



**Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften**

Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft

Prof. Dr. Sabine Achour  
Innestraße 22  
D-14195 Berlin

Telefon: +49 30 - 838 57650  
Fax: +49 30 - 838 54041  
e-Mail: [sabine.achour@fu-berlin.de](mailto:sabine.achour@fu-berlin.de)

Berlin, den 20. Januar 2023

Freie Universität Berlin, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Otto-Suhr-Institut  
Prof. Dr. Sabine Achour, Innestraße 22, 14195 Berlin

An:  
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg  
z. H. Boris Angerer  
Struweg  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

**Expertise zum Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Fach Politikwissenschaft**

Die folgende Expertise zum Rahmenlehrplan Politikwissenschaft (SenBJS 2006) orientiert sich an den vom LISUM vorgelegten Fragen zu:

- 1) Fachprofil/ Kompetenzen
- 2) Abschlussorientierte Standards
- 3) Themenfelder und Inhalte
- 4) Offene Perspektiven
- 5) Zusammenführung der Fächer in Berlin und Brandenburg/ Titulierung des Faches

Dem schließt sich jeweils eine Prüfung an, inwiefern der Brandenburger Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Fach Politikwissenschaft (MBS 2018) Umsetzungen enthält, die beispielgebend für die künftigen ländergemeinsamen Fachteile sein können. Darum ist zusätzlich per E-Mail am 08.11.2022 gebeten worden.

Die Empfehlungen und Hinweise beruhen auch auf der eingebrachten Expertise von Kolleg:innen des Arbeitsbereichs Politische Bildung/Politikdidaktik am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, von Kolleg:innen aus der 2. Phase der Lehrer:innenbildung sowie Lehrer:innen, die eng mit dem Bereich kooperieren:

*Dr. Steve Kenner*, Vertretung der Professur für Politikdidaktik mit dem Schwerpunkt Bildung für Nachhaltigkeit / Transformative Bildung

*Dr. Dominique Miething*, Dozent am AB Politische Bildung/ Politikdidaktik

*Dr. Katharina Röhl-Berge*, Dozentin am AB Politische Bildung/ Politikdidaktik

*Myoung-le Seo*, Dozentin am Politische Bildung/ Politikdidaktik und Lehrerin am Leibniz-Gymnasium

*Joanna Bedersdorfer*, Wiss. Mitarbeiterin am AB Politische Bildung/ Politikdidaktik

*Philip Eberhard*, Wiss. Mitarbeiter am AB Politische Bildung/ Politikdidaktik, Fachbereichsleiter für Gesellschaftswissenschaften am Schiller-Gymnasium

*Jonas Schmidt*, Wiss. Mitarbeiter am AB Politische Bildung/ Politikdidaktik, Lehrer an der Kepler-Oberschule

*Hagen Schmitz*, Wiss. Mitarbeiter am AB Politische Bildung/ Politikdidaktik, Lehrer an der Hedwig-Dohm-Oberschule

*Till Herold*, Lehrer am Leibniz-Gymnasium

*Julia Koschmieder*, Lehrerin am Georg-Büchner-Gymnasium

*Florian Storm*, Fachseminarleiter für Politik/ Geschichte, Lehrer am Humboldt-Gymnasium

*Martin Klingenfuß*, Fachseminarleiter für Politik/ Geschichte, Lehrer am Humboldt-Gymnasium

## **1) Entsprechen das Fachprofil und das Kompetenzmodell dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion? Welche Innovationen sollten erfolgen?**

### **1.1 Fachprofil: Lernendenzentrierter, zukunftsorientierter und diversitätssensibler formulieren**

Das Fachprofil entspricht in weiten Teilen der aktuellen fachdidaktischen Diskussion (Vgl. Achour/ Busch et al. 2020; Sander/ Pohl 2022), kann allerdings diversitätssensibler, subjekt- und mit Blick auf aktuelle Herausforderungen problemorientierter hinsichtlich des Anspruchs an Lehr-Lernsettings und des Erreichens von Lernenden formuliert werden: zunehmende nationale und globale Autoritarismen, postnationalsozialistische Gewalt, Ideologien der Ungleichwertigkeit, Verschwörungsglauben, Klima- und Energiekrise, sozial-ökologische Transformation, die Orientierung an den 17 Sustainable Development Goals (SDGs), Digitalisierung (s. a. KMK 2017, 2021; vgl. zu gesellschaftlichen Herausforderungen für die politische Bildung: Achour 2021; zu „Räumen“ politischer Bildung: BMFSFJ 2020).

Es sollte in Deutschland als (post)migrantische Gesellschaft berücksichtigt werden, dass nicht alle Lernenden die deutsche Staatsbürger:innenschaft besitzen, so dass Zielsetzungen wie „die Verantwortungsrolle als Bürger:innen“ (SenBJS 2006: 9) diese ausschließen.

Zu empfehlen ist auch, die Lernenden und deren politische Mündigkeit im Sinne der Subjektorientierung ins Zentrum des Fachprofils zu stellen, aktuell schwingt in Ansätzen ein appellativer Tenor mit, als ginge es um die Akklamation des Systems und „das Funktionieren in der Demokratie“. Dies kann subjekt- und kritikorientierter formuliert werden (vgl. bspw. Frankfurter Erklärung: Eis/ Lösch et al. 2015).

Das Fachprofil sollte darüber hinaus zukunftsorientiert und partizipativ ausgerichtet sein, die offenen (politischen und sozio-ökonomischen) Fragen in Bezug auf eine sozial-ökologischen Transformation aufgreifen und dabei junge Menschen nicht nur als Lernende, sondern auch als Gestaltende wahrnehmen (Kenner / Nagel 2022).

Mit Blick auf die oben genannten Herausforderungen kann wie im Rahmenlehrplan des Faches Politische Bildung der Sekundarstufe 1 (SenBJF/ MBSJ 2015) entsprechend auf die Querschnittsthemen (Demokratiebildung, Diversity-Education, Medienbildung, antirassistische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung etc.) verwiesen werden, dies würde auch an den OHR Demokratiebildung (Achour/ Buresch/ Eckel et al. 2020), den OHR Nachhaltige Entwicklung / Lernen in globalen Zusammenhängen (LISUM 2019) sowie die Gesamtstrategie politische Bildung (SenBJF 2019) anschließen.

Das Fachprofil im Brandenburger RLP ist sehr kurz gehalten, so dass sich bis auf die explizite Nennung der „politischen Mündigkeit“ keine weiteren Umsetzungen als beispielgebend herausstellen lassen. Angemessener wäre es allerdings, von der Förderung politischer Mündigkeit als von deren Entwicklung zu sprechen.

### **1.2 Kompetenzmodell: Überarbeitungsbedarfe**

Das „Kompetenzmodell“ im aktuellen RLP ist einer der zentralen Aspekte, die eine Überarbeitung benötigen. Ein „Modell“ ist aus politikdidaktischer Perspektive nicht abgebildet. Die Kompetenzen sind nicht durchgehend stringent aufgeführt. Auf S. 9 wird als zentrale Kompetenz die politische Mündigkeit genannt (die keine Kompetenz ist, sondern ein Globalziel), welche in Orientierungs-, Analyse-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz aufgegliedert wird. Auf S. 10 folgen gut zehn „Standards“, ohne dass diese einer der Teilfähigkeiten zugeordnet werden. Sie beziehen sich oft auch schon auf methodische Kompetenzen, obwohl diese im Anschluss auf S. 10 mit drei weiteren Spiegelstrichen folgen. Dies ist wenig präzise oder ausdifferenziert. Eine Operationalisierung von politischer Handlungskompetenz fehlt in Gänze. (vgl. Abb. 1)

## Abb. 1 Fachbezogene Kompetenzen, S. 10

<p><b>Orientierungs-, Analyse-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erlangen die Fähigkeit,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– auf der Grundlage eines reflektierten Grundverständnisses des demokratischen politischen Systems, der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung unterschiedliche politische Probleme zu identifizieren, zu deuten und ihre Bearbeitung zu organisieren,</li> <li>– sich Informationen zu politischen Problemen und Entscheidungsprozessen zu beschaffen und diese für die Analyse der beteiligten Personen, Institutionen, gesellschaftlichen Interessen sowie der nationalen und internationalen Verflechtungen aufgabengerecht zu verwenden,</li> <li>– komplexe gegenwärtige und zukünftige politische Probleme in Deutschland, Europa und anderen Teilen der Welt sowie gegenseitige Abhängigkeiten aufgrund einer soliden Wissensbasis zu erkennen, zu erklären und zu beurteilen, Lösungsmöglichkeiten simulativ anzubahnen, Entscheidungen zu treffen und Stellungnahmen zu verfassen,</li> <li>– an Beispielen aus der aktuellen Politik, aus Wirtschaft und Gesellschaft kontroverse Argumente auf sachliche Richtigkeit, implizite Werthaltungen, Interessen und mögliche Folgen zu untersuchen sowie kriteriengestützt und begründet zu beurteilen,</li> <li>– Textquellen aus unterschiedlichen Politikfeldern, z.B. Lexika, Zeitungen und einfache politik- und sozialwissenschaftliche Aufsätze und Fachbücher, selbstständig für die Bearbeitung politischer Fragestellungen auszuwählen, reflektiert zu analysieren und kriteriengeleitet zu beurteilen,</li> <li>– verschiedene andere Medien, z.B. Film, Fernsehen, Internet, Bilder, Karten, Statistiken, Schaubilder u.a.m. reflektiert zu beurteilen und gezielt für eigene Arbeitsvorhaben zu verwenden,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ereignisse, Probleme und Konflikte aus der politischen Öffentlichkeit, aus Wirtschaft und Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z.B. Sinngehalt von Ordnungsmodellen, Grundwerte wie Freiheit, Rechtsstaatlichkeit oder Toleranz gegenüber anderen kulturellen, demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen zu analysieren und zu beurteilen,</li> <li>– ihre Arbeitsergebnisse in verschiedenen Präsentations- und Visualisierungstechniken, z.B. Overhead-Folie, Plakat, Beamer, Cluster, Mind-Map zu veröffentlichen und ergebnisorientiert zu beurteilen,</li> <li>– zum eigenständigen, kategorien- und kriteriengeleiteten, multiperspektivischen sowie diskursiven Urteil,</li> <li>– eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen in der Öffentlichkeit angemessen zu vertreten, z.B. bei Podiumsdiskussionen, Wahlen, Demonstrationen, Bürgerinitiativen, in Leserbriefen, Petitionen, Flugblättern, auf Plakaten oder Websites,</li> <li>– sich persönliche politische Voreinstellungen bewusst zu machen, eigene Werthaltungen und Wertmaßstäbe in rechtlicher und ethisch-moralischer Sicht zu reflektieren und gegebenenfalls unter Berücksichtigung anderer Positionen und Perspektiven zu korrigieren.</li> </ul> <p><b>Methodenkompetenz</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erlangen die Fähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zum individuellen und reflektierten Einsatz von komplexen Methoden: fachspezifische Redeformen, Vortrag, Interview usw.,</li> <li>– bei der Durchführung von Arbeitsvorhaben über den Einsatz von Medien und Methoden zu entscheiden, z.B. Parlamentssimulation, Pro- und Contra-Debatte, Deliberation, Rollenspiel, Interview, Zeitzeugenbefragung, Exkursion und die Ergebnisse unter dem Aspekt des methodischen Vorgehens kritisch zu reflektieren,</li> <li>– komplexe Probleme differenziert, ziel- und ergebnisorientiert, team- und konsensfähig zu erkennen, zu analysieren und simulativ zu lösen.</li> </ul>
---	---

Die fehlende Eindeutigkeit, welche Teilkompetenz die Standards operationalisieren sollen, nimmt schließlich zu bei der Formulierung von den „Doppelkompetenzen“ „Beurteilungs- und Analysekompetenz“ sowie „Analyse- und Orientierungskompetenz“ (vgl. SenBJS 2006: 11ff.) in den Eingangs- und Abschlusstandards. Dies ist an die politikdidaktische Forschung nicht anschlussfähig und bedarf einer gründlichen Überarbeitung. (vgl. Abb. 2).

## Abb. 2: Eingangsvoraussetzungen, S. 11.

### Beurteilungs- und Analysekompetenz

Die Schülerinnen und Schüler treffen unter Anleitung der Lehrerin bzw. des Lehrers reflektierte Urteile, indem sie

- zu politischen Fragen und Problemen sachlich begründete Stellungnahmen abgeben und dabei die verschiedenen Betrachtungsebenen (z. B. politische, wirtschaftliche, soziale, rechtliche) unterscheiden,
- geeignete aktuelle Beispiele oder Beispiele aus ihrer Lebenswelt anführen.

### Analyse - und Orientierungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- haben in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland Grundkenntnisse zum politischen System, zur Wirtschaftsordnung und zur Gesellschaftsordnung sowie ihrer Verflechtungen erworben und erläutern dabei die folgenden Kernkonzepte fachgerecht, ordnen sie geschichtlich zu und verdeutlichen diese an Beispielen
  - Grundrechte, Gewaltenteilung und politische Freiheit,
  - Zivil- und Strafrecht,
  - soziale Sicherheit und Gerechtigkeit,
  - Grundprinzipien und -formen der repräsentativen und direkten Demokratie,
  - Grundprinzipien der Marktwirtschaft,
- entwickeln ein Grundverständnis von transnationalen Verflechtungen moderner Gesellschaften,
- erläutern an einem Beispiel praktische Konsequenzen und Probleme der europäischen Integration,
- erläutern an einem Beispiel Globalisierungsprozesse in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft,
- erläutern hierzu an einem Beispiel Grundprobleme gegenwärtiger Friedens- und Sicherheitspolitik und kontroverse Positionen.

### Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- markieren und analysieren Texte gezielt unter Anleitung der Lehrerin bzw. des Lehrers,

Die auf S. 9-10 genannte Handlungskompetenz wird nicht mehr aufgegriffen oder operationalisiert. Dies trifft bei genauerer Betrachtung auch auf die Analysekompetenz zu. Die Operationalisierungen bleiben mit „anführen, zuordnen, erläutern, ein Grundverständnis entwickeln<sup>1</sup>“ auf einem für die Eingangsstandards in die gymnasiale Oberstufe sehr niedrigem Anforderungsniveau. Anspruchsvoller ist lediglich das „Treffen von Urteilen“, allerdings „unter Anleitung der Lehrerin/ des Lehrers“. Auch die Operationalisierung der

<sup>1</sup> „Ein Grundverständnis entwickeln“ ist bspw. nicht operationalisierbar.

Methodenkompetenz bleibt als Eingangsstandard für die gymnasiale Oberstufe eher basal: z.B. Texte markieren und analysieren unter Anleitung der Lehrerin/ des Lehrers, praktizieren unter Anleitung der Lehrerin/ des Lehrers verschiedene Gesprächs- und Sozialformen usw. Gerade die Politikdidaktik verfügt über ein sehr umfangreiches, handlungsorientiertes Methodenrepertoire (vgl. Achour/ Frech et al. 2020). Allein ein Vergleich mit den H-Standards des RLP Politische Bildung der Sekundarstufe 1 (SenBJF 2015), die laut Anschreiben des LISUM als Eingangsstandards für die Qualifikationsphase gelten sollen, unterstreichen das auffällig niedrige Niveau bei allen Kompetenzbereichen.

Den Rahmenlehrplaninhalten für die Halbjahre (SenBJS 2006: 15ff.) werden schließlich weitere, v.a. methodische Kompetenzen zugordnet. Dies widerspricht insofern der Kompetenzorientierung, als dass diese unabhängig von Inhalten gefördert werden sollen. Insofern wirkt die Zuordnung willkürlich. Möglicherweise sollte damit die Intention verfolgt werden, Beispiele für die methodische Umsetzung aufzugreifen.

Besonders problematisch ist das Ausbleiben einer Definition, was genau der Rahmenlehrplan unter den Teilkompetenzen versteht. Aufgrund der verschiedenen Kompetenzen und „Doppelkompetenzen“, die genannt werden, ist dies besonders verwirrend und uneindeutig. Dies muss, bspw. in Anlehnung an den Rahmenlehrplan Politische Bildung der Sekundarstufe 1, bei der Überarbeitung geleistet werden. Aus diesen Definitionen sollten sich schließlich die Standards logisch ergeben und die Teilkompetenzen operationalisiert werden.

#### *Brandenburger Rahmenlehrplan*

Im Vergleich dazu ist der Brandenburger Rahmenlehrplan sehr viel stringenter und orientiert sich an einem von zwei damals aktuellen politikdidaktischen Kompetenzsets, dem Modell der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) aus dem Jahr 2004. Da das Modell allerdings keine Analysekompetenz formuliert und in Richtung des Modell der „Politikkompetenz“ (Detjen et al. 2012) weiterentwickelt wurde, wird hier keine Übernahme des Modells empfohlen. Für die Unterrichtspraxis nämlich – und m.E. auch für die Politikdidaktik – ist es von großer Relevanz, auch die Analysefähigkeit als eigene Kompetenz prominent aufzustellen, gerade angesichts der zunehmenden Gefahr der Destabilisierung von Demokratisierung durch gezielte Fehl- und Falschinformation. Sie ist Grundlage, um sich in politische Inhalte, Problemfelder, Kontroversen kritisch und medienkompetent einzuarbeiten.

Die Teilkompetenzen werden im Brandenburger Plan allerdings definiert und differenziert in den Eingangs- und Abschlusstandards dargestellt. Ebenso ist dies auch in den überarbeiteten Rahmenlehrplänen Teil C der Fächer Biologie (SenBJF/ MBS 2021), Physik und Chemie der Fall und kann so in der Struktur als Vorbild für die Überarbeitung gelten.

### **1.3 Empfehlungen zum Kompetenzmodell: politikdidaktische Anbindung & Weiterführung aus der Sek. 1**

In den Vorgaben für diese Expertise wird auf die Anschlussfähigkeit bezüglich der Kompetenzen aus dem „Kompetenzmodell“ des Berliner und Brandenburger Rahmenlehrplans Politische Bildung für die Sekundarstufe 1 für die gymnasiale Oberstufe verwiesen: Dem kann sich die Expertise anschließen. Die Kompetenzen sowie die Standards scheinen sich für die schulische Praxis wie auch für die Lehrer:innenbildung in der 1. und 2. Phase bewährt zu haben. Sowohl für die Unterrichtsplanung und -gestaltung im Rahmen des Praxissemesters sind die Formulierungen konstruktiv, gleiches wurde im Gespräch mit Universitätsdozierenden, (abgeordneten) Lehrer:innen sowie von Lehramtsanwärter:innen und deren Fachseminarleitern (Florian Storm und Martin Klingenuß) zurückgemeldet. Dies wurde auch wiederholt betont im Vergleich mit den Kompetenzen und Standards des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe, die als wenig unterstützend für die Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen und wenig praxistauglich, teils zu komplex oder zu

basal bewertet wurden.

In der Politikdidaktik werden verschiedene Kompetenzmodelle und -sammlungen, teils kontrovers – diskutiert: z.B. GPJE-Modell (2004), Kerncurriculum Sozialwissenschaften (Behrmann, Reinhardt et al. 2004), Modell der Politikkompetenz (Detjen et al. 2012) sowie Kompetenzvorschläge von May (2007) und Henkenborg (2005) oder in weiteren (aktuelle) Debatten zu Kompetenzen in der Politikdidaktik (Behrens 2022; Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Dennoch gibt es so etwas wie einen „Minimalkonsens“ domänenspezifischer Kompetenzen: Analysefähigkeit, Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit neben den Basis- und Fachkonzepten (kritisch zu den Basis- und Fachkonzepten: Autorengruppe Fachdidaktik 2011) und methodischen Kompetenzen. Diese finden sich im Kompetenzmodell des Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 (*mündig handeln, analysieren, urteilen, Methoden anwenden, Basis- und Fachkonzepte*) sowie als „Minimalkonsens“ in den Lehrplänen vieler anderer Bundesländer. Es ist daher zu empfehlen, dass der zu überarbeitende Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe an diese Kompetenzen anschließt und sie stringent weiterführt. Neben der Konsistenz der Lehrpläne von Sekundarstufe 1 zu Sekundarstufe 2 können sie auch die dort formulierten Standards entsprechend der Niveaustufen für die gymnasiale Oberstufe als Eingangsstandards formuliert werden bzw. für die Abschlussstandards weiterentwickelt werden (vgl. Vorgaben Punkt 2 des LISUM).

### **1.3.1 Basis- und Fachkonzepte: Anbindung an Politikbegriffe & Grundlage für Sprachbildung**

Es wird empfohlen, auch im RLP der Oberstufe, Basis- und Fachkonzepte explizit aufzugreifen. Sie fokussieren nicht nur fachliche Schlüsselbegriffe der Domäne, sondern sie spiegeln in der Regel zentrale Inhalte des Rahmenlehrplans wider. Ziel von Politikunterricht ist dabei jedoch nicht, dass Begriffsdefinitionen auswendig gelernt werden, wie es bspw. die „Konzepte der Politik“ (Weißeno/ Dejten et al. 2010) suggerieren und von verschiedenen Fachdidaktiker:innen wie Besand, Lange, Hedtke, Grammes, Reinhardt und anderen kritisiert wird (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Vielmehr müssen die Präkonzepte der Schüler:innen im Sinne der Lernendenorientierung rezipiert und ihnen Angebote gemacht werden, wie sie diese Konzepte für sich schlüssig mit der Perspektive auf (problemorientierte) Fachkonzepte erweitern und für das politik- und sozialwissenschaftliche Arbeiten und Lernen konstruktiv anwenden können.

Die politikdidaktischen Basis- und Fachkonzepte orientieren sich an dem Politikbegriff der drei Dimensionen des Politischen – polity, policy, politics. Politikbegriffe (z.B. auch der Politikzyklus, vgl.: Ackermann et al. 2010; Achour/ Frech et al. 2020) können den Politikunterricht dahingehend steuern, dass dieser nicht durch einen verkürzten Politikbegriff geprägt ist (Frech/ Massing 2020; Ackermann/ Breit 2010). D.h., dass politisches Lernen sich nicht auf das Behandeln beispielsweise der polity-Dimension reduziert, was häufig zu einem stark institutionenkundlichen Unterricht führt. Dieser ist wenig motivierend, oft rein enzyklopädisch-deskriptiv und selten kompetenzfördernd. Das Politische hingegen wird erst erfassbar, wenn auch (aktuelle) politische Prozesse, Konflikte (politics) und Inhalte (policy) in den Unterricht gelangen. Nicht zuletzt begegnet uns außerhalb von Unterricht und nach der Schulzeit „das Politische“ v.a. in diesen Dimensionen, medial oder real.

Zum anderen kommt den Basis- und Fachkonzepten eine besondere Bedeutung für die Sprachbildung als Querschnittsaufgabe zu. Dies steht in enger Verbindung zu Teil B des RLP „bildungssprachliche Handlungskompetenz“ (SenBJF/ MBSJ 2021a). Sie müssen bewusst sprachlich als politikwissenschaftliche Konzepte und Teil der Bildungs- und Fachsprache eingeführt, reflektiert und angewendet werden (Achour/ Jordan 2023 i.E.). Eine entsprechende curriculare Verankerung von Fachkonzepten in Verbindung mit einer durchgängigen Sprachbildung stellt eine zentrale Grundlage für die Förderung der domänenspezifischen Kompetenzen dar:

Denn Fachkonzepte selbst sind für die Analyse als Analysekatoren<sup>2</sup>, für das Beurteilen als Urteilkategorien<sup>3</sup> und für das politische Handeln bedeutsam. Letzteres hat schließlich auch eine kommunikative Komponente, da sich dieses u.a. im sprachlich formulierten Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden ausdrückt (vgl. Achour/ Jordan/ Sieberkrob 2017).

Die Chance auf Teilhabe und Partizipation aller Kinder und Jugendlichen an Politik und Gesellschaft hängt auch von verschiedenen Regeln ab, durch welche das politische Feld geprägt ist (Bremer/Kleemann-Göring 2010 in Anlehnung an Bourdieu 2001). Neben Regeln der (politischen) Kultur sind insbesondere Regeln hinsichtlich der Verwendung der domänenspezifischen (Bildungs-)Sprache von hoher Relevanz. Diejenigen, deren Zugang zu diesen Regeln weniger gelingt, sind oft nicht nur entfernter von potentiellen Mandatsträger:innen (Bourdieu 2001) und damit auf ihre Chancen von Interessenvertretung. Vielmehr führt dieser „Fremdausschluss“ auch zu „Selbstausschlüssen“ (Achour 2023 i.E.) bspw. bei Wahlen, anderen Partizipationsformen und politischen Einstellungen. Die Partizipationsforschung identifiziert hier seit geraumer Zeit eine politische Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit (Elsässer, Hense, Schäfer 2017).

Schule und dem Politikunterricht kommt die Möglichkeit zu, einerseits zwar auch über andere Zugänge als über (Bildungs)Sprache politisch zu bilden<sup>4</sup>, andererseits aber gerade mit einer curricularen Stärkung einer reflektierten durchgängigen Sprachbildung in der Domäne, auch mit einem Fokus auf Schriftlichkeit, Teilhabemöglichkeiten zu fördern (Achour/ Jordan 2023 i.E.). Im Idealfall lange vor der gymnasialen Oberstufe. Hier lässt sich auch ein deutlicher Bezug zu den EU-Schlüsselkompetenzen ziehen (Europäische Kommission 2018: Lese- und Schreibkompetenz, „Bürgerkompetenz“).

Ein ganzheitliches Verständnis von Kompetenzförderung, welches für den Rahmenlehrplan zu empfehlen ist, bildet die Idee des Modells der Politikkompetenz ab (Detjen et al. 2012). Die Politikkompetenz besteht aus verschiedenen Teilfähigkeiten – vergleichbar mit der „Naturwissenschaftlichen Kompetenz“ und deren Ausdifferenzierung in Teil C der Rahmenlehrpläne Physik, Chemie, Biologie (SenBJF/ MBS 2021). Auf Lehr-Lern-Prozesse übertragen bedeutet dies, dass alle Teilkompetenzen, auch das Urteilen und Handeln, in Unterrichtssequenzen (nicht in einzelnen Unterrichtsstunden!) gefördert werden (vgl. auch RLP Politische Bildung Sek. 1, S. 4). Bleiben diese beim Rezipieren von Fachkonzepten oder beim Analysieren stehen, handelt es sich um ein verkürztes Verständnis nicht nur der Politikkompetenz, sondern auch des Politischen selbst. Dies kann dann keine Basis für einen qualitativ hochwertigen Politikunterricht sein, da er sich nicht an den (Abschluss)Standards orientiert, welche ebenfalls auf alle Teilkompetenzen abzielen sollen.

Ein solches Verständnis von Politikkompetenz im Rahmenlehrplan kann ein wichtiges Instrument darstellen, um auf eine qualitative Schulbuch- und Materialentwicklung und schließlich auf Unterrichtsprozesse zu wirken, welche nicht input-, sondern outputorientiert angelegt sind. Schließlich lassen sich die Teilkompetenzen der Politikkompetenz einzelnen Lernschritten eines (idealtypischen!) politik- und sozialwissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozesses zuordnen (Abb. 3: vgl. Achour et al. 2020, S. 51f.), so dass Unterrichtsprozesse und Kompetenzförderung in einer konstruktiven Wechselbeziehung stehen (können):

---

<sup>2</sup> Die Politikdidaktik hat hierfür eigene Analyseinstrumente, die sich wiederum an den Politikbegriffen „Drei Dimensionen“ und dem „Politikzyklus“ orientieren (vgl. Achour et al. 2020). Sie ist Grundlage, um sich in politische Inhalte, Problemfelder, Kontroversen anhand verschiedener einzuarbeiten. Schließlich liegen der Politikdidaktik dafür eigene Analyseinstrumente wie „die drei Dimensionen des Politischen“ oder der „Politikzyklus“ zugrunde, die zumindest implizit auch den Lernenden transparent gemacht werden können: Die Frage nach Akteuren, Interessen, Konflikt/ Kompromiss/ Konsens, demokratischen Werten etc., welche das Politische ausmachen.

<sup>3</sup> Auch hierfür existieren Urteilsmodelle, bspw. nach Massing (2020; 2003) oder das in Berlin etablierte Modell nach Kayser-Hagemann (2010).

<sup>4</sup> Z.B. über Musik, Kunst, Sport, Theater etc.

**Abb. 3: Förderung von Politikkompetenz entlang von Lernschritten**

Lernschritt	Kompetenz	Politikkompetenz
1. Problemfrage/Kontroverse entwickeln	(Prä)Konzepte/ Einstellungen äußern	
2. Informationen zur Bearbeitung sammeln	Fachkonzepte sprachsensibel aufbauen (anhand von Fachwissen)	
3. Analyse von Fällen, Kontroversen, Problemen, Entscheidungen etc.	Analysekompetenz (Analysemodell)	
4. Lernprodukt zur Reorganisation und Sicherung anfertigen und präsentieren	Methodenkompetenz (visuell, handlungsorientiert, real z.B. Interview, schriftlich = Schriftlichkeit fördern)	
5. Problemfrage, Kontroverse beurteilen	Urteilskompetenz	
6. Lösungsstrategien entwickeln, Umsetzungsmöglichkeiten suchen, evtl. analog/ digital umsetzen	Handlungskompetenz	
7. Reflexion des Lernprozesses/ Feedback ( <i>demokratische Unterrichtskultur</i> )	Urteilskompetenz (methodisch: eigenen Lernprozess weiterentwickeln)	

### **1.3.2 Anmerkungen zu den aktuellen Erläuterungen der Teilkompetenzen (Sek 1): Innovationsmöglichkeiten & Anschluss an überfachliche Kompetenzmodelle**

Im Großen und Ganzen können die Erläuterungen der Teilkompetenzen des Rahmenlehrplans Politische Bildung der Sekundarstufe 1 eine Basis für den zu überarbeitenden Rahmenlehrplan darstellen.

Um Themen, aber auch deren Bedeutung als politik- und sozialwissenschaftliche Analyse- und Bewertungskategorien zu schärfen (vgl. o.), die bisher weniger abgebildet sind (wie Nachhaltigkeit, globale soziale Ungleichheit, Autoritarismus, Ideologien der Ungleichwertigkeit, Intersektionalität – race, class, gender, ableism, ageism etc. –, Diversität, Sozial-ökologische Transformation, Digitalisierung/Fake News und Filterblasen etc.) besteht die Möglichkeit, diese in das Modell der Fachkonzepte zu integrieren und graphisch wie im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe 1 (S. 7) abzubilden. Hier sollte eine Debatte angestoßen werden, welche Inhalte als Fachkonzepte, die politik- und sozialwissenschaftlich eine größere Relevanz erhalten haben, entsprechend im neuen Lehrplan aufgegriffen werden sollen.

Andererseits stellen Fachkonzepte selbst auch Analyse- und Urteilkategorien dar. Diese bewusst um Kriterien wie Nachhaltigkeit (gerade mit Perspektive auf die SDG's), (Un)Gleichheit, Solidarität, Intersektionalität (bspw. bei den Perspektiven) etc. zu erweitern, stellt eine Möglichkeit dar, deren Querschnittsbedeutung für das Analysieren und Bewerten von Politik zu stärken. Ebenfalls sollte abgewogen werden, ob – im Sinne von Scaffolds – ein mögliches Analyse- und Urteilsmodell zur Illustration von Analyse- und Urteilsfähigkeit im Rahmenlehrplan aufgegriffen werden soll. Diese können implizit oder auch explizit den Lernenden transparent gemacht werden.

Die hier beispielhaft genannten Inhalte und Konzepte, deren gezieltes Aufgreifen als Fachkonzepte, Analyse- und Urteilkriterien empfohlen wird, stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzmodellen, die auf Bitte des LISUM hinsichtlich einer Aufnahme in den neuen Rahmenlehrplan geprüft werden sollen:

1. 4k-Modell (21st century skills) für den Bildungsbereich als Reaktion für die sog. VUCA-Welt des 21. Jahrhunderts. Diese sei durch die folgenden vier Faktoren geprägt: Unbeständigkeit (Volatility), Unsicherheit (Uncertainty), Komplexität (Complexity) und Mehrdeutigkeit (Ambiguity). (vgl. Pfifner 2021 bspw.).
2. Lernkompass 2030 der OECD: Transformationskompetenzen, Verantwortungsübernahme, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata, Schaffung neuer Werte (OECD 2019), in deutsch: Bertelsmann Stiftung 2020<sup>5</sup>).
3. EU-Schlüsselkompetenzen (Europäische Kommission 2018): mit besonderer Bedeutung bspw. von Lese- und Schreibkompetenz, Bürgerkompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Auch wenn diese Kompetenzen nicht explizit im neuen Rahmenlehrplan aufgegriffen werden (können), sind sie in einem Kontext formuliert, welcher die Herausforderungen der Digitalisierung (vgl. a. KMK 2017, 2021) aufgreift, einen ökonomisch orientierten Wachstumsbegriff in Frage stellt und im Sinne von Nachhaltigkeit (SDG's) das Konzipieren von global gerechten Lösungsansätzen für sozial-ökologische Transformationsprozesse als Zukunftsaufgabe sieht. Insofern werden hier Kritikfähigkeit (z.B. macht- und herrschaftskritische Aspekte) und Handlungsfähigkeit (s.u.) vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen und Krisen<sup>6</sup> als Zukunfts- bzw. Schlüsselkompetenzen als besonders bedeutsam unterstrichen sowie der Umgang mit Mehrdeutigkeiten ( Ambiguitätstoleranz).

Es ist somit empfehlenswert, Anschlussmöglichkeiten zu identifizieren, wie diese Kompetenzen in den Formulierungen der Teilkompetenzen, Standards und auch Inhalten Berücksichtigung erfahren können (s. die weiteren Empfehlungen).

### **1.3.3 Politische Handlungskompetenz fördern**

Nicht nur vor dem Hintergrund der oben aufgezählten Querschnittskompetenzen, sondern auch hinsichtlich des Inkrafttretens des Orientierungs- und Handlungsrahmens Demokratiebildung (Achour et al. 2020a), der „Gesamtstrategie politische Bildung an Berliner Schulen“ (SenBJF 2019) wie der konkreten Forderung der Schüler:innen, vertreten durch den Landesschüler:innenausschuss<sup>7</sup> Berlin, sollte die Förderung von politischer Handlungskompetenz i.S. realer Handlungsmöglichkeiten gestärkt werden (vgl. Achour/ Gill 2020; Kenner 2021; Kenner 2022; Achour/ Gill 2023 i.E.). Insbesondere ist hier auch verwiesen auf das Programm Politische Bildung der Berliner Bildungsverwaltung, in welchem finanzielle Mittel für außerschulische Kooperationen und Projekte zur Verfügung gestellt werden.

Mit dem Ziel der Gesamtstrategie politischer Bildung, partizipative Elemente in einer demokratischen Schulkultur zu stärken, wird ebenfalls auf Grundsätze der Frankfurter Erklärung (Eis/ Lösch 2015) verwiesen, die auch für die Überarbeitung des Rahmenlehrplanes hinsichtlich der Förderung und Ermöglichung realer

---

<sup>5</sup> Verfügbar unter: [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf)

<sup>6</sup> Auf die Herausforderung politischer Bildung durch Krisen sowie die Relevanz von Machtkritik wird auch mit Verweis auf die Frankfurter Erklärung (2015) in der Gesamtstrategie Politische Bildung (SenBJF 2019) verwiesen: Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.

1. Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.

<sup>7</sup> Vgl. Forderungspapier zu Demokratie und Politische Mitbestimmung des LSA Berlin: <https://lsaberlin.de/demokratie-und-politische-bildung-an-berliner-schulen/> sowie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Berlin (DVPB): <https://dvpb-berlin.de/wp-content/uploads/2022/06/Forderungspapier.pdf>.



politischer Handlungsfähigkeit aufgegriffen werden sollten (SenBJF 2019: S. 16f.):

5. Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.
6. Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.

Als Kriterien für das Gelingen und die Angemessenheit von realen Handlungserfahrungen als politische Lernerfahrungen in der Schule, lassen sich mit Nonnenmacher (2010) benennen: die sachanalytische Einarbeitung, Freiwilligkeit und demokratische Öffentlichkeit.

Insbesondere vor diesem Hintergrund und der Anerkennung der Schule als einen politischen Sozialisationsort (Kenner 2023i.E.) ist der folgende Satz bei der Definition der Handlungskompetenz im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe 1 nicht mehr angemessen:

"Diese Formen des Handelns können im Schulfach Politische Bildung häufig nur simulativ realisiert werden. Denn in einer Demokratie steht allen frei, ob und in welcher Weise sie politisch aktiv sein wollen. Vorgaben im Unterricht wären ein Verstoß gegen das Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsens". (S. 4)

Der Politikunterricht – sowie politische Bildung und Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe mit Blick auf eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur – des können und dürfen reale politische Handlungserfahrungen nicht vorschreiben und auch nicht zum politischen Handeln verpflichten (Nonnenmacher 2010), aber durchaus reale politische Handlungserfahrungen begleiten. Dabei gelten für das soziale und das politische Engagement der Schüler:innen die gleiche Grundlage wie für die politische Bildung insgesamt: Menschenrechte und ihre grundrechtliche Konkretisierung. Wenn politische Bildung im Unterricht gelingt, dann befähigt sie junge Menschen dazu, gegenwärtige Verhältnisse zu analysieren, zu reflektieren, zu kritisieren, Probleme zu erkennen, nach Lösungen und Alternativen zu suchen und darum zu ringen. Immer öfter entwickelt sich bei jungen Menschen daraus das Bedürfnis, sich in den politischen Diskurs aktiv einzubringen. Sie sind eben nicht nur Schüler:innen, sondern auch Young Citizens (Kenner / Lange 2022). Der Politikunterricht in der Oberstufe sollte sich auch als Resonanz- und Reflexionsraum für die damit verbundenen Lerngelegenheiten verstehen und damit seiner besonderen Rolle in der Demokratie gerecht werden.

## **2) Abschlussorientierte Standards**

*Welche Standards, die auf angestrebte*

- *Fähigkeiten und Fertigkeiten*
- *Anwendung von Wissen und*
- *Haltungen*

*gerichtet sind, fehlen im gültigen RLP bzw. sollten aufgrund der Fachspezifik ergänzt werden? (Anhang 2 Beispiele für Standards in den Bereichen knowledge/skills/attitudes)*

Vorab soll vorausgeschickt werden, dass die aktuelle Unterscheidung der Abschlussstandards für Grund- und Leistungskurse wenig überzeugt. Die „add on´s“ scheinen willkürlich gewählt wie die Komponenten der Urteilsbildung zu verwenden, die Genderforschung oder Nachhaltigkeit etc. (S. 12) zu berücksichtigen. Prinzipiell gilt das nicht nur auch für den Grundkurs, sondern sollte schon in der Sekundarstufe 1

Unterrichtsgegenstand gewesen sein. In vergleichbarer Weise verfährt auch der Brandenburger Rahmenlehrplan, so dass dieser hier auch nicht beispielgebend erscheint.

Vielmehr ist die Vorgehensweise der aktualisierten Lehrpläne der Naturwissenschaften zu empfehlen, z.B. Biologie (SenBJF/ MBS 2021: S. 9):

„Der Unterschied in den Anforderungen des Grund- und des Leistungskurses liegt im Umfang und in der Tiefe der gewonnenen Kenntnisse und des Wissens über deren Verknüpfungen. Zudem unterscheiden sie sich im Maß der Selbststeuerung bei der Bearbeitung von Problemstellungen.“

Dies wird dann entlang der Teilkompetenzen weitergehend ausgeführt, ohne dass lediglich Inhalte für die Leistungskurse addiert werden, für die „Sachkompetenz“ wird es wie folgt aufgegriffen:

„Das erhöhte Anforderungsniveau im Leistungskurs zeichnet sich durch eine Zunahme von Komplexität, Abstraktheit, Breite und Tiefe sowie Differenziertheit aus. Dies äußert sich im Biologieunterricht im Bereich der Sachkompetenz darin, dass im Vergleich zum grundlegenden Anforderungsniveau zu bestimmten Themen mehr Sachverhalte in höherer Komplexität und Tiefe betrachtet werden.“ (ebd.)

Ebenfalls ist zu empfehlen, die Abschlussstandards entlang der Teilkompetenzen (politisch handeln, analysieren, urteilen, Methoden anwenden) zu formulieren und keine neue Sortierung anhand – der ebenfalls möglichen – Differenzierung von knowledge, skills, attitudes (s.o.) vorzunehmen, um Irritationen für die Schulpraxis zu vermeiden. Es sollte diskutiert werden, ob die Operationalisierung der Teilkompetenzen aus dem Rahmenlehrplan der Sek. 1 Politische Bildung für die Formulierung der Abschlussstandards beibehalten und diese für das Niveau der gymnasialen Oberstufe weitergeführt werden sollen. Dafür spricht auch deren Passung zu den oben aufgeführten Querschnittskompetenzen: z.B. für „mündig handeln“ die Differenzierung in: „eigene Interessen vertreten“, „Perspektivwechsel vornehmen“, „Konflikte austragen“, „politisch entscheiden“ (vgl. S. 17).

Die aktuellen Abschlussstandards sind v.a. differenziert durch inhaltliche Bezüge auf Politikfelder. Dies ist auch im Brandenburger Rahmenlehrplan der Fall. Laut der Vorgaben des LISUM soll das für den neuen Lehrplan nicht mehr so verwendet werden. Insofern erfordern die Abschlussstandards eine Überarbeitung.

In den aktuellen Abschlussstandards spiegeln sich v.a. die Teilkompetenzen des Analysierens und Urteilens wider. Diese könnten entlang des Kompetenzverständnisses differenzierter gefasst werden, neben der Verwendung von Perspektiven und Urteilkriterien sollten auch verschiedene Urteilsarten wie Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile<sup>8</sup> (vgl. Detjen et al. 2012) abgebildet sowie die konsequentielle Dimension von Urteilen und Entscheidungen entlang von Kriterien wie Nachhaltigkeit, sozial-ökologischer Transformationsprozesse, Digitalisierung, Kontinuitäten postnationalsozialistischer Gewalt. Das erfordert das Analysieren (globaler) sozialer Ungleichheit, das damit zusammenhängende kritische Hinterfragen von Herrschafts- und Machtstrukturen, die Notwendigkeit von sozial gerechten Lösungsansätzen, die kreativ und kollaborativ entwickelt werden müssen.

Diese Anforderungen schließen an das 4-K-Modell an: Kritisches Denken, Kollaboration, Kreativität, Kommunikation (Pifner 2021, aufgegriffen auch in KMK 2021: 8) Für ein Aufgreifen des „*Kritischen Denkens*“ bzw. Kritikfähigkeit als Querschnittsfähigkeit bei den domänenspezifischen Kompetenzen ist oben schon plädiert

---

<sup>8</sup> Das sog. „Sachurteil“ lässt sich aus politikdidaktischer Perspektive eher nicht als Form eines politischen Urteils bezeichnen, sondern eher als Ergebnis eines Analyseprozesses (vgl. a. Detjen et al. 2012).

worden. Kreativität und Kollaboration sollten sich mit Blick auf methodische Ausgestaltungen ebenfalls im Rahmenlehrplan widerspiegeln, insbesondere um junge Menschen zu motivieren, kritisch und kreativ Lösungsansätze zu Umwelt, Klima, (globale) Ungerechtigkeiten, Gewalterfahrungen und Transformationsprozesse zu diskutieren, zu entwickeln, umzusetzen und politisch einzufordern (vgl. dazu bspw. den Vorschlag für Q4 unten).

*Kollaboration* ist eine zentrale Schlüsselfähigkeit zum Umsetzen von (politischen) Interessen und bezieht sich aber auch, verstärkt durch das Verwenden digitaler Angebote (etherpads, padlet, blogs) auf methodisches Zusammenarbeiten. Die *Kommunikation* mag einerseits mit Forderungen hinsichtlich einer durchgängigen Sprachbildung einhergehen. Sie bezieht sich auch auf ein verändertes Schreibverhalten zwischen dem digitalen Verfassen von Texten (inkl. Löschen, Verschieben etc. oder das Verwenden von KI wie chatgpt), was den Alltag der Lernenden prägt, und die damit zusammenhängende Herausforderung von handschriftlichen Texten, was bspw. in Prüfungssituationen erwartet wird<sup>9</sup>.

*Kommunikation* steht auch im Zusammenhang mit den Ausführungen zum politischen Handeln, was eine starke kommunikative Komponente hat (s.o.) wie auch auf die Kommunikation im Netz mit eigenen Regeln, Algorithmen, Fake News, Hate Speech (Bezug zu Teil B: Handlungskompetenzen in der digitalen Welt, KMK 2017, 2021). D.h., im neuen Rahmenlehrplan bedarf es diesbezüglich einer Schärfung hinsichtlich der Dekonstruktion von Verschwörungsglauben, Falschinformationen, dem Identifizieren von Ideologien der Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit und Autoritarismen im Netz (z.B. ein Themenfeld zu: „Demokratie & Digitalisierung“).

Ein besonderes Engagement muss in das Formulieren von Abschlussstandards zum politischen Handeln und zur Methodenkompetenz – auch mit Blick auf Digitalisierung – gelegt werden. Diese Herausforderungen lassen sich auch explizit aus den überfachlichen Kompetenzen ablesen (4K-Modell, Lernkompass 2030, EU-Schlüsselkompetenzen, KMK 2017, 2021). Zu empfehlen wären Konkretisierungen zu folgenden Punkten:

- Politische Handlungs- und Gestaltungskompetenzen, welche sich auch auf den digitalen Raum beziehen
- Teilhabekompetenzen und Erfahrungsräume auf verschiedenen Politikebenen (Schule, Kommune, Land, Bund, supra- und international, digital)
- Insbesondere für Unterricht und Schule sind mitzudenken: Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich Unterrichtsinhalten, Methoden, Sozialformen, Prüfungsformaten, Exkursionen, außerschulischen Kooperationen, Einladen von Akteuren (i.S. des OHR Demokratiebildung, vgl. Achour et al)
- Handlungskompetenzen hinsichtlich der sozial-ökologischen Transformation
- Ambiguitätstoleranz und Kritikfähigkeit als Querschnittsfähigkeiten der domänenspezifischen Kompetenzen
- Konfliktfähigkeit (s. Urteilskompetenz RLP Sek. 1)

Für die Methodenkompetenz empfehlen sich aus dem Brandenburger Rahmenlehrplan (S. 17) einige Abschlussstandards:

- sozialwissenschaftliche Methoden beherrschen (Szenariotechnik anwenden, Umfragen konzipieren und auswerten, Statistiken, Diagramme und Schaubilder analysieren und erstellen),
- (u. a. computergestützt) Ergebnisse und Prozesse ihrer Unterrichtsarbeit dokumentieren und präsentieren,
- politische Medienprodukte (z. B. Reden, Kommentare, Leserbriefe, Websites) gestalten und reflektieren.

---

<sup>9</sup> Klausurersatzleistungen sollten daher weiterhin möglich sein.

Zu ergänzen wären methodische Abschlussstandards auch hinsichtlich:

- Feedbackkultur und Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses
- Durchführen von Makromethoden
- „Faktencheck“: Falschinformationen; Verschwörungsglauben identifizieren
- Erstellen von politischen oder handlungsrelevanten (Lern)Produkten analog und digital: Blogs, Chats, Reden, Petition(sentwürfe), E-Mails/ Briefe an NGO's/ Politiker:innen, Songs, Karikaturen, Bilder etc.
- Konzipieren und Durchführen von Veranstaltungen: Podiumsdiskussionen, Videokonferenzen, Expert:innenbefragungen
- „Kommunikation“ des 4K-Modells: Schriftlichkeit, Kommunikation im Netz (Regeln, Counter Speech, „Haltung zeigen“ etc.)

### **3) Themenfelder und Inhalte**

Sollte die Auswahl der Themenfelder und Inhalte im Hinblick auf den Bildungsbeitrag des Fachs ausgewogener/anders gestaltet werden?

Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive entfallen/neu hinzukommen/gelöscht/umfangreicher/verbindlich/unverbindlich gestaltet werden?

Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive aktualisiert werden? Inwiefern?

#### **3.1 Anmerkungen zur Einführungsphase: Potentiale besser nutzen**

Die aktuelle inhaltliche Ausgestaltung der Einführungsphase überzeugt für das Fach Politikwissenschaft nicht. Sie ist einerseits stark historisch ausgerichtet („Perioden deutscher Geschichte im europäischen Kontext, beginnend mit dem Mittelalter“, S. VIII) und versäumt so die weitere domänenspezifische Kompetenzförderung anhand politikwissenschaftlicher Inhalte, die nun seit der Stärkung des Faches Politische Bildung in den Klassen 7-10 in den letzten Jahren die Möglichkeit zur Realisierung – hoffentlich – hatte. Daran sollte angesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund sind auch die politikwissenschaftlichen Inhalte mit Skepsis zu betrachten. Da die Kontingentregelung im 2. Aufgabenfeld an den Sekundarschulen, an denen die Lernenden v.a. die Einführungsphase besuchen, voraussichtlich zu einer geringeren Unterrichtszeit im Fach Politische Bildung im Vergleich zu der Unterrichtszeit an den Gymnasien führt (vgl. a. zur unterschiedlichen Aufstellung des Faches an Gymnasien und Sekundarschulen: Achour/ Wagner 2019; Achour, Höppner, Jordan 2020), sollte hier besonders die Möglichkeit inhaltlicher oder methodischer Kompensation mit Blick auf die Sekundarstufe 1 genutzt werden. Dafür sind die historischen Inhalte nicht geeignet, aber leider auch nicht die im Prinzip interessanten, aber oft vernachlässigten, politikwissenschaftlichen aktuellen Inhalte des Rahmenlehrplans: weder die trans- und supranationale Perspektive („aktuelle Situation der Beziehungen zwischen Deutschland und seinen europäischen Nachbarn, z. B. Polen oder Frankreich“) noch die außereuropäisch-regionale Perspektive („aktuelle Situation der Beziehungen zwischen Europa und außereuropäischen Regionen und Staaten, z. B. Japan, China, Indien, Südafrika, Brasilien“). Die E-Phase ist dafür nicht der passende curriculare Ort.

Vielmehr sollten die Chancen bewusst aufgegriffen werden, Kompetenzen, wie sie in den Eingangsstandards benannt sind, – möglicherweise auch nachholend – zu fördern. Insbesondere kann das Jahr der Einführungsphase darauf verwendet werden, einen besonderen Fokus auf fachübergreifende Kompetenzentwicklungen zu legen (RLP Teil B): die Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz, Handlungskompetenzen in der digitalen Welt sowie die Beachtung der dreizehn übergreifenden Themen, um auf mögliche

Benachteiligungen und Unterstützungsbedarfe der Lernendenschaft unterrichtlich zu reagieren. Insbesondere für die gymnasiale Oberstufe sollten Bildungssprache, Fachsprache und Schriftlichkeit für das Fach Politikwissenschaft in der Einführungsphase gezielt anhand einer durchgängigen Sprachbildung Beachtung geschenkt werden. Der Rahmenlehrplan aus Brandenburg formuliert ein vergleichbares Verständnis der Intention der Einführungsphase, welches weiterentwickelt werden kann:

„Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, Stärken weiterzuentwickeln und Defizite auszugleichen. Sie vertiefen bzw. erwerben fachbezogen und fachübergreifend Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und bewältigen zunehmend komplexe Aufgabenstellungen selbstständig. Hierzu gehören auch die angemessene Verwendung der Sprache und die Nutzung von funktionalen Lesestrategien. (...) Zur Vorbereitung auf die Arbeit in der jeweiligen Kursform erhalten die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernspielräume und werden von ihren Lehrkräften unterstützt und beraten. Notwendig ist darüber hinaus das Hinführen zur schriftlichen Bearbeitung umfangreicherer Aufgaben im Hinblick auf die Klausuren in der gymnasialen Oberstufe. In der Einführungsphase kommen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten zusammen. Aufgabe des Unterrichts der Einführungsphase ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die im Rahmenlehrplan 1-10 ausgewiesenen fachbezogenen Kompetenzen auf der Niveaustufe H erwerben (...). (S. 5)

Neben der Möglichkeit, zentrale Inhalte und Grundlagen aus der Sekundarstufe 1 bei Bedarf zu wiederholen, eröffnen sich in Kombination mit Teil B des RLP mit den 13 übergreifenden Themen sowie den Handlungskompetenzen in der digitalen Welt besonders lernendenzentrierte, handlungsorientierte (Projektarbeit) und demokratiebildende Unterrichtsangebote. Diese bieten für die besonders durch Diversität geprägte Schüler:innenschaft an den Sekundarschulen große Potentiale, die hier schlagwortartig aufgezeigt werden soll:

- Partizipation, Teilhabe im sozialen Nahraum (Quartiersmanagement, sozialräumliche, lokale Akteure, Schule als Institution in der Demokratie etc.)
- Partizipation, Teilhabe im digitalen Raum (digital citizen)
- Diskriminierung, Identitätsfragen, Rassismus, Diversität, Intersektionalität (außerschulische Kooperationen)
- Austausch mit Zivilgesellschaft, politischen Akteuren, NGO's, Bundes-, Landesinstitutionen,
- Analysieren von politischen Internetauftritten, politischer Kommunikation, Fake News, Dekonstruieren von deren Funktionsmechanismen
- Anfertigen schriftlicher analoger & digitaler Produkte

### **3.2 Inhalte und Themen in der gymnasialen Oberstufe: Stofffülle reduzieren & fokussieren**

Insgesamt ist die Stofffülle des Rahmenlehrplan kritisch zu sehen. Damit verliert er an Fokussiertheit sowie inhaltlicher Steuerungsfunktion, insbesondere aufgrund etlicher Redundanzen, z.B. für 4.1 & 4.2:

- 4.1: T1 Demokratie gestern, heute morgen in Theorie & Praxis; T5 Demokratietheorien
- 4.2: T1 verfassungsrechtliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland, T 3Partizipation in der Verfassungswirklichkeit
- 4.2: T2 Globales Wirtschaften contra nationale Politik; 4.1 T7 Wirtschaft; T1 (Wirtschaftsordnungen)

- 4.1: T4 Gesellschafts- und Sozialstruktur; 4.2 T4 Demografie und Gesellschaftswandel; T5 Strukturwandel in Arbeitswelt und Sozialsystemen, T 6 Probleme der Deutschen Einheit mit den Unterthemen „demographische Entwicklung, Geburtenrate, wirtschaftlicher Strukturwandel, Arbeitslosigkeit
- 4.2 T7 ist gut gemeint aufgrund der Wahlfreiheit. Aber die vorgeschlagenen Themen streifen die vorab genannten. Die Menge an Inhalten ist so umfangreich, dass wohl kaum noch Zeit bleibt.

Dieser Eindruck fehlender Fokussiertheit, Inhaltsfülle und Redundanzen zieht sich durch die weiteren Themenfelder. Hier gestaltet sich strukturell der Brandenburger Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe sehr viel übersichtlicher und eindeutiger in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, z. B. „Demokratie“, S. 23.

**Abb. 4: 1. Kurshalbjahr Demokratie, S. 23**

Grund- und Leistungskurs	Leistungskurs
<b>Grundgesetz und politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland</b> Verfassungsorgane, Parteien, Wahlen, politische Partizipation	<b>Demokratie im Wandel</b> Studentenbewegung 1968 neue soziale Bewegungen, Bürgerinitiativen  politische Umbrüche seit 1989
<b>Demokratiethorien</b> direkte Demokratie repräsentative Demokratie  <b>Politische Systeme</b> demokratische, totalitäre und autoritäre Systeme  <b>Politischer Prozess und politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland</b> Fallbeispiel politischer Entscheidungen und ihre Auswirkungen	
<b>Europäische Integration und Identität</b> zentrale Verträge und Institutionen Leben und Arbeiten in der EU  <b>Entscheidungsfindung im politischen Prozess der EU</b> Fallbeispiele	Integrationstheorien: (Neo-)Funktionalismus, Intergouvernementalismus, Föderalismus/ Mehr-Ebenen-System

Zu berücksichtigen ist, dass mit der Vielzahl an genannten Inhalten und Begriffen die „Gefahr“ eines stark inputorientierten, institutionenkundlichen Politikunterrichts steigt, weil er Lehrer:innen suggerieren kann, dass all dies „gewusst werden müsse“. Er unterstützt Lehrer:innen auch zu wenig in der Auswahl der Themen und sinnvollen inhaltlichen Gestaltung der Halbjahre.

Im ungünstigen Fall wird dies von Schulbüchern, soweit diese für die Oberstufe überhaupt genutzt werden, in dieser Form reproduziert. Da die Schulbuchliteratur gerade auch für Noviz:innen oft unterrichtliche „Leitmedien“ darstellen, steht dies der Umsetzung einer qualitativ hochwertigen, kompetenzorientierten politischen Bildung im Wege. Dabei sollte sie sich an zentralen didaktischen Prinzipien wie Kontroversität, Problemorientierung, Exemplarität, Handlungsorientierung etc. orientieren. Diese Zusammenhänge sollten bei der Überarbeitung des Rahmenlehrplanes berücksichtigt werden. Zu empfehlen ist auch, wie es im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 Politische Bildung geschehen ist (SenBJS 2006: 22), die Zusammenhänge von Kompetenzen, qualitativ hochwertiger politischer Bildung und didaktischen Prinzipien konkret zu benennen. Aufgrund dessen sollten darüber hinaus die zentralen, die Halbjahre strukturierenden Inhalte

kompetenzorientierter und didaktisierter formuliert werden (s. Vorschläge unten).

Die Knappheit der Inhalte im Brandenburger Rahmenlehrplan wird ergänzt durch eine Art „didaktische Perspektive“, welche auf bestimmte Zusammenhänge der Inhalte abhebt, teils Operationalisierungen aufgreift, v.a. deutlich verschiedene Inhaltsfelder konstruktiv (gelb hinterlegt) zusammenführt, die im Berliner Lehrplan jeweils durch eigene – zu – komplexe Inhaltskapitel mit Spiegelstrichen dargestellt werden, z.B. MBS 2018: 22:

#### 1. Kurshalbjahr: Demokratie

Die im Grundgesetz verankerte Demokratie der Bundesrepublik Deutschland ist das Ergebnis historischer Erfahrungen und ideengeschichtlicher Grundlagen. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten diese Kontexte anhand der das **Grundgesetz** und unsere politische Ordnung prägenden Regelungen und für das Verständnis des Grundgesetzes **bedeutsamer Demokratietheorien**. Sie können einschätzen, dass Unterschiede zwischen den **demokratischen Idealen und der realen Demokratie** bestehen, und sind in der Lage, unterschiedliche **Partizipationsmöglichkeiten** auf ausgewählte **demokratiethoretische Konzepte** zurückzuführen. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen politische Systeme im Hinblick auf demokratische, **totalitäre und autoritäre Machtstrukturen**. Dabei bildet die Chance der Durchsetzung von **Grund- und Menschenrechten** den Schwerpunkt der Beurteilung und eigener Bewertungen. (...)

Eine in Teilen mit dem Brandenburger Rahmenlehrplan vergleichbare Vorgehensweise („didaktische Perspektive“) wurde auch in den überarbeiteten Plänen für Biologie, Chemie und Physik gewählt, so dass dies bei einer Übernahme in den Rahmenlehrplan Politik konsistent wäre, bspw. Biologie 3.1.5 Umgang mit Zivilisationskrankheiten, SenBJF/ MBS 2021: 26:

„Zivilisationskrankheiten sind nicht übertragbare Krankheiten, die häufig aus einer ungesunden Lebensweise resultieren. Die Zahl der Todesfälle durch Zivilisationskrankheiten nimmt immer weiter zu. Im Zentrum des Themenfeldes stehen medizinische und gesundheitswissenschaftliche Fragestellungen und Lösungsstrategien. Es werden Zusammenhänge zwischen Lebensweise und Gesundheit auch vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung analysiert und beurteilt“.

In der Gesamtschau auf die Inhalte des aktuellen Rahmenlehrplans sollte trotz der Forderung nach Fokussierung dabei eine Stärkung von Umwelt- und Klimapolitik, Fragen sozial-ökologischer Transformation (sozio-ökonomische Bildung), Nachhaltigkeit, kolonialer Kontinuitäten, Interdependenzen mit dem Globalen Süden gelegt werden, ebenso zu Fragen von Demokratie und Digitalisierung hinsichtlich Chancen und Herausforderungen. Sehr deutlich beziehen sich auch die Modelle zu den Querschnittskompetenzen, bei welchen das LISUM um Prüfung bat, auf diese Themen als Zukunftsherausforderungen. Unten wird vor diesem Hintergrund auch der Vorschlag gemacht, dies als ein Halbjahresthema aufzugreifen.

Aufgrund der Vielzahl der Inhalte des Rahmenlehrplans ist es nicht möglich, auf jedes dieser Themen einzugehen. Eine solche erneute unübersichtliche und redundante Aufzählung sollte bei der Überarbeitung vermieden werden. Im Folgenden wird einerseits eine Empfehlung zur Diskussion gestellt, wie die vier Halbjahre inhaltlich fokussierter gestaltet werden können. Diese Vorschläge sind offen für Erweiterungen, Alternativen und Konkretisierungen. Andererseits werden im Anschluss einige konkrete Inhalte des Rahmenlehrplans, die sprachlich oder fachlich als nicht angemessen gesehen werden, benannt. Aufgrund des Umfangs konnte dies nicht für jeden Spiegelstrich des Rahmenlehrplans geleistet werden.

### **3.3 Schwerpunkte für die vier Halbjahre: Diskussionsvorschlag**

Der Einstieg mit politischer Theorie, oft mit Demokratietheorien ist aus motivationalen Gründen und hinsichtlich der Lernendenorientierung nicht zu empfehlen. Für viele Lernende stellt die Abstraktheit sowie die Sprache eine Barriere dar, die nicht im Sinne des Faches zu Beginn der Oberstufe ist. Durch den prominenten Stellenwert dieser Inhalte im Rahmenlehrplan ist dies häufig auch ein Klausurthema, so dass damit eine unnötige Hürde in der ersten Oberstufenklausur für die Lernenden gesetzt wird. Dazu kommt, dass im ungünstigen Fall – aufgrund der geringen Unterrichtszeit in der Sekundarstufe 1 – konkrete „Vergleichskonzepte“ im Rahmen des Fachkonzepts Demokratie nicht verankert sind, um die Fragen und Demokratieverständnisse, die in der politischen Theorie relevant sind, tatsächlich nachvollziehen zu können.

Es ist definitiv ein lernendenorientierteres Thema zu Beginn der Oberstufe zu empfehlen sowie eine Integration von Demokratietheorien/ politischer Theorie in das Themenfeld Demokratie. Dem schließt sich insgesamt die Empfehlung an, die Inhalte etwas anders anzuordnen, um fachlich politikwissenschaftliche Zusammenhänge angemessener abzubilden. Insbesondere bietet es sich weniger an, die EU als „Mehrebenensystem“ abgekoppelt einerseits vom System der Bundesrepublik Deutschland zu behandeln, andererseits getrennt von Fragen der internationalen Friedens, Sicherheits-, aber auch Wirtschaftspolitik. Die systemischen Zusammenhänge des Systems der Bundesrepublik mit der EU, sowie die EU als Akteur internationaler Politik sollten strukturell im neuen Rahmenlehrplan verankert werden.

Schließlich sollten Klima-, Umweltpolitik, sozial-ökologische Transformation in globaler Perspektive und entlang einer sozio-ökonomischen Bildung (z.B. a. kritisches ökonomisches Lernen) prominent aufgestellt werden. Vor dem Hintergrund dessen werden für die Kurshalbjahre folgende Verteilung sowie inhaltliche Fokussierung zur Diskussion gestellt:

#### **1. Halbjahr: Demokratie – Errungenschaften, Wandel & gefährdetes Konzept**

Zielsetzung sollte ein lernendenzentrierter Zugang zum Themenfeld Demokratie sein, z.B. über die **Gefährdungen der Demokratie durch Menschenfeindlichkeit (auch digital), Ideologien der Ungleichwertigkeit, Falschnachrichten, Autoritarismen in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft**. Dies ist für die Lernenden häufig ein besonders motivierendes Themenfeld und hier können Fragestellungen zu Demokratie und Digitalisierung aufgegriffen werden. Das Themenfeld kann mit den „Errungenschaften“ der Demokratie in eine konstruktive Verbindung gesetzt werden wie mit **Grund- und Menschenrechten** und deren Wandel im Laufe der Jahrzehnte z.B. durch die Frauen-, Studierendenbewegung, Migration etc.

Dies ermöglicht einen Übergang zu **zivilgesellschaftlichen Engagement und Partizipation** (bspw. Gegen Grund- und Menschenrechtsverletzungen) bis hin zur „**Volksherrschaft** als Grundidee von Demokratie“. Vor diesem Hintergrund ließen sich schließlich **demokratiethoretisch und ideengeschichtlich** Menschenbilder (partizipatorisch, elitär etc.) und Entscheidungsfindungen untersuchen und vergleichen. Als vier mögliche Themen für das 1. Halbjahr könnten damit die folgenden zur Diskussion gestellt werden:

1. Menschenfeindlichkeit, Ideologien der Ungleichwertigkeit und Autoritarismus als Gefahren der Demokratie (auch vor dem Hintergrund von Digitalisierung) beurteilen
2. Grund- und Menschenrechte hinsichtlich ihrer Schutz- und Teilhabefunktionen sowie Konflikthaftigkeit untersuchen.
3. Zivilgesellschaft, Partizipation und Teilhabe in der Demokratie – Volksherrschaft als Grundidee analysieren
4. Demokratietheorien hinsichtlich ihres Menschenbildes (partizipatorisch, elitär etc.) und ihrer Entscheidungsfindungsprozesse vergleichen.



## **2. Halbjahr: Bundesrepublik Deutschland - Verfassung und politische Ordnung**

Das zweite Halbjahr fokussiert mit der **Verfassung** und **politischen Ordnung** eine systemische Perspektive und kann auf Wissen des 1. Halbjahres aufbauen: bspw. **Verfassungsorgane und -prinzipien, Parteien, Wahlen, Gesetzgebungsprozesse**. Hier bietet es sich konkret an, Fallbeispiele zum **Sozial-, Rechtsstaat oder Föderalismus** aufzugreifen, das Themenfeld Wahlen/ Wahlkampf/ Parteien exemplarisch zu beleuchten wie auch die Funktionen der Verfassungsorgane. Es können einerseits eine konkrete Wahl mit Wahlkampf, Regierungs-/ Koalitionsbildung thematisiert werden sowie andererseits ein konkreter Gesetzgebungsprozess. In der Regel lassen sich daran besonders anschaulich das Zusammenspiel von Verfassungsorganen sowie politischen Akteuren (inkl. Medien) beleuchten, ohne Gefahr zu laufen, auf einen rein institutionenkundlichen Politikunterricht und voneinander solitär dargestellten Organen abzuheben.

Das Themenfeld **Sozialstaat** kann mit der wirtschaftlichen Ebene „**soziale Marktwirtschaft**“, **Arbeitsmarkt, Fragen sozialer Ungleichheit** konstruktiv verknüpft sowie vor dem Hintergrund von **Wirtschaftstheorien** und **soziologischer Perspektiven (Sozialstruktur)** exemplarisch und kritisch beleuchtet werden.

## **3. Halbjahr: Die Europäische Union – im Mehrebenensystem und als Akteur internationaler Politik**

Das dritte Halbjahr fokussiert einen Übergang zur **EU** und zur Bedeutung des Mehrebenensystems auch für die **nationale Gesetzgebung sowie für die supranationale Entscheidungsfindung**. Auf diese Weise kann über ein funktionales Verständnis zu Institutionen und Verträgen (bspw. Migrationspolitik, Asylpolitik) das Themenfeld EU aufgegriffen werden und beide Systeme stehen nicht künstlich solitär nebeneinander.

Schließlich können Problemfelder der EU untersucht werden: Reformdebatten, Demokratiedefizit, Zukunft(smodelle), Vertragsverletzungen, „EU-Skepsis“ verschiedener Gruppe. Vermieden werden sollte eine rein institutionenkundliche Betrachtung von EU-Institutionen oder Verträgen (Polity-Dimension). In den Fokus gesetzt werden sollten vielmehr die Policy- und Politics-Dimension.

Mit der **EU als Akteur der globalen Sicherheits- und Wirtschaftspolitik** wird die Internationale Politik fokussiert, folgende Themen könnten aufgegriffen werden:

- Sicherheits- und Wirtschaftspolitik als zentrale Elemente in einer globalisierten Welt skizzieren
- Internationale Konflikte politisch, ökonomisch, ökologisch, historisch (postkolonial) analysieren (Interdisziplinarität, möglicher Abgleich mit den anderen Gesellschaftswissenschaften wird empfohlen)

## **4. Halbjahr: Sozial-ökologische Transformation als Zukunftsaufgabe**

Für das 4. Halbjahr wird zur Diskussion gestellt, unter dem Thema „sozial-ökologische Transformation als Zukunftsaufgabe“ sich mit einer stärkeren **Fokussierung auf die sozio-ökonomische Bildung mit Fragen zu Globalisierung, Klimawandel, Globalen Süden, SDG´s/ Nachhaltigkeit, Armut und soziale Ungleichheitsverhältnisse** auseinanderzusetzen. Insbesondere hier kommen in besonderer Weise die Modelle zu den Querschnittskompetenzen (4K-Modell, Lernkompass) zum Tragen. Den Lernenden wird ermöglicht, sich mit Zukunftsfragen, nachhaltiger Gesellschaftsentwicklung und einer sozial-ökologischen Transformation zu beschäftigen. Dies wird getragen von einer kritischen Gesellschaftsanalyse gegenwärtiger Verhältnisse unter Berücksichtigung internationaler Verflechtungen auf politischer, ökonomischer, sozialer und ökologischer Ebene. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit **Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnissen**, eine kritische Analyse der sich verändernden **Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Zeitalter des (digitalen)**

**Kapitalismus** sowie das Diskutieren neuer Konzepte des Wirtschaftens wie die Kreislaufwirtschaft oder Degrowth-Theorie.

Bezogen wird sich u.a. auf die Agenda 2030 der Vereinten Nationen sowie die darin formulierten **17 Nachhaltigkeitsziele**. Das vierte Semester könnte handlungsorientiert und kreativ einen Lernraum für die explizite Thematisierung von Nachhaltigkeitsfragen und Perspektiven eines Gesellschaftswandels eröffnen. Dabei wird nicht (nur) die individuelle Ebene (bspw. eigenes Konsumverhalten) fokussiert, sondern die kritisch-reflektierte Analyse und Beurteilung der politischen Dimensionen einer sozial-ökologischen Transformation hervorgehoben. Mögliche Schwerpunktthemen könnten sein:

1. Armut und soziale Ungleichheitsverhältnisse auf lokaler und globaler Ebene (fallorientiert: globaler Süden) analysieren
2. Umwelt- und Klimapolitik in Bezug auf ihre Chancen, Herausforderungen und Grenzen in globaler Perspektive skizzieren
3. Globalisierung und (digitalen) Kapitalismus hinsichtlich ihrer Chancen, Grenzen (der Rechtsstaatlichkeit), des Konzepts der Digitalität und vor dem Hintergrund alternativer Wirtschaftskonzepte beurteilen
4. Zukunftsszenarien entwickeln: Wie möchten wir leben?

### 3.4 Rückmeldungen zu konkreten Inhalten, Terminologien

Im Folgenden werden spiegelstrichartig Rückmeldungen zusammengestellt, inwiefern Begrifflichkeiten als politikwissenschaftlich nicht mehr angemessen, überarbeitungsbedürftig oder defizitär zu bewerten sind. Sollten diese im neuen Rahmenlehrplan Verwendung finden, ist eine Aktualisierung zu empfehlen. Aufgrund der Fülle an Inhalten, die in dieser Form nicht alle wieder abgebildet werden sollten, kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Insbesondere für die Internationale Politik, EU, ökonomische Fragen sind Aktualisierungen vonnöten, die hier kleinschrittig nicht alle aufgezählt werden können. Vorab wird empfohlen, die Möglichkeiten für eine nicht-binäre, inklusive Sprache zu prüfen.

### Q1 Themenfeld: Erschließung von ausgewählten Politikfeldern

T1 Demokratie gestern, heute, morgen in Theorie und Praxis/ T5 Demokratietheorien

- In Verbindung mit T5: Wenn konkrete Demokratietheorien als Beispiele benannt werden sollten, Folgendes prüfen: welche Theorien sind für das Halbjahr sinnvoll? Demokratie/Theorien nicht nur aus dem Globalen Norden, Aufnahme feministischer und postkolonialer Autor:innen?
- Beispiele für feministische Demokratietheorie-Perspektiven: "Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin" (1791) von Olympe de Gouges (inkl. angemessener Übersetzung), "Declaration of Sentiments" (1848) von Elizabeth Cady Stanton (z.B. in Hannelore Schröder (Hg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, 1789–1870, Band I, München 1979, Band II, 1981); Carole Patemans "The Sexual Contract" (1988, nicht ins Deutsche übertragen).
- Beispiele für „nicht-Weiße“ Demokratietheorie-Perspektiven: Frederick Douglass ("What to the Slave Is the Fourth of July?", 1852) oder Auszüge aus Essays von W. E. B. Du Bois. Vorsicht ist zu empfehlen bei einigen postkolonialen Autoren wie Frantz Fanon oder Malcolm X wegen deren Apologie gewalttätiger Insurrektion.
- Beispiel zur Verwirklichung des Aktualitätsprinzips bei Einbezug eines demokratietheoretischen Texts: Zur Legitimität des zivilen Ungehorsams (Bspw. „Die Letzte Generation“, Fridays for Future): Henry David Thoreaus "Ziviler Ungehorsam" (1849) als Klassiker von permanenter Aktualität, vgl. auch: Hannah Arendt hinsichtlich der Diskussion (1970), ob ziviler Ungehorsam ein demokratisches Grundrecht von Verfassungsrang sein sollte.
- Empfehlung: explizite Benennung von Johan Galtungs Begriffen "direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt" sowie des "positiven und negativen Friedens" (als ein möglicher theoretischer Rahmen für das Themenfeld Internationale Beziehungen bzw. für das dritte/vierte Halbjahr).
- Plebiszite auf kommunaler & Landesebene ergänzen
- Rätegedanke & Beispiele der WR & Russland sind eher historisches Lernen

#### T2 Gegner der Demokratie

- Aus politikwissenschaftlicher Sicht handelt es sich hier um eine wenig konsistente Aufzählung. Es sollte auch darauf geachtet werden, weniger in eine sicherheitspolitische Terminologie zu verfallen, die v.a. von den Sicherheitsbehörden verwendet werden. Um eine solche politikwissenschaftlich immer defizitäre oder kontroverse Aufzählung zu vermeiden, könnten Begrifflichkeiten wie Ideologien der Ungleichwertigkeit – bspw. Rassismus (auch antimuslimischer oder Gadge-Rassismus), Sexismus –, Menschenfeindlichkeit, postnationalsozialistische Gesellschaft, Autoritarismen, Antisemitismus, Verschwörungsmentalität/-narrative gewählt werden.
- Um Ideologien der Ungleichwertigkeit und antidemokratische Prozesse zu behandeln, bietet es sich an, Intersektionalitätskategorien wie race, gender, class etc. einzuführen
- Strukturmerkmale von Diktaturen bieten sich als Abgrenzungsfolie bei der Behandlung von Merkmalen der Demokratie und Grundrechten möglicherweise eher an

#### T4 Gesellschafts- und Sozialstruktur (Wahlpflicht)

- Wenn soziologische Bezüge gewollt sind, sollten diese weniger historisch angelegt sein. Hier bieten sich z.B. eher Einstellungs-, Wahl-, Geschlechterforschung (soziale Ungleichheit, Care Arbeit) an.
- Anstatt „Geschlecht“ sollte die Kategorie Gender verwendet werden

#### T6 Konflikt und Konsens (Wahlpflicht)

- Im Prinzip sollten Konflikt und Konsens als zentrale Analysekatoren schon aus der Sekundarstufe 1 bekannt sein, so dass das Themenfeld unnötig sein müsste.
- Gefahr der Redundanzen (internationale Konflikte) mit dem Themenfeldern zu Internationalen Beziehungen. Insgesamt ungünstig, da die hier benannten Konflikte auf allen möglichen Ebenen liegen.

#### T 7 Wirtschaft (Wahlpflicht)

- Es sollten z.B. ergänzt werden: Postwachstumsökonomie, alternative Wirtschaftskonzepte (Kreislaufwirtschaft), Steuer-, Geld- und Finanzpolitik als Steuerungsinstrumente des Staates
- Es ist zu empfehlen, dies im 2. Halbjahr (s.o.) zu behandeln

### **Q2 Themenfeld: Bundesrepublik Deutschland heute**

#### T1 Verfassungsrechtliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland (Pflicht)

- Behandlung von Grundrechten als Grundrechtskonflikte
- Binäre Formulierungen wie „Gleichberechtigung von Mann und Frau“ ändern in Gleichberechtigung der Geschlechter, „Behinderte“ wird so nicht mehr geäußert
- Wirtschaftsaspekte sind im alten RLP an vielen Stellen redundant: Prüfen, an welchen Stellen dies sinnvoll im Unterricht thematisiert wird. Vorschlag hier: im 2., 3. und 4. Halbjahr und den jeweiligen Perspektiven (national, international sowie in transformativ-kritischer Perspektive)

#### T2 Globales Wirtschaften contra nationale Politik (Pflicht)

- Die Inhalte konkretisieren das Thema unzureichend
- Die darunter genannten möglichen Inhalte können gut im hier vorgeschlagenen 4. Halbjahr (sozial-ökologische Transformation) behandelt werden, mit Perspektive auf (globale) Macht-/ Herrschaftsverhältnisse, koloniale Kontinuitäten, globale Gerechtigkeit, (digitaler) Kapitalismus, Lieferketten(sorgfaltspflichtengesetz ab 1.1.2023)
- Marktforschung/ Verbraucherschutz mit EU verknüpfen

#### T3 Partizipation in der Verfassungswirklichkeit (Wahlpflicht)

- Ziviler Ungehorsam sollte aufgrund aktueller Entwicklungen aufgegriffen werden
- Es bedarf außerdem politikwissenschaftlich aktueller Partizipationsbegriffe
- Herausarbeiten der politischen Teilhabe(möglichkeiten) der Lernenden

#### T4 Demografie und Gesellschaftswandel (Wahlpflicht)

- Das Thema Migration auch im Zusammenhang mit der EU reflektiert aufgreifen (z.B. die lange „Verweigerung“ Deutschlands, ein Einwanderungsland zu sein und die daraus folgenden Konsequenzen wie Einstellungsmuster, „Kettenduldungen“, Exklusionen vom Bildungs-, Arbeits-, Wohnungsmarkt)
- EU-Migrations-/ Asylpolitik, „Grenzpolitik“

#### T5 Strukturwandel in Arbeitswelt und Sozialsystemen (Wahlpflicht)

- Artikulieren von Care Arbeit, Bedingungsloses Grundeinkommen

#### T6 Probleme der deutschen Einheit (Wahlpflicht)

- Möglicherweise ist das in dieser Zusammenstellung kein zeitgemäßes Thema mehr, es ist sehr ungeordnet.

#### T7 Freie Themen (Wahlpflicht)

- Die Inhalte sind in der Terminologie nicht mehr angemessen, es ist eine ungeordnete Aufzählung
- Intersektionalitätskategorien verwenden
- Medien als Themenfeld sollte entweder im 1. Halbjahr (Menschenfeindlichkeit, Ideologien der Ungleichwertigkeit, Autoritaris men wie Instrumentalisierung von social media durch rechte Gruppierungen) oder im 2. Halbjahr gestärkt werden (Medien als „politischer Akteur), oder auch im 4. Halbjahr (digitaler Kapitalismus)

### **Q3 Themenfeld: Europa**

Inbesondere dem Themenfeld EU ist immer eine große Dynamik inhärent. Es kommen Verträge hinzu, Staaten treten bei (oder aus: Brexit), hier sollte eine sinnvolle Terminologie gewählt, um eine recht lange Aktualität zu erzielen: z.B. auf Problemfelder abheben z.B. Reformdebatten, Demokratiedefizit, Zukunft(smodelle), weniger auf Institutionen als auf Governance rekurren.

Das Aufgreifen europäischer Parlamente im Vergleich ist überfrachtend, zielführender ist ein Fokus auf Supranationalität und Intergouvernementalismus. Des Weiteren wären zu thematisieren bspw. Rettungsschirme und die Finanzarchitektur nach der Finanz- und Währungskrise.

Das Themenfeld „europäische Identität“ kann geschärft werden z.B. hinsichtlich nationaler Unabhängigkeitsbestrebungen (Basken), Vertragsverletzungen, „EU-Skepsis“ verschiedener Gruppen. Der „Kulturbegriff“ sowie Identitäten, Vorurteile sollten v.a. eher kritisch reflektiert werden, um keine Stereotype zu reproduzieren. Die Thematisierung im RLP ist hier unglücklich.

### **Q4 Themenfeld: Internationale Entwicklungen im 21. Jahrhundert**

- Nicht mehr zeitgemäßen „Entwicklungsbegriff“ vermeiden, Begriffe wie Geflüchtete oder Asylsuchende verwenden
- Einladungen/ Kooperationen mit Referierenden des Globalen Südens ergänzen
- Genannte Verträge auf Aktualität überprüfen
- Ergänzt werden können auch Theorien der IB wie: Neorealismus, Institutionalismus, Liberalismus und Konstruktivismus
- Huntington ist aufgrund seiner starken Stereotypisierung nicht unproblematisch

#### **4) Offene Perspektiven**

Mit dem Aufgreifen der Querschnittskompetenzen wie 4K-Modell, Lernkompass, EU-Schlüsselkompetenzen sind oben Kompetenzschwerpunkte wie z.B. Kritikfähigkeit, Kreativität (s. v.a. Empfehlungen für das 4. Halbjahr), Ambiguitätstoleranz ergänzt und geschärft worden.

Ebenfalls wurde vorgeschlagen, Fachkonzepte aufzugreifen und graphisch mit abzubilden, die eine besondere aktuelle politikwissenschaftliche Relevanz erhalten haben. Zur Diskussion vorgeschlagen wurde auch, ob Analyse- und Urteilsmodell i.S. von Scaffolds bei den jeweiligen Teilkompetenzen aufgegriffen werden sollen. Wie im Rahmenlehrplan Politische Bildung sollten die didaktischen Prinzipien in ihrer Bedeutung für die Kompetenzförderung erläutert werden. Eine Abstimmung der Gesellschaftswissenschaften ist sinnvoll, allerdings ist m.E. die Domänenspezifität zu groß, als dass man das Ziel erreichen kann, unabhängig von der Fächerwahl relevante Kompetenzen und den Umgang mit fachlichen Wissen in gleicher Weise zu fördern. Aber auf der Grundlage der Förderung zentraler domänenspezifischer Kompetenzen und erworbener Fachkonzepte ist ein trans- und interdisziplinäres gesellschaftswissenschaftliches Lernen vorstellbar. So bieten sich bspw. das hier skizzierte 3. und 4. Halbjahr sehr gut an, geographische, historische und ethische Bezüge – inhaltlich und kompetenzorientiert – aufzugreifen, das 1. Halbjahr erlaubt Bezüge zum Geschichts- und Philosophieunterricht. Es bleibt schließlich zu prüfen, wie der Rahmenlehrplan sich zu zunehmender Bilingualität und Mehrsprachigkeit konstruktiv und professionell verhalten soll, auch mit Blick auf Prüfungen.

#### **5) Zusammenführung der Fächer und Titulierung**

Da Berlin und Brandenburg eine „gemeinsame Bildungsregion“ sind, würde sich auch nach der gemeinsamen Konzeption der Rahmenlehrpläne für Gesellschaftswissenschaften 5/6 und für die Sekundarstufe 1 in politischer Bildung logisch ein gemeinsamer Rahmenlehrplan für das Fach Politik in der gymnasialen Oberstufe empfehlen. Es würde auch mögliche Schulwechsel von Berlin nach Brandenburg oder anders herum unproblematischer gestalten. Auch pragmatische Gründe wie das Empfehlen von Materialien könnte zu Synergieeffekten für beide Länder führen, da gerade für einen guten Politikunterricht aktuelles, didaktisch hochwertiges Material besonders notwendig ist. Empfehlungen von Materialien zu aktuellen Themen könnten zwischen Senat und Ministerium abgestimmt werden. Bspw. durch Empfehlungen in Fachbriefen könnten die Lehrer:innen unterstützt werden, den besonderen didaktischen Anforderungen von Aktualität, Problemorientierung, Kontroversität, Exemplarität, Dekonstruktion von Falschinformationen sowie Verschwörungsglauben und Finden außerschulischer Kooperationspartner gerecht zu werden.

In dieser Expertise wurde immer wieder auf aktuelle Entwicklungen in der Politikwissenschaft verwiesen, welche sich auch in den Themenvorschlägen wiederfinden lassen. Auch mit Perspektive auf die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten, z.B. im Studium, als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, würde sich m.E. die Bezeichnung „Politikwissenschaft“ eher empfehlen als „Politische Bildung“ – auch wenn in dieser Expertise für politisch bildende Aspekte hinsichtlich der Handlungsfähigkeit besonders auch für die Oberstufe plädiert wurde.

Ich wünsche der Kommission einen konstruktiven und erfolgreichen Prozess.

Prof. Dr. Sabine Achour

Berlin, den 06. Januar 2023



## Literatur:

- Achour, S. (2023 i.E.): Soziale Ungleichheit und Demokratiebildung: Zugänge schaffen! In: Landeszentrale Baden-Württemberg: Methodenreader. Stuttgart.
- Achour, S. (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Apelle zur politischen Bildung. In: Zick, A./ Küpper, B. (Hrsg.) Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn. S. 311-329.
- Achour, S./ Gill, T. (Hrsg.) (2023 i.E.): Achour, S./ Gill, T. (2023 i.E.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum Zivilen Ungehorsam.. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Achour, S./ Jordan, A. (2023 i.E.): Sprachbildung und Politikunterricht. In: Frech, S./ Gessner, S./ Geier, R./ Klingner, P. (Hrsg.): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. Frankfurt a. M.
- Achour, S./ Buresch, E./ Eikel, A./ Reitschuster, R./ Schröder, E./ Töreki, C. (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung\\_Demokratie/2020\\_12\\_15\\_OHR\\_Demokratiebildung.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf) (letzter Zugriff: 02.01.2023).
- Achour, S./ Busch, M./ Massing, P./ Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.
- Achour, S./ Frech, S./ Massing, P./ Straßner, V. (Hrsg.) (2020): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt a. M.
- Achour, S./ Gill, T. (2020): Back to the roots. Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg. In: Henkel, N./ Bade, G./ Reef, B. (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt a. M. S. 21-35.
- Achour, S. / Höppner, A./ Jordan, A. (2020): Zwischen status quo und state of the art. Politische Bildung und Demokratiebildung in Berlin. Bonn.
- Achour, S./ Jordan, A./ Sieberkrob, M. (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, B./ Caspari, D./ Lütke, B. (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (=Sprachliche Bildung, Bd. 5). Münster/New York. S. 231-242.
- Ackermann, P./ Breit, G./ Cremer, W./ Massing, P.; Weinbrenner, P. (2010): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach Ts.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn.
- Behrens, R. (Hrsg.) (2022): Kompetenzorientierung in der politischen Bildung - überdenken – weiterdenken. Frankfurt a. M.
- Behrmann, G. C./ Grammes, T./ Reinhardt, S./ Hampe, P. (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Expertisen. Weinheim. S. 322–406.
- Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. Konstanz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238?view=> (letzter Zugriff: 02.01.2023).
- Detjen, J./ Massing, P./ Richter, D./ Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden.
- Eis, A./ Lösch, B./ Schröder, A./ Steffens, G. (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Frankfurt (Stand v. 4.10.2020). Verfügbar unter: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung> (letzter Zugriff: 02.01.2023).
- Elsässer, L./ Hense, S./ Schäfer, A. (2017): „Dem Deutschen Volke?“ Die ungleiche Responsivität des Deutschen Bundestages. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft. Heft 2. 161-180.
- Frech, S./ Massing, P. (2020): Politik als Kern des Politikunterrichts und die Bedeutung von Politikbegriffen. In: Achour, S./ Frech, S./ Massing, P./ Straßner, V. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt a.M. S. 16-20.
- Europäische Kommission (2018): Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel. Verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF) (letzter Zugriff: 02.01.2023).

- GPJE (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, P. (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Himmelmann, G./ Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden. S. 299–316.
- Kayser, J./ Hagemann, U. (2010): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Baltmannsweiler.
- Kenner, S. (i.E. vors. 2023): Schulen als Bildungs-, Sozialisations- und Erfahrungsräume für Transformation und nachhaltige Entwicklung? (Frustrations-)Erfahrungen politisch engagierter Jugendlicher. In: Achour, S./ Gill, T. (Hrsg.): Vom Klassenrat bis zum zivilen Ungehorsam. Partizipation in der Demokratie und der Auftrag der politischen Bildung. Frankfurt a.M.
- Kenner, S. (2022): (Selbst)Bildung durch politische Partizipation. In: Beutel, W./Gloe, M./Himmelmann, G./Lange, D./Reinhardt, V./Seifert, A. (Hrsg.) (2021): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M. S. 713-723.
- Kenner, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.
- Kenner, Steve/ Lange, Dirk (2022): Young Citizens – Was ist das Politische an der politischen Bildung? In: Baumgardt, I. / Lange, D. (Hrsg.): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), S. 12-21.
- Kenner, Steve / Nagel, Michael (2022) Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg, 2/2022, S. 99-116.
- Kenner, Steve / Nagel, Michael / Lange, Dirk (2022): Konflikte als Lerngelegenheiten. Politischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: oekom / Deutsche Bundesstiftung Umwelt (Hrsg.): Verzwickt. Vom Umgang mit Nachhaltigkeitsdilemmata. München. S. 85-90.
- KMK 2017: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- KMK 2021: Lehren und Lernen in der Digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, vom 09.12.2021.
- LISUM (Hrsg.) (2019): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/ Lernen in Globalen Zusammenhängen. Ludwigsfelde.
- Massing, P. (2020): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Achour, S./ Frech, S./ Massing, P./ Straßner, V. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 21–33.
- Massing, P. (2003): Kategoriale politische Urteilsbildung. In: Kuhn, H.-W. (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts. S. 91–108.
- May, M. (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Wiesbaden.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2018): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Politische Bildung. Potsdam. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\\_oberstufe/curricula/2018/RLP\\_GOST\\_PB\\_BB\\_2018.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_PB_BB_2018.pdf) (letzter Zugriff: 02.01.2023).
- Nonnenmacher, F. (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Lösch, B./ Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts. S. 459–470.
- OECD (2019): OECD Future of Education and Skills 2030.OECD Learning Compass 2030 – A Series Of Concept Notes. Verfügbar unter: [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) (letzter Zugriff: 02.01.2023).
- Pfiffner, M. u. a. 2021: 4K und digitale Kompetenzen: Chancen und Herausforderungen. Bern.
- Sander, W./ Pohl, K. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt a. M.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2019): Politische Bildung an Berliner Schulen. Eine integrative Gesamtstrategie. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021a): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin->

brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\_oberstufe/Materialien\_RLP\_GOST\_Nawi/2021\_12\_01\_RLP\_GOST\_Teil\_B.pdf (letzter Zugriff: 02.01.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C. Biologie. Berlin. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\\_oberstufe/Materialien\\_RLP\\_GOST\\_Nawi/2021\\_12\\_01\\_RLP\\_GOST\\_Teil\\_C\\_Biologie.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/Materialien_RLP_GOST_Nawi/2021_12_01_RLP_GOST_Teil_C_Biologie.pdf) (letzter Zugriff: 02.01.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2015): Politische Bildung. Teil C. Jahrgangsstufen 7-10. Berlin. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Politische\\_Bildung\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf) (letzter Zugriff: 02.01.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Politikwissenschaft. Berlin. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\\_oberstufe/curricula/2018/RLP\\_GOST\\_PB\\_BB\\_2018.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2018/RLP_GOST_PB_BB_2018.pdf) (letzter Zugriff: 02.01.2023).

Weißeno, G./ Detjen, J./ Juchler, I./ Massing, P./ Richter, D. (Hrsg.) (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach Ts.