



# Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne

Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS  
in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I

l**pb**

Landeszentrale  
für politische Bildung  
Baden-Württemberg

## Die Landeszentrale für politische Bildung

- ist eine überparteiliche Einrichtung des Landes BadenWürttemberg
- will für die Demokratie begeistern
- hilft zur eigenen Meinung
- befähigt zur Mitwirkung
- veranstaltet Seminare, Tagungen, Vorträge, Studienreisen, Symposien, Ausstellungen, Politische Tage
- veröffentlicht Bücher, Broschüren und Zeitschriften und bietet didaktischmethodische Arbeitshilfen und Spiele an
- betreibt als Tagungszentrum das „Haus auf der Alb“ in Bad Urach und LpB-Shops in Stuttgart und in den Außenstellen Freiburg und Heidelberg

# lpb

Landeszentrale  
für politische Bildung  
Baden-Württemberg

Lautenschlagerstraße 20  
70173 Stuttgart  
Telefon: 07 11/16 40 990  
Fax: 07 11/16 40 9977  
E-Mail: [lpb@lpb-bw.de](mailto:lpb@lpb-bw.de)  
[www.lpb-bw.de](http://www.lpb-bw.de)

### Impressum

Die handlungsorientierten Module für den Unterricht in der Reihe BAUSTEINE werden von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg herausgegeben.

### Herausgeber

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

### Autoren / Autorinnen

Simone Bub-Kalb, Ralf Engel, Jürgen Kalb, Eva Leistner, Otto Schmidt

### Redaktion

Jürgen Kalb, [Juergen.Kalb@lpb.bwl.de](mailto:Juergen.Kalb@lpb.bwl.de)

### Redaktionsassistentz

Verena Richter-Demel, [Verena.Demel@lpb.bwl.de](mailto:Verena.Demel@lpb.bwl.de)

Druckausgaben neuerer Bausteine können Sie im Webshop der Landeszentrale für politische Bildung [www.lpb-bw.de/shop](http://www.lpb-bw.de/shop) bestellen

### Layout

Jürgen Kalb

### Umschlagfoto

Jürgen Kalb

### Druck

Neue Süddeutsche Verlagsdruckerei

89079 Ulm

### Redaktionsschluss

10. Oktober 2017, Auflage: 16.000 Exemplare

# Der Beutelsbacher Konsens in den Fächern Gemeinschaftskunde und WBS (Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung) in den Klassen 7 und 8 der Bildungspläne 2016 in Baden-Württemberg

|  |    |
|--|----|
| Vorwort des Herausgebers .....   | 2  |
| 1. Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für die Bildungspläne 2016 in Baden-Württemberg (Jürgen Kalb) ..... | 3  |
| 2. GK: Handy-Nutzung in der Schule - demokratische Erziehung und Schule (Eva Leistner) .....                         | 8  |
| 3. GK: Wie soll die Politik auf »Cybermobbing« reagieren? (Eva Leistner) .....                                       | 22 |
| 4. GK: Wie soll die Politik mit Jugendkriminalität umgehen? (Simone Bub-Kalb) .....                                  | 34 |
| 5. WBS: Soll der Staat in den Kauf von Energy-Drinks eingreifen? (Ralf Engel) .....                                  | 46 |
| 6. WBS: »Fast oder Slow Fashion« - Eine Entscheidung jugendlicher Konsumenten? (Simone Bub-Kalb) ...                 | 60 |
| 7. WBS: Die Funktion des Geldes, Geldanlage und Verschuldung (Otto Schmidt) .....                                    | 74 |
| 8. Autorinnen und Autoren .....  | 88 |
| 9. Literaturliste .....  | 88 |

# VORWORT DES HERAUSGEBERS

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier sprach am 3. Oktober 2017, dem Tag der deutschen Einheit, in einer Rede davon, dass trotz des Falls der Mauer inzwischen »andere Mauern (...), weniger sichtbare, ohne Stacheldraht und Todesstreifen« entstanden seien, die »unserem gemeinsamen Wir im Wege stehen«. Er meinte damit Mauern »zwischen Stadt und Land, online und offline, Arm und Reich, Alt und Jung - Mauern, hinter denen der eine vom anderen kaum noch etwas mitbekommt.«

Gleichzeitig appellierte er an die Jugend, aber auch an die versammelten Abgeordneten aus verschiedenen Parlamenten in der Bundesrepublik, dafür Sorge zu tragen, dass aus Differenzen keine Feindschaften würden. Er plädierte eindrücklich für eine sachliche, aber auch kontroverse Diskussion.

Die Bildungspläne des Bundeslandes Baden-Württemberg bekennen sich eindeutig zur Austragung sachlicher Auseinandersetzungen im Unterricht und berufen sich dabei ausdrücklich auf den Beutelsbacher Konsens, der seit seiner Formulierung auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Jahre 1976 geradezu einen Siegeszug in die Bildungspläne in der Bundesrepublik Deutschland angetreten hat.

Was in Politik und Wissenschaft strittig ist, soll, so seine wesentliche Aussage, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Dies fußt auf der Überzeugung, dass die »Überwältigung« der Lernenden durch Lehrende der Herausbildung eines selbstständigen Urteils entgegensteht. Und die Förderung eigenständiger Urteile kann gar nicht früh genug beginnen. Für die politische Bildung haben deshalb die Schulen eine zentrale Bedeutung.

Die vorliegende Publikation »Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne« in Baden-Württemberg möchte Impulse dafür geben, auch schon in frühen Klassenstufen, hier den Klassenstufen 7 und 8, im Unterricht politisch strittige Themen in ihrer Kontroversität zu untersuchen. Dahinter steckt die Überzeugung, dass politische Bildung das demokratische Bewusstsein auch und gerade bei Jugendlichen schärft und letztlich für starkes Interesse der Menschen an der Politik sorgt. Die Vermittlung grundlegender Werte und scheinbar schwieriger Zusammenhänge stärken auf Dauer das Vertrauen der Menschen in die Demokratie. Und dies gilt auch und besonders in für manche wirtschaftlich und sozial schwierigen Zeiten.

In sechs ausgewählten Unterrichtsmodellen sollen hier Impulse für einen an der Kontroverse orientierten Gemeinschaftskunde- und Wirtschaftsunterricht entwickelt werden. Die erste Ausgabe richtet sich an die Klassen 7 und 8. Für die Klassen 9 und 10 sind Folgebände geplant.

Schülerinnen und Schüler zu demokratischem Handeln zu befähigen und zu ermutigen, ist dabei die wichtigste Aufgabe der politischen Bildung, aber auch der Schule insgesamt. Sie sollen in die Lage versetzt werden, politische und wirtschaftliche Prozesse und Entscheidungen zu analysieren sowie diese kriterienorientiert zu beurteilen.

Dabei gilt es, mit den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit einzuüben, eigenständig politische Meinungen zu vertreten, aber auch Kritik an den eigenen Urteilen zu tolerieren. Toleranz ist eine zentrale Haltung, auf die Unterricht zielen soll. Daraus kann und soll sich letztlich ein Interesse der Schülerinnen und Schüler entwickeln, sich politisch für das demokratische Gemeinwesen zu engagieren und undemokratisch-extremistischem Gedankengut zu widerstehen. Nur so können auch die »weniger sichtbaren Mauern« überwunden werden.



**Lothar Frick**  
Direktor  
der Landeszentrale  
für politische Bildung  
in Baden-Württemberg



**Jürgen Kalb,**  
Studiendirektor, Fachreferent LpB,  
Chefredakteur von D&E,  
Fachberater am RP Stuttgart für  
Geschichte, Gemeinschaftskunde  
und Wirtschaft, Elly-Heuss-  
Knapp-Gymnasium Stuttgart-  
Bad Cannstatt

# 1. DER BEUTELSBACHER KONSENS UND DIE BILDUNGSPLÄNE 2016 IN DEN FÄCHERN GEMEINSCHAFTSKUNDE UND WBS

Seit dem Schuljahr 2017/18 wird in den Werkreal-/ Haupt-, den Real- und den Gemeinschaftsschulen in den Fächern »Gemeinschaftskunde« sowie dem neu strukturierten Fach »WBS« (Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung) in Baden-Württemberg in den siebten Klassen nach dem neuen »Bildungsplan 2016« unterrichtet. Die Gymnasien folgen im Schuljahr 2018/19 mit der Klassenstufe 8. Erstmals wurden dabei die Bildungspläne aller Schularten eng koordiniert, um den Übergang und die Durchlässigkeit des gesamten Schulsystems zu erleichtern. Eine der wesentlichen Neuerungen des Bildungsplans ist dabei ein eigenständiges Fach »WBS«, das in besonderem Maße die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich »Ökonomie« fördern soll. Um die Umsetzung der Bildungspläne nachhaltig zu gestalten, sind seit längerem umfangreiche Fortbildungsinitiativen für die Lehrerinnen und Lehrer im Gange. Auch in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung werden dazu gerade große Anstrengungen unternommen. Die vorliegende Publikation will mit Hilfe von sechs exemplarischen Unterrichtsmodellen für die Fächer Gemeinschaftskunde und WBS einen weiteren Impuls geben und sich vor allem jenen Themen widmen, in denen der Beutelsbacher Konsens von besonderer Bedeutung ist, d.h. Unterrichtsmodelle vorstellen, in denen politisch und ökonomisch umstrittene Sachverhalte in ihrer Kontroversität thematisiert werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf unterrichtlichen Strategien zur Herausbildung einer eigenständigen Urteilsbildung bei Schülerinnen und Schülern

Das Kultusministerium Baden-Württemberg hat mit der Herausgabe der »Bildungspläne 2016« und dem dazu veröffentlichten »Lehrkräftebegleitheft« erneut betont, welche zentrale Bedeutung die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses für die Bildungspläne besitzen.

1976 hatten sich führende Politikdidaktiker der Bundesrepublik Deutschland in einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg unter Leitung des damaligen Direktors Siegfried Schiele auf folgende Punkte geeinigt. Der LpB-Referent Hans-Georg Wehling hatte die Prinzipien dann in einer Publikation formuliert:

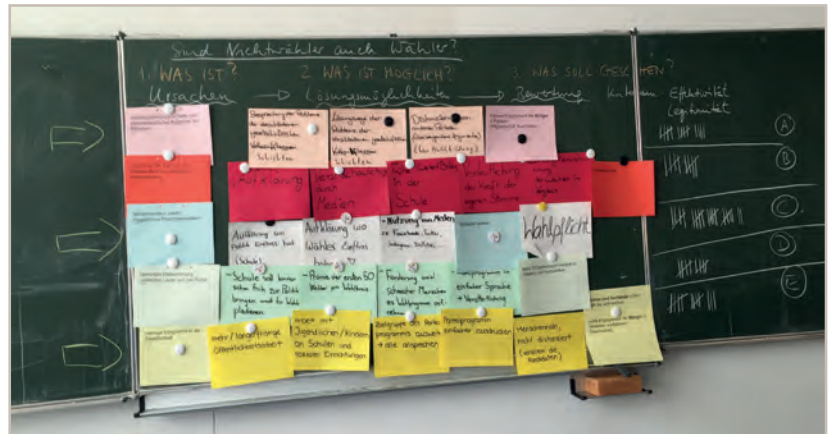


Abb 1 Ergebnissicherung zur Urteilsbildung im schülerzentrierten Unterricht  
© Simone Bub-Kalb

## Grundsätze des »Beutelsbacher Konsenses«

- 1. Überwältigungsverbot.** Es ist nicht erlaubt, den Schüler bzw. die Schülerin – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbstständigen Urteils« zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers und der Schülerin.
- 2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.** Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. (...)
- 3. Die Schülerin bzw. der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. (...)**  
(Vgl. [www.lpb-bw.de](http://www.lpb-bw.de))

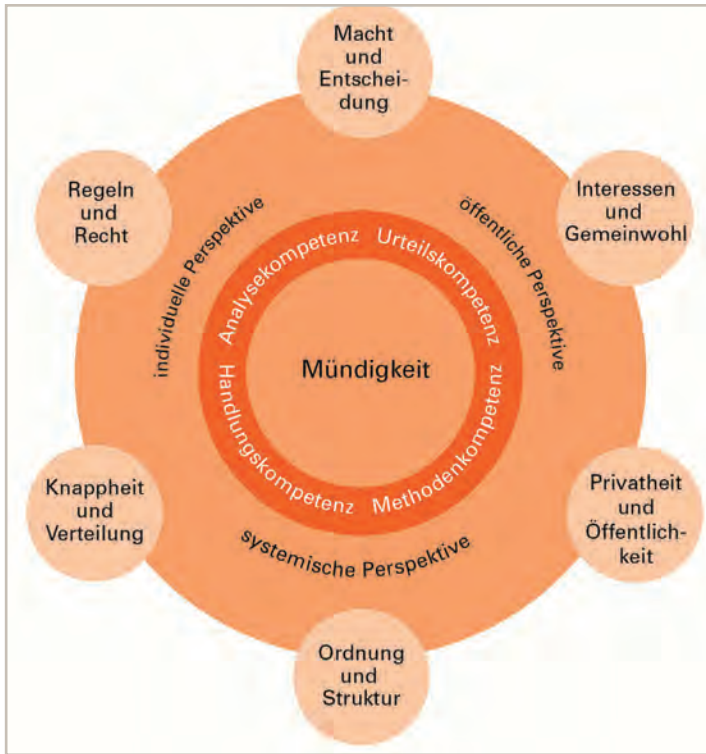


Abb 2 »Bewertungsebenen im Gemeinschaftskundeunterricht«  
© KM, Landesinstitut für Schulentwicklung

Dies bedeutet, dass das »Pluralismusgebot« auch dem Staat bzw. seinen gewählten Politikerinnen und Politikern verbietet, im Schulwesen einseitige Sichtweisen und Standpunkte bei politisch oder gesellschaftlich kontroversen Fragen zu propagieren. Diesen Grundsätzen weiß sich die LpB Baden-Württemberg bei ihren Publikationen und Veranstaltungen seit langem verpflichtet. Sie haben inzwischen auch in den »EPAs«, den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz« für das Abitur in allen sozialwissenschaftlichen Fächern Eingang gefunden.

Für die in dieser Publikation vorgestellten Unterrichtsmodelle für die Fächer Gemeinschaftskunde und WBS heißt das insbesondere, dass stets die oberste Maxime die Perspektivenvielfalt ist, ja dass Schule und Unterricht jene Orte sind, »wo das Aushalten solcher Perspektivenvielfalt eingeübt werden kann und muss« (Lehrkräftebeilage, S. 9). Dabei ist Perspektivenvielfalt keineswegs »gleichzusetzen mit Wertneutralität; sie erfordert vielmehr einen klaren und ausdrücklichen Rückbezug auf die in der Verfassung und im Schulgesetz festgeschriebenen Bildungsziele« (ebenda). Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werten bildet sozusagen die Essenz unterrichtlicher Auseinandersetzung, sei es um z.B. weltanschaulich-religiösem Fundamentalismus oder anderen doktrinären Wertsetzungen mit Entschiedenheit entgegenzutreten.

**Ziel dieser Publikation: »Exemplarisches Lernen«**

Die hier vorliegenden Unterrichtsmodelle schließen sich dabei unmittelbar jenen fachdidaktischen Prinzipien an, wie sie im Bildungsplan Gemeinschaftskunde explizit genannt werden:

(1) **Exemplarisches Lernen:** Die gewählten Fallbeispiele stehen exemplarisch für das Politische. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich deshalb intensiv mit den einzelnen Problemlagen und Konflikten auseinander, erwerben dabei Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen und gewinnen Einsichten in tiefer liegende Strukturmerkmale politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Konflikte.

(2) **Kontroversität:** Politische, gesellschaftliche und ökonomische Konflikte müssen im Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Ihre Bewertung und die Erarbeitung von Bewertungskriterien ist dabei zentrale Aufgabe des Kompetenzerwerbs.

(3) **Problemorientierung:** Ziel des unterrichtlichen Arbeitens soll stets die Lösung von Problemen bzw. die Bewertung unterschiedlicher Handlungsoptionen sein.

(4) **Schülerorientierung:** Und nicht zuletzt sollen sich die im Rahmen des exemplarischen Lernens

ausgewählten Sachverhalte an den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren und sich stets auch an deren »Präkonzepten« orientieren. Für den Anfangsunterricht in den sozialwissenschaftlichen Fächern ist dies ohnehin eine zentrale Orientierung.

(5) **Aktualität:** Nahe liegend ist dabei die Orientierung an der Aktualität der Gegenstände, gleichwohl dabei darauf zu achten ist, dass deren Bedeutsamkeit und Abstraktionsfähigkeit für die Allgemeinheit, die Zukunft bzw. die Infragestellung auf der systemischen Ebene gewahrt bleibt.

(6) **Handlungsorientierung:** Auch wenn im schulischen Kontext in der Regel eher simulatives als reales politisches Handeln anzutreffen sein wird, so sollen doch systematisch jene Bereiche in den Unterricht integriert werden, die schüleraktivierendes und problemorientiertes Handeln ermöglichen, möglichst sogar reales, etwa in Kooperation oder Auseinandersetzung mit schulischen Gremien, der SMV, der Schulkonferenz oder der Schulleitung. Demokratisches Lernen beginnt am Lernort.

## Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen

Wertebildung und die Kompetenzentwicklung des mündigen Bürgers bzw. der mündigen Bürgerin kann nicht allein darin bestehen, Fachwissen und Fachbegriffe zu erwerben und dann mit einer Vielzahl von W-Fragen in Klassenarbeiten abzufragen. Leider ist das trotz aller Bemühungen der Bildungsplanreform 2004 stellenweise im Unterricht auch in Baden-Württemberg immer wieder zu beobachten. Mit anderen Worten: Der sogenannte Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung hat noch längst nicht jedes Klassenzimmer erreicht. Die vorliegende Publikation versucht, in diese Richtung hilfreiche Impulse zu setzen.

Neben der wichtigen Analysekompetenz, die insbesondere in den inhaltbezogenen Standards ihren Niederschlag finden, sind nämlich die in den prozessbezogenen Kompetenzen explizit geforderten Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen von entscheidender Bedeutung für die Herausbildung eines selbstständigen Urteils eines mündigen (Wirtschafts-) Bürgers bzw. einer mündigen Bürgerin.

Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, ihre persönliche Perspektive zu erweitern und systematisch neben individuellen auch öffentlich-politische sowie systemische Perspektiven zu entwickeln. Zentral ist dabei die Herausbildung der Urteilskompetenz, die auf Urteilkriterien basiert, ohne dass damit natürlich das persönliche Urteil in irgendeiner Form präjudiziert würde.

Dies stellt freilich manch engagierte Akteure an den Schulen durchaus vor große Herausforderungen, etwa z.B. in den Bereichen Frauenemanzipation, Nachhaltigkeit, Fair Trade oder europäische Einigung. Selbstverständlich müssen vom Mainstream abweichende persönliche Urteile in einer freien Gesellschaft nicht nur erlaubt sein, sondern auch gefördert werden, zumindest solange die Menschen- und Bürgerrechte sowie die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes beachtet werden.

Neben dem persönlich-individuellen Bewerten sollen die Schülerinnen und Schüler dabei die Kompetenz erwerben, Bewertungskriterien kennen zu lernen und anzuwenden, wie sie z.B. im sprechenden Schaubild (Abb. 2) des Bildungsplans Gemeinschaftskunde anschaulich abgebildet sind.

Oftmals kommt bislang noch immer im alltäglichen Unterricht die systemische Ebene zu kurz. Allzu oft wird nur im gerade aktuellen Geschehen verharret. Dabei erweitert doch erst die Ebene des Systemischen, d.h. z.B. die demokratietheoretische, wirtschaftspolitische oder die globale Sicht den Sinn für generalisierende Schlüs-

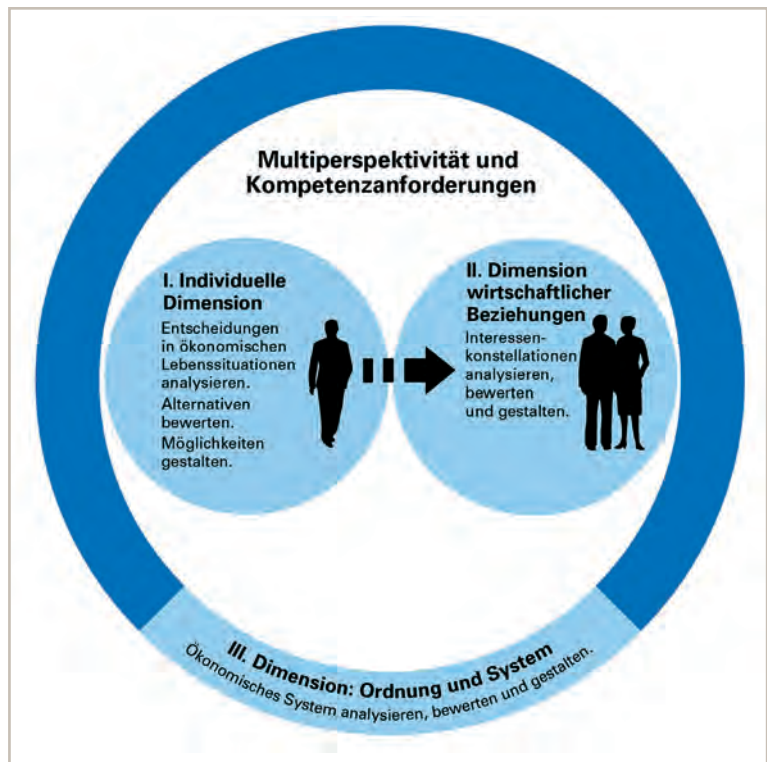


Abb 3 »WBS-Modell«, multiperspektivischer und mehrdimensionaler Wirtschaftsunterricht

© KM Landesinstitut für Schulentwicklung

se in der Urteilsbildung. Auch jüngere Jahrgänge von Schülerinnen und Schülern urteilen bereits beständig. Ihre Voreinstellungen bzw. Präkonzepte bilden sogar einen wertvollen Teil der politischen Bildung. Es gilt, deren Urteile, und seien sie scheinbar auch noch so naiv, ernst zu nehmen und damit eine Grundlage für eine prozessorientierte Kompetenzentwicklung zu legen. An ihnen anzuknüpfen heißt dann auch, die Ziele des Beutelsbacher Konsenses einzulösen, um mit Hilfe des Unterrichts und der Schule mündige Bürgerinnen und Bürger zu erziehen, denen Toleranz und Multiperspektivität für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft selbstverständlich sind und für die sie sich im Konfliktfall auch engagiert einsetzen werden.

### »Ökonomische Bildung« als Sonderfall?

Im Vorfeld der Entstehung des Bildungsplans des neuen selbstständigen Faches Wirtschaft, genauer »Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung«, an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg wurde häufig die Befürchtung geäußert, dass in den wenigen zur Verfügung stehenden Wochenstunden lediglich allzu vereinfachende Modelle (z.B. »der vollkommene Markt« oder der »homo oeconomicus«) den Unterricht bestimmen, um in der Folge vor allem Rechenoperationen (z.B. Preis-Mengen-Diagramm) von den Schülerinnen und Schülern ausführen zu lassen. Der Bildungsplan äußert sich dabei



Abb 4 Sitzordnung für arbeitsteilige Gruppenarbeit

© Jürgen Kalb

zu den inhalts-, aber auch zu prozessbezogenen Kompetenzen eindeutig:

»Das Selbstverständnis des Faches »Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung« wird in den prozessbezogenen Kompetenzen zugrunde gelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen wirtschaftliche Wirkungszusammenhänge und Funktionsweisen analysieren und beurteilen können, um daraus Handlungsoptionen abzuleiten. Ihre eigenen Fähigkeiten, Potenziale und Interessen zu erkennen, stellt dabei die Basis für ihre Handlungsoptionen als Berufswähler dar. Ausgangspunkt des Wirtschaftens sind knappe Güter; bei ihnen übersteigen die Bedürfnisse der Menschen, die zwar individuell verschieden, aber aggregiert prinzipiell unbegrenzt sind, die Möglichkeiten der Produktion. Individuell führt das Knappheitsproblem zu Entscheidungs- und Zielkonflikten, gesellschaftlich zu Verteilungskonflikten und nicht selten zu Ungleichheit.

Verschiedene ökonomische Modelle versuchen, den Umgang mit dieser Knappheitsproblematik zu erklären. Die Theorie der rationalen Entscheidung geht davon aus, dass Akteure auf der Basis ihrer Präferenzen rational entscheiden, um ihren Nutzen zu maximieren. Dabei beeinflussen Anreize (Belohnungen beziehungsweise Restriktionen) die Kosten-Nutzen-Abwägung. Andere Modelle hinterfragen diese Rationalitätsprämisse. Ausgehend von empirischen Studien und Experimenten gehen insbesondere an Sozialwissenschaften orientierte Ökonomen davon aus, dass sich Menschen und Organisationen insbesondere von sozialen Normen, Gewohnheiten, moralischen Präferenzen und ihrer Intuition leiten lassen. Diese Erkenntnisse spielen inzwischen auch in der Ökonomik eine zunehmend größere Rolle. Insofern ist es bedeutsam, den Schülerinnen und Schülern den Pluralismus von Modellen, aber auch die Leistungen und Grenzen von Modellen bewusst zu machen.«

Dies zeigt, dass es auch hier vor allem um die Multiperspektivität sowie die Beurteilung und Bewertung der politischen und ökonomischen Prozesse gehen soll und

dass dies schüler- und problemorientiert zu geschehen habe. Ähnlich wie im Fach Gemeinschaftskunde werden in WBS individuelle, öffentliche sowie Ordnungs- und Systemperspektiven analysiert und unterschiedlich bewertet (vgl. Abb. 3). Die Festlegung auf eine wirtschaftspolitische Schule, wie sie immer noch an manchen Universitäten und Hochschulen zu beobachten ist, entspricht jedenfalls nicht den Vorgaben des Bildungsplans.

### Bezug zu den Leitgedanken des Bildungsplans

Der gesamte Bildungsplan verweist auf Leitperspektiven und ist dementsprechend vernetzt. Unter allgemeinen Leitperspektiven wird z.B. die »Bildung für nachhaltige Entwicklung«, die »Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt« sowie die »Prävention und

Gesundheitsförderung« verstanden. Themenspezifische Leitgedanken sind die »berufliche Orientierung«, die »Medien- sowie die Verbraucherbildung«. Diesen Leitgedanken weiß sich diese Publikation besonders verpflichtet. Zeitgemäße Bildungspläne sind außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen berücksichtigen. Demzufolge umfassen fachliche Kompetenzen fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Überfachliche Kompetenzen bezeichnen dabei jenes Wissen und Können, das über die Einzelfächer hinaus auch für Lernprozesse außerhalb der Schule von Bedeutung ist. Dazu zählen methodische, personale und soziale Kompetenzen.

### Vernetztes und nachhaltiges Lernen

Der Bildungsplan 2016 ist also angelegt auf vernetztes und nachhaltiges Lernen insbesondere in den Feldern »Demokratieerziehung, Friedensbildung und kulturelle Bildung. Dabei sollen sich schulisches und außerschulisches Lernen verbinden. Das Verständnis, das im neuen Bildungsplan diesen wichtigen Feldern zu Grunde gelegt wird, kann wie folgt umrissen werden:

»Demokratieerziehung. Für die Schule der Gegenwart ist die Fähigkeit zu demokratischem Handeln in mehrfacher Hinsicht zentral. Sie ist konstitutiv für partizipativ gestaltete, nachhaltige Schulentwicklung und gleichzeitig stellt sie ein bedeutsames Lernziel für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin dar. Die Relevanz dieses Handlungsfeldes wird durch die Herausforderungen von Inklusion und der Integration von Kindern mit Fluchterfahrung nochmals erhöht. Die Schule soll ein Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie sein, eine Kultur der Konfliktlösung im schulischen Alltag aufweisen und darauf ausgerichtet sein, Lernprozesse partizipativ zu gestalten.«



### Methodisch-didaktische Konsequenzen: Die zentrale Bedeutung der »Operatoren«

Wie bereits zu Beginn erwähnt, folgt diese Publikation den politikdidaktischen Kriterien der Aktualität, des exemplarischen Lernens, insbesondere aber der Problemorientierung und Kontroversität und will sich in ihrer Schüler- und Handlungsorientierung bevorzugt solchen Themen annehmen, die die Interessen junger Menschen und deren Alltagswelt in Klasse 7 und 8 betreffen. Am Beispiel der Diskussion an vielen Schulen über den Gebrauch oder gar den direkten Einsatz von Smartphones im und außerhalb des Unterrichts wird z.B. exemplarisch untersucht, wie der demokratische Willensbildungsprozess sowie die Medienbildung an den Schulen funktioniert bzw. funktionieren könnte. Ähnliches geschieht mit den Themen Cybermobbing und Jugendkriminalität. Anstatt der Beschränkung auf reine Wissensvermittlung spielt dabei stets die Berücksichtigung von unterschiedlichen Anforderungsebenen eine zentrale Rolle, die den sogenannten handlungsleitenden Verben, den Operatoren, eine zentrale Rolle zuweisen. Diese werden am Ende jedes Fachplans aufgeführt und erleichtern dadurch die Konkretisierung und Graduierung. Operatoren dienen konkret der Beschreibung von Kompetenzen, die von Schülerinnen und Schülern erworben werden. Und dies erfolgt durch die handlungsleitende Verben wie beispielsweise »nennen«, »darstellen«, »erläutern«. Operatoren lassen sich dabei den drei in der Komplexität zunehmenden Anforderungsbereichen »Reproduktion«, »Reorganisation«, »Reflexion/Transfer« zuordnen. Insbesondere bei der Herausbildung der »Urteilskompetenz« spielt die Unterscheidung der drei Anforderungsbereiche sowie das Bemühen um die Kompetenzerweiterung im Anforderungsbereich »Reflexion und Transfer« eine zentrale Rolle.

Im Fach WBS wird dies mit Unterrichtsmodellen zu Energy-Drinks und dem Markt »für Klamotten« zunächst jugendnah vorgestellt, ohne andererseits auf die Abstraktion hin zur wissenschaftlichen Methodik zu vernachlässigen. Vereinfacht kann man sagen, dass sich hier drei Positionen gegenüberstehen: Zum einen die Modellvorstellung von der Konsumentensouveränität mit dem Menschenbild des »Homo Oeconomicus«, der auf vollkommenen Märkten mit vollständiger Konkurrenz selbstbestimmt nach dem »ökonomischen Prinzip« rational agiert. Dem steht die These von der Produzentensouveränität und deren Marktmacht, z.B. mit Hilfe von Marketingstrategien, gegenüber.

Die Sicht der Institutionen- und Verhaltensökonomie betont demgegenüber den Konsumenten mit begrenzter Rationalität, die sich z.B. in Informationsasymmetrien



Abb 5 »Arbeitsteilige Gruppenarbeit« der Klasse 8a des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums in Stuttgart Bad Cannstatt im Schuljahr 2017/18  
© Jürgen Kalb

abbildet. Schülerinnen und Schüler sollen dann durch die Gegenüberstellung der Ansätze die Kompetenz erwerben, ein eigenständiges Urteils unter Angabe von Urteilskriterien zu entwerfen.

#### Literaturhinweise

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvvergleich. In: N.Kilius, J.Kluge & L.Reisch (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung (S.100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchstein, Hubertus, u.a. (2017): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Schwalbach / Ts. Wochenschau-Verlag
- Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.) (2017): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung. Wirkung. Kontroversen. Schwalbach / Ts. Wochenschau-Verlag
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (Sonderheft 8), 11–29.
- Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015): Bildungsberichterstattung 2015. Stuttgart.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2014): Schön, dass Ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Sander, W. (2005): Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28(2), 8–13.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Stärkung der Demokratieverzierung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)
- Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: S.Schiele & H. Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S.173–184). Stuttgart: Klett.

## 2. Handy-Nutzung in der Schule - demokratische Erziehung und Schule



Abb 1 »Handynutzung im Unterricht«

© dpa, picture alliance | Westend61, Berlin 2017

»Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet, insbesondere aber die des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs.« (Kultusministerkonferenz, 2009, [www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html](http://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html))

Deshalb hat die Kultusministerkonferenz den 60. Jahrestag des Grundgesetzes und den 20. Jahrestag der friedlichen Revolution in der DDR im Jahr 2009 sowie den 20. Jahrestag der Deutschen Einheit im Jahr 2010 zum Anlass genommen, die herausragende Bedeutung der Erziehung zur Demokratie als Aufgabe schulischer Arbeit in Form einer Erklärung abermals hervorzuheben und demokratisches Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten zu würdigen.

Zudem hat Deutschland die Europarats-Charta »Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education« unterzeichnet und sich damit verpflichtet, dafür zu sorgen, dass alle Bildungseinrichtungen – ob Kita, Schule oder Universität – von ihren Mitgliedern demokratisch gestaltet werden.

Die Mitgliedstaaten sollen eine demokratische Führung (»Governance«) in allen Bildungsinstitutionen fördern, sowohl als eine anzustrebende und nutzbringende Führungsmethode per se als auch als zweckmäßigen Weg, um Demokratie und Achtung der Menschenrechte zu

lernen und zu erleben. Sie sollten mit den geeigneten Mitteln die aktive Beteiligung der Lernenden, des Bildungspersonals und anderer Akteure, einschließlich der Eltern, an der Steuerung der Bildungsinstitutionen ermutigen und begünstigen. (Vgl.: »Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education« (EDC-HRE), verabschiedet am 11.5.2010, [www.coe.int](http://www.coe.int))

In Baden-Württemberg wird diesem Anliegen mit Artikel 21 der Landesverfassung Rechnung getragen. Als einziges Fach findet das Fach Gemeinschaftskunde dort wie folgt Erwähnung:

»(1) Die Jugend ist in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen.

(2) In allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach.«

Demzufolge muss eine Schule, die ihre Schülerschaft auf die politische Zukunft vorbereitet, neben dem Erwerb von wichtigem Orientierungswissen vor allem Gelegenheiten zum praktischen Lernen eröffnen. Eine Schule, die sich einer Erziehung zur Demokratie verpflichtet fühlt, ist also

wissens-, vor allem aber kompetenzorientiert. »Ob jedoch ein junger Mensch wirklich die Fähigkeiten zu einer Aktivbürgerschaft erworben hat, kann er selbst erst feststellen, wenn er sie handelnd überprüft hat. Die Gelegenheiten dazu muss die Schule bieten, indem sie den »Ernstfall« demokratischen Engagements ermöglicht, ob durch Mitwirkung in einem Leitungsgremium, Öffentlichkeitsarbeit in der Schülerschaft oder »Lernen durch Engagement« im Stadtteil.« (Kurt Edler, Demokraten fallen nicht vom Himmel, 2013 / [www.bpb.de](http://www.bpb.de)) Kurt Edler hebt zudem hervor, dass es darum gehe, die Vorstellungen der Lernenden, der Eltern und aller anderen Beteiligten ernst zu nehmen und Mittel und Wege zu finden, sie bei der Gestaltung von Schule und Unterricht so weit wie möglich zu berücksichtigen. Aber selbstverständlich müsse dabei auf praktikable Lösungen geachtet sowie auf die jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen einer Schule geachtet werden.

Die Mitsprache und Einflussnahme bei der Gestaltung von Schule und Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler erfolgte bislang vornehmlich durch die Übernahme des Klassen- oder Schulsprecheramtes sowie die Mitwirkung in der Schülermitverwaltung. Seit dem Jahr 2014 ist die Rolle der Schülersprecher bzw. Schülervertreter in der Schulkonferenz allerdings erheblich aufgewertet worden. Unter der grün-roten Regierung von Ministerpräsident Winfried Kretschmann trat im Jahr 2014 mit der Änderung des § 47 Abs. 9 des baden-württembergischen Schulgesetzes eine einschneidende Änderung in Kraft: Diese regelt die Besetzung der Schulkonferenz im Sinne einer Drittelparität neu. Hierdurch erhalten



# Didaktisch-methodische Hinweise

Die 1. DS der Unterrichtssequenz steht ganz im Zeichen der Erhebung von Präkonzepten der Schülerinnen und Schüler (Was ist?) zum Thema »Handy-Nutzung an Schulen«. So sollen die Schülerinnen und Schüler über die allgemeine Problematik der Handy-Nutzung an Schulen sensibilisiert werden und dabei zunächst auf ihr persönliches Erfahrungswissen zurückgreifen. Die für diesen Unterrichtsschritt gewählte Placemat-Methode (vgl. Abb. 3) bringt die Schülerinnen und Schüler miteinander ins Gespräch und fordert das Nachdenken über Problemschwerpunkte und zu klärende Aspekte ein. Ein Abgleich mit der Handy-Regelung an der eigenen Schule wirft die Frage auf, was man unternehmen kann, um die bestehende Handy-Regelung an der eigenen Schule möglicherweise zu verändern.

In der 2. DS erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler zunächst in arbeitsteiliger Gruppenarbeit Basiswissen (Was ist?) sowohl zu rechtlichen Regelungen der Handy-Nutzung an Schulen in Baden-Württemberg (vgl. M 8 - M 12) als auch zu den Abstimmungsmodalitäten in der Schulkonferenz (Analysekompetenz), (vgl. M 13 - M 15). Eine Mind-Map (vgl. M 15) soll den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, den unbekanntem und recht komplexen Unterrichtsgegenstand zu systematisieren (Analysekompetenz).

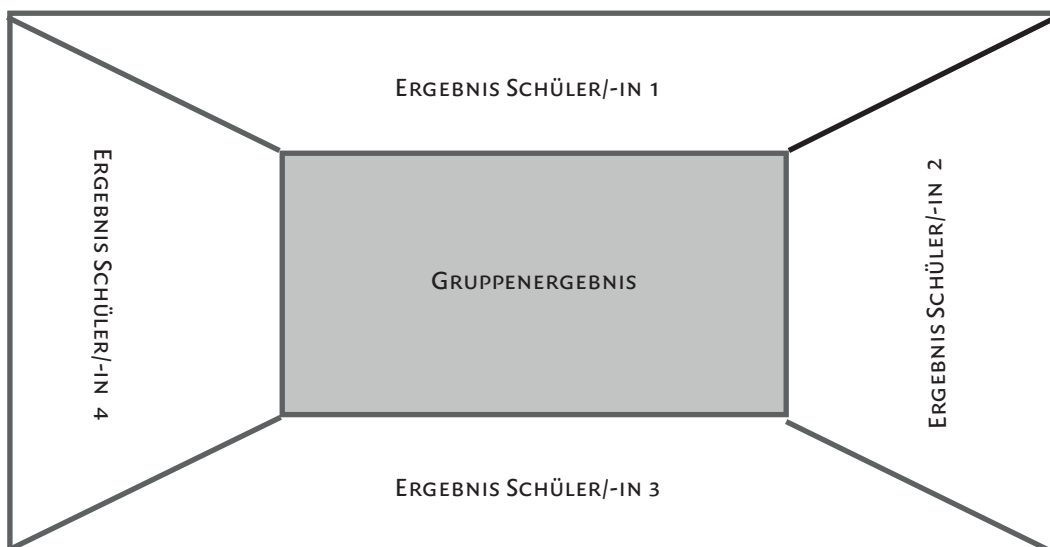
Im Zentrum der 3. DS steht die Problematisierung der seit 2014 geltenden Drittelparität in der Schulkonferenz. Die Kontroverse, die über die Drittelparität geführt wird, kann mittels eines Streitgesprächs zwischen Gegnern und Befürwortern dieser neuen Regelung wiedergegeben werden. Diese Diskussion soll das Thema der schulischen Mitbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe von Schülerinnen und Schülern in den Fokus der Diskussion rücken und damit die systemische Ebene des Unterrichtsgegenstandes in den Blick nehmen.

In einem Rollenspiel (4. DS - vgl. M 22 - M 30) soll der Ablauf einer Schulkonferenz zum Thema Handy-Nutzung in der Schule simuliert (Handlungskompetenz) und die Interessen aller an der Schulkonferenz beteiligten (Schulleiter, Schüler-, Eltern- und Lehrervertreter) auf der Grundlage der vorliegenden Rollenkarten (M 26, 27, 28, 29) herausgearbeitet und somit die perspektivische Betrachtung und Urteilsbildung geschult werden (Was ist möglich?).

Die Schülerinnen und Schüler, die nicht aktiv an der Diskussion beteiligt sind, sollen die Ergebnissicherung der Diskussion übernehmen, indem sie die Argumente für die jeweilig beobachtete Position notieren. Ein guter Schüler / eine gute Schülerin kann sich sicherlich mit der anspruchsvollen Rolle des Schulleiters anfreunden, ein eher zurückhaltender Schüler / eine zurückhaltende Schülerin wird eher die Aufgabe des Beobachters übernehmen wollen (Binnendifferenzierung).

Auch die Identifikation der eingeplanten Urteilkriterien (vgl. M 28) ist von großer Bedeutung, dient sie doch auch dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin als Maßstab für die persönliche Beurteilung und Bewertung (Was soll sein?), d.h. der Urteilskompetenz. Die Fächtersche »Bewertungs-Raute« führt den Schülerinnen und Schülern eindrücklich vor Augen, dass Forderungen und Maßnahmen unter Berücksichtigung verschiedener Urteilkriterien unterschiedlich beurteilt werden können. Im Mittelpunkt der 5. DS steht die mögliche Überarbeitung der aktuellen Schulordnung (Was soll sein?). Auf der Basis des erarbeiteten Wissens können die Schülerinnen und Schüler nun ihre Interessen artikulieren, indem sie die geltenden Regelungen zur Handy-Nutzung an ihrer Schule in gruppenteiliger Arbeit auf den Prüfstand stellen und einen neuen möglichen Passus für ihre Schulordnung formulieren (Handlungskompetenz).

**Abb. 3 Placemat:** »Vier Personen notieren auf ein vorgefertigtes Blatt ihre Definition des Begriff, ohne miteinander zu sprechen. Anschließend werden die Ergebnisse in der Mitte des Placemats zu einem Gruppenergebnis zusammengefasst.«



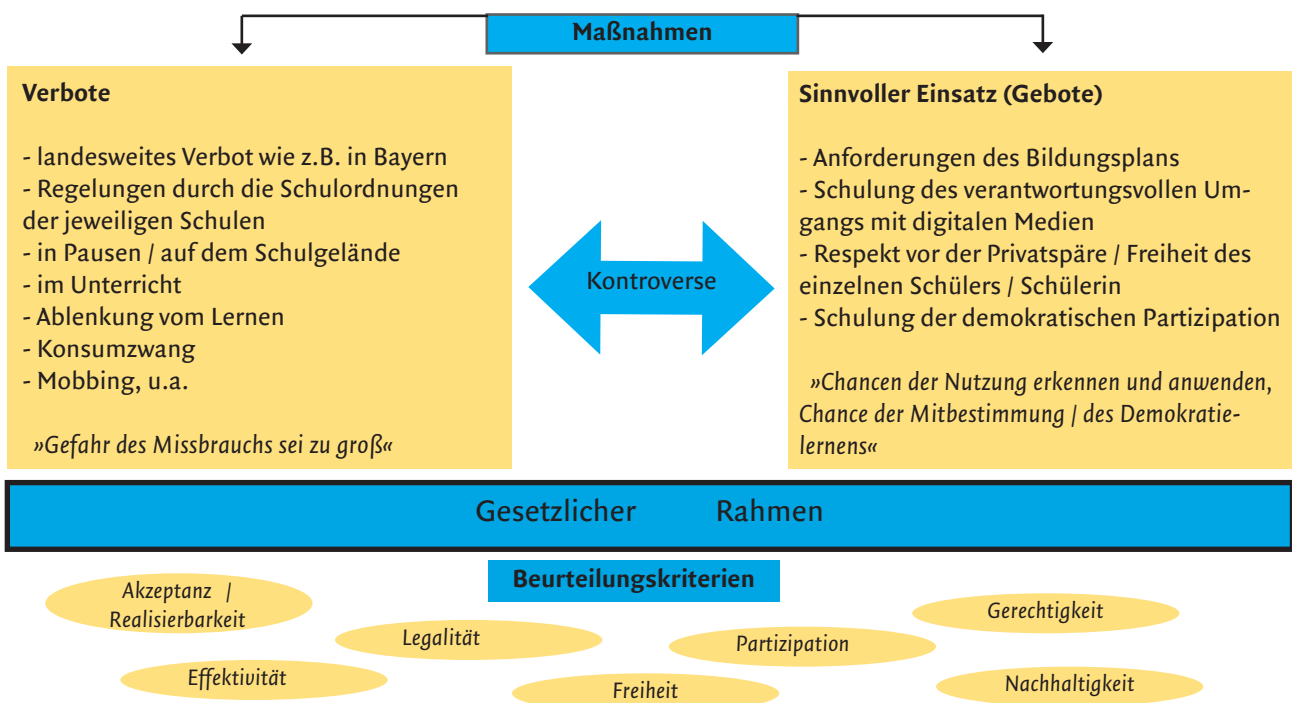
**Abb. 4 HANDY-NUTZUNG IN DER SCHULE - DEMOKRATISCHE ERZIEHUNG UND SCHULE**

| Schritte   | Inhalte   | Methode / Material / Kompetenzen   |
|--|---|--|
| 1. Doppelstunde: Was ist? Handynutzung an der Schule - ein Problem?  | - Erfassung der Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler zur Handynutzung an der Schule<br>- unterschiedlicher Umgang der Schulen mit der Handynutzung  | - Präkonzepte: Handynutzung in Schulen - was ist erlaubt?<br>- Präkonzepte: Möglichkeiten der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern (M 1 - M 7)<br>- Placemat-Methode (Abb. 3) |
| 2. Doppelstunde: Was ist? Handynutzung an der Schule: gesetzliche Regelungen und Schulordnungen                        | Rechtliche Regelungen zur Nutzung von Handys<br>- Schulgesetz<br>- Schulkonferenz mit Drittelparität (Organ der Mitbestimmung)<br>- tatsächliche Regelungen an der Schule: Schulleitung / Gesamtlehrerkonferenzbeschlüsse (GLK) | - Erarbeitung von Basiswissen<br>- Analysekompetenz (M 8 - M 15)<br>- Konfrontation mit Präkonzepten<br>- Mindmap vervollständigen (M 15)  |
| 3. Doppelstunde: Was ist möglich? Demokratische Erziehung und Schule - mehr Demokratie wagen?                          | - Bildungsplan: Demokratieerziehung<br>- Kontroverse zur Drittelparität in der Schulkonferenz   | - Pro- und Contra-Debatte (M 16 - M 21)<br>- Streitgespräch<br>- Erste Urteilkriterien entwickeln (Präkonzepte)  |
| 4. Doppelstunde: Was soll sein? Handynutzung an der Schule - im Unterricht und in den Pausen - die Schulkonferenz tagt | - Diskussion in der Schulkonferenz  | - Fallbeispiel<br>- Rollenspiel (M 21 - M 30)<br>- Differenzierungsmöglichkeit<br>- Urteilkriterien (M 28)   |
| 5. Doppelstunde: Update für die Schulordnung?  | - Überarbeitung der Schulordnung<br>- Mitarbeit und Kommunikation der neuen Regelung durch die SMV  | - Gestaltungsaufgabe<br>- Gruppenarbeit (M 31 - M 36)<br>- »think-pair-share-Methode«  |
| Kompetenzen: Analyse-, Methoden-, Handlungs- und Urteilskompetenzen  |   |  |

Die »think-pair-share-Methode« sorgt hier für eine hohe unterrichtliche Aktivität aller Schülerinnen und Schüler. Abschließend gilt es zu reflektieren, wie man die Regelungen dieser neuen Regelung bestmöglich in der Schule kommunizieren kann, um deren Akzeptanz zu steigern. Optimalerweise greift die SMV die Ideen der Klasse auf

und stellt sie in einer der nächsten Schulkonferenzen zur Diskussion. Das simulative Handeln könnte somit in reales politisches Handeln münden und ein Beispiel für erfolgreiche schulische Mitbestimmung darstellen.

**Abb. 5 Ergebnissicherung: Handynutzung an der Schule?**



# Handynutzung an der Schule - ein Problem?



**M 1 Handynutzung im Klassenzimmer, München 2017**  
© picture alliance | MITO images RF | Niedring/Drentw

## **M 2 Philippe Wampfler: »Handys aus der Schule auszuschließen, ist ein Witz«**

79 Prozent der 1- bis 17-Jährigen in Deutschland besitzen (...) ein internetfähiges Smartphone. Was aus dem Alltag der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken ist, sorgt in der Schule für große Verunsicherung und oftmals auch für Streit. Viele Eltern und Lehrkräfte sehen im Smartphone mehr die Ablenkung durch WhatsApp und Co. als ein Lernmittel. (...)

Wie sich Smartphones und Tablets in den Unterricht integrieren lassen, zeigt das Beispiel einer Gesamtschule im nordrhein-westfälischen Xanten-Sonsbeck. Dort sehen Schülerinnen und Schüler im Chemieunterricht Experimente auf YouTube, im Sportunterricht zeichnen sie Bewegungsabläufe auf und werten sie aus. Im Fach Informatik diskutieren die Schülerinnen und Schüler über den Datenschutz bei WhatsApp (vgl.: Welt). Damit lehrt die Schule einen verantwortungsvollen Umgang mit den Geräten, die ein Großteil der Schülerinnen und Schüler stets bei sich trägt, statt sie zu verbieten. Zukünftig, darin sind sich viele Bildungsexperten einig, wird es immer weniger darum gehen, ob Smartphones in der Schule genutzt werden dürfen, sondern vielmehr darum, welche Methoden der Integration in den Unterricht die besten sein könnten.

© [www.netzwerk-digitale-bildung.de/information/schule/smartphones-im-unterricht/](http://www.netzwerk-digitale-bildung.de/information/schule/smartphones-im-unterricht/)



**M 3 Handynutzung im Unterricht,** Beim ersten Münchner Schülerhackathon zum Thema Bildung in der Wayra Academy setzten 40 Schüler verschiedene Projekte um, die die Schule digitaler und das Lernen zeitgemäßer machen sollen.

© Florian Peljak, picture alliance | Sueddeutsche Zeitung Photo, 2017

## **M 4 Wenke Böhm: »Handy-Verbot an Stuttgarter Schulen. Schüler wünschen sich mehr Vertrauen«, StZ 21.12.2014**

Dani Amsih ist engagiert, aber manchmal ist der Sprecher des Stadtjugendrates auch ein kleiner Rebell – etwa, wenn es um das strikte Handyverbot an seiner Schule, dem Wirtschaftsgymnasium West, geht. »Wenn es wenigstens ordentlich begründet wäre. Aber so kann ich das einfach nicht nachvollziehen«, sagt er. So denken viele Schüler, auch nach den Vorfällen, über die die Stuttgarter Zeitung in dieser Woche berichtete – und die Debatten auslösten: Mit Smartphones hatten Schüler in Toiletten gefilmt, Gespräche mit Lehrern waren mit Handys aufgezeichnet worden – und in soziale Netzwerke gestellt oder damit gedroht worden. Viele Schulen sehen sich in ihrem Handyverbot bestätigt. (...) »Ich habe mich ans Regierungspräsidium gewendet – und die Schulordnung wurde geändert«, berichtet der 18-Jährige Amsih.

Das Regierungspräsidium bestätigt auf Nachfrage: Geldstrafen sind in solch einem Fall nicht zulässig. Dafür gebe es keine Rechtsgrundlage. Möglich seien Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach Paragraph 90 des Schulgesetzes – vom Nachsitzen bis zum Schulausschluss. Das Wirtschaftsgymnasium reagierte sofort. Heute gebe es nur noch pädagogische Maßnahmen, sagt der neue Schulleiter Thilo Lang. Die Gesamtlehrerkonferenz entscheide jetzt darüber, wie die neuen Regeln fürs Handy aussehen werden. (...)

Ein klares Verbot gibt es mittlerweile auch am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium in Bad Cannstatt. Früher sei es in der Mittagspause in der Aula noch erlaubt gewesen, das Handy zu nutzen, doch im Frühjahr 2014 sei das geändert

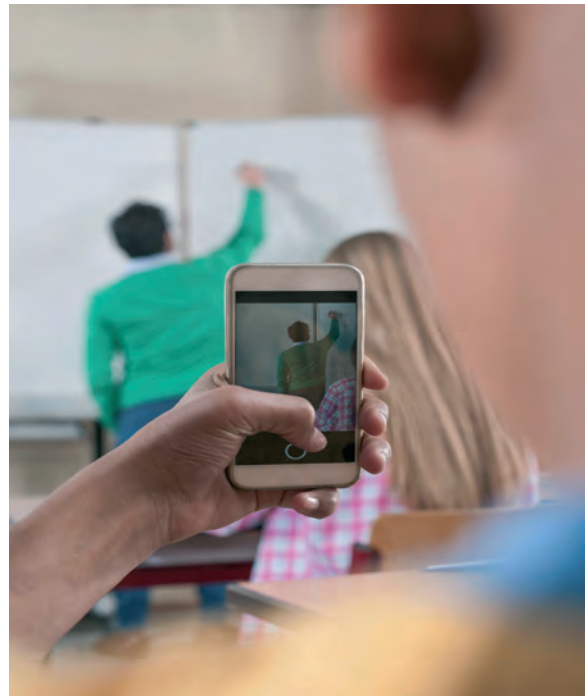


**M 5 Handynutzung auf dem Pausenhof, München 2017**  
 © picture alliance | MITO images RF | Niedring/Drentw

worden sagt Marius Gschwendtner, ebenfalls Mitglied des Jugendrates. Inzwischen habe es sich eingespielt. Einige Lehrer würden bei den großen Schülern schon mal ein Auge zudrücken, berichtet er. Die gelockerte Handhabung am Elly-Heuss-Knapp kann durchaus auch praktische Gründe haben. Denn wie der 16-jährige Jugendrat berichtet, sind die Privathandys der Schüler hin und wieder für Recherchen im Unterricht sehr willkommen – auch weil es nicht überall in der Schule Internet gebe. Auch Aufgaben und Infos würden bisweilen über Internetdienste wie WhatsApp verschickt.

Im katholischen Mädchengymnasium Sankt Agnes und im Evangelischen Mörrike-Gymnasium sind Handys ebenfalls ein No-Go. »Auch in der Pause oder Mittagspause dürfen wir die Handys in der Schule nicht benutzen«, sagt Simone Steinbach, eine der Schulsprecherinnen vom Agnes. Wird man erwischt, werde das Telefon eingekassiert und später wieder ausgehändigt, berichten sie und Patricia Roth vom Mörrike-Gymnasium. (...) Amsih plädiert dafür, den Schülern grundsätzlich Vertrauen entgegen zu bringen und notfalls einzelne Verstöße zu ahnden.

© [www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.handy-verbot-an-stuttgarter-schulen-schueler-wuenschen-sich-mehr-vertrauen.12a8d5d3-648f-4333-99fb-705b5a6c9ed6.html](http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.handy-verbot-an-stuttgarter-schulen-schueler-wuenschen-sich-mehr-vertrauen.12a8d5d3-648f-4333-99fb-705b5a6c9ed6.html), Stand: Dezember 2014



**M 6 Heimliche Aufnahme eines Schülers im Klassenzimmer, München 2017**  
 © picture alliance | MITO images RF | Niedring/Drentw

| M 7 Handynutzung in der Schule?  |    |      |            |
|--|----|------|------------|
| Vorschlag  | ja | nein | Begründung |
| Es sollte ein absolutes Handyverbot in der gesamten Schule geben.                  |    |      |            |
| Nur die Oberstufenschüler/-innen sollen das Handy benutzen dürfen.                 |    |      |            |
| Alle Schüler ab Klasse 7 dürfen das Handy in den Pausen benutzen.                  |    |      |            |
| Handys dürfen zum Einsatz im Unterricht benutzt werden, ansonsten bleiben sie aus. |    |      |            |
| Mein Vorschlag:  |    |      |            |

**AUFGABEN:**

1. Fertigt in 4-er-Gruppen unter Berücksichtigung von M 1 - M 6 ein »Placemat« zum Thema »Handynutzung in der Schule?« an. Einigt euch dabei auf drei Aspekte und stellt diese vor.
2. Recherchiere die Handyregeln an eurer Schule (Schulordnung, Beschlüsse) und deren Umsetzung.
3. Fülle den Fragebogen M 7 aus und diskutiere die Ergebnisse der Befragung in der Klasse

4. Entwickelt in Kleingruppen eine Strategie, um die bestehende Handyregeln an eurer Schule zu verändern. Erklärt und diskutiert euer mögliches Vorgehen vor der Klasse.
5. Ein »Elevater Pitch« ist eine Methode, jemandem einen Sachverhalt während einer Aufzugfahrt (ca. 60 Sekunden) vorzustellen. Erstelle eine EP zum Thema »Probleme der Handynutzung an der Schule«.
6. Nennt drei Themen, über die ihr an der Schule noch gerne mitbestimmen würdet. Begründet eure Meinung.

# Handys in der Schule - gesetzliche Regelungen und Schulordnungen

| M 8 Ist das an deiner Schule erlaubt?  |    |      |                |
|--|----|------|----------------|
| Fälle  | ja | nein | weiß ich nicht |
| 1. Max hat im Unterricht mit seinem Freund WhatsApp-Nachrichten ausgetauscht. Daraufhin nimmt seine Lehrerin Frau Aufpasser ihm das Handy ab.  |    |      |                |
| 2. Leon ist mal wieder beim Anschauen von Youtube-Filmen im Unterricht erwischt worden. Herr Streng ist genervt: »Du kannst dir das Handy nächste Woche bei der Schulleiterin persönlich abholen.« |    |      |                |
| 3. Frau Wichtig sieht, dass Luisa ein Handy in der Hosentasche trägt: »Das lässt du mal schön zu Hause, Luisa. Handys haben in der Schule nichts verloren.«  |    |      |                |
| 4. Herr Fuchs hat die Nase voll: Weil Leonies Handy mal wieder im Unterricht geklingelt hat, hat Herr Fuchs sie am Freitag zum Nachsitzen einbestellt.   |    |      |                |
| 5. Robert hat seine Mitschüler auf der Toilette gefilmt und auf Youtube gestellt. Sein Schulleiter verwarnt ihn und droht ihm bei einer abermaligen Verfehlung den Schulausschluss an.             |    |      |                |
| 6. Für Herrn Krass ist der Fall klar: Clara soll 2 Euro in die Klassenkasse zahlen, weil sie im Unterricht leise ihren Lieblingssong gehört hat.   |    |      |                |

## M 9 Schulgesetz Baden-Württemberg

### § 23 Rechtsstellung der Schule

(2) Die Schule ist im Rahmen der Vorschriften dieses Gesetzes berechtigt, die zur Aufrechterhaltung der Ordnung des Schulbetriebs und zur Erfüllung der ihr übertragenen unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben erforderlichen Maßnahmen zu treffen und örtliche Schulordnungen, allgemeine Anordnungen und Einzelanordnungen zu erlassen. Inhalt und Umfang der Regelungen ergeben sich aus Zweck und Aufgabe der Schule. (...)

© [www.recht.de](http://www.recht.de)

## M 10 Kultusministerium Baden-Württemberg

Das Kultusministerium stellt klar, dass ein Handy bei schulordnungswidrigem Gebrauch, vor allem während der Unterrichtszeit, der Schülerin oder dem Schüler zwar weggenommen werden kann, dass es aber nach dem Unterricht dem Berechtigten zurückgegeben werden muss. Weder § 23 Abs. 2 SchG noch § 90 SchG autorisieren die



M 11 Die Handys der Auszubildenden in Sindelfingen liegen an der Gottlieb-Daimler-Schule am Technischen Schulzentrum während des Unterrichts in einer Kiste. © picture alliance / dpa

Schule, das Handy gegen den Willen der Berechtigten einige Tage zurückzubehalten.

© [https://lehrerfortbildung-bw.de/st\\_recht/weit/handy/](https://lehrerfortbildung-bw.de/st_recht/weit/handy/)

## M 12 Generelles Handyverbot an Schulen?

Laut dem baden-württembergischen Schulgesetz ist ein generelles Handyverbot an Schulen nicht möglich, weil es sich nicht aus dem Zweck und der Aufgabe der Schule begründen lässt. Das Mitbringen eines Smartphones kann also nicht verboten werden. Die Schule darf aber erforderliche Maßnahmen treffen, um den Schulbetrieb, also zum Beispiel den reibungslosen Ablauf des Unterrichts, zu gewährleisten. Die Lehrerinnen und Lehrer können also verlangen, dass die Schüler ihr Handy während dem Unterricht ausschalten und es gegebenenfalls sogar wegnehmen! Das Gerät müssen sie aber direkt nach dem Unterricht (i. d. R. noch am selben Tag) wieder zurückgeben oder es an die Erziehungsberechtigten aushändigen. Vorsicht: In Prüfungen (vor allem im Abitur oder bei Abschlussprüfungen) gilt das Mitführen von Handys bereits als Täuschungsversuch - auch wenn es ausgeschaltet ist. Auch in den Pausen kann die Schule Einschränkungen für die Handynutzung vorgeben. Wenn es an einer Schule z.B. Probleme mit Handys gibt, kann die Schule auch hier ein Verbot aussprechen.

© [www.handysektor.de/paedagogenecke/handyordnung/handy-in-der-schule-regelungen-der-bundeslaender.html](http://www.handysektor.de/paedagogenecke/handyordnung/handy-in-der-schule-regelungen-der-bundeslaender.html)



### M 13 Die Schulkonferenz in Baden-Württemberg

Die Schulkonferenz ist an allen öffentlichen Schulen Baden-Württembergs eingerichtet. Die Zahl der Mitglieder richtet sich nach der Größe der Schule. Seit dem Schuljahr 2014/15 entsenden Lehrer, Eltern und Schüler die gleiche Anzahl an Vertretern in die Schulkonferenz. Die Neuregelung erfüllt eine Ankündigung aus dem grün-roten Koalitionsvertrag (2011) und sieht vor, dass an Schulen mit mindestens 14 Lehrkräften in der Schulkonferenz neben dem Schulleiter, dem Vorsitzenden des Elternbeirates und dem Schülersprecher die Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft mit jeweils drei Sitzen vertreten sind. Für kleinere Schulen ist ebenfalls eine paritätische Besetzung geregelt. Vor diesem Schuljahr hatten die Lehrkräfte gemeinsam mit dem Schulleiter eine Mehrheit. Mit der jetzt beschlossenen Drittelparität kann sich eine Gruppe allein nicht mehr durchsetzen. Entscheidungen, die von der Schulkonferenz beschlossen werden müssen, erfordern nun einen Konsens zwischen Lehrern, Eltern und Schülern und erfahren damit eine breite Legitimation. Schüler, die Mitglied der Schulkonferenz sind, müssen mindestens der siebten Klasse angehören.

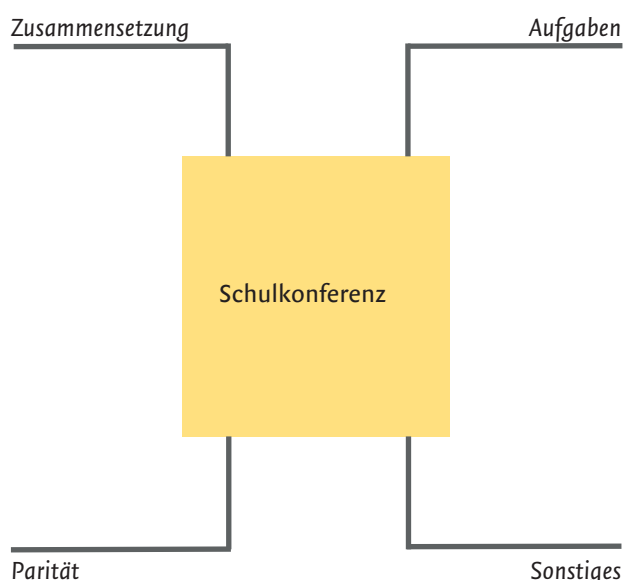
Die Schulkonferenz beschließt unter anderem über die Anforderung von Haushaltsmitteln gegenüber dem Schulträger, die Hausordnung, die Durchführung pädagogischer Tage und die Teilnahme an Schulversuchen.

© vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Schulkonferenz#Baden-W. C3.BCrttemberg>

### M 14 Das Regierungspräsidium Stuttgart informiert

Die Schulkonferenz soll als Gremium die Schule in ihrer Gesamtheit abbilden und so sind alle am Schulleben Beteiligten vertreten. Paragraph zwei der Schulkonferenzordnung gibt je nach Größe der Schule vor, wie viele Vertreter von Eltern, Schülern und Lehrkräften und bei den beruflichen Schulen für die Berufserziehung Mitverantwortlichen in die Schulkonferenz hineingewählt werden. Die Amtszeit dauert bis zum Ende des laufenden

### M 15 Die Schulkonferenz - eine Mindmap



den Schuljahres. Die Schulkonferenz tritt mindestens einmal im Schulhalbjahr zusammen und wird vom Vorsitzenden, also von der Schulleiterin oder vom Schulleiter, einberufen und geführt. Die Schulkonferenz kann in einigen Fragen bindende Entscheidungen treffen, so zum Beispiel dem Unterrichtsbeginn, in einigen Fragen ist die Schulkonferenz anzuhören, zum Beispiel bei der Anschaffung von Beamern und manche Fragen werden in der Gesamtlehrerkonferenz beschlossen, dann in der Schulkonferenz beraten und bedürfen des Einverständnisses der Schulkonferenz, dazu gehört der Erlass der Hausordnung. Auch bei der Schulleiterbesetzung wird die Schulkonferenz bereits am Auswahlverfahren beteiligt.

© [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Elternmitwirkung/Seiten/\\_Schulkonferenz.aspx](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Elternmitwirkung/Seiten/_Schulkonferenz.aspx)

#### AUFGABEN:

1. Fülle die Tabelle M 8 aus und diskutiere deine Antworten mit deinem Banknachbarn.
2. Erarbeitet in Kleingruppen jeweils eine Kurzpräsentation:
  - a) Gruppe A: Arbeitet aus den Materialien M 9 - M 12 die rechtlichen Grundlagen der Handynutzung in der Schule heraus.
  - b) Gruppe B: Arbeitet aus den Materialien M 13 - M 15 die Informationen zur Schulkonferenz heraus. Vervollständigt zur Präsentation die Mindmap M 15.

3. In die Schulkonferenz dürfen nur Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse gewählt werden. Diskutiert diese Regelung in der Klasse.
4. Erörtere unter Berücksichtigung vom M 13 - M 15 die Einführung der sogenannten »Drittelparität« in der Schulkonferenz.
5. Erstellt dazu eine gemeinsame Pro- und Contra-Tabelle und gebt Gründe für eure Argumentationen an.

# Demokratische Erziehung und Schule - mehr Demokratie an der Schule wagen?

**M 16 Kultusministerium Baden-Württemberg (2016): »Fächerübergreifende Themen: Demokratieverziehung«**

Demokratie lebt vom Engagement ihrer Bürgerinnen und Bürger. Keine andere Herrschaftsform ist so auf Mitwirkung angewiesen wie die Demokratie. Demokratie schafft Freiheit, Mitbestimmung und Gerechtigkeit und erfordert bewusstes Handeln ihrer Bürgerinnen und Bürger, das getragen ist von der Verantwortung gegenüber den Mitmenschen. Übernahme von Verantwortung ist unverzichtbar für das Funktionieren von Demokratie und kann nicht früh genug erlernt werden. Schule hat die Aufgabe, junge Menschen zu selbstverantwortlichem und demokratischem Handeln in der Gesellschaft zu befähigen. Dazu gehört die Vermittlung von Kenntnissen über politische, historische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen und Entwicklungen. Zudem geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler in der schulischen Gemeinschaft Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren und Verantwortungsbewusstsein entwickeln. In diesem Zusammenhang erleben und praktizieren Schülerinnen und Schüler Demokratie altersgemäß in unmittelbarer schulischer Mitwirkung, beispielsweise über Schülermitverantwortung, Klassenrat, Schulverfassung, Kooperationen mit außerschulischen Partnern oder Patenschaften – ebenso wie als Gesellschafts- und Regierungsform. Ziel dabei ist es, die Konflikt-, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit als Voraussetzung für demokratisches Handeln zu fördern. Leitgedanken und Kompetenzfelder zur Demokratie- und Werteerziehung sind in den Bildungsplänen aller Schularten verankert. Die Bildungspläne eröffnen den Schulen darüber hinaus Freiräume, um im Rahmen des Schulcurriculums demokratischen Kompetenzerwerb durch konkrete Schulentwicklungsprojekte, Schulprogramme oder die Beteiligung an Wettbewerben einzuüben und zu vertiefen. Bis 2007 nahmen Schulen aus Baden Württemberg am BLK-Programm »Demokratie lernen und leben« mit Projekten wie Klassenrat, Service Learning und Deliberationsforum (=Diskussionsforen) teil. Die dabei erarbeiteten Praxisbausteine können eingesetzt werden unter Demokratie lernen und leben. In der Nachfolge dieses Projekts unterstützt das Kultusministerium etwa Maßnahmen zum »Service Learning« (»Lernen durch Engagement«) und Projekte wie »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« oder »Juniorwahl« an Schulen.

© [www.km-bw.de/Len/Startseite/Schule/Demokratieverziehung](http://www.km-bw.de/Len/Startseite/Schule/Demokratieverziehung)



M 17 Demokratieverziehung in der Praxis

© Thomas Plaßmann, 2002

**M 18 Dirk Groß-Langenhoff: »Mehr Mitspracherecht für Schüler und Schülerinnen«, Deutschlandfunk, 4.3.2017**

Schülervertretungen sollen für mehr Demokratie an deutschen Schulen sorgen, indem sie die Interessen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrern transportieren. Schülervertreter Luca Samlidis wünscht sich aber noch mehr Mitspracherecht, zum Beispiel wenn es um die Gestaltung der Lehrpläne geht. (...) Schülersprecher Luca Samlidis hält die Schülervertretung für äußerst wichtig, weil es das einzige Gremium an seiner Schule sei, das die Interessen der Schülerinnen und Schüler vertritt. »Das auf ganz verschiedenen Ebenen. Ganz wichtig natürlich: in der Schule. Da geht es darum, dass sechs Leute bzw. je nach Schulgröße auch weniger von den Schülerinnen und Schülern in der Schulkonferenz, im höchsten Entscheidungsgremium, sitzen. Zum Beispiel aber auch in Fachkonferenzen, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer, die ein einziges Fach zusammen unterrichten, sich treffen und über Schulbuchanschaffungen und so weiter sprechen.« (...) Der Vorwurf von Schülersprecher Luca Samlidis vom Reichenbach-Gymnasium in Ennepetal: Lehrpläne würden häufig an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler vorbeigeplant. »Man sitzt im Unterricht und fragt sich: Warum lerne ich das eigentlich gerade? Also, brauche ich das für mein späteres Leben? Und dann gab es eine Diskussion zum Beispiel, da hat eine Schülerin aus Köln ja in einem sozialen Netzwerk gepostet, dass sie Gedichtsanalysen in fünf Sprachen schreiben, aber sich nicht um Steuererklärungen kümmern könnte. Und das ist auch der Punkt. Ein bisschen mehr Lebensrealität.«

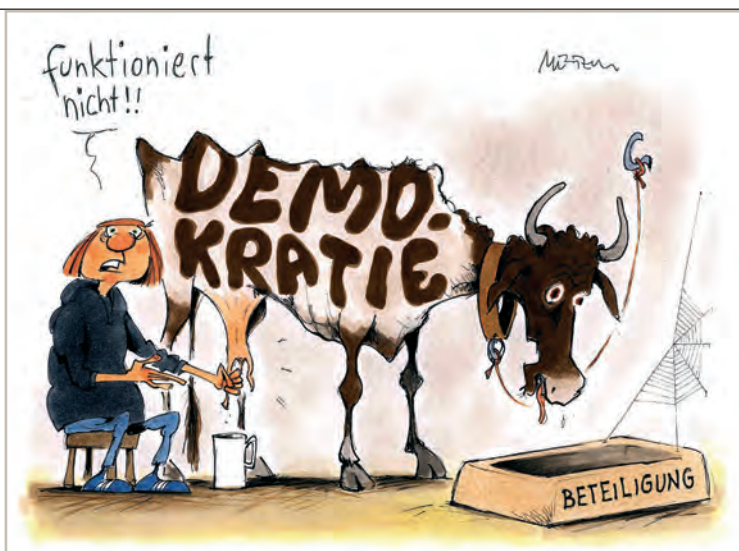
© [www.deutschlandfunk.de/demokratie-an-der-schule-mehr-mitspracherecht-fuer-schueler.680.de.html?dram:article\\_id=380670](http://www.deutschlandfunk.de/demokratie-an-der-schule-mehr-mitspracherecht-fuer-schueler.680.de.html?dram:article_id=380670)

**M 19 Maria Wetzel: »Eltern und Schüler können in der Schulkonferenz künftig nicht mehr von Lehrern überstimmt werden.«, StN, 28.2.2014**

In den Schulkonferenzen an den baden-württembergischen Schulen soll künftig mehr Gleichberechtigung herrschen: Schüler, Eltern und Lehrer werden in dem Gremium, das es an jeder Schule gibt, zu je einem Drittel vertreten sein. (...) »Die paritätische Verteilung der Sitze in der Schulkonferenz gestaltet das Schulleben demokratischer«, sagte Kultusminister Andreas Stoch (SPD) (...) in Stuttgart. In der Schulkonferenz bildeten die Lehrer bisher gemeinsam mit dem Schulleiter die Mehrheit. Vom Schuljahr 2014/15 an kann sich diese Gruppe allein nicht mehr durchsetzen. »Damit wird es künftig notwendig, bei vielen für die Zukunft der Schule bedeutsamen Fragen eine Verständigung zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern zu finden«, sagte Stoch. Die Landesregierung kommt damit der Forderung des Landeseltern- und des Landesschülerbeirats entgegen. (...) »Für uns ist das ein Zeichen der Wertschätzung«, sagte Carsten Rees, stellvertretender Vorsitzender des Landeselternbeirats. Damit werde eine von Eltern und Schülern schon lange erhobene Forderung erfüllt. Auch Nico Mäder, Vizechef des Landesschülerbeirats, ist erleichtert, dass bei den Schulkonferenzen Schüler, Eltern und Lehrer künftig endlich gleichberechtigt sind. »Ich verstehe gar nicht, warum das so lange gedauert hat,« sagt der Schüler an einem Wirtschaftsgymnasium. »Das ist eine Veränderung, die nicht einmal Geld kostet.« (...) Die bildungspolitische Sprecherin der Grünen, Sandra Boser, erklärte: »Die Schule ist nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lebensort. Deshalb sollen Schüler und Eltern diesen auch mitgestalten können. Das werde viele Jugendliche ermutigen, sich mehr einzubringen.« (...) Die neue Regelung werde zu mehr Diskussionen führen, glaubt Schülersprecher Mäder. (...) Wenn Schüler für Raucherecken oder Süßigkeitenautomaten plädierten, würden Eltern und Lehrer aber eher gemeinsam dagegen stimmen.

Hinweis: Mittlerweile gibt es in Baden-Württemberg eine Koalition aus Bündnis 90/Die Grünen und CDU. Derzeit ist Dr. Susanne Eisenmann (CDU) Kultusministerin.

© [www.stuttgarter-nachrichten.de/](http://www.stuttgarter-nachrichten.de/)



**M 20 »Beteiligung ist alles!«**

© Gerhard Mester, 2016

**M 21 VBE (Lehrer/-innen-Verband): »Eltern und Schüler können jetzt den Lehrern die Richtung vorschreiben«**

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) Baden-Württemberg sieht mit Sorge, dass sich durch die Schulgesetzänderung die Mehrheitsverhältnisse in den Schulkonferenzen zu Lasten der Fachleute verändern. Schüler und Eltern haben, wenn sie sich einig sind, das Zepter in der Hand und erteilen den Lehrern Aufträge. Schule wird heute gemeinhin als Dienstleistungsbetrieb verstanden, der sich an seinen »Kunden«, den Schülern und Eltern, auszurichten habe. Durch die Schulgesetzänderung erhalten diese Kunden die Mehrheit im höchsten Beschlussorgan der Schule, in der Schulkonferenz, und können so – auch gegen den ausdrücklichen Willen der Experten, der Lehrer an dieser Schule – die Marschrichtung vorgeben. Der VBE hält es für überzogen und sachlich falsch, dass Eltern und Schüler den Lehrern ihren Willen aufzwingen dürfen. (...) Eltern und Schüler haben durch die Schulgesetzänderung als »Kunden« eine Vormachtstellung bekommen.

© [www.vbe-bw.de/pressemeldungen/vbe-bedauert-neue-mehrheitsverhaeltnisse-in-der-schulkonferenz/](http://www.vbe-bw.de/pressemeldungen/vbe-bedauert-neue-mehrheitsverhaeltnisse-in-der-schulkonferenz/)

#### AUFGABEN:

1. Arbeite aus M 16 heraus, wie sich nach dem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg die Demokratieerziehung an den Schulen gestalten soll.
2. Vergleiche die Ergebnisse aus Aufgabe 1 mit den Aussageabsichten der Karikaturisten in M 17 und M 20.
3. Erarbeite eine Pro- und Contra- Tabelle zur Frage der Drittelparität in der Schulkonferenz (M 18, M 19, M 21).

4. Gestalte ein kurzes Streitgespräch zum Thema »Drittelparität« zwischen einem Lehrerverbandsvertreter (M 21) und dem Schülersprecher (M 18). Stelle dazu den beiden Diskutierenden als Moderator/-in jeweils zwei Fragen.

5. »Die Schule ist nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lebensort. Deshalb sollen Schüler und Eltern diesen auch mitgestalten können.« (bildungspolitische Sprecherin der Grünen)

Beziehe dazu Stellung und recherchiere hierfür Möglichkeiten der Mitgestaltung an deiner Schule.

# Handynutzung an der Schule - im Unterricht und in den Pausen - die Schulkonferenz tagt

## M 22 Fallbeispiel: Szenario zur Handynutzung an der Schule: »Die Schülerschaft wünscht sich eine Veränderung«

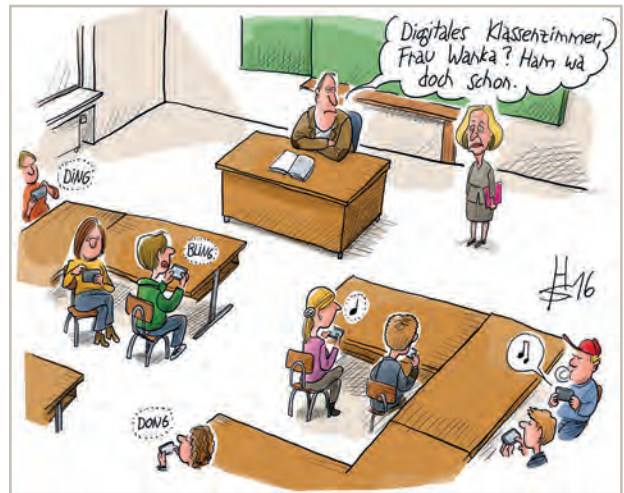
Nachdem die Schülerinnen und Schüler des Martin-Luther-Gymnasiums mitbekommen haben, dass Schülerinnen und Schüler an einem Stuttgarter Privat-Gymnasium ab der 8. Klasse ihr Handy in den Pausen benutzen dürfen, forderten viele Schüler ebenso die Einführung dieser liberalen Regelung. Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Klassensprecher aufgefordert, das Thema im Schülerrat zu besprechen. Im Schülerrat hat man das Thema aufgegriffen und beschlossen, eine Umfrage in der Schülerschaft durchzuführen. Das Ergebnis war eindeutig: 74 Prozent der Befragten will die Schulordnung geändert und somit die Benutzung der Handys in Pausen erlaubt wissen. Der Schülerrat bespricht nun das weitere Vorgehen: Die Klassensprecher sollen ihre Klasse über das Thema informieren und in der Klassenschülerversammlung soll das Ergebnis thematisiert werden. Die Schulsprecherin Hannah und ihr Stellvertreter Moritz wollen in ihrem nächsten Gespräch mit dem Schulleiter über den Wunsch der Schülerschaft sprechen, die Schulordnung diesbezüglich zu ändern. Ebenso wird im Schülerrat beschlossen, einen Arbeitskreis einzurichten, der sich mit der Neuregelung der Nutzung von Handys auseinandersetzt. Ziel ist es, das Thema auf der nächsten Sitzung der Schulkonferenz zu diskutieren und dazu einen Beschluss zu fassen. Zur Vorbereitung recherchieren die Schüler/innen nach Argumenten im Internet. (Autorinnentext)

## M 23 Computerzeitschrift c't: »Wissenschaftliche Untersuchung zum Einsatz von Mobilgeräten im Unterricht«

Ein Verbot von Mobilgeräten an Schulen könnte sich einer aktuellen Studie zufolge positiv auf die Leistungen der Schüler auswirken. 16-jährige Schüler hätten durchschnittlich 6 Prozent bessere Ergebnisse erzielt, lautet das Resultat von Forschern der »Londoner School of Economics«. Das entspreche ungefähr dem Effekt einer zusätzlichen Unterrichtswoche im Schuljahr.

Gründe dafür sehen die Wissenschaftler in dem hohen Ablenkungsfaktor privater Mobilgeräte: Mit Messengern, Spielen und Social-Media-Anwendungen werde die Aufmerksamkeit schnell absorbiert und von schulischen Belangen abgezogen. Besonders positiv hätten sich Verbote bei leistungsschwächeren Schülern sowie solchen aus einkommensarmen Familien ausgewirkt – das Leistungsplus liege hier doppelt hoch so wie beim Durchschnitt. Bei ohnehin schon besonders guten Schülern sei hingegen kaum ein Effekt zu bemerken.

© [www.heise.de/newsticker/meldung/Studie-Handyverbot-an-Schulen-verbessert-Leistungen-2654227.html](http://www.heise.de/newsticker/meldung/Studie-Handyverbot-an-Schulen-verbessert-Leistungen-2654227.html)



M 24 »War anders gemeint, Frau Wanka!« (Johanna Wanka, CDU, Bundesbildungsministerin) © Heiko Sakurai, 13.10.2016

## M 25 Madlen Jehle: »Handyverbot an Schulen sinnvoll?«, Schwarzwälder Bote 3.4.2017

Gibt es denn überhaupt gute Gründe, das Handyverbot an Schulen aufzuheben? Ja, definitiv, lautet die Antwort. Denn trotz der Regel, dass die Telefone während der Schulzeit ausgeschaltet sein müssen, finden Schüler immer wieder Wege, das Verbot zu umgehen. Dass es nicht erlaubt ist, stachelt sie dabei nur noch mehr an und es fordert sie heraus, das Handy heimlich zu benutzen. Wichtiger ist jedoch, dass die Schulen mit der Zeit gehen sollten. Handys gehören inzwischen schon lange zu unserem täglichen Leben und nehmen einen recht großen Teil davon ein. Die Digitalisierung schreitet unermüdlich voran, an einigen Schulen werden nach und nach Tablets eingeführt und Computer sind inzwischen Standard. Man könnte den Schülern praktisch nebenbei den Umgang mit Smartphones beibringen. Dabei darf man keinesfalls die sinnvolle Nutzung der Handys übersehen. So sind alle neueren Handys internetfähig, was Recherchen erheblich erleichtern würde, da man nicht jedes Mal in einen der Computerräume müsste. Bei den teuren Tablets ist es oft nicht möglich, sie an der ganzen Schule einzuführen, die Smartphones der Schüler hingegen werden privat gekauft, sind leicht, handlich und flexibel einsetzbar. Schlussendlich gilt, dass Handys im Unterricht sowohl positive als auch negative Seiten haben. Natürlich stören sie und können auch die Ursache für Streit sein, aber im Unterricht können sie praktisch eingesetzt werden. Es sollte kein striktes Handyverbot geben (...).

© [www.schwarzwaelder-bote.de/inhalt.rottweil-handyverbot-an-schulen-sinnvoll.604c3471-23ac-43aa-b7aa-ca75708c094b.html](http://www.schwarzwaelder-bote.de/inhalt.rottweil-handyverbot-an-schulen-sinnvoll.604c3471-23ac-43aa-b7aa-ca75708c094b.html), die Autorin ist Schülerin der 9. Klasse des Gymnasiums Schramberg

**M 26 Rollenkarte**

**Schulleiter/-in**

Du ... begrüßt die gewählten Vertreter/-innen der Schulkonferenz,

- leitest die Sitzung,
- fasst am Ende der Diskussion die wesentlichen Argumente der Teilnehmer zusammen,
- formulierst nach der Diskussion den bzw. die Anträge, über die abgestimmt werden soll,
- führst die Abstimmung durch und gibst das Ergebnis bekannt,
- du beendest die Sitzung.

(Vorschlag: Du stehst einer Neuregelung eher skeptisch gegenüber, da du immer wieder mit Regelverstößen bei der Handynutzung zu tun hast. Du willst, dass sich die Schüler in den Pausen unterhalten bzw. miteinander spielen.)

**M 29 Rollenkarte**

**Schüler/innenvertreter/-in**

Du ... vertrittst die Meinung der Mehrheit der Schüler/-innen und argumentierst für eine großzügigere Regelung zur Handynutzung zumindest in den Pausen.

- du gibst auch die Gegenargumente wieder und entkräftigst deren Argumente.

(Vorschlag: Du bist für die Handynutzung in den Pausen, wo möglich aber auch im Unterricht. Gemeinsam mit den Lehrer/-innen wollt ihr, dass der sinnvolle Umgang mit den Smartphones im Unterricht behandelt wird. Ältere Schüler/-innen sollen jüngeren helfen, sinnvoll mit den Handy umzugehen und sich gegen mögliche Gefahren wie Datenmissbrauch und Cybermobbing zu schützen.)

**M 27 Rollenkarte**

**Lehrer/-innenvertreter/-in**

Du vertrittst die Meinung der Mehrheit der Lehrer/-innen, die sich in einer Gesamtlehrerkonferenz dazu entschlossen hat, die Handynutzung auf dem Schulgelände generell zu untersagen. Dem Einsatz der Smartphones im Unterricht könnt ihr zustimmen, wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin dies ausdrücklich anordnet. Die Betrugs- und Mobbinggefahren im und außerhalb des Unterricht sind deiner Meinung nach aber zu groß. Es soll nicht ständig aufs Handy gestarrt werden.

(Vorschlag: Gegenüber einer Nutzung der Handys in den Pausen und Hohlstunden hast du große Bedenken, da du denkst, dass die Gefahren überwiegen und die Gespräche unter den Schülern leiden würden.)

**M 30 Rollenkarte**

**Elternvertreter/in**

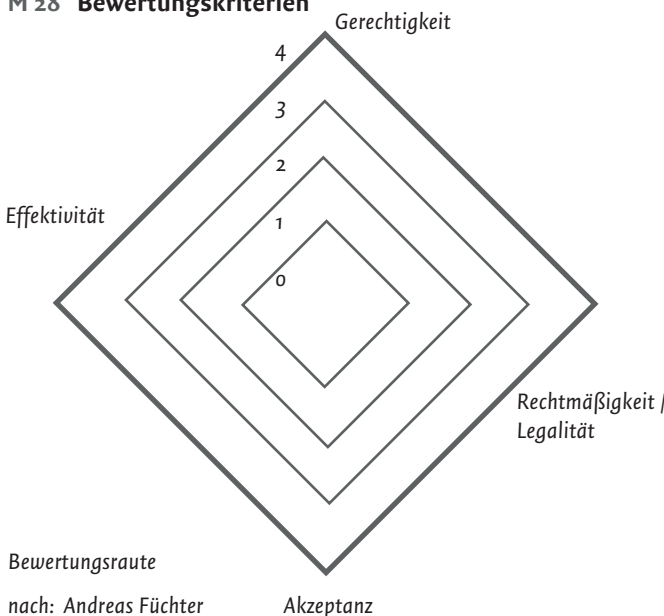
Du ... vertrittst die Meinung der Mehrheit der Elternschaft, die dafür plädiert, dass die Schule den sinnvollen Umgang mit den digitalen Medien vermitteln soll.

- du findest es nicht tragbar, wenn es an der Schule zwar eine Regelung gibt, die aber nicht konsequent eingehalten und überwacht wird.

- du bist daran interessiert, dass deine Kinder in Notfällen erreichbar sind und sich melden können.

(Vorschlag: Du willst eine großzügigere Lösung, aber auch, dass die Schule den sinnvollen Umgang mit den digitalen Medien lehrt.)

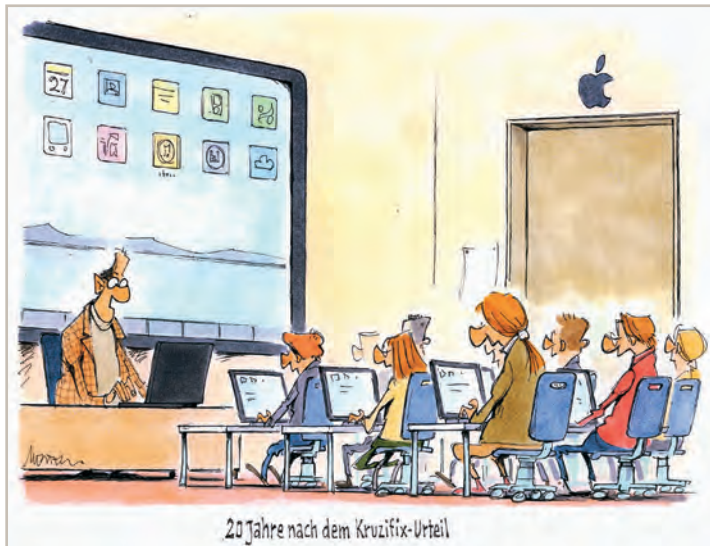
**M 28 Bewertungskriterien**



**AUFGABEN:**

1. Szenario: Auf der Tagesordnung der nächsten Schulkonferenz steht das Thema: »Handynutzung in den Pausen«. Gestaltet eine Schulkonferenzsitzung zu diesem Thema, indem ihr zunächst in vier Kleingruppen die Rollen (M 26, M 27, M 29, M 30) vorbereitet und dann die Sitzung durchführt. Besetzt die Rolle der Schüler-, Eltern- und Lehrervertreter jeweils dreifach. Der bzw. die Verbindungslehrer/in ist anwesend, allerdings ohne Stimmrecht. Dazu: M 22 - M 25.
2. Die restlichen Schüler beobachten jeweils einen Vertreter/-in und notieren dessen/deren Argumente.
3. Bewertet mithilfe der Kriterien aus M 28, ob die Handynutzung ab der 8. Klasse in den Pausen erlaubt sein soll. Vergleicht diese Ergebnisse mit euren Eingangsmeinungen (z.B. M 7).

# Handys in Schule und Unterricht - die Schulordnung neu regeln?



len Welt« (2016). (...) Das Portal zur schulischen und außerschulischen Medienbildung »Media-Culture-Online« informiert Lehrkräfte, Studierende, Eltern und Pädagogen/-innen außerhalb der Schule mit aktuellen Meldungen, Blogbeiträgen, Fachartikeln und Praxismaterial über medienpädagogische Themen und Angebote. Vor allem Lehrkräfte finden hier wertvolle Tipps sowie direkt umsetzbare Unterrichtsideen für die schulische Medienbildung. Speziell für die Umsetzung der Leitperspektive Medienbildung in den neuen Bildungsplänen 2016 stellt ein eigener Bereich zahlreiche Beispiele aus der pädagogischen Praxis zur Verfügung, die nach Fächern, Schulart und Klassenstufe sortiert sind.

© [www.km-bw.de/Len/Startseite/Schule/Medienbildung](http://www.km-bw.de/Len/Startseite/Schule/Medienbildung)

## M 31 »Vision: 20 Jahre nach dem Kreuzifixurteil«

© Gerhard Mester, 2.2.2012

## M 32 Medienbildung in den Bildungsplänen in Baden-Württemberg (2016)

Medienbildung zählt heute zu den zentralen Schlüsselqualifikationen, über die junge Menschen verfügen müssen, um sich angemessen in unserer Mediengesellschaft bewegen zu können. Denn Kinder und Jugendliche wachsen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auf, ohne dass sie diese jedoch automatisch durchschauen. Dementsprechend muss die schulische Medienbildung die Medien- und Kommunikationskompetenz in vielfältiger Weise fördern.

Dazu gehören folgende Bereiche:

- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
- eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung

Mit den Bildungsplänen 2016 ([www.bildungsplaene-bw.de](http://www.bildungsplaene-bw.de)) wurde die Medienbildung in Baden-Württemberg als eine von sechs übergeordneten Leitperspektiven verbindlich eingeführt. Zudem schafft ein Basiskurs in Klasse 5 die medienbildnerischen Grundlagen, auf denen in den weiteren Schuljahren aufgebaut werden kann. Neben dem Lernen mit Medien wird auch dem Lernen über Medien, d.h. dem Jugendmedienschutz, ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Die in den Bildungs- und Lehrplänen von Baden-Württemberg formulierten Kompetenzen in Bezug auf das Lernen mit und über Medien sind an den Empfehlungen der KMK (Kultusministerkonferenz) zur »Medienbildung in der Schule« (2012) orientiert und erfüllen auch grundsätzlich den Kompetenzrahmen der KMK-Strategie »Bildung in der digita-

## M 33 Was Schüler und Lehrer von einem Handyverbot halten, Süddeutsche Zeitung vom 4./5.3.2017

(Ausgewählte Lehrer/-innen:)

**Beate Black**, 28, Kunst und Englisch, Gesamtschule Dortmund, Nordrhein-Westfalen: »Eine handyfreie Schule ist: Der heutigen Zeit nicht angemessen. Meine Oberstufenschüler dürfen ihre Handys im Unterricht benutzen: In Kunst, um Bildvorlagen zu suchen, in Englisch für Vokabelübersetzungen. Fünftklässler habe ich schon im Kunstunterricht mit einer App kleine Trickfilme basteln lassen. So was ist für Schüler total motivierend.«

**Heinrich Brinker**, 58, Schulleiter, Grundschule Schüttorf, Niedersachsen: »Eine handyfreie Schule ist: Eine Schule von vorgestern. Schulen sind ja keine Inseln, die sich dem technischen Fortschritt verschließen können. Alle Kinder dürfen bei uns das Handy mitnehmen, da spielt auch das Sicherheitsbedürfnis der Eltern eine Rolle. Aber beim Arbeiten bleiben sie in der Tasche. Unterricht mit Handys ist: Ein Zeichen des Fortschritts. Das wird sicherlich kommen, deutschlandweit, Handys werden dann auch an Schulen ganz normale Arbeitsgeräte sein. Wir haben gerade erst 25 iPads angeschafft, zu unseren Computerarbeitsplätzen dazu, und eine neue WLAN-Struktur.«

**Arne Ulbricht**, 44, Französisch, Geschichte, Berufskolleg Mettmann, Nordrhein-Westfalen: »Eine handyfreie Schule ist: Ein Segen für die Schüler. Sie müssen lernen, auch ohne Handys auszukommen. Handyverbote lassen sich auf dem ganzen Schulgelände bequem durchsetzen, das Rauchverbot hat man ja auch durchgesetzt. Und wenn es einige doch auf der Toilette nutzen, dann ist das halt so. Lehrer und Eltern sollten hier Vorbilder sein und nicht die ganze Zeit auf Facebook rumhängen oder whatsappen. Unterricht mit Handys ist: Der bildungspolitische Super-Gau. Die meisten Schüler schaden sich selbst, sobald sie

das Handy im Unterricht offiziell nutzen dürfen. Sie whatsappen dann erst recht in einer Tour und passen nicht mehr auf. Heimlich tun sie es sowieso, wodurch sie sich ebenfalls schaden!»

© [www.sueddeutsche.de/bildung/schule-die-eltern-versagen-komplett-und-wir-lehrer-sollen-es-richten-1.3404605-5](http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-die-eltern-versagen-komplett-und-wir-lehrer-sollen-es-richten-1.3404605-5)

### M 34 Auszug aus der Schulordnung des Evangelischen Heidehof-Gymnasiums in Stuttgart

Die Benutzung von elektronischen Geräten wie MP3-Player, CD-Player, Mobiltelefonen, Smartphones u. ä. ist während der Unterrichtszeit nur mit der ausdrücklichen Genehmigung einer Lehrkraft erlaubt.

Das Tragen von Kopfhörern ist auf dem Schulgelände grundsätzlich verboten.

Während der Pausen ist die Benutzung von Mobiltelefonen, Smartphones u.ä. erlaubt. Die Geräte müssen grundsätzlich auf lautlos gestellt sein. Schülerinnen und Schüler der Unterstufe dürfen die oben genannten elektronischen Geräte weder während des Unterrichts noch in den Pausen benutzen.

Bei Zuwiderhandlungen können die genannten Gegenstände bzw. Geräte eingezogen werden. Dies gilt auch für Zuwiderhandlungen durch Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 8-12, sollten diese sich nicht den oben genannten Regelungen entsprechend verhalten.

© [www.heidehofgymnasium.de](http://www.heidehofgymnasium.de)

### M 35 Tipps von Klicksafe.de zur Neugestaltung einer Schulordnung

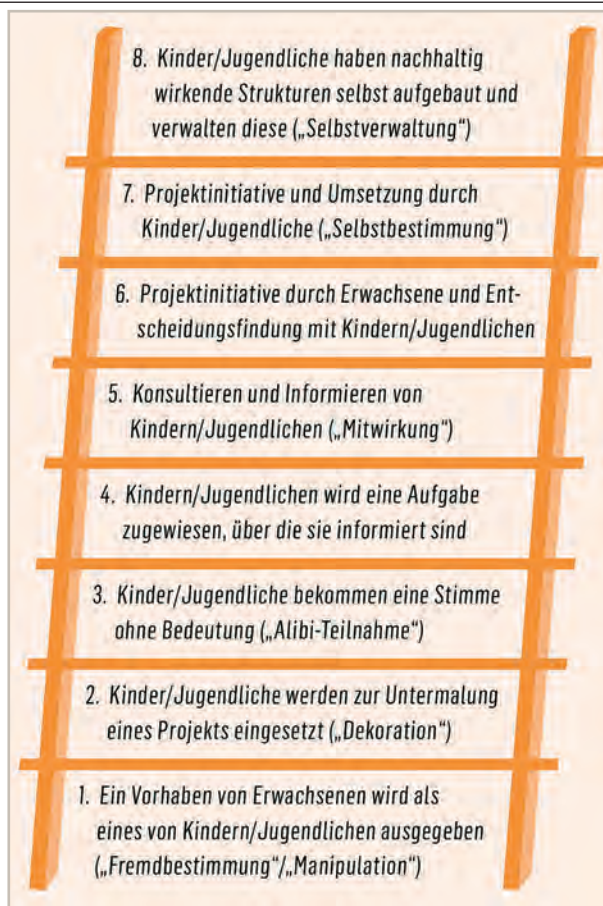
Der Umgang mit Handys in der Schule und im Unterricht sollte in der Schulordnung/Hausordnung der Schule festgelegt werden, damit Lehrer/-innen, aber auch Schüler/-innen eine Handlungs- und Argumentationsgrundlage haben, auf die sie sich beziehen können. Sie sollte in regelmäßigen Abständen überprüft und evtl. aufgrund neuer Erkenntnisse oder veränderter Situation angepasst werden. (...) Eine Arbeitsgruppe zum Thema »Umgang mit Handy in Schule und Unterricht« könnte entsprechende Leitfragen (siehe unten) erörtern und Prinzipien erarbeiten, über die in der Konferenzrunde abgestimmt wird. Auch eine Umfrage unter den Schüler/-innen an der Schule wäre denkbar. So ist eine Schüler/-innenbeteiligung bei diesem heftig umstrittenen Thema gewährleistet.

#### Leitfragen:

- Wie und in welcher Weise wollen wir Schüler/-innen unsere Handys in der Pause und im Schulgelände generell nutzen? (z.B. Handyzonen, Handyzeiten)

#### AUFGABEN:

1. Setzt euch in Gruppen zusammen und gestaltet einen Flyer für eure Schule, in dem ihr alle Regelungen zur Handy-Nutzung aufschreibt. Orientiert euch dabei an den Leitfragen (M 35) und berücksichtigt auch die Erkenntnisse aus den vorhergehenden Stunden sowie M



### M 36 Beteiligungsstufen

© nach Roger A. Hart , [www.unicef-irc.org/publications/100](http://www.unicef-irc.org/publications/100)

- Was gilt für Unterricht, Projekttag und die schulische Arbeit? (Einsatz im Unterricht)
- Welche Konsequenzen gibt es bei missbräuchlicher Verwendung? Wie lange darf ein Handy abgenommen werden? Wo wird es aufbewahrt?
- Was muss man wissen über verbotene Inhalte auf den Geräten? (Besitz, Zugänglichmachung und Weitergabe von Gewalt-, Pornografie- und Hassinhalten an andere Minderjährige)
- Was muss man wissen über die Verletzung von Persönlichkeitsrechten? (z.B. bei unerlaubtem Mitfilmen im Unterricht, Fotografieren und Taggen)
- Wie kann Transparenz bzgl. der Schulordnung und Wissen um die Regelung dauerhaft gewährleistet werden? (Infotag, Projekttag für Schüler/-innen, Eltern, Aushang im Schulhaus)

© [www.klicksafe.de/.../pdf/klicksafe.../Schulordnung\\_fuer\\_Handys\\_klicksafe.pdf](http://www.klicksafe.de/.../pdf/klicksafe.../Schulordnung_fuer_Handys_klicksafe.pdf)

31 - M 36. Präsentiert jeweils den anderen Gruppen eure Ergebnisse.

2. Nehmt Kontakt mit der SMV auf und stellt den Flyer in der nächsten Schülerratssitzung vor. Erstellt dazu zusätzlich eine Tabelle, in der ihr eure zentralen Argumente auflistet und sie begründet.

### 3. Wie soll die Politik auf »Cybermobbing« reagieren?

Jugendliche wachsen heute in einer mediatisierten, digitalen Gesellschaft auf. Der »Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest« befragt deshalb in regelmäßigen Abständen Kinder und Jugendliche zu ihrem Medienverhalten. Fast jeder Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren besitzt laut dieser Studie (JIM-Studie) aus dem Jahr 2016 ein Mobiltelefon mit Touchscreen und Internetzugang (vgl. JIM-Studie, S. 7). So hat man in dieser Studie ebenfalls in Erfahrung gebracht, dass »neun von zehn Jugendlichen (92 %) die Option[haben], vom eigenen Zimmer aus mit Tablet, Laptop oder PC das Internet zu nutzen, drei Viertel haben auch einen eigenen PC oder Laptop zur Verfügung (74 %)« (JIM, S. 29). Laut dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest nimmt die Nutzung von Online-Communities bei den 12-19 Jährigen einen hohen Stellenwert ein: Den höchsten Zulauf bei den Jugendlichen erfährt die Videoplattform Youtube (64%). Auf Platz 2 liegt der Kommunikationsdienstleister WhatsApp (41%), es folgen Facebook (26%) und Instagram (23%) (JIM, S. 29). Die permanente Verfügbarkeit von Daten, die intensive Nutzung der Online-Dienste und die ständige Erreichbarkeit per Handy prägen somit wesentlich den medialen Alltag der jungen Menschen. Die Autoren der JIM-Studie erkennen allerdings auch die mit der Nutzung der Online-Communities einhergehenden Gefahren: »Die inzwischen omnipräsent verfügbare Möglichkeit, Bilder und Filme aufzunehmen und diese direkt an Dritte weiterzugeben, kann auch Probleme bereiten, wenn diese beispielsweise unreflektiert verschickt, die Betroffenen nicht um Erlaubnis gefragt oder wenn Bilder und Inhalte sogar bewusst in beleidigender Absicht verschickt werden. Die Definition verschie-

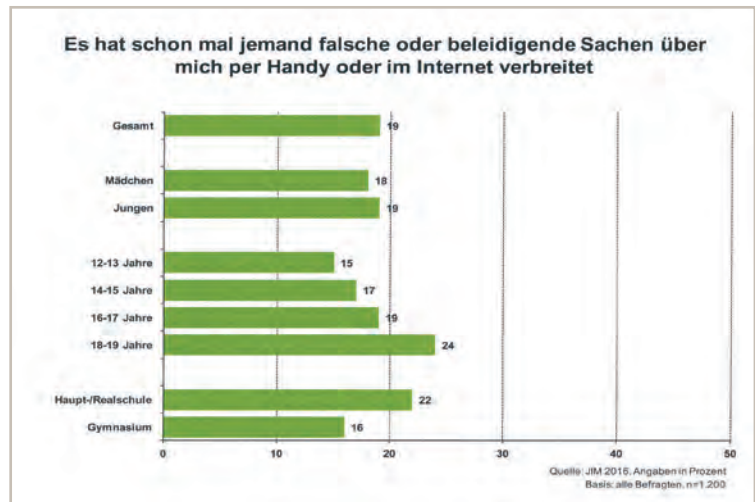


Abb 2 Cybermobbing-Befragung Jugendlicher

© JIM-Studie 2016, S. 51, [www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/](http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/)

der Nutzergruppen macht es einfach, andere auszugrenzen und beispielsweise ohne deren Wissen über sie zu lästern. Unter (meist vermeintlicher) Anonymität ist für manche Jugendliche die Hemmschwelle geringer, Dinge zu sagen (bzw. zu schreiben) die sie ihrem Gegenüber persönlich in dieser Form nie mitteilen würden. Wenn auch das Schlagwort Mobbing, wie es wohl meist von Schülern verwendet wird, sicherlich nicht immer das meint, was Fachleute unter diesem Begriff subsumieren, so ist die Problematik unter Jugendlichen doch präsent. Auch beleidigende oder diskriminierende Äußerungen, die strenggenommen kein Mobbing darstellen, sind aus Sicht der Betroffenen dennoch eine Belastung.« (JIM, S. 49)

Cybermobbing kann für Betroffene extreme Ausmaße annehmen. Der Fall von Amanda Todd, die sich im Jahre 2012 das Leben nahm, nachdem sie mehrere Monate im Internet gemobbt wurde, hat weltweite Bestürzung ausgelöst. Um über die Gefahren und Folgen von Cybermobbing aufzuklären, gibt es deshalb in der Europäischen Union inzwischen einen »Safer Internet Day«, einen Aktionstag für mehr Sicherheit im Netz. Der Aktionstag im Jahr 2017 drehte sich beispielsweise rund um das Thema Cybermobbing.

Cybermobbing wird mittlerweile als gesamtgesellschaftliche Herausforderung begriffen. Lehrpersonen im schulischen sowie Pädagogen im außerschulischen Bereich, Landesmedienzentren, die wie in Baden-Württemberg Schüler-Moderations-Programme anbieten, Polizisten, die mit Schulen kooperieren und zahlreiche Initiativen - wie z.B. die Initiative von [klicksafe.de](http://klicksafe.de) - bemühen sich, Aufklärungsarbeit für alle Beteiligte vor Ort oder im Netz zu diesem Thema zu leisten. Spots sowie Flyer und Apps (vgl.

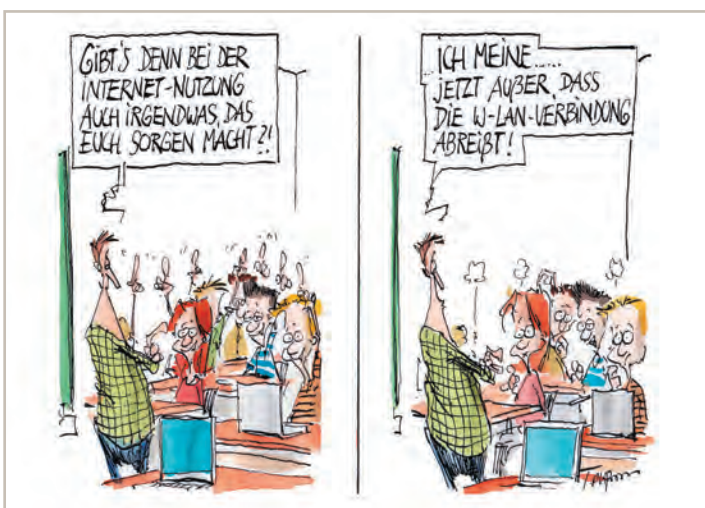


Abb 1 »Habt Ihr Sorgen bei der Internetnutzung?«

© Thomas Platzmann



Sticker und Flyer von [klicksafe.de](http://klicksafe.de)) sollen Jugendliche und Heranwachsende für das Problem und vor allem für die (strafrechtlichen) Folgen von Cybermobbing sensibilisieren und Hilfen für Betroffene anbieten. Einen eigenen Straftatbestand stellt Cybermobbing bislang nicht dar. Dennoch ist Cybermobbing eine Straftat, da verschiedene Einzelhandlungen unter geltende Strafgesetze fallen. Ein vehementer Verfechter eines eigenen Cybermobbinggesetzes ist z.B. Uwe Leest, Vorsitzender des Vereins »Bündnis gegen Cybermobbing«, der dem Problem durch einen eigenen Straftatbestand begegnet wissen will. Man brauche ein eigenes Cybermobbing-Gesetz, um Opfer zu schützen und Täter zu sensibilisieren. Justizminister Heiko Maas, SPD, hat sich demgegenüber auf dem 2. Cybermobbing-Kongress am 2016 in Berlin ablehnend gegenüber Cybermobbing als eigenem Straftatbestand geäußert. Elementar



**Abb 4** Hochsicherheitsgericht »Der Bunker« in Amsterdam (Niederlande). In dem Gebäude fand im Februar 2017 der Prozess gegen den mutmaßlichen Cyber-Stalker Aydin C. statt. Er wird beschuldigt, 34 junge Mädchen online erpresst und sexuell genötigt zu haben. Der Niederländer soll auch das kanadische Mädchen Amanda Todd erpresst haben. Amanda hatte 2012 im Alter von 15 Jahren Selbstmord begangen.  
© Annette Birschel, dpa | picture alliance



**Abb 3** »Safer Internet Day«, einen Aktionstag der EU für mehr Sicherheit im Netz.  
© [www.klick-safe.de](http://www.klick-safe.de)

wichtig seien vorbeugendes Handeln – etwa verlässliche Alterskontrollen, funktionierende Moderationskonzepte und Meldesysteme – aber auch zivilgesellschaftliche Anstrengungen.

Die politische Frage lautet: Soll der Staat Gesetze verschärfen und Cybermobber im schlimmsten Falle mit Gefängnisstrafe belegen? Oder sind peer to peer-Präventionskonzepte, die vor allem auch im schulischen Raum angesiedelt sein könnten, effektiver um dem Phänomen Cybermobbing Herr zu werden?

#### Bildungsplanverortung

Inhaltsbezogene Standards, Sek I, Nicht-gymnasiale Schularten Klassen 7/8/9

3.1.1.2. Leben in der Medienwelt: Die Schülerinnen und Schüler können Antworten auf die Fragen finden, wie Jugendliche verantwortungsvoll mit persönlichen Daten umgehen können, wie mediale Darstellungen Jugendliche beeinflussen (Privatheit und Öffentlichkeit) und welche Bestimmungen es zum Schutz persönlicher Daten gibt (Regeln und Recht).

1) an vorgegebenen Fallbeispielen Chancen (Information, Kommunikation, Unterhaltung) und Risiken (Verletzung von Persönlichkeitsrechten, Sucht) der eigenen Internetbenutzung beschreiben, (2) rechtliche Regelungen zum Schutz von personenbezogenen Daten nennen (Datenschutz, Recht am eigenen Wort und Bild).

Sek I, Gymnasium: Leitperspektive Medienbildung  
Das Fach Gemeinschaftskunde leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, die Leitperspektive Medienbildung umzusetzen. »Die Auseinandersetzung mit Entwicklungen, Chancen und Problemen der Mediengesellschaft ist elementarer Bestandteil des Gemeinschaftskundeunterrichts. Medien ermöglichen umfassende Recherchen, prägen den politischen Diskurs, vermitteln zwischen den Bürgern und der Politik und sind im Leben der Schülerinnen und Schüler ständig präsent.«

# Didaktisch-methodische Hinweise

Gerade weil die Schülerinnen und Schüler immer früher in den sozialen Netzwerken unterwegs sind, muss ein Bewusstsein für Gefahren, die im Netz lauern, geschaffen werden. Hinter dieser Aussage steht die Überlegung, dass ein politisch mündiger Bürger auch ein medial mündiger Bürger sein muss, der seine eigenen Rechte kennt und die Freiheiten im Netz zu nutzen weiß, der aber gleichermaßen die Persönlichkeitsrechte anderer Bürger wahrt.

Da in unserer Mediengesellschaft Cybermobbing für Schülerinnen und Schüler zunehmend ein Problem darstellt, sollte diese Thematik auch Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung sein. Das Thema entspricht somit den fachdidaktischen Leitprinzipien der Aktualität, der Schüler- und Problemorientierung. Das didaktische Prinzip der Kontroversität und des exemplarischen Lernens spiegelt sich in den verschiedenen Vorschlägen zum Umgang mit dem Phänomen Cybermobbing wider.

Der vorgeschlagene Unterrichtsgang orientiert sich überwiegend an dem Basiskonzepten »Regeln und Recht« sowie »Privatheit und Öffentlichkeit«. Die Schülerinnen und Schüler werden deshalb im Verlaufe des Unterrichtsgangs untersuchen, inwiefern die Regelungen des Strafrechts auf Cybermobbingfälle anwendbar sind und bewerten die Forderung nach einem eigenen Cybermobbinggesetz. Die Frage, ob die Politik bzw. der Staat gesetzgeberisch tätig sein oder ob er z.B. präventiv-pädagogische Maßnahmen finanziell unterstützen sollte, ist zentraler Bestandteil der Beurteilung am Ende des Unterrichtsgangs. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Laufe des Unterrichtsgangs erkennen, dass die Privatsphäre des Einzelnen auch im virtuellen Raum ein schützenswertes und im Grundgesetz verankertes Gut ist, für dessen Schutz demokratische legitimierte staatliche Organe verantwortlich zeichnen.

Der vorgeschlagene Unterrichtsgang folgt in seinem Aufbau dem Analyseraster von Andreas Petrik. Die Fragen *Was ist?*, *Was ist möglich?*, *Was soll sein?* strukturieren die unterrichtliche Progression der Thematik. Der Einstieg in den Unterrichtsgang erfolgt über eine Lernausgangsdiaagnose, um die Einstellung der Schüle-

rinnen und Schüler zum Themenfeld »Umgang mit sozialen Medien« zu erheben. Die Aussagen sollen am Ende des Unterrichtsgangs noch einmal aufgegriffen und eine mögliche Veränderung der Einstellung thematisiert werden. Um den Schülerinnen und Schülern die unterrichtlichen Schritte von Beginn an transparent zu machen, werden gemeinsam Fragen gesammelt, die zur Beantwortung der Leitfrage notwendig sind.

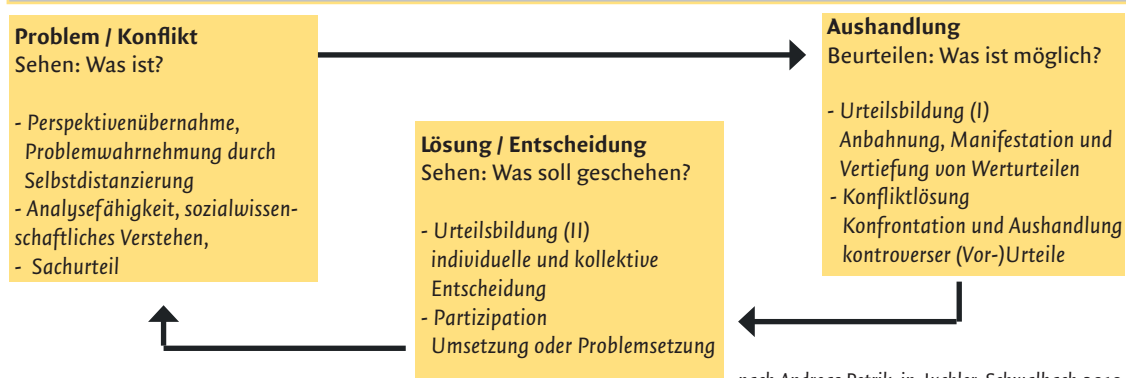
Nach einer Analyse der Faktenlage (*Was ist?*) sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit Möglichkeiten auseinandersetzen, dem Problem Cybermobbing zu begegnen (*Was ist möglich?*), um abschließend ihre eigene Stellungnahme zur Leitfrage abzugeben (*Was soll sein?*).

Während des Unterrichtsgangs werden verschiedene prozessbezogene Kompetenzen geschult: Es gilt, die Aussage einer Karikatur zu erläutern (Analyse- und Methodenkompetenz), Diagramme auszuwerten (Analyse- und Methodenkompetenz), Informationen aus Rechtstexten herauszuarbeiten (Analyse- und Methodenkompetenz), Beiträge für die Schülerzeitung und Flyer für die Schulgemeinschaft zu erstellen (Handlungskompetenz). Die Schulung der Urteilskompetenz wird durch den Einsatz des schülergerecht aufbereiteten Rasters unterstützt, das bereits Kriterien für die Beurteilung anbietet. Die Schülerinnen und Schüler schulen sich dadurch früh im Umgang mit den Kriterien.

Der Unterrichtsgang könnte noch durch eine Umfrage in der Schule zum Thema Cybermobbing ergänzt werden. Interessant wären sicherlich auch, die Schüler recherchieren zu lassen, welche Präventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing es in ihrer Schule bereits gibt und wie effektiv diese durchgesetzt werden.

Die Links, die für einzelne Stunden angegeben sind, können im Unterricht eingesetzt werden. Sollte keine Computer in der Schule zur Verfügung stehen, können die Aufgaben auch ohne die Online-Materialien bearbeitet werden. Es bietet sich allerdings an, im Vorfeld der Einheit den Computerraum zu reservieren. Die Spots, Filme und Interviews stellen die Problematik sehr anschaulich für die Altersgruppe der 13-15-Jährigen dar. Gegebenenfalls muss das Interview mit den Internet-Scouts in häuslicher Arbeit vorbereitet werden.

Abb. 5 Politische Kompetenzen im Politikzyklus

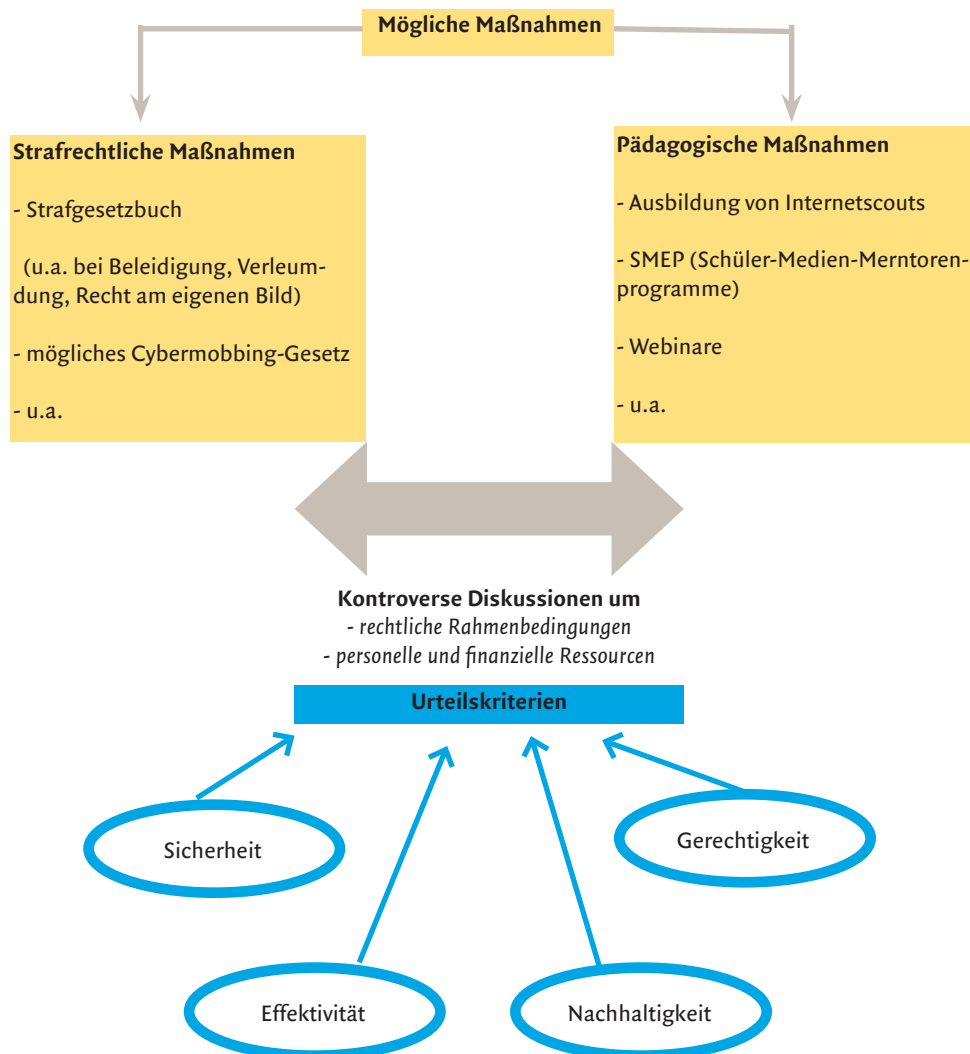


**Abb. 6 Unterrichtsmodell: Wie soll die Politik auf »Cybermobbing« reagieren?**

| Schritte  | Inhalte   | Methode / Material / Kompetenzen  |
|---|---|---|
| 1. Doppelstunde: Was ist?<br>Was ist Cybermobbing?  | - Definition von Cybermobbing<br>- Abgrenzung zum Mobbing                           | M 1 - M 5; Präkonzepte: Einstellungen, Raster:<br>Fragestellungen<br>- Karikaturen-, Textanalyse,<br>- Präsentationen |
| 2. Doppelstunde: Was ist?<br>Cybermobbing - (k)ein großes Problem?  | - Dimensionen<br>- Betroffene / Beteiligte<br>- Folgen                              | M 6 bis M 12<br>- Statistikanalyse<br>- Gestaltung eines Beitrags für die Schülerzeitung                              |
| 3. Doppelstunde: Was ist möglich?<br>Cybermobbing - (k)ein auswegloses Schicksal?                         | - strafrechtliche Möglichkeiten, gegen Cybermobbing vorzugehen                      | M 13 - M 17<br>- Analyse von Gesetzestexten<br>- Gestaltung eines Flyers  |
| 4. Doppelstunde: Was soll sein?<br>Was tun gegen Cybermobbing: Härtere Strafen oder mehr Scouts und SMEP? | - Cybermobbinggesetz<br>- Peer to peer-Ansatz<br>- (SMEP, Internetscouts, Webinare) | M 18 - M 24<br>- Gruppenpuzzle  |

Kompetenzen: Analyse-, Methoden-, Handlungs- und Beurteilungskompetenzen

**Abb. 7 Beurteilungskriterien: »Wie soll die Politik mit »Cybermobbing« umgehen?«**



# Was ist eigentlich »Cybermobbing«?



M 1 »Geh weg!«

© Clío 2012, [www.jugend-und-bildung.de](http://www.jugend-und-bildung.de)

## M 2 »Cyber-Mobbing«: was ist das?

Unter Cyber-Mobbing (Synonym zu Cyber-Bullying) versteht man das absichtliche Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen anderer mithilfe von Internet- und Mobilfunkdiensten über einen längeren Zeitraum hinweg. Der Täter – auch »Bully« genannt – sucht sich ein Opfer, das sich nicht oder nur schwer gegen die Übergriffe zur Wehr setzen kann. Zwischen Täter und Opfer besteht somit ein Machtungleichgewicht, welches der Täter ausnutzt, während das Opfer sozial isoliert wird.

Cyber-Mobbing findet im Internet (beispielsweise in Sozialen Netzwerken, in Video-Portalen) und über Smartphones (bspw. durch Instant-Messaging-Anwendungen wie WhatsApp, lästige Anrufe etc.) statt. Oft handelt der Bully anonym, sodass das Opfer nicht weiß, von wem genau die Angriffe stammen. Gerade bei Cyber-Mobbing unter Kindern und Jugendlichen kennen Opfer und TäterInnen einander aber meist aus dem „realen“ persönlichen Umfeld wie z. B. der Schule, dem Wohnviertel, dem Dorf oder der ethnischen Community. Die Opfer haben deshalb fast immer einen Verdacht, wer hinter den Attacken stecken könnte.

Gerade weil der Bully meist aus dem näheren Umfeld des Opfers stammt, geht das Cyber-Mobbing oft mit Mobbing in der Offline-Welt einher: Teils wird das Mobbing online weitergeführt, teils beginnt Mobbing online und setzt sich dann im Schulalltag fort. Aus diesem Grund sind Mobbing und Cyber-Mobbing in der Mehrheit der Fälle nicht voneinander zu trennen.

© [www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/cyber-mobbing-was-ist-das/](http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/cyber-mobbing-was-ist-das/)

## M 3 Wie wird gemobbt?

Dieses »unechte« = virtuelle Leben führen inzwischen fast alle Kinder und Jugendliche. Dort wird – wie im »echten« Leben – gemobbt. Dazu werden die Medien benutzt, die den virtuellen Raum erst schaffen: Handy, Internet, E-Mail und Messengerprogramme. Mit ihrer Hilfe kann man:

- in Chats pöbeln oder Geheimnisse ausplaudern, Gerüchte in die Welt setzen
- Peinliche Fotos und Videos in Umlauf bringen
- Beleidigungen aussprechen
- In Online-Netzwerken Hass-Gruppen gründen
- Sich eine falsche Identität zulegen und jemandem vorspielen, z.B. dass man in ihn / sie verliebt ist
- Die Identität eines anderen annehmen und damit sowie andere täuschen oder verletzen
- Jemanden dazu bringen, etwas Verbotenes

zu tun

© [www.hanisauland.de/spezial/mobbing/mobbing-kapitel-3.html/mobbing-kapitel-1015.html](http://www.hanisauland.de/spezial/mobbing/mobbing-kapitel-3.html/mobbing-kapitel-1015.html)

## M 4 Die Besonderheiten von Cyber-Mobbing

Cyber-Mobbing findet im Internet (z. B. via E-Mail, über soziale Netzwerke oder durch Videos auf Portalen) und über Smartphones (z. B. durch Instant-Messaging-Anwendungen wie WhatsApp) statt. Cyber-Mobbing ist eine Form von Mobbing, die – im Gegensatz zum »analogen« Mobbing – folgende besondere Eigenschaften besitzt:

### Verlust privater Schutzräume

Cyber-Mobbing endet nicht nach der Schule, sondern findet ortsunabhängig und rund um die Uhr statt und verfolgt Betroffene auch in private Rückzugsräume. Weil die Cyber-Täter rund um die Uhr über das (mobile) Internet agieren können, werden Betroffene auch zu Hause von Schikanen heimgesucht. Die eigenen vier Wände bieten also keine Sicherheit vor oder Erholung von Mobbing-Attacken. Ein Verlassen der sozialen Netzwerke ist für Jugendliche kaum möglich, da es gleichbedeutend mit dem Verlust aller wesentlichen sozialen Kontakte im digitalen Raum ist. Der Ratschlag, dem Internet für eine gewisse Zeit fernzubleiben, kann für die Opfer daher eine zusätzliche Belastung bedeuten.

### Verlust der Kontrolle über Daten im Netz

Inhalte verbreiten sich extrem schnell und können über soziale Medien unbegrenzt geteilt werden. Sobald Nachrichten, Bilder und Videos online sind, ist ihre Weitergabe kaum zu kontrollieren. Sie können einfach und schnell von einem Portal in ein anderes kopiert werden. Deswegen sind Ausmaß und Spielraum von Cyber-Mob-

bing größer als beim analogen Mobbing. Zudem können Inhalte, die längst vergessen waren, wieder auftauchen und den Opfern erschweren, über einen Mobbing-Angriff hinwegzukommen. Es besteht also eine wesentlich größere Öffentlichkeit als bei analogem Mobbing, was für die Betroffenen extrem belastend ist. Dies trifft besonders bei Bildern und Videos zu, denn das Mobbing-Opfer ist darauf dauerhaft erkennbar. Dieser Umstand kann einen Neuanfang nach einem Schulwechsel erschweren und zu einer Fortsetzung des Mobbings führen.

**Unüberschaubares Publikum**

Inhalte verbreiten sich nicht nur rasend schnell, sondern können möglicherweise von einem unüberschaubaren Personenkreis gesehen werden. Die Tatsache, dass die Beschimpfungen auch von Unbeteiligten gelesen werden können, die dann ein schlechtes Bild von dem Opfer bekommen, belastet die Betroffenen zusätzlich. Nicht selten beteiligen sich Personen an den Schikanen, die das Opfer gar nicht kennen. Das Publikum ist häufig wesentlich größer als bei analogem Mobbing.

**Anonymität der Täter**

Oft verschleiert der Täter seine Identität, z. B. durch Verwendung von Spitznamen, sodass das Opfer dann nicht

weiß, von wem genau die Angriffe stammen. Dies kann dem Angreifer eine, wenn auch trügerische Sicherheit und eine zähe Ausdauer verleihen. Gerade bei Cyber-Mobbing unter Kindern und Jugendlichen kennen Opfer und Täter einander meist aus dem »realen« persönlichen Umfeld, etwa aus der Schule, dem Wohnviertel, dem Dorf oder der ethnischen Community. Die Opfer haben deshalb fast immer einen Verdacht, wer hinter den Attacken stecken könnte.

**Fehlende Wahrnehmung der Verletztheit des Opfers**

Die direkten Reaktionen des Opfers auf eine verletzendende Aussage oder ein despektierliches Bild sind für den Täter meist nicht sichtbar. Es fehlen die wesentlichen Merkmale der Kommunikation wie Mimik und Gestik, um ein Feedback des Kommunikationspartners zu erhalten, sodass dem Täter das Ausmaß seines Handelns häufig nicht bewusst ist. Dieser Umstand verhindert Mitgefühl und erschwert somit Impulse für ein Beenden der Attacken. Auch das Opfer kann durch den fehlenden direkten Kontakt die Beweggründe für die Attacken nicht nachvollziehen, was eine zusätzliche Belastung bedeutet.

© [www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/cyber-mobbing-was-ist-das/modul-was-tun-bei-cybermobbing](http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/cyber-mobbing-was-ist-das/modul-was-tun-bei-cybermobbing)

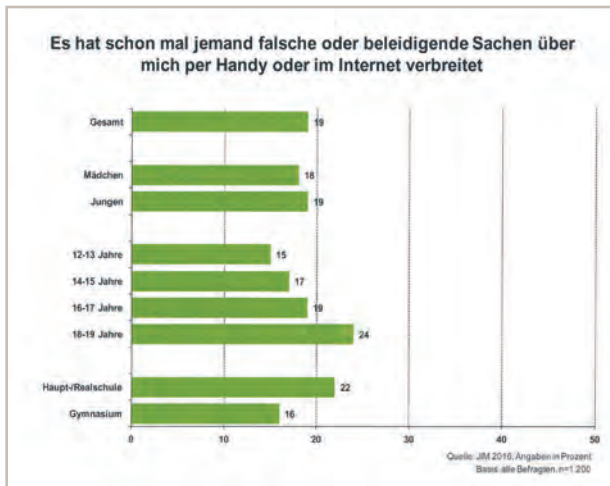
| M 5 HÄRTERE STRAFEN ODER MEHR VORBEUGUNGSPROGRAMME? WIE SOLL DIE POLITIK MIT CYBERMOBBING UMGEHEN? JUGENDLICHE UND SOZIALE MEDIEN (z.B. Chats, Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, Snapchat, ...) |           |                |                      |                 |                           |
|---|-----------|----------------|----------------------|-----------------|---------------------------|
| Bitte schätze die folgenden Aussagen ein ...  | trifft zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft nicht zu | kann ich nicht beurteilen |
| Ich finde es ganz normal, wenn man Selfies macht und diese postet.  |           |                |                      |                 |                           |
| Es geht meine Eltern nichts an, mit wem ich mir Nachrichten schreibe.   |           |                |                      |                 |                           |
| Eltern und Lehrer können zum Thema soziale Medien nicht mitreden.   |           |                |                      |                 |                           |
| Wer soziale Medien benutzt, muss wissen, dass er viel von sich preisgibt  |           |                |                      |                 |                           |
| Viele Menschen gehen unkritisch mit den sozialen Netzwerken um.   |           |                |                      |                 |                           |
| Cybermobbing ist genauso schlimm wie normales Mobbing auch.   |           |                |                      |                 |                           |
| Menschen, die im Internet gemobbt werden, sind selbst daran Schuld.   |           |                |                      |                 |                           |
| Gegen Cybermobbing kann man nichts machen.  |           |                |                      |                 |                           |
| Ich fühle mich über die Gefahren im Netz gut informiert   |           |                |                      |                 |                           |
| Schülerinnen und Schüler müssen in der Schule besser über die Gefahren im Netz aufgeklärt werden.   |           |                |                      |                 |                           |
| Der Staat sollte Cybermobbing mit einer Gefängnisstrafe belegen.  |           |                |                      |                 |                           |

**AUFGABEN:**

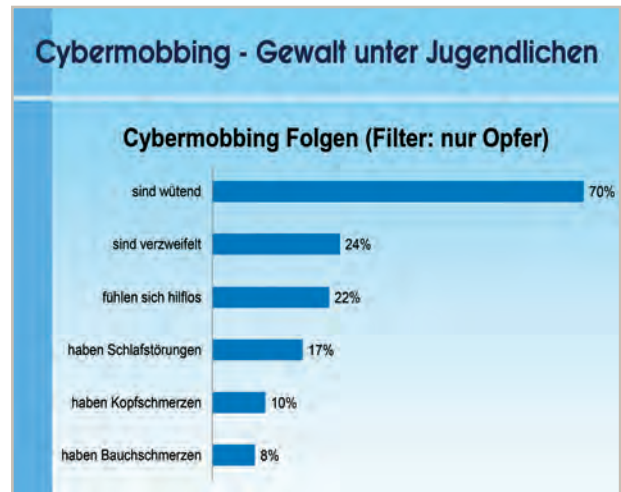
1. Fülle den Fragebogen M 5 anonym aus und stelle die Ergebnisse der Klassenbefragung vor.
2. Erläutere anhand der Karikatur M 1 den Begriff Cybermobbing.
2. Vergleiche deine Erläuterung mit den Erklärungen in M 2 und M 3.
3. Stelle dir folgende Situation vor: Du bist SMV-Mitglied. Im Rahmen eines Medien-Projekttags sollst du

die 7. und 8. Klassen über das Thema Cybermobbing aufklären. Gestalte auf der Grundlage der Informationen von M 1 bis M 4 einen kleinen Vortrag sowie dazu ein übersichtliches Plakat.

9. Der Film »Let's fight together« [www.klicksafe.de/spots/weitere-spots/uk-childnet-lets-fight-it-together-deutsch/](http://www.klicksafe.de/spots/weitere-spots/uk-childnet-lets-fight-it-together-deutsch/) kann dir weitere Informationen liefern. Erstelle dazu in Gruppen ein Informationsplakat.



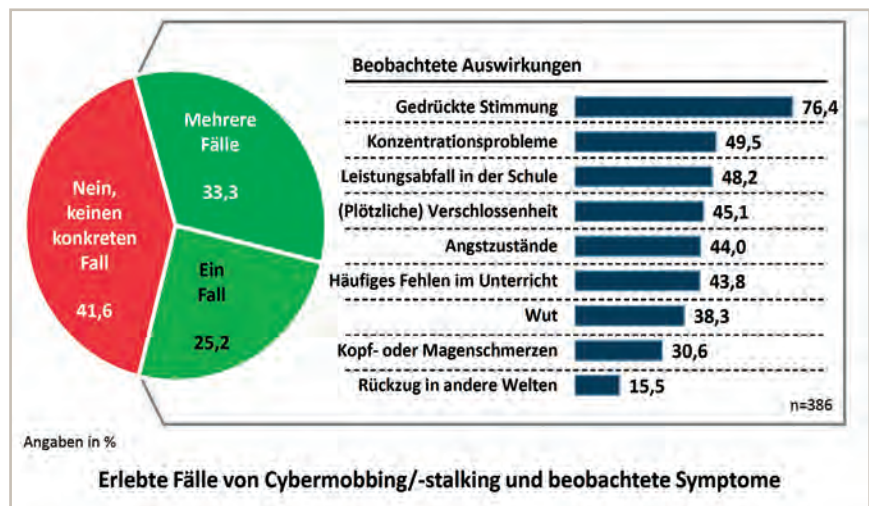
M 6 Cybermobbing-Befragung Jugendlicher © JIM-Studie 2016, S. 51, [www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/](http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/)



M 9 Forsa-Umfrage unter 1000 Jugendlichen in NRW, 2011 © nach Daten einer Forsa-Umfrage 2011 in NRW

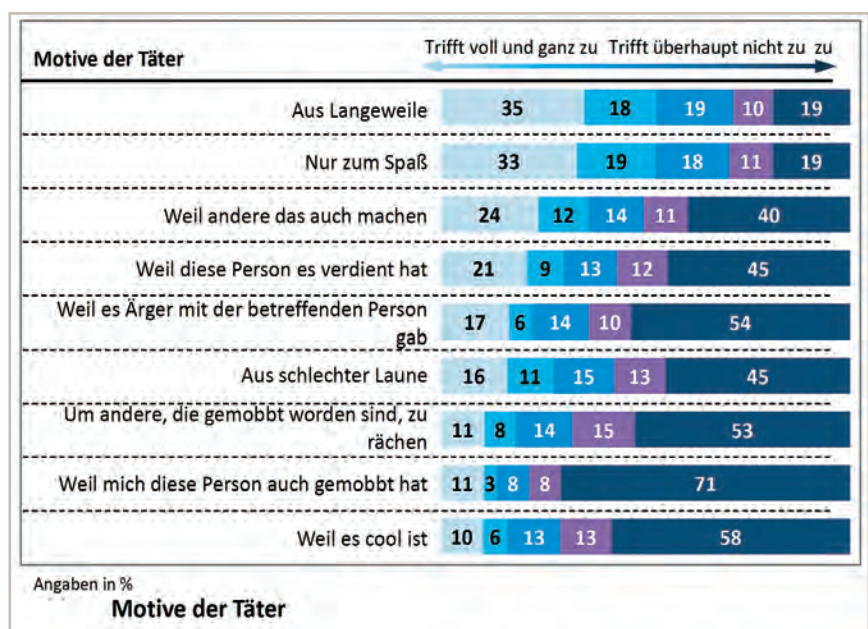
M 7 Umfrage unter 386 Lehrenden an Schulen in Hamburg: Durchschnittlich gingen die befragten Lehrer davon aus, dass 17 Prozent ihrer Schüler bereits Opfer von Cybermobbing-Attacken geworden sind. Der Anteil der Täter wird etwas geringer auf 14 Prozent geschätzt. In fast 30 Prozent der Schulen tritt mindestens einmal in der Woche eine Form von Cybermobbing auf. Nur sieben Prozent der befragten Pädagogen haben noch nie von Cybermobbing an ihrer Schule gehört. Allerdings gibt auch knapp ein Drittel der befragten Lehrer an, über Cybermobbing an ihren Schulen nicht Bescheid zu wissen.

© Die ZEIT, <http://zfds.zeit.gaertner.de/Arbeitsblaetter-Sekundarstufe-II2>, April 2015



M 8 Umfrage unter 386 Lehrenden an Schulen in Hamburg. Der größte Teil der Mobber stammt aus dem sozialen Umfeld der Schule (44 Prozent) und weniger aus reinen Online-Netzwerken (11 Prozent). Der Anteil der selbst eingestandenen Täterschaft (19,1 Prozent) ist überraschenderweise höher als der der Opfer (16,6 Prozent). Dies kann bedeuten, dass die tatsächlichen Opferzahlen noch weitaus höher liegen. Dabei gehen Täter- und Opferstatus bisweilen fließend ineinander über: Mehr als ein Drittel der Täter war selbst schon einmal Opfer einer Cybermobbing-Attacke.

© Die ZEIT, <http://zfds.zeit.gaertner.de/Arbeitsblaetter-Sekundarstufe-II2>, April 2015



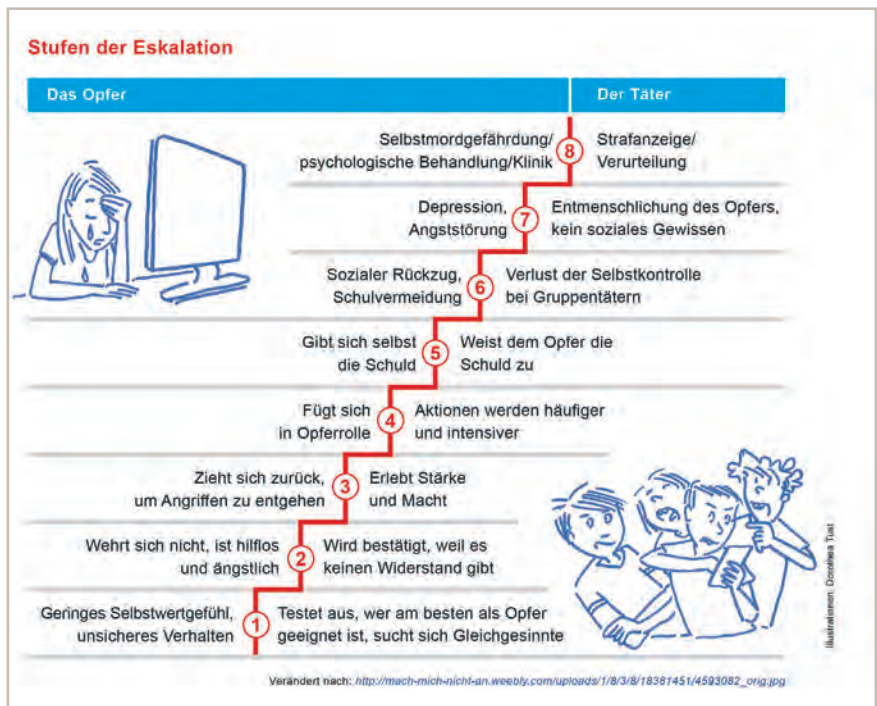
**M 10 Selbstmord nach Cyberattacken**

»Das Cybermobbing hat schon wieder ein Todesopfer gefordert: Das britische Mädchen Hannah Smith (14) erhängte sich selbst, weil sie den Mobbingattacken und Beschimpfungen von anonymen Nutzern der Frageplattform ‚Ask.fm‘ hilflos ausgeliefert war. Vorher sollen User das junge Mädchen sogar zum Selbstmord aufgefordert haben. ‚Tu uns einen Gefallen und bring dich einfach um‘, schrieb ein Nutzer, während ein anderer forderte: ‚Stirb, jeder wäre glücklich darüber.‘ Dabei hatte sie nur nach einem Rat zur Behandlung ihres Ekzems gesucht. Anfangs versuchte sich das Mädchen noch gegen die Hass-Angriffe zu verteidigen: ‚Ich weiß, dass ich hässlich bin. Das müsst ihr mir nicht erzählen.‘ Die Cyberattacken wurden jedoch immer massiver, bis Hannah es nicht mehr ertragen konnte und sich selbst erhängte. Selbst nach Hannahs Tod gehen die Beleidigungen und Beschimpfungen weiter. So schreibt ein User, dass es ihre eigene Schuld sei, dass sie sich das Leben genommen habe, während ein anderer User es gut finde, dass Hannah sich selbst getötet hat. Ihre 16-jährige Schwester Joanna, die sie tot in ihrem Zimmer entdeckte, soll nun selbst ins Visier der Cybermobber geraten sein.«

© [www.mopo.de/panorama/selbstmord-drama-14-jaehrige-erhaengt-sich-wegen-cybermobbing,5066860,23945858.html](http://www.mopo.de/panorama/selbstmord-drama-14-jaehrige-erhaengt-sich-wegen-cybermobbing,5066860,23945858.html)



**M 11** Fall von Amanda Todd, die sich im Jahre 2012 das Leben nahm, nachdem sie mehrere Monate im Internet gemobbt wurde, hat weltweite Bestürzung ausgelöst  
© dpa, picture alliance



**M 12** Folgen von Cybermobbing © [www.dguv-lug.de/sekundarstufe-i/sucht-und-gewaltpraevention/cybermobbing/ue/cybermobbing/](http://www.dguv-lug.de/sekundarstufe-i/sucht-und-gewaltpraevention/cybermobbing/ue/cybermobbing/)

**AUFGABEN:**

- Arbeite aus den Materialien M 6 bis M 10 Informationen zu folgenden Aspekten von Cybermobbing heraus:
  - Betroffene
  - Täter
  - Folgen
 und trage dies in eine Tabelle ein.
- Erkläre den Eskalationspfad (M 12) am Schicksal von Hannah Smith (M 10).
  - Erläutere und diskutiere in der Klasse, was man tun kann, wenn man ein Opfer von Cybermobbing ist.
  - Gestalte auf der Grundlage der Informationen aus M 6 - M 12 einen Artikel für deine Schülerzeitung zum Thema »Cybermobbing- (k)ein Problem?«
  - Zusätzlich kannst du Informationen der Reportage: »37 Grad: Rufmord im Internet« für deinen Artikel nutzen. ([www.youtube.com/watch?v=kitog71EBrk](http://www.youtube.com/watch?v=kitog71EBrk))

## M 13 Fallbeispiele

FALL 1: Seit Wochen erhält die 16-jährige Julia per WhatsApp beleidigende Mails von ihrem 18-jährigen Ex-Freund Paul, weil sie sich von ihm getrennt hat. Er nennt sie »ätzende Schlampe«. Julia hat Paul bereits mehrmals gebeten, dies zu unterlassen.

FALL 2: Marc wird auf einer Party von einem Freund im betrunkenen Zustand mit dem Handy fotografiert. Sein Freund Max findet die Situation lustig und postet zwei Bilder von Marc auf Facebook. Nun machen sich alle möglichen »Freunde« über ihn lustig.

FALL 3: Die 17-jährige Sarah ist am Boden zerstört. Zwei Mädchen aus der Kursstufe behaupten seit Monaten im Chat der Kursstufe, dass Sarah ihren Freund mit einem Jungen aus der Nachbarklasse betrügt.

FALL 4: Peter hat einen Abischnitt von 3,4. Sein ehemaliger Mitschüler Konrad, Jahrgangsbester, hat sein Abitur mit 1,0 bestanden. Aus Frust postet Peter auf Facebook, dass Konrad bei der Matheabitur-Klausur sein Handy benutzt habe, das er auf der Schultoilette versteckt hatte.

FALL 5: Franz und Florian, Schüler in der 10. Klasse, haben einen neuen Pausensport, den sie »sehr lustig finden«: Sie filmen ihre Mitschüler heimlich auf der Schultoilette und stellen laden die Filme auf youtube hoch.

FALL 6: Clara aus der Jahrgangsstufe 2 war für ein Schuljahr in Amerika. Sie findet, dass ihre jetzige Englischlehrerin ein furchtbares Englisch spricht. Deshalb kann sie nicht akzeptieren, dass ihre Englischlehrerin ihr nur 10 Punkte in Englisch gegeben hat. Um sich an Frau B. zu rächen, filmt Clara während des Unterrichts ihre Englischlehrerin und stellt diese Filme auf youtube ein.

FALL 7: Theo, 17 Jahre alt, hat auf dem Weg zur Schule am Hauptbahnhof eine Schlägerei gefilmt, bei der ein Jugendlicher mit heftigen Tritten gegen den Kopf maltrahiert wurde. Theo schickt es noch während des Unterrichts an seine Freunde und kommentiert es mit den Worten »heute mal Pech gehabt«.

© Autorinnentext

## M 14 Die Polizei informiert

Cybermobbing selbst ist kein Straftatbestand. Aber in Cybermobbing vereinigen sich einzelne Straftaten - das ist vielen Tätern/innen nicht bewusst. Beleidigungen, Drohungen oder die scheinbar harmlose Verbreitung von Bildern und Videos können ernsthafte Folgen auch für den oder die Täter haben. Grundsätzlich sind Kinder unter 14 Jahren strafunmündig. Bei Jugendlichen steht nicht die Bestrafung, sondern der Erziehungsgedanke im Vordergrund. In Betracht kommen in erster Linie erzieherische Weisungen und Auflagen im Sinne des Jugendgerichtsgesetzes (JGG).

© [www.polizei-beratung.de/themen-und-tipps/gedahren-im-internet/cybermobbing/folgen-fuer-taeter.html](http://www.polizei-beratung.de/themen-und-tipps/gedahren-im-internet/cybermobbing/folgen-fuer-taeter.html)

## M 15 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

ARTIKEL 1 (1) GG Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

ARTIKEL 2 (1) GG Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

ARTIKEL 2 (2) GG Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 5 (1) GG Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.

ARTIKEL 5 (2) GG Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.

## M 16 Strafgesetzbuch

### Gewaltdarstellung [§ 131 [1]]

(1) Wer Schriften (§ 11 Abs. 3), die grausame oder sonst unmenschliche Gewalttätigkeiten gegen Menschen oder menschenähnliche Wesen in einer Art schildern, die eine Verherrlichung oder Verharmlosung solcher Gewalttätigkeiten ausdrückt oder die das Grausame oder Unmenschliche des Vorgangs in einer die Menschenwürde verletzenden Weise darstellt,

1. verbreitet,
  2. öffentlich ausstellt, anschlägt, vorführt oder sonst zugänglich macht,
  3. einer Person unter achtzehn Jahren anbietet, überlässt oder zugänglich macht oder
  4. herstellt, bezieht, liefert, vorrätig hält, anbietet, ankündigt, anpreist, einzuführen oder auszuführen unternimmt, um sie oder aus ihnen gewonnene Stücke im Sinne der Nummern 1 bis 3 zu verwenden oder einem anderen eine solche Verwendung zu ermöglichen,
- wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer eine Darbietung des in Absatz 1 bezeichneten Inhalts durch Rundfunk, Medien- oder Teledienste verbreitet.

© [www.polizei-beratung.de/themen-und-tipps/gedahren-im-internet/cybermobbing/folgen-fuer-taeter.html](http://www.polizei-beratung.de/themen-und-tipps/gedahren-im-internet/cybermobbing/folgen-fuer-taeter.html)



## M 17 Strafgesetzbuch

### § 185 Strafgesetzbuch: Beleidigung

Die Beleidigung wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe und, wenn die Beleidigung mittels einer Tätlichkeit begangen wird, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

### § 186 Strafgesetzbuch: Üble Nachrede

Wer in Beziehung auf einen anderen eine Tatsache behauptet oder verbreitet, welche denselben verächtlich zu machen oder in der öffentlichen Meinung herabzuwürdigen geeignet ist, wird, wenn nicht diese Tatsache erweislich wahr ist, mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe und, wenn die Tat öffentlich oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) begangen ist, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

### § 187 Strafgesetzbuch: Verleumdung

Wer wider besseres Wissen in Beziehung auf einen anderen eine unwahre Tatsache behauptet oder verbreitet, welche denselben verächtlich zu machen oder in der öffentlichen Meinung herabzuwürdigen oder dessen Kredit zu gefährden geeignet ist, wird mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe und, wenn die Tat öffentlich, in einer Versammlung oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) begangen ist, mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

### § 238 Strafgesetzbuch: Nachstellung

(1) Wer einem Menschen unbefugt nachstellt, indem er beharrlich 1. seine räumliche Nähe aufsucht, 2. unter Verwendung von Telekommunikationsmitteln oder sonstigen Mitteln der Kommunikation oder über Dritte Kontakt zu ihm herzustellen versucht, 3. unter missbräuchlicher Verwendung von dessen personenbezogenen Daten Bestellungen von Waren oder Dienstleistungen für ihn aufgibt oder Dritte veranlasst, mit diesem Kontakt aufzunehmen, 4. ihn mit der Verletzung von Leben, körperlicher Unversehrtheit, Gesundheit oder Freiheit seiner selbst oder einer ihm nahe stehenden Person bedroht oder 5. eine andere vergleichbare Handlung vornimmt

und dadurch seine Lebensgestaltung schwerwiegend beeinträchtigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Auf Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren ist zu erkennen, wenn der Täter das Opfer, einen Angehörigen des Opfers oder eine andere dem Opfer nahe stehende Person durch die Tat in die Gefahr des Todes oder einer schweren Gesundheitsschädigung bringt.

### § 22 KUG/KunstUrhG: Recht am eigenen Bild

Bildnisse dürfen nur mit Einwilligung des Abgebildeten verbreitet oder öffentlich zur Schau gestellt werden ... Das Recht am eigenen Bild oder Bildnisrecht ist eine besondere Ausprägung des allgemeinen Persönlichkeitsrechts. Es besagt, dass jeder Mensch grundsätzlich selbst darüber bestimmen darf, ob überhaupt und in welchem Zusammenhang Bilder von ihm veröffentlicht werden.

### § 201 Strafgesetzbuch: Verletzung der Vertraulichkeit des Wortes

Wer von einer anderen Person unerlaubt Tonaufnahmen herstellt, z. B. von einem Vortrag, das nur für einen kleinen Personenkreis - die Klasse - gedacht war und diese Aufnahme verbreitet, macht sich strafbar.

### § 201a Strafgesetzbuch: Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen

Wer eine andere Person in deren Wohnung oder in einer intimen Umgebung, wie etwa in der Dusche, in der Toilette, der Umkleide etc. heimlich fotografiert oder filmt macht sich strafbar. Ebenso ist die Verbreitung solcher Aufnahmen strafbar.

### § 240 & § 241 Strafgesetzbuch: Nötigung & Bedrohung

Wer einer anderen Person mit Gewalt oder anderweitigem Schaden droht, sofern diese einer Forderung nicht nachkommt, etwas zu tun, etwas zu unterlassen etc., macht sich strafbar.

© [www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/was-sagt-das-gesetz/](http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/was-sagt-das-gesetz/)

#### AUFGABEN:

1 . Ordne die einzelnen Fallbeispiele (M 13) begründet dem jeweiligen Paragraphen des Strafgesetzbuches und den Artikeln des Grundgesetzes (M 14 - M 17) zu.

2 . Erläutere, weshalb von Cybermobbing betroffene Menschen oft keine Anzeige erstatten.

3. In Schweden wurden Eltern verurteilt, weil ihre Kinder im Netz andere gemobbt haben. Erörtere das Für und Wider dieser Maßnahme.

4. Gestalte für deine Schule im Rahmen des Medienprojekttags mit deinem Partner einen Flyer, in dem du über die gesetzlichen Regelungen beim Cybermobbing informierst (M 14 - M 17).



**M 18** Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse posieren zusammen mit den Youtube-Stars Alex Giesecke und Nico Schork am 7.2.2017 beim »Safer Internet Day« mit dem Schwerpunktthema »Cybermobbing« im Französischen Gymnasium in Berlin.

© Bernd von Jutrczenka, dpa, picture alliance

**M 19 Was tun gegen Cybermobbing? Härter bestrafen oder reicht besseres Informieren?**

Jüngst war in den USA ein Cybermobber zu 30 Tagen Gefängnis verurteilt worden. Sein Opfer hatte sich umgebracht. 30 Tage Gefängnis, drei Jahre Bewährung und 11.000 Dollar Strafe – dazu verurteilten Richter in den USA nun einen Cybermobber.

© [www.pro-medienmagazin.de/medien/internet/2012/05/22/experten-fordern-anti-cybermobbing-gesetz/](http://www.pro-medienmagazin.de/medien/internet/2012/05/22/experten-fordern-anti-cybermobbing-gesetz/)

**M 20 Experten fordern Anti-Cybermobbing-Gesetz**

Ein Gesetz gegen Mobbing im Netz hat das »Bündnis gegen Cybermobbing« (...) gefordert. Das Internet sei zum Tatort geworden, erklärte der Vorstandsvorsitzende des Vereins, Uwe Leest. (...) Uwe Leest fordert deshalb ein Gesetz gegen Cybermobbing in der Bundesrepublik. Im Staat New Jersey gibt es ein solches bereits, daher konnte der Täter dort verurteilt werden. Das Internet sei mittlerweile zum Tatort geworden, sagte Leest am Dienstag in Berlin. Eine Verurteilung zu 30 Tagen Gefängnis wie im Fall des amerikanischen Cybermobbers hält er für zu gering. »Das klingt für mich, als würde es als Kavaliersdelikt behandelt«, sagt er. Gesa Stückmann, Rechtsanwältin des Bündnisses gegen Cybermobbing, sieht eine Gesetzeslücke im deutschen Recht. Leest erklärte, die Problematik sei umso schwerwiegender, da der Einfluss sozialer Netzwerke wachse. Gerade junge Menschen würden dabei aber immer häufiger von ihren Eltern alleine gelassen, auch, weil sie in der Regel mehr Erfahrung mit dem Netz hätten als Mutter und Vater. »Die Kinder leben in dieser Welt und wenn sie das nicht tun, dann sind sie draußen«, sagte Leest. Drei Viertel der über 12-Jährigen hätten derzeit eine Identität in mindestens einem Sozialen Netzwerk. Mobbing im Netz führe zwar nicht zwangsläufig zum Selbstmord wie im amerikanischen Fall, könne bei jungen Menschen aber Angst und psychiatrische Störungen auslösen. (...)

© [www.pro-medienmagazin.de/medien/internet/2012/05/22/experten-fordern-anti-cybermobbing-gesetz/](http://www.pro-medienmagazin.de/medien/internet/2012/05/22/experten-fordern-anti-cybermobbing-gesetz/)

**M 21 NRW-Justizminister fordert Paragraf gegen Cybermobbing**

Nordrhein-Westfalens Justizminister Thomas Kutschaty (SPD) fordert einen Cybermobbing-Paragrafen im deutschen Strafrecht, um Opfern schneller helfen zu können. Die Internetkriminalität wachse rasant und die Gesetze müssten angepasst werden, sagte Kutschaty der dpa in Düsseldorf. Am dringendsten sei der Handlungsbedarf, um Jugendliche vor den Auswüchsen der sozialen Netzwerke zu schützen. »Jeden Tag werden Menschen Opfer von Beleidigungen, Diffamierungen und Bloßstellungen«, sagte Kutschaty. »Der seelische Schaden dieser Taten ist immens. Gerade junge Menschen können mit den Schmerzen oft nicht umgehen.« Ein eigener Straftatbestand für Cybermobbing sei nötig, damit Opfer die Straftat schneller anzeigen könnten. In den vergangenen Jahren ist verstärkt über Schüler berichtet worden, die mit anzüglichen Bildern in den sozialen Netzwerken erpresst, mit Beleidigungen gemobbt oder andauernd verhöhnt wurden.

In einigen Fällen endete das Drama mit dem Suizid der Opfer. Experten stufen Cybermobbing als eines der größten Risiken für Jugendliche in der heutigen Internetwelt ein. Kutschaty forderte die (...) Bundesregierung außerdem auf, ein internationales Abkommen gegen Internetkriminalität zu initiieren.

© [www.heise.de/newsticker/meldung/NRW-Justizminister-fordert-Paragraf-gegen-Cybermobbing-2072240.html](http://www.heise.de/newsticker/meldung/NRW-Justizminister-fordert-Paragraf-gegen-Cybermobbing-2072240.html)

**M 22 Juuport kommt ins Klassenzimmer: Neues Webinar-Angebot für Schulen zum SID 2017**

Anlässlich des Safer Internet Day 2017 (SID) bietet juuport ab sofort Cybermobbing-Webinare für Schulen an. Der SID ist ein von der Europäischen Union initiiertes weltweiter Aktionstag für mehr Sicherheit im Internet und steht diesmal unter dem Motto »Be the change: unite for a better internet«. Die Online-Workshops zum Thema Cybermobbing sind der Auftakt des neuen Angebots von juuport für Schulen. juuport-Scout Jessica-Mia Bollensen (15) sagt dazu: »Ich finde es super wichtig, dass Lehrer und Schüler wissen, was sie tun können, wenn jemand online gemobbt wird. Manchmal wird aus Unsicherheit einfach nichts unternommen. Zum Glück gibt es aber Online-Beratungsangebote wie juuport, wo Jugendliche jederzeit Hilfe bekommen können.« Geplant sind weitere Webinare zu anderen Themenschwerpunkten. Alle haben das Ziel, Jugendliche stark zu machen, sich gegen intolerantes Verhalten im Internet zu wehren und zu positionieren (...) Interessierte Schulen können sich unter der E-Mail-Adresse info@juuport.de für einen Online-Workshop anmelden. Der Zugang zum Webinar erfolgt unkompliziert über einen Link, die Nutzung des Angebots ist für Schulen kostenlos.

© [www.juuport.de](http://www.juuport.de)



M 23 SMEP

© www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/SMEP\_Faltblatt\_2016.pdf



M 25 Bündnis gegen Cybermobbing

© www.buendnis-gegen-cybermobbing.de

| M 24 Meine Meinung zum Cybermobbing-Gesetz ...  |  |  |  |                |
|---|--|--|--|----------------|
| Meinungen ...   |  |  |  | Begründung ... |
| Könnte ein Cybermobbinggesetz Cybermobbing verhindern? (Effektivität)   |  |  |  |                |
| Ist die Maßnahme realisierbar? (Realisierbarkeit)   |  |  |  |                |
| Ist die Forderung mit bestehenden Gesetzen vereinbar? (Legalität)   |  |  |  |                |
| Führen die Maßnahmen zu mehr Sicherheit in der Gesellschaft? (Sicherheit)   |  |  |  |                |
| Trägt die Maßnahme zum sozialen Frieden in der Gesellschaft bei? Oder profitiert nur eine Gruppe? (Gerechtigkeit) |  |  |  |                |
| Wirkt die Maßnahme auch langfristig? (Nachhaltigkeit)   |  |  |  |                |
| Können vorbeugende (präventive) Maßnahmen Cybermobbing besser verhindern? Warum?                                  |  |  |  |                |

AUFGABEN:

1. Findest du die Entscheidung des Gerichts richtig (M 19)? Begründe deine Entscheidung.
2. GRUPPE A: Arbeitet aus den Materialien M 20 und M 21 heraus, mit welchen Argumenten die Einführung eines eigenen Cybermobbing-Gesetzes gefordert wird. Informiert euch auch über den Safer Internet Day, den das Bündnis gegen Cybermobbing durchführt (M 18, M 25).  
GRUPPE B: Arbeite aus M 23 Informationen zu dem Schüler-Medientoren-Programm (SMEP) heraus.  
GRUPPE C: Informiere dich über die Aufgaben von Internet-Scouts [www.juuuport.de/videos/interview-mit-den-juuuport-scouts](http://www.juuuport.de/videos/interview-mit-den-juuuport-scouts) (Interview mit den juuuport-Scouts Adrian und Nils) und die Juuuport-Webinare (M 22).

3. Cybermobbing verhindern - aber wie?
  - a) Kreuze in der Tabelle M 24 für die jeweiligen Maßnahmen deine Position an. Notiere stichwortartig deine Begründung. Denke dabei an die Folgen für Mobbingopfer, für Täter, für Schüler und Lehrer, für die Eltern, für die Gesellschaft insgesamt und für die staatlichen Organe.
  - b) Verbinde die einzelnen Aussagen in der Tabelle, indem du eine Linie zwischen deinen Kreuzen ziehst.
4. Nimm zu der Frage Stellung, wie der Staat mit Cybermobbing umgehen sollte. Begründe deine Meinung, indem du z.B. nach der Sicherheit, der Wirksamkeit (Effektivität), der Gerechtigkeit sowie der Nachhaltigkeit unterscheidest.

## 4. Wie soll die Politik mit Jugendkriminalität umgehen?

Seit den 1990er Jahren sind die Verurteilungen im Bereich Jugendkriminalität bundesweit kontinuierlich angestiegen. Mittlerweile stagniert diese Entwicklung oder geht sogar zurück. Untersuchungen haben zwar ergeben, dass Jugendkriminalität zu meist bagatellhaft und episodenhaft ist. Allerdings stellt nicht zuletzt eine geringe Zahl von jugendlichen Mehrfach- oder Intensivtätern Politik, Wissenschaft und Gesellschaft vor die Frage, wie mit Jugendkriminalität umzugehen ist.

Die Unterrichtssequenz verfolgt das Ziel, bei der Analyse und Beurteilung dieser Problemstellung neben der individuellen Perspektive insbesondere auch die öffentlich-politische sowie die systemische Perspektive in den Blickpunkt zu nehmen. So dienen ausgewählte Fallbeispiele vor allem dazu, persönliche Einschätzungen und Perspektiven des sozialen Umfelds zu beleuchten. Der gesetzliche Rahmen für die Rechtsprechung - und somit für Strategien zum Umgang mit Kriminalität - wird dabei von der Politik gesetzt und kann infolge eines gesellschaftlichen Wertewandels einem Wandel unterliegen.

»Mit der systemischen Perspektive rücken sozialwissenschaft-

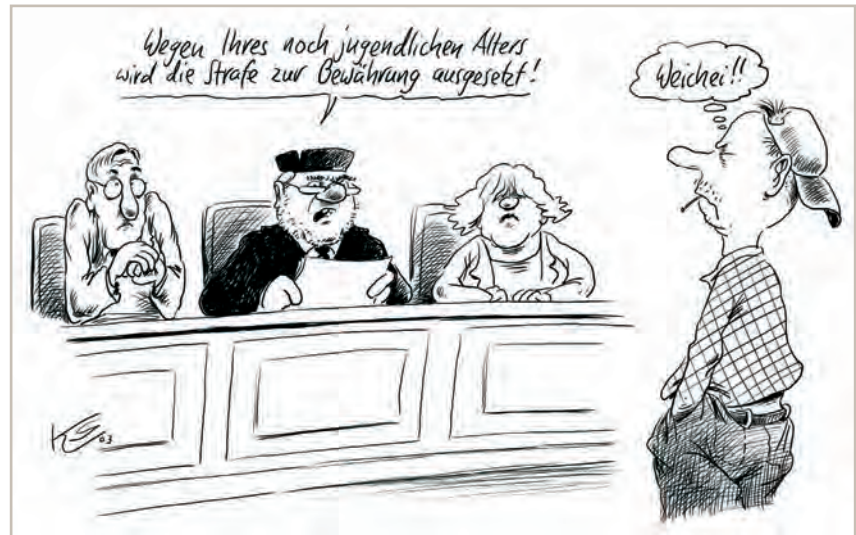


Abb 2 »Weichei!«

© Klaus Stuttmann, 1.3.2003

liche Theorien und Modelle in den Mittelpunkt der Analyse und der Bewertung von Sach-, Konflikt- und Problemlagen. Die Schülerinnen und Schüler ziehen generalisierende Schlüsse, fragen nach Auswirkungen für das gesamte System und untersuchen auf der Metaebene politische Problemstellungen.« (BP 2016 GK, S. 6)

Somit darf der Politikunterricht, will er sich nicht dem Vorwurf der Entpolitisierung aussetzen, nicht auf der individuellen Ebene stehen bleiben. Er sollte, auch für die

Schülerinnen und Schüler sichtbar, die systemische Perspektive ins Zentrum stellen. Die in der Sequenz ausgewählten Fallbeispiele dienen der Anschaulichkeit und bilden eine Grundlage für die Herausbildung der Systemebene.

Die strafrechtliche Theorie - und damit die Frage nach Sinn und Zweck von Strafe - stellt den Bezugspunkt zur Ausgestaltung des gesetzlichen Rahmens dar.

»Für absolute Straftheorien liegt der Grund des Strafens allein in der Straftat. Strafe wird hierbei als Schuldgleich, Vergeltung und Sühne verstanden und verfolgt dabei keinen weitergehenden Zweck. Für relative Straftheorien hingegen liegt der Zweck der Strafe darin, eine Wiederholung der Straftat zu verhindern. Das deutsche Strafrecht versucht, beide Theorien zu verbinden. Dies findet insbesondere im Jugendstrafrecht Berücksichtigung, wo der Präventionsgedanke der relativen Straftheorie

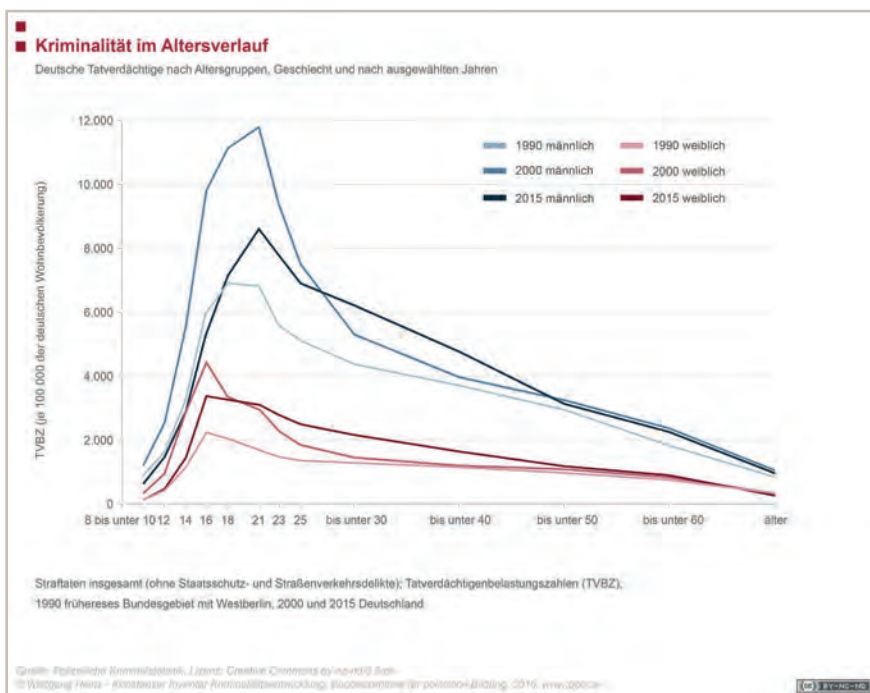


Abb 1 Kriminalität im Altersverlauf

© bpb

stark zum Tragen kommt.« (Gugel, www.planet-schule.de)

In der Praxis werden die strafrechtlich-rechtsstaatliche und die pädagogische Perspektive kontrovers diskutiert. Diese Kontroversität gilt es auch im Politikunterricht darzustellen. Strafrechtliche Strategien (z.B. Jugendstrafe, Haft, Täter-Opfer-Ausgleich) mit dem Ziel der Abschreckung und der Resozialisierung sind häufig dem Vorwurf ausgesetzt, nicht effektiv zu sein, da sie eine hohe Rückfallquote vorzuweisen haben. Demgegenüber scheinen allein pädagogische Strategien (z.B. Wandern statt Strafe), die zuvörderst die Stärkung von Ressourcen jugendlicher Straftäter sowie die Prävention von Gewalttaten verfolgen, indem sie alternative Handlungsformen zur Gewalt anbieten, das Ziel der Vorbeugung und nachhaltigen Bekämpfung von Jugendkriminalität nicht erreichen zu können.

Zentrales Ziel der Unterrichtssequenz ist es, beide Perspektiven zu analysieren und den Schülerinnen und Schülern das handwerkliche Rüstzeug zu vermitteln, mit Hilfe dessen sie in der Lage sind, sich ein fundiertes eigenes Urteil anhand von angebbaren Kriterien zu bilden.

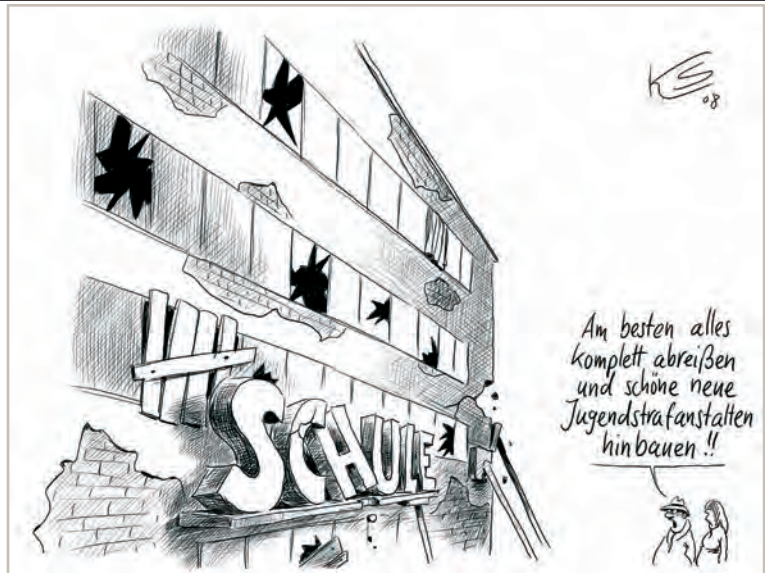


Abb 3 »Am besten abreißen!«

© Klaus Stüttmann, 7.1.2008

## Bildungsplanverortung

### Prozessbezogene Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können

- selbstständig problemorientierte Fragestellungen formulieren sowie Hypothesen aufstellen und auf ihre sachliche Richtigkeit hin untersuchen (*Analysekompetenz*)
- bei der Untersuchung politischer (...) und gesellschaftlicher Sach-, Konflikt- und Problemlagen unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen (individuelle, öffentliche, systemische) (*Analysekompetenz*)
- unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven eigenständig Urteile kriterienorientiert formulieren und dabei die zugrunde gelegten Wertvorstellungen offenlegen (*Urteilskompetenz*)
- aufzeigen, dass sich politisches Urteilen und Handeln in einem ständigen Spannungsverhältnis (...) vollzieht (*Urteilskompetenz*)
- eigene Urteile nach kritischer Überprüfung und Kenntnisnahme neuer Sachverhalte dekonstruieren (*Urteilskompetenz*)
- begründete Vorschläge zur Bewältigung von politischen (...) und gesellschaftlichen Problemen formulieren (*Urteilskompetenz*)
- sich im Sinne eines Perspektivwechsels in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen, diese Interessen und Denkweisen simulativ für eine

begrenzte Zeit vertreten und das eigene Verhalten in der Rolle reflektieren (*Handlungskompetenz*)

- produkt-, rollen-, beziehungsweise adressatenorientierte Texte verfassen (*Methodenkompetenz*)
- politisches Handeln simulieren. (*Methodenkompetenz*)

### Inhaltsbezogene Kompetenzen (mit prozessbezogenen Kompetenzen geschult)

3.1 Klassenstufen 7/8/9(10)

3.1.2.2 Rechtliche Stellung des Jugendlichen und Rechtsordnung

Die Schülerinnen und Schüler können

- die besondere Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen erklären.
- Formen von Jugendkriminalität beschreiben und ihre Ursachen anhand der Sozialisations- und der Entwicklungstheorie erklären.
- Zwecke von Strafen erklären.
- an vorgegebenen Fallbeispielen jugendstrafrechtliche Sanktionen charakterisieren.
- die Bedeutung des Rechts für eine Gesellschaft erläutern.

# Didaktisch-methodische Hinweise

Den Ausgangspunkt der Unterrichtssequenz bildet eine gemeinsame Planungsstunde (1. Doppelstunde - DS), in welcher zum einen mithilfe der Schlagzeilen aus der Presse (M 1) die Problemstellung der gesamten Sequenz erarbeitet werden soll. Es soll hier bewusst die politische Ebene im Mittelpunkt stehen, um den Schülerinnen und Schülern die systemische Tragweite der Problematik zu verdeutlichen. Zum anderen bietet die spontane Beurteilung der Fallbeispiele (M 2) die Möglichkeit zur Erhebung von Präkonzepten (Voreinstellungen) aus der individuellen Perspektive heraus (M 3 - M 5). Hierzu soll die Gedankenblase (M 6) dienen, die eine erste Urteilsbildung erlaubt, ohne dass diese in der Klasse geäußert werden muss. Die zweite Hälfte der Stunde ist geprägt durch die gemeinsame Metaplanung. Orientiert an Andreas Petriks Analysemodell (»Was ist? Was ist möglich? Was soll geschehen?«) sollen für die jeweilige Phase Untersuchungsfragen formuliert werden, die die Stringenz der Sequenz vorgeben und die aus Transparenzgründen im Klassenzimmer dauerhaft sichtbar gemacht werden sollen (z.B. Plakat).

Im nächsten Schritt »WAS IST?« (2. DS) erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler eine Präsentation, die sie simulativ vor dem Rechtsausschuss des Deutschen Bundestags (systemische Ebene) vortragen sollen. Hierzu bedarf es konzeptionellen Deutungswissens, d.h. Basiswissen, welches notwendig ist, um Zusammenhänge analysieren zu können und urteilen zu können: Zahlen, Daten, Fakten zu Straftaten, Entwicklung und Ursachen von Jugendkriminalität, Strafmündigkeit, Jugendstrafrecht und Strafzwecke (Straftheorien). Die Erarbeitung dieser Aspekte (M 7 - M 12) erfolgt zielorientiert in einem Gruppenpuzzle.

»Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es bereits? Wie haben sie sich bewährt? Welche Alternativüberlegungen gibt es?« sind Fragestellungen, die im Zentrum des nächsten Schritts »WAS IST MÖGLICH?« liegen (3. DS). Über jeweils zwei ausgewählte Beispiele sollen die Schülerinnen und Schüler Zugänge finden zu den grundsätzlichen Strategien zur Bekämpfung von Jugendkriminalität. Während das Projekt Chance (M 13) und der Ansatz »Wandern statt Strafe« (M 14) eher für eine pädagogische Strategie stehen, lässt sich mit der Möglichkeit der Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters (M 18) und der Ausweitung der Strafmaßnahmen auf andere Lebensbereiche (M 15) eher die strafrechtliche Strategie erarbeiten. Zur anschließenden Abstraktion dienen die beiden Texte (M 16 - M 17), die die beiden Strategien beschreiben. Im Vergleich sollten die für das politische Urteil über diese Problemstellung (Was soll die Politik gegen Jugendkriminalität tun?) wesentlichen Kriterien erörtert werden: Effektivität, Resozialisierung, Sicherheit und Nachhaltigkeit. Hier bieten sich natürlich auch Möglichkeiten der Lerndifferenzierung. So können in lernschwachen Gruppen die Kriterien vorgege-

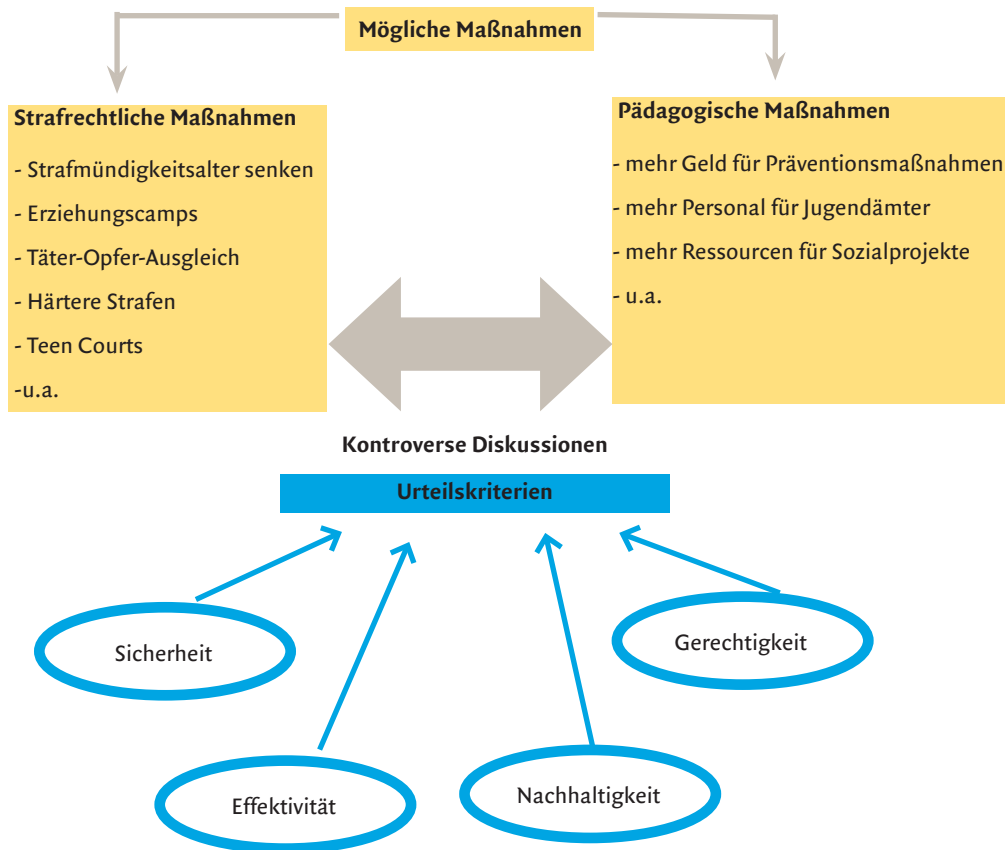
ben werden bzw. als Hilfestellungen in Umschlägen auf einer Lerntheke angeboten werden, so dass der bzw. die Einzelne selbst entscheiden kann, welches Maß an Hilfestellung in Anspruch genommen werden soll. Von einer Beurteilung lediglich einzelner Lösungsmöglichkeiten ist abzuraten, da hierbei zwar Urteilkriterien angewendet werden können, die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs aber möglicherweise nicht unterstützt wird. Die Kenntnis der beiden strategischen Ansätze bietet den Schülerinnen und Schülern ein Gerüst zur Einordnung und Beurteilung zukünftiger gesellschaftlicher Lösungsvorschläge. Die Ergebnissicherung erfolgt über ein Schaubild (Abb 4), welches die Kontroversität der Diskussion auf der politischen Ebene widerspiegelt.

Das prozessorientierte Urteilskompetenztraining steht im Zentrum der letzten Stunde »WAS SOLL GESCHEHEN?« (4. DS). Es geht jetzt nicht mehr darum, einzelne Projekte vor Ort zu beurteilen, sondern generelle Forderungen an die Politik zu formulieren. Als Argumentationshilfe dienen die Texte (M 21, M 22), aus denen solche Forderungen herausgearbeitet werden können.

Auf der Basis der Analyseergebnisse der ersten drei Doppelstunden können diese zunächst in einer Talkshow aus den Perspektiven und Interessen unterschiedlicher Beteiligter (Polizistin, Sozialpädagoge, Politikerin, Opfer einer jugendlichen Straftat) simulativ beleuchtet und beurteilt werden (Handlungskompetenz). Dabei sollte genügend Zeit für die Reflexion des eigenen Verhaltens in der Rolle und der Authentizität der in der Diskussion vertretenen Interessen und Positionen eingeplant werden. Auch die Identifikation der angewandten Urteilkriterien (M 23) ist von großer Bedeutung, dient sie doch auch dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin als Maßstab für die persönliche Beurteilung und Bewertung (Urteilskompetenz). Diese erfolgt im Abschluss mit Hilfe der Sprechblase, deren Inhalt nun auch - im Gegensatz zur Gedankenblase zu Beginn der Sequenz - im Plenum geäußert und diskutiert werden soll.

| Abb 3 WIE SOLL DIE POLITIK MIT JUGENDKRIMINALITÄT UMGEHEN?                                     |  |  |
|--|--|--|
| Schritte   | Inhalt   | Didaktische Anmerkungen  |
| 1. DS: Planungsstunde<br>Wie soll die Politik mit Jugendkriminalität umgehen? – Problemaufriss | - Unterschiedliche Forderungen zum Umgang mit Jugendkriminalität<br><br>- Drei Analyseschritte:<br>(1) Was ist?<br>(2) Was ist möglich?<br>(3) Was soll geschehen? | - Individuelle Ebene: Präkonzepte - 4 Fälle (M 2)<br>- Politische Ebene: Collage mit Forderungen aus der Politik zum Umgang mit jugendlichen Straftätern (M 1)<br>- Erarbeitung der Problemstellung der U-Sequenz<br>- Gemeinsame Metaplanung der U-Sequenz auf der Grundlage der Leitfragen nach Petrik (M 3) |
| 2. DS: Was ist?<br>Jugendkriminalität: Zahlen – Daten – Fakten                                 | - Strafmündigkeit, Jugendstrafrecht,<br>- Straffällige Jugendliche, Ursachen von Jugendkriminalität<br>- Jugendstrafverfahren, Strafzwecke                         | - Gruppenpuzzle<br>- Erarbeitung von konzeptionellem Basiswissen<br>- Analysekompetenz<br>- M 7 – M 12   |
| 3. DS: Was ist möglich?<br>Lösungsansätze im Vergleich   | - Strafrechtliche Strategien<br>- Pädagogische Strategien<br>- Strafrechtliche und pädagogische Maßnahmen im Vergleich   | - Erläuterung und Vergleich der beiden Strategien aus rechtsstaatlicher und pädagogischer Perspektive, M 16, M 17<br>- Möglichkeiten und Grenzen   |
| 4. DS: Was soll geschehen?<br>Wie soll die Politik mit Jugendkriminalität umgehen?             | - Forderungen an die Politik bzw. den Gesetzgeber  | Einführung in die Arbeit mit Urteilkriterien<br>- Talkshow: perspektivisches Urteilen<br>- Sprechblase: eigenes, kriteriengeleitetes Urteilen<br>- Urteilskompetenz<br>- abstrahierende Ergebnissicherung  |

Abb 4 Beurteilungskriterien: »Wie soll die Politik mit Jugendkriminalität umgehen?«



# Strafverschärfung bei Jugendkriminalität?

## M 1 Schlagzeilen aus der Tagespresse und dem Internet

### (1) Jugendkriminalität: CDU verlangt härtere Strafen

Der sogenannte Warnschussarest für jugendliche Straftäter wird nach Einschätzung der CDU im Düsseldorfer Landtag zu selten genutzt.

[www.rp-online.de](http://www.rp-online.de), 10.3.2014

### (2) Kinder sollen bereits ab 12 Jahren strafmündig sein

Die AfD will das Strafmündigkeitsalter von momentan 14 auf 12 Jahre senken.

[KölnStadtanzeiger](http://KölnStadtanzeiger.de), 14.3.2016

### (3) Wir wollen Gewaltursachen konsequent bekämpfen.

Statt einfacher Parolen sind für uns allein erfolgreiche Anti-Gewalt-Strategien entscheidend. Dabei geht Prävention vor Repression.

[www.gruene-bundestag.de](http://www.gruene-bundestag.de)

### (4) Wir unterstützen neue Formen der Jugend-einrichtungen

wie beispielsweise Erziehungscamps. Bei jungen Intensivtätern ist in Frage zu stellen, ob die Eltern ihrer Erziehungspflicht zu Genüge nachgekommen sind.

[www.schueler-union.de](http://www.schueler-union.de)

### (5) Jugendkriminalität: Prävention stärken - Täter schneller bestrafen - Rückfallquoten senken

[www.spd.landtag-bw.de](http://www.spd.landtag-bw.de)

### (6) Die Politik ist sich uneins

Die Union fordert ein härteres Vorgehen gegen kriminelle Jugendliche. SPD und FDP halten dagegen. Es herrscht kein Mangel an Gesetzen.

[www.n-tv.de](http://www.n-tv.de)

## M 2 Vier Fälle von Jugendkriminalität

### Fall 1: Zwei rabiate Mädchen bei Ladendiebstahl ertappt

Polizeibeamte haben am Donnerstag ein acht- und ein 13-jähriges Mädchen vorläufig festgenommen. Sie haben zuvor in einem Bekleidungsgeschäft an der Königstraße versucht, zwei T-Shirts zu stehlen. Eine 41-jährige Verkäuferin beobachtete die Mädchen, wie sie die zwei T-Shirts aus der Warenauslage nahmen und die 13-Jährige sie sich unter ihre Oberbekleidung steckte. Nachdem die Verkäuferin sie angesprochen hatte, gab das Mädchen den Diebstahl zu und warf die T-Shirts vor die Füße der Verkäuferin auf den Boden. Im Anschluss beleidigten die beiden Mädchen Mitarbeiter und anwesende Kunden auf massivste Art.

[www.zvw.de/jinhalt.stuttgart-zwei-rabiate-maedchen-bei-ladendiebstahl-ertappt.88219ec9-8333-4366-a079-8ab9a241e5a8.html](http://www.zvw.de/jinhalt.stuttgart-zwei-rabiate-maedchen-bei-ladendiebstahl-ertappt.88219ec9-8333-4366-a079-8ab9a241e5a8.html)

### Fall 2: Anklage wegen Brandstiftung in der Neujahrsnacht

In den nächsten Wochen beginnt am Amtsgericht in Stuttgart - Bad Cannstatt ein Verfahren, das klären soll, wer für den schlechten Start der Anwohner des Neugereuter Wildgansweges ins Jahr 2015 verantwortlich war. In der Neujahrsnacht hatte es in der Tiefgarage unter einem Mietshaus gebrannt. Die Staatsanwaltschaft hat nun Anklage gegen vier Jugendliche erhoben. Zwei 15-Jährige, ein 16- und ein 19-Jähriger sollen in der Garage gezündelt haben.

[www.stuttgarter-zeitung.de](http://www.stuttgarter-zeitung.de)

### Fall 3: Zwei 14-Jährige wegen Diebstahls in U-Haft

Ein Zwillingsspaar im Alter von gerade einmal 14 Jahren muss sich wegen Diebstahls und Fahrens ohne Führerschein in den kommenden Wochen vor dem Jugendschöffengericht in Pforzheim verantworten.

Die Zwillinge, die im Enzkreis leben, waren Ende Dezember - wenige Tage nach ihrem 14. Geburtstag - gemeinsam mit einem 16-Jährigen bei einem Gebrauchtgüterhändler eingebrochen. Dort hatten sie die Schlüssel von drei Autos aus einem Kasten herausgenommen und mit den Wagen eine Spritztour gemacht. Die Ermittler konnten das Trio kurz nach der Tat festnehmen.

Die beiden Jungen sind der Polizei seit Jahren bestens bekannt. Mehr als 40 Straftaten gehen auf ihr Konto - vor allem Diebstähle.

[www.swp.de/ulm/nachrichten/suedwestumschau/zwei-14-jaehrige-wegen-diebstahls-in-u-haft-6771236.html](http://www.swp.de/ulm/nachrichten/suedwestumschau/zwei-14-jaehrige-wegen-diebstahls-in-u-haft-6771236.html)

### Fall 4: Zwölfjähriger deponierte Sprengkörper auf Weihnachtsmarkt

Ein Minderjähriger soll zwei Mal versucht haben, Menschen in Ludwigshafen mit einem Pulvergemisch zu verletzen oder zu töten. Doch die Anschläge scheiterten.

[www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/ludwigshafen-weihnachtsmarkt-bombe-zwoelfjaehriger](http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/ludwigshafen-weihnachtsmarkt-bombe-zwoelfjaehriger)



### M 3 Wie soll mit jugendlichen Straftätern umgegangen werden?

| KREUZE AN ...         | FALL 1 | FALL 2 | FALL 3 | FALL 4 |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|
| Entschuldigung        |        |        |        |        |
| Verwarnung            |        |        |        |        |
| Geldstrafe            |        |        |        |        |
| Sozialdienst          |        |        |        |        |
| Haft                  |        |        |        |        |
| Täter-Opfer-Ausgleich |        |        |        |        |
| Sonstiges             |        |        |        |        |
| Begründung:           |        |        |        |        |



M 4 Klare Regeln gibt es für das sogenannte »Gefühls Karussell« in der Vermittlungsstelle für Täter-Opfer-Ausgleich in Frankfurt am Main. Mit Hilfe des Karussells sollen Täter und Opfer im Rahmen eines gemeinsamen Gespräches herausfinden, in welchen emotionalen Zuständen sie sich wann und warum befunden haben.

© picture alliance, dpa



M 5 Wien, Justizvollzugsanstalt Josefstadt, Trakt 2 E, Jugendgefängnis; Zelle, Haftraum

© picture alliance, APA, picturedesk.com



M 6 »Meine Meinung dazu ist ...«

**AUFGABEN:**

1. Nenne den Straftatbestand, der den jeweiligen Jugendlichen in den Fallbeschreibungen (M 2) vorgeworfen werden kann.
2. Beurteile spontan, wie deiner Meinung nach mit diesen jugendlichen Straftätern umgegangen werden soll (M 3).
3. Strafverschärfung bei jugendlichen Straftätern? Begründe deine spontane Meinung (M 6) in der Gedankenblase.

4. »Wie soll die Politik mit Jugendkriminalität umgehen?« Überlegt gemeinsam, wie ihr diese Problemstellung untersuchen könnt.
5. Gestaltet dazu ein Wandplakat, das euren Untersuchungsprozess darstellt. Formuliert dazu möglichst genaue Untersuchungsfragen:
  - (a) **Was ist?** (z.B.: Was ist Jugendkriminalität?, .....)
  - (b) **Was ist möglich?** (z.B. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es bereits? ...)
  - (c) **Was soll sein?** (z.B. Mit welchen Kriterien lassen sich die Lösungsansätze beurteilen? ...)

# Jugendkriminalität: Zahlen, Daten, Fakten



M 7 »Wer erzieht mich?« © www.maxspring.ch

## M 8 Sybille Klormann: Wie werden Kinder zu Verbrechern? ARD

Es ist einfach und zugleich offensichtlich: Wenn ein Schüler häufig nicht in die Schule kommt, hat er Probleme. Die Gründe dafür lassen sich in der Familie suchen, oder beim Jugendlichen selbst. Für Soziologen und Psychologen steht fest: der oder die Jugendliche braucht Hilfe.(...) Studien belegen, dass das Schuleschwänzen einer von drei Hauptindikatoren dafür ist, dass Kinder und Jugendliche später kriminell werden. (...) Und dann muss ein Schulschwänzer ja auch noch die Zeit rumbringen: Was macht ein Jugendlicher an einem Vormittag, an dem er nicht zur Schule geht, gleichzeitig aber auch nicht nach

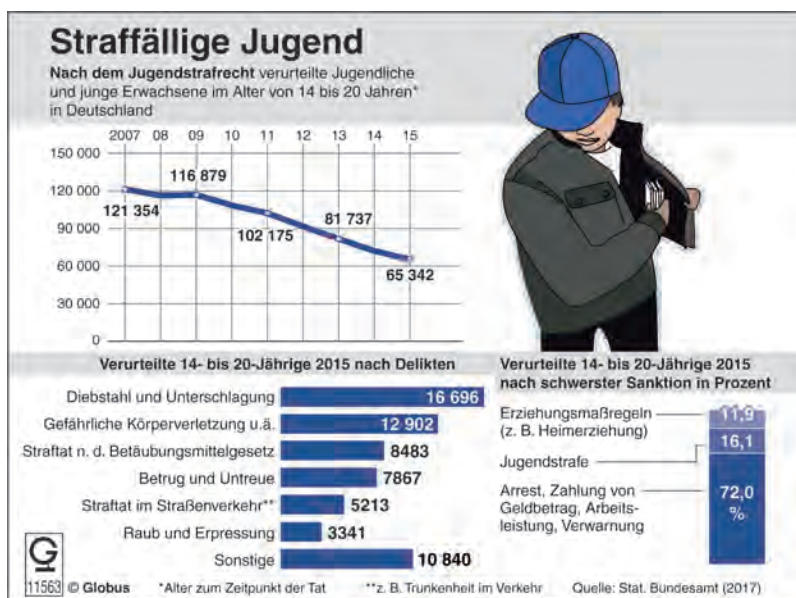


M 10 »Das hat noch niemand geschadet.« © www.nicofauser.de

Hause kann? Er oder sie treibt sich im Kaufhaus rum, im Park oder am Bahnhof. Und Langeweile regt dazu an, Dummheiten zu begehen. Vor allem, wenn Jugendliche gemeinsam durch die Stadt ziehen. (...) Für den Soziologen Dirk Baier ist das der zweite entscheidende Grund, warum Jugendliche kriminell werden: Sie landen im falschen Freundeskreis und lassen sich zu Taten überreden, die sie allein niemals ausführen würden. (...) Viele dieser Jugendlichen fühlen sich vernachlässigt

und von der Gesellschaft abgehängt. Der Frust darüber entlädt sich in Gewalt gegen andere - oder aber gegen sich selbst. Denn ein dritter Hauptgrund für jugendliche Gewalt sind Drogen und Alkohol. (...) Generell belegen Studien, dass Gewalt im Elternhaus nachweislich das Risiko eines Kindes steigert, später selbst gewalttätig zu werden. (...) Kinder werden immer früher mit der Erwachsenenwelt konfrontiert, Eltern und auch Schulen sind häufig überfordert und in unserer hochmobilen Gesellschaft fehlt oftmals die Kontinuität und Stabilität, die gerade ein Mensch in jungen Jahren braucht. (...)

[www.ard.de/home/kultur/Wie\\_werden\\_Kinder\\_zu\\_Verbrechern\\_1897058/index.html](http://www.ard.de/home/kultur/Wie_werden_Kinder_zu_Verbrechern_1897058/index.html)



M 9 Straffällige Jugend © Globus infografik, picture alliance, dpa

**M 11 Katharina Hahn: Strafmündigkeit**

In Deutschland ist die wichtigste Grundlage für Strafe, dass eine Person schuld-fähig ist. Das bedeutet, dass jemand nur dann für eine Tat bestraft werden kann, wenn man davon ausgeht, dass der Täter auch die Verantwortung für seine Taten tragen kann. Das kann er nur, wenn er die Folgen seines Handelns überblicken konnte und sich bewusst war, dass er damit Schaden anrichten konnte. Im Strafgesetzbuch findet sich deshalb eine Regelung, die besagt, dass Kinder unter 14 Jahren nicht schuld-fähig sind und deshalb nicht bestraft werden können. Es kann kein Strafverfahren gegen ein Kind eingeleitet werden - das bedeutet auch, dass keine Ermittlungen und Untersuchungen stattfinden können. Von einigen wird diese Regelung kritisiert und es gibt Menschen, die fordern, dass das Alter, ab dem man schuld-fähig ist, herabgesetzt wird. Das Familiengericht kann aber auch andere Maßnahmen anordnen, wenn ein Kind unter 14 Jahren häufig oder extrem auffällig geworden ist. Zum Beispiel werden den Erziehungsberechtigten, das sind normalerweise die Eltern, Sozialarbeiter zur Seite gestellt oder ihnen wird im Extremfall das Sorgerecht entzogen. (...) Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren sind beschränkt strafmündig. Das bedeutet, dass geprüft wird, ob sie zum Zeitpunkt, zu dem sie eine Tat begangen haben, von ihrer Entwicklung und Reife her in der Lage waren, das Unrecht ihrer Tat zu verstehen. Wenn das der Fall ist, werden sie nach dem Jugendstrafrecht bestraft. Dieses Sonderstrafrecht hat eine breitere Palette an möglichen Bestrafungen als das Strafrecht für Erwachsene. Denn das Ziel der Bestrafung von jungen Menschen, deren Persönlichkeit sich noch formt, ist vor allem eine erzieherische Wirkung. Die Strafe soll nicht

| <b>Das Jugendstrafrecht</b>  |  |
|--|--|
| <b>gilt für:</b> Jugendliche zwischen <b>14 und 18 Jahren</b>  | Heranwachsende zwischen <b>18 und 21 Jahren</b><br><hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <b>Jugendrichter kann entscheiden, dass Erwachsenenstrafrecht angewendet wird</b> |
| <b>Ziel:</b> Angeklagten möglichst durch erzieherische Maßnahmen von zukünftigen Straftaten abhalten   |  |
| <b>Zuständigkeit:</b> Jugendgerichte   |  |
| <b>Strafen:</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ bei <b>leichteren</b> Vergehen: Erziehungsmaßnahmen wie Strafarbeit, soziales Training, Heimunterbringung</li> <li>→ bei <b>gravierenderen</b> Vergehen: Verwarnung und schärfere Auflagen wie Geldbuße, Jugendarrest (max. vier Wochen)</li> <li>→ bei <b>schweren</b> Vergehen: Haft in Jugendstrafanstalt (meist zwischen einem halben Jahr und fünf Jahren, max. zehn Jahre), oft zur Bewährung ausgesetzt</li> </ul> |  |
| <b>dpa-Grafik 4725</b>   |   |

M 12 »Das Jugendstrafrecht«

©dpa Infografik

dazu führen, dass der Jugendliche in seiner Entwicklung behindert wird. (...) Richter können bei Jugendlichen auch verschiedene Arten von Strafen kombinieren. (...) Junge Erwachsene, die zum Tatzeitpunkt zwischen 18 und 21 Jahre alt waren, gelten strafrechtlich prinzipiell als Erwachsene. Dennoch wird bei jungen Menschen in diesem Alter geprüft, ob sie in ihrer Entwicklung eher einem Jugendlichen oder einem Erwachsenen gleichzustellen sind. Dann wird von Fall zu Fall entschieden, ob Jugend- oder Erwachsenenstrafrecht anzuwenden ist.

© www.helles-köpfchen.de

**AUFGABEN:**

1. Charakterisiert in Gruppen das Phänomen Jugendkriminalität mithilfe der Materialien M 7 - M 12.

Geht dabei folgendermaßen vor:

a) Bestimmt in jeder Gruppe jeweils 1-2 Experten zu den Aspekten:

- (1) Straftaten von Jugendlichen,
- (2) Entwicklung von Jugendkriminalität,
- (3) Ursachen von Jugendkriminalität,
- (4) Strafmündigkeit und Jugendstrafrecht und
- (5) Strafzwecke

b) Die jeweiligen Experten aus den Gruppen treffen sich zur Analyse der Materialien in Expertengruppen und bereiten dort einen Bericht für ihre jeweilige Stammgruppe vor.

c) Gestaltet in den Stammgruppen eine Präsentation, in welcher ihr den Rechtsausschuss im Deutschen Bundestag über die Jugendkriminalität in Deutschland informiert.

# Lösungsmöglichkeiten unter der Lupe



**M 13 Seehaus Leonberg: »Projekt Chance«**  
 © <http://seehaus-ev.de/arbeitsbereiche/seehaus-leonberg/>

## M 14 Wandern statt Strafe

Diebstahl, Schlägerei, Drogendelikte: Seit 2012 gibt es für straffällig gewordene Jugendliche in Sachsen die Möglichkeit an einer fünftägigen Wanderung teilzunehmen, statt Sozialstunden abzuleisten oder Arrest abzusitzen. Ein Sozialpädagoge und fünf jugendliche Straftäter begehen sich auf eine Wanderung: 80 Kilometer quer durch Sachsen, fünf Tage Zeit und das Ziel ist Dresden. Die Strecke liegt auf einem Pilgerpfad. Viele der straffällig gewordenen Jugendlichen, die mitwandern, sind Ersttäter. Hätten sie sich gegen die Wanderung entschieden, müssten sie Sozialstunden ableisten – Müll in einem Park einsammeln oder ähnliches. Bei schweren Straftaten sogar Arrest absitzen. Obwohl die Wanderung das kleinere Übel zu sein scheint, gibt es immer wieder Jugendliche, denen der Weg zu anstrengend ist. Sie wollen abbrechen. Der Sozialpädagoge, der sie begleitet, versucht zu motivieren. Oder er verwickelt die jungen Männer in Gespräche, damit sie abgelenkt sind. Umkehren ist sowieso keine Option, da sich die Jugendlichen in der Region nicht gut genug auskennen. Die Situation ist für die jungen Straftäter ungewohnt, und die Begleiter anfangs noch unbekannt. Hinzu kommen die Bewegung in der Natur und die lange Zeit, die die Jugendlichen miteinander verbringen. Viele fangen an, über ihre Straftat nachzudenken und darüber zu sprechen. Das ist in den meisten Fällen sinnvoller als an irgendeinem Ort die Zeit abzusitzen, denkt Marius Witte, Sozialpädagoge (...), der auch schon Jugendliche bei Wanderungen begleitet hat. Die Jugendlichen denken, dass sie mit dieser Form der »Bestrafung« noch glimpflich davon gekommen sind. In den seltensten Fällen sind die Ersttäter, die gewandert sind, noch einmal straffällig geworden.

<http://dradiowissen.de/beitrag/pilgern-mit-straftaetern-wandern-als-strafe>



**M 15 »Jetzt bist du deinen Führerschein los!«**

© Klaus Stüttmann, 21.11.2013

## M 16 Strafrechtliche Strategien gegen Jugendgewalt

Jugendliche Straftaten werden grundsätzlich nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG) geahndet. Danach sind Strafen vorrangig am Erziehungsgedanken auszurichten (§2 JGG), somit sollen sie erneuten Straftaten eines Jugendlichen oder Heranwachsenden entgegenwirken. Deshalb werden im Jugendstrafrecht statt Gefängnisstrafen öfter Arbeitseinsätze und soziale Dienste als Auflagen verhängt oder Haftstrafen zur Bewährung (mit Unterstützung eines Bewährungshelfers) ausgesetzt. Der Berichterstattung über jugendliche Gewalttaten folgt regelmäßig der Ruf nach härteren Strafen. Harte Strafen, so eine weit verbreitete Annahme, würden die Probleme lösen. Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen führen sie jedoch dazu, dass mehr Täter rückfällig werden. So lag laut einem Bericht des Bundesjustizministeriums die Rückfallquote für Jugendliche, die eine Jugendstrafe ohne Bewährung auferlegt bekamen, im Jahr 2006 bei 77,8 Prozent. Die Rückfallquote für Jugendliche, die nicht inhaftiert und zu einer Jugendstrafe auf Bewährung verurteilt wurden, lag bei 59,6 Prozent. Die Praxis zeigt also, dass harte Strafen nicht abschreckend wirken; weder die Höhe noch die Art der Strafe ist hier entscheidend. Im Jugendstrafrecht besteht seit 1990 die Möglichkeit, nach einem »Täter-Opfer-Ausgleich« von der weiteren Strafverfolgung abzusehen. Die dabei angestrebte »Wiedergutmachung« sieht vor, dass der Täter sich beim Opfer entschuldigt, Schadenersatz leistet, Schmerzensgeld zahlt oder eine Arbeitsleistung für den Geschädigten erbringt – alles unter Aufsicht eines neutralen Vermittlers. Der Täter muss sich ernsthaft bemühen, einen Ausgleich mit dem Geschädigten herzustellen. Das Gericht hat so die Möglichkeit, die Strafe zu mildern.

© Günther Gugel, [www.planet-schule.de](http://www.planet-schule.de)

**M 17 Prävention statt Strafe**

Im sozialpädagogischen Bereich, aber auch in der Jugendgerichtshilfe gibt es die Überzeugung, dass Gewaltphänomene im Kindes- und Jugendalter vorrangig durch Erziehung, Lernen und Kompetenzerwerb bewältigt werden können. Dabei gilt es, die Intervention in akuten Gewaltsituationen von der Prävention von Gewalttaten zu trennen.

In der Fachdebatte zum Thema Gewaltprävention wird der Fokus mittlerweile auf die Stärkung von Kompetenzen und Ressourcen der Jugendlichen gelegt sowie auf die Ausbildung von Schutzfaktoren. Ziel ist es, Jugendlichen Lernchancen und Alternativen zu Gewalt anzubieten. Auf der individuellen Ebene werden mehrere Möglichkeiten gesehen:

- Wenn Gewalt als Mittel verwendet wird, um Ziele zu erreichen (instrumentelle Aggression), müssen Möglichkeiten erarbeitet werden, Ziele mit sozial akzeptierten Mitteln zu verwirklichen.
- Wenn Jugendliche auf Provokationen schnell zu impulsiv reagieren, ihre Emotionen (Wut) also nur unzureichend kontrollieren können, müssen sie lernen, mit ihrer Angst, Wut und Aggression anders umzugehen.
- Wenn Jugendliche vor dem Hintergrund eines wenig entwickelten Selbstwertgefühls und mangelnder Zukunftsperspektiven zu Gewalt greifen, müssen mit ihnen realistisch erreichbare persönliche Ziele erarbeitet werden.
- Wenn gravierende Bildungsdefizite eine grundlegende Ursache für Gewalt darstellen, müssen Jugendlichen Möglichkeiten angeboten werden, Bildungsabschlüsse zu erreichen oder nachzuholen.
- Wenn machohaft Vorstellungen und Bilder von Männlichkeit dominieren, müssen realitätsgerechte Auseinandersetzungen mit dem Mannsein und Frausein stattfinden.

**M 18 Straffälligkeitsalter im internationalen Vergleich**

| ALTER    | LAND  |
|----------|---|
| 16 Jahre | Spanien   |
| 14 Jahre | Deutschland, Japan  |
| 13 Jahre | Frankreich, Polen   |
| 12 Jahre | Kanada  |
| 11 Jahre | Türkei  |
| 10 Jahre | Schweiz, USA (Bundesebene), auf Einzelstaatenebene zwischen 7 - 14 Jahren |
| 8 Jahre  | Schottland  |
| 7 Jahre  | Indien  |



M 19 » Zweimal in der Woche Frühsport um 5.45 Uhr – bei manchem jungen Mann im Seehaus hält sich die Begeisterung dafür in Grenzen.« © Seehaus e.V.

- Wenn die Gewaltakzeptanz der jeweiligen Peer-Group einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, müssen gruppenbezogene Konzepte erarbeitet werden.
- Wenn selbst erlebte Gewalt im Elternhaus ursächlich für eigene Gewalthandlungen ist, müssen die Lebensbedingungen und Erziehungskompetenzen in den Familien gestützt und gestärkt werden.
- Wenn Täter selbst Opfer von Gewalt waren und sind, müssen Möglichkeiten der Verarbeitung dieser Erfahrungen angeboten werden.

© Günther Gugel, [www.planet-schule.de/wissenspool/entscheide-dich/inhalt/hintergrund/strafrechtliche-und-paedagogische-strategien-gegen-jugendgewalt.html](http://www.planet-schule.de/wissenspool/entscheide-dich/inhalt/hintergrund/strafrechtliche-und-paedagogische-strategien-gegen-jugendgewalt.html)

**AUFGABEN:**

1. Informiert euch unter <http://seehaus-ev.de/konzept/projekt-chance/> über das Projekt. (M 13)
2. Vergleicht die Beispiele (M 10, M 13 - M 15, M 19) zur Lösung des Problems der Jugendkriminalität. Erstellt hierzu einen Katalog von Kriterien, die für euch erfüllt sein sollten, damit man von einer guten Lösung sprechen kann.
3. Unterscheidet die beiden grundsätzlichen Strategien zur Bekämpfung von Jugendkriminalität (M 16, M 17).
4. Ordnet die Beispiele (M 13 - M 15, M 18, M 19) einer jeweiligen Strategie zu.
5. Diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der beiden Strategien zur Bekämpfung von Jugendkriminalität.

# Was soll die Politik tun?



**M 20** Im Kampf gegen die Jugendkriminalität ziehen im »Haus des Jugendrechts« in Stuttgart alle an einem Strang: Polizei, Staatsanwaltschaft, Amtsgericht, Jugendamt, Täter und manchmal auch die Eltern suchen neue Wege, um die Fallzahlen und Verfahrenszeiten zu verringern. © Marijan Murat, dpa

## M 21 Forderungen an die Politik

(1) »Die Opfer von Straftaten fragen nicht nach dem Alter des Täters, sondern fordern zum Schutz ihrer individuellen Sicherheit mit Recht das ein, was der Staat seinen Bürgern schuldet, nämlich Schutz vor Verbrechen!«  
www.dpog.de

(2) »Kriminalität im Jugendalter erledigt sich nach einer Langzeitstudie meist von selbst. Auch junge Intensivtäter fänden – wenn auch später – überwiegend wieder den Weg zur Normalität, wie aus der (...) Untersuchung »Kriminalität in der modernen Stadt« hervorgeht. Der Rückgang der Kriminalität erfolge weitgehend ohne Eingriff von Polizei und Justiz und basiere auf der erfolgreichen Vermittlung von Werten und Normen durch Familie und Schule. (...) Nach der Studie begehen rund 84 Prozent der Jungen und 69 Prozent der Mädchen bis zum 18. Lebensjahr mindestens einmal eine meist leichte oder mittelschwere Straftat wie Ladendiebstahl. Bei den meisten erledigten sich solche Episoden noch im Jugendalter. »Das Meiste regelt sich von selbst – ohne Eingriffe durch Polizei oder Justiz«, berichtete Boers. »Durch Ausloten und Überschreiten von Grenzen wird gelernt, was erlaubt und was verboten ist«, erläuterte der Kriminologe. Nach einem schnellen Anstieg zum Ende des Kindesalters gehe die Delinquenz bereits ab dem 15. bis 16. Lebensjahr weitgehend zurück. Dieser positive Prozess werde im Jugendstrafrecht zu Recht durch Verfahrenseinstellungen bei Ersttätern und gelegentlich handelnden Tätern unterstützt.«

© [www.welt.de/regionales/duesseldorf/article128310934/Jugendkriminalitaet-erledigt-sich-meist-von-selbst.html](http://www.welt.de/regionales/duesseldorf/article128310934/Jugendkriminalitaet-erledigt-sich-meist-von-selbst.html)

(3) »Wir setzen auf Persönlichkeitsbildung und die »Stärkung der Geisteskraft«. (...) Wir machen mit den Jugendlichen ein mentales Coaching. Wir reden über (...) Philosophie und was das mit dem Leben der Jugendlichen zu tun hat. Wir machen auch Anti-Gewalt-Training. Ergänzend gibt es ein körperliches Coaching, also Sport, vor allem um Spannungen zu kanalisieren. Wir bauen nach und nach zu den Jugendlichen eine enge Bindung auf. Und wir führen sie, so sagen wir, zum Null-Punkt. (...) Es ist die Erkenntnis: Mir geht es beschissen; ich bin nicht in diesem Leben angekommen. Die Jugendlichen fallen komplett in sich zusammen. Und wir sagen dann: Wo du gerade stehst – nämlich ganz unten –, diese Erkenntnis ist das Beste, was dir passieren kann. Jetzt kannst du mal alles ablegen und dir nichts vormachen. Jetzt weißt du, wo du real stehst und hast die Chance, davon wegzukommen. Und jetzt schauen wir, dass du dich selbst heraushiebst.«  
© Ibrahim Ismail, Projekt Sinn, [www.bpb.de](http://www.bpb.de)

(4) »Man muss viel früher eingreifen. Hier hat die Politik das Instrumentarium, um etwas zu tun. Es geht nicht darum, Strafen härter zu machen. Es geht um die Koordination von Maßnahmen. Gerade auch beim Schulschwänzen: Das ist einer der frühen Indikatoren, wo man sagen kann, hier läuft etwas falsch.«  
© Prof. Jost Reinecke (Soziologe), [www.bpb.de](http://www.bpb.de)

(5) »Der Schrei nach »mehr Sicherheit« richtet sich vor allem gegen die Jugend. Sechsmal in den letzten zehn Jahren ist das Jugendstrafrecht verschärft worden. (...) Seit etwa drei Jahrzehnten lässt sich international der Trend beobachten, die (...) strafenden Elemente im Jugendstrafrecht gegenüber den erzieherischen zu forcieren. (...) Zahlreiche Jugendrichter (...) bemühen sich im Verbund mit (...) Sozialarbeitern (...) das Beste zu schaffen. Sie ermitteln bei den straffälligen Kindern und Jugendlichen die Ursachen für deren Verhalten. Sie stimmen die im Jugendgerichtsgesetz vorgesehene erzieherischen Maßnahmen darauf ab. Wohl bedenkend, dass das Ziel aller »Strafen« ist, den Rechtsfrieden wieder herzustellen und den Jugendlichen auf den »Pfad der Tugend« (zurück) zu führen.

Sich mit den Ursachen des kriminellen Verhaltens zu befassen, hat also den Grund darin, die dem Jugendlichen gemäße erzieherische Maßnahme zu finden. Da es stets nicht nur einen einzigen Grund gibt, der asoziales Verhalten bewirkt, ist das Spektrum der möglichen Maßnahmen auch weit und räumt dem Jugendrichter einen großen Gestaltungsspielraum ein.«

© Christoph Ehmann: »In Berlin gibt's bald nen Kinderknast«, taz vom 4.1.2011, [www.taz.de/!5129385](http://www.taz.de/!5129385)

**M 22 Pädagogische Mittel alleine reichen nicht**

Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Jugendgewalt von vielen Faktoren abhängt und deshalb einzelne Ansätze nur im Zusammenspiel Wirkung entfalten können. Um Gewalt vorzubeugen und nachhaltig zu bekämpfen, reichen pädagogische Mittel alleine nicht aus. Hier sind sozial- und familienpolitische Ansätze ebenso gefragt wie Angebote zur Alltagsbegleitung gewaltbereiter Jugendlicher sowie Modelle zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund und Schülern aus sozial schwachen Familien. Die Vernetzung von Schulen mit anderen Bildungs- und Familieneinrichtungen sowie der Polizei kann ein Instrument sein, um gewaltbereite Jugendliche möglichst früh zu identifizieren und mit gezielten Maßnahmen auf ihr Verhalten einzuwirken.

Jugendgewalt betrifft Jungen und Mädchen auf verschiedene Weise und in unterschiedlicher Intensität. Deshalb ist es sinnvoll, geschlechterspezifische Angebote zu entwickeln und anzubieten. Für Jugendliche ist es wichtig, in einem geschützten Umfeld Erfahrungen des Selbstausdrucks, der Akzeptanz und der Selbstwirksamkeit zu machen. Letztlich müssen alle Jugendlichen lernen, Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen.

© Günther Gugel, [www.planet-schule.de/wissenspool/entscheide-dich/inhalt/hintergrund/strafrechtliche-und-paedagogische-strategien-gegen-jugendgewalt.html](http://www.planet-schule.de/wissenspool/entscheide-dich/inhalt/hintergrund/strafrechtliche-und-paedagogische-strategien-gegen-jugendgewalt.html)

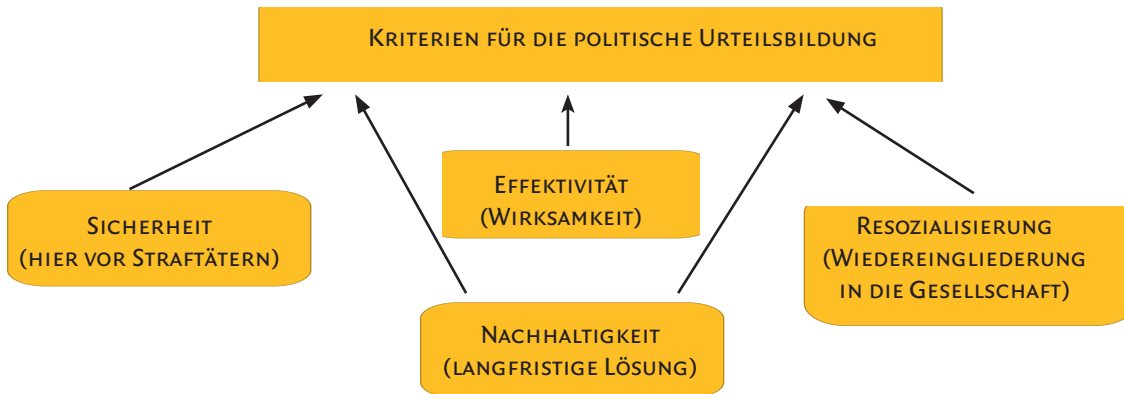


**M 24** »Nach der Beschäftigung mit dem Thema

fordere ich \_\_\_\_\_

und begründe dies \_\_\_\_\_

**M 23 Ausgewählte Kriterien für die Beurteilung**



**AUFGABEN:**

1. Arbeitet aus den Aussagen in M 21 Forderungen an die Politik (z.B. den Deutschen Bundestag) heraus.
2. Ordnet den genannten Forderungen (M 21) jeweils die der Position zugrunde liegende Urteilkriterien (M 23) zu.
3. Diskutiert in einer Talkshow die Frage: »Was soll die Politik gegen Jugendkriminalität tun?«.

An der Talkshow nehmen teil: (1) Polizistin, (2) Sozialpädagoge, (3) Opfer einer jugendlichen Gewalttat, (4) Politikerin.

4. »Strafverschärfung bei jugendlichen Gewalttätern!« - Bewerte diese Forderung. Vergleiche deine Position mit deiner spontanen Einschätzung in der Gedankenblase (M 6).

5. Überprüft, ob das »Haus des Jugendrechts« (M 20) in Stuttgart ein Modell sein könnte: [www.stuttgart.de/haus-des-jugendrechts](http://www.stuttgart.de/haus-des-jugendrechts)

## 5. Soll der Staat in den Kauf von Energy-Drinks eingreifen?

Am Beispiel eines Unterrichtsmodells zum Markt der »Energy-Drinks« soll das ökonomische Modell des »vollkommenen Marktes« vorgestellt und kritisch hinterfragt werden. Es steht dabei die ökonomische Lebenssituation des jugendlichen Konsumenten im Mittelpunkt, was den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu der Thematik erleichtert. Dabei steht die individuelle Dimension zunächst im Vordergrund, erweitert wird sie - wie im Bildungsplan vorgesehen - durch die Beziehung zu anderen Akteuren (vor allem den Produzenten) sowie die Systemebene, also die Frage nach der Notwendigkeit staatlichen Handelns.

Das ökonomische Standardmodell (vgl. Hedtke, 2009, S. 4f) geht dabei von drei Instrumenten aus: Dem Akteursmodell des rationalen Nutzenmaximierers (»homo oeconomicus«), das auch der ökonomischen Handlungstheorie zugrunde liegt, sowie dem Modell des »vollkommenen Marktes«, der, so die Annahme des Modells, zum Gleichgewicht tendiert und deshalb effizient sei, weshalb sich der Staat möglichst aus dem Wirtschaftsprozess heraushalten sollte. In diesem Unterrichtsmodell soll dabei der Schwerpunkt bei der Darstellung, aber auch der kritischen Überprüfung des Marktmodells liegen.

»Das Modell des vollkommenen Marktes dient in der Wirtschaftstheorie als Grundlage für eine Analyse der Wirkungszusammenhänge von Angebot, Nachfrage und Preisbildung auf unterschiedlichen Märkten und liefert wichtige Erkenntnisse zur Untersuchung von unvollkommenen Märkten« (Lexikon der Wirtschaft, bpb). In diesem Sinne ist das Modell brauchbar, um für Stärken und Schwächen des realen Marktes zu sensibilisieren, es muss jedoch im Unterricht von Beginn an darauf verwiesen werden, dass dies nicht mit dem »realen Markt« verwechselt werden darf. Diese Gefahr birgt vor allem das Preis-Mengen-Diagramm als Veranschaulichung des vollkommenen Marktes, das manchem im Gewande einer naturwissenschaftlichen Wahrheit erscheint, die als »Marktgesetz« zeige, dass ein vollkommener Markt sich per se im Gleichgewicht befindet und effizient sei.

Diese scheinbar »objektive« mikroökonomische Vorstellung, die Schülerinnen und Schülern in Lehrbüchern oftmals zu Beginn vermittelt wird, hat jedoch eindeutige Implikationen auf der volkswirtschaftlichen Ebene, wo der Markt dann als »Effizienzmaschine« erscheint, der sich deshalb möglichst frei entfalten sollte. Die Wirkmächtigkeit dieses Modells wird z.B. mit Blick auf

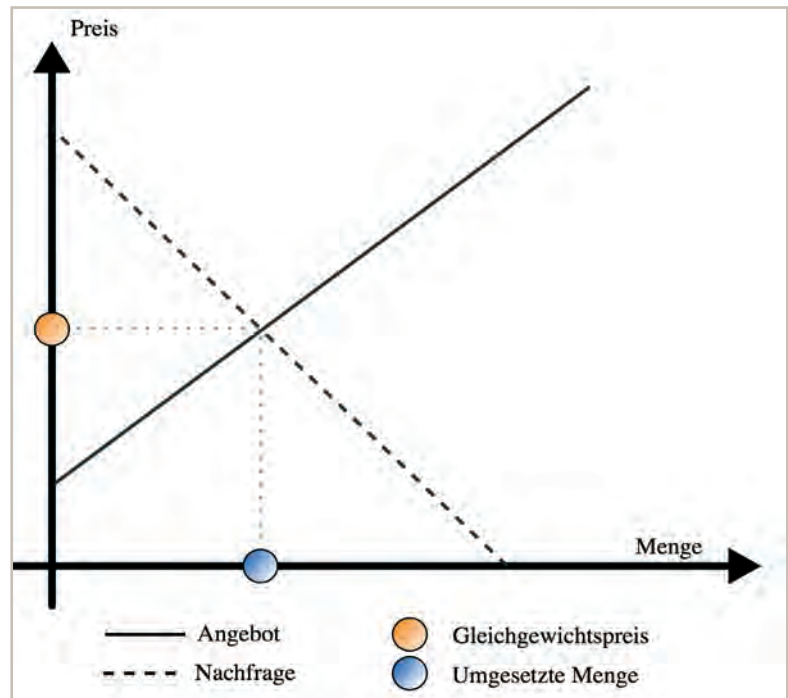


Abb 1 Gleichgewichtspreis. Bei dieser Grafik richtet sich die Menge nach der Höhe des Preises, nicht umgekehrt.

© Wikipedia, kaneiderdaniel, CC BY-SA 3.0

die Auseinandersetzung um den Mindestlohn deutlich: Obwohl bzgl. des Arbeitsmarktes die Voraussetzungen des »vollkommenen Marktes« wenig zutreffen, wurden letztlich diese Grundannahmen in der publizistischen Auseinandersetzung benutzt, um die vermeintlich negativen Auswirkungen eines Markteingriffs aufzuzeigen. Dabei wurden die Voraussetzungen dieses Modells häufig weder thematisiert, noch dessen mangelnde Prognosefähigkeit angesichts der tatsächlichen Entwicklungen reflektiert.

Ausdrücklich sei darauf verwiesen, dass auch nach Ansicht der Autorinnen und Autoren der Markt anderen Verteilungssystemen weit überlegen ist, doch „es erfordert ein hohes Maß an Beweisresistenz, im Angesicht der größten Finanzkrise der Menschheitsgeschichte weiterhin zu lehren, dass Märkte effizient sind.“ (Komlos, 2015, S. 378) Da gerade der Finanzmarkt lange als DER Markt erschien, der dem Modell am nächsten kommt, muss letztlich über einen institutionellen Rahmen nachgedacht werden, innerhalb dessen Marktkräfte ihre positiven Fähigkeiten entfalten können. Ein Diskurs darüber wird jedoch erschwert, wenn unhinterfragte mathematische Modelle mit einem Wahrheitsanspruch auftreten und bei jedem Markteingriff einen »Wohlfahrtsverlust« auszuweisen versuchen. Die daraus resultierende scheinbar objektive, mathematische Realität ist dabei eine normative Setzung, die empirisch



zu überprüfen und im Unterricht kontrovers zu behandeln ist. Dass dieser kontroverse Ansatz nicht nur vom Bildungsplan gefordert, sondern auch mit Blick auf die öffentliche Diskussion rund um die Wirtschaftswissenschaften nötig ist, zeigt nicht zuletzt der Aufruf des Netzwerks »Plurale Ökonomik«, das nach der Finanzkrise entstand und für mehr Vielfalt in der Volkswirtschaftslehre eintritt. »Jahrzehntelanger Glaube an die selbstregulierenden Kräfte des Marktes, der vorherrschende Modellplatonismus, mangelnde Selbstreflexion und fehlende Methoden- und Theorienvielfalt haben nicht nur unser Fach in eine Sackgasse geführt: die Einseitigkeit ökonomischen Denkens trägt auch zur anhaltenden Wirtschaftskrise und der damit einhergehenden Perspektivlosigkeit bei.« (www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief)

Zentrales Anliegen ist es deshalb, das Modell des vollkommenen Marktes zur Analyse eines realen Marktes, der »demzufolge auch nur mehr oder weniger effizient« (Binswanger, 2012, S. 19) ist, zu nutzen und so die Frage, ob und inwieweit staatliches Eingreifen in den Markt von Energy-Drinks nötig ist, kontrovers zu behandeln. Die Reflexion des Verhältnisses von Modell und Wirklichkeit als eine im Bildungsplan ausgewiesene Analysekompetenz soll dabei von Beginn an im Mittelpunkt stehen, denn »es ist viel effizienter, eine Disziplin von Anfang an richtig zu lernen, als sie später korrigieren zu müssen. Es ist extrem schwierig, etwas umzulernen, wenn man erst einmal die (falschen) Grundannahmen (...) verinnerlicht hat.« (Komlos, S. 30)

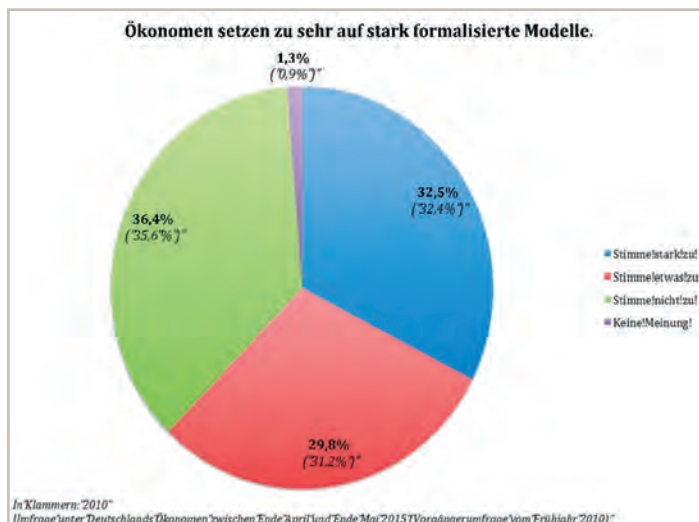


Abb 2 Umfrage unter Deutschlands Ökonomen 2015 von Neuwirtschaftswunder.de, im Auftrag der Süddeutschen Zeitung  
© <https://neuwirtschaftswunder.de/2015/06/26/okonomien-umfrage-2015-neues-denken-alle-ergebnisse-teil-4/>

**Bildungsplanverortung**

**Prozessbezogene Kompetenzen**

Die Schülerinnen und Schüler können

- »ökonomisches Verhalten in Bezug auf andere Marktteilnehmer beschreiben und dabei Kategorien ökonomischen Verhaltens einordnen (... Macht, Werte)« (Analysekompetenz)
- »modellhaftes Denken nachvollziehen und in Modellen denken (zum Beispiel Marktmodell ...) und das Verhältnis von Modell und Wirklichkeit reflektieren« (Analysekompetenz)
- »die Interessenkonstellationen zwischen ökonomisch Handelnden beurteilen« (Urteilskompetenz)
- »beurteilen, inwieweit die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung sowie die Mediengesellschaft ökonomisches Handeln beeinflussen« (Urteilskompetenz)
- »ökonomische Sachverhalte grafisch darstellen und auswerten« (Methodenkompetenz)
- »ökonomisches Handeln mithilfe handlungsorientierter Methoden simulieren (...)« (Methodenkompetenz)
- »kritisch über ökonomisches Verhalten diskutieren mithilfe von Methoden wie (...) Streitgespräch« (Methodenkompetenz)

**Inhaltsbezogene Kompetenzen (mit prozessbezogenen Kompetenzen geschult)**

3.1 Klassen 7/8/9

3.1.1 Verbraucher

3.1.1.1 Konsument

Die Schülerinnen und Schüler können mögliche Verhaltensweisen bei ihren Konsumententscheidungen erörtern und Interessen, Erwartungen und Handlungen in Tauschsituationen beurteilen. Sie können die Rolle von Konsumenten auf dem Gütermarkt bewerten und sowohl die Bedingungen des Gütermarktes als auch den rechtlichen Rahmen überprüfen. (...)

Die Schülerinnen und Schüler können

- (4) Bestimmungsfaktoren von Nachfrage (u. a. Preise, eigene Bedürfnisse, Budgetgrenzen, Peergroup, Werbung, Lebensstil) und Angebot (Kosten für Produktionsfaktoren) nennen und dabei Verbraucherverhalten in einer Informationsgesellschaft analysieren
- (5) das Zustandekommen von Preisen beim Polypol auf dem vollkommenen Markt darstellen und die Grenzen dieses Modells erklären
- (6) die Macht des Verbrauchers bei Wettbewerb und Monopol vergleichen
- (7) Marktversagen (z. B. bei Informationsasymmetrien) erklären

# Didaktisch-methodische Hinweise

Die Wahl des Fallbeispiels »Energy-Drinks« ermöglicht es, Jugendliche mit konkreten Situationen aus ihrer Lebenswelt zu konfrontieren und aus diesem exemplarischen Beispiel allgemeine Erkenntnisse abzuleiten. Wichtig bei der Auswahl war auch, dass es sich hierbei um einen Markt handelt, der weit repräsentativer für einen realen Markt ist als der oft zitierte Wochenmarkt. Anhand einer möglichen und öffentlich diskutierten Gesundheitsgefährdung wird aufgezeigt, dass der reale Markt nicht per se das Gemeinwohl garantiert, sodass folglich die Systemebene exemplarisch mit reflektiert werden muss: Kann der Markt dies alleine regeln, oder inwieweit sind staatliche Eingriffe nötig?

Nach dem Einstieg, in dem die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik konfrontiert und die Diskussion um eine Altersbeschränkung angedeutet wird (M 2), sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst in einem schülerorientierten Experiment selbst erfahren, wie die Preisbildung auf einem fiktiven vollkommenen Markt (»homogenes Produkt, vollkommene Markttransparenz, keine persönlichen, zeitlichen, räumlichen sowie sachlichen Präferenzen, nur der Preis ist entscheidend«) vonstatten geht (M 3 - M 10). Bereits hier können die Voraussetzungen für das Gelingen thematisiert und z.B. die Rolle des Spielleiters reflektiert werden: Trotz einer steuernden Instanz, die bei der Preisfindung hilft und die in der Realität nicht anzutreffen ist, ist der Markt zu Beginn von einem einheitlichen Gleichgewichtspreis und der damit verbundenen Effizienz weit entfernt. Selbst bei dieser Simulation wird also deutlich, dass es einige Spielrunden dauert, bis ein Gleichgewicht erreicht ist.

Auf Basis des Experiments werden nun das Marktmodell und das Preis-Mengen-Diagramm mitsamt den Voraussetzungen genauer erarbeitet (M 11 - M 16). Die Frage, wie sich mögliche Gesundheitsrisiken auf den vollkommenen Markt auswirken müssten, ermöglicht sowohl die Anwendung des Gelernten auf ein aktuelles Beispiel als auch die Überleitung auf den realen Markt für Energy-Drinks.

Dabei soll – mit der Möglichkeit zur Differenzierung – überprüft werden, inwieweit es sich bei diesem um einen »vollkommenen Markt« handelt. Die Schülerinnen und Schüler sollen mittels der Materialien (M 17 - M 24) erkennen, dass es sich bei Energy-Drinks von den Inhalten her zwar um mehr oder weniger homogene Güter handelt, die jedoch mittels Werbung und Markenbildung von den Produzenten bewusst heterogen beworben werden, sodass von einem einheitlichen Preis, nicht einmal für das Angebot EINES Herstellers, keine Rede sein kann. Die Tatsache, dass es Anbietern gelingt, ein inhaltlich nahezu identisches Produkt durch Marketingmaßnahmen künstlich heterogen zu machen, um es so zu unterschiedlichen Preisen anbieten zu können, lässt sich mit dem Preis-



Abb 3 Das Drei-Dimensionen-Modell der ökonomischen Bildung © Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg

Mengen-Diagramm nicht darstellen. Diese Vorgehensweise führt auch dazu, dass von einem transparenten Markt nicht die Rede sein kann, ja eine bewusst herbeigeführte Intransparenz die Transaktionskosten der Konsumenten (z.B. für die Informationsbeschaffung) erhöht und eine rationale Entscheidung erschwert.

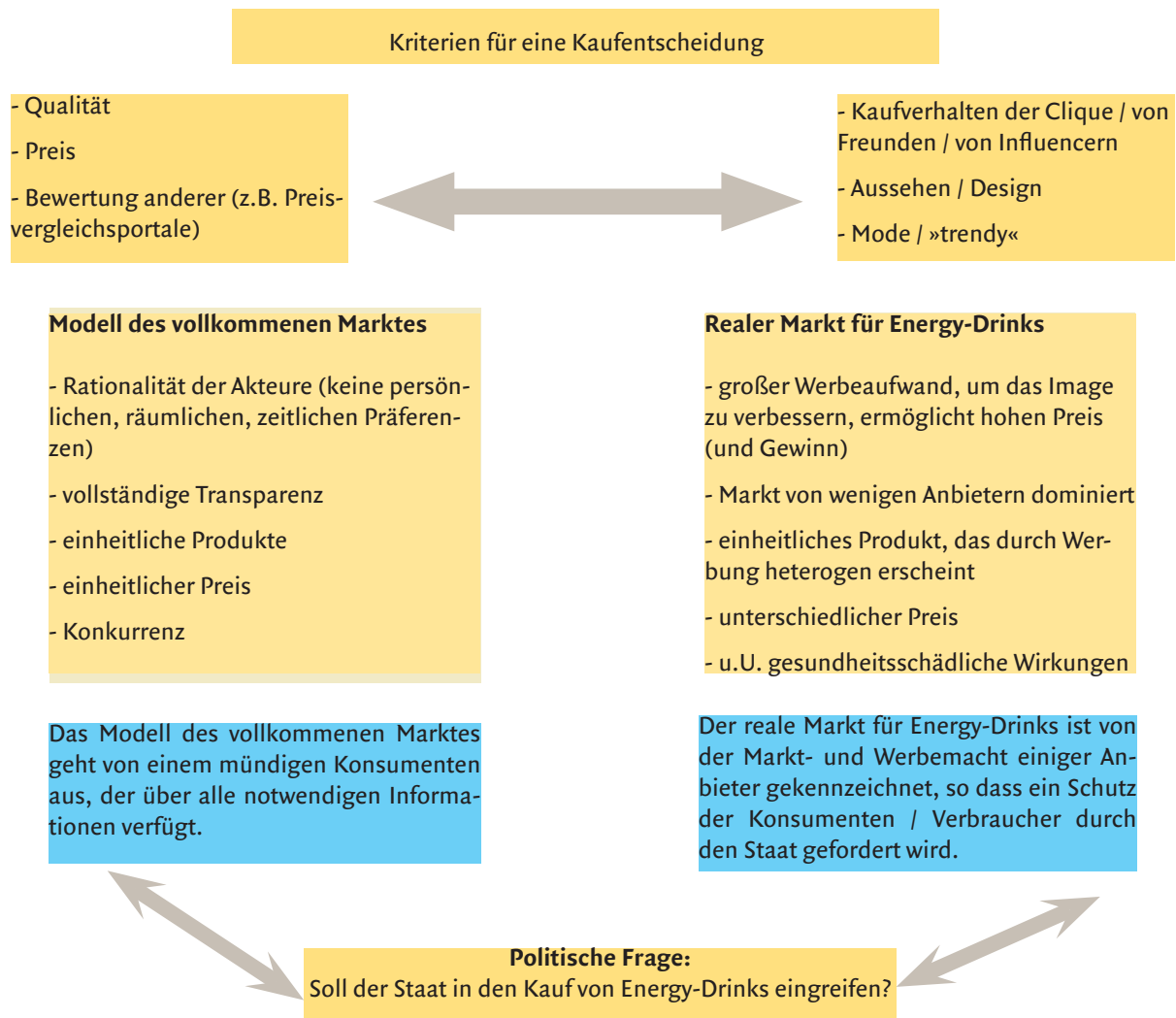
Gerade bei diesen bewusst heterogen gemachten Produkten spielt das Marketing eine große Rolle, das versucht, die Kaufentscheidung zu emotionalisieren und so dem rationalen »homo oeconomicus«, der auf den Preis achtet, zu entziehen. Wenn man die Summen anschaut, die auf dem Markt für Energy-Drinks für Marketing ausgegeben werden, ist man weit von einer rationalen Entscheidung entfernt, die die Nachfrage bei steigendem Preis sinken lässt. Dies führt dazu, dass die Konsumenten weniger auf den Preis und viel mehr auf das durch die Werbung erzeugte Lebensgefühl achten.

Angesichts der Werbemacht einiger Anbieter kann es auch nicht verwundern, dass Meldungen über mögliche Gesundheitsgefahren von Energy-Drinks auf dem Markt nicht evident wirkmächtig geworden sind, sodass das Eingreifen des Staates diskutiert wird. Die Frage, ob Energy-Drinks für Jugendliche unter 18 Jahren verboten werden sollen, leitet zu einer abschließenden Urteilsbildung in Form einer Pro- und Contra-Diskussion über (M 25- M 38). Dabei schlüpfen die Schülerinnen und Schüler in die Rollen von unterschiedlichen Interessenvertretern.

Es ist darauf zu achten, dass auch ökonomisch im Sinne der Möglichkeiten und Grenzen des Marktes diskutiert wird, so dass verbraucherpolitisch unterschiedliche Konzeptionen zur Diskussion stehen.

| Abb 4 SOLL DER STAAT IN DEN KAUF VON ENERGY-DRINKS EINGREIFEN?  |  |   |
|---|--|---|
| Schritte  | Inhalte  | Methode / Material / Kompetenzen  |
| 1. Doppelstunde: Was ist?<br>Wer bestimmt den Preis? - Das Marktmodell im Preis-Mengen-Diagramm                                     | - Markt für Energy-Drinks<br>- Kriterien einer Kaufentscheidung<br>- Diskussion um eine Altersbeschränkung<br>- Classroom experiment: Simulation des Marktes für Energy-Drinks<br>- Marktmodell und dessen Voraussetzungen | M 1 - M 16<br>Präkonzepte<br>Mind-Map<br>Grafik erstellen<br>Textarbeit mit Multiple-Choice sowie Differenzierungsangebot (z.B. ohne direkten Bezug zu den Materialien für leistungsstärkere Gruppen) |
| 2. Doppelstunde: Was ist?<br>Gesundheitsrisiken? – Inwiefern entspricht der reale Markt dem Modell?                                 | - Vergleich des realen Marktes für Energy-Drinks mit einem vollkommenen Markt<br>- mögliche Gesundheitsrisiken von Energy-Drinks   | M 17 - M 24<br>Arbeit mit unterschiedlichen Materialien: Texte, Statistiken...<br>Möglichkeit zur Recherche<br>Konfrontation mit den Präkonzepten   |
| 3. Doppelstunde: Was ist möglich? Was soll sein?<br>Verkauf erst ab 18?<br>Soll der Staat in den Kauf von Energy-Drinks eingreifen? | - Lösungsvorschläge: Schutz vor Gesundheitsrisiken<br>- Diskussion: Sollen Energy-Drinks für Jugendliche unter 18 Jahren verboten werden.  | M 25 - M 38<br>Szenario mit Pro und Contra-Diskussion<br>Differenzierungsangebot (z.B. ohne Angabe der Materialien)   |
| Kompetenzen: Analyse-, Methoden-, Handlungs- und Beurteilungskompetenzen  |  |   |

Abb 5 Soll der Staat in den Kauf von Energy-Drinks eingreifen?



# Wer bestimmt den Preis?



## M 1 Energy-Drinks

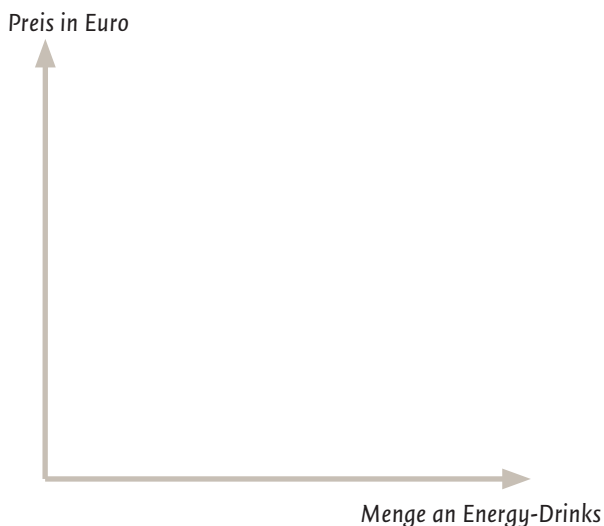
© <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=55825536>

## M 2 Foodwatch fordert Altersbeschränkung: Energy-Drinks nur noch ab 18?, Handelsblatt, 1.2.2016

Energydrinks können schwere gesundheitliche Probleme verursachen und sogar zum Tod führen – klagen Verbraucherschützer. Foodwatch fordert, den Verkauf an Minderjährige zu verbieten. Zwei Länder haben bereits vorgelegt. Nachdem Lettland als zweiter EU-Mitgliedstaat ein Verkaufsverbot von Energydrinks an Minderjährige beschlossen hat, erneuert die Verbraucherorganisation Foodwatch ihre Forderung nach einer Altersgrenze für Energydrinks in Deutschland.

© [www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-konsumgueter/foodwatch-fordert-altersbeschraenkung-energydrinks-nur-noch-ab-18/12905042.html](http://www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-konsumgueter/foodwatch-fordert-altersbeschraenkung-energydrinks-nur-noch-ab-18/12905042.html)

## M 3 Preis - Mengen - Diagramm



## M 4 Rollenkarte

### Käufer / Konsument

Dein Ziel ist es, eine 0,33 l Dose Energy-Drink zu einem möglichst günstigen Preis zu kaufen.

1. Ziehe eine Karte (M 6), der du entnimmst, wie viel du in jeder Spielrunde höchstens bezahlen kannst. Du kannst den Energy-Drink also nur dann kaufen, wenn er genauso viel oder weniger kostet, als du zu zahlen bereit bist. Wenn du weniger aus gibst, als du zu zahlen bereit bist, kannst du das gesparte Geld für andere Dinge verwenden.
2. Bemühe dich, einem Anbieter einen Drink abzukaufen. Wenn ihr euch auf einen Preis (bitte nur gerade Preise!) geeinigt habt, dann trage diesen in die Übersicht (M 7) ein. Falls du dich mit dem Anbieter nicht einigen konntest, dann suche einen anderen auf und verhandle über den Preis. Falls du dich in der Spielrunde mit keinem Anbieter einigen kannst, dann streiche die Spielrunde durch.
3. Pro Spielrunde darfst du nur einen Energy-Drink kaufen.
4. Teile zusammen mit dem Anbieter der Lehrkraft den Preis mit, auf den ihr euch geeinigt habt. Dieser wird dann in M 9 eingetragen.
5. Ziel ist es, möglichst viele Energy-Drinks zu einem möglichst geringen Preis zu kaufen, um viel Geld zu sparen.

## M 5 Rollenkarte

### Anbieter / Produzent

Dein Ziel ist es, eine 0,33 Dose Energy-Drink zu einem möglichst hohen Preis zu verkaufen, um möglichst viel Geld zu verdienen.

1. Ziehe eine Karte (M 6), der du entnimmst, wie hoch die Produktionskosten zur Herstellung des Energy-Drinks sind. Da du auch einen Gewinn machen willst, muss der Preis, zu dem du verkaufst, über deinen Kosten liegen.
2. Bemühe dich, einem Käufer deinen Drink zu verkaufen. Wenn ihr euch auf einen Preis geeinigt habt (bitte nur gerade Preise = Vereinheitlichung), dann trage dies in die Übersicht ein (M 8). Falls du dich mit dem Käufer nicht einigen konntest, dann suche einen anderen auf und verhandle über den Preis. Falls du dich in der Spielrunde mit keinem Käufer einigen kannst, dann streiche die Spielrunde durch.
3. Pro Spielrunde darfst du nur einen Energy-Drink verkaufen.
4. Teile zusammen mit dem Anbieter der Lehrkraft den Preis mit, auf den ihr euch geeinigt habt. Dieser wird dann in M 9 eingetragen.
5. Ziel ist es, möglichst viele Energy-Drinks zu einem möglichst hohen Preis zu verkaufen, um einen hohen Gewinn zu erzielen.

| M 6 Karten / Entscheidungen   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Käufer/ -in<br>Du bist bereit, 0,70 € für eine Dose Energy-Drink zu bezahlen. | Käufer/ -in<br>Du bist bereit, 0,80 € für eine Dose Energy-Drink zu bezahlen. | Käufer/ -in<br>Du bist bereit, 0,90 € für eine Dose Energy-Drink zu bezahlen. | Käufer/ -in<br>Du bist bereit, 1,00 € für eine Dose Energy-Drink zu bezahlen. | Käufer/ -in<br>Du bist bereit, 1,10 € für eine Dose Energy-Drink zu bezahlen. |
| Anbieter/ -in<br>Deine Produktionskosten belaufen sich auf 0,20 €.            | Anbieter /in<br>Deine Produktionskosten belaufen sich auf 0,30 €.             | Anbieter /in<br>Deine Produktionskosten belaufen sich auf 0,40 €.             | Anbieter /in<br>Deine Produktionskosten belaufen sich auf 0,50 €.             | Anbieter /in<br>Deine Produktionskosten belaufen sich auf 0,60 €.             |

| M 7 Übersicht Käufer / - in |                      |                      |                      |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Runde                       | Zahlungsbereitschaft | ausgehandelter Preis | Restbetrag (gespart) |
| 1.                          |                      |                      |                      |
| 2.                          |                      |                      |                      |
| 3.                          |                      |                      |                      |
| 4.                          |                      |                      |                      |
| (...)                       |                      |                      |                      |

| M 8 Übersicht Anbieter / - in |                   |                      |                       |
|-------------------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|
| Runde                         | Produktionskosten | ausgehandelter Preis | Gewinn (Preis-Kosten) |
| 1.                            |                   |                      |                       |
| 2.                            |                   |                      |                       |
| 3.                            |                   |                      |                       |
| 4.                            |                   |                      |                       |
| (...)                         |                   |                      |                       |

| M 9 Spielleitung trägt vereinbarte Preise nach jeder Spielrunde in die Liste ein |                               |                               |                               |                                 |       |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------|
| Preis in Euro  | Runde 1 (Zahl der Abschlüsse) | Runde 2 (Zahl der Abschlüsse) | Runde 3 (Zahl der Abschlüsse) | Runde 4 (Anzahl der Abschlüsse) | (...) |
| 0,20   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,30   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,40   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,50   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,60   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,70   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,80   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 0,90   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 1,00   |                               |                               |                               |                                 |       |
| 1,10   |                               |                               |                               |                                 |       |

| M 10 Angebot und Nachfrage der Klasse |                      |                        |                               |
|---------------------------------------|----------------------|------------------------|-------------------------------|
| Preis in Euro                         | 1. Anzahl der Käufer | 2. Anzahl der Anbieter | 3. Anzahl der möglichen Käufe |
| 0,20                                  |                      |                        |                               |
| 0,30                                  |                      |                        |                               |
| 0,40                                  |                      |                        |                               |
| 0,50                                  |                      |                        |                               |
| 0,60                                  |                      |                        |                               |
| 0,70                                  |                      |                        |                               |
| 0,80                                  |                      |                        |                               |
| 0,90                                  |                      |                        |                               |
| 1,00                                  |                      |                        |                               |
| 1,10                                  |                      |                        |                               |

vgl: Kristina Gebhardt (2010): Das Modellspiel »Preisbildung auf dem Apfelmarkt«, in: Heinz Jacobs (Hrsg.): Ökonomie spielerisch lernen, Schwalbach/ Ts. 2010, S. 66 ff

**AUFGABEN:**

1. Erkläre die unterschiedlichen Preise von 0,39 bis 1,19 Euro in M 1.
2. Stelle mittels einer Mind-Map die Faktoren dar, die deine Kaufentscheidung beeinflussen könnten.
3. Nenne mögliche Gründe, die zur Diskussion um eine Altersbeschränkung von Energy-Drinks wichtig sind. (vgl. M 2)
4. Arbeite mit Hilfe von M 4 bis M 9 die Menge an Käufern und Anbietern heraus, die zu einem entsprechenden Preis den Drink anbieten bzw. kaufen würden und trage diese in M 10 ein.
5. Erstelle auf Basis von M 10 eine Grafik, ein sog. Preis-Mengen-Diagramm, indem du die Werte in M 3 einträgst.
6. Begründe, welcher Preis sich auf einem vollkommenen Markt vermutlich durchsetzen wird.
7. Vergleiche diesen Preis mit dem Preis aus dem Spiel (M 4 - M 10)

**M 11 Das Marktmodell**

Der Markt ist durch das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage gekennzeichnet. Das Marktmodell im Preis-Mengen-Diagramm (M 3) stellt den Preis in den Mittelpunkt, indem es den Zusammenhang zwischen diesem und der nachgefragten bzw. angebotenen Menge zeigt. Man geht davon aus, dass der Preis die angebotene bzw. nachgefragte Menge bestimmt und nicht umgekehrt. Dabei handelt es sich um einen Wettbewerbsmarkt, was bedeutet, dass es viele Nachfrager gibt, die ein Gut erwerben möchten, und viele Anbieter eines Gutes, sodass kein Anbieter allein den Marktpreis beeinflussen kann. Daraus ergibt sich letztlich die Frage, wer denn nun den Preis bestimmt.

**M 12 Die Nachfragekurve**

Die Nachfragekurve stellt den Zusammenhang von Preis und nachgefragter Menge dar und zeigt, welche Auswirkungen eine Preisänderung auf die nachgefragte Menge hat. Dabei wird in M 3 (Preis-Mengen-Diagramm) das Gesetz der Nachfrage deutlich: Mit steigendem Preis nimmt die nachgefragte Menge ab, mit sinkendem Preis steigt diese. Bei einem niedrigen Preis werden auch Menschen mit geringerer Zahlungsfähigkeit bzw. -bereitschaft einen Drink kaufen. Deshalb geht ein geringerer Preis mit einer höheren Menge einher. Auf dieser Nachfragekurve ändern sich somit Preis und Menge immer gleichzeitig.

**M 13 Die Angebotskurve**

Unter dem Angebot versteht man die Menge einer Ware (z.B. Energy-Drinks) oder einer Dienstleistung (z.B. der Haarschnitt bei einem Friseur), die Unternehmen verkaufen wollen. Wie die Nachfragekurve stellt die Angebotskurve die angebotene Menge in Abhängigkeit vom Preis dar. Das Gesetz des Angebots besagt, dass mit steigendem Preis auch die angebotene Menge steigt, da es sich dann z.B. für ein Unternehmen lohnt, einen weiteren Arbeitnehmer einzustellen, oder ein neues Unternehmen wegen der Aussicht auf Gewinn auf dem Markt Energy-Drinks anbietet. Umgekehrt ist es bei sinkendem Preis. Ein Energy-Drink-Produzent wird also zu einem Preis von 1,50 Euro pro Dose mehr Dosen produzieren als bei einem Preis von 1 Euro.

**M 14 Das Marktgleichgewicht**

Aus dem Preis-Mengen-Diagramm lässt sich ablesen, welche Menge eines Gutes (wie z.B. eines Energy-Drinks) bei verschiedenen Preisen von den Konsumenten nachgefragt, und welche Menge von den Unternehmen angeboten wird. Beim Gleichgewichtspreis stimmt die angebotene Menge mit der nachgefragten Menge überein, sodass die Kaufwünsche der Nachfrager erfüllt werden, die diesen Preis mindestens zahlen wollen. Ebenso können alle Anbieter, die bereit sind, zu diesem Preis zu verkaufen, ihre Produkte absetzen. Aus M 3 und

M 10 wird deutlich, dass bei diesem Preis die meisten Energy-Drinks verkauft werden können und der Umsatz (Preis X Menge) am höchsten ist. In diesem Sinne gilt das Marktergebnis als besonders wirtschaftlich, man spricht von effizient.

Doch weshalb näherte sich der Preis in unserem Spiel diesem Gleichgewichtspreis an? In der Auswertung wurde z.B. den Käufern, die 1,10€ pro Dose gezahlt hatten, deutlich, dass sie die Dose auch für weniger Geld erwerben können. Deshalb werden sie in der nächsten Runde weniger bieten. Die Anbieter, die die Dose z.B. für 0,50€ verkauft haben, erkennen, dass ein höherer Preis möglich ist. Sie werden deshalb in der nächsten Runde mehr verlangen. Mit Blick auf das Preis-Mengen-Diagramm heißt das, dass bei einem Preis, der über dem Gleichgewichtspreis liegt, mehr Dosen angeboten als nachgefragt würden. Im Modell würde der Preis sinken, da die Anbieter die Drinks nicht alle verkaufen könnten. Der Preis würde fallen, denn die Anbieter wollen die angebotenen Dosen loswerden, und die Käufer werden versuchen, die Preise zu drücken. Würde ein Anbieter seinen Preis nicht senken, würde er seine Kunden verlieren, die zu den anderen Anbietern wechseln würden.

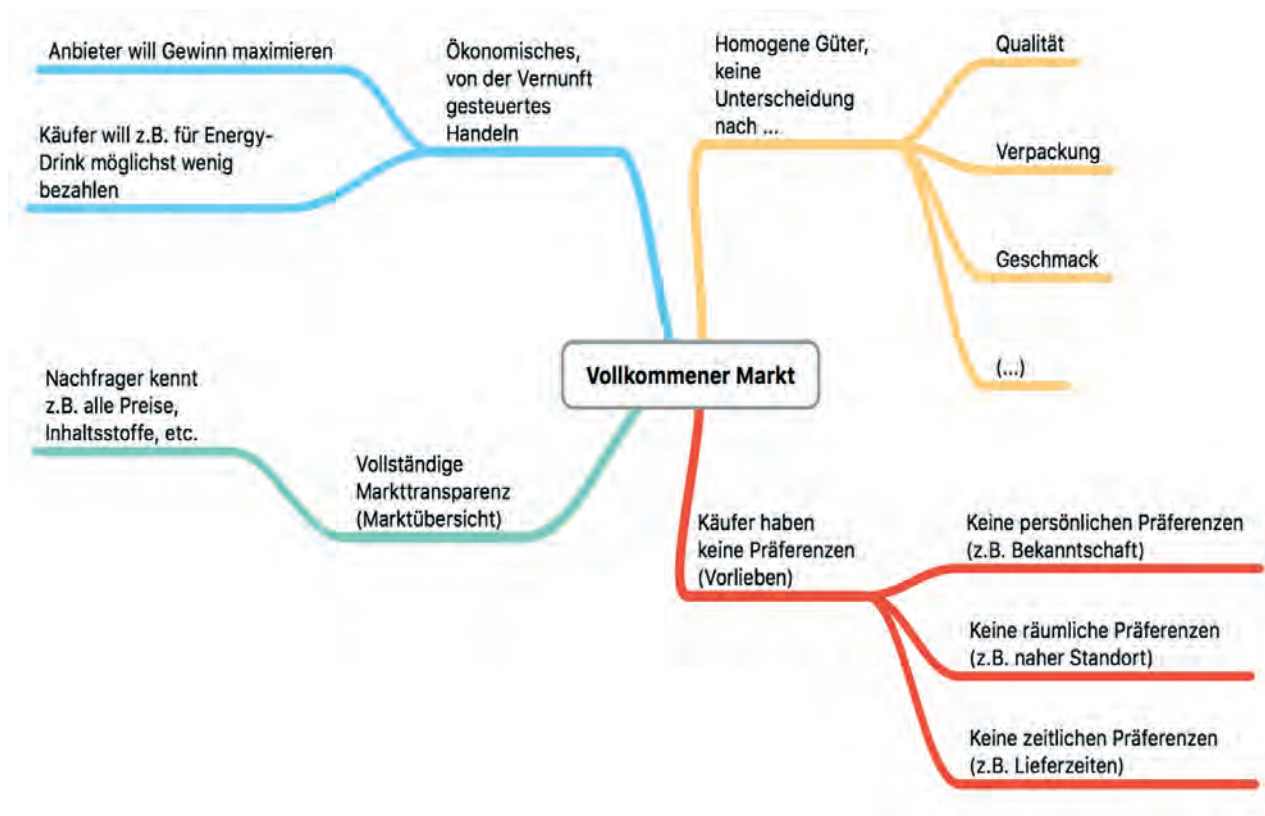
Setzen sie jedoch den Preis unter dem Marktpreis an, dann würde die Nachfrage die angebotene Menge übersteigen, was wiederum ein Signal an die Produzenten wäre, dass ein höherer Preis und eine größere Menge möglich wären. Im Modell würde also der Preis steigen, bis er beim Gleichgewichtspreis liegt. Letztendlich führt dieser Mechanismus im Modell dazu, dass sich genau ein einheitlicher Preis für ein Gut ergibt.

**M 15 Lückentext zur Selbstüberprüfung**

Es kann jedoch auch sein, dass die nachgefragte oder angebotene Menge sich ändert, obwohl der Preis gleich bleibt:

1. Wenn diskutiert wird, ob Energy-Drinks schädlich sind, verschiebt sich die Nachfragekurve nach \_\_\_\_\_, denn bei gegebenem Preis ist die nachgefragte Menge \_\_\_\_\_. Die Wirkung anderer Faktoren als der Preis führt somit zu einer Verschiebung der Nachfragekurve.
2. Wenn die Produktionskosten des Unternehmens ansteigen, weil sich die Rohstoffe verteuern, verschiebt sich die Angebotskurve nach \_\_\_\_\_, da die gleiche Menge nun zu einem \_\_\_\_\_ Preis angeboten wird. Die Wirkung anderer Faktoren als der Preis führt somit zu einer Verschiebung der Angebotskurve.

M 16 Annahmen des »vollkommenen Marktes«



AUFGABEN:

1. Überprüfe folgende Aussagen: Wahr oder Falsch?

M 11 Das Marktmodell

- a.) Das Marktmodell geht von einem Wettbewerbsmarkt aus, auf dem viele Nachfragen auf einige wenige große Anbieter treffen.
- b.) Die nachgefragte bzw. angebotene Menge bestimmt den Preis. Der Preis ist deshalb im Modell von der Menge abhängig

M 12 Die Nachfragekurve

- c.) Bei steigendem Preis nimmt die nachgefragte Menge ab.
- d.) Bei einem höheren Preis werden auch Konsumenten, die die Energy-Drinks nicht so mögen, diese kaufen.
- e.) Wenn darüber diskutiert wird, dass Energy-Drinks gesundheitsschädlich sein könnten, dann verschiebt sich die Nachfragekurve nach links. Die Nachfrage wird, egal bei welchem Preis, immer geringer als zuvor ausfallen.
- f.) Wenn für Energy-Drinks besonders viel Werbung gemacht wird, dann verschiebt sich die Nachfragekurve nach rechts, da die Käufer einen höheren Preis zu zahlen bereit sind.

M 13 Die Angebotskurve

- g.) Unter dem Angebot versteht man die Menge an Waren, die gekauft wird.
- h.) Mit steigendem Preis steigt das Angebot, da mehr Unternehmen glauben, Gewinn machen zu können.

i.) Wenn die Rohstoffe für Energy-Drinks billiger werden, dann verschiebt sich die Angebotskurve nach unten, da dieselbe Menge an Drinks nun zu einem billigeren Preis angeboten wird.

M 14 Das Marktgleichgewicht

- j.) Liegt der Preis über dem sogenannten Gleichgewichtspreis, dann würde er im Modell sinken, weil die Anbieter versuchen würden, den Preis zu drücken.
- k.) Der Markt befindet sich immer im Gleichgewicht und ist somit immer effizient.

2. Erläutere die Merkmale eines vollkommenen Marktes anhand von M 16

3. Vergleiche diesen mit dem Markt im Classroom-Experiment (M 4 - M 10)

Hinweis zur Differenzierung:

Für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können die Thesen auch ohne Zuordnung zu den Materialien und in ungeordneter Reihenfolge bereit gestellt werden.

# Realer Markt und Modell - ein Vergleich

**M 17 Frank-Thomas Wenzel:** »Red Bull und Co. Deshalb sind Energy-Drinks so profitabel – und gefährlich«, Berliner Zeitung, 2016

Mit dem Mountainbike halsbrecherisch einen Hang runterheizen. Mit dem Skateboard spektakuläre Sprünge vollführen. Für viele Jugendliche ist es das Größte. Gefährlich und abenteuerlich soll es sein. Zu diesem Lebensgefühl gibt es passende Energydrinks, die immer größere Marktanteile erobern. Nach Ansicht von Wissenschaftlern können die süßen Zaubetränke für die jungen Leute aber ziemlich gefährlich werden. (...) Sowohl die Marktanteile als auch die verkauften Mengen der Energydrinks steigen stetig – 2014 waren es 290 Millionen Liter. Nach den Zahlen der Gesellschaft für Konsumforschung sind die Umsätze im vorigen Jahr weiter geklettert, und zwar um 4,3 Prozent. Energydrinks zählen damit zu der Gruppe der Getränke mit den höchsten Steigerungsraten – und dieser Trend hält schon einige Jahre an. Der österreichische Red-Bull-Konzern hatte den Markt einst erschlossen und dominiert ihn noch immer. Große Getränkekonzerne wie Coca-Cola und Pepsi-Cola haben nachgezogen, produzieren selbst oder vertreiben Produkte namens Relentless, Monster oder Rockstar. Die wachsende Popularität der Energydrinks habe aber auch dazu geführt, dass »eine Reihe kleiner, neuer Hersteller in den Markt eingetreten sind«, teilt die Wirtschaftsvereinigung Alkoholfreie Getränke (WAFG) mit. Der Grund für das Wachstum: Die Wachmacher in Dosen sind für die Hersteller höchst interessant, da sie den Gewinnen Flügel verleihen. Die Renditen (Gewinn im Verhältnis zum Umsatz) liegen nach Schätzungen von Experten im Vergleich zu anderen Getränkekategorien extrem hoch: bei 15 bis 20 Prozent. Möglich ist das, weil die



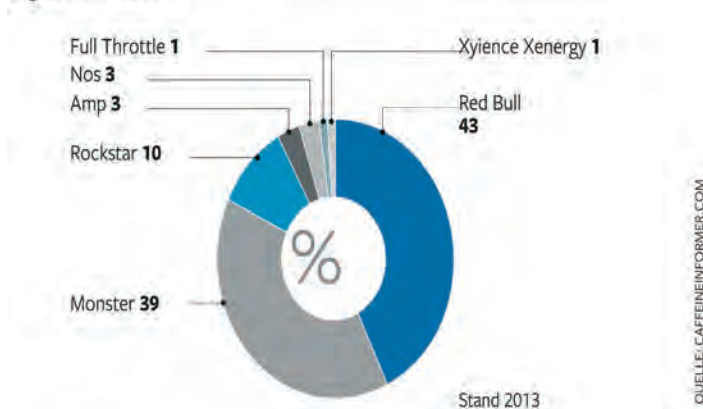
**M 19 Energy-Drinks verschiedener Hersteller in Bamberg (Bayern) auf einem Tisch.** © Foto Nicolas Armer, dpa, picture alliance

Zutaten – Wasser, Zucker, Aromastoffe, Koffein – billig sind und die Dosen teuer verkauft werden. Der Preis für 250 Milliliter Red Bull ist mehr als doppelt so hoch wie für genauso viel Cola. Wie das am Markt durchsetzbar ist? Mit einer riesigen Werbe- und Vermarktungsmaschinerie. Red Bull gibt ein Drittel ihres Umsatzes für Marketing aus. Das Unternehmen wirbt mit Mountainbikern und Snowboardern, Rennfahrern und Skateboardern – alles, was schnell, dynamisch und gefährlich ist. Das gilt in Varianten auch für die Wettbewerber. Nobles Image lenkt von Gesundheitsrisiken ab.

© www.berliner-zeitung.de/23540988, 5.2.2016

## MARKTANTEILE DER ENERGY-DRINKS

Angaben in Prozent



DIE WELT

## M 18 Marktanteile der Energy-Drinks

© Grafik Die Welt, 18.6.2014, »Mächtige Allianz will Red Bull Flügel stützen«, Datenquelle: Caffeininformer.com

**M 20 ANZAHL WELTWEIT VERKAUFTER DOSEN DER ENERGY-DRINKS VON RED BULL in Mrd**

| Jahr | verkaufte Dosen in Mrd | Jahr | verkaufte Dosen in Mrd |
|------|------------------------|------|------------------------|
| 2006 | 3,00                   | 2013 | 5,387                  |
| 2008 | 4,016                  | 2014 | 5,612                  |
| 2010 | 4,204                  | 2015 | 5,957                  |
| 2012 | 5,226                  | 2016 | 6,062                  |

© nach wikipedia, Red Bull



| M 21 PRODUKTVERGLEICH VON ENERGY-DRINKS,<br>pro 100 ml    |   |   |
|---|---|---|
| Vergleich   | Red Bull  | Flying Power (Aldi)   |
| Energie (Nährwert)  | 45,0 kcal / 188,4 kj  | 48 kcal / 203 kj  |
| Fett  | 0,0 g   | 0,0 g   |
| Kohlenhydrate   | 11 g  | 11 g  |
| davon Zucker  | 11 g  | 11 g  |
| Salz  | 0,1 g   | 0,2 g   |
| Vitamin B 6   | 2 mg  | 2 mg  |
| Vitamin B 12  | 2 Mikrogramm  | 2 Mikrogramm  |
| Niacin  | 8 mg  | 8 mg  |
| Pantothensäure  | 2 mg  | 2 mg  |
| Zutaten   | Wasser, Zucker, Säuerungsmittel, Kohlensäure, (...)<br>Taurin (0,4%), Koffein (0,03%)<br>Aromen, Farbstoffe | Wasser, Zucker, Säuerungsmittel, Kohlensäure, (...)<br>Taurin (0,4%), Koffein (0,03%)<br>Aromen, Farbstoffe |
| Preise bei Aldi-Süd (28.2.2017)                           | 0,436 Euro pro 100 Milliliter   | 0,09 Euro pro 100 Milliliter  |
| © Ralf Engel, zusammengestellt nach Angaben auf den Dosen |   |   |



M 23 Fußball-Bundesliga, 2017, Rasen-Ballsport Leipzig - VfL Wolfsburg, Red Bull-Werbung © dpa, picture alliance

**M 22 brand eins: »Was Wirtschaft treibt«**

Der Energy-Drink-Hersteller Red Bull gibt viel mehr Geld für Events und Marketing aus als für die Herstellung seines Getränks. (...) Dem hohen Werbeaufwand hat Red Bull nicht nur sein Wachstum, sondern auch das besondere Image zu verdanken: Käufer sind bereit, einen extrem hohen Preis für die rot-blauen Dosen zu bezahlen. Das zeigt die Bruttomarge. Nach Abzug der Herstellungskosten bleiben vom Umsatz rund 70 Prozent hängen. Kein Getränkehersteller kommt da heran. Nur Topmarken aus der Modebranche erzielen ähnlich hohe Margen. (...) Red Bull ist eigentlich kein Getränkehersteller, sondern eine Verkaufsmaschine: Die weltweit 7000 Mitarbeiter in 160 Ländern arbeiten fast ausschließlich im Marketing und

im Vertrieb; Produktion, Abfüllung und Logistik erledigen externe Dienstleister

© brand eins, Was Wirtschaft treibt, Ausgabe 02/2011, www.brand-eins.de/archiv/2011/marketingevent/blick-in-die-zahlen-richtig-dosiert/

**M 24 »Energy-Drinks – Wann die Koffeinbrause zum Risiko wird«, Das Erste, 8.6.2017**

Denn die Wachmacher sind längst bei Kindern angekommen, etwa bei dem 12 Jahre alten Johannes. Er selber trinkt zwar nur alle zwei Wochen eine kleine Dose. Doch unter seinen Schulfreunden sieht das ganz anders aus: »Vor der Schule, nach der Schule, nach der Schule sogar drei oder so, das könnte ich gar nicht, also die trinken mehr als ich, auf jeden Fall.« Was reizt schon Kinder an den EnergyDrinks? Neben dem Koffein-Schub ist es die Aufmachung der Dosen, erklärt Johannes: »Der ist cool designt. Man kann das Design auch fühlen, sieht schon cool aus.« Und die Hersteller heizen den Markt weiter an. Mehr als 100 verschiedene Energydrinks gibt es in Deutschland schon.

© www.daserste.de/information/wirtschaft-boerse/plusminus/energy-drink-koffein-risiko100.html

**AUFGABEN:**

1. Vergleiche die Preise für einen Energy-Drink (z.B. Red Bull 250 ml) bei mehreren Anbietern (Supermarkt, Discounter, Tankstelle) in deinem Ort sowie mithilfe der Suchmaschine: [www.supermarktcheck.de](http://www.supermarktcheck.de)
2. Überprüfe, inwiefern es sich beim Markt für Energy-Drinks um einen vollkommenen Markt handelt. Berücksichtige dabei z.B. die Kriterien: Wettbewerbsmarkt mit vielen Anbietern, homogenes Gut, einheitlicher Preis, Nachfrager handeln rational, Transparenz.

3. Überprüfe die Annahmen des Marktmodells:
  - »bei höherem Preis sinkt die nachgefragte Menge«
  - »Konsumenten zahlen den geringst möglichen Preis«
  - »wird ein Gut von einzelnen Akteuren als gesundheitsgefährdend eingestuft, wird das Gut vom Markt genommen oder es verschiebt sich die Nachfragekurve nach links.«
  - »Der Preis wird durch Angebot und Nachfrage bestimmt.«
4. Analysiere, weshalb mögliche gesundheitliche Nebenwirkungen auf dem realen Markt für Energy-Drinks möglicherweise nur eine untergeordnete Rolle bei den Kaufentscheidungen spielen könnten.

# Energy-Drinks - Verkauf erst ab 18?

**M 25 Frank-Thomas Wenzel:** »Red Bull und Co. Deshalb sind Energy-Drinks so profitabel – und gefährlich«, Berliner Zeitung, 5.2.2016

Mehrere Studien haben die gesundheitsschädlichen Wirkungen nachgewiesen, wie kürzlich erst die renommierte Mayo-Klinik in den USA: Eine große Dose (480 Milliliter) schnell getrunken steigert den Blutfluss erheblich und lässt den Adrenalin Spiegel kurzfristig kräftig steigen. Das erhöhe das Risiko für Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Die Verbraucherorganisation Foodwatch spricht davon, dass Energydrinks mit Herzrhythmusstörungen, Krampfanfällen und Nierenversagen in Verbindung gebracht werden – insbesondere wenn sie von jungen Menschen in großen Mengen konsumiert werden, wobei just bei körperlicher Anstrengung, sprich Sport, die Risiken noch einmal deutlich steigen sollen. Die Gesellschaft der Europäischen Kinderkardiologen berichtete schon im vorigen Jahr von einer steigenden Zahl von Patienten, die nach dem übermäßigen Konsum von Energydrinks ins Krankenhaus eingeliefert werden. (...) Lettland hat nach Litauen als zweites EU-Land nun Konsequenzen gezogen und den Verkauf von Energydrinks an Minderjährige untersagt. Doch die Bundesregierung will davon nichts wissen. Stattdessen soll im Herbst eine mit rund 100.000 Euro Steuergeld finanzierte Aufklärungskampagne starten. Dem Verbraucherzentrale Bundesverband, den Kinderkardiologen und unter anderem Foodwatch ist das nicht genug. »Bundesernährungsminister Christian Schmidt ist auf dem Holzweg, wenn er allein auf Aufklärung setzt«, sagt etwa Oliver Huizinga von Foodwatch. An einer verbindlichen Altersgrenze komme er nicht vorbei, wenn er Kinder und Jugendliche vor den Risiken der Energydrinks schützen wolle.

© [www.berliner-zeitung.de/23540988](http://www.berliner-zeitung.de/23540988)

**M 26 Die EFSA (Europäische Behörde für Lebensmittelsicherheit) in einer Studie: »Wie viel Koffein kann unbedenklich konsumiert werden?«**

Ausgehend von den zur Verfügung stehenden Daten gelangte das EFSA-Gremium für Diätetische Produkte, Ernährung und Allergien (NDA) zu folgenden Schlussfolgerungen:

»**Erwachsene:** Einzeldosen von bis zu 200 mg Koffein – etwa 3 mg pro Kilogramm Körpergewicht (mg/kg KG) aus allen Quellen sind für die gesunde erwachsene Allgemeinbevölkerung unbedenklich. Die gleiche Menge an Koffein ist unbedenklich, wenn sie weniger als zwei Stunden vor intensiver körperlicher Betätigung unter normalen Umweltbedingungen aufgenommen wird. (...) - Einzelne Koffeindosen von 100 mg (etwa 1,4 mg/kg KG) können sich bei einigen Erwachsenen auf Schlafdauer



**M 27 Holländische Jugendliche beim gemeinsamen Feiern**

© FotoTone Koene, dpa, picture alliance

und -muster auswirken, insbesondere, wenn sie kurz vor dem Schlafengehen aufgenommen werden.

- Eine über den gesamten Tag verteilte Koffeinaufnahme aus allen Quellen von bis zu 400 mg pro Tag (etwa 5,7 mg/kg KG/Tag) ist für die gesunde erwachsene Allgemeinbevölkerung unbedenklich, ausgenommen Schwangere.

**Schwangere / stillende Frauen:** Eine über den gesamten Tag verteilte Koffein-Aufnahme aus allen Quellen von bis zu 200 mg pro Tag ist für den Fötus unbedenklich.

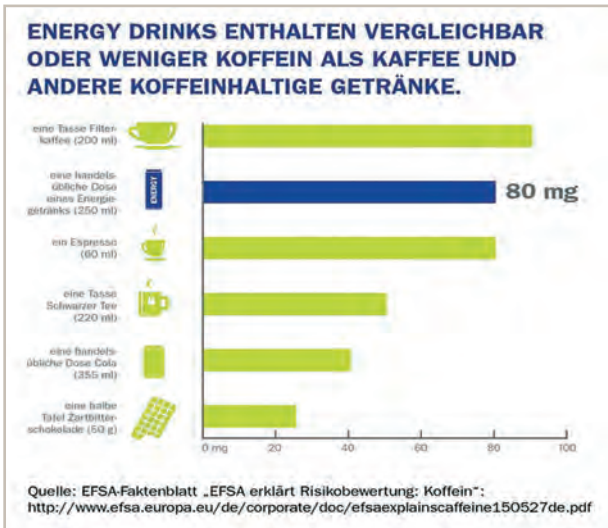
## Kinder und Jugendliche

Für Erwachsene unbedenkliche Einzeldosen an Koffein (3 mg/kg KG/Tag) können auch für Kinder als sicher gelten, da die Rate, in der Kinder und Jugendliche Koffein verarbeiten, der von Erwachsenen mindestens entspricht und die vorliegenden Studien zur akuten Wirkung von Koffein in Bezug auf Ängstlichkeit und Verhalten bei Kindern und Jugendlichen diesen Wert unterstützen. Für den gewohnheitsmäßigen Koffeinkonsum von Kindern und Jugendlichen wird ebenfalls ein Sicherheitsniveau von 3 mg/kg KG/Tag vorgeschlagen.

© [www.efsa.europa.eu/sites/default/files/corporate\\_publications/files/efsaexplainscaffeine150527de.pdf](http://www.efsa.europa.eu/sites/default/files/corporate_publications/files/efsaexplainscaffeine150527de.pdf)

## AUFGABEN:

1. Entwickle Lösungsvorschläge, um Verbraucher vor möglichen Gesundheitsgefahren durch Energy-Drinks zu schützen.
2. Ordnet die Maßnahmen in einer Skala von »geringer staatlicher Eingriff« bis »starker staatlicher Eingriff«
3. Vergleiche eure Maßnahmen mit dem Vorschlag in M 25.
4. Der zwölfjährige Ben wiegt 41 kg. Arbeite heraus, welche Menge an Energy-Drinks laut M 26 und M 28 unbedenklich wäre, wenn man davon ausgeht, dass er sonst kein Koffein (z.B. in in Form von Cola oder Schokolade) zu sich nimmt.



M 28 Koffeingehalt von Getränken © [www.wafg.de/fileadmin/pdfs/user\\_upload/csm\\_wafg-Infografik\\_02\\_Koffeingehalt\\_neu\\_662d2c0247.jpg](http://www.wafg.de/fileadmin/pdfs/user_upload/csm_wafg-Infografik_02_Koffeingehalt_neu_662d2c0247.jpg)

M 29 Maximilian Matting, EURACTIV.de: »Wir brauchen ein Verkaufsverbot von Energy-Drinks für Minderjährige«, 7. Juli 2016

Foodwatch hatte sich bereits zuvor mehrfach für die Einführung eines Verkaufsverbotes von Energy-Drinks an Minderjährige ausgesprochen. (...) Seit Dezember 2015 steht auf koffeinhaltigen Getränken nun der Hinweis: »Für Kinder und schwangere oder stillende Frauen nicht empfohlen.« Laut Foodwatch liegt genau hier das Problem. »Wenn Kinder die Produkte nicht verzehren sollen, dann fragt man sich, warum sie sie dennoch palettenweise kaufen dürfen«, meint Huizinga. Nur Altersbeschränkungen seien zielführend. Zumindest die aktuellen Statistiken aus Litauen scheinen dies zu bestätigen. Dort sind die Verkaufszahlen von Energy-Drinks infolge des Verbotes eingebrochen.

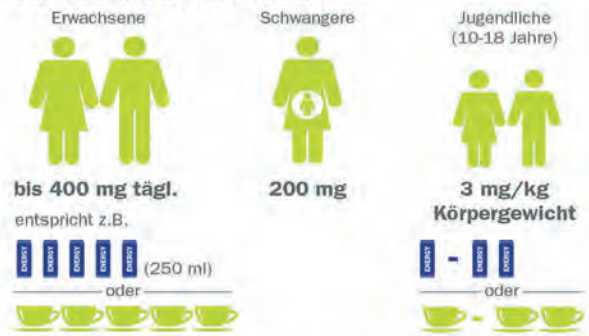
© [www.euractiv.de/section/gesundheit-und-verbraucherschutz/news/wir-brauchen-ein-verkaufsverbot-von-energy-drinks-fuer-minderjaehrigel](http://www.euractiv.de/section/gesundheit-und-verbraucherschutz/news/wir-brauchen-ein-verkaufsverbot-von-energy-drinks-fuer-minderjaehrigel)

M 30 Posts zum Thema »Energy-Drinks verbieten«?

a) D.B. : 31.7. 2015:

»Aufklärung an sich sollte schon sein. Aber in meinen Augen reicht es nicht, einfach zu sagen »trink davon nicht zu viel.« Wichtig ist, dass die Jugend begreift, was Sie da konsumiert. Denn wenn man mal auf die Zutaten guckt, dann stehen da viele Stoffe drauf, die die meisten nicht mal aussprechen können. Man muss sie ja auch nicht richtig aussprechen können, aber man sollte vielleicht schon wissen, was diese Stoffe sind und was Sie im Körper überhaupt machen. Und ja dann sollte jeder für

**DIE EUROPÄISCHE BEHÖRDE FÜR LEBENSMITTELSICHERHEIT EFSA BESTÄTIGT DIE SICHERHEIT VON KOFFEIN.**



Quelle: Scientific opinion on the safety of caffeine by EFSA's Panel on Dietetic Products, Nutrition, and Allergies (NDA) published on 27 May 2015 on the EFSA website: <http://www.efsa.europa.eu/de/efsajournal/pub/4102.htm>

M 31 Koffein: Europäische Behörde für Lebensmittelsicherheit © [www.wafg.de/fileadmin/pdfs/processed/\\_csm\\_BER\\_wafg-Infografik\\_01\\_Sicherheit\\_4b97150ee6.jpg](http://www.wafg.de/fileadmin/pdfs/processed/_csm_BER_wafg-Infografik_01_Sicherheit_4b97150ee6.jpg)

**DER KOFFEINGEHALT WIRD AUF ENERGY DRINKS VERPFLICHTEND GEKENNZEICHNET.**



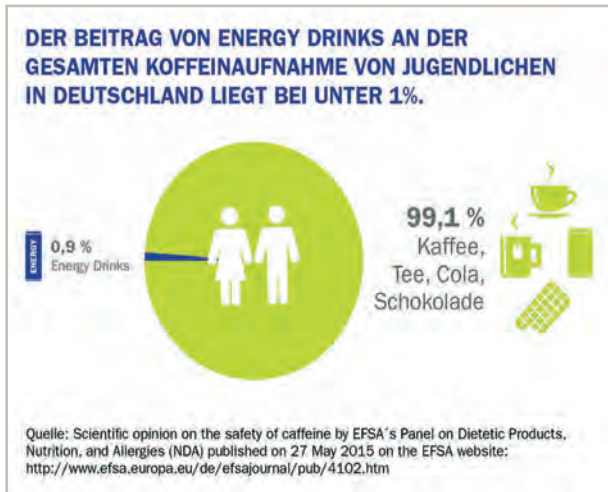
M 32 Kennzeichnungspflicht © [www.wafg.de](http://www.wafg.de)

sich selber entscheiden, tue ich das meinem Körper an oder tue ich es nicht.«

b) U.O.: 21.1.2015,

Alles verbieten? Herrgott, egal ob Coke, Spezi, Red Bull, oder wie die anderen Gesüffe noch heißen, die Coffein beinhalten, jeder sollte trinken, was er will. Ich brauche keine Vorschriften, die mein Leben regeln, auch keine für meine Kinder, weil diese wissen, was okay ist oder nicht. (...)

© diverse Internet blocks, 2015



**M 33 Koffeinaufnahme Jugendlicher** © [www.wafg.de/fileadmin/pdfs/\\_processed\\_/csm\\_BER\\_wafg-Infografik\\_03\\_Aufnahme\\_12f10f3131.jpg](http://www.wafg.de/fileadmin/pdfs/_processed_/csm_BER_wafg-Infografik_03_Aufnahme_12f10f3131.jpg)

**M 34 Wirtschaftsvereinigung Alkoholfreie Getränke (wafg): »Energy-Drinks sind sicher«**

Energydrinks unterliegen auf europäischer und nationaler Ebene strikten Rechtsvorgaben. Nach der EU-Lebensmittelinformations-Verordnung (LMIV) müssen auf der Verpackung eines Energydrinks nicht nur alle Informationen zu Nährwerten und Zutaten zu finden sein, sondern zusätzlich tragen diese den Hinweis »Erhöhter Koffeingehalt. Für Kinder und schwangere oder stillende Frauen nicht empfohlen« – gefolgt von der Angabe des Koffeingehalts in mg je 100 ml für das konkrete Produkt. Damit werden Verbraucherinnen und Verbraucher nach den einheitlichen europäischen Rechtsvorgaben umfassend über den Koffeingehalt von Energydrinks informiert. (...) Unter Berücksichtigung der oben genannten Tatsachen und aufgrund der bereits bestehenden gesetzlichen Regelungen (...) hält die wafg die bestehende Gesetzeslage für ausreichend.

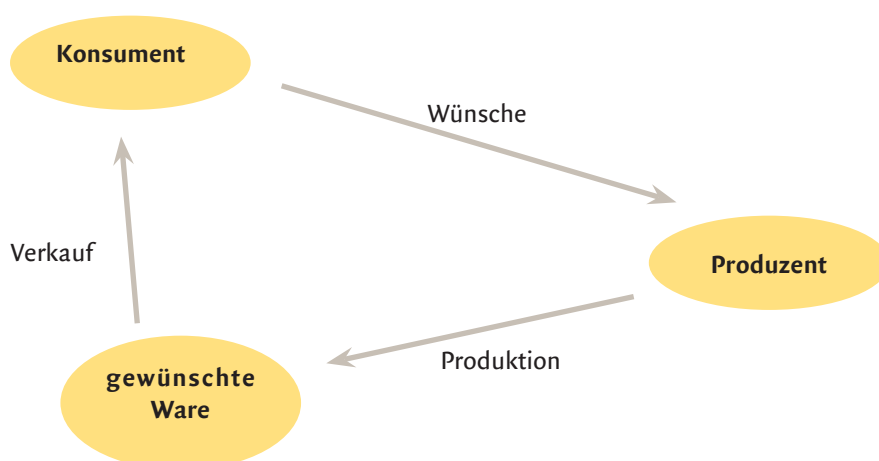
© [www.wafg.de/informationen/produktkategorien.html](http://www.wafg.de/informationen/produktkategorien.html)

**M 35 Foodwatch: » Neue Studie bestätigt Gesundheitsrisiken«, 13.11.2015**

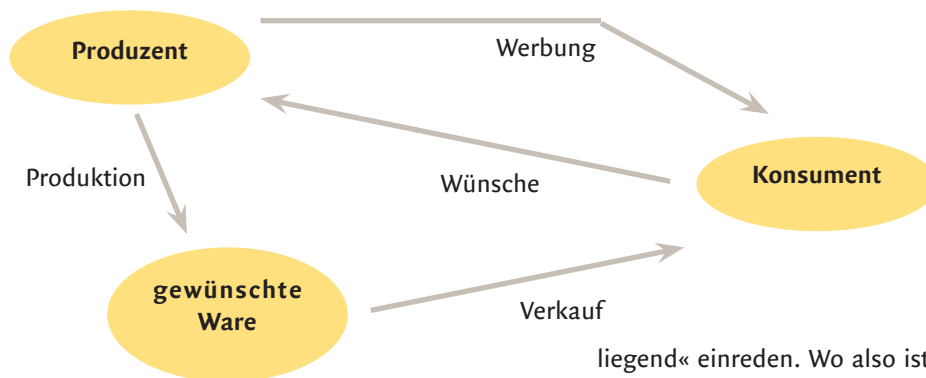
»Häufiger Konsum von Energy-Drinks kann krank machen.« Das ist die Schlussfolgerung aus einer vor wenigen Tagen erschienenen Untersuchung von US-amerikanischen Forschern. Die Forscher der Mayo Clinic im US-Bundesstaat Minnesota hatten die physiologischen Auswirkungen des Konsums einer Dose Energy-Drink auf junge gesunde Erwachsene getestet. Die Ergebnisse der Untersuchung sind besorgniserregend. So wurden nach dem Trinken des Energy-Drinks ein erhöhter Blutdruck und eine hohe Freisetzung von Stresshormonen gemessen. Häufiger Konsum von solchen Getränken könne daher ernsthafte Risiken für die Herzgesundheit bergen, so die Schlussfolgerung der Wissenschaftler. Darüber hinaus weise der ebenfalls ansteigende Blutzuckerspiegel auf ein möglicherweise erhöhtes Diabetesrisiko hin. (...) Blutdruck und Ausschüttung von Stresshormonen waren bei den Energy-Drink-Trinkern signifikant erhöht. Der Wert für das Stresshormon Noradrenalin war nach dem Trinken um 74 Prozent gestiegen. Bei der Placebo-Gruppe waren es nur 31 Prozent. Der systolische Blutdruck stieg bei den Energy-Drink-Trinkern um 6 Prozent und damit doppelt so stark wie bei der Placebo-Gruppe mit 3 Prozent. »Diese Ergebnisse legen nahe, dass Menschen aufgrund von möglichen Gesundheitsrisiken vorsichtig sein sollten, wenn sie Energy-Drinks konsumieren«, resümiert die Studienautorin Dr. Anna Svatikova (...). Die Studie zeigt erneut, dass es einen dringenden Handlungsbedarf gibt, um die Gesundheit insbesondere auch von Kindern zu schützen. (...) Die deutsche Bundesregierung sieht bisher tatenlos zu – lediglich zu einer 100.000-Euro-teuren Aufklärungskampagne über die Gefahren von Energy-Drinks konnte sich Ernährungsminister Christian Schmidt durchringen.

© [www.foodwatch.org/de/informieren/energy-drinks/aktuelle-nachrichten/neue-studie-bestaetigt-gesundheitsrisiken/](http://www.foodwatch.org/de/informieren/energy-drinks/aktuelle-nachrichten/neue-studie-bestaetigt-gesundheitsrisiken/)

**M 36 a Konsumenten- oder Produzentenfreiheit?**



**M 36 b Konsumenten- oder Produzentenfreiheit?**



**M 37 Herrmann Adam: Bausteine der Wirtschaft**

Was und wie viel produziert wird, entscheidet in der »Marktwirtschaft reinen Typs« der Endverbraucher, der Konsument. Die Unternehmen stehen in starkem Wettbewerb zueinander und sind dann am erfolgreichsten, wenn sie genau das produzieren, was die Käufer wünschen. Sobald sich die Wünsche der Käufer verändern, sind die Unternehmer gezwungen, sich auf die Herstellung dieser anderen, gewünschten Waren zu »stürzen«. Tun sie das nicht, bleiben sie auf ihren Waren sitzen, machen Verluste und müssen aus dem Markt ausscheiden. Kurz: Die Produktion wird von den Konsumenten-Entscheidungen gelenkt - man nennt dies Konsumentensouveränität. Da diese Entscheidungen »unten- getroffen werden, die Lenkung der Wirtschaft also gewissermaßen »von der Basis aus« erfolgt, wird die Marktwirtschaft von ihren Anhängern als die der Demokratie angemessene Wirtschaftsordnung angesehen. (...) Zwar ist es richtig, dass kein Unternehmen auf Dauer existieren kann, das (...) am Markt vorbeiproduziert, d. h. Waren herstellt, die niemand kaufen will. Insofern bemühen sich die Unternehmen, auf die Wünsche der Käufer ihrer Produkte einzugehen, um den Absatz zu verbessern und Gewinne zu erzielen.(...) Aber das hat seine Grenzen. (...) Auch in der Marktwirtschaft ist der Kunde also gezwungen, das zu kaufen, was gerade im Angebot ist und was die Marketing-Strategen den Konsumenten als »im Trend

liegend« einreden. Wo also ist die angebliche Lenkung der Produktion in der Marktwirtschaft »von unten«? Mit ihrem ausgeklügelten Marketing-Instrumentarium können die großen Unternehmen die Nachfrage der Konsumenten so beeinflussen und lenken, dass die Souveränität der Verbraucher schwindet. Dies gilt zumindest in dem Maße, wie die Werbung bewirkt, dass die Kaufentscheidung nicht mehr unter rationalen, sondern unter emotionalen Gesichtspunkten getroffen wird.  
 © Herrmann Adam, Bausteine der Wirtschaft, Berlin 2015, S. 31f, 16. Auflage

**M 38 BpB: Lexikon: Wirtschaft heute**

Damit die Verbraucher rational und ihren Bedürfnissen entsprechend entscheiden können, müssen sie allerdings ausreichend über die Produkte und deren Eigenschaften informiert sein. Es muss also Markttransparenz [in dem Sinne] herrschen [dass die Verbraucher z.B. über Gesundheitsgefahren ausreichend informiert werden]. Durch eine aktive staatliche Wettbewerbspolitik, zu der auch eine gezielte, verbrauchergerechte Informationspolitik gehört, müssen mögliche Informationslücken geschlossen werden. Ebenso müssen Wettbewerbsbeschränkungen durch die Anbieter verhindert bzw. beseitigt werden, [sodass z.B. auch neue Anbieter zum Zuge kommen, deren Produkte nicht/weniger gesundheitsgefährdend sind].  
 © nach: BpB (Hrsg.): Wirtschaft heute, Bonn 2006, S. 176 f

**AUFGABEN:**

**1. Szenario:** Abgeordnete des Deutschen Bundestages wollen sich darüber informieren, inwieweit ein Verbot von Energy-Drinks für Jugendliche unter 18 Jahren sinnvoll ist. Dazu sind Vertreter von Foodwatch sowie der »Wirtschaftsvereinigung Alkoholfreie Getränke«, die die Hersteller von Energy-Drinks vertritt, geladen, um ihren Standpunkt vorzubringen. Dies soll in Form einer Pro- und Contra-Debatte erfolgen.  
**Rolle 1: »Wirtschaftsvereinigung Alkoholfreie Getränke«:**  
 Arbeitet die Argumente aus den Materialien heraus, um staatliche Verbote als einen zu weitreichenden Eingriff in die Wirtschaft darzustellen. Berücksichtigt dabei ar-

beitsteilig auch Argumente, die die positive Wirkung des Marktes betonen.  
**Rolle 2: Verbraucherschutzorganisation »Foodwatch«**  
 Arbeitet die Argumente aus den Materialien heraus, um die Notwendigkeit eines Verbots von Energy-Drinks unter 18 Jahren darzustellen. Berücksichtigt dabei arbeitsteilig auch Argumente, die die Grenzen des Marktmodells in der Realität betonen.  
**2. Erörtert die Problemfragen:**  
 a) Wie sehr soll der Staat in den Kauf von Energy-Drinks eingreifen? Verkauf erst ab 18?  
 b) Bewertet die Möglichkeiten des Verbraucherschutzes und ihre Umsetzungschancen.

## 6. »Fast« oder »Slow Fashion« - Eine Entscheidung jugendlicher Konsumenten?

Jugendliche haben so viel Geld zur Verfügung wie noch nie. Beim Shopping gilt zumeist der Trend »Fast Fashion« - also viel erwerben für schnelles Geld. Auf Qualität und die Produktionsbedingungen achtet die Mehrheit der Jugendlichen eher weniger. »Ethik« spielt laut Umfragen unter Jugendlichen in der Konsumententscheidung nur dann eine Rolle, wenn sich damit eine Außenwirkung erzielen lässt (»Image«).

Die Modetrends werden dabei immer schneller. Selten hängt ein Teil länger als drei Wochen im Laden. Andererseits sind gerade Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren erstaunlich gut über die Probleme bei der Herstellung von Textilien informiert. Ihr Konsumverhalten ändert das aber zumeist nicht, wie eine Studie der Umweltorganisation »Greenpeace« (2015) zeigt. So haben mit 96 Prozent der Befragten nahezu alle davon gehört, dass Arbeiter/-innen in der Modeindustrie oft unter unwürdigen Bedingungen arbeiten. Dass Bekleidung mit Chemikalien behandelt wird, ist 83 Prozent bekannt. Und immerhin 74 Prozent haben von negativen Auswirkungen auf die Umwelt gehört. Das berichtete z.B. das Hamburger Nachrichten-Magazin »DER SPIEGEL« in seiner Ausgabe 14/2015. Konsequenzen ziehen daraus allerdings die Wenigsten: Nur 13 Prozent der Befragten, also knapp jeder Achte, gab an, beim Kauf auf die Herstellungsbedingungen oder Textilsiegel zu achten. »Gerade junge Konsumenten haben zwar eine Vorstellung davon, wie Kleidung hergestellt wird und welches Elend im Namen der Mode angerichtet wird«, sagt Kirsten Brodde, Textilexpertin bei Greenpeace. »Allerdings blenden sie das aus, wenn es um den konkreten Kauf eines Kleidungsstücks geht.« Im Schnitt kauft jeder Deutsche fünf neue Kleidungsstücke im Monat, Jugendliche eher mehr. Die Hälfte aller Jugendlichen gibt bis zu 40 Euro, die Älteren vermehrt sogar über 50 Euro

im Monat für Kleidung aus. (vgl. Spiegel online, 29.3.2015) Diese Befunde wurden auch jüngst wieder durch die qualitative Jugend-Studie »Wie ticken Jugendliche?« (2016) des Sinus-Instituts zur Markt- und Sozialforschung bestätigt. »Kritischer Konsum« ist aus der Sicht vieler Jugendlicher vor allem eine Frage der finanziellen Möglichkeiten. »Fair-Produktionsbedingungen«, so die Mehrheit der sozialen Milieus bzw Lebenswelten Jugendlicher, seien vor allem teuer und deshalb nicht in ihrem Fokus. Konsumverzicht wird kaum thematisiert.

Aus diesen Gründen lassen sich am Thema »Kleidung und Konsum Jugendlicher« exemplarisch grundsätzliche Einsichten in ökonomische Zusammenhänge besonders deutlich machen. Im Bildungsplan zum neuen Fach WBS heißt es z.B.: »Wie kann eine effiziente und gleichzeitig gerechte Versorgung trotz begrenzter Ressourcen und daraus resultierender Verwendungskonkurrenzen erreicht werden? (...) Ziel der ökonomischen Bildung ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu bewältigen und zu gestalten sowie ihre Interessen in einer sich verändernden globalisierten Welt selbstbestimmt und selbstbewusst zu vertreten.«

Diesbezüglich versuchen verschiedene Modelle, den Umgang mit der Knappheitsproblematik zu erklären. So geht die Theorie des »homo oeconomicus«, der »Theorie der rationalen Entscheidung« (Bildungsplan), z.B. davon aus, dass die beteiligten Akteure auf der Basis ihrer Präferenzen durchweg rational entscheiden, um ihren jeweiligen Nutzen zu maximieren. Dabei beeinflussten vor allem Anreize die Kosten-Nutzen-Abwägung. Den Akteuren wird dabei u.a. eine Marktübersicht - und -transparenz sowie dem Markt ein vollkommener Wettbewerb unterstellt (»These des vollkommenen Marktes«), was dann mathematisch inspirierte Berechnungen des Marktgeschehens

erlaube, die im derzeitigen Mainstream der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre an den Hochschulen nach wie vor eine dominierende Stellung einnimmt. Andere Modelle hinterfragen dabei nicht nur die Rationalitätsprämisse, sondern auch die normativ gesetzte These von der »Konsumentenfreiheit« des vollkommenen Marktes und betonen stärker die Machtfaktoren der Produzenten durch Marktmacht wie z.B. durch Werbung u.a. (»Produzentenfreiheit«). Stärker von empirischen Studien und den Sozialwissenschaften beeinflusste Ökonomen (»Verhaltensökonomik«) betonen demgegenüber, dass sich »Menschen und Organisationen auch von sozialen Normen, Gewohnheiten, moralischen Präferenzen und ihrer



Abb 1 »Kann nix erkennen, ...«

© Gerhard Mester, 2016

Intuition leiten lassen.« (Bildungsplan)

Das vorliegende Unterrichtsmodell orientiert sich zunächst vor allem an der zentralen Bildungsplanvorgabe, den »Schülerinnen und Schülern den Pluralismus von Modellen, aber auch das Verhältnis von Modellen und Wirklichkeit bewusst zu machen.«

Dies bedeutet, dass das vorliegende Unterrichtsmodell sowohl die These vom rationalen und auf seinen finanziellen Vorteil bedachten Verbraucher (»homo oeconomicus«) überprüft als auch ökologische und soziale Ansätze sowie empirische Befunde über das tatsächliche Kaufverhalten in die Untersuchung mit einbezieht. Schwerpunkt des Unterrichtsgangs liegt dabei auf der Beurteilungsebene, d.h. der schrittweisen Erarbeitung von Urteils- und Bewertungskriterien für individuelle, politische, aber auch systemisch-prinzipielle Ebenen, ohne sich - ganz im Sinne des Beutelsbacher Konsens - auf ein Modell eindeutig festzulegen.

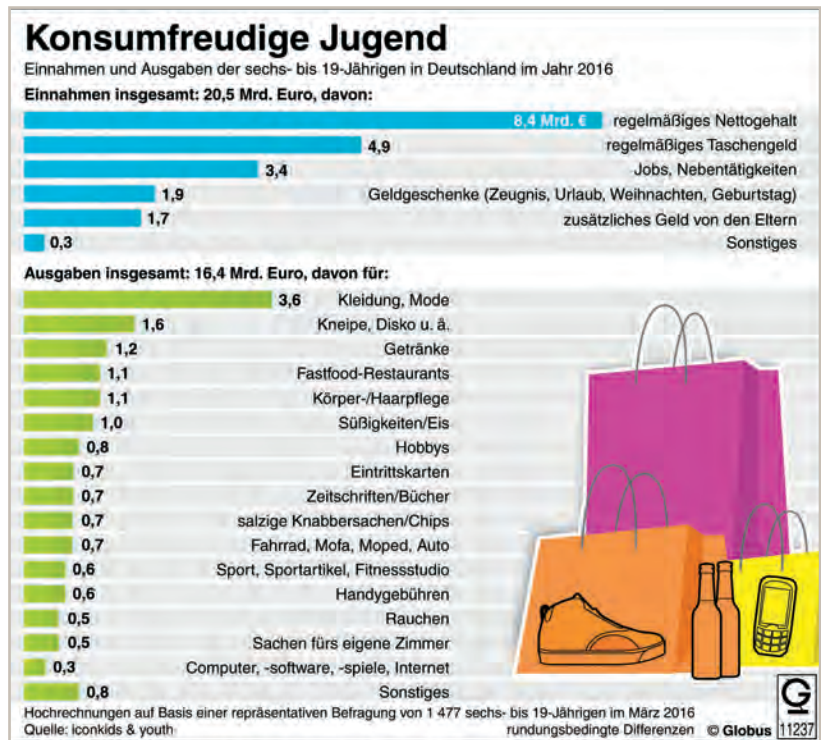


Abb 2 Konsumfreudige Jugend

© Globus, picture alliance, 2016

**Bildungsplanbezüge:**

**Prozessbezogene Kompetenzen**

- »individuelles ökonomisches Verhalten analysieren und dabei Kategorien ökonomischen Verhaltens (... Nutzen, Präferenzen, Anreize, subjektive Werte) einordnen (I)« (Analysekompetenz)
- »modellhaftes Denken nachvollziehen und in Modellen denken (zum Beispiel ... ökonomisches Verhaltensmodell) und das Verhältnis von Modell und Wirklichkeit reflektieren (I-III)« (Analysekompetenz)
- »Möglichkeiten und Grenzen ökonomischen Verhaltens unter ökonomischen, politisch-rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Nachhaltigkeitsaspekten analysieren (III)« (Analysekompetenz)
- »ökonomisches Handeln unter Sach- und Wertaspekten kriterienorientiert (zum Beispiel ..., Effizienz, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Solidarität) beurteilen bzw. bewerten (I)« (Analysekompetenz)
- ökonomische Handlungsmöglichkeiten erkennen und ihr ökonomisches Handeln unter Wertvorstellungen stetig überprüfen (I)« (Handlungskompetenz)
- »die - auch langfristigen - Folgen ökonomischen Verhaltens auf andere Akteure unter Nachhaltigkeitsaspekten beurteilen und Handlungsoptionen überprüfen (II)« (Handlungskompetenz)

**Inhaltsbezogene Kompetenzen (mit prozessbezogenen Kompetenzen geschult)**

- 3.1 Klassen 7/8/9
- 3.1.1 Verbraucher
- 3.1.1.1 Konsument

Die Schülerinnen und Schüler können mögliche Verhaltensweisen bei ihren Konsumententscheidungen erörtern und Interessen, Erwartungen und Handlungen in Tauschsituationen beurteilen. Sie können die Rolle von Konsumenten auf dem Gütermarkt bewerten und sowohl die Bedingungen des Gütermarktes als auch den rechtlichen Rahmen überprüfen. (...)

Die Schülerinnen und Schüler können

- » ökonomisches Handeln erläutern (ökonomisches Prinzip, Kaufverhalten) und dabei die Möglichkeit des nachhaltigen Konsums und Verzichts einordnen (zum Beispiel an einem globalen Produkt)«
- » Bestimmungsfaktoren von Nachfrage (unter anderem ..., eigene Bedürfnisse, Budgetgrenzen, Peergroup, Werbung, Lebensstil) und Angebot ... erläutern und dabei Verbraucherverhalten in einer Informationsgesellschaft analysieren«
- »die Macht des Verbrauchers bei unterschiedlichen Marktformen vergleichen und Voraussetzungen für Konsumentenouveränität (unter anderem Instrumente der Verbraucherpolitik) erklären.«

# Didaktisch-methodische Hinweise

Die Unterrichtssequenz soll die Schülerinnen und Schüler in fünf Schritten zu einer eigenen Bewertung der Frage nach der Souveränität jugendlicher Konsumenten bei ihren Kaufentscheidungen führen. Hierbei wird besonderen Wert auf eine transparente Vorgehensweise gelegt. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in einem ersten Schritt (1. DS) sich einen Problemaufriss zum Konsumverhalten jugendlicher Konsumenten erarbeiten. Mithilfe unterschiedlicher Bild- und Textimpulse (M 2 - 4, M 7) soll das derzeit übliche Einkaufsverhalten (»Fast Fashion«) aufgezeigt und die daraus resultierenden Problemdimensionen grob dargestellt werden. Ausgehend von diesem Problemaufriss kann gemeinsam sowohl die Problemstellung der Sequenz als auch eine Metaplanung zur Vorgehensweise getätigt werden. Diese Herangehensweise ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, über ökonomische Entscheidungen in der jugendlichen Lebenswelt zu sprechen, ohne Gefahr zu laufen, stigmatisiert zu werden. Nahezu alle kaufen - zumindest ab und an - billige Kleidungsstücke bei den Unternehmen der Fast Fashion-Industrie. So kann man sich hinter der Masse der Jugendlichen verstecken und dennoch das eigene Konsumverhalten reflektieren. Die individuelle Dimension (vgl. BP 2016) wird automatisch mitreflektiert. Sinnvoll wäre natürlich - auch im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik - die Erhebung eigener Daten. Anregungen für eine Umfrage innerhalb der Klasse bzw. der Schule bietet der Fragenkatalog (M 1).

Es wird empfohlen, im Vorfeld die Schülerinnen und Schüler Hypothesen zum Kleiderkauf jugendlicher formulieren zu lassen. Ein Abgleich der Überprüfbarkeit der Hypothesen durch den Fragenkatalog ist dabei unabdingbar. Für weitere Anregungen zur elektronischen Erhebung von Daten wird verwiesen auf die Umfragesoftware GrafStat (<http://www.grafstat.de>). Im zweiten Schritt (2. DS) beginnt die konkrete Untersuchung des Phänomens »Fast Fashion« (M 8 - 14). Dabei werden folgende Problemdimensionen erfasst: Mode als Wegwerfware, geringe Qualität, niedrige Preise, beschleunigte Produktion, veränderte Produktzyklen, Überfluss im Kleiderschrank, Shopping als Freizeitbeschäftigung (»Homo Shoppensis«), Online-Shopping, Social-Media-

Influencer. Eine Strukturierung gemäß der ökologischen und sozialen Folgeschäden schließt sich an. Neben der individuellen Dimension wird hier bereits die Dimension wirtschaftlicher Beziehungen deutlich. Zum Abschluss soll überprüft werden, inwieweit der Konsument innerhalb des »Fast Fashion«-Phänomens dem Modell des »Homo Oeconomicus« entspricht (unersättliche Bedürfnisse, Maximalprinzip, Nutzenmaximierer). Im dritten Schritt (3. DS) lernen die Schülerinnen und Schüler einen möglichen Lösungsansatz für die Probleme des »Fast Fashion« kennen: »Slow Fashion« (M 15 - 20). Sie vergleichen diese Art des Konsum- und Produktionsverhaltens (Biotextilien, Recycling, kurze Produktionskette, Produktion kleinerer Mengen) mit jener der »Fast Fashion«, benennen hier ebenso die ökologischen und sozialen Folgen (Entschleunigung, schonender Umgang mit Ressourcen, Nachhaltigkeit, Fairness, Preisanstieg) und erkennen, dass dies einen Bewusstseinswandel voraussetzt. Durch die Analyse einfacher Wirkungsgefüge können Gewinner und Verlierer benannt werden. Der vierte Schritt (4. DS) widmet sich der Frage nach der Konsumentensouveränität und damit der Bewertung der Problemstellung der gesamten Sequenz. Hierbei werden zunächst die verschiedenen Akteure (Textilproduzenten/-händler, Konsumenten, Staat/Politik) differenziert (M 22+23), deren Handlungsoptionen beleuchtet und im Rahmen einer didaktischen Reduktion das Verhältnis zwischen Konsumenten(-souveränität) und Produzenten(-souveränität) umrissen (M 25). Auf abstrakter Ebene rundet ein Vergleich des Modells des »Homo Oeconomicus« (M 5+6) mit dem Modell des »Homo Cooperativus« (M 24) die Analyse ab. Im 5. Schritt (5. DS) soll einerseits anhand des Beispiels des Textilbündnisses der Handlungsspielraum der Politik beurteilt werden (M 26 - 27) und andererseits mithilfe von Urteilkriterien (M 29) perspektivisch die Verantwortlichkeiten am Textilmarkt exemplarisch bewertet werden (M 30/31). Selbstverständlich kann eine umfassende Beurteilung erst später erfolgen, wenn die Themen Unternehmen (Produzentensouveränität) und Globalisierung (im Sinne eines curricularen Vorgehens am Beispiel des Textilmarktes) im Unterricht behandelt wurden.

Abb. 3 »FAST ODER SLOW FASHION« - EINE ENTSCHEIDUNG JUGENDLICHER KONSUMENTEN?

| Schritte   | Inhalte   | Didaktische Anmerkungen   |
|--|---|---|
| 1. Doppelstunde<br>Klamottenkauf – Eine Entscheidung jugendlicher Konsumenten? | Problemaufriss:<br>Konsumverhalten jugendlicher Konsumenten, Einflussfaktoren der Konsumententscheidung (Nutzenmaximierer, Influencer, Social Media, Modeindustrie), Kennzeichen von Fast Fashion, Nachhaltigkeit (Umwelt- bzw. Sozialverträglichkeit)<br>- ICH – Individuelle Dimension<br>- Homo Oeconomicus (Nutzenmaximierer) | 1) Erfassen von Präkonzepten:<br>Umfrage zum Konsumentenverhalten in der Klasse/der Schule (M 1)<br>2) Erarbeitung der Problemstellung der U-Sequenz und gemeinsame Metaplanung (M 2 - 7)<br>Formulierung von Frage-/Problemstellungen<br>-> Untersuchungsfragen<br>Methodenkompetenz |



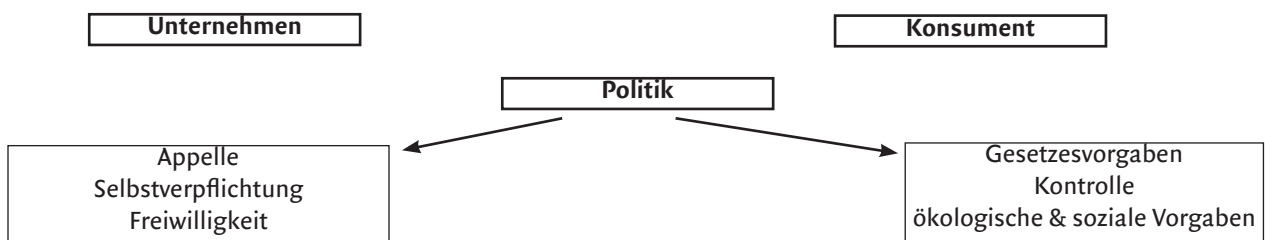
**Abb. 3 »FAST ODER SLOW FASHION« - EINE ENTSCHEIDUNG JUGENDLICHER KONSUMENTEN?**

|   |   |  |
|---|---|--|
| 2. Doppelstunde<br>„Homo Shoppensis“ -<br>Problematischer Konsum?                       | Problemdimensionen des Fast Fashion-Zeitalters<br>Ökologische und soziale Folgen<br>- ICH – Individuelle Dimension (Nutzenmaximierer)<br>- Dimension wirtschaftlicher Beziehungen   | Abgleich des Modells des Homo Oeconomicus (M 5+6) mit dem realen Konsumentenverhalten (M 8 - 14)<br>Analysekompetenz           |
| 3. Doppelstunde<br>„Slow Fashion“ – eine Alternative?                                   | Möglicher Lösungsansatz Slow-Fashion<br>Folgen: Nachhaltiges Konsumieren, Transparenz, Fairness, Preissteigerung<br>- einfaches Wirkungsgefüge<br>- Nachhaltigkeitsdreieck  | Vergleich unterschiedlicher Arten des Konsumverhaltens<br>Analyse von Gewinnern und Verlierern (M 15 - 20)<br>Analysekompetenz |
| 4. Doppelstunde<br>Fast oder Slow Fashion – Eine Entscheidung jugendlicher Konsumenten? | Bewertung der Handlungsoptionen;<br>Konsumentensouveränität und Konsumentenmacht?<br>Akteure: Konsumenten/Unternehmen/ Politik<br>Anreize zur Verhaltensänderung<br>Eigenverantwortung/verpflichtung<br>Homo Oeconomicus<br>Homo Cooperativus | Beurteilung ökonomischen Handelns (M 22 - 25)<br><br>Urteilskompetenz  |
| 5. Doppelstunde<br>Soll die Politik eingreifen?   | Textilbündnis in Deutschland - Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns   | Perspektivisches, Kriterien geleitetes Urteilen (M 26 - 31)<br>Urteilskompetenz  |

**Abb. 4 »FAST FASHION ODER SLOW FASHION« - EINE ENTSCHEIDUNG JUGENDLICHER KONSUMENTEN?**

| »Fast Fashion«   | Jugendliche Konsumenten/-innen  |   | »Slow Fashion«  |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- geringe Qualität</li> <li>- niedrige Preise</li> <li>- produziert in Billiglohnländern</li> <li>- geringe Tragedauer</li> <li>- Mode als Wegwerfware</li> <li>- beschleunigte Produktion</li> <li>- Überproduktion</li> <li>- Zunahme von Online-Käufen</li> <li>- Shopping-Exzesse</li> <li>- veränderte Produktzyklen</li> <li>- Einfluss der »Influencer«</li> </ul> | <p>»Homo Shoppensis«</p> <p>↓</p> <p>gesteigerte Bedürfnisse</p> <p>↓</p> <p>ökonomisches Maximalprinzip</p> <p>↓</p> <p>»homo oeconomicus« (Nutzenmaximierung)</p> | <p>»Nutzenmaximierung«, aber auch: »kooperatives, idealistisches Handeln«</p> <p>↓</p> <p>empirische Studien, realistisches Handeln</p> <p>↓</p> <p>»homo cooperativus« (Verantwortungsübernahme)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusstseinswandel</li> <li>- Biostoffe für Textilien</li> <li>- Recycling</li> <li>- kurze Produktionskette</li> <li>- Produktion in kleinen Mengen</li> <li>- lange Lebensdauer</li> </ul> |
| Folgen   |   | Folgen  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- günstige Preise</li> <li>- großes internationales Angebot / Produktvielfalt</li> <li>- ökologische Folgeschäden</li> <li>- Verschwendung</li> <li>- Konsumdruck auf Jugendliche</li> <li>- soziale Folgeschäden (Lohndumping, internationale Konkurrenz)</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entschleunigung</li> <li>- Qualitätssteigerung</li> <li>- schonender Umgang mit Ressourcen (Nachhaltigkeit)</li> <li>- Fairness</li> <li>- Transparenz</li> <li>- Preisanstieg (»wahrer Herstellungspreis«)</li> </ul> |   |

**Abb. 5 VERANTWORTLICHKEIT?**



# Klamottenkauf - eine Entscheidung des jugendlichen Konsumenten?

M 1 Eine Umfrage in der Klasse (Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen sind möglich)

|   |   |
|---|---|
| 1. Aus welchen Beweggründen kaufst du dir vor allem Kleidung?               | - alte Kleidung kaputt bzw. zu klein                  |
|   | - alte Kleidung nicht mehr modisch                    |
|   | - Lust am Shoppen                                     |
|   | - besonderes Schnäppchen                              |
| 2. Worauf achtest du beim Kleiderkauf besonders?                            | - Preis   |
|   | - Marke /Trend  |
|   | - Qualität  |
|   | - Herkunftsland                                       |
| 3. Wo kaufst du deine Kleidung?   | - Internet / Versandhandel                            |
|   | - Kaufhaus  |
|   | - Fast Fashion-Läden (z.B. H&M, Primark, Zara, MANGO) |
|   | - Boutiquen   |
| 4. Kennst du die Herkunftsländer, in denen deine Kleidung hergestellt wird? | - bei fast allen Kleidungsstücken                     |
|   | - bei vielen  |
|   | - bei manchen   |
|   | - bei keinem, aber es würde mich interessieren        |
|   | - nein, es interessiert mich auch nicht               |



M 2 Junge Frau zeigt ihre Einkäufe in ihrer Wohnung in Berlin, 2014  
© dpa

## M 3 Claudia Banz: »Fast Fashion«

In keinem Bereich der Konsumgüterindustrie funktioniert das Prinzip, neue Bedürfnisse zu schaffen, so gut wie in der Mode. Die Fast Fashion (...) hat dieses ‚Haben Wollen‘ noch potenziert: Innerhalb von 14 Tagen schaffen es die Moderiesen (...) neue Kollektionen auf den Markt zu bringen. Die Preise für Bekleidung sinken und damit die Qualität. Der Markt ist eng und gesättigt. Trotzdem gelingt es durch unterschiedliche Marketingstrategien, die KonsumentInnen kontinuierlich zu animieren, immer mehr zu kaufen. (...) Zahlreiche Lifestyle- und Hochglanzmagazine präsentieren die aufregende Welt der

Stars und Sternchen. (...)

Vor allem die jüngeren KonsumentInnen nutzen die Social Media als öffentliche Plattform, um sich und ihre (...) erworbenen Beutestücke in selbstgedrehten Clips (...) zu inszenieren. Die Moderiesen haben hier wiederum ein enormes Potential entdeckt und diese Form der Selbstdarstellung für eigene Werbezwecke vereinnahmt.

Bedeutet also Fast Fashion eine Demokratisierung der Mode? Ermöglicht der globale Mainstream der Fast Fashion tatsächlich ein Ausleben der Individualität? Wie kann es überhaupt sein, dass ein T-Shirt heute weniger kostet als ein Kaffee XL (...)? Was sagt dies über die Qualität von Mode und Wertschätzung durch die KonsumentInnen aus? Ist Fast Fashion umwelt- geschweige denn sozialverträglich? Ist es in Ordnung, dass 90% unserer Kleidung in Billiglohnländern, überwiegend in Asien

(...) produziert werden? Und deshalb um die halbe Welt transportiert werden muss, bevor sie bei uns im Laden verkauft werden kann? Bei der Preiskalkulation eines Kleidungsstücks entfallen maximal ein bis zwei Prozent auf den Lohn der TextilarbeiterInnen! Wer sind also die eigentlichen Fashion Victims?

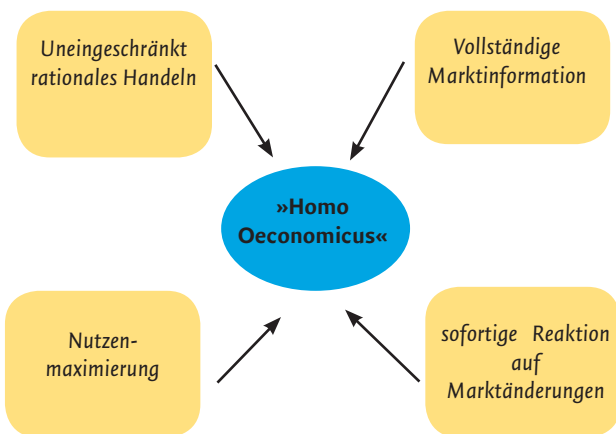
Konsum ist heute nicht mehr eine Frage der Selbstverwirklichung, sondern eine Frage der Verantwortung.

© Claudia Banz: Fast Fashion. Die Schattenseite der Mode. In Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg (Hrsg.): Fast Fashion. Die Schattenseite der Mode. Katalog zur Ausstellung. Hamburg 2015, S. 10-13



M 4 Textilfabrik in Gazipur, Bangadesh, zahlreiche deutsche Firmen lassen dort fertigen © dpa

M 5 Das Modell des »Homo Oeconomicus«



M 6 Der »Homo Oeconomicus«

Modellvorstellung der Wirtschaftstheorie eines idealen, ausschließlich nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten denkenden und handelnden Menschen. Der Homo oeconomicus kennt nur ökonomische Ziele und ist besonders durch Eigenschaften wie rationales Verhalten,



M 7 »Sie kleiden Deutschland«, 2016 © dpa-Infografik

das Streben nach größtmöglichem Nutzen (Nutzenmaximierung), die vollständige Kenntnis seiner wirtschaftlichen Entscheidungsmöglichkeiten und deren Folgen sowie die vollkommene Information über alle Märkte und Eigenschaften sämtlicher Güter (vollständige Markttransparenz) charakterisiert. Das Ideal des Homo oeconomicus dient dazu, elementare wirtschaftliche Zusammenhänge in der Theorie durchsichtig und ohne praktische Unzulänglichkeiten beschreiben zu können.

© vgl. Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2016.

**Aufgaben**

1. Nennt zwei Kriterien, die für euch persönlich beim Kauf von Klamotten am wichtigsten sind.
2. Formuliert Hypothesen zum Kleidungskonsum Jugendlicher. Führt in eurer Klasse/Schule eine Umfrage durch (M 1) und überprüft eure Hypothesen anhand der Ergebnisse der Befragung.
3. Charakterisiert das Einkaufsverhalten der jungen Frau (M 2).

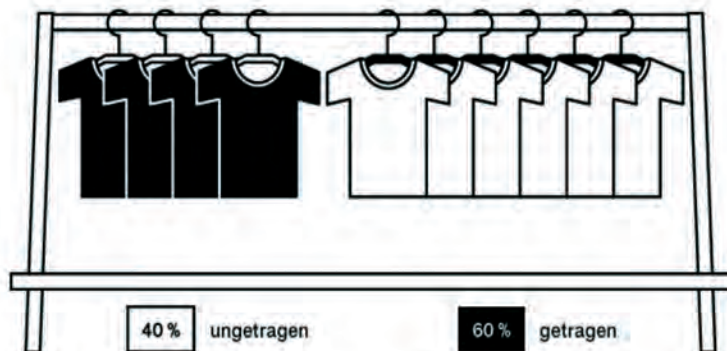
4. Arbeitet aus dem Text »Fast Fashion« (M 3) heraus, wer nach Ansicht der Autorin Einfluss auf die Kaufentscheidungen Einfluss nehmen kann.
5. »Wer sind also die Fashion Victims?«. Erklärt die Frage der Autorin von M 3 unter Einbezug von M 2, M 4 und M 7.
6. Beschreibt das Modell des »Homo Oeconomicus« (M 6+7).
7. »Klamottenkauf - eine Entscheidung des jugendlichen Konsumenten?« Überlegt gemeinsam, wie ihr diese Problemstellung untersuchen könnt und erstellt dazu eine Mindmap.

# Der »Homo Shoppensis? - problematische Konsumenten?

## M 8 »Fast Fashion«, greenpeace

»Fast Fashion« hat die Textilproduktion revolutioniert: Was heute auf den Laufstegen in New York, Paris oder Mailand präsentiert wird, ist innerhalb weniger Tage als preiswerte Kopie in den Einkaufsmeilen unserer Städte zu finden. Bis zu 24 Kollektionen bieten Marktführer wie Zara und H & M jedes Jahr an. (...) Fast Fashion hat auch unseren Umgang mit Kleidung verändert: wie wir Mode wahrnehmen, was wir anziehen und wie lange wir etwas tragen. Jeder Deutsche kauft etwa 60 neue Kleidungsstücke pro Jahr und trägt diese halb so lange wie vor 15 Jahren. Dabei sind die Kleiderschränke bereits voll: Verschiedene Umfragen belegen, dass so gut wie jeder Kleidungsstücke im Schrank liegen hat, die nie getragen werden. Kleidung wird ohne großes Zögern gekauft, denn Mode ist günstig zu haben, insbesondere wenn satte Rabatte zur Schnäppchenjagd einladen. Statistiken zeigen, dass trotz des gestiegenen Konsums an Kleidung die Kosten dafür zwischen 2000 und 2015 nur um etwa 10 Prozent gestiegen sind. Weil Mode so günstig ist, ist sie zur Wegwerfware verkommen: Die Trends von heute sind der Müll von morgen.

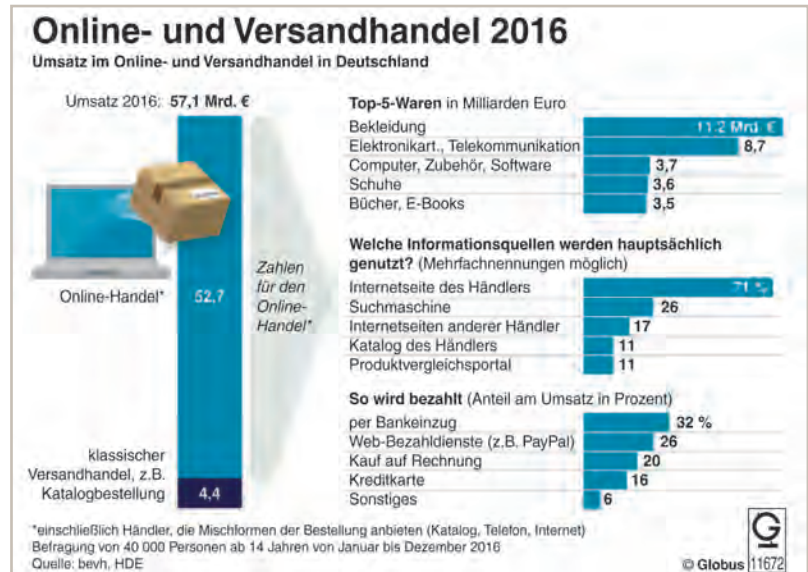
© Greenpeace e.V. (Hrsg.): Konsumkollaps durch Fast Fashion. Berlin 2017, S. 3, [www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/so1951\\_greenpeace\\_report\\_konsumkollaps\\_fast\\_fashion.pdf](http://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/so1951_greenpeace_report_konsumkollaps_fast_fashion.pdf)



© Nils Reinke-Dieker, Larissa Starke, Friederike Wolf

## M 9 »Getragene und ungetragene Kleidung«

© Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg (Hrsg.): Fast Fashion. Die Schattenseite der Mode. Katalog zur Ausstellung. Hamburg 2015, S. 28



M 10 Online- und Versandhandel in Deutschland

© dpa-infografik, 2016

## M 11 »Mode: Wir sind, was wir kaufen«

Mode ist nützliche Ware, die mit Kultur aufgeladen ist. Als Kleidung ist sie Gebrauchsgut, als Mode ist sie Lifestyle, so der Sachbuchautor und Journalist Robert Misik. Warum spielt Mode eine so große Rolle in unserem Leben? Warum sind wir immer auf der Jagd nach Neuem? Der Schlüssel liegt wie fast immer in der menschlichen Psyche. Misik erklärt das so: »Will man die Mentalität des Homo Shoppensis beschreiben, dann stößt man schnell auf oft bewährte Charakteristika, die da wären: diese schwer definierbare Unersättlichkeit, der Umstand, dass der Erwerb nicht satt macht, sondern nur den Appetit anregt«. (...) Der Ökonom Tibor Scitovsky fasst zusammen: »Die Neuheit selbst ist eine äußerst wichtige Quelle der Bedürfnisbefriedigung«. (...) Bei Billiglabels erscheinen mittlerweile schon 12 Kollektionen im Jahr. (...) Möglich wird der schnelle Wechsel durch die Beschleunigung in der Produktion. Früher dauerte es zwischen zwei und drei Monaten bis ein Produkt in den Handel kam, heute sind es laut der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft KPMG zwischen 15 und 12 Tagen. Das hat Auswirkungen auf die Ökonomie und geht zulasten der Ökologie. Wir kaufen mehr Kleidung, als wir tatsächlich benötigen!

© [www.fastfashion-dieausstellung.de/de/konsum](http://www.fastfashion-dieausstellung.de/de/konsum)

**M 12 Sarah Zerback: »Kaufkraft ohne Moral?«, Deutschlandfunk, 31.7.2015**

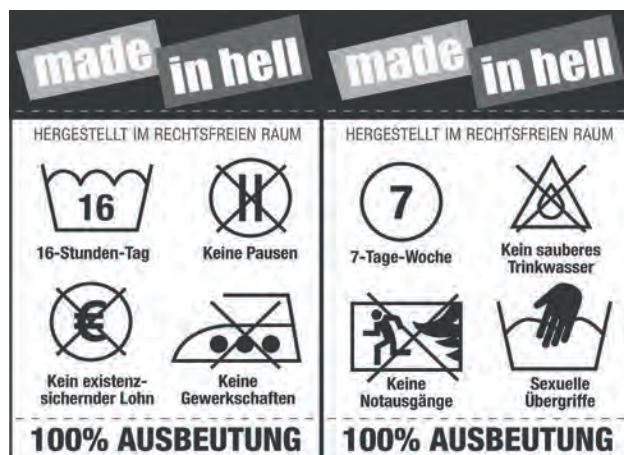
Fast 60 Prozent der Jugendlichen geben ihr Geld am liebsten für Kleidung aus. Das hat das deutsche Jugendinstitut herausgefunden. Aber auch wenn sie mehr Taschengeld beziehungsweise eigenes Geld zur Verfügung haben denn je, investieren sie das nur selten in teure Markenklamotten. Über 85 Euro verfügen 13-Jährige im Schnitt pro Monat. Davon kaufen sie sich aber lieber mehr Teile für weniger Geld, das beweist der Erfolg von Billigmodeketten wie Primark. (...) »Also ich habe relativ viel so T-Shirts und so gekauft. Ich bin Schüler und habe nicht so viel Geld, da bietet sich das dann manchmal an. Es ist überwiegend der Preis.« – »Ein Oberteil, eine Strumpfhose und ein BH: 12 Euro 50.« – »Ein Teil? Ich bin eigentlich nicht so der Fan. Ja, ich weiß nicht. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Sachen nicht allzu lange halten. Also so für den Preis ist es in Ordnung, aber zu viel kann man da nicht erwarten.« (...)

Mehr Kollektionen mit kürzerer modischer Haltbarkeit: Ein geschickter Schachzug der Modeindustrie, um öfter, mehr zu verkaufen. Auch Jugendkulturforscher Philipp Ikrath sieht diese Entwicklung kritisch. Zwar sei die Kaufkraft der Jugendlichen so hoch wie noch nie, weil sie im Schnitt noch nie so viel Geld zur Verfügung hatten wie heute, aber sie hatten auch noch nie so viele Schulden – vor allem wegen regelrechter Shoppingexzesse. »Diese Form der veränderten Produktzyklen hat natürlich den Einfluss, dass der Konsumdruck auf Jugendliche immer größer wird. (...) Das ist sicher ein großes Problem, vor allem für finanziell nicht so gut dastehende Jugendliche, die sich diesem Konsumdruck zwar nicht entziehen können, sich das aber eigentlich nicht leisten können.«

© [www.deutschlandfunk.de/konsumverhalten-von-jugendlichen-kaufkraft-ohne-moral.724.de.html?dram:article\\_id=327063](http://www.deutschlandfunk.de/konsumverhalten-von-jugendlichen-kaufkraft-ohne-moral.724.de.html?dram:article_id=327063)

**M 13 Sarah Zerback: »Kaufkraft ohne Moral?«, Die Schattenseite der Mode, Deutschlandfunk, 31.7.2015**

»Man weiß halt, wie die Zustände sind, man kann aber irgendwie nicht viel machen. Man verdrängt es, glaube ich, nur ziemlich doll.« – »Beim Einkauf achte ich eigentlich nicht so sehr darauf, wo die jetzt herkommt. Naja, ich achte eher auf Mode.«



**M 14 Protestplakat der »Christlichen Initiative Romero« gegen die Arbeitsbedingungen in den Produktionsstätten in Südostasien.**

© Christliche Initiative Romero e.V. ([www.ci-romero.de](http://www.ci-romero.de))

– »Klar, ich habe auch kaum Geld zur Verfügung und da achtet man schon auf den Preis. Und man hat ja selber gesehen, dass auch teure Kleidung nicht unbedingt besser ist, also in dem Punkt, dass es fairer ist, sondern nur die Qualität halt höher ist.« (...) Angorakaninchen wird bei lebendigem Leib das Fell gerupft, Textilnäherinnen arbeiten bis zur völligen Erschöpfung und Baumwollbauern setzen Pestizide ein und bringen sich damit unwissentlich auch selbst in Lebensgefahr. Dass es viele schwarze Schafe in der Modebranche gibt – egal ob im niedrig- oder hochpreisigen Segment – ist vielen Konsumenten bekannt. Und auch das Entsetzen darüber wächst. Trotzdem spielen Ethik generell in der Konsumententscheidung nur dann eine Rolle, wenn sich damit eine Außenwirkung erzielen lässt, gerade unter Jugendlichen, sagt Philipp Ikrath (...). »Im Kern ist es den Leuten ziemlich egal, vielleicht einmal von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, aber ethische Entscheidungen sind nur dort wichtig, wo sie den Ruf haben irgendwie cool zu sein. Also wenn man ethisch konsumiert dann muss man mit diesem ethischen Konsum angeben können.«

© [www.deutschlandfunk.de/konsumverhalten-von-jugendlichen-kaufkraft-ohne-moral.724.de.html?dram:article\\_id=327063](http://www.deutschlandfunk.de/konsumverhalten-von-jugendlichen-kaufkraft-ohne-moral.724.de.html?dram:article_id=327063)

**Aufgaben:**

1. Beschreibt die Merkmale des Phänomens »Fast Fashion« (M 8 - 12).
2. Stellt auf einem Plakat Folgen dieses »Fast Fashion«-Phänomens dar (M 11 - 14).
3. Der Journalist Robert Misik bezeichnet den Konsumenten von heute als »Homo Shoppensis« (M 11).
  - a) Erläutert wesentliche Merkmale des »Homo Shoppensis«.

- b) Überprüft, ob dieser Konsumententypus nach den Prinzipien des »Homo Oeconomicus« handelt (M 11/12).
4. »Man weiß halt, wie die Zustände sind, man kann aber irgendwie nicht viel machen. Man verdrängt es, glaube ich, nur ziemlich doll.«  
Diskutiert und bewertet die Aussage einer Jugendlichen zu ihrem Einkaufsverhalten (M 13).
5. Beurteilt die Ergebnisse eurer Umfrage (M 1).

# »Slow Fashion« -eine Alternative?

M 15 Miriam Wolf: »Slow Fashion«, 2015

Slow Fashion steht für nachhaltige, bewusste und ethische Mode. Sie ist nicht nur einfach das Gegenteil von Fast Fashion, sie ist viel mehr als das. (...) Es geht um Qualität und Individualität, um Wertschätzung und Umdenken. Slow Fashion gibt der Mode-Industrie eine neue Richtung vor. Denn sie bedeutet vor allem eins: Entschleunigung. Angefangen bei den ProduzentInnen, die nicht mehr von einem Modezyklus zum nächsten hetzen, um wie die großen Modeketten möglichst viele günstige Kleidungsstücke auf den Markt zu bringen, sondern ihre Kleidung unter fairen und ökologisch vertretbaren Voraussetzungen herstellen (...) bis hin zu den KonsumentInnen, die weniger und bewusster kaufen und auch mal ein Kleidungsstück reparieren, anstatt es direkt in den Müll zu werfen und durch ein neues, trendiges Teil zu ersetzen. (...) Die Produktionskette ist kurz, die einzelnen Schritte von der Faser bis zur Verarbeitung sichtbar. (...) Nicht Quantität, sondern Qualität und Beständigkeit sind das Ziel und somit ein schonender Umgang mit den Ressourcen. Grüne Mode ist zwar meist teurer, weil sie in kleineren Mengen produziert wird und der Preis dem wahren Herstell-



M 17 »Textile Kette« © Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (Hrsg.): Mode und Textil. Stuttgart 2014, S. 2

lungswert entspricht, sie ist aber gleichzeitig hochwertig und von individueller Ästhetik. (...) Zur Slow Fashion zählt nicht nur Kleidung, die aus biologischen und recycelten Materialien hergestellt ist, sondern auch Vintage und Used-Look Mode. Im Internet finden sich inzwischen zahlreiche neue Kleidertausch- und Secondhandplattformen, die sogar Designer-Mode zur Miete anbieten.

© Miriam Wolf: Die Slow Fashion Bewegung - oder alles auf langsam. In: Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg (Hrsg.): Fast Fashion. Katalog zur Ausstellung. Hamburg 2015, S. 16-18

M 18 Alem Grabovac: »Mach mal langsam«, Die Philosophie der Nachhaltigkeit, bpb, Fluter, 2015

Der Begriff »Slow Fashion« stammt aus Großbritannien, ausgerechnet aus dem Mutterland der Industrialisierung, dessen Textilfabriken einst eine globale Vormachtstellung innehatten. Geprägt wurde der Begriff 2007 von der Forscherin, Autorin und Design-Aktivistin Kate Fletcher. (...) »Slow Fashion ist ein Blick in eine andere, nachhaltigere Zukunft der Textilindustrie.« Und diese Zukunft sei, durch den fortschreitenden Bewusstseinswandel der Menschen, „nur noch ein Kleidungsstück weit entfernt“. Für diese optimistische Prognose gibt es allerdings keine wissenschaftlichen Belege, denn bisher wurde der Marktanteil von nachhaltiger Mode nicht erhoben, weder für Deutschland, noch für Europa, noch weltweit. Kirsten Brodde, die einen Blog über nachhaltige Mode betreibt,



M 16 »Das magische Dreieck der Nachhaltigkeit« © Stiftung Jugend und Bildung, [http://csr.jugend-und-bildung.de/files/656/LH\\_MitVerantwortung\\_Folie\\_8\\_.pdf](http://csr.jugend-und-bildung.de/files/656/LH_MitVerantwortung_Folie_8_.pdf)

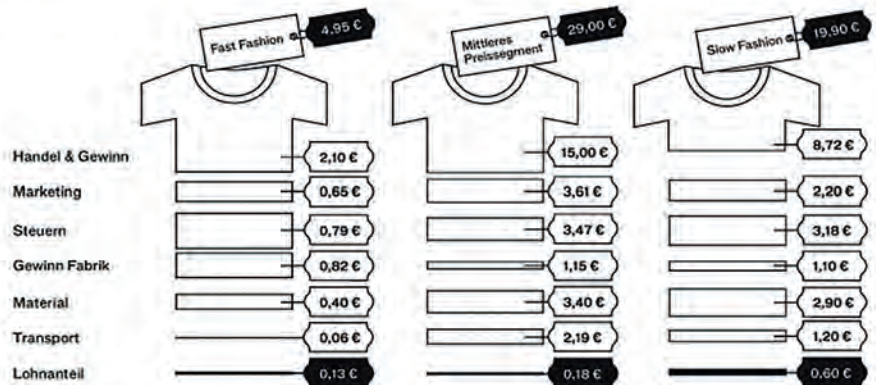
vermutet, dass der Anteil der grünen Mode, ebenso wie bei anderen grünen Segmenten, unter fünf Prozent liegt. Auch in einem Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen wird eine Studie zitiert, wonach sich der Anteil von Öko-Textilien am Gesamtmarkt auf 3,5 Prozent beläuft. Angesichts dieser doch eher ernüchternden Zahlen stellt sich die Frage, ob alleine ein Bewusstseinswandel ausreicht, um die Modebranche nachhaltig zu verändern. Müsste hier nicht die Politik mit strengeren ökologischen und sozial ausgehandelten globalen Rahmenbedingungen für eine andere, also für eine sozial gerechte und ökologisch nachhaltige Entwicklung in der Textilindustrie sorgen?

© Alem Grabovac, 17.8.2015 © bpb  
www.fluter.de/mach-mal-langsam



M 19 »Slow Fashion Monitor, 2016« © www.splendid-research.com/statistiken/item/slow-fashion-monitor-2016-erwartung-an-haltbarkeit-von-kleidung.html, 2017

### Die Preiszusammensetzung eines T-Shirts



© Nils Reinke-Dieker, Larissa Starke, Friederike Wolf [4]

#### AUFGABEN:

- Beschreibt die Merkmale des Phänomens »Slow Fashion« (M 15 + 18).
- Stellt auf einem Plakat Folgen dieses »Slow Fashion«-Phänomens dar (M 15 - 18) und vergleicht eure Ergebnisse mit dem Plakat zur »Fast Fashion« (M 11 - 14).
- a) Analysiert die Grafik zur Preiszusammensetzung eines T-Shirts (M 20).
- b) Erörtert mögliche Gewinner und Verlierer bei der jeweiligen Preiszusammensetzung.

c) »Klar, ich habe auch kaum Geld zur Verfügung und da achtet man schon auf den Preis. Und man hat ja selber gesehen, dass auch teure Kleidung nicht unbedingt besser ist, also in dem Punkt, dass es fairer ist, sondern nur die Qualität halt höher ist.« Aussage eines Jugendlichen zu seinem Konsumverhalten (M 13)

Bewertet aus der Perspektive dieses Jugendlichen die Preiszusammensetzung eines T-Shirts.

4. Beurteilt mithilfe des »Slow Fashion«-Monitors (M 19) die Erfolgsaussichten dieses Konzepts.

# »Fast« oder Slow Fashion« - Eine Entscheidung jugendlicher Konsumenten?



**M 21 Textillabel für Kleidung,** »Korrekte Klamotten, die fair und zugleich ökologisch sind, gibt es kaum. Meist achten Firmen bisher entweder auf das eine oder das andere. Wer wissen will, wie transparent eine Firma ist, muss nachfragen und recherchieren. Und er sollte darauf achten, wie glaubwürdig die Initiativen sind, denen sich die Unternehmen angeschlossen haben und wie unabhängig sie sich kontrollieren lassen.« Der Spiegel, 10.2.2017 © [www.spiegel.de/wirtschaft/service/faire-mode-was-taugen-ethik-labels-fuer-kleidung-a-1133707.html](http://www.spiegel.de/wirtschaft/service/faire-mode-was-taugen-ethik-labels-fuer-kleidung-a-1133707.html)

**M 22 Gisela Burkhardt: »Todschick«, 2015**

Aus meiner Sicht gibt es vier zentrale Stellschrauben, die für eine menschenwürdige Zukunft der Arbeiterinnen in den asiatischen Textilfabriken entscheidend sind:

- Die Politik muss Rahmenbedingungen schaffen und Rechtsvorschriften erlassen, damit Unternehmen mehr Verantwortung zeigen und ihrer Sorgfaltspflicht nachkommen. Die unternehmerische Verantwortung für die gesamte Lieferkette muss in allen Staaten der Europäischen Union gesetzlich verankert werden. Eine solche Rechtsvorschrift müsste auch die Haftung der Bekleidungsunternehmen für ihre gesamte Lieferkette einschließen.
- Einkaufende Unternehmen in Europa müssen Transparenz herstellen, unter welchen Bedingungen ihre Ware hergestellt wird (Umkehr der Beweislast: Sie müssen nachweisen, dass ihre Ware ökologisch und fair hergestellt wurde).
- Die Rechte der Arbeiter und Arbeiterinnen in den Produktionsländern wie Bangladesch müssen gestärkt werden - und dazu gehört zwingend die Organisationsfreiheit, also das Recht auf Betriebsräte und Gewerkschaften, um für die eigenen Interessen eintreten zu können. Ein-

kaufende Unternehmen sollten sich dafür einsetzen, dass die Organisationsfreiheit bei ihren Lieferanten wirklich umgesetzt wird und nicht nur auf dem Papier steht.

- Neben Politik und Unternehmen sind auch die Verbraucherinnen und Verbraucher aufgefordert, ihr Konsumverhalten zu überdenken. Verbraucherinnen, die wissen, unter welchen Bedingungen die Ware hergestellt wurde, entscheiden sich viel eher für »ethischen Konsum«. Es fühlt sich einfach besser an, faire Kleidung zu tragen. Setzen wir also ein Zeichen, indem wir Waren kaufen, die fair hergestellt sind. Letztlich geht es um eine grundlegende Verhaltensänderung und um eine Selbstverpflichtung von uns allen. Geiz ist eben nicht geil. Wir Kunden und Kundinnen sind vielmehr aufgerufen, bewusster und kritischer zu konsumieren: Tauschen statt Neukauf. Nicht auf Schnäppchenjagd gehen. Informierter kaufen. Gezielter kaufen.

© Burkhardt, Gisela (2015): Todschick. München S. 208f

**M 23 Philip Bethge: »Warum wir eine neue Mode brauchen«, Spiegel online, 4.4.2015**

Was wir wirklich brauchen, ist eine neue Modebewegung, die weg von der Fast Fashion und hin zur nachhaltigen Klamotte mit langer Lebensdauer führt. Vorreiter dieser Bewegung müssten vor allem die jungen YouTube-Wilden sowie die Schönen und Reichen sein, die uns bereits heute alles Mögliche verkaufen. Ich möchte Rapper sehen, die Firmen wie Nurmi groß machen, deren Jeans aus Stoffresten bestehen. Ich möchte Popstars in Upcycling-Schuhen aus alten Reifen und Lederresten tanzen sehen und Schauspieler, die auf der Berlinale in Kreationen von Labels wie Armedangels oder Brainshirt über den roten Teppich schreiten. Nur wenn Ökoklamotten das Image des Jutesacks loswerden und Ideen wie der »unendliche Kleiderschrank« des Klamotten-Leihshops Kleiderei als cool gelten, wird sich die »Slow Fashion«-Bewegung durchsetzen können.

© [www.spiegel.de/spiegel/print/d-133262198.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-133262198.html)



### M 24 Konzeptwerk neue Ökonomie: »Das Modell des »Homo Cooperativus«

Einige Strömungen in der Wirtschaftswissenschaft fordern, auf das Menschenbild des »Homo oeconomicus« zu verzichten. Es beschreibt einen Menschen, der nur rationale Entscheidungen trifft und dabei versucht, seinen eigenen Vorteil zu steigern. Weil das Verhalten des »Homo oeconomicus« durch zahlreiche Untersuchungen der Verhaltensökonomie in Frage gestellt wird, soll ein Menschenbild verwendet werden, das stärker der Realität entspricht. Der Wirtschaftswissenschaftler Holger Rogall schlägt als Alternative daher den sogenannten »Homo cooperativus« vor, der dem vielfältigen Verhalten des Menschen mehr Rechnung trägt. Der »Homo cooperativus« ist von seinem Wesen her ein Geschöpf, das auch aus Eigennutz handelt – aber nicht immer. Der Mensch ist auch fähig zu Hilfsbereitschaft, Kooperation, Fairness, Verantwortungsübernahme etc. Die menschlichen Fähigkeiten zu kooperativem und idealistischem Handeln haben unterschiedliche Quellen:

- Empathie: Menschen können sich in andere Wesen hineinversetzen und Gefühle wie Schmerz, Trauer oder Freude mitfühlen, obwohl sie nicht selbst davon betroffen sind. Daraus kann der Wunsch erwachsen, etwas für andere tun zu wollen.

- Überlegenheit von kooperativem Handeln: Der Mensch kann nur in Gruppen überleben. Als Einzelegoist wäre er ausgestorben. Die Fähigkeit zu kooperativem Handeln beruht auf der Erfahrung der Menschen, dass sie am glücklichsten und sichersten in Gruppen leben.

- Aufgrund von Studien aus der Verhaltensökonomie wird außerdem davon ausgegangen, dass die Menschen ihre Entscheidungen nicht rein zweckrational (wirtschaftlich) im Sinne einer Kosten-Nutzen-Abwägung treffen.

© [www.endlich-wachstum.de/wp-content/uploads/2016/02/Grundlagen\\_Konkurrenz\\_oder\\_Kooperation\\_B\\_Arbeitsmaterial.pdf](http://www.endlich-wachstum.de/wp-content/uploads/2016/02/Grundlagen_Konkurrenz_oder_Kooperation_B_Arbeitsmaterial.pdf)

### M 25 Birgit Weber: »Konsum in der sozialen Marktwirtschaft - Konsumenten - souverän oder fremdbestimmt?«, bpb.de, 19.11.2010

Das Verhalten von Konsumenten unterliegt individuellen und gesellschaftlichen Einflüssen, Trends und Moden. Je nachdem, ob Verbraucher als souverän oder schutzbedürftig angesehen werden, sind andere Strategien und Instrumente der Verbraucherpolitik erforderlich.

#### AUFGABEN:

1. Beschreibt wesentliche Merkmale des Modells des »Homo Cooperativus« (M 24) und vergleicht sie mit dem Modell des »Homo Oeconomicus« (M 5 + 6).

2. Erläutert Maßnahmen, die ergriffen werden können, um das Ziel eines nachhaltigen Klamottenkonsums zu erreichen. Unterscheidet hierbei unterschiedliche Akteure. (M 22 + 23).

Ökonomisch betrachtet bedeutet Konsum, wirtschaftliche Güter und Dienstleistungen zu erlangen und privat zu nutzen. (...) Aus der Sicht des Individuums greift dies jedoch zu kurz, denn der Konsumprozess beginnt bereits mit der individuellen Bedürfnisentwicklung, der Bedarfsfeststellung und setzt sich fort mit der unbewussten oder bewussten Bewertung von Informationen. Es folgt die rationale oder irrationale Wahlentscheidung, woraufhin der Kauf durchgeführt und die Konsumgüter gebraucht und verbraucht werden, bis sie nach Nutzung verkauft, getauscht, verschenkt, verwertet oder entsorgt werden. (...) Ob die Marktwirtschaft als effizienter Koordinationsmechanismus fungiert, ist letztlich von den Konsumenten abhängig. Diese sorgen mit ihren Entscheidungen dafür, dass die benötigten Güter zu günstigen Preisen und in guter Qualität produziert werden und so das Interesse an Gewinnmaximierung in die gewünschten Bahnen gelenkt wird. Konsumenten belohnen durch ihre Kaufentscheidungen die Produzenten der Güter, die ihren Bedürfnissen am ehesten entsprechen. Sie bestrafen diejenigen, deren Produkte sie wegen überhöhter Preise, nicht ansprechender Eigenschaften oder schlechter Qualität nicht kaufen. Ob die Konsumenten es wollen oder nicht, ob sie rational oder irrational handeln, ob sie über ihre Käufe nachdenken oder nicht, sie nehmen immer eine sanktionierende Funktion ein. So bestimmen sie die Produktionsergebnisse auf den Märkten mit. Das ist die Grundidee der Konsumentensouveränität. Deren idealtypische Vorstellungen sind mit einer komplexen und widersprüchlichen Realität konfrontiert.

Der Verbraucherforscher Gerhard Scherhorn wies schon vor mehr als 30 Jahren auf die Einschränkungen dieser Konsumentensouveränität hin. Danach sind Konsumenten abhängig vom Angebot, und die Konkretisierung ihres Bedarfs nach bestimmten Gütern wird von den Anbietern beeinflusst. So trafen die Produzenten die Produktionsentscheidungen und versuchten aus Gewinnmaximierungs- und Selbsterhaltungsinteressen über Marketingstrategien die Aufmerksamkeit der Konsumenten auf ihre Produkte zu lenken. Bei dieser »Produzentensouveränität« haben die Konsumenten keine aktive, sondern eher eine reaktive Funktion: Sie können ihren Bedarf einschränken oder Produkte, Anbieter und Hersteller wechseln. Sie können aber auch ihren Widerspruch entweder direkt beim Anbieter oder über Medien und Verbraucherorganisationen deutlich machen.

© [www.bpb.de/izpb/7621/konsum-in-der-sozialen-marktwirtschaft?p=all](http://www.bpb.de/izpb/7621/konsum-in-der-sozialen-marktwirtschaft?p=all)

3. Analysiert Konsum unter ökonomischen Gesichtspunkten (M 25).

4. »Fast Fashion« oder »Slow Fashion« - Eine Entscheidung jugendlicher Konsumenten? Erörtert die Umsetzungsmöglichkeiten souveräner Konsumentenscheidungen (M 25).

# Soll die Politik eingreifen?

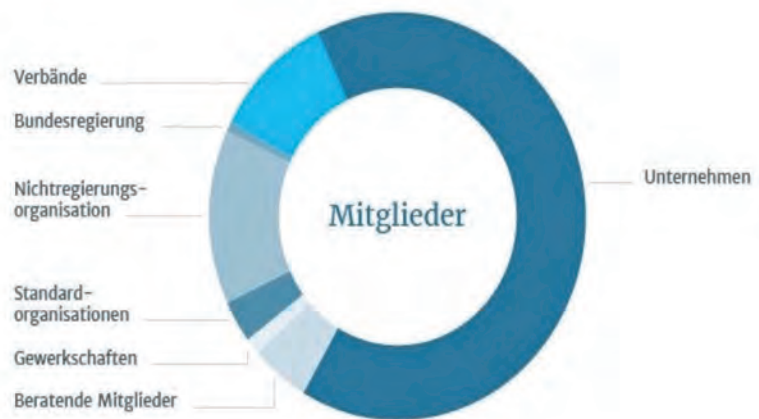


**M 26** Das »Textilbündnis«: Christiane Schnura (l-r), Koordinatorin, Clean Clothes Campaign, Antje von Dewitz, Geschäftsführerin, Vaude Sport GmbH & Co. KG, DGB-Chef Reiner Hoffmann und Bundesentwicklungsminister Gerd Müller (CSU) informieren am 16.10.2014 bei einer Pressekonferenz in Berlin über die Gründung eines Textilbündnisses. Das Bündnis soll soziale und ökologische Mindeststandards bei der Herstellung von Textilien sicherstellen. Unter anderem sind ein Verbot von Zwangsarbeit, menschenwürdige Löhne, Sicherheitsstandards und ein Verzicht auf besonders schädliche Pflanzenschutzmittel vorgesehen. © Foto: Bernd von Jutrczenka, picture alliance, dpa

**M 27** Caspar Dohmen: »Textilbündnis wackelt«, SZ vom 23/24.7.2017

Nach dem Einsturz einer Fabrik in Bangladesch und Tausenden Toten wollten deutsche Handelsketten und Modehersteller gemeinsam soziale Mindeststandards durchsetzen. Doch jetzt gibt es Streit in der Allianz. Unter welchen erbärmlichen Bedingungen Näherinnen in Textilfabriken in Asien arbeiten, interessierte lange Zeit kaum jemanden. Dann stürzte im April 2013 die Fabrik Rana Plaza in Bangladesch ein: 1134 Menschen starben, mehr als 2500 verletzten sich - die Bilder gingen um die Welt. Prompt entstanden diverse Initiativen, um die Zustände in den Fabriken zu verbessern. »Wir leben hier im Wohlstand auf dem Rücken dieser Menschen, und das müssen wir ändern«, kritisierte Bundesentwicklungshilfeminister Gerd Müller (CSU). 2014 startete er das »Bündnis für nachhaltige Textilien«. Daran beteiligten sich Hersteller wie Adidas und Hugo Boss, Handelsketten wie Aldi, C&A, H&M, KiK, Lidl und Primark, aber auch Hilfsorganisationen, Verbände und Gewerkschaften. Die Unternehmen verpflichteten sich, für bessere Arbeitsbedingungen bei Zulieferern zu sorgen - freiwillig. Dabei bestimmte jede Firma selbst, was und wie sie etwas verbessern will. Ihre Ziele sollen die

Unternehmen aber in Maßnahmenplänen festlegen und veröffentlichen, zunächst freiwillig, von 2018 an soll es Pflicht sein. Offensichtlich geht dies einigen Unternehmen zu weit. Schon um die Jahreswende traten mehr als 30 Firmen, darunter Real, Trigema und Walbusch, aus dem Bündnis aus. Jetzt stünden »weitere Austritte auch größerer Unternehmen« an, sagen Teilnehmer. Außerdem seien einige Maßnahmenpläne so mangelhaft, dass über Sanktionen diskutiert werden müsse. Weitere Austritte wären verheerend: Bisher sind erst 50 Prozent des Textilmarktes in Deutschland an dem Bündnis beteiligt. Nur drei Jahre nach dem Start sehen manche Teilnehmer das Projekt bereits wieder auf der Kippe. (...) Auch der Minister selbst ist mit dem Stand der Dinge wohl unzufrieden - im Juni drohte er schon mal vorsorglich mit gesetzlichen Vorgaben, sollte das Bündnis scheitern. In der kommenden Legislaturperiode werde sich zeigen, ob der gewählte Ansatz der Freiwilligkeit Früchte trage oder ob »verbindliche Rahmenbedingungen« notwendig seien, sagte er. Die nächsten Hürden sind schon in Sicht: Bislang müssen die Unternehmen nur ihre Ziele formulieren. Entscheidend wird es sein, wie sie ihre Pläne umsetzen und wie dies Dritte überprüfen können. Nichtregierungsorganisationen (NGO) fordern die Einrichtung von Beschwerdemechanismen, vor allem für Beschäftigte vor Ort. Einige Unternehmen lehnen dies ab. Entsprechend schlecht sei die Stimmung im Bündnis, berichten Beteiligte. (...)



**M 28** Mitglieder des Textilbündnisses

© [www.textilbuendnis.com/wer-wir-sind/mitglieder/#formanchor](http://www.textilbuendnis.com/wer-wir-sind/mitglieder/#formanchor)

Die Grünen-Politikerin Renate Künast, die auch Vorsitzende des Verbraucherausschusses im Bundestag ist, hält das Bündnis für gescheitert. Sie fordert gesetzliche Vorgaben durch die EU, insbesondere eine »Transparenzrichtlinie«, die die Unternehmen verpflichtet, ihre Lieferketten öffentlich zu machen. »Wir müssen für die Unternehmen ein Entdeckungsrisiko schaffen«, sagt Künast. Transparenz wäre notwendig, damit Verbraucher sich ein Bild machen können. Denn acht von zehn Befragten halten es für wichtig, unter welchen Verhältnissen ihre Jeans, Hemden oder T-Shirts hergestellt werden.

© www.sueddeutsche.de/wirtschaft/arbeit-textilbuendnis-wackelt-1.3599810

**M 29** Mögliche Urteilkriterien



**M 30** Statements von Akteuren am Textilmarkt

»Es ist nicht unsere Aufgabe einer 16-Jährigen ein Gefühl dafür zu vermitteln, wie viele Paar Schuhe sie besitzen muss.  
Es gibt Wettbewerb, aber das gilt für uns genauso. Er bringt jede Firma dazu, darüber nachzudenken, ob sie für ihren jeweiligen Kunden noch alles richtig macht.«

„Ich habe wenig Taschengeld und möchte deshalb für möglichst wenig Geld modisch gekleidet sein. Die Tipps der YouTuber sind da manchmal sehr hilfreich.“

»Wir setzen uns für nachweisbare strukturelle Verbesserungen der Sozial- und Umweltbedingungen entlang der gesamten Textil-Lieferkette ein. Dabei agieren wir auf drei Interventionsebenen:  
1. Durch die Stärkung politischer und rechtlicher Rahmenbedingungen im nationalen und internationalen Kontext sowie vor Ort in Produktionsländern.  
2. Durch den Ausbau und die Fokussierung unserer Entwicklungszusammenarbeit mit Textil-Produktionsländern.  
Durch flankierende Verbraucherkommunikation schaffen und verstärken wir zudem das Bewusstsein innerhalb der Bevölkerung für das Thema.«

„Wir verfolgen das Ziel, Arbeitsrechte in der globalen Bekleidungsindustrie zu verbessern. Wir zeigen uns solidarisch mit den Arbeiter/innen, die unsere Kleidung herstellen.“

**M 31** PERSPEKTIVISCHES URTEILEN MIT HILFE VON URTEILSKRITERIEN

| Akteur | Statement | Urteilkriterien |
|--------|-----------|-----------------|
|        |           |                 |
|        |           |                 |
|        |           |                 |
|        |           |                 |

**AUFGABEN:**

1. Recherchiert (z.B. unter [www.textilbuendnis.com](http://www.textilbuendnis.com)) Ziele, Akteure, Maßnahmen und Schwierigkeiten des Textilbündnisses (M 26 - M 28).
2. Beurteilt den Handlungsspielraum der Politik im Hinblick auf eine nachhaltige und gerechte Gestaltung des Textilmarktes (M 27).

3. Ordnet die Statements (M 30) unterschiedlichen Akteuren am Textilmarkt zu und überprüft, welche Urteilkriterien (M 29) den jeweiligen Statements zugrunde liegen.

## 7. Die Funktion des Geldes, Geldanlage und Verschuldung

»Sie kargen aus Gewohnheit« schrieb Montaigne 1580 im Tagebuch seiner Reise nach Italien über die Schwaben: eine Fähigkeit, die im »Ländle« nach wie vor in hohem Ansehen steht. Haushalten und Sparen, um ein »Häusle« zu bauen, hat im Südwesten zwar keinen »Verfassungsrang«, aber wie Goethe sagt, »am Gelde hängt, zum Gelde drängt doch alles.«

Wie wir mit Geld umgehen, welche Bedeutung wir ihm für unser Leben geben und ob es uns gelingt, Vermögen zu bilden und reich zu werden, ist ein wichtiger Maßstab für Selbstwertgefühl und gesellschaftliche Anerkennung.

Auf der anderen Seite droht mit den Verlockungen des Konsums die Verarmung durch Überschuldung und damit die Gefährdung der bürgerlichen Existenz.

Die Entscheidungen im Umgang mit Geld, dem Ausgleich von Einnahmen und Ausgaben als Mitte und dem Verzicht auf Konsum (Sparen) oder dem vorgezogenen Konsum (Kredit) sind Gegenstand dieser Unterrichtssequenz. Dabei soll auch untersucht werden, was da ausgegeben, gespart oder geliehen wird.

Den Umgang mit Geld und das Verständnis von seinem Wert lernen und imitieren Kinder schon längst vor der Schulzeit in der Familie. Im Unterrichtsfach WBS führen wir also kein neues Thema ein, sondern thematisieren unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte (»Präkonzepte«), die in der ganzen Breite möglicher Lebenssituationen von Geldmangel bis Überfluss entstanden und geprägt sind. Dabei ist z.B. mit Zurückhaltung bei eher Gutbetuchten einerseits und Schamhaftigkeit bei Armutsbetroffenen andererseits zu rechnen. »Über Geld spricht man nicht!« Aufklärung und Mündigkeit sind jedoch nicht ohne eine offene Erörterung der unterschiedlichen Erklärungs- und Handlungsalternativen möglich.

Das Haushalten mit beschränkten Mitteln als zentrale Kompetenz steht zwischen der Vermeidung von Verarmung auf der einen und der Vermögensbildung auf der anderen Seite. Finanzielle Bildung vermittelt hierbei die grundlegenden Fähigkeiten für diese ökonomisch geprägten Handlungs- und Entscheidungssituationen.

Die Entscheidung über Sparen und Kreditaufnahme wird nie nur von den persönlichen Bedürfnissen und Plänen, sondern immer auch von denen der möglichen Vertragspartner und den ökonomischen Rahmenbedingungen, den Zinsen und der Geldwertstabilität abhängen.

Die Bildungspläne aller Schularten in Baden-Württem-



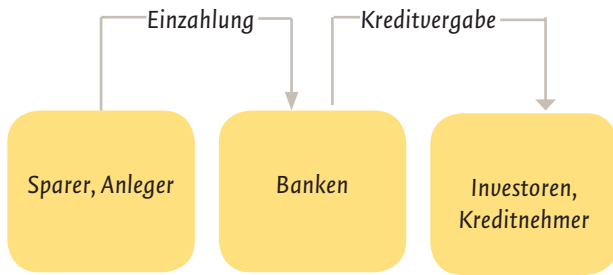
Abb 1 Ein Beauftragter der Sparkasse zählt Ende Oktober 1965 in der Volksschule in Weilheim in Oberbayern den Inhalt der Sparbüchse eines kleinen Schülers. Am letzten Werktag eines jeden Jahres ist Weltspartag. Sparkasse: »Die Kleinen liefern stolz das im letzten Jahr mühsam gesparte Geld ab, um es ihrem Sparbuch gutschreiben zu lassen.« © dpa Archiv, picture alliance

berg legen dabei das Modell einer Betrachtung aus drei Perspektiven zugrunde und fordern Analyse –, Urteils – und Handlungskompetenz auf allen Ebenen. Die Leitperspektive Verbraucherbildung fordert darüber hinaus zur Entwicklung eines selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Verbraucherverhaltens, die Aufklärung über seine Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten. Schutzvorschriften und Regeln von staatlicher Seite sollen insbesondere den jugendlichen Verbraucher vor der Übervorteilung durch seine Vertragspartner und gegenüber sich selbst bewahren.

Grundsätzlicher bedeutet der erfolgreiche Umgang mit Geld den gelingenden Umgang mit den eigenen Bedürfnissen. Sie müssen auf ihren Nutzen und ihre Realisierbarkeit hin bewertet werden. Die rationale Analyse der eigenen und medial vermittelten Bedürfnisse ist dabei nicht nur für Kinder und Jugendliche kaum leichter als die Abstimmung der Kaufaktivitäten auf die verfügbare Kaufkraft.

Die entscheidende Rolle, die das Geld für den Einzelnen und für die Wirtschaft spielt, kann nur angemessen verstanden werden, wenn schon zu Anfang der Beschäftigung mit dem Medium Geld die unterschiedlichen Vorstellungen erörtert und geklärt werden. Dabei stehen sich die Vorstellung von der Austauschbarkeit von Geld und Gütern, d.h. die Vorstellung von einem »Geldschleier«, der über der realen Wirtschaft liegt (Binswanger), und Beob-

**Banken als intermediäre Institutionen**



**Banken als geldschöpfende Institutionen**

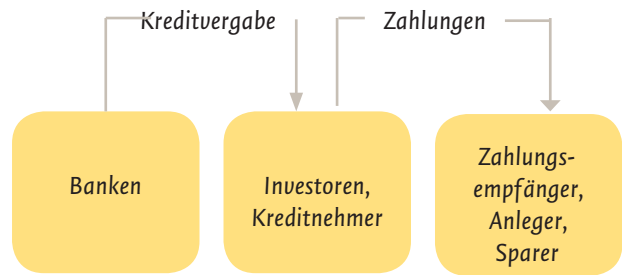


Abb. 2 Wie Banken Geld schaffen

© vgl. Aargauische Kantonalbank, S. 12 ff

achtung einer Entkoppelung von Geld- und Gütermenge gegenüber. Die Forderung nach einem »grundsätzlich angemessenen Verständnis von Geld« (Vgl. Schlösser) ist für die weitreichenden Verbraucherentscheidungen wie Sparen und Kredit zentral.

Leider vermeiden viele Einführungen die Schwierigkeiten dieser Klärung und folgen zumeist ungeprüft einem inzwischen in der Wissenschaft längst in Frage gestellten Zusammenhang von Geld und Kredit. Dabei wird als Verständnisrahmen für diese These zumeist auf die »Quantitätstheorie« verwiesen, die die Gütermenge mit der Geldmenge und ihrer Umlaufgeschwindigkeit ins Verhältnis setzt. Die Wertstabilität des Geldes soll nach dieser These durch die Anpassung der Geldmenge an die Gütermenge erreicht werden. Obwohl sich dieses Konzept als theoretisch unzulänglich erwiesen hat und die Notenbanken sich seit langem davon verabschiedet haben, dient es häufig immer noch als Verständnisgrundlage für den Ökonomieunterricht, insbesondere den Anfangsunterricht.

Als Konsequenz aus dieser Vereinfachung ergibt sich ein verzerrtes Bild: Die Banken werden als »Intermediäre« vorgestellt, die lediglich das Gesparte als Kredit weitergeben. Die Folge ist, dass sich der Anleger in Sicherheit bezüglich seines angesparten Geldvermögens wägt. Schulden werden dabei z.B. nicht als neu geschaffenes Geld verstanden.

Positiv gesehen, können die Schulden entweder als Investitionen oder als Nachfrage durch Wachstum die Herstellung von Gütern als Gegenpart erst ermöglichen. Die entscheidende Rolle des Geldes als »der eigentliche Treiber in der modernen Wirtschaft« (Binswanger) wird damit nicht nur nicht erkannt, sondern es werden im ökonomischen Anfangsunterricht die Fährten falsch gelegt und folgenreiche naive Vorstellungen eingepägt. Die Entstehung von Buchgeld als Forderung an die Bank, der dabei keine Einlage gegenübersteht, ist dabei unstrittig, wird aber aus falsch verstandener Elementarisierung vermieden. Dabei stehen Theoreme unterschiedlicher Phasen und ökonomischer Schulen in den Lehrbüchern ungeklärt nebeneinander.

Der Theorie, dass die Bank Einlagen von Sparern mit einem Multiplikationseffekt immer weiter verleihen kann, steht der empirischen Beobachtung entgegen, dass die

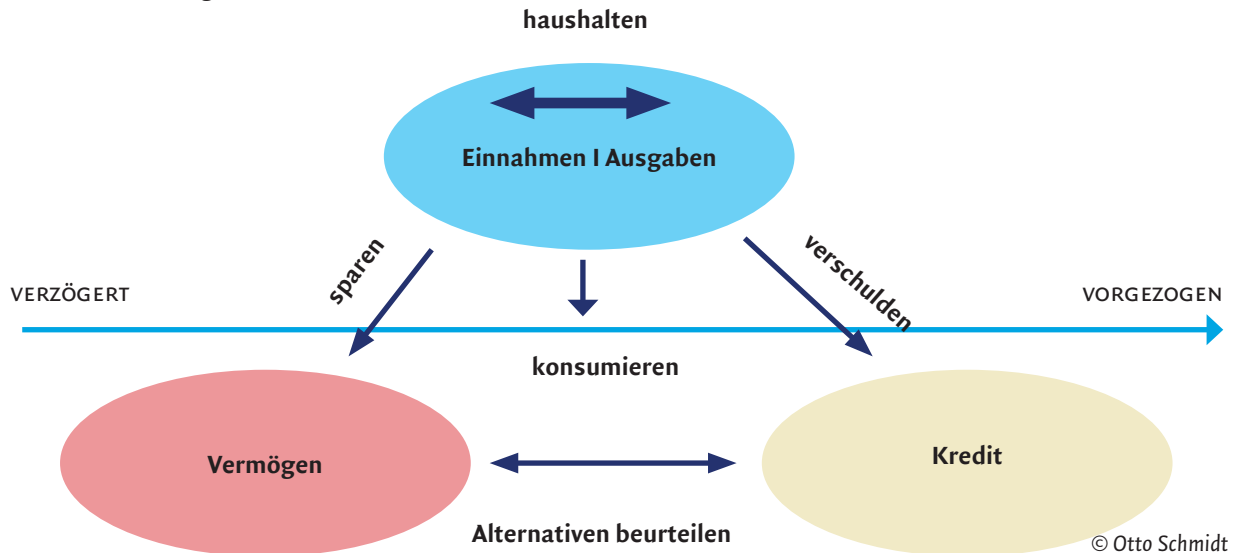
Kreditvergabe in der Entscheidung der Geschäftsbanken liegt. Dabei ist die Gewährung des Kredits in der Praxis in erster Linie abhängig von der erwarteten Zahlungsfähigkeit des Schuldners und seiner Nachfrage nach einem Kredit. Politisch relevant werden die unterschiedlichen volkswirtschaftlichen Deutungen z.B. durch den Streit um die Ausrichtung der Geldpolitik, die im Bildungsplan erst in höheren Klassenstufen thematisiert wird. Wenn sich die EZB für eine enorme Vergrößerung der Geldmenge und eine Niedrigzinspolitik entscheidet, um Wachstumsanreize zu setzen, hat dies durchaus Auswirkungen auf die Sparer oder Kreditnehmer. Die Abwägung zwischen den Anlagezielen Rentabilität, Sicherheit, Verfügbarkeit scheint zunächst nur eine Frage kluger Entscheidungen in der individuellen Dimension und den jeweiligen Lebensumständen. Sie können aber nicht ohne den Blick auf den ökonomischen Rahmen getroffen werden.

Die »systemischen« Entscheidungen über die Geldpolitik zielen auf die Beeinflussung des Sparverhaltens und der Kreditaufnahme und im Gegenzug sollten bei der Beurteilung der Sparentscheidung die Auswirkungen für die gesamte Gesellschaft oder die gesamte Wirtschaft einbezogen werden. Geldwertstabilität wird nicht nur durch die Steuerung der Geldmenge erreicht, wie man noch vor Jahren glaubte, sondern durch die Wirkungen vornehmlich der Zinsentscheidungen auf die angestrebte Inflationsrate von knapp unter zwei Prozent, die im Euroraum als Geldwertstabilität definiert wird. Spar- und Kreditentscheidungen sind ökonomisch rational nur unter Berücksichtigung der Absichten und Entscheidungen der Zentralbank zu treffen.

An dieser Stelle greift der übergeordnete allgemeine Standard zur Urteilskompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler können ökonomische Handlungsalternativen bewerten sowie die Grenzen ihrer Handlungen durch andere Akteure sowie Ordnung und Systembedingungen beurteilen. Sie können bewerten, inwieweit diese durch individuelles und kollektives Verhalten gestaltet werden können.« Dies trifft genau die angesprochene Wechselwirkung zwischen kollektivem Sparverhalten oder kollektiver Kreditaufnahme und den Reaktionen und Absichten der Zentralbank.

Nachdem Zinsentscheidungen und die Ausweitung des Kredit- und damit des Geldangebots zum Haupthebel der Geldpolitik geworden sind, kann auf der Ebene der

Abb 3 Mit Geld umgehen



© Otto Schmidt

individuellen Entscheidungen nicht auf eine zu einfache Vorstellung von Geld aufgebaut werden. Die Chancen und Risiken dieser Entscheidungen sind dann nicht beurteilbar und der Anspruch des Standards, Alternativen auch unter Systembedingungen zu beurteilen, nicht einzulösen.

Das am Anfang angesprochene Verständnis der Kreditschöpfung nährt die Erwartungen auf einen Zinsertrag als quasi natürlichen Anspruch. Da Geld oder Kredit aber nicht zwangsläufig knapp sind, ist der oft behauptete »Normalfall« kritisch zu hinterfragen.

**Bildungsplanbezüge**

Die inhaltlichen Bildungsstandards des Bildungsplans sind zunächst von den übergeordneten Bildungszielen und den prozessbezogenen Kompetenzen her zu lesen. Dabei wird der Anspruch der dreidimensionalen Betrachtung deutlich formuliert:

»Der Ansatz der dreidimensionalen Betrachtung führt zu einer wiederholten Reflexion der jeweiligen Gesamtordnung, sodass diese bewertet und gestaltet werden kann. Dabei gilt es Gestaltungsspielräume zu analysieren sowie entscheidungsfreudig zu nutzen beziehungsweise zu erweitern. Unterrichtspraktisch erfordert dies die Abbildung grundlegender wirtschaftspolitischer Kontroversen. Ein solchermaßen dem Prinzip der Pluralität verpflichteter Wirtschaftsunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ökonomische Entscheidungen vor dem Hintergrund wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Konzepte einzuordnen und ihre möglichen Wirkungen sowohl unter ökonomischen Aspekten als auch mithilfe gesellschaftlicher Wertmaßstäbe zu beurteilen beziehungsweise zu gestalten. Dadurch wird das Denken in Alternativen geschult sowie das Bewusstsein für die Bedeutung dafür geschärft, wie die ökonomische Ordnung gestaltet wird.

Die drei Dimensionen werden durch die Verknüpfung mit ökonomischen Lebenssituationen lebensweltlich konkret. Diese strukturieren die ökonomische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und sind entsprechend in den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen abgebildet: Der Verbraucher integriert Lebenssituationen des Konsumenten, des Geldanlegers und des Kreditnehmers.« (Bildungsplan 2016, WBS, Leitgedanken zum Kompetenzerwerb)

»Standard 3.1.1.1 Verbraucher/ Konsument, (nicht-gymnasiale Schularten Klassen 7/8/9, inhaltsbezogene Standards)

Die Schülerinnen und Schüler können mögliche Verhaltensweisen bei ihren Konsumententscheidungen erörtern (I) und Interessen, Erwartungen und Handlungen in Tauschsituationen beurteilen (II). Sie können die Rolle von Konsumenten auf dem Gütermarkt bewerten und sowohl die Bedingungen des Gütermarktes als auch den rechtlichen Rahmen überprüfen (III).«

Während der gymnasiale Plan den Verbraucher nicht weiter differenziert – aus Konsumentenentscheidungen werden »Entscheidungen«, werden Geldanleger und Kreditnehmer in den nicht-gymnasialen Schularten extra ausgewiesen. Entsprechend umfangreicher und detaillierter sind die inhaltlichen Standards.

»Standard 3.1.1.2 Geldanleger (nicht-gymnasiale Schularten)

Die Schülerinnen und Schüler können Möglichkeiten privater Finanzplanung erörtern (I) und den Interessenkonflikt zwischen den Kapitalmarktakteuren beurteilen (II). Sie können die Rolle von Geldanlegern auf dem Finanzmarkt bewerten und die rechtlichen Rahmenbedingungen des Anlegerschutzes überprüfen (III).«

Im Gymnasialplan wird im Rahmen des Verbraucherstandards ausgewählt.

»(4) Gründe für und gegen Sparen erörtern und Ziele einer Vermögensanlage (um Werteaspekte erweitertes magisches Dreieck: Sicherheit, Rentabilität und Liquidität) bewerten.«

Aber auch hier gebietet der übergeordnete Standard, die Interessenkonstellation und auf der Ebene des Gesamtsystems die Marktbedingungen und den rechtlichen Rahmen zu überprüfen. Ähnlich verdichten sich in dem Standard 3.1.1.5 des Gymnasialplans die genau-

ren Formulierungen des Plans für die nicht-gymnasialen Schularten.

»Standard 3.1.1.3 Kreditnehmer

Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen und Folgen der Kreditaufnahme (I) sowie den Interessenkonflikt zwischen den Kapitalmarktakteuren beurteilen (II). Sie können die Rolle von Kreditnehmern auf dem Finanzmarkt bewerten und Schutzvorschriften des Staates überprüfen(III).

(1) Gründe für und gegen die Aufnahme eines Privatkredits in Abhängigkeit von verschiedenen Lebenssituationen erläutern (ökonomisches Prinzip), (2) die Kreditarten Dispositionskredit und Ratenkredit charakterisieren und Kosten rechnerisch herausarbeiten, (3) Interessen von Kreditgeber und nehmer nennen, (4) Kreditfähigkeit und Bonitätskriterien (z. B. Schufa- Auskunft) beschreiben, (5) Ursachen für Überschuldung und deren Folgen erläutern, (6) die Vermeidung von Überschuldung und mögliche Auswege daraus (z. B. Privatinsolvenz) unter Berücksichtigung staatlicher Schutzvorschriften (z. B. Widerrufsrecht) herausarbeiten.«

Der zusammenfassenden Betrachtung wird in beiden Plänen ein Haushalts-Standard gewidmet, der im Plan für die nicht-gymnasialen Schularten statt des Vergleichs ein »inhaltlich beurteilen« vorsieht. Dabei ist die Unterrichtssequenz eng verknüpft mit der Leitperspektive Verbraucherbildung.

»Verbraucherbildung, wie sie im Wirtschaftsunterricht verankert ist, fördert die Aufklärung des jugendlichen Konsumenten und zukünftigen Wirtschaftsakteurs. (...)Somit trägt der Unterricht zur Förderung eines selbstbestimmten und verantwortungsbe- wussten Verbraucherverhaltens bei.«

In den neuen Bildungsplänen aller Schularten in Baden-Württemberg stellen die Beschäftigung mit Haushalten, Sparen und Kreditaufnahme im neu geschaffenen Fach WBS eine große Herausforderung für Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer dar. Sind doch die zu durchdenkenden Entscheidungen durchaus entfernt von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und durch die Beschränkung ihrer Geschäftsfähigkeit auf das monatlich zur Verfügung gestellte Taschengeld auch noch nur im simulativen Vorgriff auf ihre Volljährigkeit behandel- und beurteilbar. Man wird mit den Schülerinnen und Schülern in der 7. und 8. Klasse sicher keine vertiefenden geldtheoretischen Betrachtungen anstellen können. Trotzdem sollte es darum gehen, kontroverse Positionen in elementarisierter Weise für ein differenzierendes Verständnis anzubieten. Die mikroökonomische Beschäftigung mit Geld (»Konsum und Sparen«) dient fachsystematisch der Rekonstruktion der Gesamtnachfrage auf Märkten. Wirtschaftsdidaktisch geht es um die Grundlegungen einer rationalen Haushaltsführung. Dazu gehören ebenso die Nutzenkalkulation sowie die Fähigkeit, ein längerfristiges Haushaltsoptimum zu planen und zu erreichen. Schülerinnen und Schüler lernen damit auch, dass mit Geld umgehen lernen heißt, verzichten zu lernen. Der bewusste Verzicht ermöglicht dabei einen größeren Nutzen als z.B. erzwungene Einschränkungen nach rauschhaftem Konsum. (vgl.: Piorkowsky, Lernen mit Geld umzugehen) Die »Verknüpfung von Kompetenzen zur Bewältigung privater Finanzprobleme mit solchen zur Analyse und Bewertung gesamtwirtschaftlicher Problemlagen und Politikkonzeptionen.« bildet nach Schlösser die Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe, stößt aber durchaus in Klasse 8 an unterrichtspraktische Grenzen. (Schlösser, S. 22) Trotzdem wird hier empfohlen, die Alternativen zu thematisieren und deren kontroverse Beurteilung in der Politik zu betonen.

**Abb 4 DIE DREI DIMENSIONEN DES ÖKONOMISCHEN**

|   |   |   |
|---|---|---|
| Individuelle Dimension  | Mit welchen Möglichkeiten und Zielen sollte ich ...   |   |
|   | ... auf meinen aktuellen Konsum verzichten?<br>... welche Sparformen sollte ich wählen?<br>Welche Risiken sollte ich bedenken | ... durch einen Kredit vorgezogen konsumieren?<br><br>Welche Risiken sollte ich bedenken? |
|   | Welche Konsequenzen haben die Maßnahmen des Staates oder der Zentralbanken für mein Spar-, Konsum- oder Kreditverhalten?      |   |
| Wirtschaftliche Beziehungen   | Welche Gewinn- und Geschäftsmodelle ...   |   |
|   | - haben Banken bzw. Kapitalsammelstellen durch Spareinlagen der Kunden?   | - ergeben sich durch die Kreditvergabe an Kunden.   |
| Dimension: Ordnung und System   | Was muss ich deshalb bei der Vertragsgestaltung beachten?   |   |
|   | Soll der Staat in die Vertragsfreiheit eingreifen, z.B. durch Verbraucherschutzmaßnahmen?                                     |   |
|   | Soll der Staat in der aktuellen wirtschaftlichen Situation ...  |   |
|   | ... das Sparen fördern?<br>- Welche Sparformen sind gesamtgesellschaftlich wünschenswert?                                     | ... den Konsum durch die Förderung der Kreditaufnahme privater Haushalte fördern?         |
| Welche Konsequenzen haben die Maßnahmen des Staates oder der Zentralbanken für mein Spar-, Konsum- oder Kreditverhalten der Bürgerinnen und Bürger? |   |   |

# Didaktisch-methodische Hinweise



Abb 5 »Wichtige Fragen des Lebens, mein Sohn!« © Gerhard Mester, 30.5. 2015

Der hier skizzierte Verlauf eines Unterrichtsmodells versucht, neben einer Übung in ökonomisch rationalem Handeln auch im ökonomischen Anfangsunterricht ein angemessenes Verständnisniveau zu erreichen, das allzu

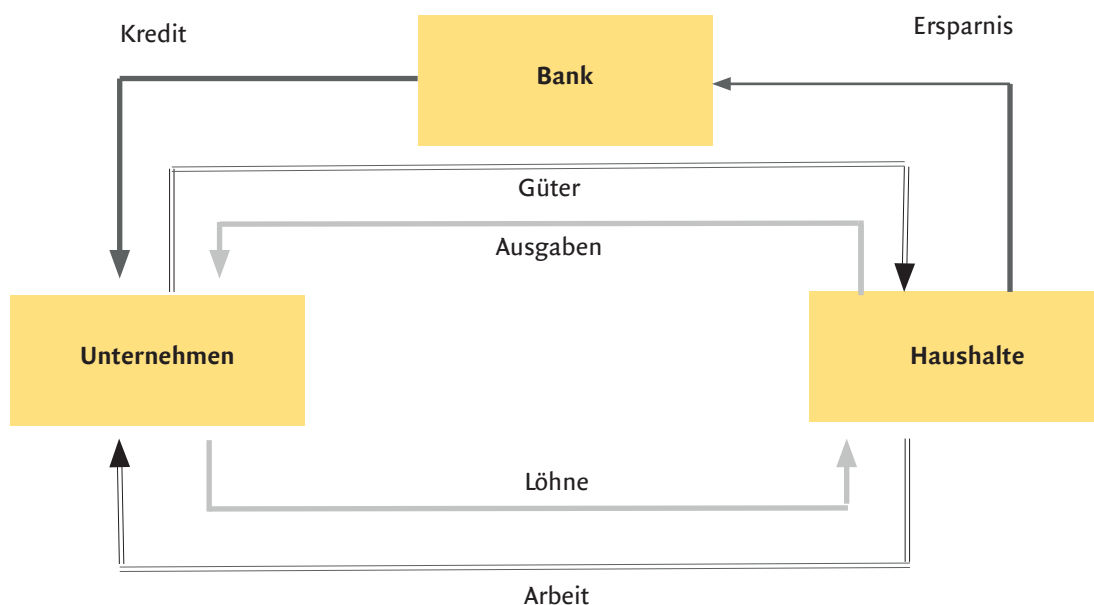
einfache Vorstellungen, die nicht selten von Unterrichtsmaterialien von Akteuren wie z.B. von manchen Banken verbreitet werden, zu vermeiden oder sie zumindest kritisch zu hinterfragen.

Deshalb schlagen wir zum Einstieg eine fiktive Gründungssituation (»Inselspiel«) vor, die grundlegende Einsichten in den Wirtschafts- und Geldkreislauf anschaulich und altersgemäß vermitteln soll. Das in der Gründungssituation gewonnene Verständnis für die Möglichkeiten der Geldordnung wird in den sich anschließenden simulativen Anwendungen genutzt, um die Handlungsalternativen mit ihren ökonomischen Folgen – in Ansätzen auch auf der Systemebene - darzustellen und zu bewerten. Dabei stehen die Stunden 2, 3 und 4 zunächst nicht unbedingt unter einer Problemstellung auf der 3. Ebene, sondern gehen von einer schüler-nahen Lebenssituation aus, bei der die Optionen bewusst provokant zugespitzt werden können. So könnte auch in den Klassen sieben und acht ein zunehmendes Verständnis für für die Funktion von Geld, Kredit und Vermögen im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang entstehen.

des Verständnis für für die Funktion von Geld, Kredit und Vermögen im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang entstehen.

Abb 6 Einfacher Geldkreislauf

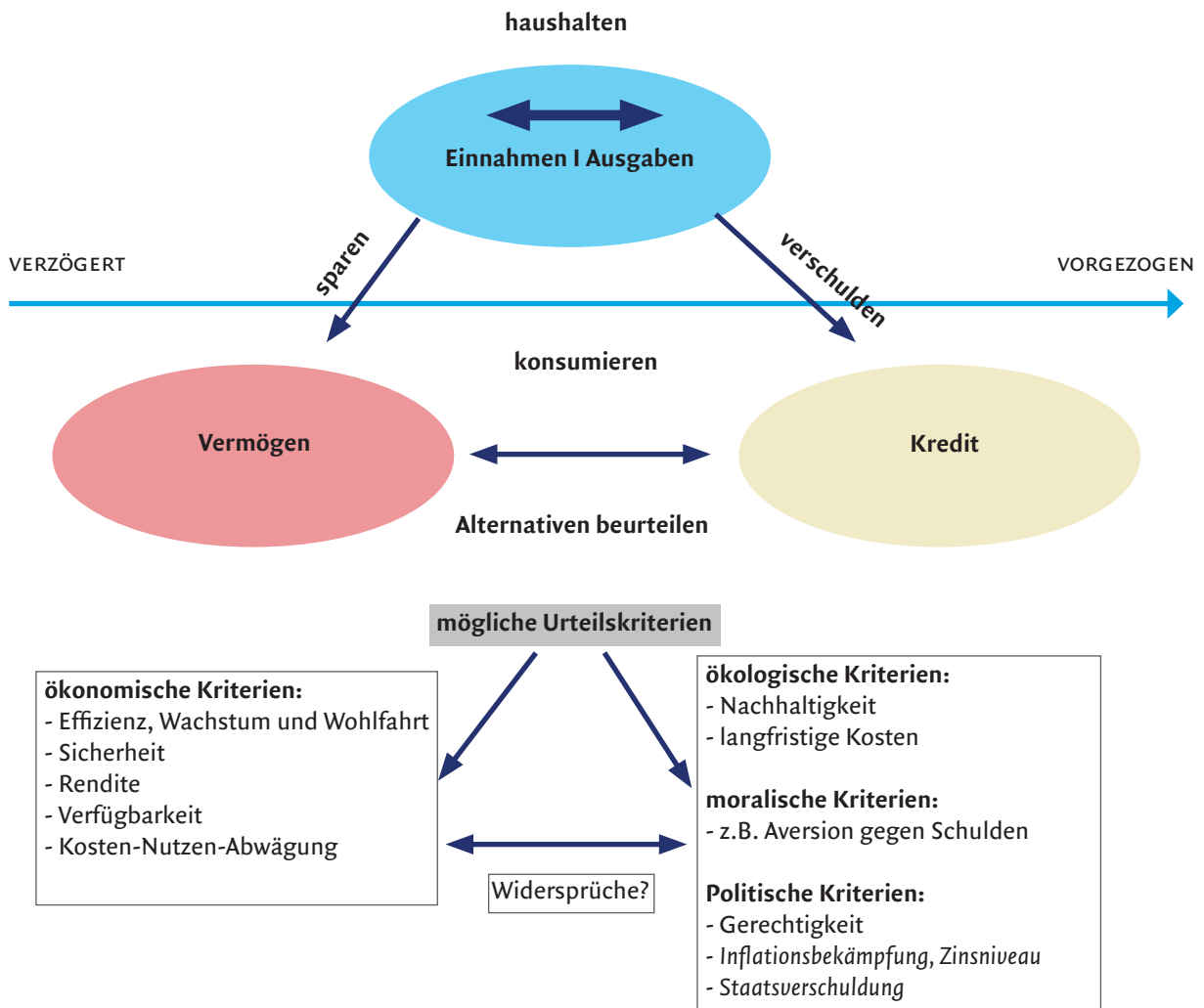
© nach: Ehnts, Dirk: Geld und Kredit S. 27





| Abb 7 DIE FUNKTION DES GELDES, GELDANLAGE UND VERSCHULDUNG                        |   |   |
|---|---|---|
| Schritte  | Inhalte   | Methode / Material / Kompetenzen  |
| 1. Doppelstunde:<br>Geld wäre gut, aber welches?                                  | - Am Anfang haben wir die Wahl<br>- Wozu Bares?<br>- Geldformen und die Folgen  | Gründungssituation<br>genetisches Prinzip<br>Narrative zu Geld<br>Urteilkriterien                                   |
| 2. Doppelstunde:<br>Wieviel Geld sollte man haben?                                | - Meine Bedürfnisse und Mittel<br>- Ein ausgeglichener Saldo ist kein Kunststück                                      | Bedürfnispyramide<br>Einfacher Haushaltsplan<br>Ballonähnliche Entscheidungssituationen                             |
| 3. Doppelstunde:<br>Warum nicht gleich auf Kredit? (Kreditbedingungen und Kosten) | - Meine Bedürfnisse und keine Mittel<br>- Unter dem Schuldenberg<br>- Was ist auf allen Ebenen eine gute Kreditmenge  | Präkonzepte zu Schulden<br>Sacherklärung Kredite,<br>Auswahlentscheidung Verschuldungshöhe<br>Ursachen Verschuldung |
| 4. Doppelstunde:<br>Soll ich wirklich sparen?                                     | - Das Geld ist erstmal weg<br>- Warum wollen die Banken meine Geld?<br>- Sparfallen oder Wege zu Glück und Wohlstand? | Fabelinterpretation, Textarbeit<br>Umfrage<br>Interessensanalyse, Beurteilung                                       |
| Kompetenzen: Analyse-, Methoden-, Handlungs- und Beurteilungskompetenzen          |   |   |

Abb 8 Ergebnissicherung: Die Funktion des Geldes, Geldanlage und Verschuldung



# Geld wäre gut, aber welches?

## M 1 Ein Gedankenexperiment: »Ein Inselspiel«

Um über eine wirtschaftliche Grundfrage zu entscheiden, schlagen wir ein Gedankenexperiment vor. Stellt euch vor, ihr macht mit eurer Klasse eine Flugreise, die euch über den Südpazifik führt. Wegen einer Schlechtwetterfront muss das Flugzeug den Kurs ändern und vor einer unbewohnten Insel im Wasser notlanden. Alle Schülerinnen und Schüler können sich auf die Insel retten, aber das Flugzeug und alles andere versinken vor der Insel in unerreichbaren Tiefen. Auf der Insel findet ihr eine Quelle. Ihr könnt euch zunächst von Früchten und Nüssen ernähren. Mit der Zeit spezialisiert ihr euch und entwickelt einen Tauschhandel. Da ihr keine Hoffnung auf Rettung habt, beschließt ihr, im Hinblick auf die zu erwartende wirtschaftliche Entwicklung und weil das Tauschen mühsam ist und oft nicht aufgeht, Geld einzuführen. Als pflichtbewusste Schülerinnen und Schüler habt ihr ein paar Seiten aus einem Wirtschaftsbuch retten können. Alle Texte beschäftigen sich mit der Entstehung des Geldes.

## M 2 Nur ein Märchen von der Entstehung des Geldes?

»Es war einmal ein höchst ehrenwerter und seriöser Engländer, der seinen Sommerurlaub regelmäßig auf einer netten kleinen Insel im Ägäischen Meer zu verbringen pflegte. Er war so oft dort gewesen, dass seine Kreditwürdigkeit bei den Inselbewohnern über jeden Zweifel erhaben war. Es schien ganz einfach unvorstellbar, dass die Bank des Engländers sich jemals weigern könnte, einen von ihm ausgestellten Scheck einzulösen, und bisher war das auch noch kein einziges Mal der Fall gewesen. Da dieser Engländer nun so außerordentlich kreditwürdig war, hatten die Inselbewohner keinerlei Einwände dagegen, dass er alles per Scheck bezahlte; man hatte ja schließlich auch die Gewissheit, dass alle Schecks gedeckt waren. Der Engländer war auf dieser winzigen Insel schließlich allen so wohlbekannt und genoss ein so großes Vertrauen, dass die Inselbewohner sich sogar untereinander mit diesen Schecks bezahlten. Wenn zum Beispiel der Restaurantbesitzer einen Teil seiner Zahlungen an den Lebensmittelhändler mit einem Scheck, den er für ein Essen erhalten hatte, leisten wollte, war das dem Lebensmittelhändler nur recht. Er konnte dann mit dem Scheck seine Benzinrechnung begleichen, und auf diese Art und Weise zirkulierten die Schecks des Engländers auf der ganzen Insel. Das ging dann sogar so weit, dass sie nie die Londoner Bank des Engländers zur Einlösung erreichten.«

© Levi, Maurice: *Ökonomie ohne Rätsel. Ein Wegweiser im Wirtschafts-labyrinth*. Birkhäuser Verlag, Basel 1982. S. 7



M 3 Steingeld von Yap in Mikronesien

© 23.1.2005, Hans-Jürgen Schmidt, picture alliance / HJS-Sportfotos

## M 4 Die Entstehung des Geldes II

Das erste Geld waren Tontafeln aus Mesopotamien, auf denen die Schulden verzeichnet wurden. Da diese Schulden übertragbar waren, wurden sie zu einer Währung. Es ist schließlich »kein Zufall, dass sich das Wort >Kredit< vom lateinischen >credo< für >ich glaube< ableitet«, so der Wirtschaftshistoriker Niall Ferguson. Diese Tafeln haben mehr als 5.000 Jahre überdauert, sie sind die ältesten erhaltenen Texte. Münzen gab es dann ab etwa 600 v. Chr., die frühesten uns bekannten wurden im Artemis-Tempel in Ephesus gefunden. Diese Münzen unterschieden sich kaum von den heutigen, sie trugen das Abbild eines Löwenkopfes. In Attika gab es dann Münzen mit dem Bild der Göttin Athene oder einer Eule. In China wurden Münzen erst 221 v. Chr. eingeführt. Man könnte fast sagen, dass Kredite, oder Vertrauen, die erste Währung waren. Sie können sich materialisieren, sie können durch Münzen verkörpert werden, doch eins ist sicher: »Geld ist kein Metall«, nicht einmal das seltenste, sondern »aufgeprägtes Vertrauen«. In Wirklichkeit hat Geld nichts mit seinem materiellen Träger (Münze, Schein) gemein. Geld ist »eine Frage des Vertrauens und sogar des Glaubens«. Das kommt in dem tschechischen Wort für »Kreditgeber«, »vefitel« (wörtlich: »Gläubiger«), ebenso schön zum Ausdruck wie im deutschen Gläubiger - es handelt sich eben um jemanden, der dem Schuldner glaubt. Geld ist ein gesellschaftliches Abstraktum, eine gesellschaftliche Vereinbarung, ein nicht niedergeschriebener Vertrag. (...) Die frühen Völker waren sich bewusst, dass die Währung (das Umlaufmedium) nichts mit ihrem Träger gemein hat. Metalle sind zwar oft die Träger des Vertrauens, doch diese Funktion könnte auch der Ton haben, das häufigste »Gut«, das wir überall zu unseren Füßen finden.

© Sedlacek, *Die Ökonomie von Gut und Böse*, Bonn 2012, S. 110 f.

### M 5 Entstehung des Geldes III

Der Tausch ist eine sehr frühe Form des Handels. In seiner einfachsten Form werden zwei Güter direkt gegeneinander getauscht. Bestimmte Güter wie Getreide, Vieh, Muscheln, Silber oder Gold erwiesen sich dabei als besondere Güter. Sie waren allgemein geschätzt, in beschränkter aber nicht zu geringer Menge vorhanden und nicht verderblich. Diese Güter konnten daher nicht nur einmal gegen ein anderes unmittelbar gewünschtes Gut eingetauscht werden. (...) Diesen Gütern kam damit eine erste Geldfunktion als allgemeine Tauschmittel zu. Die ersten als Tauschmittel eingesetzten Güter waren Warengeld. Warengeld bestand entweder aus Naturgegenständen (Naturalgeld), Schmuckstücken (...) oder allgemeinen Gebrauchs- und Nutzgegenständen sowie Nutztieren. Im europäischen Mittelalter wurde Gewichtsgeld eingesetzt. Hierbei wurden Edelmetalle – insbesondere auch Münzen aus Silber und anderen Metallen – nicht nach Anzahl oder Nennwert getauscht, sondern nach Gewicht. (...) Während weiter Teile des Mittelalters und der frühen Neuzeit verwendeten viele Länder einen Silberstandard als offizielle Währung. (...)

Bereits im 11. Jahrhundert war in China während der Song-Dynastie das Papiergeld erfunden worden. Als weitere Form des Geldes entstand immaterielles Geld im 14. Jahrhundert in Italien. Dabei wurde Geld bei Bankiers deponiert. Zahlungsansprüche eines Kunden gegenüber einer Bank wurden festgehalten und bei Wunsch ausgezahlt. Diese Auszahlungsansprüche konnten vom deponierenden Kunden an andere Inhaber weitergegeben werden, auf die der Auszahlungsanspruch überging. Ebenfalls im Mittelalter wurden in Europa die ersten Banknoten herausgegeben. (...) Banknoten wurden zunächst nicht als Bargeld angesehen, sondern waren Auszahlungsansprüche gegen Bankiers. Die Banknoten bestimmten daher, welche Münzen im Tausch gegen die Banknote auszuzahlen sei. (...) Die meisten Industriestaaten wechselten im 19. Jahrhundert zu einem Goldstandard. Im Deutschen Reich waren Banknoten und Scheidemünzen durch Gold und Handelswechsel gedeckt und konnten bei den entsprechenden Privatnotenbanken und der Reichsbank eingetauscht werden. Ausgelöst durch den staatlichen Finanzbedarf zu Beginn des Ersten Weltkrieges gingen

die meisten Staaten im frühen 20. Jahrhundert von der Deckung des Geldes durch Edelmetalle ab.

© Wikipedia, *Geschichte des Geldes*, Juli 2017

### M 6 Die Entstehung des Geldes IV

Die Geldschöpfung erfolgt durch die Kreditgewährung der Banken an Unternehmen, an den Staat und an die Haushalte – zur Hauptsache an Unternehmen. Die Banken sind Produzenten von Geld. Sie schaffen Geld - Buchgeld - durch die Gewährung von Krediten. Dies geschieht, indem die Banken den Kreditnehmern einen dem Kredit entsprechenden Betrag auf einem Girokonto bei sich gutschreiben. Diese Gutschrift ist Buchgeld. Es ist zu 100 % neues Geld, denn es wird kein Betrag auf einem anderen Konto dadurch reduziert. Ein kleiner Teil davon - eben ca. 5 % - wird zwar in Banknoten eingelöst. Diesen Teil müssen die Banken daher in genügender Menge bereithalten. Die Zentralbanken können sie aber den Banken stets nachliefern, indem sie von den Banken Kredite, die diese gegeben haben, und u. U. auch andere Aktiven [Werte] der Banken, übernehmen, und dafür den Banken die Banknoten, das Papiergeld, in gewünschter Menge zur Verfügung stellen. [...] Weil die Vermehrung der Geldmenge durch Vermehrung der Kredite erfolgt, und die Unternehmen das Geld, das sie als Kredit von den Banken erhalten, also das Buchgeld, dazu verwenden, um es zu investieren, d. h. das Geld ausgeben, um damit Produktionsleistungen zu kaufen - Arbeitsleistungen, Energie, Rohstoffe - und mit diesen Leistungen die Produktion zu erhöhen, steigt damit auch die Produktion von Gütern. Auf diese Weise wird das neu geschöpfte Geld doch einlösbar, allerdings nicht mehr in Gold, sondern - auch wenn erst nachträglich - in zusätzlich produzierte Güter. Die Geldschöpfung, die durch Kreditschöpfung erfolgt, führt daher zu einer realen Wertschöpfung. Dies ist der Weg, auf dem das Bruttoinlandprodukt, das BIP, wächst.

© Binswanger, H. C., *Die Rolle von Geld und Kapital in unserer Gesellschaft*, in: *APuZ 26* | 2009, S. 1

#### AUFGABEN:

1. Vergleicht und erörtert, ob auf der Insel Naturalgeld, eine Art Münzgeld, Papiergeld oder Buchgeld eingeführt werden soll. Informiert euch in Gruppen über die verschiedenen Möglichkeiten und entwerft Regelungen für eure Geldordnung. Benutzt dazu die geretteten Materialien M 1 bis M 6.

2. Berücksichtigt dabei folgende Gesichtspunkte:

- Benennt die Geldfunktionen, die mit eurer Lösung gut oder weniger gut erfüllt werden.
- Beurteilt, ob sich euer Geld zum Sparen eignet. Gibt es dabei Risiken?
- Beurteilt, ob sich euer Geld eignet, um damit kleinere und größere Projekte auf Pump zu finanzieren. Gibt es dabei Risiken?

# Wieviel Geld sollte man haben?

**M 7 Interview mit Julia Koschitz:** »Geld ist für mich der Luxus von Freiheit«, *Tagespiegel*, 6.6.2017

**Tagesspiegel:** Mit Banken dürften Sie sich inzwischen auskennen. In der TV-Produktion »Vertraue mir« hatten Sie an der Seite von Jürgen Vogel eine Investmentbankerin dargestellt, der ein fauler Milliardenkredit untergeschoben werden sollte. Nun sind Sie als Bankräuberin »Am Ruder« (...) Welche Bedeutung hat Geld für Sie?

**Koschitz:** Geld ist für mich der Luxus von Freiheit. Frei zu sein, meine beruflichen Entscheidungen rein inhaltlich zu treffen, natürlich auch die privaten und von niemandem abhängig zu sein. Ich glaube, ich habe keine besonders kostspieligen Ansprüche, aber ich brauche eine gewisse finanzielle Absicherung, um mir keine Sorgen um das alltägliche Leben machen zu müssen.

© [www.tagesspiegel.de/medien/interview-mit-julia-koschitz-geld-ist-fuer-mich-der-luxus-von-freiheit/19898368.html](http://www.tagesspiegel.de/medien/interview-mit-julia-koschitz-geld-ist-fuer-mich-der-luxus-von-freiheit/19898368.html)



**M 10** Die Schauspielerin Julia Koschitz am 20.1.2017 in München bei der Verleihung des Bayerischen Filmpreises © Tobias Hase, dpa picture alliance

**M 11** »Meine Meinung dazu ist ....«

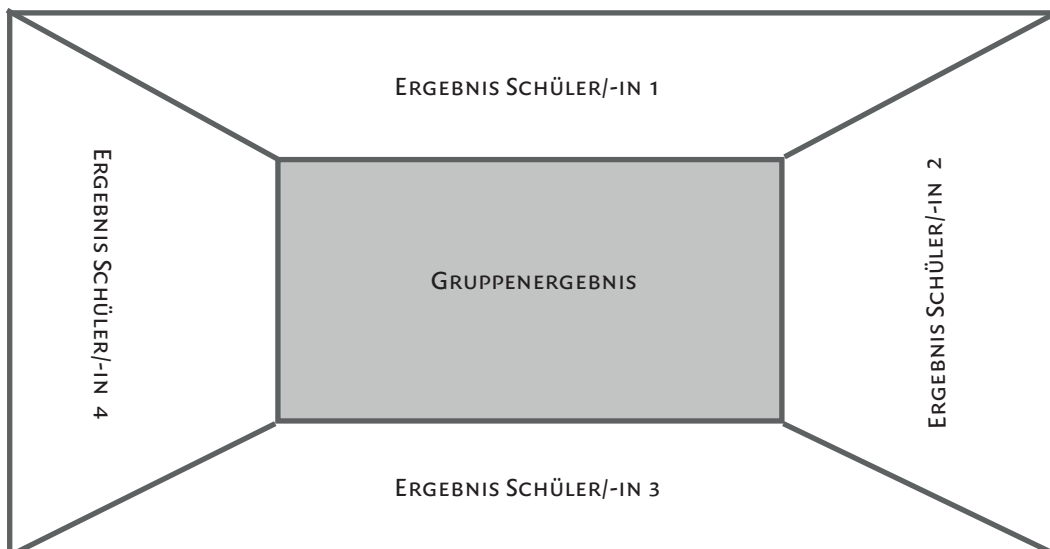
**M 8 Fernandel** (Fernand Joseph Désiré Contandin), französischer Schauspieler (1903-1975), zum Thema Geld:

»Warum jagen die Menschen nur so hinter dem Geld her? Mir genügen lächerliche drei Franken mehr, als ich immer gerade ausgeben will.«

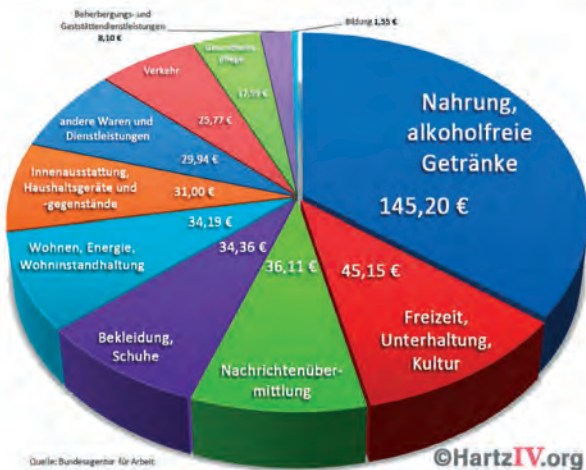
© <http://zitate.woxikon.de/geld>



**M 9 Placemat:** »Vier Personen notieren auf ein vorgefertigtes Blatt ihre Definition des Begriffs, ohne miteinander zu sprechen. Anschließend werden die Ergebnisse in der Mitte des Placemats zu einem Gruppenergebnis zusammengefasst.«



**Hartz IV Regelsatz 2017** - das ist in **409 €** enthalten  
neuer Regelsatz ab 2017



M 12 Arbeitslosengeld II, »Hartz IV- Regelsatz für Erwachsene  
 ©Bundesagentur für Arbeit



M 14 Bedürfnispyramide nach Maslow

| M 13 PROZENTUALE ANTEILE AN EINEM HAUSHALTSPLAN / VERSCHIEDENE EINKOMMENSGRUPPEN |         |          |           |           |           |
|--|---------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Anteile am Haushaltsplan   | 100 %   | 409,00 € | 1.840.- € | 1.000.- € | 5.000.- € |
| Nahrung, alkoholfreie Getränke   | 35,5 %  | 145,20 € |           |           |           |
| Freizeit, Unterhaltung, Kultur   | 11,04 % | 45,15 €  |           |           |           |
| Nachrichtenübermittlung  | 8,83 %  | 36,11 €  |           |           |           |
| Bekleidung, Schuhe   | 8,40 %  | 34,36 €  |           |           |           |
| Wohnen, Energie, Wohninstandhaltung  | 8,36 %  | 34,19 €  |           |           |           |
| Innenausstattung, Haushaltsgeräte etc.   | 7,58 %  | 31,00 €  |           |           |           |
| andere Waren und Dienstleistungen  | 7,32%   | 29,94 €  |           |           |           |
| Verkehr (Auto)   | 6,30%   | 25,77 €  |           |           |           |
| Gesundheitspflege  | 4,30%   | 17,59 €  |           |           |           |
| Gaststätten- und Beherbergungsdienstleistungen                                   | 1,98 %  | 8,10 €   |           |           |           |
| Bildung  | 0,38 %  | 1,55 €   |           |           |           |
| .....  |         | ---      |           |           |           |
| .....  |         | ---      |           |           |           |

vgl. Statistisches Bundesamt, 2016: Das durchschnittliche Nettoeinkommen (ohne Steuern und Sozialabgaben) betrug 2016 im Monat 1.840.- €  
 Die Unterhaltungskosten für einen PKW liegen bei ca. 500.- € im Monat, für Miete (50 m²) zwischen 500.- und 1.000.- € (regional unterschiedlich)

**AUFGABEN:**

1. Fülle die Sprechblase M 11 aus, nachdem du dich mit den Aussagen in M 7 und M 8 auseinandergesetzt hast.
2. Lege zunächst einzeln fest und diskutiert dann in Vierer-Gruppen, wieviel Geld der Einzelne monatlich realistischerweise zur Verfügung haben sollte (M 12).
3. Erstellt in Vierergruppen einen Haushaltsplan für die drei offenen Einkommensgruppen in M 13. Die Spalte mit 1.840.- € entspricht dabei dem durchschnittlichen Nettoverdienst. Ordnet dazu die Ausgaben den Bedürfnisstufen (M 14) zu.

4. Diskutiert, warum euch bestimmte Ausgaben und Bedürfnisse wichtig bzw. weniger wichtig sind. Ordnet die zuzustreichenden Ausgaben den Bedürfnisstufen (M 14) zu.
5. Vergleicht eure Gruppenergebnisse in der Klasse für den Haushaltsplan mit 1.000.- € pro Monat.
6. Bewertet die These: »Man sollte härter und qualifizierter arbeiten als der Durchschnitt, um mehr ausgeben zu können.« Benennt dazu die Beurteilungskriterien.

# Warum nicht gleich auf Kredit?



M 15 Jugendliche Handybenutzerinnen, 2017  
© picture alliance | Westend61

M 18 »Soll man sich für ein Smartphone Geld leihen?«

| »Ja!«                           | »Nein!«                 |
|---------------------------------|-------------------------|
| sofortige Bedürfnisbefriedigung | Überschuldung           |
| Kommunikation                   | kein Haushaltsausgleich |
| Status                          | kein Bedarf             |
| ...                             | ...                     |
| ...                             | ...                     |

M 16 »Angebote zum Sofortkredit: 3.000.- Euro, Laufzeit 36 Monate«, Stand September 2017

| Anbieter               | Monatliche Rate | Effektiver Jahreszins | Gesamtkosten |
|------------------------|-----------------|-----------------------|--------------|
| Santander              | 85,36 €         | 1,79 %                |              |
| Postbank               | 86,51 €         | 2,47 %                |              |
| Sparkasse (für Kunden) | 87,82 €         | 3,49 %                |              |
| Volkswagen-Bank        | 88,46 €         | 3,99 %                |              |
| onlinekredit.de        | 90,73           | 5,75 %                |              |

M 17 »Kreditfähigkeit und Kreditwürdigkeit«

»Natürliche Personen müssen volljährig sein, um rechtsverbindliche Kreditverträge abschließen zu können. Sie dürfen nicht unter Betreuung stehen und es darf kein Einwilligungsvorbehalt in finanziellen Angelegenheiten angeordnet sein. Minderjährige bedürfen zur Kreditaufnahme neben der Genehmigung ihrer gesetzlichen Vertreter (Eltern) zusätzlich der Genehmigung des Familiengerichts (§1822 Nr8 BGB).« *vgl. Wikipedia, Artikel Kreditfähigkeit*

Kreditwürdigkeit ist die Fähigkeit die aufgenommenen Schulden zurückzahlen zu können und der Wille, diese zurückzuzahlen. Bei der persönlichen Kreditwürdigkeit wird die Zuverlässigkeit aufgrund der beruflichen und fachlichen Qualifikation bewertet. Bei der wirtschaftlichen Kreditwürdigkeit geht es um die Fähigkeiten aufgrund der vergangenen und vorhersehbaren wirtschaftlichen Verhältnisse des Kreditnehmers, den Kredit zurückzuzahlen. Dazu werden Einkommensnachweise hinzugezogen. Von der Höhe des eigenen Anteils bei einer Anschaffung und den der Bank übertragenen Sicherheiten hängt der Kreditzins ab. Bei guten Kreditsicherheiten (Bonität) ist der Kreditzins tendenziell niedriger und umgekehrt. *vgl. Wikipedia, Artikel Bonität*

M 19 »Kreditformen«

Immobilienkredit: 2,3 % effektiver Jahreszins (2017)

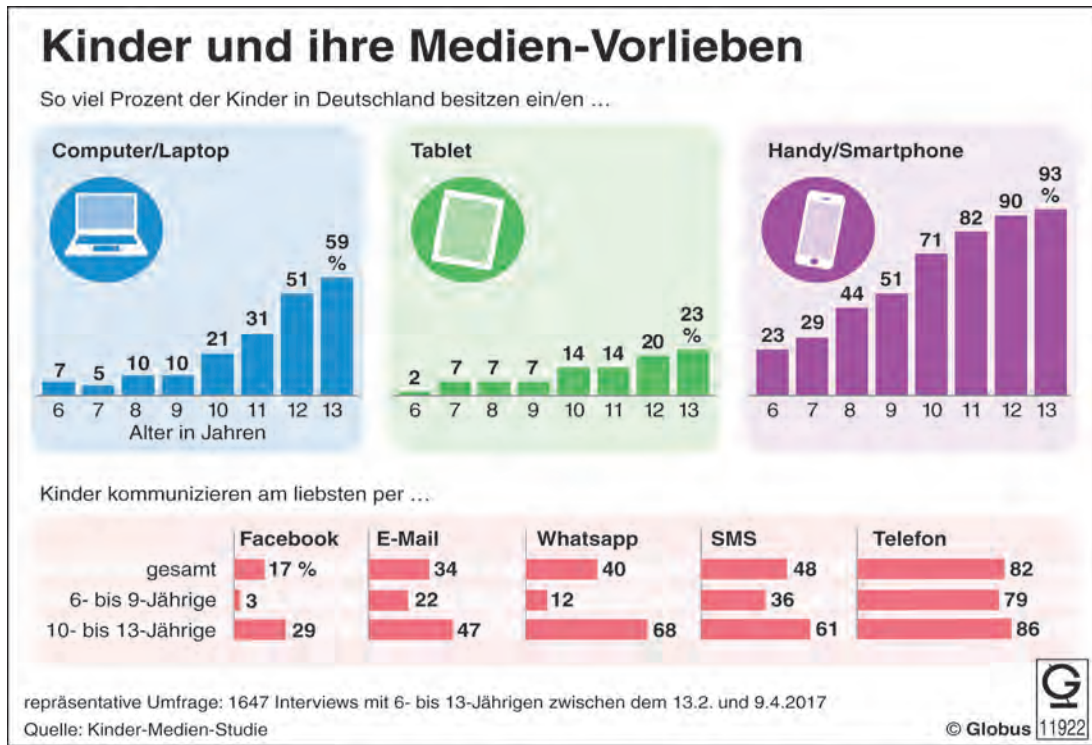
Verbraucherkredit: 16 % effektiver Jahreszins, je nach »Bonität«, d.h. nach überprüfter Kreditwürdigkeit

Ratenkauf: ca. 14 % effektiver Jahreszins (Sept. 2017) - Bonität vorausgesetzt

Handyvertrag (Dauerschuldverhältnis)

Überziehungskredit beim Girokonto ca. 7,5% bei der Summe des Monatseinkommens, danach 12% (Zustimmung der Bank nötig)

Überschuldet ist man, wenn man zur Zahlung seiner Schulden (Raten) Geld leihen also neue Kredite aufnehmen muss.



M 20 Medienbesitz und Medienvorlieben von Kindern bis 13 Jahre, 2017 © picture alliance / dpa infografik

M 21 Umfrage: »Wieviel Schulden sollte man haben?«

| Höhe der Schulden  |  |
|--|--|
| - keine  |  |
| - soviel, wie man geliehen bekommt.  |  |
| - ein Monatseinkommen (durchschnittlich derzeit 1.840 € im Bundesdurchschnitt) |  |

|   |  |
|---|--|
| - ein Jahreseinkommen (aktuell ca. 40.000 €) brutto   |  |
| - die Schulden dürfen auch größer sein, wenn man die gekauften Güter länger nutzen kann (z.B. Haus, Auto, etc.) |  |
| - (...)   |  |

AUFGABEN:

- Soll man sich für ein Smartphone Geld leihen? Bildet 3er Murrelgruppen, besprecht die Frage und entscheidet euch. Die Aspekte werden an der Tafel gesammelt.
- Berechnet für die Beispiele aus M 16 jeweils die Gesamtkosten.
- Recherchiert aktuelle Angebote zu »Sofortkrediten« über ein Vergleichsportale (z.B. <https://kredit.check24.de>). Beurteilt dabei die die genauen Vergabe- und Ausnahmerichtlinien.
- Beschreibt, wer einen Kredit bekommen kann? (Kreditfähigkeit und Kreditwürdigkeit) (M 17)
- Bestimmt die jährlichen Finanzierungskosten für 1.000€. Erklärt die unterschiedlichen Kosten nach M 17.

- Formuliert und bewertet für euch selbst Regeln, nach denen ihr später Kredite aufnehmen wollt. Vergleicht eure Regeln in Gruppen oder in der Klasse.
- »Schulden und Kredite sind keine Frage von Gut und Böse, sondern von Nutzen und Kosten.« Bewertet mit Hilfe von Kriterien diese Aussage.
- Schreibt eine »persönliche Abstiegs Geschichte« in die Verschuldung. Geht von realistischen Wünschen aus und malt aus, mit welchen Geschäften und unvorhergesehen Ereignissen nicht gerechnet wurde. Vergleicht eure Geschichten und entwerft ein typisches Ablaufmuster.
- Wertet die Umfrage M 21 aus und diskutiert die Ergebnisse, indem ihr euch über die zugrunde liegenden Kriterien austauscht.

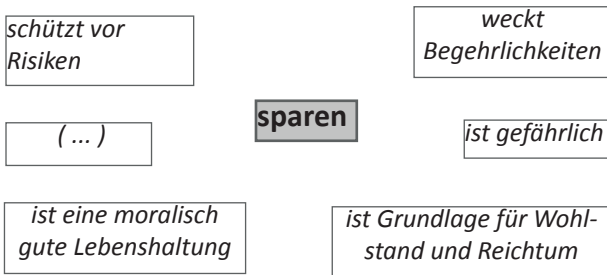
# Soll ich wirklich sparen?

## M 22 G.E.Lessing: »Der Hamster und die Ameise«

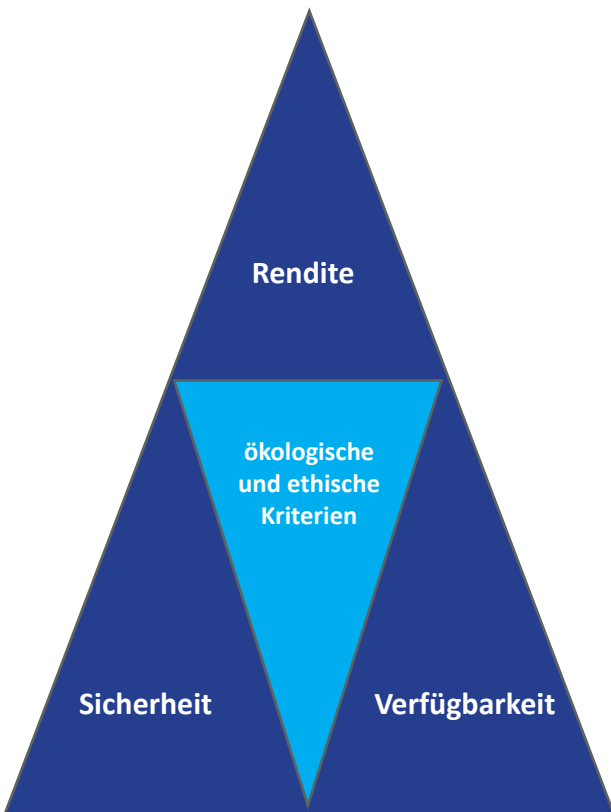
»Ihr armseligen Ameisen«, sagte ein Hamster. »Verlohnt es sich der Mühe, dass ihr den ganzen Sommer arbeitet, um ein so Weniges einzusammeln? Wenn ihr meinen Vorrat sehen solltet!«

»Höre«, antwortete eine Ameise, »wenn er größer ist, als du ihn brauchst, so ist es schon recht, dass die Menschen dir nachgraben, deine Scheuern ausleeren und dich deinen räuberischen Geiz mit dem Leben büßen lassen!«

## M 23 Wozu sparen? Ergebnissammlung



## M 24 Anlagedreieck mit Erweiterung



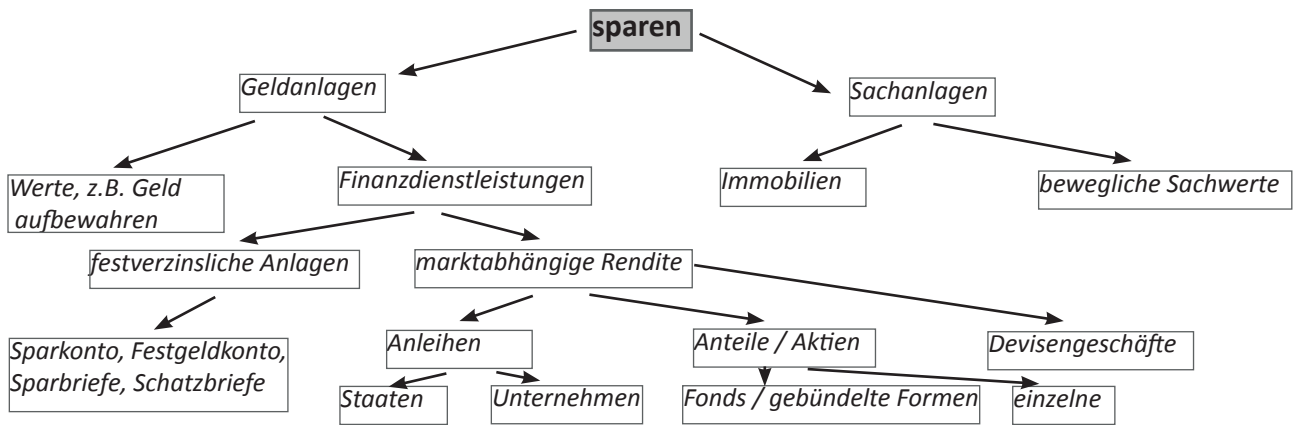
## M 25 Alfred Versti: »Sparer müssen umdenken«, Schwarzwälder Bote, 30.5.2017

Wenn man zur Sparkasse kommt, geht es natürlich ums Geld. Und da hört der Spaß dann sowieso auf. Genauer gesagt geht es um die nicht mehr vorhandenen Zinsen, was manchen Sparer schon seit Monaten zumindest hin und wieder den Schlaf rauben dürfte. Das Schlimme daran: Es gibt nicht nur keine Zinsen mehr, Geld wird auch noch vernichtet. Weil zugleich die Preise, wenn auch geringfügig, steigen. (...) Allein um diesen Verlust zu vermeiden und bei der Geldanlage eine schwarze Null zu erreichen, braucht es derzeit eine Verzinsung von 2,3 Prozent. Und obwohl die Realzinsen seit Herbst 2014 negativ sind, klammern sich die Deutschen an ihr Sparbüchle. Mehr als 80 Prozent haben sie nach wie vor dort oder in ähnlichen Anlagen gebunkert, erzählt Achim Keusemann, Vertriebsdirektor bei Union Investment(...) [Er] zitiert EZB-Präsident Mario Draghi, wonach es für die Geldanlage andere Möglichkeiten wie das Sparbuch gebe. Das ist schon richtig. Mit Immobilienfonds (Keusemann: »eine grundsätzliche Geldanlage«) oder Aktien lassen sich Renditen zwischen drei und fünf Prozent erzielen. Es ist Zeit zum Umdenken. Der Mann von Union Invest wird deutlich: »Wenn Sie jetzt nichts tun, sind Sie verraten und verkauft!« (...) Warum tun die Deutschen nichts? Uwe Bettendorf begibt sich auf Spurensuche. Klar ist: Anlagen wie Immobilienfonds und vor allem Aktien sind nun mal mit höheren Risiken verbunden. Vielleicht hat sich mancher, vermutet der Wirtschaftsredakteur des Südwestrundfunks und Moderator des Sparkassenabends in Nagold, mit Telekom-Aktien oder mit dem Zusammenbruch des Neuen Markts Anfang des Jahrtausends die Finger verbrannt. Langfristig ist es mit der Börse noch immer nach oben gegangen. Und zu risikoreicheren Anlagen gibt es derzeit keine Alternative. Von kurzfristigen Schwankungen, so versucht Keusemann seinem Calwer Publikum die Ängste zu nehmen, dürfe man sich nun mal nicht kirre machen lassen. Bieten sinkende Kurse doch auch die Chance neu einzusteigen.(...) Vor allem in Deutschland sind die wirtschaftlichen Daten so gut, dass es wohl eher weiter nach oben gehen dürfte. Das jedenfalls sieht Dirk Wentzel so. Allenfalls wenn er auf das politische Umfeld mit Stichworten wie Trump, Brexit, Erdogan und IS-Terror blickt, überkommt den Professor für Volkswirtschaftslehre an der Hochschule Pforzheim leichtes Fracksausen. Letztlich, so erläutert Wentzel den Sparkassen-Kunden, bewege man sich bei der Vermögensanlage in einem magischen Dreieck zwischen Rendite, Risiko und Liquidität. Damit gelte es zu jonglieren. Da helfe eine breite Streuung. Es bieten sich neben Aktien und Immobilien auch Währungen, Rohstoffe und anderes mehr an. Es wird, will er sein Geld nicht nach und nach verlieren, für den Sparer schwieriger und unübersichtlicher.

© [www.schwarzwaelder-bote.de/jinhalt.kreis-calw-niedrigzins-sparer-muessen-umdenken.77d73637-a441-4579-bod7-44d3ab37f62d.html](http://www.schwarzwaelder-bote.de/jinhalt.kreis-calw-niedrigzins-sparer-muessen-umdenken.77d73637-a441-4579-bod7-44d3ab37f62d.html)



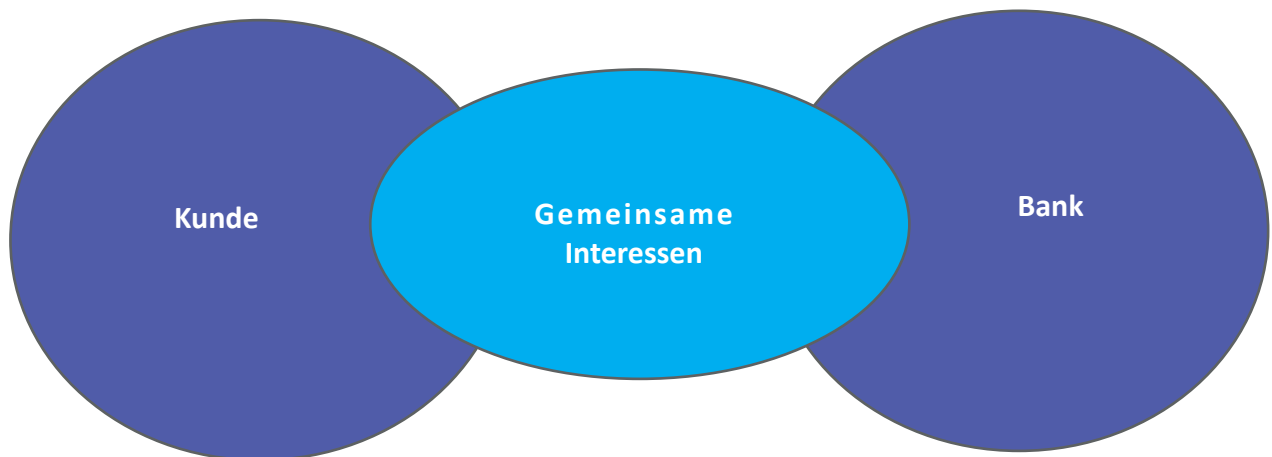
**M 26 Entscheidungswege beim Sparen**



**M 27 Umfrage**

- (1) Wieviel spart ihr monatlich?
- (2) Wieviel Prozent eures Monatseinkommens wollt ihr später sparen?

**M 28 Was will der Kunde, was will die Bank?**



**AUFGABEN:**

1. Erläutert den Vorwurf gegenüber dem sparsamen Hamster (M 22), indem ihr die Folgen seines Sparens untersucht und formuliert die sich daraus ergebende Moral. Vergleicht eure Ergebnisse in einer »wachsenden Gruppe«, d.h. Partner-, Vierer-, Achtergruppe usw.
2. Arbeite aus dem Zeitungsartikel M 25 heraus, warum »Sparer umdenken« müssten und welche Anlagemöglichkeiten von den Bankenvertretern empfohlen werden.
3. Ordne die genannten Anlagemöglichkeiten nach M 25 der Übersicht in M 26 zu und bewerte die Alternativen nach Kriterien.
4. Beurteile mit Hilfe des Anlagedreiecks M 24, welche Aspekte bei den Informationen durch die Bank vermutlich betont werden.
4. Banken werben um Kunden für ihre Finanzprodukte sowie die Abwicklung und Betreuung von Geldanlagen. Erarbeitet in Partnerarbeit (arbeitsteilig) die Interessen von Kunden und Bankberatern. Welche Interessen stehen sich gegenüber, welche sind gemeinsam? (vgl. M 28)
5. Erörtert und bewertet, ob der Staat Sparkonten, Aktienkäufe und den Immobilienerwerb der Bürgerinnen und Bürger fördern soll ?



**Abb. 1 Simone Bub-Kalb**, Studiendirektorin, Fachleiterin für Gemeinschaftskunde / Wirtschaft am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart, Lehrauftrag für Politikdidaktik an der Universität Stuttgart, Gottlieb-Daimler-Gymnasium Stuttgart - Bad Cannstatt



**Abb. 2 Ralf Engel**, Studiendirektor, Fachberater am Regierungspräsidium Stuttgart für Gemeinschaftskunde / Wirtschaft (Gymnasien), Beauftragter für Berufs- und Studienorientierung am LS Stuttgart, Mörike-Gymnasium Göppingen



**Abb. 3 Eva Leistner**, Studiendirektorin, Fachberaterin am Regierungspräsidium Stuttgart für Gemeinschaftskunde / Wirtschaft (Gymnasien), Geschwister Scholl - Gymnasium Stuttgart - Sillenbuch



**Abb. 4 Otto Schmidt**, Studiendirektor, Fachberater am Regierungspräsidium Freiburg für Wirtschaft und Gemeinschaftskunde (Gymnasien), Lehrauftrag am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Rottweil, Gymnasium Trossingen.

## 9. Literaturverzeichnis

### Literaturhinweise

Adam, Hermann (2015) : Bausteine der Wirtschaft. Eine Einführung, Wiesbaden.

Aktionsbündnis gegen Cybermobbing: [www.buendnis-gegen-cybermobbing.de](http://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de)

Binswanger, Hans Christoph (2009): Die Rolle von Geld und Kapital in unserer Gesellschaft, In: Geld, APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte, 26/2009, [www.bpb.de/apuz/31911/die-rolle-von-geld-und-kapital-in-unserer-gesellschaft-essay](http://www.bpb.de/apuz/31911/die-rolle-von-geld-und-kapital-in-unserer-gesellschaft-essay)

Binswanger, Mathias (2012): Sinnlose Wettbewerbe, Freiburg.

Binswanger, Mathias (2016): Wie Banken Geld schaffen, Aargauische Kantonalbank, [www.akb.ch/documents/30573/89695/wie-banken-geld-schaffen.pdf/49d9b11c-eeb9-5a15-e5cd-bb7d5558bcd6?version=1.1](http://www.akb.ch/documents/30573/89695/wie-banken-geld-schaffen.pdf/49d9b11c-eeb9-5a15-e5cd-bb7d5558bcd6?version=1.1)

Calmbach, Marc, u.a. (2016): Wie ticken Jugendliche? Springer Wiesbaden

Edler, Kurt (2013): Demokraten fallen nicht vom Himmel! Wie Schule zu einem demokratischen Zusammenleben beitragen kann, [www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/174626/demokraten-fallen-nicht-vom-himmel?p=all](http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/174626/demokraten-fallen-nicht-vom-himmel?p=all)

Ehnts, Dirk (2016): Geld und Kredit: eine €-päische Perspektive, Marburg 2016 (2. Auflage)

Europaratscharta und Demokratieerziehung: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta\\_EDC-HRE\\_dt\\_AUE\\_final\\_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE_dt_AUE_final_2012.pdf)

Fries, Karin / Göbel, Peter / Elmar Lange, Elmar (2007): Teure Jugend. Wie Teenager kompetent mit Geld umgehen, Opladen

Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftlichen Unterricht. Prolog: Immenhausen bei Kassel

Jacobs, Heinz (Hrsg.)(2010): Ökonomie spielerisch lernen, Schwalbach/ Ts.

Jacobs, Heinz (Hrsg.)(2013): Ökonomie im Schulalltag, Schwalbach/ Ts.

Klicksafe.de, Neugestaltung der Schulordnung: [www.klicksafe.de/fileadmin/media/.../Schulordnung\\_fuer\\_Handys\\_klicksafe.pdf](http://www.klicksafe.de/fileadmin/media/.../Schulordnung_fuer_Handys_klicksafe.pdf)

Komlos, John (2015): Ökonomisches Denken nach dem Crash. Einführung in eine realitätsbasierte Volkswirtschaftslehre, Marburg.

Kultusministerkonferenz und Demokratieerziehung: [www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html](http://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html)

mpfs (2016) Jim-Studie 2016: [www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/](http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/)

mpfs (2016) kim-Studie 2016: [www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/](http://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/)

Neubauer, M./ Tzanova, P / Schlösser, H.J. u.a. (2011): Finanzielle Bildung in: Ökonomische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, [www.bpb.de/apuz/33414/finanzielle-bildung?p=all](http://www.bpb.de/apuz/33414/finanzielle-bildung?p=all)

Petrik, Andreas: Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell, in: Juchler, Ingo (Hrsg.), (2010): Kompetenzen in der politischen Bildung. Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S. 143-158.

Piorkowsky, Michael-Burkhard (2009): Lernen, mit Geld umzugehen, In: Geld, Aus Politik und Zeitgeschichte, 26/2009, [www.bpb.de/apuz/31924/lernen-mit-geld-umzugehen?p=all](http://www.bpb.de/apuz/31924/lernen-mit-geld-umzugehen?p=all)

Praxis Politik 3/2017: Wirtschaft: Entscheiden und Handeln. Westermann

Praxis Politik 5/2014: Ökonomie in Einzelstunden: Westermann

Praxis Politik 5/2009: Ökonomie im Alltag, Westermann

Praxis Politik 6/2012: Die Welt als Shop - Konsum und Konsumenten

Schüler-Medienmentoren-Programm in Baden-Württemberg: [www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/SMEP\\_Faltblatt\\_2016.pdf](http://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/SMEP_Faltblatt_2016.pdf)

Unterricht Wirtschaft + Politik 1/2016: Preisbildung, Friedrich Verlag.

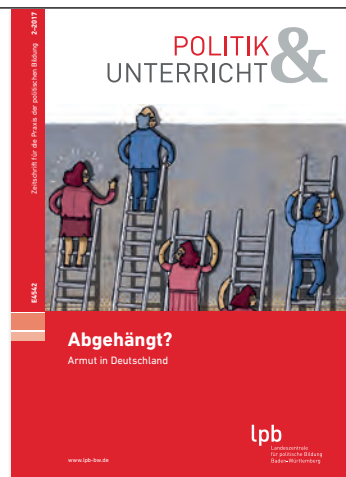
Unterricht Wirtschaft + Politik 3/2016: Jugendkonsum, Friedrich Verlag.

Wochenschau Sek I (6/2016): Werbung und Konsum. Schwalbach.

Wochenschau Sek I (2/3-2017): Wirtschaft. Basishert. Schwalbach.

Wochenschau 2016: Ökonomische Grundbegriffe, Schwalbach/ Ts.

Zurstrassen, Bettina (Hrsg.)(2014): Ökonomie und Gesellschaft, Bonn.



### Für alle, die mehr wissen wollen - die Zeitschriften der Landeszentrale für politische Bildung BW

- BÜRGER & STAAT – Zeitschrift für Multiplikatoren politischer Bildung, Abonnement: 4 Hefte/Jahr 12.80 Euro, [www.buergerimstaat.de](http://www.buergerimstaat.de)
- POLITIK & UNTERRICHT – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung, Abonnement: 4 Hefte/Jahr 14.00 Euro, [www.politikundunterricht.de](http://www.politikundunterricht.de)
- DEUTSCHLAND & EUROPA – Zeitschrift für Politik, Geschichte, Deutsch, Geografie und Kunst, Abonnement: 2 Hefte/Jahr 6.- Euro, [www.deutschlandundeuropa.de](http://www.deutschlandundeuropa.de)

Bestellung oder Download als PDF, kostenlos (ab 500 g zzgl. Versand). Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale: [www.lpb-bw.de/zeitschriften.html](http://www.lpb-bw.de/zeitschriften.html)

**lpb**  
BW

# Politische Bildung auf Social Media

News aus Politik, Landeskunde und der LpB



[/lpb.bw.de](https://www.facebook.com/lpb.bw.de)



[lpb.bw](https://www.instagram.com/lpb.bw)



[@lpbbw](https://twitter.com/lpbbw)



[/user/lpbbw](https://www.youtube.com/user/lpbbw)

**lpb**  
BW

## BAUSTEINE

**Der Beutelsbacher Konsens und die neuen  
Bildungspläne in Baden-Württemberg**  
Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS  
Handlungsorientierte Module für den Unterricht.

Druckausgaben neuerer Bausteine können Sie im  
Webshop der Landeszentrale für politische Bildung  
[www.lpb-bw.de/shop](http://www.lpb-bw.de/shop) bestellen. Diese Ausgabe ist kostenlos.  
Ab einem Sendungsgewicht von 500g wird eine Versandkostenpauschale  
berechnet. Keine Bestellung per Telefon, Post, Fax oder E-Mail.



Bisherige Ausgaben in der Reihe  
Bausteine finden Sie zum Bestellen  
oder als Download unter  
[www.lpb-bw.de/bausteine.html](http://www.lpb-bw.de/bausteine.html)