

**Stellungnahme des VÖBAS-Vorstands vom 17.11.2017 zur
Anhörung des Kerncurriculums Politik-Wirtschaft
für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen**

Geschäftsstelle:
Blumenstraße 19
26121 Oldenburg
Tel. 0441-27931
info@voebas.de

Aus der in Niedersachsen wie auch in etlichen anderen Bundesländern (Hessen, Schleswig-Holstein, NRW u.a.) getroffenen Entscheidung, politische und ökonomische Bildung nicht in getrennten Fächern, sondern unter dem Dach eines gemeinsamen Fachs Politik-Wirtschaft zu vermitteln, resultiert einerseits die Herausforderung, den unterschiedlichen Bezugswissenschaften mit ihren spezifischen Problemstellungen, Erkenntnisweisen und Begriffen sowie den unterschiedlichen Fachdidaktiken mit ihren jeweiligen Traditionen, Ziel- und Kategoriensystemen gerecht zu werden, andererseits die Chance, gesellschaftliche Probleme mehrperspektivisch zu erschließen und die Wechselbeziehungen bzw. –wirkungen von Wirtschaft und Politik in Zeiten der Globalisierung bewusst zu machen.

Aus der Sicht unseres Verbandes, dessen Selbstverständnis und praktisches Wirken in einem sehr umfassenden Sinne der Förderung der ökonomischen Bildung an allen Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens gilt, sind für die Beurteilung der vorliegenden Anhörung dieselben **Kriterien** maßgeblich, die auch schon unserer Stellungnahme zum Kerncurriculum Politik-Wirtschaft für die Schuljahrgänge 8 bis 10 zugrunde lagen:

- Hält das neue Kerncurriculum an der verbindlichen Verankerung ökonomischer Inhalte und Kompetenzen fest?
- Ermöglicht es einen Politik-Wirtschaft-Unterricht, der die Heranwachsenden für ein selbstverantwortliches Handeln in ökonomisch geprägten Handlungssituationen und Rollen, insbesondere als Verbraucher, abhängige und /oder selbstständige Erwerbstätige sowie als Wirtschaftsbürger, stärkt?
- Fördert es die Interdisziplinarität politischer und ökonomischer Wirklichkeitszugänge und Erkenntnisweisen auf der Grundlage ihrer Disziplinarität?

Das Kerncurriculum geht wie auch die Vorgängerfassung von 2007 von der grundsätzlichen **Gleichrangigkeit** von politischer und ökonomischer Bildung aus, in dem es deren unterschiedlichen „Perspektiven“ und „Zugänge“ für die Erkenntnisprozesse im gemeinsamen Fach fruchtbar machen will:

„Der Anspruch des Unterrichtsfachs Politik-Wirtschaft ist es, die integrierenden Potenziale von politischer und ökonomischer Bildung zu nutzen und die jeweiligen Perspektiven der beiden Domänen zu wahren. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler über grundlegende politische und ökonomische Kompetenzen verfügen, ist es möglich, gesellschaftliche Phänomene umfassend zu analysieren und dabei die Leistungsfähigkeit und die Grenzen domänenspezifischer und integrierender Zugänge zu erfahren.“ (Anhörung, S. 7)

Die drei **Basiskonzepte** „Anreize und Motive“, „Interaktionen und Entscheidungen“ sowie „Ordnungen und Systeme“ (S. 8 f.) schließen sowohl die Handlungs-, Interaktions- und Institutionentheorie der Ökonomik als auch die inhaltlich-normative, prozessuale und institutionell-formale Dimension (policy, politics, polity) der Politik ein, wie die folgende Gegenüberstellung verdeutlicht:

<i>Basiskonzepte</i>	<i>Die ökonomische Perspektive</i>	<i>Die politische Perspektive</i>
<i>Motive und Anreize</i>	Ökonomische Verhaltenstheorie und Verhaltensökonomik	inhaltlich-normative Dimension von Politik
<i>Interaktionen und Entscheidungen</i>	Kreislaufzusammenhänge [veranschaulicht durch Kreislaufmodelle]	prozessuale Dimension von Politik [veranschaulicht und strukturiert durch das Modell des Politikzyklus]
<i>Ordnungen und Systeme</i>	Ordnungszusammenhänge [Wirtschaftsordnung als Institutionen- und Regelsystem]	institutionell-formale Dimension von Politik

Die Auswahl und Abfolge der **Gegenstandsbereiche** erscheint uns in dreifacher Hinsicht sinnvoll:

Erstens wird mit der **Fokussierung der globalen (internationalen) Dimension** in der **Einführungsphase** (Jahrgang 11) der in der Sekundarstufe I begonnene kumulative Wissensaufbau entsprechend dem Mehrebenensystem der Politik (Kommune, Nationalstaat, Europa, Welt) und den zentralen ökonomischen Akteuren (private Haushalte, Unternehmen, Staat, Ausland) für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich zum Abschluss gebracht:

8. Schuljahr	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumententscheidungen Jugendlicher • Politischer Entscheidungsprozess im Nahbereich
9. und 10. Schuljahr	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmen und Arbeitsbeziehungen • Politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozess auf Bundesebene • Verfassungsprinzipien und Soziale Marktwirtschaft • Europäische Union
11. Jahrgang	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel der Arbeitswelt in der globalisierten Gesellschaft • Globale politische und ökonomische Prozesse • Berufs- und Studienvorbereitung

Zweitens wird der **berufs- und studienvorbereitende Unterricht** in Jahrgang 11 inhaltlich mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen verknüpft, die sich auf regionaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene vollziehen. Allerdings stellen sich hinsichtlich der konkreten inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung einige Fragen, auf die weiter unten eingegangen werden soll.

Drittens werden in der Tradition der gymnasialen Oberstufe in der **Qualifikationsphase** ausgewählte Themen aus dem inhaltlichen Fundus der Schuljahrgänge 8 bis 11 im Sinne eines **Spiralcurriculums** erneut aufgegriffen und auf einem wissenschaftspropädeutischen Abstraktions- und Reflexionsniveau vertieft:

Qualifikationsphase	12/1: Politische Partizipation zwischen Anspruch und Wirklichkeit 12/2: Soziale Marktwirtschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit
	13/1: Friedenssicherung als nationale und internationale Herausforderung 13/2: Chancen und Risiken weltwirtschaftlicher Verflechtungen

Neu sowohl gegenüber dem Oberstufen-KC von 2007 als auch gegenüber dem KC für die Schuljahrgänge 8 bis 10 sind die grundsätzliche Betonung der **Medienkompetenz** (S. 6, 11) und ihre fachlichen Konkretisierungen in den Kompetenzformulierungen für einzelne Themenfelder (insbesondere in 12/1, siehe S. 19). Diese inhaltliche Erweiterung erscheint mit Blick auf die medialen Inszenierungen von Politik und Wirtschaft, die Rolle der Medien beim Agenda Setting, die Bedeu-

tung der social media im Leben der Heranwachsenden, aber auch angesichts des sich abzeichnenden Strukturwandels der Öffentlichkeit im Zeitalter des Internets dringend geboten.

Der **berufs- und studienvorbereitende Unterricht** ist im 11. Jahrgang nicht nur aufgrund der möglichen inhaltlichen Bezüge (Strukturwandel, Globalisierung), sondern auch aufgrund der orientierenden und vorbereitenden Funktion der Eingangsphase sinnvoll verortet. Allerdings verwundert es uns sehr, dass in den entsprechenden Kompetenzen die Bezüge zu den fachlichen Inhalten nicht systematisch genutzt werden: Weder die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Produktions- und Beschäftigungsstrukturen (siehe Thema 1) noch die Herausforderungen der Internationalisierung von Unternehmen (siehe Thema 2) werden hier aufgegriffen, um veränderte Anforderungsprofile an die künftigen Erwerbstätigen (z.B. berufliche Mobilität, lebenslanges Lernen, interkulturelle Kompetenzen) zu reflektieren. Die Kompetenzformulierungen zum Bereich der Berufs- und Studienvorbereitung (S. 16) bleiben weit hinter diesen Möglichkeiten zurück. Der Bezug auf „Betriebe in der Region“ mag zwar für die Organisation von Betriebspraktika von pragmatischer Bedeutung sein; aber die am Exemplum dieser Betriebe zu gewinnenden generellen Einsichten müssen den Rahmen der Region übersteigen. So bieten auch und gerade kleinere und mittlere Betriebe im regionalen Einzugsbereich der jeweiligen Schulen reichhaltiges Anschauungsmaterial für die erwähnten Prozesse der Digitalisierung, Internationalisierung, Globalisierung und ihre Konsequenzen für die Arbeits- und Lebensbedingungen. Der Verweis auf den „überregionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ (ebenda) wird den Dimensionen dieser Aufgabe nicht gerecht.

Die Vorgabe, die im berufs- und studienvorbereitenden Unterricht erbrachten Leistungen nicht zu bewerten (S.16), dürfte die Lehrkräfte vor erhebliche didaktische und pädagogische Herausforderungen stellen:

- Erstens lassen sich Überschneidungen zwischen bewertetem Fachunterricht und bewertungsfreiem Unterricht zur Berufs- und Studienvorbereitung kaum vermeiden; diese Kombination wurde ja wegen der möglichen Synergien ganz bewusst gewählt.
- Zweitens lehrt die pädagogische Erfahrung, dass die Nichtbewertung von Schülerleistungen für die Motivation der Lernenden nicht immer förderlich ist.
- Drittens könnte es zu einer so nicht intendierten künstlichen Trennung von Fachunterricht und Berufs- und Studienvorbereitung kommen, statt dass sie – auch im Rahmen kleinerer Projekte – inhaltlich aufeinander bezogen werden.

Leider vermissen wir im gesamten Oberstufencurriculum (von der eher beiläufigen Erwähnung in den Kompetenzformulierungen für 13/1 auf S. 23 und S. 31 und für 13/2 auf S. 25 und 33 abgesehen) eine angemessene Repräsentation der **europäischen Dimension**, die für Politik und Wirtschaft sowohl auf der nationalen als auch auf der internationalen Ebene konstitutiv ist. Ein erheblicher Teil der Bundesgesetzgebung dient der Umsetzung europäischer Richtlinien; die Geldpolitik wird ausschließlich durch das EZB bestimmt; im europäischen Binnenmarkt gilt die Arbeitnehmerfreizügigkeit; die Haushaltspolitik ist an Kriterien und Vorgaben des Fiskalpakts gebunden; für weite Teile der Wettbewerbspolitik ist die Europäische Kommission zuständig; die Außenhandelspolitik ist seit Gründung der Zollunion eine Domäne der EU; vor allem aber wird die Souveränität des Nationalstaats durch die europäische Integration nicht nur beschränkt, sondern angesichts des hegemonialen Wettbewerbs zwischen China und den USA und der Macht global agierender multinationaler Unternehmen gesichert bzw. stabilisiert. Daher müsste bei allen Themen der Oberstufe (der Einführungs- wie der Qualifikationsphase) die europäische Ebene des Mehrebenensystems von Politik und Wirtschaft berücksichtigt werden; ein bloßer Verweis auf die Behandlung der Europäischen Union in Jahrgang 10 reicht u. E. nicht aus, da auf dieser Stufe des politischen und ökonomischen Lernens noch wesentliche Voraussetzungen für eine vertiefte Durchdringung der Problematik fehlen. Im Sinne des auf Seite 11 postulierten „kumulativen Lernens“ erscheint es uns zwingend erforderlich, die in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen im Oberstufenunterricht explizit aufzugreifen und zu vertiefen.

Zur stärkeren Einbeziehung der europäischen Dimension wäre es nicht nötig, die grundsätzlich sinnvolle thematische Struktur des KC zu ändern. Es genügt die Aufnahme einer entsprechenden

Generalklausel im Kapitel „Bildungsbeitrag des Faches Politik-Wirtschaft“ (evtl. unter Verweis auf Präambel und Artikel 23 des Grundgesetzes) und die Einfügung entsprechender Stichworte oder Hinweise in den Kompetenzformulierungen für die einzelnen Themenfelder (etwa in 12/1 und 12/2 an geeigneten Stellen der Zusatz „auf nationaler und europäischer Ebene“). Für 13/2 wird richtigerweise von „nationaler und europäischer Handelspolitik“ (S. 25, 33) gesprochen; hier könnte man die Formulierung „Standortfaktoren im globalen Wettbewerb“ ergänzen durch „*europäischen und globalen Wettbewerb*“).

Uns ist bewusst, dass ein KC für die gymnasiale Oberstufe nicht nur mit dem Knappheitsproblem (wenig Unterrichtszeit für eine Fülle bedeutsamer Themen), sondern auch mit der Herausforderung konfrontiert ist, möglichst klare Vorgaben für die zentralen Abiturprüfungen zu formulieren, ohne die didaktischen Entscheidungsspielräume für aktuelle Themen allzu sehr einzuengen. Die Kommission hat diese Aufgabe unseres Erachtens insgesamt recht gut gemeistert. Bei dem Halbjahresthema „**Soziale Marktwirtschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit**“ (12/2) müssen wir allerdings deutliche Kritik anmelden:

- Zunächst fällt auf, dass die beiden Kompetenzen, welche geeignet erscheinen, „den Anspruch der sozialen Marktwirtschaft“ zu erfassen und zu reflektieren („Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft“, „wirtschaftspolitische Maßnahmen des Staates in der sozialen Marktwirtschaft“), nicht am Anfang des Kompetenzkatalogs stehen. Wenn das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit untersucht und erörtert werden soll, erscheint es sinnvoll, zunächst einmal den „Anspruch“ bzw. die Leitidee der Sozialen Marktwirtschaft zu klären. Im Unterricht kann es sinnvoll sein, mit einer Problemstudie zu beginnen; ein KC hingegen sollte zunächst die Voraussetzungen für eine sachgerechte Problematisierung benennen. Eine **Umstellung** der Kompetenzen dürfte ein Leichtes sein.
- Das KC nennt allgemein „**wirtschaftspolitische Maßnahmen**“ und „**Zielkonflikte**“ unter Verweis auf das „magische Sechseck“; für eine differenzierte Beschreibung, Analyse und Beurteilung wirtschaftspolitischer Maßnahmen ist das zu wenig. Hier wäre eine Ausdifferenzierung der Wirtschaftspolitik in die **Handlungsfelder der Ordnungs-, Prozess- und Strukturpolitik** nötig: Geht es bei der zu treffenden oder bereits getroffenen wirtschaftspolitischen Entscheidung um Probleme, die aus falschen oder fehlenden institutionell-rechtlichen Regeln oder aus Störungen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung oder aus dem regionalen oder sektoralen Strukturwandel resultieren? Im ersten Fall sind ordnungspolitische, im zweiten Fall geld- und fiskalpolitische, im dritten Fall strukturpolitische Entscheidungen im politischen Mehrebenensystem vonnöten, in dem Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwischen der Gemeinde-, Länder-, Bundes- und EU-Ebene verteilt sind. Ein solches **wirtschaftspolitisches Basiswissen** ist eine unerlässliche intellektuelle Ressource, um sich in der verwirrenden Mannigfaltigkeit der laufenden Wirtschaftsmeldungen zu orientieren. Wie kann man sonst beispielsweise das für Gegenwart und Zukunft der Europäischen Union so gravierende Problem der unzureichenden Koordinierung zwischen der einheitlichen Geldpolitik der supranationalen Europäischen Zentralbank und den unterschiedlichen nationalen Fiskalpolitiken der souveränen Mitgliedstaaten der Währungsunion verstehen?
- 5 von 7 Kompetenzen fokussieren zwei Problemzonen der realisierten Wirtschaftsordnung: die ungleiche Einkommens- und Vermögensverteilung und die mit Wirtschaftswachstum und Fehlansreizen einhergehenden Umweltprobleme. Die in diesem Zusammenhang genannten deskriptiven Begriffe (wie Primär- und Sekundärverteilung, externe Effekte, öffentliche Güter, Anreizwirkungen etc.) und normativen Kategorien (z.B. Freiheit, Gerechtigkeit, Sicherheit) sind zweckdienlich; die gewählten Beispiele sind sinnvoll und laden zur ökonomischen Analyse und zur politischen Diskussion ein. Allerdings könnte und sollte man eine dieser Kompetenzen streichen bzw. mit einer anderen zusammenfassen, um Platz zu schaffen für die Aufnahme der oben genannten zentralen wirtschaftspolitischen Handlungsfelder.

Im Hinblick auf den wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe ist es sehr zu begrüßen, dass die auf Seite 14 aufgeführten **fachspezifischen (Analyse-) Instrumente** (Model-

le und Theorien) und **fachspezifischen Arbeitstechniken** (z.B. Analyse von Statistiken) in den Kompetenzkatalogen für einzelne Halbjahresthemen konkret eingefordert werden, z.B. für Schulhalbjahr 12/1: „erläutern mithilfe des Politikzyklus Einflussmöglichkeiten der Verfassungsorgane und politischen Akteure bezogen auf politische Entscheidungsprozesse“ (S. 19 f.). Leider wird das auf Seite 14 ebenfalls genannte **Modell des Wirtschaftskreislaufs** an keiner Stelle der umfangreichen Kompetenzkataloge erwähnt. Dabei bieten die Schulhalbjahre 12/2 und 13/2 zahlreiche Anknüpfungs- und Anwendungsmöglichkeiten, beispielsweise die Analyse möglicher Aus- und Wechselwirkungen wirtschafts-, verteilungs- und umweltpolitischer Maßnahmen in 12/2 oder möglicher Folgen handelspolitischer Entscheidungen in 13/2 am Modell des erweiterten Wirtschaftskreislaufs. Auch dürfte die Einfügung entsprechender Aufforderungen in die Kompetenzformulierungen des KC ein Leichtes sein.

Die Auswertung der Aufgabenstellungen in der **zentralen Abiturprüfung** für das Fach Politik-Wirtschaft ergibt, dass bisher kein einziges Mal die Anwendung der fachspezifischen Analyseinstrumente Politikzyklus und Wirtschaftskreislauf verlangt worden ist. Daran wird sich nur etwas ändern, wenn diese methodischen Kompetenzen in geeigneten Anwendungssituationen im vorgängigen Unterricht kontinuierlich geschult werden. Das KC sollte diese Notwendigkeit unmissverständlich signalisieren. Letztlich geht es aber nicht primär um die Kenntnis und die Beherrschung dieser Modelle, sondern um die an ihnen systematisch entwickelte und eingeübte Fähigkeit, in komplexen politischen und ökonomischen Wirkungszusammenhängen zu denken.

Mit der Übernahme des von Weißeno et al. (2010) in Anlehnung an naturwissenschaftliche Bildungsstandards propagierten Ansatzes der **Fachkonzepte** verbindet das Kerncurriculum die Erwartung, auf solche Weise „*Problemstellungen kategorial zu erschließen, fachspezifische Verknüpfungen aufzuzeigen und Zusammenhänge zwischen sozialen Phänomenen nachzuvollziehen*“ (S.8). Wir haben bereits in der Stellungnahme zur Anhörfassung des Kerncurriculums für die Schuljahrgänge 8 bis 10 (2013) unsere Skepsis gegenüber dem Konstrukt der Fachkonzepte artikuliert, weil diese

- erstens unter Politikdidaktikern heftig umstritten sind (siehe Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts. 2011),
- zweitens im wirtschaftsdidaktischen Diskurs – anders als die aus der bildungstheoretischen Didaktik adaptierten „Kategorien“ (s. Dauenhauer, May, Kruber) - bisher keine erkennbare Rolle spielen (sodass folglich auch die im KC als „ökonomisch“ ausgewiesenen „Fachkonzepte“ eher ökonomische Kategorien als Fachkonzepte darstellen),
- drittens empirisch kaum erforscht und praktisch wenig erprobt sind,
- viertens im Kerncurriculum nicht hinreichend definiert werden.

Die Einführung der Fachkonzepte in den beiden Kerncurricula Politik-Wirtschaft für die Sekundarstufen I und II halten wir vor diesem Hintergrund für problematisch. In ihrer jetzigen Form werden sie der ihnen zgedachten Orientierungsfunktion für die Unterrichtsplanung und die konkrete Unterrichtsgestaltung kaum gerechnet. Es besteht die Gefahr, dass sie als bloße Legitimationsinstrumente für Unterrichtsentwürfe in der zweiten Phase und in Beförderungsverfahren verwendet werden.

Immerhin bieten sie Anknüpfungspunkte an die noch immer wirkmächtige Tradition der **kategorialen Didaktik**, die von hervorragenden Didaktikern der politischen wie der ökonomischen Bildung domänenspezifisch ausbuchstabiert wurde. Nach Walter Gagel sind Kategorien „im Rahmen der politischen Fachdidaktik Grundbegriffe, Schlüsselbegriffe und Erklärungsbegriffe zugleich und besitzen somit eine Ordnungsfunktion, Erkenntnisfunktion und Erklärungsfunktion“ (Gagel 2000). Und nach dem Wirtschaftsdidaktiker Klaus-Peter Kruber sollen Kategorien „das Konkrete und Aktuelle aufschließen durch Aufzeigen des Strukturellen, des Typischen, des Prinzipiellen und so aktuelle Geschehnisse und Prozesse verstehbar machen. Sie sollen allgemeine Erkenntnisse und Einsichten am konkreten Fall vermitteln und so den Transfer auf andere Fälle ermöglichen.“ (Kruber 2013). Warum nur ist man bei diesen seit Jahrzehnten eingeführten, allseits bekannten und vielfach erprobten Kategorien nicht geblieben?