

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen

1967 gegründet

Politik

D

V

\_\_\_\_\_unterrichten

P

B

Jahrgang 23

Heft 2/2008



16. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung  
„Konflikte als Thema der Politischen Bildung“

Leibniz Universität Hannover

25. September 2008

## **Impressum**

Herausgeber: Roland Freitag, StD a.D.  
Altenhäger Straße 75  
31558 Hagenburg

Prof. em. Dr. Gerhard Himmelmann  
Bäckerplatz 8  
31234 Edermissen

Gerd Höfinghoff, StD a.D.  
Großer Muskamp 44  
49078 Osnabrück

Prof. Dr. Dirk Lange  
Universität Oldenburg  
Institut für Politikwissenschaft  
26111 Oldenburg

Henrik Peitsch, StR  
Grundbreehe 9  
49170 Hagen a.T.W.

Manfred Quentmeier, StD  
Stargardstraße 18  
38124 Braunschweig

für die: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.  
Landesverband Niedersachsen

Redaktion: Gerd Höfinghoff, StD a.D.  
Henrik Peitsch, StR

Auflage: 550

Ausgabe: 2/2008

Jahrgang: 23

Erscheinungsweise: 2 Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten  
Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

ISSN: 0930-2107

Redaktionsschluss: Ausgabe 1/2009 - 10. März 2009

Druck: Wolfgang Klein, Druckerei, Industriestraße 40, 49082 Osnabrück

Die DVPB im Internet: [www.dvpb-nds.de](http://www.dvpb-nds.de)

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne vorherige Zustimmung der Herausgeber unzulässig.

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

<b>Inhalt dieser Ausgabe</b>	Seite
Impressum	2
Editorial	4
<i>Heiner Hoffmeister - Kultusministerium</i> Grußwort zum 16. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung	5
<i>Ulrich Menzel</i> Internationale Konflikte im Wandel	8
<i>Manfred Quentmeier/Jürgen Westphal</i> Die Konfliktanalyse im Wandel - Unterrichtsplanung nach dem neuen Kerncurriculum Sek. II am Beispiel des Darfur-Konflikts	13
<i>Gotthard Breit</i> Wert und Probleme der Konfliktanalyse	22
<i>Markus Behne</i> „Politik-Labor“ und „Didaktische Rekonstruktion in der Politischen Bildung“	27
<i>Tammo Grabbert</i> Das Politik-Labor der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	28
<i>Tina Menke</i> , Didaktische Rekonstruktion in der Politischen Bildung. Zum Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern“	29
<i>Sebastian Fischer</i> Schülervorstellungen über Rechtsextremismus	33
<i>Thilo Harth</i> Konflikte am Beispiel der Europäischen Union	36
<i>Buchbesprechungen</i>	39
<p><b>Backhaus, Kerstin/Moegling, Klaus/Rosenkranz, Susanne:</b> <i>Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufen I und II.</i></p> <p><b>Jörke, Dirk:</b> <i>Politische Anthropologie. Eine Einführung. Studienführer. Politische Theorien und Ideengeschichte</i></p> <p><b>Maurer, Andrea (Hrsg.):</b> <i>Handbuch der Wirtschaftssoziologie</i></p> <p><b>Petrik, Andreas:</b> <i>Von der Schwierigkeit, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13.</i></p> <p><b>Cypionka, Anselm; Ehrentraut-Daut, Hans Peter; Deichmann, Carl; Müller, Eva (Hrsg.):</b> <i>Perspektiven Politischer Kultur in Thüringen. Projekte politischer Bildungsarbeit,</i></p> <p><b>Weißeno, Georg (Hrsg.):</b> <i>Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Schriftenreihe Bd. 645 der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2008. 422 Seiten.</i></p>	
<i>Joachim Detjen</i> Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung	42
<i>Günther Grunert</i> Die Finanzkrise – Ursachen und Folgen	46
<i>Antrag der SPD-Landtagsfraktion</i> Demokratieerfahrungen fördern, Partizipationsmöglichkeiten stärken...	56
<i>Autoren und Autorinnen dieser Ausgabe</i>	56
<i>Dietrich Zitzlaff/Jürgen Walther</i> LITERATURservice: <i>PuLs II/2008 (Nr. *24–58)</i> Eine Auswahlbibliografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung	57

## Editorial

Liebe Mitglieder, der DVPB-Niedersachsen,

wer dabei war wird zustimmen können: Der 16. Niedersächsische Tag der Politischen Bildung mit dem Titel „Konflikte als Thema der politischen Bildung“ am 25. September 2008 in Hannover war ein voller Erfolg. Es gab viele positive Rückmeldungen. Der Vorstand hatte mit mehreren Planungs- und Vorbereitungstreffen eine intensive Vorarbeit geleistet. Zudem war es gelungen, die NORD/LB, die Konrad-Adenauer-Stiftung und auch das Kultusministerium als Unterstützer/Sponsoren für die Tagung zu gewinnen. Auch die Schulbuch-

verlage waren wieder präsent und eröffneten Einblicke in die relevante Schulbuchproduktion. Bei alledem hatte der Vorstand mit ca. 100 bis 150 Teilnehmern gerechnet. Doch es meldeten sich viel mehr Interessenten an und schließlich waren es 240 Teilnehmer. Sehr kurzfristig musste der vorgesehene Tagungsort, der Hauptverwaltungssitz der Gewerkschaft IG BCE, Königsworther Platz, in die gegenüberliegende Universität verlegt werden. Dieser Wechsel hat gut geklappt und hat sich im Nachhinein als sehr vorteilhaft erwiesen.

Im Anschluss an die Tagung fand die jährliche Mitgliederversammlung statt. Zu zwei Themenbereichen wurden wichtige Beschlüsse gefasst. Gerhard Himmelmann sah sich aus persönlichen Gründen nicht mehr in der Lage, die Funktion des 1. Vorsitzenden weiter auszufüllen. Damit wurde die Neuwahl des Vorsitzenden notwendig. Aus der Mitgliederversammlung heraus wurde M.A. Markus Behne, freier Dozent und Lehrbeauftragter an der Universität Oldenburg, zum 1. Vorsitzenden gewählt. Gerhard Himmelmann bleibt Beisitzer im Vorstand. Als stellvertretender Vorsitzender wurde Manfred Quentmeier, Fachleiter am Studienseminar in Braunschweig, gewählt, nachdem Roland Freitag diese Funktion abgegeben hatte. Roland Freitag wird weiterhin in bewährter Form die Mitgliederliste betreuen, die Kasse der DVPB-Niedersachsen führen und die an sich schon sehr rürige Geschäftsführung von Henrik Peitsch aktiv unterstützen.

Weitere wichtige Beschlüsse wurden auf Antrag aus der Mitgliederversammlung hinsichtlich des Mitgliedsbeitrages gefasst. Dafür waren mehrere Gründe

maßgebend. Die Jahrestagung bleibt weiterhin ein sehr aufwändiges und kostenintensives Unternehmen - trotz der zwischenzeitlichen Sponsorenunterstützung. Inzwischen bildet auch die Raummiete einen erheblichen Kostenfaktor. Das Catering spielt ebenso eine wichtige Rolle. Zugleich treten neben allgemeinen Kostensteigerungen auch erhöhte Aufwendungen für die Herstellung und den Vertrieb der Mitgliederzeitschrift (im neuen Layout und Format) auf. Die Mitgliederversammlung beschloss daher eine neue Beitragsstaffelung, um die Finanzlage der DVPB-Niedersachsen zu stabilisieren:

- Studenten beitragsfrei,
- Referendare 1,00 • pro Monat = 12,00 • Jahresbeitrag,
- Mitglieder (berufstätige und pensionierte) 4,00 • pro Monat = 48,00 • Jahresbeitrag

Die neuen Beiträge sollen ab dem Jahre 2009 gelten. Dafür sind die Mitglieder vom Beitrag zur Teilnahme an der Jahrestagung befreit. Außerdem erhalten Sie zwei sich hervorragend ergänzende Verbandszeitschriften: „POLIS“, den vierteljährlich erscheinenden Report der DVPB-Bund und „Politik unterrichten“, die halbjährliche Verbandszeitschrift der DVPB-Niedersachsen.

Die vorliegende Ausgabe von „Politik unterrichten“ enthält im Wesentlichen die bereits vielfach angefragten schriftlichen Fassungen der Referate und Vorträge, die auf dem 16. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung gehalten wurden.

*M.A. Markus Behne,  
Vorsitzender  
Prof. Dr. Gerhard  
Himmelmann,  
Vorstandsmitglied*

Foto: Roland Freitag



*Prof. em. Dr. Gerhard  
Himmelmann*

Foto: Roland Freitag



*Markus Behne, M.A.  
Universität Oldenburg*

## 16. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung am 25.09.2008

### Grußwort Hoffmeister für MK

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,  
meine sehr geehrten Damen und Herren,



für die Einladung, heute zur Eröffnung Ihres diesjährigen Fachtages als Vertreter des Niedersächsischen Kultusministeriums ein Grußwort zu sprechen, danke ich Ihnen sehr. Ich bin dieser Einladung gern nachgekommen, bietet es doch die Gelegenheit, mich Ihnen als – nicht mehr ganz so neuer – Leiter des Referates im MK vorzustellen, das für alle Aspekte der politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen „zuständig“ ist, wie man so sagt. Und vor allem will ich auch die Gelegenheit nutzen, ganz knapp auf einige Themen einzugehen, die die DVPB derzeit besonders bewegen.

Also zunächst zu meiner Person: Mein Name ist Heiner Hoffmeister, ich habe Politikwissenschaft und Germanistik „auf höheres Lehramt“, wie wir damals sagten, studiert, habe viele Jahre am Gymnasium als Lehrer, Oberstufenkoordinator und zuletzt als Schulleiter mit Vorliebe das Fach Politik-Wirtschaft bzw. in alter Bezeichnung Sozial- und Gemeinschaftskunde unterrichtet, habe ein Jahr lang in der politischen Bildungsstätte Helmstedt Seminare zu den Themen „DDR“ (die es damals noch gab) und „Europa“ durchgeführt und war schließlich auch eineinhalb Jahrzehnte lang als Herausgeber und Autor von Schulbüchern für das Fach Politik tätig.

Was ich damit sagen will: Ich bin einer von „Ihnen“. Ich weiß, welche Bedeutung die politische Bildung in ihren vielfältigen Dimensionen nicht nur angesichts der z.B. in den Shell-Studien

wiederholt festgestellten relativen Ferne der Jugendlichen zur Politik und ihrer geringen Wertschätzung gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen für die Zukunft unseres demokratischen Gemeinwesens nach wie vor – oder vielleicht sogar mehr denn je – hat. Und politische Bildung ist nichts Abstraktes, sondern sie wird in unterschiedlichen Bereichen von kompetenten und engagierten Menschen vermittelt. Deshalb freue ich mich, dass dieser 16. Niedersächsische Tag der Politischen Bildung mit dem Tagungsthema „Konflikte als Thema der politischen Bildung“ so großen Zuspruch findet und so viele Experten zu ganz gewiss fruchtbaren Fachgesprächen zusammenführt.

Lassen Sie mich im Rahmen dieses kurzen Grußwortes nur auf einige aktuelle Themen kurz eingehen, die uns gemeinsam besonders am Herzen liegen:

#### 1. Zur schulisch vermittelten politischen Bildung

Wie die übrigen Länder auch hat sich Niedersachsen verpflichtet, die länderübergreifenden Bildungsstandards zusätzlich zu den Rahmenrichtlinien in Kraft zu setzen und die Rahmenlehrpläne an die Bildungsstandards anzupassen. Dieser Verpflichtung ist das Land mit der Entwicklung so genannter Kerncurricula auch im Fach Politik-Wirtschaft, für das die Kerncurricula für alle Schulformen inzwischen in Kraft getreten sind, sehr zügig nachgekommen. Unsere Kerncurricula orientieren sich einerseits am Output, geben jedoch auch einen Kern von verbindlichen Inhalten

benennen.

Kritik an den Kerncurricula Politik-Wirtschaft gab es in auch aus Ihren Reihen im Hinblick auf Inkonsistenzen in der Verwendung der curricularen Fachbegriffe – insbesondere bei den Kompetenzbegriffen – sowohl innerhalb der Kerncurricula für eine Schulform als auch zwischen den Schulformen. Sollte es solche Inkompetenzen geben, so sind sie dem Umstand geschuldet, dass wir erstmalig Kerncurricula anstelle von Rahmenrichtlinien entwickelt haben. Einige von Ihnen waren ja selbst an der Entwicklung der Kerncurricula beteiligt und können von den Schwierigkeiten berichten, die sich aus der gänzlich neuen Situation ergaben. Bei der Weiterentwicklung der Kerncurricula werden wir die Frage der Begrifflichkeiten im Blick behalten.

Auf großes Interesse sind erwartungsgemäß konkrete Beispiele für die Umsetzung der Kerncurricula in schulische Unterrichtseinheiten gestoßen, und es werden in allen Fächern Wünsche nach mehr solcher Beispiele an uns herangetragen. Hier muss man allerdings aufpassen: Die Kerncurricula erfordern eine gründliche Auseinandersetzung der Fachkonferenzen über die schulische Umsetzung; dies ist aus Gründen der unterrichtlichen Qualität ent-

wicklung in unseren Schulen gewollt und erforderlich. Eine unreflektierte Übernahme von Umsetzungsbeispielen in die eigene Unterrichtspraxis genügt deshalb nicht!

Zugleich mit der Umstellung auf die deutlich stärker outputorientierten Kerncurricula haben wir im Gymnasium, in dem wirtschaftliche Themen ansonsten nicht in einem eigenen Pflichtfach verankert sind, die wirtschaftlichen Aspekte politischer Bildung deutlich gestärkt. Über diese Entscheidung und auch über die Gewichtung der Anteile scheint es inzwischen Konsens zu geben. Dass vorübergehend die neue Akzentuierung der wirtschaftlichen Aspekte eine besondere Aufmerksamkeit erfahren hat, dürfte nicht überraschen, das ist bei allen Neuerungen so. Befürchtungen aber, das „Politische“ könnte gegenüber der „Wirtschaft“ vom Ministerium nachrangig gefördert werden, sind allerdings gänzlich unbegründet.

Was die Fortbildungsangebote im Fach Politik-Wirtschaft anbelangt, so ist zunächst darauf hinzuweisen, dass mit der Einführung der Eigenverantwortlichen Schule und der Verfügbarkeit eines eigenen Budgets eine verstärkte Hinwendung zu nachfrageorientierten Fortbildungen zu Lasten der bisherigen Angebotsstruktur stattfindet. Dies zeigt sich auch an der zunehmenden Zahl von Abrufangeboten.

Unsere Datenbank weist bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres 2007/2008 derzeit fünf Fortbildungsangebote im Fach Politik aus; das entspricht der Zahl der Angebote in den Fächern Geschichte und AWT. Zugleich dürfen wir gerade am heutigen Tag auch nicht vergessen, dass Veranstaltungen wie diese oder die Veranstaltung „Die Zukunft der Vergangenheit – Geschichts- und Politikunterricht vor neuen-

Herausforderungen“, die Anfang September auch unter Beteiligung der DVPB stattgefunden hat, ebenfalls einen unverzichtbaren Beitrag zur Fortbildung der Lehrkräfte und der außerschulisch in der politischen Bildung Tätigen leisten.

## 2. Zur außerschulischen politischen Bildung

Es musste ja so kommen: Im viel diskutierten Einbürgerungstest wird gefragt, wo man sich „in Niedersachsen über politische Themen informieren“ kann. Im Entwurf des Tests konnte man neben Kirchen, Verbraucherzentralen und Ordnungsämtern als richtige Antwort auch „Landeszentrale für politische Bildung“ ankreuzen.

Wir alle hier wissen natürlich, dass die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung Ende 2004 aufgelöst wurde. Ihnen als in der politischen Bildung Tätigen das nach wie vor ein Dorn im Auge. Ich möchte Sie allerdings bitten, im Blick zu behalten, dass zwar die Landeszentrale als Organisationseinheit aufgelöst wurde, ihre Aufgaben aber an anderer Stelle fortgeführt werden.

Dazu gehört vor allem die Gedenkstättenarbeit. Dafür hat der Niedersächsische Landtag per Gesetz die „Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten“ gegründet. Diese Stiftung wird vom Land und hoffentlich in Kürze auch zusätzlich vom Bund finanziert und macht hervorragende Arbeit, wie Sie bei einem Besuch einer der 16 Gedenkstätten im Lande, insbesondere des neuen Dokumentationszentrums in Bergen-Belsen, unschwer erkennen können.

Zur Koordination der Aktivitäten außerschulischer politischer Bildung haben wir die Funktion des „Koordinators für Jugend und Politische Bildung“ eingerichtet. „Koordinator für Jugend und Politische Bildung“ ist übrigens jetzt

auch die richtige, wenn auch sprachlich etwas komplizierte Antwort im Einbürgerungstest!

Im Vordergrund der Arbeit des Koordinators stand zunächst der Aufbau von Kontakten zu den zuständigen Ministerien sowie den verschiedenen Trägern der politischen Jugendbildung inner- und außerhalb der Schule. Mit dem entstandenen Netzwerk, das noch ausgebaut werden soll, konnten erste gemeinsame Maßnahmen durchgeführt werden, z.B. die Durchführung von Fachtagungen oder die Unterstützung von Projekten. Diese Kooperationen mit den Trägern der politischen Jugendbildung inner- und außerhalb der Schule sind für die Tätigkeit des Koordinators ganz wesentlich, denn bei den Trägern der politischen Jugendbildung besteht vor allem der Wunsch nach konzeptionellem Austausch.

Der Koordinator hält zudem intensiven Kontakt zur Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und ist Mitglied in der Konferenz der Direktoren der Landeszentralen. Ein Tätigkeitsbericht aus der Sicht des Koordinators selbst ist ja auch in einer Ausgabe Ihrer Verbandszeitschrift abgedruckt.

Sie sehen: Die Aktivitäten der Landesregierung im Bereich der politischen Bildung sind keineswegs gering zu schätzen. Darum bin ich auch skeptisch, was Ihre Forderung nach Wiedereinrichtung einer Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen anbelangt, und zwar nicht nur aus finanziellen Gründen. Den Dialog darüber, welche möglicherweise über die bisherige Arbeit der Gedenkstättenstiftung und die Arbeit des Koordinators für Jugend und politische Bildung hinausgehenden Aufgaben für die politische Bildung in Niedersachsen zu erfüllen wären, biete ich Ihnen allerdings ausdrücklich an. Sie werden darüber ja auch in Kürze mit Frau Ministerin Heister-Neu-

mann sprechen.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,  
in einem sind wir uns einig: Wir wollen die politische Bildung in Niedersachsen weiter optimieren. Das gilt vor allem für das konkrete Handeln im Unterricht und darüber hinaus.  
Deshalb wünsche ich Ihnen allen abschließend für den heutigen Tag viele neue Informationen und Ideen – angesichts des Tagungsprogramms habe ich keinen Zweifel daran, dass es so kommen wird –, gute Fachgespräche und das Erlebnis des gemeinsamen Arbeitens an einem wichtigen Ziel.  
Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit.

## Das Politik-Labor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - ein außerschulischer Lernort -

Das Politik-Labor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg lädt Jugendliche aus den Klassenstufen 11 bis 13 in die Universität ein. Den Jugendlichen wird die Möglichkeit eröffnet, vor Ort Einblicke in die sozialwissenschaftliche Forschung zu erlangen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen in einen direkten Dialog mit der Wissenschaft treten und das Prinzip des Forschenden Lernens als Erkenntnisweg kennen lernen.

Im Politik-Labor wird je ein Thema bzw. ein Alltagsgegenstand aus der Welt der Jugendlichen mit wissenschaftlichen Methoden experimentell untersucht, um durch Forschendes Lernen Deutungsansätze zu erarbeiten. Die Schulen können im Vorfeld aus verschiedenen Politik-Laboren eines auswählen, z.B. zu den Themen „Europa“, „Globalisierung“, „Migration“, „Musik“ oder „Kopftuch“.

Wie funktioniert Europa? Was bedeutet Globalisierung? Was bedeutet Migration? Welche Rolle spielt Musik im Alltag? Wieso dürfen Lehrerinnen kein Kopftuch tragen?

Diese oder ähnliche Fragen erforschen die Schülerinnen und Schüler im Politik-Labor.

Mit dem Prinzip des Forschenden Lernens werden eigene Denkleistungen angeregt, durch die Lernende politische Probleme und Fragen erkennen, diese analysieren und mögliche Bewältigungsstrategien ausarbeiten können. Somit leisten die Jugendlichen über selbständiges Forschen einen eigenständigen Beitrag zur Deutung der politischen Wirklichkeit.

### **Leitung:**

Prof. Dr. Dirk Lange

### **Kontakt:**

Dr. Michael Luttmer

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Sozialwissenschaften

Agora Politische Bildung - Tel.: 0441 / 798 – 48 95

E-Mail: michael.luttmer@uni-oldenburg.de

<http://www.uni-oldenburg.de/PolitischeBildung/31289.html>

**Besuchen Sie uns im Internet!**  
**[www.dvpb-nds.de](http://www.dvpb-nds.de)**

**DVPB**



## **Internationale Konflikte im Wandel**

**Prof. Dr. Ulrich Menzel**

Gut 40 Jahre lang, etwa zwischen 1947 und 1989/90, war das internationale System durch die bipolare Struktur des Ost-West-Konflikts geprägt. Auf der einen Seite der „Westen“ unter Führung der Vereinigten Staaten weit über den Mitgliedsbereich der NATO hinaus, auf der anderen Seite der „Osten“, die Staaten des Warschauer Pakts unter Führung der Sowjetunion, ergänzt um einige ideologisch verwandte Partnerländer in der sog. Dritten Welt. Während die USA als eindeutige Hegemonialmacht auftraten, deren Führungsrolle in vielen Teilen der Welt bereitwillig akzeptiert wurde, weil sie durch die Strahlkraft des „american way of life“ über erhebliche soft power verfügten und weil sie Internationale Öffentliche Güter wie wirtschaftliche Stabilität und militärische Sicherheit offerierten, an denen viele Länder nahezu kostenlos zu partizipieren vermochten, hatte die sowjetische Führung eher imperialen Charakter, da sie auf Zwang beruhte und die Sowjetunion sich im Zweifelsfalle nicht scheute, diesen auch auszuüben, wenn ein Land des Ostblocks versuchte, sich ihrer Führung zu entziehen. Es bedurfte schon eines Landes von der Größe Chinas, um das sowjetische Imperium zu verlassen.

Der Ost-West-Konflikt war demzufolge nicht irgendein Konflikt im internationalen System, sondern der Konflikt schlechthin, ausgestattet mit Thematisie-

rungsmacht für zahlreiche andere Konflikte. Auch wenn diese vielfach regionale oder gar lokale Ursachen haben mochten, so wurden sie doch immer durch die Interessenlagen der beiden Supermächte geprägt, wie sich exemplarisch am Nahost-Konflikt demonstrieren lässt.

Diese bipolare Struktur verschwand 1990 nahezu über Nacht. Die Auflösung der Sowjetunion, der Zerfall des Ostblocks, die Transformation in Osteuropa und die damit einhergehende tiefe Krise führten zu einem dramatischen Machtverfall Russlands als Nachfolger der ehemaligen Sowjetunion, so dass die USA als „einzige Supermacht“ übrig blieben. Macht ist im Unterschied zu Wohlstand ein relatives Gut. Der Machtverfall des einen führt zum Machtgewinn des anderen, auch wenn dieser gar keine besonderen Anstrengungen zur Steigerung seines Machtpotentials unternommen hat. Aus der bipolaren war eine unipolare Konstellation geworden.

Für kurze Zeit wurde damit die Hoffnung auf eine „neue Weltordnung“ verbunden, so der Titel der programmatischen Rede von George W. Bush Senior vom 11.9.1990. Ähnlich wie am Ende des Zweiten Weltkriegs sollte die Ära des Multilateralismus anbrechen, in der sich Frieden, Demokratie und Wohlstand weltweit ausbreiten würden. Nicht erst exakt 11 Jahre später, am 11.9.2001 und dem terroristischen Angriff auf das World Trade Center, wurde klar, dass dies ein Trugschluss sein sollte. Die Welt war keineswegs friedlicher geworden. Der Ost-West-Konflikt hatte paradoxerweise auch eine stabilisierende Funktion gehabt. Die Logik der gegenseitigen Abschreckung

hatte nicht nur den großen, sondern auch die vielen kleinen Kriege verhindert, weil die beiden Supermächte über ihren politischen Einfluss, ihre Truppenstationierungen, ihre Militär- und Wirtschaftshilfe ein Stabilisierungsfaktor gewesen waren. Die Reduzierung ihres Engagements führte dazu, dass latent schon immer vorhandene Konflikte auf der Welt sich offenbarten.

Es dauerte einige Jahre, bis die „neue Unübersichtlichkeit“ des internationalen Systems analytisch geklärt war, so dass sich neue Bedrohungsszenarien entwickeln ließen, die die weltpolitische Agenda der Führungsmacht USA bestimmten. Diese findet sich in kondensierter Form in der Nationalen Sicherheitsstrategie (NSS), ein Grundsatzdokument, das der Präsident in unregelmäßigen Abständen der Öffentlichkeit vorlegt. In der letzten Version der NSS aus dem Jahre 2006 wurden der Internationale Terrorismus, die Schurkenstaaten, die Proliferation von Massenvernichtungswaffen und die Existenz von Regionalkonflikten als Hauptbedrohungen des Weltfriedens identifiziert. Zu deren Bearbeitung setzt die amerikanische Regierung nicht nur auf diplomatische Mittel oder wirtschaftliche Sanktionen, sondern bevorzugt auf Militäreinsätze. Die Kriege in Afghanistan zur Bekämpfung des Terrorismus oder im Irak zum Sturz Saddam Husseins als Haupt eines „Schurkenstaats“ und der vorgeschobenen Verhinderung der Proliferation von Massenvernichtungswaffen sind nur die prominentesten Beispiele. Im Grunde sollte der Fall Irak zum Modell der Transformation einer orientalischen Despotie in einen demokratischen Rechtsstaat mit militärischen Mitteln werden, der Signalwirkung für die Umwäl-



zung des gesamten Nahen und Mittleren Ostens haben sollte.

Seit die EU ihren Integrationsprozess im Rahmen der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) auf das Feld der äußeren Sicherheit ausgeweitet hat, bemüht sie sich um eine sicherheitspolitische Programmatik nach US-amerikanischem Muster, die erstmals 2003 in der Europäischen Sicherheitsstrategie (ESS) ihren Ausdruck gefunden hat. Wie in der NSS werden Terrorismus und die Proliferation von Massenvernichtungswaffen als Hauptbedrohungen genannt, ferner Gescheiterte Staaten und Organisierte Kriminalität sowie regionale Konflikte, wobei hier eher die europäischen Nachbarregionen gemeint sind und keine weltweite Zuständigkeit reklamiert wird. Dabei setzt die EU stärker auf die Karte des Multilateralismus und misst der zivilen neben der militärischen Konfliktbearbeitung einen höheren Stellenwert bei. Hinzu kommt, dass die europäischen

Armeen viel weniger als die US-Armee in der Lage sind, die neuen weltweiten Militäreinsätze auch darzustellen. Bereit der mühsame Umbau der Bundeswehr von einer Panzerarmee zur Landesverteidigung zu einer weltweit einsetzbaren Interventionsarmee zeigt die Grenze der GASP mit aller Deutlichkeit auf.

Als dritter Ansatz, nicht sicherheits-, sondern friedenspolitisch und humanitär begründet, kamen die Anstrengungen der UNO hinzu. Unter der Ägide des Department of Peace Keepings Operations und gestützt auf Kapitel VII der UN-Charta entsendet die UNO „robuste“ Friedensmissionen, die allerdings immer einen Spagat zwischen idealistischen Zielen und realistischen Interessen der Mitgliedsstaaten, insbesondere der Ständigen Mitglieder des Sicherheitsrats, vollführen müssen.

Alle diese Kriege und Militärinterventionen wie ihre Anlässe werden unter dem Sammelbegriff

„Neue Kriege“ subsumiert. Ein reflektierter Ansatz, das Phänomen der „Neuen Kriege“ analytisch zu fassen, geht von vier Akteurstypen aus: Rebellen (früher nationale Befreiungsbewegungen genannt), Terroristen, Warlords und Organisiertes Verbrechen, wobei die Grenzen zwischen diesen vier Typen fließend sind. Rebellen und Terroristen verfolgen vorrangig politische Ziele, während Warlords und Organisiertes Verbrechen rein wirtschaftliche Interessen wahrzunehmen suchen. Rebellen und Warlords operieren regional aber ggf. grenzüberschreitend, Terroristen und Organisiertes Verbrechen global. Rebellen und Warlords ersetzen das staatliche Gewaltmonopol, sind wesentliche Ursachen für den Staatszerfall in den fragilen Staaten, Terrorismus und Organisiertes Verbrechen nutzen das staatliche Gewaltmonopol, weil sie in seinem Schatten operieren oder der Symbolik der Anschläge auf dieses Gewaltmonopol einen hohen Wert beimessen. Basis

## **11. Bundeskongress für Politische Bildung in Halle an der Saale (Händelhalle)**

- gemeinsam veranstaltet von der  
**Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der  
Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)**

**12. - 14. März 2009  
Beginn 12.3.: 16:00 h**

### **ENTGRENZUNGEN**

Der Titel „Entgrenzungen“ setzt zwei Jahrzehnte nach dem globalen, europäischen und deutschen Epocheneinschnitt von 1989 bewusst auch historische Akzente. Die Auflösung von vertrauten Strukturen sowie ihre Um- und Neuformierung in Wirtschaft, Kultur, Politik und Lernprozessen sollen gedeutet und analysiert werden. Deshalb werden geplante Sektionsthemen die transnationale Geschichte Europas und der Welt, die Interpretation der Umbrüche von 1989 aus heutiger Sicht wie Grenzüberwindungen durch Migration, ökonomische, ökologische und mediale Internationalisierung ansprechen. Länderübergreifende Zusammenarbeit in der Politischen Bildung als auch prinzipielle Fragen der entgrenzten Bestimmung menschlichen Lebens zwischen Beginn und Ende oder Körper, Bewusstsein und Technik sollen gleichfalls behandelt werden.

Weitere Informationen finden Sie auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung:

**[www.bpb.de](http://www.bpb.de)**

aller vier Akteursgruppen ist die internationale Schattenwirtschaft aus Drogenhandel, Waffenhandel, Piraterie, Kidnapping, Menschenhandel, Geldwäsche etc., über deren Umfang nur spekuliert werden kann. Schätzungen sprechen von bis zu einem Drittel der legalen Weltwirtschaft. Alle diese Akteure verbindet der Zwang zur Kooperation. Rebellen, Warlords oder Terroristen benötigen Einnahmen, um ihre Aktivitäten zu finanzieren, die wiederum die Kontrolle über wirtschaftlich interessante Ressourcen (z.B. Mohnfelder oder Diamantenvorkommen) verlangen. Um diese Ressourcen zu Geld zu machen, benötigen sie das Organisierte Verbrechen, das auch die Machtmittel (z.B. Kleinwaffen) zur Kontrolle der Ressourcen liefert. Das Organisierte Verbrechen braucht Partner, um überhaupt Geschäfte machen zu können. Global operierende Terroristen benötigen lokale Rückzugsräume und Trainingslager, die ihnen Warlords oder Rebellen zur Verfügung stellen können.

Auch die Staaten oder Internationalen Organisationen, die die neuen Gewaltakteure bekämpfen, befinden sich in einer Gemengelage von Interessen interventionsbereiter und interventionsverweigernder Akteure, bei denen sich normative Ziele mit sicherheitspolitischen Erwägungen, Unilateralismus mit Multilateralismus, zivile mit militärischen Ziele mischen. Dies wird nur verständlich, wenn man sich die Ausdifferenzierung des Staatensystems seit Ende des Ost-West-Konflikts vor Augen hält. An der Spitze steht die eine Supermacht, deren weltweites Agieren zwischen der reinen Wahrnehmung US-amerikanischer Interessen und der Orientierung am internationalen Gemeinwohl im Sinne des benevolenten Hegemons schwankt. Darunter lassen sich idealtypisch drei Staatengruppen unterscheiden, die als moderne, postmo-

derne und prämoderne Staaten bezeichnet werden, wobei auch hier die Grenzen fließend sind. Moderne Staaten sind die klassischen Nationalstaaten, die Gewicht auf die Behauptung ihrer Souveränität legen, wobei Souveränität immer doppelt gemeint ist. Souveränität nach außen heißt, dass die Unterordnung unter eine andere Macht grundsätzlich abgelehnt wird und die Abgabe von Souveränität an internationale Organisationen nur in sehr begrenztem Umfang akzeptabel ist. Souveränität nach innen heißt, dass die Einmischung in die inneren Angelegenheiten eines Staates strikt abgelehnt wird. Deshalb sind diese Staaten auch grundsätzlich reserviert bei beabsichtigten Interventionen gegenüber Dritten, um keine Präzedenzfälle zu schaffen. Zu dieser Gruppe gehören große Staaten wie China, Russland, Indien, Brasilien, Iran oder Japan aber auch kleinere Staaten wie etwa Israel oder die Schweiz. Soweit sie machtpolitisch in Konkurrenz zu den USA treten, haben sie unter dem Akronym BRICs (Brasil, Russia, India, China) bereits ein gemeinsames Label gefunden.

Postmoderne Staaten sind die Mitglieder der EU, die eher multilateral agieren und in erheblichem Maße Souveränität an die europäischen Institutionen abgetreten haben. Der Multilateralismus wird von den alteuropäischen Kernländern allerdings bereitwilliger verfolgt als etwa von Großbritannien, das trotz EU die besondere Nähe zu den USA sucht, oder den osteuropäischen Neumitgliedern, denen es schwerfällt, die der Sowjetunion abgerungene Souveränität schon wieder an „Brüssel“ abzugeben.

Prämoderne Staaten sind solche, die erhebliche Einbußen an Souveränität hinnehmen müssen, nicht als Folge freiwilligen Verzichts, sondern als Folge der Aktivitäten der neuen Gewaltakteure, des daraus resultieren-

den Staatszerfalls und der darauf reagierenden Intervention von außen. Zu dieser Gruppe gehören die vielen fragilen Staaten in Afrika südlich der Sahara, aber auch in Zentralasien (Afghanistan, Pakistan) oder in Lateinamerika (Haiti, Kolumbien). Soweit hier militärische Interventionen erfolgen, werden diese von den postmodernen Staaten des Typs 2 (eher humanitär motiviert) oder den USA (eher sicherheitspolitisch motiviert) getragen, während die modernen Staaten des Typs 1 zurückhaltend bis ablehnend agieren. Vor dem skizzierten Hintergrund wachsender Differenzierung des Staatensystems stellt sich die Frage, ob nicht die „Neuen Kriege“, die 15 Jahre lang die Welt in Atem hielten, wieder in den Hintergrund treten und wir eine Rückkehr zu alten Großmachtkonflikten erleben.

Der Kaukasus-Konflikt, gerade die jüngste russische Militärintervention in Georgien und die westlichen Reaktionen, wurden bereits, wenn auch vielleicht überzogen, als Rückkehr des Ost-West-Konflikts interpretiert. Hintergrund ist auf jeden Fall, dass Russland in der Ära Putin die chaotischen Jahre der Jelzin-Ära hinter sich gelassen, zu neuer Stabilität gefunden und sich auch wieder wirtschaftlich konsolidiert hat. Das Land verzeichnet hohe Wachstumsraten, so dass der Einbruch nach 1990, der bis zum Tiefpunkt des Jahres 1999 die Wirtschaftsleistung halbiert hatte, ausgeglichen und mittlerweile das alte Wirtschaftsniveau nahezu verdoppelt wurde. Russlands Wachstum basiert in starkem Maße auf dem Rohstoffsektor. Als mit Abstand größtes Land der Erde verfügt es über eine nahezu komplette Ausstattung mit Rohstoffen in solchen Mengen, dass es davon einen großen Teil exportieren kann. Hinzu kommt, dass die Rohstoffpreise auf den Weltmärkten seit etwa fünf Jahren regelrecht explodiert sind.

Hintergrund ist der enorme Rohstoffbedarf der neuen Industrieländer in Asien, der durch eigene Förderung nicht annähernd gedeckt werden kann. Nicht zufällig sind Rohstoffkonzerne die großen Akteure der russischen Volkswirtschaft und ein wichtiger Machtfaktor. Wirtschaftliche Konsolidierung heißt wachsende Staatseinnahmen und damit die Möglichkeit, das russische Militär wieder zu konsolidieren, das seit 1990 den größten Machtverfall hatte hinnehmen müssen.

Alles zusammen schlägt sich in einem neuen russischen Selbstbewusstsein nieder. Die in den letzten 15 Jahren verlorenen Positionen in Europa und Asien sollen zurückgewonnen werden. Der Kern der russischen Militärmacht, die Nuklearstreitkräfte, sind nach wie vor vorhanden. Vorrangiges Ziel, ist die Expansion der NATO in Osteuropa und die amerikanische Militärpräsenz in Zentralasien einzudämmen. Warum der Kaukasus die Region ist, in der Russland militärisch besonders hart eingreift, lässt sich geopolitisch erklären. Die Region des Kaspischen Meeres wird künftig neben dem Persischen Golf der zweite große Energielieferant für die Welt sein. Das Kaspische Meer ist im Unterschied zum Persischen Golf ein Binnenmeer. Der Abtransport von Gas und Öl muss durch Pipelines erfolgen, als deren Endpunkte sich Häfen am Schwarzen Meer, am Mittelmeer und am Persischen Golf anbieten. Statt wie zuvor nur zwei Anrainer, Sowjetunion und Iran, gibt es jetzt mit Aserbeidschan, Turkmenistan und Kasachstan drei weitere. Hinzu kommt die Trassenführung durch Drittländer (Türkei, Georgien, Armenien, Usbekistan). Neben den Förderländern sind in den letzten 15 Jahren mit den amerikanischen und chinesischen Energiekonzernen neue mächtige Akteure aufgetreten, die große Investitionen in Prospektierung, Förderung und Pipeline-

bau getätigt haben. Die Karte der vorhandenen und geplanten Öl- und Gasleitungen zeigt, dass das Gebiet rund um das Kaspische Meer die am dichtesten vernetzte Region auf der Welt ist. Resultat ist ein Interessenkonflikt zwischen Förderländern, Durchleitungsländern, Investoren und Abnehmern um den Verlauf der Trassen, weil damit Zugangsrechte, Einnahmen und die Möglichkeit, politischen Druck auszuüben, verbunden sind. Russland hat bereits mehrfach unter Beweis gestellt, wie sich Gas als „Waffe“ einsetzen lässt, wie das zu früheren Zeiten die OPEC mit Öl versucht hat. Während amerikanische Investoren bestrebt sind, bei der Trassenführung russisches Gebiet zu umgehen, was die Kooperation mit Armenien und Georgien voraussetzt, muss Russland bestrebt sein, im Kaukasus maßgeblichen Einfluss zu behaupten (Tschetschenien) oder wiederzugewinnen (Georgien).

Ein zweiter, womöglich langfristig schwerwiegenderer Konflikt ist der zwischen den USA und dem neuen Wirtschaftswunderland China. In den 1980er Jahren bestimmte die Diskussion über den „american decline“ die politikwissenschaftliche Zunft. Bereits damals wurde der relative wirtschaftliche Niedergang der USA als Folge des Deindustrialisierungsprozesses diagnostiziert, der wiederum auf den Verdrängungswettbewerb von Seiten asiatischer Länder, namentlich Japans, zurückgeführt wurde. Dies wiederum sei Hintergrund eines relativen Machtverlustes, wobei weniger die Sowjetunion als vielmehr Japan als neuer Herausforderer wahrgenommen wurde. Sogar „The coming war with Japan“ wurde prognostiziert. Dies alles hat sich nicht bewahrt. Japan war zwar wirtschaftlich stark, zeigte aber keinerlei militärische Ambitionen, sondern blieb immer im sicherheitspolitischen Kielwasser der USA. Die Diskussion um den „american decline“ verstummte 1990

schlagartig angesichts des zuvor kaum vorstellbaren Zusammenbruchs der Sowjetunion. Macht ist ein relatives Gut.

Mittlerweile ist diese Debatte wieder aufgelebt. Die alten Indikatoren (Doppeldefizit von Haushalt und Handel) sind unverändert, die aktuelle Finanzkrise hat die Diskussion zusätzlich belebt. Geändert hat sich, dass nicht mehr Japan, sondern China als der neue Herausforderer angesehen wird, der ein ganz anderes Kaliber darstellt. Seit Beginn der wirtschaftlichen Öffnung und Liberalisierung des Jahres 1978 weist China über drei Jahrzehnte hinweg Wachstumsraten von etwa 10 Prozent auf, ein welthistorisch einziger Vorgang. Hochrechnungen besagen, dass etwa um das Jahr 2030 das chinesische das amerikanische Sozialprodukt übertroffen haben dürfte. Die industrielle Wertschöpfung dürfte bereits jetzt höher sein. Vermutlich wird China im Jahre 2008 erstmals Exportweltmeister. Umgekehrt zeigen die USA im Finanzsektor, also dort, wo sie jahrelang besonders stark waren, große Schwächen. Das chinesische Wachstum ist in hohem Maße außenhandelsgetrieben. Im Unterschied zu Russland werden aber nicht Rohstoffe, sondern Fertigwaren exportiert, wobei sich keineswegs nur Billigprodukte, sondern zunehmend auch anspruchsvolle Güter im Exportwarenkorb finden. Damit ist China der eigentliche Gewinner der Globalisierung, trägt in besonderem Maße zum Verdrängungswettbewerb in den alten Industrieländern bei. Hinzu kommt der hohe Handelsüberschuss, der zu enormen Währungsreserven geführt hat und China zum bedeutenden Kapitalexporteur gemacht hat. Es tätigt erhebliche Auslandsinvestitionen, trägt zur Finanzierung des amerikanischen Doppeldefizits und sogar zur Stabilisierung der Finanzmärkte bei.

China ist aber nicht nur neue Weltwirtschaftsmacht, sondern anders als Japan auch Militärmacht. Auch wenn die chinesischen Militärausgaben noch weit entfernt vom amerikanischen Niveau sind (530 Mrd. US\$ 2007) und die Qualität der chinesischen Rüstung deutlich geringer ist, so bedeutet zehnprozentiges jährliches Wirtschaftswachstum eine ebensolche Steigerung der Staatseinnahmen und damit auch der Militärausgaben. Offiziell belieben sich diese auf etwa 50 Milliarden US-Dollar (2007). Die untere Schätzung der tatsächlichen Ausgaben beläuft sich auf das Anderthalbfache, die obere Schätzung auf das Doppelte. China ist mindestens die viertgrößte Militärmacht weltweit, vermutlich aber bereits die zweitgrößte.

Die Tendenz ist eindeutig. China drängt nach vorn, nach Möglichkeit an die Spitze, ob im Sport mit Platz 1 im Medaillenspiegel der Pekinger Olympiade, ob in der bemannten Raumfahrt, in der Exportleistung oder als Finanzier der Weltwirtschaft. Was auch immer es tut – angesichts der Größe des Landes ist es immer viel und hat immer gravierende Auswirkungen weltweit.

Wenn ein Land sich in einem derart raschen Tempo industrialisiert, dann beschleunigen sich auch die gesellschaftlichen Prozesse, die man aus früheren Industrialisierungsprozessen anderer Länder kennt. Chinas Industrialisierung erzeugt einen riesigen Bedarf an Rohstoffen und Energieträgern, der schon lange nicht mehr zu Hause gedeckt werden kann. Seit etwa 2003 steigen die chinesischen Rohstoffimporte rasant, haben wesentlich zu den Preissteigerungen beigetragen, waren aber problemlos zu finanzieren. Industrialisierung ist ferner mit Freisetzung von ländlichen Arbeitskräften verbunden, weil sie zur Mechanisierung und

Chemisierung der Landwirtschaft mit entsprechenden Produktivitätssteigerungen führt, und steigert, da auf die städtische Agglomerationszentren beschränkt, deren Attraktivität und Arbeitsplatzangebot. Daraus resultieren Migrationsprozesse, bei denen push- und pull-Faktoren ineinandergreifen. Schätzungen sprechen von mehreren 100 Millionen Wanderarbeitern, eine schier unfassbare Industrielle Reservearmee, die noch auf lange Zeit dafür sorgen wird, dass die Löhne in China niedrig bleiben. Im Europa des 19. Jahrhunderts war die Industrialisierung aber nicht nur von Binnenwanderung und Urbanisierung, sondern auch der Massenemigration nach Übersee begleitet.

Die Fragen lauten: **Woher** kommen Chinas Rohstoffe? **Wohin** könnte sich ein Strom chinesischer Auswanderer ergießen? Die Antworten lauten: Nach Afrika südlich der Sahara. Dies ist die einzige Großregion, deren Naturreichtümer noch weitgehend unerschlossen sind und die im Vergleich zu anderen Teilen der Welt noch dünn besiedelt ist. Afrika, bis 1998 nur ein marginaler Außenhandelspartner Chinas, weist tatsächlich seit 2002 ein exponentielles Wachstum im Außenhandel mit China auf. Auch wenn keine präzisen quantitativen Angaben vorliegen, so ist Afrika seit einigen Jahren auch das Ziel einer chinesischen Auswanderung, die schon die Millionengrenze erreicht hat. Um aber Rohstoffe aus Afrika importieren zu können, bedarf es zuvor großer Investitionen in Bergbau und Infrastruktur. Wichtige Partner sind Angola, Südafrika, Sudan, Kongo, Nigeria und Äquatorialguinea. Ähnliches gilt für die Verteilung der chinesischen Direktinvestitionen, wobei hier die alte britische Kolonialzone von der Republik Südafrika über Zimbabwe, Sambia, Tansania, Kenia, Uganda bis in den Sudan die „Entwicklungsschiene“ bildet. Bei genauerem Hinsehen stehen gerade solche

Staaten (z.B. sind Zimbabwe und Sudan) auf der chinesischen Agenda, die von Seiten des Westens als „Schurkenstaaten“ unter besonderem Druck stehen. China hingegen (Argument s.o.) kümmert sich nicht um Menschenrechtsfragen in anderen Ländern. Der „Deal“ könnte lauten: Rohstoffe gegen Waffen und politische Unterstützung gegenüber dem Westen, wie das im Sudan ganz offensichtlich der Fall ist.

Wie reagieren die USA? Afrika lag traditionell außerhalb der amerikanischen Interessenssphäre. Hier ließ man die alten Kolonialmächte Frankreich und Großbritannien das hat sich geändert. Afrika ist seit einigen Jahren auch Rohstofflieferant der USA, wobei andere Länder deren Partner sind als im Falle Chinas. Und Afrika ist auch militärisch relevant geworden. Hier könnte der künftige Schauplatz eines amerikanisch-chinesischen Hegemonialkonflikts liegen. Jedenfalls haben die USA ihren fünf militärischen Regionalkommandos, ein sechstes mit Zuständigkeit für Afrika hinzugefügt. Der Kontinent wurde bislang vom Europäischen Regionalkommando mit Sitz in Stuttgart bzw. vom Pazifischen Regionalkommando mit Sitz in Hawaii mitverwaltet. Die USA sind die einzige Macht, die mit den Regionalbüros des Außenministeriums, den Regionalkommandos des Verteidigungsministeriums und den sieben Flotten die ganze Welt sicherheitspolitisch kartiert haben und eine globale militärische Präsenz zeigten.

Davon ist China noch weit entfernt und beschränkt sich bislang auf Waffenlieferungen an afrikanische Regierungen. Immerhin ist es dabei, die reine Landesverteidigung aufzugeben. Die steigenden Militärausgaben dienen auch der Flottenrüstung inklusive Flugzeugträger. Diese zielt darauf ab, das Südchinesische Meer und die indonesische

Inselwelt zu kontrollieren. Hier verlaufen die Wasserstrassen, über die die afrikanischen Rohstoffe aus dem Roten Meer, von der Ostafrikanischen Küste und um das Kap der Guten Hoffnung herum nach China transportiert

werden. Es liegt etwa 500 Jahre zurück, als in der Frühphase der Ming-Dynastie China eine große Seemacht war und die Flotten des Admirals Zheng He das Becken des Indiks befuhren, um dessen Anrainerstaaten in das

chinesische Tributsystem zu integrieren, gleichermaßen Instrument zur Reklamierung der chinesischen Oberhoheit wie zur Abwicklung eines staatlich kontrollierten Außenhandels.

**NachDenkseiten**  
Die kritische Website

## Die Konfliktanalyse im Wandel

Unterrichtsplanung nach dem neuen Kerncurriculum Sek. II am Beispiel des Darfur-Konflikts  
Manfred Quentmeier/Jürgen Westphal

### Einleitung

„Die Auseinandersetzung mit Konflikten und Kriegen auf der internationalen Ebene zählt zum Kernbestand politischen Lernens in der Schule... Die didaktisch – methodische Umsetzung solcher Konfliktanalysen ist jedoch ein anspruchsvolles Unterfangen.“ (JÄGER, Uli Konfliktanalyse – Anregungen für Schule und Bildungsarbeit, o.J., Inst. f. Friedenspädagogik Tübingen, Int. Konflikte, Blatt 16, [www.bpb.de/files/FP4NAJ.pdf](http://www.bpb.de/files/FP4NAJ.pdf))

Für sachgerechte Analysen, wie sie für den Unterricht der gymnasialen Oberstufe verlangt werden, sind inzwischen neue Herangehensweisen und neue Denk- und Interpretationsansätze gefragt, um die Sach- und Analysekompetenz der Schüler zu fördern und in der Beurteilung nicht auf einfache Erklärungsmuster hereinzufallen.



Manfred Quentmeier



Jürgen Westphal

### 1. Welche Vorgaben zur Konfliktanalyse machen die Themen für das Zentralabitur 2009/2010, das Kerncurriculum Sek. II und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA)?

#### EPA Sozialkunde / Politik (2005):

Die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur kommen 2009 in Niedersachsen zum ersten Mal zur Anwendung. Sie sind damit bereits jetzt bei der Vorbereitung für Abiturprüfungskurse relevant. Im Hinblick auf die Leitziele politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit sollen **gegenwärtige und zukünftige politische, gesellschaftliche und ökonomische Fragen und Kontroversen im Mittelpunkt stehen**. Das Fach stützt sich also auf einen **umfassenden Politikbegriff**. Die Problembereiche sollen unter Beachtung der verschiedenen **Bezugswissenschaften** und der **Interdisziplinarität** behandelt werden. Dies gilt für alle drei ausgewiesenen Inhaltsbereiche und damit für politische, soziale und ökonomische Probleme und Konflikte gleichermaßen. Im Inhaltsbereich **Politik**: z.B. Konfliktregelung und Friedenssicherung Im Inhaltsbereich **Gesellschaft**: z.B. Dialog der Kulturen und kulturelle Vielfalt Im Inhaltsbereich **Wirtschaft**: z.B. Internationalisierung und Globalisierung. **Kompetenzorientierung**: Die Abiturvorbereitung soll kompetenzorientiert erfolgen. Das bedeutet z.B. wesentliche Aspekte aktueller Probleme und Konflikte analysieren, selbstständig erklären und anschließend beurteilen zu können, sowie sich mit Lösungsansätzen und -vorschlägen internationaler Probleme und Konflikte auseinanderzusetzen.

**Thematische Vorgaben für das Zentralabitur 2009/2010****Zweistündiges Ergänzungsfach:**

- Auseinandersetzung mit der internationalen Dimension der Politik
- Thema Friedenssicherung und Konfliktbewältigung exemplarisch an einem Konflikt bearbeiten

**Vierstündiges Prüfungsfach:**

- Analyse eines politischen Konfliktes, seine Entwicklungsgeschichte, seine Akteure und der rechtliche Rahmen

Thematischer Schwerpunkt: Friedenssicherung im 21. Jahrhundert  
 Neue Kriege, globaler Terrorismus (z.B. Bürgerkriege im Sudan)  
 Ressourcenknappheit: Wasser, Weideflächen (Nomaden gegen sesshafte Bauern), Öl (z.B. China)  
 Johannesburg-Aktionsplan: Wasser  
 Hobbes, Kant, Senghaas: Erklärungs- bzw. Friedensmodelle für den Sudan?  
 UN, Nationalstaaten, NGOs als Akteure im Sudan  
 Völkerstrafrecht: z.B. Konvention zur Verhütung und Bestrafung des Völkermordes  
 ICC: z.B. Anklage gegen den sudanesischen Präsidenten al Bashir  
 Global Governance: Zivilisierung der internationalen Beziehungen

**Kerncurriculum Sek. II:**

Kursthema: Internationale Sicherheits- und Friedenspolitik

Alte und neue Kriege: z.B. Darfur als „neuer Krieg“  
 Internationaler Terrorismus: z.B. Islamismus im Sudan  
 Globale Ressourcen: z.B. Öl, Wasser  
 Deutsche Außen- und Sicherheitspolitik: z.B. UNMIS, UNAMID, UNO, NATO, EU: Akteure im Sudan  
 ICC: Anklage gegen Präsident al Bashir

## 2. Warum gerade Darfur? Welche Konflikte sind zurzeit international von Bedeutung?

Von den gegenwärtig etwa 30 international bedeutenden Konflikten sind aber nur einige wenige für eine Analyse im Unterricht geeignet, von denen es aktuelles, verständliches und überschaubares Informationsmaterial in den Medien gibt. Der zeitliche Aufwand, diese Materialien aus dem Internet und aus Büchern und Zeitschriften für einen Abiturskurs zusammenzustellen, dauert für eine einzelne Lehrperson in der Regel einige Wochen, wenn der Konflikt anhält oft Monate. Bei der zunehmenden Komplexität und Dauer der Konflikte, wie am Beispiel Darfur zu sehen sein wird, bedarf es außer dem obligatorischen Sammeln von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln auch der Recherche nach Veröffentlichungen von Fachleuten aus Instituten für interdisziplinäre Konfliktforschung, um sich zunächst einen Überblick zu verschaffen, welche Konflikte zurzeit von Bedeutung sind. Dafür sind Berichte mit Karten geeignet, wie sie zum Beispiel das Heidelberger Institut für internationale Konfliktforschung und andere jedes Jahr veröffentlichen. Der Sudan wird dort neben Afghanistan, Irak, Pakistan, Syrien und Libyen vor internationalen Konflikten zu orientieren. Außer den be-

Kriegssituation aufgezählt (siehe Abbildung 1: Conflict Barometer 2007, Heidelberger Institut für internationale Konfliktforschung. ([www.hiik.de/de/konfliktbarometer](http://www.hiik.de/de/konfliktbarometer)))

Internationale Konfliktforscher aus den USA

([www.fundforpeace.org](http://www.fundforpeace.org)), die Staaten mit 12 politischen, ökonomischen und sozialen Kriterien auf ihre Defizite hin untersuchen und im „Failed States Index“

([www.foreignpolicy.com](http://www.foreignpolicy.com))

veröffentlichen, sehen 2007 Sudan an erster Stelle als den Staat mit den zurzeit schwersten Konflikten auf der Welt.

Doch den besten Überblick über Ursachen, Folgen und Verlauf mit kurzen, allgemeinverständlichen Berichten und Themenkarten über einzelne aktuelle Konflikte gibt die Buchreihe „Wegweiser zur Geschichte“ des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes (MGFA), Potsdam, in der 2008 auch ein Band „Sudan“ erschienen ist. Der Inhalt des Bandes ist inzwischen einschließlich der digitalisierten Karten im Internet veröffentlicht worden (siehe Chiari, Bernhard im Quellenverzeichnis). Er ist als Basis für eine Konfliktanalyse im Unterricht gut geeignet.

Denkbar wäre auch, sich bei der Auswahl eines Konfliktes an den Conflict Barometer vor internationalen Konflikten zu orientieren. Außer den be-

kannten Anklagen gegen Kriegsverbrecher aus dem ehemaligen Jugoslawien zurzeit Verfahren gegen den Völkermord in Kambodscha und Ruanda. Ein Verfahren gegen den Präsidenten des Sudan al Bashir ist angekündigt, aber noch nicht eröffnet worden. Eine Internetrecherche nach den Ursachen und Folgen des Darfur-Konflikts im Vorfeld eines solchen Verfahrens vor dem ICC macht ihn für Schüler besonders interessant.

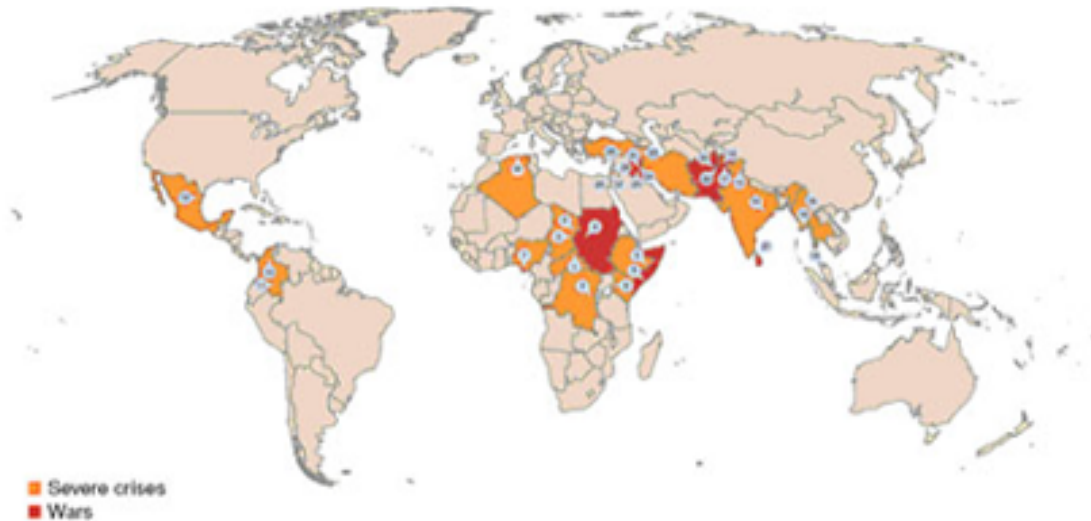
## 3. Welche Konflikte eignen sich für den Unterricht in der Sek. II?

Aus den erwähnten 30 internationalen Konflikten lässt sich nur dann eine sachlich gerechtfertigte Auswahl treffen, wenn dazu **fachdidaktische Prinzipien** herangezogen werden. Mit den folgenden Beispielen aus der gegenwärtigen Politikdidaktik lässt sich die Notwendigkeit zeigen:

- **Aktualität:** Wurde über den Konflikt in den Medien berichtet? (Recherchemöglichkeiten für Lehrer und Schüler?)
- **Exemplarität:** z.B. Ist der Konflikt typisch für „Neue Kriege“ oder fragile Staatlichkeit (Sudan im „Failed States Index“)?
- **Multiperspektivität:** Wie sind die Ansichten über Ursachen und Verlauf des Konflikts? (z.B. von UNO, NGOs, Regierung, Betroffenen ...)

# Conflict Barometer 2007

Worldmap: Violent conflicts of high intensity in 2007



Quelle: Heidelberger Institut für internationale Konfliktforschung ([www.hiik.de](http://www.hiik.de))

Abbildung 1

- **Kontroversität:** Treffen die Berichte zu oder sind sie übertrieben? (z.B. Findet in Darfur ein Völkermord statt oder nicht?)
- **Problemorientierung:** Welche Probleme waren so dringlich und lange ungelöst, dass sie Ursachen des Konflikts wurden? (z.B. politische, wirtschaftliche, sozio-kulturelle und rechtliche Marginalisierung des Gebietes, Folgen des Klimawandels auf Wasser u. Weiden)
- **Wissenschaftspropädeutik:** Welche Erkenntnisse aus der Konfliktforschung über den Konflikt sind für eine differenzierte Urteilsbildung notwendig? (z.B. mehrfach überlagerte, lokale, regionale, nationale und internationale Konfliktebenen)
- **Zukunftsorientierung:** Welche Lösungsvorschläge gibt es für diesen Konflikt? (z.B. Neue Vorschläge für mehr

Selbstständigkeit nach dem gescheiterten Friedensvertrag u.a.) Wie lassen sich in Zukunft Konflikte in dieser Region besser regeln?

Wie aus den Leitfragen zu erkennen ist, treffen alle Prinzipien auf den Darfur-Konflikt zu.

#### 4. Was versteht man unter einer Konfliktanalyse?

Als Voraussetzung für eine sachgerechte Vorgehensweise sollte im Unterricht zunächst eine Definition der Konfliktanalyse besprochen werden. Hier bietet das Oberstufenbuch „Politik“ des Duden-Verlages eine besonders gelungene Version:

**„Konfliktanalyse ist eine auf Leitfragen gestützte Arbeitsweise zur Untersuchung von Kriegen und Konfliktsituationen vor allem auf internationaler Ebene“ (Friedens- und Konfliktforschung).**  
**„Im Regelfall werden aktuelle Konflikte, die politisch noch**

**nicht entschieden sind, analysiert“.**

**Eine sachgerechte Konfliktanalyse erfordert außerdem eine systematische Auswertung öffentlich zugänglicher Informationen und Diskussionen vor allem aus dem Internet. Die gesammelten Informationen sollten so geordnet werden, dass die Leitfragen einer Konfliktanalyse beantwortet werden können.**

(Quelle: Rytlewski, Ralf / Carola Wuttke (Hrsg.) Duden Politik S II, Berlin 2005, S. 35 – 36)

Die o.a. Voraussetzung mit aktuellen, ergebnisoffenen Konflikten zu arbeiten, lässt sich allerdings mit dem Politikzyklus nicht erfüllen, auch wenn dies in manchem Kerncurriculum gefordert wird, da dort abgeschlossene politische Entscheidungen zum System gehören. Eine Analyse im Sinne der EPA lässt sich deshalb nur interdisziplinär, unter Beachtung der Bezugswissenschaften durchführen. Dies wird am Beispiel noch gezeigt

### 5. Wie sollen Konflikte analysiert werden? Traditionelle Formen der Konfliktanalyse im Wandel

Seit 40 Jahren taucht in der Literatur zur Methodik des Faches Politik und in Schulbüchern die Konzeption der Konfliktanalyse von Giesecke mit ihren 11 Kategorien auf, die alle auf den Konflikt angewandt werden müssen. Giesecke war zwar der Erste der für die Integration der Sozialwissenschaften am Beispiel der Konfliktanalyse eingetreten ist. Politische, soziologische, rechtliche und geschichtliche Ansätze sind in den Leitfragen auch erkennbar. Aber außer dem Zwang zur Anwendung aller 11 Kategorien ist schon früh an seinem Ansatz kritisiert worden, dass die Kategorien untereinander zusammenhanglos bleiben (Gagel). Da in Abiturkursen zur Friedens- und Sicherheitspolitik heute gerade die Interdependenzen aufgezeigt und beurteilt werden sollen, ist der Ansatz von Giesecke in der vorliegenden Form für die Analyse komplexer internationaler Konflikte nicht wirklich geeignet. Um den Umgang mit Gieseckes Ansatz für den Unterricht zu verbessern, haben andere Autoren (Lingelbach, Janssen) versucht, die Kategorien zu ordnen und die Leitfragen in eine schülergemäße Form zu bringen.

Aus der Sicht der Unterrichtspraxis ist es deshalb auch verständlich, wenn in Schulbüchern und Ausbildungsseminaren neue, didaktisch bearbeitete Formen der Konfliktanalyse als Alternative auftauchen.

Um das Verständnis der Leitfragen und die inhaltliche Struktur zu verbessern, bringt der Vorschlag aus den neunziger Jahren die Leitfragen von Giesecke in eine verständliche Form und fasst die wesentlichen weitgehend zusammen. Er lässt durch die Begrenzung auf das Politische (Politikzyklus) aber

#### Institut für Friedenspädagogik I

1. Worin besteht der Konflikt (Kategorie: ‚Beschreibung‘)?
2. Worum geht es im Einzelnen bei der Auseinandersetzung (‚Konkretheit‘)?
3. Welcher Zwang kann zur Aufrechterhaltung einer Situation und zur Durchsetzung einer Aktion angewandt werden (‚Macht‘)?
4. Welche rechtlichen Möglichkeiten bestehen bei einer politischen Situation oder Aktion (‚Recht‘)?
5. Wer hat welche Vorteile in einer Situation oder durch eine Aktion (‚Interesse‘)?
6. Welcher (Groß-)Gruppe oder Klasse nützt eine politische Situation oder Aktion (‚Solidarität‘)?
7. Wie kann der einzelne angesichts einer Situation oder Aktion seinen Einfluss geltend machen (‚Mitbestimmung‘)?
8. Wie wirkt eine Situation oder Aktion auf andere Situationen oder Aktionen (‚Funktionszusammenhang‘)?
9. Welche Ideen liegen einer Situation oder Aktion zugrunde (‚Ideologie‘)?
10. Welche Vorgeschichte kommt in einer Situation oder Aktion zum Ausdruck (‚Geschichtlichkeit‘)?
11. Wie wirkt eine Situation oder Aktion auf die davon unmittelbar oder mittelbar betroffenen Menschen (‚Menschenwürde‘)?

(nach Giesecke - 1965)

#### Institut für Friedenspädagogik II (mit Ergänzungen des Autors)

1. Wer sind die Konfliktparteien und warum wird politisch/ militärisch gestritten? (**politisch, wirtschaftliche, soziale oder rechtliche Ursachen?**)
2. Wie ist der Konflikt entstanden, (**historische Entwicklung?**) u. welche Argumente u. Interessen liegen miteinander in Streit? (**politische, wirtschaftliche, sozio-kulturelle, rechtliche Interessen?**)
3. Welche Mittel haben die Konfliktparteien, ihre Interessen durchzusetzen, (**politische, wirtschaftliche, rechtliche oder militärische Mittel?**) und welche Folgen ergeben sich daraus für die Konfliktlösung? (**politische, wirtschaftliche, sozio-kulturelle oder rechtliche Folgen?**)
4. Wie reagiert die internationale Gemeinschaft auf diesen Konflikt? (**politische, wirtschaftliche, humanitäre oder rechtliche Hilfen?**)
5. Welche Kompromisse sind möglich (**politische, wirtschaftliche, soziale o. rechtliche?**) und wie sind diese politisch zu beurteilen? Welches Ergebnis wurde erzielt, (**politische, wirtschaftliche, soziale oder rechtliche?**) und wie ist dieses politisch zu beurteilen?
6. Wie können internationale Organisationen aussehen, die auf eine Prävention von Weltgefährdungen zielen? (**politische, wirtschaftliche, humanitäre o. rechtliche Organisationen?**)
7. Was folgt aus der Bearbeitung dieses politischen Konflikts für mich und mein eigenes Verhalten?  
Angeregt durch Bernd Janssen: Methodenorientierter Politikunterricht in: Buchners Kolleg Politik, Bd. 4, Internationale Politik, 1996),

Ergänzungen in Klammern: Quentmeier 2008

deutlich soziale, wirtschaftliche, rechtliche und auch ökologische Aspekte vermissen (siehe Ergänzungen durch den Autor), ohne die komplexe, internationale Konflikte heute nicht mehr hinreichend verstanden werden können. Den Leitfragen fehlt damit auch hier die in den EPA

geforderte interdisziplinäre Breite, die erst durch die Beachtung der Bezugswissenschaften erreicht wird.

Wir werden deshalb versuchen, uns brauchbaren Vorschlägen, die den EPA entsprechen, von der Unterrichtsplanung her zu nähern.



## 6. Ausgewähltes Beispiel: Darfur – ein Konflikt im Sudan. Regionale Konflikte – ein Schulbuchansatz

Ein Vergleich der verschiedenen aktuellen Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe lässt in der Konfliktanalyse sehr unterschiedliche Herangehensweisen erkennen. 2006 wird der Darfur-Konflikt bei Floren noch auf zwei Sätze reduziert mit einem allgemeinen Zusatz zur möglichen Eskalation.

„**Beispiel: Sudan 2004** Arabische Reitergruppen verfolgen die schwarzafrikanische Bevölkerungsmehrheit in der Region Darfur. Zehntausende werden getötet, über eine Million Menschen ist auf der Flucht und sucht Schutz im Nachbarland Tschad, das damit überfordert ist“ ...

„Es gibt viele Ursachen für solche Konflikte: Gebiets- und Machtansprüche, ethnische und religiöse Spannungen, Auseinandersetzungen um Bodenschätze und Wasser, Armut, Hunger und Verelendung.

Die Folgen sind häufig Flucht und Vertreibung, die eine ganze Region destabilisieren können. Die schlimmste Eskalation von regionalen Konflikten ist ein Völkermord“ ... (Quelle: Floren, Franz Josef (Hrsg.), Wirtschaft, Gesellschaft, Politik Bd. II, Paderborn 2006, S. 473)

Obwohl die Hinweise auf die Ursachen und Folgen noch auf weitere Bezugswissenschaften verweisen, reicht eine solche kurze Vorgabe heute für eine qualifizierte Konfliktanalyse mit Internetrecherche nicht aus. Wenn der Kursleiter aus zeitlichen oder humanitären Gründen auf der regionalen Ebene bleiben will, müsste er seinen Schwerpunkt wenigstens auf die Analyse der dortigen Verbrechen, die betroffenen Menschenrechte und die zivile Konfliktbearbeitung durch NGOs setzen (siehe Unterrichtsvorschlag 1).

## 7. Unterrichtsplanung

### Vorschlag 1: Darfur – ein Konflikt um Menschenrechte!?

#### Eine Unterrichtseinheit mit sozialem und rechtlichem Schwerpunkt

- Einstieg: Zeitungsberichte, Fotos, Filme, aktuell: „Die Teufelsreiter von Darfur“? Satellitenaufnahmen brennender Dörfer, digitale Kartendarstellung der Vielzahl der Völker und Sprachen und der zunehmenden Verbreitung der Flüchtlingslager (s. Chiari, B. Sudan, sowie earth.google.de, maps.google.de) wecken Betroffenheit.
- Recherche und Dokumentation von Menschenrechtsverletzungen in Darfur (Vertreibungen, Vergewaltigungen, Folter, ethnische Säuberungen, Morde, Sklaverei, Islamisierung (Scharia) ?... (Regionaler Konflikt)
- Geschieht in Darfur ein Völkermord? Rechtliche Basis: UNO-Konvention zur Verhütung und Bestrafung eines Völkermordes (1948)
- Gibt es internationale Hilfe? Auseinandersetzung um Hilfsmaßnahmen der UNO, der EU und internationaler NGOs. Wie und womit kann vor Ort geholfen werden? Aufruf „Rettet Darfur“, Probleme der Hilfstransporte (Fehlende Straßen und Transportmittel) und der Hilfsorganisationen vor Ort wie Überfälle, Diebstähle, Bereicherung der örtl. Milizen (Internat. Konflikt). Und was tut Deutschland? (www.auswaertiges-amt.de)

### Vorschlag 2: Darfur – ein Konflikt um Ressourcen und Macht?

Kursleiter eines Abiturskurses sollten von Anfang an einen Vorlauf zur Erarbeitung von (Gruppen-) Referaten einplanen und den EPA entsprechend interdisziplinär vorgehen, indem sie wirtschaftliche, politische und soziale (humanitäre) Aspekte in ihrer Konfliktanalyse berücksichtigen (vgl. auch Unterrichtsvorschlag 3 in Absatz 9). Wer die Möglichkeit zur weiteren Vertiefung hat (z.B. Facharbeit, Projekte mit Dokumentation oder Ausstellung o.ä.) kann den erprobten Vorschlägen entsprechend weitere Bezugswissenschaften (rechtliche, ethische oder ökologische Aspekte) einbeziehen und am Schluss eine Abschlussdiskussion des Kurses über mögliche Lösungsvorschläge vorsehen (s. EPA).

#### Eine Unterrichtseinheit mit wirtschaftlichem und politischem Schwerpunkt

- **Ausgangssituation:** Karte (Fotos, Film, Bericht ...) der topographischen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse in Darfur (nomad., arabische Viehzüchter handeln seit Jahrhunderten mit sesshaften, schwarzafrikanischen Bauern)
- Starkes Bevölkerungswachstum und Klimawandel (Dürren) führen zu Mangel an Wasser und Weidegründen und damit zu Desertifikation und zu **lokalen Konflikten**.
- Nach 30 Jahren Bürgerkrieg und jahrelangen Verhandlungen mit Hilfe der UNO: Ergebnis des Friedensvertrages des **Nord-Süd-Konflikts** 2005 im Sudan (Teilung der Öleinnahmen mit der Zentralregierung 50 : 50, politische und wirtschaftliche Teilautonomie mit eigener Provinzregierung)
- Völlige Vernachlässigung der Infrastruktur, geringe politische Mitsprache und Zwangsarabisierung führen 2003 auch zum Aufstand schwarzafrikanischer Darfuri. Regierungstruppen und aufgerüstete Nomadenmilizen (Dschandschawid) bekämpfen seitdem die Rebellengruppen (SPLA, JEM), zerstören Dörfer und verjagen die Bewohner (**regionaler Bürgerkrieg**).
- China erwirbt Förderlizenzen an Ölvorkommen und baut Ölpipelines im Sudan/Darfur.
- Sudan kauft von den Öleinnahmen trotz UN-Waffenembargo Waffen aus China und Russland.
- Zwischen dem Zentrum und der Peripherie (Darfur/Westen, Süden, Osten) entwickelt sich im Kampf um politische Macht (Posten / Clans) und die Verteilung der Staatseinnahmen ein **nationaler Bürgerkrieg**.
- China und Russland verhindern durch ihr Veto im Sicherheitsrat Sanktionen, ein Eingreifen von UNO-Friedenstruppen und die Verurteilung der Regierung (**internationaler Konflikt**).



Plakat: Rohstoffe finanzieren Krieg und Terror (Quelle: Dt. Welt-hungerhilfe u. UNO 2005), Beispiel für Schülermaterial für eine Dokumentation oder Ausstellung.

### 8. Neue Formen der Analyse internationaler Konflikte

Die folgenden beiden neuen Formen der Konfliktanalyse verwenden den Anforderungen der EPA entsprechend Aspekte der Bezugswissenschaften. Sie unterscheiden sich aber deutlich dadurch, dass die erste Form wie gewohnt allgemein Fragen an einen möglichen Konflikt stellt, während die zweite Version in der Form des Problemzyklus Fragen gezielt an den bereits ausgewählten Konflikt stellt und dies systematisch an alle Bezugswissenschaften, die einen Beitrag zum Verständnis und zur Beurteilung des Konfliktes leisten könnten.

Die folgende erste Version aus einem Schulbuch der gymnasialen Oberstufe wendet außerdem die verlangte Interdisziplinarität nur bei der Recherche der Konfliktursachen an, nicht bei den Folgen und nicht bei den Interessen. Da die UNO bei Völkermord und ethnischen Säuberungen ein militärisches Eingreifen als humanitäre Intervention nach Beschluss des Sicherheitsrates zulässt, sollte außerdem die Frage 8 in eine Form umgewandelt werden, die Schülern bei einer differenzierten Urteilsbildung hilft.



Karte: Erschließung von Ölquellen im Sudan, Stand 2007 (Quelle: Chiari, Bernh., 2008, S. 188). Auffällig das starke Interesse der China National Petroleum Corporation (CNPC), sie besitzen Förderlizenzen gleich an drei Ölfeldern (3, 5 u. 9). Die Karte lässt sich von der Internetseite der MGFA herunterladen und ausdrucken. Die dort gelb eingezeichnete Ölleitung wurde hier schwarz wiedergegeben.

### Konfliktanalyse mit Leitfragen aus dem Schulbuch „Mensch und Politik“ S II (2007, S. 345)

1. Wer sind die am Konflikt beteiligten Parteien?
2. Welches ist der Konfliktgegenstand?
3. Welche **Konfliktursachen** u. -anlässe bestehen?

Bedenken Sie dabei folgende Gesichtspunkte:

- **Histor. Aspekt:** Welche einschneidenden Entwicklungen, Ereignisse u. Erfahrungen aus der Vergangenheit prägen das Verhalten der am Konflikt Beteiligten?
- **Ideologischer Aspekt:** Welche Rolle spielen Weltanschauungen und Religionen?
- **Machtpolitischer Aspekt:** Beansprucht eine Konfliktpartei Führungsanspruch gegenüber den anderen?
- **Sozialer Aspekt:** Gibt es ein Wohlstandsgefälle zwischen beiden Konfliktparteien? Ist dies ein Gefälle, das auch Einflusschancen bestimmt?
- **Territorialer Aspekt:** Gibt es Grenzstreitigkeiten oder Gebietsansprüche?
- **Ethnischer Aspekt:** Gehören die Konfliktparteien unterschiedlichen Ethnien an? Besteht die Absicht zu „ethnischen Säuberungen“?
- **Wirtschaftlicher Aspekt:** Spielen wirtschaftliche Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle? Verfügt eine Partei über wichtige Ressourcen?

4. Welche Folgen hätte der Sieg einer Partei für die Menschen der Region, für das internat. System?
5. Welche Staaten oder Gruppierungen beeinflussen das Konfliktgeschehen von außen? Welche Interessen verfolgen sie?
6. Sind internationale Organisationen in den Konflikt einbezogen? Mit welcher Begründung? Was bieten Sie zur Konfliktregelung an?
7. Sind völkerrechtliche Fragen durch den Konflikt berührt? Wie werden sie beantwortet?
8. Welche Organisationen, Staaten oder Gruppen treten eher für eine gewaltfreie, welche eher für eine kriegerische Regelung ein?
9. Welche Bedeutung hat der Konflikt für die betroffenen Staaten, welche für die Region, welche für die internationalen Beziehungen?

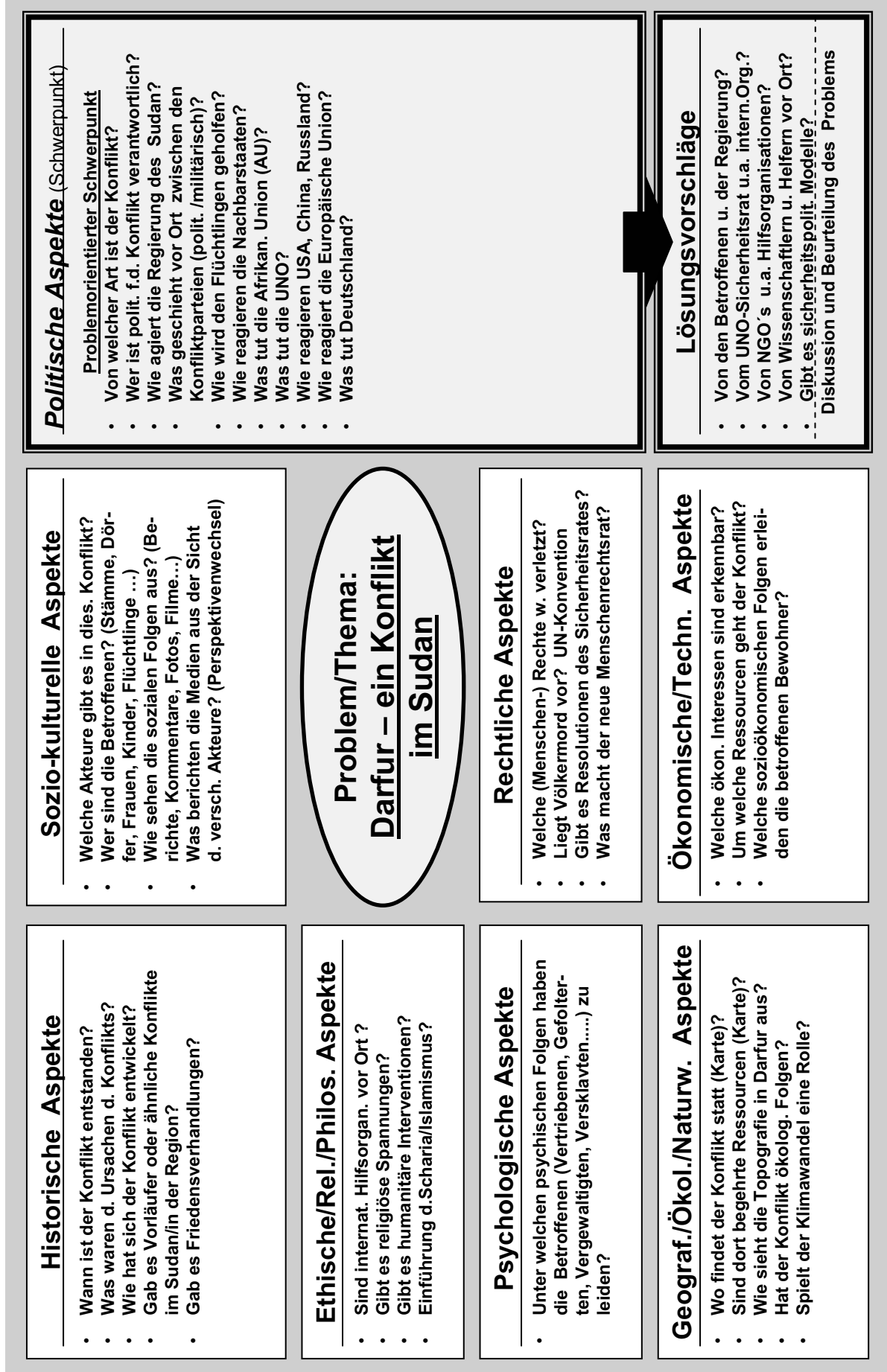
Quelle: Immesberger, W./Launhardt, W./Lerch, H./Meyer u.a. *Mensch und Politik S II, Gbd., Braunschweig 2007, S. 345*

Mit dem im Folgenden zur Problem- und Konfliktanalyse verwendeten Planungsmodell „**Problemzyklus**“, das wir in seinen drei Versionen für einen politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Unterrichtsschwerpunkt bereits in „Politik unterrichten“ H.2/2007 vorgestellt haben, lässt sich bei der Sachanalyse durch Internetrecherche zunächst ein Überblick gewinnen, welche Aspekte bei dem gewählten Konflikt überhaupt eine Rolle spielen. Die Darstellung für das Beispiel Darfur zeigt sehr deutlich, dass man heute nicht mit einigen wenigen, allgemeinen Leitfragen auskommt, wie dies bei den bisherigen Konzepten zur Konfliktanalyse der Fall war. Bei den vielfältigen Verflechtungen, Ursachen und Folgen, die sich auf den verschiedenen Ebenen des Darfur-Konflikts abspielen, ist je nach Kurstyp eine mehr oder weniger starke didaktische Re-

duktion erforderlich. Es ist auch nicht vorgesehen, die Fragen einzeln abzuarbeiten, sondern die während der Sachanalyse entwickelten Fragen nach Aspekten (Bezugswissenschaften) zu ordnen und als Basis für die Suche und Auswahl von Unterrichtsinhalten und für die Erarbeitung von Referaten, Dokumentationen und Facharbeiten zu nehmen. Im Endeffekt ist es eine Planungshilfe, um die Komplexität des Konflikts zu überblicken und zu erkennen, ob alles Wesentliche in der Planung oder den Ergebnissen enthalten ist. Besonders deutlich lässt sich das an dem dritten Vorschlag für Langzeitaufgaben erkennen, in dem für diese Version nur die zum Verständnis des Darfur-Konflikts notwendigsten Zusammenhänge erarbeitet werden sollen. Damit unterscheidet sich der Problemzyklus als Planungsmodell deutlich vom Politikzyklus. Der Problemzyklus ist variabel in

der Vorgehensweise und lässt sich inhaltlich und zeitlich dem Bedarf der Lerner anpassen. Er gibt keine vorgeschriebene Anzahl von Kategorien oder allgemeinen Leitfragen vor, sondern setzt durch Konzentration auf das Thema, das Problem oder den Konflikt fachliche Schwerpunkte, die je nach Bedarf durch Aspekte aus den Bezugswissenschaften ergänzt werden. Für die Arbeit mit dem Problemzyklus eignen sich im Gegensatz zum Politikzyklus bevorzugt offene, noch nicht abgeschlossene Probleme und Konflikte. Sie erhöhen für die Schüler deutlich die Spannung und damit auch die Motivation zur selbstständigen Recherche. Der Problemzyklus verlangt am Schluss, entsprechend den Vorgaben der EPA Ansätze von Lösungsvorschlägen zu diskutieren und eine Beurteilung des Konflikts zu versuchen.

**Problemzyklus 1: Planungsmodell zur interdisziplinären Analyse politischer Probleme und Konflikte**



„Braunschweiger Modell“ Nach der Problemanalyse muss eine didaktische Reduktion (Auswahl) erfolgen

© Quentmeier 02.01 - 09.07

## 9. Themen für Langzeitaufgaben zur Internetrecherche - Unterrichtsvorschlag 3

1. **Sudan – ein unbekanntes Land?** Ein Überblick über Geschichte, Lage/Klima, Bevölkerung, Religion, Wirtschaft und Politik.
2. **Der Bürgerkrieg zwischen Norden und Süden des Sudan (1983 – heute) mit langjährigen Menschenrechtsverletzungen.** Zwangsarabisierung/ Islamisierung, Sklaverei, Kindersoldaten, Folter ... **Gibt es endlich Frieden?**
3. **Bürgerkrieg in Darfur (West Sudan)? Ursachen und Folgen**  
Der lokale Konflikt zwischen Bauern und Nomaden um **Wasser u. Weiden**.  
Der regionale Konflikt: Aufstand gegen d. **sozio-ökonom. Benachteiligung** (2003) u. seine Folgen (Vertreibung, Folter, Vergewaltigung, **Völkermord?**)  
**Der nationale Konflikt** zwischen Zentrum (Karthum) u. Peripherie (Darfur) um **politische Macht** (Clans/Posten) und die Verteilung der **Staatseinnahmen** aus d. Verkauf von **ÖL (Gummi arabicum, Gold, Uran, Kupfer, Diamanten)**  
Der internat. Konflikt um **Hilfsmaßnahmen** der UNO u. die Rolle **Chinas**.
4. **Schlussdiskussion über Lösungsvorschläge und Beurteilung des Konflikts.**

## 10. Hinweise zu geeignetem Unterrichtsmaterial und Internetquellen

Das folgende Quellenverzeichnis stellt eine Auswahl von Informationsmaterialien dar, die für den Gebrauch im Unterricht geeignet sind und weitgehend im Internet recherchiert werden können, auch wenn wir aus Platzgründen auf die Angabe langer Internetadressen verzichtet haben.

- Prunier, Gerard (2006). Darfur. Der 'uneindeutige' Genozid, Hamburg (*für die Hand des Lehrers oder Schulbibliothek*)
- Chiari, Bernhard (2008) Hrsg. Sudan, Paderborn (*Überblick, versch. Perspektiven, gute Karten, (www.mgfa.de/html/einsatzunterstuetzung/sudan)* **Aufsätze und Berichte:**
- Auswärt. Amt (2007). Der Darfur-Konflikt im Sudan. ([www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Regionale\\_Schwerpunkte/Afrika](http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Regionale_Schwerpunkte/Afrika))
- Delius, Ulrich (2008). Rettet Darfur! Hintergrundinfos zu einem Völkermord. GfbV, Göttingen
- El-Battahani, Atta (2006). Darfur- Konflikt. Lokale Ursachen, globale Folgen, Entwicklung u. Zusammenarbeit 11/2006, S. 426 - 427
- El-Battahani, Atta / Elke Grawert (2007), Fluch des Öls. Der Friedensprozess zwischen Nord- und Südsudan. E + Z
- Hofheinz, Albrecht (2006). Sudan – Widerstand gegen den Zwang zur Einheit. Inform. z. polit. Bildung H. 272 .
- Ibrahim, Fouad (2004). Völkermord in Darfur – Verbrannte Erde. In: program – bedrohte Völker H.6/2004, S. 16 – 19
- Khalafalla, Kalid Y. (2005). Der Konflikt in Darfur. In: Afrika. Aus Politik und Zeitgeschichte 4/2005, S. 40 -46
- Öhm, Manfred (2005). Nach dem Frieden – mitten im Krieg: Der Sudan und der Darfur-Konflikt. In: (FES) Intern. Politik u. Gesellsch. 2/05, S.150 ff
- Prunier, Gerard (2007). Darfur – Motive eines Völkermordes. Der Konflikt im Sudan ist komplizierter als die Welt wahrhaben will. In: Le Monde diplomatique (Deutsche Ausgabe) Nr. 8221 v. 9.3.2007
- Riedle, Gabriele / Jan Grarup (2007). Darfur und Tschad – Krieg ohne Ende. In: GEO 6/2007, S. 70 – 94
- Schmidinger, Thomas (2005). Sudan – Der Staat als Warlord. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H.2/2005, S. 194 – 200

### Dossiers:

- Agenda 21 Treffpunkt (2007). Dossiers „Darfur-Konflikt“ mit Hinweisen auf Wikipedia –Material zu Darfur
- Strube-Edelmann, Birgit (2006). Der Darfur-Konflikt – Genese und Verlauf (Dt. Bundestag – Wiss. Dienste, WD 2 – 186/06)
- SZ-Dossiers: Darfur-Konflikt ([www.school-scout.de](http://www.school-scout.de), Best.-Nr.24915)
- ZEIT online 2004 – 2007 (<http://images.zeit.de/text/online/2007/09/ICC-Darfur>)

### Unterrichtsmaterial aus Zeitschriften und Schulbüchern:

- Betz, Christine u.a. (2008). Die Rolle der Vereinten Nationen im Darfur-Konflikt. In: Globalisierung u. intern. Politik, Buchner V. Bamberg, S. 64- 69
- Goll, Thomas (2008) Darfur und kein Ende. Der UN-Sicherheitsrat als Garant des Weltfriedens?, Praxis Politik 1/2008, S. 42 - 46
- Handwerker, Manfred u.a.(2005). Staatsversagen u. Staatszerfall (Sudan). In: Buchners Kolleg Politik, Staatsformen im 21. Jhdt., S. 153 - 172

- Sinz, Wolfgang: Krisenherd Sudan. In: Ideenbörse Sozialkunde/Politik Sekundarstufe, Ausgabe 3, 02/2008. Olzog – Verlag 2008.
- Wochenschau- Verl. (2007) Beispiel Darfur (Sudan): machtlose UNO ?, Wochenschau Sek. II, Die UNO, H. 2/ 2007, S.67 – 73

#### Dokumentationen:

- Dokumentarfilm, Arte (2008) : Darfur – Der vergessene Krieg/außerdem Darfur Now; auf DVD erschienen am 22. August 2008
- Dokumentarfilm: Stern, Ricky „Die Todesreiter von Darfur / The Devil Came On Horseback; (ab 28.08.08 im ausgewählten Kinos, 85 Min./ DVD z.Zt. nur auf Englisch)
- Plakatausstellung digital: zu beziehen über: [www.fuerdarfur.de/flash-website/darfur\\_01.swf](http://www.fuerdarfur.de/flash-website/darfur_01.swf)

#### Weitere Literatur zum Thema:

- Engelhardt, Karl (Hrsg.) Welt im Wandel. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II. Informationen zur Meinungsbildung, Reihe A: Politik, Bd. 8, Stuttgart 2007 (auch Materialien zu Darfur digital unter [www.omnia-weltimwandel.de](http://www.omnia-weltimwandel.de))
- Landesinstitut f. Schule u. Medien Brandenburg – LISUM (2005). Völkermorde und staatliche Gewaltverbrechen im 20.Jahrhundert als Thema schulischen Unterrichts. Ludwigsfelde
- Nazer, Mende (2004) Sklavin. Gefangen, geflohen, verfolgt. München (Tb., Junges Nuba-Mädchen wird als Sklavin nach London verkauft. Beispiel für Sklaverei im 21.Jhdt. Siehe auch wikipedia)
- Schirmmayer, Christine/ Ursula Spuler-Stegemann (2006) Frauen und die Scharia. Die Menschenrechte im Islam. München (Tb., gehört in jede Schulbibliothek)



Foto: Roland Freitag

## Wert und Probleme der Konfliktanalyse

Prof. Dr. Gotthard Breit

haltet den Kern des Politischen. Spätestens seit Niccolò Machiavelli (1469 – 1527) steht der Machtaspekt im Mittelpunkt der Beschäftigung mit Politik. Die Methoden der Konfliktaustragung von damals haben sich zumindest in Demokratien geändert; sie sind gewaltfrei. Nach wie vor geht es aber in der Politik zum einen um Aufgaben und Problemlösungen. Zum anderen und vor allem aber geht es in der Politik um die Durchsetzung von Interessen, um Machterwerb und Machterhalt. Politiklehrerinnen und -lehrer, die ihre Schülerinnen und Schüler mit Politik bekannt machen wollen, kommen um die Einübung in die politische Konfliktanalyse gar nicht herum.

So viel zum Wert einer politischen Konfliktanalyse. Die Erörterung der Probleme damit im Politikunterricht benötigt mehr Zeit.

### 2. Soziales Lernen – ein Problem für die Konfliktanalyse

Vielen Bürgerinnen und Bürger wird der Zugang zu einer politischen Konfliktanalyse auch heute noch nach bald 60 Jahren Erfahrung mit einer „geglückten Demokratie“ (Wolfrum 2006) durch eine politikferne Sichtweise erschwert. Gerne klagen Bürger, von Werner J. Patzelt als die Schwachstelle der Demokratie bezeichnet (2004, 98), über die ewigen Streitereien der Politiker. Es wäre doch viel vernünftiger, wenn sie sich friedlich an einen – möglichst runden – Tisch setzen und die anstehenden Probleme gemeinsam, einvernehmlich und partnerschaftlich lösen würden.

Das ist sehr unpolitisch gedacht. Auch Schülerinnen und Schüler werden in der Schule zu dieser Haltung erzogen – im sozialen Lernen.

Diese These möchte ich im Folgenden näher entfalten. Soziales Lernen ist wichtig. Dieser Aufgabe nehmen sich viele

#### Vorbemerkung

Wie das Wochenschau-Heft „Umgang mit Konflikten“ (Beutel, Wildfeuer 2008) zeigt, kann mit dem Begriff „Konfliktanalyse“ die Untersuchung von Auseinandersetzungen im Alltag und Privatleben gemeint sein. In dem Vortrag wird von einer anderen Auffassung ausgegangen. Konfliktanalyse wird hier als politische Konfliktanalyse aufgefasst.

#### 1. Wert der Konfliktanalyse

Der erste Teil der Überschrift „Wert und Probleme der Konfliktanalyse“ kann rasch abgearbeitet werden. Der Konflikt bein-

Lehrerinnen und Lehrer in allen Unterrichtsfächern an, die einen mehr, die anderen leider weniger. In der Schule und im Klassenzimmer sollen sich die Jugendlichen an einen Umgang mit ihren Mitmenschen gewöhnen, der den demokratischen Grundwerten entspricht.

<b>Grundwerte</b>	<b>Soziale Verhaltensnormen oder Tugenden</b>
Freiheit	Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Eintreten für eigene Interessen, Zivilcourage
Gleichheit/Gerechtigkeit	Gewaltlosigkeit, Achtung des anderen, Fairness, Toleranz, Ehrlichkeit, Kompromissbereitschaft
Solidarität	Anteilnahme, Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft, Uneigennützigkeit

(nach: Breit, Massing 2006, 14)

Beim sozialen Lernen wird darauf geachtet, dass die Heranwachsenden ihre Mitschüler wahrnehmen (und nicht nur sich selbst sehen), sie als gleichwertig und –berechtigt anerkennen, ihnen gewaltfrei, tolerant und fair begegnen und sich ihnen gegenüber hilfsbereit verhalten. Darüber wird etwas Wichtiges vergessen. Im Umgang mit anderen kommt es nicht nur auf das friedliche und harmonische Miteinander an (Grundwert Gleichheit). Jugendliche müssen auch lernen sich im Kreis der Mitschüler zu behaupten, den eigenen Standpunkt zu vertreten und Ich-Stärke zu beweisen (Grundwert Freiheit). Zum Leben mit anderen gehören nicht nur Anpassungsfähigkeit und Hilfsbereitschaft, sondern auch das Eintreten für eigene Interessen und Durchsetzungsfähigkeit.

Zur Verdeutlichung ein Fall-Beispiel: Eine Schulklasse bearbeitet in Still- und Einzelarbeit eine vom Lehrer gestellte Aufgabe. Ein Schüler kaspert herum und stört mit seinem Verhalten die ganze Klasse. Da erhebt sich eine Schülerin, geht auf den Jungen zu, schreit ihn an, er solle endlich Ruhe geben, erhält von ihm Widerworte und haut ihm schließlich eine runter. Der Lehrer zeigt sich hoch erfreut.

### Ein guter Lehrer! ??

Gleich nach Schulschluss ruft er die Mutter des Mädchens an und berichtet ihr begeistert von dem Vorfall. „Endlich hat sie sich einmal etwas getraut; endlich hat sie sich gewehrt und ist aktiv geworden.“ Zum besseren Ver-

ständnis: Das Mädchen fiel bis dahin nicht nur durch Intelligenz und Aktivität auf, sondern auch durch ihre Unfähigkeit, sich gegenüber anderen zur Wehr zu setzen. Eltern und Lehrer sorgten sich um die Zukunft des Mädchens, weil sie sich zum Eintreten für eigene Interessen, zur Konfliktaustragung und zum Widerstand unfähig zeigte. Daher die zunächst merkwürdig anmutende Freude über das Verhalten des Mädchens, das sich heute durchaus wehren kann. Aus ihr ist etwas geworden, nämlich Bundeskanzlerin.

Was zeigt uns der Fall? Im sozialen Lernen wird das Miteinander-Füreinander betont. M.E. wird zu wenig darauf hingewiesen, dass Auseinandersetzungen im Umgang mit anderen normal und selbstverständlich sind. Daher muss man lernen sich darin zu behaupten. Auch im sozialen Lernen soll das Eintreten für den eigenen Standpunkt und die Durchsetzung eigener Interessen gefördert werden. Der Grund für die Ausrichtung von sozialem Lernen in der Schule auf friedlichen Ausgleich und Harmonie liegt wahrscheinlich darin, dass die Jugendlichen nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer das Streiten bereits gut können und hierin nicht eigens gefördert werden müssen.

Diese Unterlassung bedeutet eine schwere Hypothek für die politische Konfliktanalyse. Im sozialen Lernen wird ein Maßstab eingeführt, der vielleicht für das Handeln in persönlichen Beziehungen Orientierung gibt, an dem gemessen politische Akteure aber nur schlecht aussehen

kann. Der Wunsch, Politiker sollten wie die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer gemeinsam ohne Streit um Wahrheit ringen, ist gefährlich unpolitisch. Wird an dieser Vorstellung Politik gemessen, kann Politik nur schlecht aussehen. Wer gelernt hat, dass man verständnisvoll, friedlich und fair gemeinsam Fragen beantworten und Probleme lösen soll, wird die Politik mit ihrem Kampf um Macht und Mehrheiten abstoßend finden. In den Schülerinnen und Schülern festigt sich die stolze Auffassung: Wir sind die Guten und in Berlin oder Hannover agieren die „miesen“ Politiker. So entsteht Politikverdrossenheit.

Über diese Schwierigkeit im Politikunterricht wird in der Fachdidaktik, so weit ich es sehe, nur wenig gesprochen. In der Politik (wie in der Wirtschaft, Verwaltung, im Kollegenkreis der Hochschule und anderswo) geht es mitunter rau zu. Die Akteure kämpfen zwar gewaltfrei, aber ansonsten mit harten Bandagen untereinander; sie zeigen sich in der Wahl ihrer Mittel oft wenig zimperlich. Praktiken, die wir in der Familie und im persönlichen Umkreis ablehnen und für unsere Kinder als wenig vorbildlich einstufen, werden in der Politik und anderswo angewandt. Niemand will im Politikunterricht die Jugendlichen zu Machtzynikern erziehen. Wenn sie aber 'Politik' mit dem Familienleben oder dem Zusammenleben im Klassenzimmer verwechseln und mit diesen Vorstellungen der Wirklichkeit von Politik begegnen, dann werden sie von Politik und den Politikern abgestoßen. Die Aufgabe, Jugendliche zu einem

über politische Prozesse und deren Akteure zu befähigen, macht es notwendig, ihnen einen Maßstab an die Hand zu geben, mit dem sie zu einem sachgerechten Urteil über Politik und Politiker gelangen können. Dieser Maßstab entspricht häufig nicht den Normen, die Lehrerinnen und Lehrer den Jugendlichen im sozialen Lernen für den persönlichen Umgang mit anderen nahe legen. Daher neigen Schülerinnen und Schüler bei der Beobachtung und Untersuchung von politischen Prozessen zu einer negativen Bewertung von Politikern (Besuch einer Schulklasse im Landtag von Sachsen-Anhalt; Drygalla 2007).

Diese Verurteilung der Politiker ist unangebracht. Bei allem Streit und den dabei an den Tag gelegten, mitunter sehr „robusten“ Umgangsformen beachten Politiker die Grenzen, die ihnen durch Verfassung und Gesetz gezogen sind. Unter ihnen herrscht (mit Ausnahme von Vertretern der NPD und der DVU) ein demokratischer Grundkonsens. Als Demokraten erkennen alle Menschenwürde, Menschenrechte und Frieden als Grundwerte an und richten ihr Verhalten danach aus.

Hier sehe ich eine Aufgabe. Ausgehend von Menschenwürde und den sie konstituierenden demokratischen Grundwerten „Freiheit, Gleichheit/Gerechtigkeit, Solidarität sowie Leben und Frieden“ müssen Normen entwickelt werden, die Schülerinnen und Schüler sowohl im persönlichen Umgang mit anderen als auch bei der Beschäftigung mit Politik anwenden können, ohne dabei zwangsläufig zu einer Verurteilung von Politikern zu gelangen. Dazu muss ein Mittelweg zwischen dem im sozialen Lernen häufig geforderten „Seid nett zueinander!“ und den im Politikunterricht untersuchten Methoden des politischen Machterhalts und -erwerbs gefunden und den

Jugendlichen sowohl beim sozialen Lernen in allen Schulfächern als auch beim politischen Lernen im Politikunterricht vermittelt werden.

### 3. Konfliktanalyse

Zunächst einige wenige Worte der Beschreibung (Ackermann u.a. 1994, 17 – 89). Politik besitzt drei Dimensionen. Inhaltlich geht es fast immer um Probleme, die durch politische Entscheidungen gelöst werden sollen. Die Prozesse um diese Entscheidungen finden in einem Handlungsrahmen statt, der in der Bundesrepublik durch das Grundgesetz und die Rechtsordnung festgelegt ist. Im Mittelpunkt der Politik stehen die Auseinandersetzungen, die um die Durchsetzung bzw. Verhinderung von Problemlösungen geführt werden. Zugang zu diesen Konflikten eröffnen Kategorien wie Akteure, Macht, Interessen. Mit ihnen können Untersuchungsfragen gebildet werden (Wochen-schau-Heft „Politik in der Zeitung“ 2005).

Bei einer Problemlösung versuchen die Akteure ihre Interessen durchzusetzen. Da diese fast immer unterschiedlich sind, kommt es zu Konflikten. Schon deshalb ist der Versuch des runden Tisches zum Scheitern verurteilt. Werden unterschiedliche Interessen vertreten, gibt es zunächst keine Einvernehmlichkeit.

Politiker arbeiten bei Problemlösungen nicht nur wegen der unterschiedlichen Interessenlage gegeneinander. „Wer Politik treibt, erstrebt Macht“ (Max Weber; vgl. Juchler 2007). Weil Macht ein unverzichtbares Mittel der Politik (zur Durchsetzung von Problemlösungen) ist, versucht jeder Politiker in einer Auseinandersetzung Macht zu erwerben bzw. Macht zu erhalten.

Dieses Streben nach Macht ist ein Merkmal der Politik und nicht z.B. der Wirtschaft. In der Wirtschaft geht es auch um Macht, aber die Macht steht nicht im

Mittelpunkt. Deshalb eignen sich die Kategorien und Fragen der politischen Konfliktanalyse nicht zur Analyse von wirtschaftlichen Prozessen.

Im Folgenden sollen zwei Probleme der Konfliktanalyse im Politikunterricht angesprochen und näher untersucht werden: die Verinnerlichung des Machtaspekts und die Langsamkeit der Politik.

#### 3.1 Die Verinnerlichung des Machtaspekts

Der Hauptunterschied zwischen Bürgern und Politikern besteht darin, dass uns Bürgern bei der Beschäftigung mit politischen Fragen eigenes Machtdenken und -streben fremd sind. Wenn es um Probleme wie die Zerstörung der Umwelt und die Verringerung des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes geht, dann verfolgt jeder von uns Interessen. Wer einen Geländewagen fahren will, beurteilt die Lösungsvorschläge der Politik anders als ein Bürger ohne Führerschein. Von unserer Interessenlage aus verfolgen wir die Auseinandersetzungen um die Minderung des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes und entwickeln dazu einen eigenen Standpunkt. Im Gegensatz zu den Politikern führen wir aber keine politischen Auseinandersetzungen. Daher benötigen wir auch nicht wie die Politiker Macht als das unverzichtbare Mittel der Politik und müssen daher nicht an den eigenen Machterhalt und –erwerb denken.

Aus dieser Bürgerperspektive heraus sind Lehrer und Schüler im Politikunterricht leicht dazu verführt, den Machtaspekt nachrangig zu behandeln. Es ist schon schwer genug,

- die Akteure des Konflikts zu benennen,
- deren unterschiedliche Interessen herauszuarbeiten
- und schließlich einen eigenen Standpunkt in dieser Auseinandersetzung zu entwickeln (vgl. dritter Beutelsbacher Konsenssatz; Schiele 2004).



Das alles kostet viel Zeit. Die Bearbeitung von zusätzlichen Fragen z.B. nach den Machtauswirkungen für einen Politiker oder nach den Methoden der Akteure zur Interessendurchsetzung erfordert Zeit und ein hohes Durchhaltevermögen. Aber nur so kann Politikverständnis bei den Jugendlichen angebahnt werden.

Bleiben wir bei dem Beispiel des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes. Bei der Bearbeitung des Themas wird den Schülerinnen und Schülern sicherlich auffallen, dass zwischen der Ankündigung der Bundeskanzlerin (Anfang 2007), den CO<sub>2</sub>-Ausstoß drastisch zu senken, und den Entscheidungen, die auf europäischer und nationaler Bühne seitdem erfolgt sind, Unterschiede bestehen. Das mag enttäuschend sein. Aber zum einen setzte sich die Bundeskanzlerin tatsächlich für den Klimaschutz ein. Zum anderen gelingt es ihr, die Autoindustrie und auch die Käufer der großen Autos nicht gegen sich aufzubringen. Mit ihren Initiativen hat sie einen Problemlösungsprozess in Gang gesetzt, ohne ihre Machtposition zu gefährden. Im Gegenteil: ihr Agieren auf der europäischen Bühne findet europaweit Anerkennung, was wählerwirksam auf die bundesrepublikanische Öffentlichkeit zurückwirkt. Damit festigt sie ihre Position innerhalb der Bundesregierung, in der CDU und in der Union von CDU und CSU. Wer Politik mit den Augen eines Politikers sieht, wird der Bundeskanzlerin die Anerkennung für ihr Agieren als Politikerin nicht versagen können. Sie ist mit Erfolg für eine Problemlösung und zugleich für den Erhalt der eigenen Machtposition eingetreten.

Schülerinnen und Schülern wird die Praxis von politischen Entscheidungsprozessen zunächst halbherzig, zynisch und vor allem viel zu langsam und schleppend vorkommen. Je häufiger sie aber Konfliktanalysen durchführen und dabei auch den

erhalts der daran beteiligten politischen Akteure mit einbeziehen, desto angemessener werden sie Politik und Politiker beurteilen können (Zur politischen Urteilsbildung Kiefer u.a. 1997). Die Bevölkerung ist davon zu einem Großteil noch weit entfernt. Dies zeigen eindrucksvoll die Klagen über die Große Koalition. Es würde nur noch gestritten; jeder würde an die eigene Wirkung in der Öffentlichkeit denken und darüber würden Problemlösungen verschleppt. Diese Beobachtungen treffen teilweise zu, doch sind die Klagen darüber unangebracht. Wer den Machtaspekt verinnerlicht hat, dem ist bewusst, dass alle Kabinettsmitglieder von Beginn des Regierungsbündnisses zwischen Union und SPD 2005 bis zu dessen Beendigung ständig an die nächste Wahl

denken und deshalb eine Zusammenarbeit naturgemäß schwierig und voller Reibungen ist. Je näher der Wahltermin rückt, desto mehr verstärken sich die Auseinandersetzungen und gegenseitigen Blockaden. Von dieser Sichtweise aus ist sogar ein positives Urteil möglich. Was alles in der großen Koalition trotz der natürlichen Gegnerschaft der Regierungsparteien untereinander zustande gekommen ist, verdient Anerkennung.

### 3.2 Die Langsamkeit der Politik

Im Politikunterricht hat sich der Politikzyklus (Ackermann u.a. 1994, 33 ff.) bei der Untersuchung von politischen Konflikten bewährt.

<u>Politikzyklus</u>	<u>Handlungsrahmen</u>
<b>Phasen</b> Problem (Aufgabe, Streitfrage) ↓ Auseinandersetzung ↓ Entscheidung, Ergebnis ↓ Reaktionen, Bewertungen ↓ neues Problem (neue Aufgabe, neue Streitfrage)	<b>Innenpolitik:</b> Verfassung und Rechtsordnung eines Landes, Institutionen und das Gefüge gegenseitiger Abhängigkeit der Institutionen und Organisationen  <b>Außenpolitik:</b> Das System der internationalen Beziehungen; Völkerrecht

Politik kann als eine prinzipiell endlose Kette von Problemlösungsversuchen aufgefasst werden. Dies lässt sich an dem Verfassungsprozess der EU verdeutlichen. Jedes Datum steht für einen Politikzyklus.

<b>11. Dezember 2000</b>	Die Staats- und Regierungschefs beschließen in Nizza einen Vertrag, der die Handlungsfähigkeit der EU nach ihrer Erweiterung erhalten soll.
<b>15. Dezember 2001</b>	In einer „Erklärung von Laeken“ wird die Einrichtung eines Konvents beschlossen, der eine EU-Verfassung entwerfen soll.
<b>10. Juli 2003</b>	Der „Entwurf eines Vertrags über eine Verfassung für Europa“ wird von den Konventsmitgliedern unterzeichnet.
<b>18. Juni 2004</b>	Die Staats- und Regierungschefs einigen sich in Brüssel auf einen Verfassungsvertrag, der am 29. 10. 2004 in Rom unterzeichnet wird.
<b>29. Mai 2005/ 1. Juni 2005</b>	Die Franzosen lehnen mit 54,87 Prozent den Vertrag ab. In den Niederlanden stimmen 62 Prozent der Wähler gegen den Vertrag.
<b>22./23. Juni 2007</b>	In der Nacht von Brüssel gelingt es mit einem Reformvertrag, die Substanz des gescheiterten Verfassungsvertrages zu erhalten.
<b>13. Dezember 2007</b>	Die Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedsstaaten unterzeichnen in Lissabon den Reformvertrag. Er tritt erst in Kraft, wenn ihn alle 27 Mitgliedsstaaten ratifiziert haben.
<b>12. Juni 2008</b>	In einer Volksabstimmung lehnen die Iren den Reformvertrag von Lissabon ab. Bleibt es bei diesem Nein, dann ist der ganze Verfassungsvertragsprozess gescheitert.
<i>In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21. Juni 2007, S. 2 (F.A.Z.-Archiv/vom Verfasser erweitert)</i>	

Um einen politischen Prozess zu analysieren, reicht die Beschäftigung mit einem Politikzyklus oder gar mit einzelnen Phasen aus einem Politikzyklus nicht aus. In die Untersuchung müssen mehrere Zyklen einbezogen werden. Das Ringen um einen europäischen Verfassungsvertrag bzw. Reformvertrag wird man nicht verstehen, wenn man die Untersuchung mit dem irischen Nein vom 12. Juni 2008 beginnt. Je tiefer man in diesen Prozess eindringt, desto klarer wird, dass man eigentlich mit dem Vertrag von Nizza anfangen muss. Noch besser ist die Wahl der Römischen Verträge von 1957 als Ausgangspunkt. Und nun kommt das Problem. Wie soll man das im Unterricht bewerkstelligen? Zur Demonstration ein fiktives Unterrichtsbeispiel.

Am Freitag, den 13. Juni 2008, wird das Ergebnis der Volksabstimmung in Irland bekannt. Der Politiklehrer behandelt am nächsten Montag das Thema im Unterricht. Wenn er dann mit 'Nizza' oder gar mit den Römischen Verträgen beginnt, kommt er gar nicht zur Volksabstimmung in Irland 2008. Er verspielt all die Möglichkeiten, die ihm die Aktualität des Themas eröffnet. Daher wird er zunächst das Problem, um das es geht, beschreiben und mögliche Problemlösungen aufzeigen. Danach geht er auf den Handlungsrahmen ein, was beim Thema EU eine schwierige und zeitraubende Aufgabe darstellt. Danach untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Auseinandersetzungen, die zur Behebung des irischen Neins geführt werden. Je eindringlicher ihnen dabei die vorhersehbaren Folgen des Scheiterns von „Lissabon“ bewusst werden, desto mehr erscheinen ihnen rasche Gegenmaßnahmen notwendig. Und was geschieht? Im Grunde erst einmal gar nichts – und das muss für Jugendliche frustrierend sein. Übersehen wird dabei

- die Eigenschaft von Politik als einer schier endlosen Kette von Problemlösungsversuchen,
- die Ausrichtung von Politik auf viele Probleme (einschließlich dem damit verbundenen Streben nach Machterwerb und –erhalt). In einer Einheit des Politikunterrichts dagegen gilt die Aufmerksamkeit zumeist nur einer Aufgabe.

So erhält die Bearbeitung dieses einen Problems in der Klasse eine wirklichkeitsferne Bedeutung. Wie kann man Jugendlichen im Unterricht eine langfristige Sicht auf Politik vermitteln? Wie kann man ihren Enttäuschungen über die geringe Handlungsfähigkeit von Politik vorbeugen, die bei einer kurzfristigen Untersuchung von Politik im Politikunterricht beinahe zwangsläufig eintreten?

#### **Ich weiß es nicht.**

Der Ausweg, den ich jetzt aufzeige, hilft nicht wirklich weiter. Man kann eine Schülerin oder einen Schüler beauftragen, den Fortgang des irischen Problems zu verfolgen und darüber kurz zu berichten. Das klingt gut. In der Praxis sieht das dann so aus. Am 26. August 2008 erschienen eine kurze Notiz und ein Kommentar in der FAZ. Danach deutete der irische Europaminister in Dublin an, man könne u. U. die Volksabstimmung wiederholen. Zwischen dem schwarzen Freitag im Juni und dem 26. August liegen mehrere Wochen und für die Schüler das Schuljahresende, die Versetzung bzw. Nichtversetzung, die großen Ferien, die Olympiade und vieles andere mehr. Mit anderen Worten: Bei den meisten Schülern schrumpft der Anknüpfungspunkt an das alte Thema zu der dunklen Feststellung zusammen: „Da war doch was!“ Der Vorschlag erweist sich als nicht praktikabel. Im Grunde müsste der Lehrer am 26. August wieder von vorn anfangen, doch dazu hat er angesichts der Stofffülle keine Zeit. So wird von dem europä-

ischen Verfassungsprozess nur ein Zyklus behandelt – und das ist zu wenig.

Die unzulässige Verkürzung politischer Prozesse im Politikunterricht wird bei den Jugendlichen zu Politikverdrossenheit führen, weil sie von der Politik viel erwarten und in dem einen untersuchten Zyklus häufig zur Problemlösung wenig bis nichts geschieht. Dieses Ergebnis kann Politiklehrerinnen und –lehrer und Fachdidaktikerinnen und –didaktiker wenig befriedigen.

#### **Schlussbemerkung**

Um den Vortrag abschließend doch noch ins Positive zu wenden: Es ist schön, dass in der Politikdidaktik noch viele zentrale Fragen und Probleme nicht gelöst sind. Politik und damit die Konfliktanalyse als der Kern bei der Beschäftigung mit Politik sind für die Heranwachsenden spröde Themen. Die Didaktik der politischen Bildung ist aufgefordert, noch offene inhaltliche Fragen zu klären, nach praktikablen Bearbeitungsmöglichkeiten für den Unterricht zu suchen und diese in der Praxis zu erproben.

#### *Literatur*

- Ackermann, Paul u.a. 1994: *Politikdidaktik kurzgefasst*. Schwalbach/Ts.
- Beutel, Wolfgang, Wildfeuer, Wolfgang, Redaktion *Wochenschau* 2008: *Umgang mit Konflikten*. *Wochenschau-Heft* 59. Jg., H. 3/4. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard, Massing, Peter (Hg.) 2006: *Politikunterricht geplant*. Schwalbach/Ts.
- Drygalla, Heike 2007: *Ein Besuch im Landtag – gut gemeint, aber nicht gut gemacht*. In: *politische bildung*, 40. Jg., H. 4, S.102 - 116
- Juchler, Ingo 2007: *Max Weber: Politik als Beruf – eine Schlüsselrede des Politischen*. In: Breit, Gotthard, Massing, Peter (Hg.): *Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht*. Schwalbach/Ts., S. 105 - 124
- Kiefer, Franz u.a. (Hg.) 1997: *Politische Urteilsbildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung* Bd. 344. Bonn

- Patzelt, Werner J. 2004: *Die Deutschen und ihre politischen Missverständnisse*. In: Breit, Gotthard (Hg.): *Politische Kultur in Deutschland*. Schwalbach/Ts., S. 89 – 116
- Schiele, Siegfried (Hg.) 2004: *Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Wolfrum, Edgar 2006: *Die geglückte Demokratie*. Stuttgart
- „Politik in der Zeitung“. *Wochenschau Sonderausgabe Sek. I + II. Dezember 2005 (Lehrer- und Schülerheft)*. Schwalbach/Ts.

## „Politik-Labor“ und „Didaktische Rekonstruktion in der Politischen Bildung“

Markus Behne

Die beiden Vorträge fanden am Tag der Politischen Bildung zeitgleich statt und erfreuten sich einer durchaus regen Teilnahme.

Tammo Grabbert, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Oldenburg, präsentierte seinen interessierten Zuhörern das so genannte „Politik-Labor“, einen außerschulischen Lernort unter der Leitung von Prof. Dr. Dirk Lange, an dem Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu den Geistes- und Sozialwissenschaften eröffnet werden soll.

Im Politik-Labor sollen außerdem Demokratie-Kompetenzen wie „Politische Urteilsfähigkeit“, „Methodische Fähigkeiten“ und „Autonomie“ gefördert werden. Diese Lernziele werden über das didaktische Konzept des Forschenden bzw. Entdeckenden Lernens erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler kommen dazu für einen halben Tag in die Universität, wo sie in bis zu sechs Forschungsgruppen gesellschaftspolitische Problemstellungen entweder zu dem Oberthema „Europa“ oder „Globalisierung“ erforschen.

Entscheidend ist, dass die Jugendlichen sowohl in der Erarbeitung ihrer Forschungsfrage als auch in ihrer Methodenwahl und ihrem Forschungsprozess vollständig frei sind.

Aus den bisherigen Erfahrungen kann geschlossen werden, dass das Konzept aufgeht: Es werden qualitativ gute Ergebnisse erzielt, Demokratiekompetenzen gestärkt. Die Schülerinnen und

Schüler selbst schätzen insbesondere die Erfahrung selbständigen und freien Arbeitens im Politik-Labor. Die Lehrerinnen und Lehrer verwenden die Ergebnisse als Impulse für den eigenen Unterricht.

Anmeldungen zum Politik-Labor bitte mindestens zwei Wochen im Voraus einreichen.

Kontakt:

Dr. Michael Luttmer  
Agora Politische Bildung  
Institut für Sozialwissenschaften  
Carl von Ossietzky Universität  
Oldenburg  
Tel.: 0441 / 798 – 48 95  
E-Mail: michael.luttmer@uni-oldenburg.de

Parallel dazu informierte Markus W. Behne, designierter Landesvorsitzender der DVPB und Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Oldenburg am Lehrstuhl von Prof. Dr. Dirk Lange, die Teilnehmenden gemeinsam mit seinen Kollegen Sebastian Fischer und Tina Menke inhaltlich und methodisch über die Politische Bildungsforschung an der Oldenburger Uni. Zunächst wurde hierbei der Begriff des „Bürgerbewusstseins“ in seiner Bedeutung für die Politische Bildung näher erörtert. Er wird definiert als das „Insgesamt aller mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“<sup>1</sup> und stellt den zentralen Erhebungsgegenstand der Politischen Bildungsforschung in Oldenburg dar. Die drei Referenten gewährten im Anschluss einen Einblick in ihre aktuellen Promotionsvorhaben.

Markus W. Behne untersucht mittels qualitativer Gruppeninterviews „Vorstellungen Jugendlicher zur Frage der Finalität der europäischen Integration“; Sebastian Fischer bereitet derzeit eine Erhebung zum Thema „Schülervorstellungen über Rechtsextremismus“ vor und möchte sich dem Gegenstand triangulativ über Zeichnungen von Gymnasiasten der 9. Klasse sowie qualitativen Einzelinterviews mit den Lernenden nähern. Tina Menke referierte abschließend über ihre Diplomarbeit mit dem Titel „Schülervorstellungen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen über die DDR“, welche sie im vergangenen Jahr vorlegte. Auch hier wurden anhand von Zeichnungen und Interviews die Vorstellungen Lernender qualitativ erhoben. Tina Menke führt diese Thematik in ihrer Promotion fort, widmet sich nun allerdings den Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer. Den methodischen Rahmen der drei Arbeiten bildet das so genannte Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ursprünglich aus der Naturwissenschaft stammend wurde es an der Uni Oldenburg auch für den sozialwissenschaftlichen Bereich adaptiert. Es zielt darauf ab, auf Basis der erhobenen Schülervorstellungen und einer fachwissenschaftlichen Klärung Lernarrangements zu generieren, die zu einer Modifikation vorhandener Schülerkonzepte („conceptual change“) beitragen können.

<sup>1</sup> Dirk Lange: *Bürgerbewusstsein und Politische Bildungsforschung*. In: *EINBLICKE* Nr. 46 / Herbst 2007. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. S. 21.



## Das Politik-Labor der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Tammo Grabbt

Das Politik-Labor der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter der Leitung des Lehrstuhlinhabers für Politikdidaktik, Prof. Dr. Dirk Lange, ist am Institut für Sozialwissenschaften angesiedelt. Es handelt sich dabei um einen außerschulischen Lernort, an dem Schülerinnen und Schüler selbständig mit Methoden aus den Sozialwissenschaften forschen können.<sup>1</sup> Auf diese Weise soll ihnen ein Zugang zu den Sozial- beziehungsweise Geisteswissenschaften eröffnet sowie ein Studieninteresse geweckt werden.

Das Politik-Labor wurde im Jahr 2006 in dem Förderprogramm „PUSH“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnet. Seit rund ein- einhalb Jahren besuchen regelmäßig Schulklassen der Sekundarstufe II von Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen aus der Region das Politik-Labor.

Der Ablauf eines Besuchs im Politik-Labor wird im Folgenden erläutert. Nach einer kurzen Einführung in der Schule wenige Tage zuvor, kommt eine Schulklasse oder ein Politikkurs für die Dauer eines halben Tages in die Universität. Im Anschluss an die allgemeine Begrüßung durch den Koordinator des Projekts sowie die Tutorinnen und Tutoren, teilen sich die Schülerinnen und Schüler in bis zu sechs

Forschungsgruppen von bis zu sechs Teilnehmern auf. Die Forschungsgruppen stehen jeweils für eine bestimmte Fachdisziplin aus dem Spektrum der Geistes- und Sozialwissenschaften – zum Beispiel Soziologie, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Umweltwissenschaft, Philosophie oder Geschichtswissenschaft – und werden von den Schülerinnen und Schülern frei nach ihren Interessenschwerpunkten ausgewählt.

Über die Impulsmaterialien hinaus erhält jeder der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine sogenannte Forschungsmappe, in der Lehrmaterialien vorhanden sind, die den Forschungs- und Lernprozess unterstützen und ihm Struktur geben sollen. Dazu zählen unter anderem ein Methodenhandbuch mit einer Auswahl und kurzen Erklärung der wichtigsten sozialwissenschaftlichen Methoden wie quantitative und qualitative Interviewführung,



In den Forschungsgruppen geht es darum, eine bestimmte fachliche Perspektive auf ein Oberthema – zum Beispiel „Europa“ oder „Globalisierung“ – einzunehmen. Entsprechend erhalten die Jugendlichen in jeder der Forschungsgruppen unterschiedliche Impulsmaterialien. Diese Materialien können Texte, Fotos, Karikaturen, Statistiken oder Filmausschnitte sein, die ein bestimmtes politisch-gesellschaftliches Problem abbilden. Das dargestellte Problem bildet die Grundlage für die selbständige Entwicklung einer forschungsleitenden Fragestellung durch die Schülerinnen und Schüler.

Expertenbefragung, Literaturrecherche oder Medienanalyse. Außerdem erhalten die Jugendlichen eine Anleitung zur Präsentation ihrer Forschungsergebnisse nach wissenschaftlichen Kriterien – beispielsweise wie man Quellen richtig angibt – sowie Erläuterungen darüber, wie man eine wissenschaftliche Forschungsfrage entwickelt.

Während die Schülerinnen und Schüler forschend der Beantwortung ihrer Fragestellung nachgehen, können sie die gesamte Infrastruktur der Universität nutzen. Dazu wird ihnen ein Computerraum mit Internetzugang zur Verfügung gestellt sowie Videokameras und Trans-

<sup>1</sup> Siehe URL: <http://www.uni-oldenburg.de/PolitischeBildung/31289.html>

kriptionsgeräte zur Dokumentation von Interviews. Außerdem steht ihnen die Bibliothek für Recherchezwecke offen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Sozialwissenschaften stehen für Expertengespräche zur Verfügung.

Den Abschluss des Forschens im Politik-Labor bildet die Präsentation der Forschungsergebnisse der einzelnen Gruppen sowie eine kritische Reflexion derselben beziehungsweise der selbst gestellten Forschungsfrage, der gewählten Methoden und ihrer Funktionalität.

Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl bei der Auswahl des wissenschaftlichen Blickwinkels ihrer Forschungsgruppe, als auch bei der Entwicklung ihrer Forschungsfrage und der Durchführung des dazugehörigen Forschungsprozesses völlig frei sind, das heißt ihre eigenen Interessen verfolgen können.

Grundlegend für diese Konzeption des Politik-Labors ist das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens (vgl. Ziegler/Jung 2007).<sup>1</sup> Ziel des Forschenden Lernens ist der Erwerb von Wissen subjektiver Neuartig-

keit durch einen eigenaktiven, selbstgesteuerten Lernprozess der Lernenden. Die Bedingungen für eine derartige Lernsituation bestehen im Politik-Labor. Es handelt sich um eine offene Lehr-Lernsituation mit offenem Ausgang. „Forschendes Lernen in politischen Projekten findet statt, wenn Lernende in politischen Bildungsprozessen praxisbezogene Problemfälle formulieren, bearbeiten und bewältigen.“ (Lange 2005: 68)<sup>2</sup> Entsprechend werden dabei erlernte politische beziehungsweise sozialwissenschaftliche Kompetenzen in der Praxis angeeignet.

## **„Didaktische Rekonstruktion in der Politischen Bildung. Zum Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schülern“**

**Tina Menke**

### **Was ist das Problem?**

Die individuellen Aneignungsperspektiven von Lernenden werden in der Politischen Bildung noch nicht hinreichend berücksichtigt. Das vorhandene Bürgerbewusstsein der Lernenden stellt aber eine zentrale Bedingung für die Wirksamkeit Politischer Bildung dar. Als Bürgerbewusstsein wird das Insgesamt der mentalen Vorstellungen über die politischgesellschaftliche Wirklichkeit begriffen. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert zugleich den Sinn, der es Lernenden ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen. Somit bezeichnet das Bürgerbewusstsein die subjektive Dimension von Politik und Gesellschaft. Die AGORA Poli-

tische Bildung macht es sich zur Aufgabe, das Bürgerbewusstsein als Ausgangspunkt der Politischen Bildung zu untersuchen. Die Forschungsvorhaben untersuchen das Bürgerbewusstsein von SchülerInnen und Jugendlichen. Das Ziel besteht in der Stärkung der diagnostischen Kompetenz innerhalb der Politischen Bildung.

### **Wie wird das von uns untersucht?**

Das Ziel der angelegten Untersuchungen besteht nicht in der einfachen Abfrage des Wissens von Lernenden. Vielmehr soll die Vielfalt und Gemeinsamkeit von Vorstellungen in ihrer Tiefe erschlossen und für die Politische Bildung fruchtbar gemacht werden.

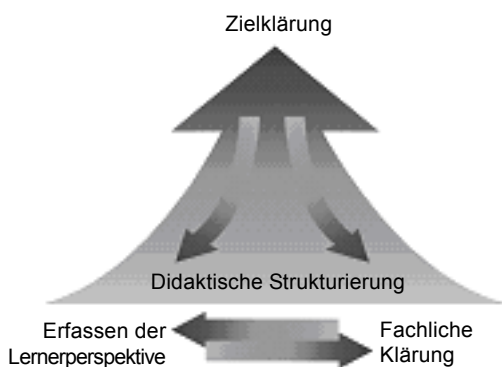


Foto: Sara Alfia Greco

Die explorativen Erhebungen der Lernerperspektiven bedienen sich daher der Methoden qualitativer Forschung. Dadurch wird der Komplexität der impliziten Theorien der Lernenden Rechnung getragen. Zur Erhebung des Bürgerbewusstseins werden Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt. Die Auswertung erfolgt als schrittweises und methodisch kontrolliertes Vorgehen im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse. Unterschiedliche qualitative Interpretationsformen und –schritte werden dabei sachzielbezogen zusammengeführt.

<sup>1</sup> Ziegler, Béatrice / Jung, Michael (2007): *Politik erforschen*. In: Lange, Dirk (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung*, Bd. 2. *Strategien der Politischen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 72-84

<sup>2</sup> Lange, Dirk (2005): *Forschendes Lernen in politischen Projekten*. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, 68-76



### Was bedeuten die Ergebnisse für die Praxis?

Wir möchten der Praxis Anregungen und Impulse liefern, wie fachliche Lerngegenstände aus der Perspektive der Lernenden aufgebaut sind. Diese Sichtweise lässt die Fachlichkeit „in

einem neuen Licht“ erscheinen und eröffnet neue Hinweise zur didaktischen Strukturierung von Lernwegen in der Politischen Bildung.

Die Ergebnisse geben Anregungen, wie die subjektiven Vorstellungen in der Politischen Bildung für die Erstellung von Bildungsmitteln und die Organisation von Bildungsmaßnahmen genutzt werden können. Es interessieren Verfahren, durch welche die Lernervorstellungen stärker in den fachlichen Lernprozess einbezogen werden können.

#### Literatur

Lange, Dirk: *Bürgerbewusstsein und Politische Bildungsforschung*. In: *EINBLICKE* Nr.46/ Herbst 2007.

Ders.: *Politikdidaktische Rekonstruktion*. In: Reinhardt, Volker (Hg.): *Basiswissen Politische Bildung*. Bd.4. Baltmannsweiler 2007. S. 58ff.

Lutter, Andreas: *Schülervorstellungen*. Ebd. S.74 ff.

Dies.: *Das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion. Ein Konzept Fachdidaktischer Lehr- und Lernforschung*. In: *Politik unterrichten*. Heft 1/ 2006. S.51 ff.

Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald/Duit, Reinders/Komorek, Michael: *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für Naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (1997). Heft, S. 3-18.

## „Schülervorstellungen über die DDR“

Tina Menke

Meine Diplomarbeit thematisiert „Schülervorstellungen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen über die DDR“. Sie wurde im Sommer letzten Jahres vorgelegt, die Erhebung der Schülervorstellungen selbst fand jedoch bereits im September 2006 unter Schülerinnen und Schülern aus Politik- und Geschichtskursen der Sek. II an einem niedersächsischen Gymnasium statt. Mit dem zeitgeschichtlichen Themengegenstand DDR-Geschichte bewegt sich die Arbeit an der Schnittstelle zwischen historischer und politischer Bildung. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Forschungsarbeiten der AGORA Politische Bildung an der Universität Oldenburg ein vielfältiges und breites inhaltliches Spektrum abdecken.

Die Arbeit folgt drei leitenden Fragestellungen. Zunächst sollen die Schülervorstellungen hinsichtlich ihres spezifischen DDR-Bildes untersucht werden (*Was war die DDR?*); die Frage zielt insbesondere auf die Vor-

stellungen zum Systemcharakter der DDR ab. Des Weiteren ist von Interesse, *warum* nach Schülermeinung an die DDR erinnert werden sollte (normativ). Die letzte Leitfrage bezieht sich auf den tatsächlichen Umgang mit der DDR-Geschichte im Unterricht und fragt danach, *wie* DDR-Geschichte schülerorientiert vermittelt werden kann.

Wie schon im Falle der Arbeiten von Markus W. Behne und Sebastian Fischer wird auch diese Untersuchung durch das Modell der (Politik-)Didaktischen Rekonstruktion strukturiert und gerahmt. An dieser Stelle soll jedoch hauptsächlich ein Einblick in das Erfassen der Schülerperspektive geben und die fachliche wie auch die normative Komponente weitestgehend ausklammert werden. Auch wird lediglich Bezug auf die erste der drei Leitfrage genommen. Folgendes lässt sich zur methodischen Vorgehensweise der Arbeit sagen: Grundlage der rein qualitativen Untersuchung war eine so genannte „Kreativaufgabe“. Bereits

Sebastian Fischer verwies auf die Effektivität triangulativer (mehrmethodiger) Verfahren. Die Zuhilfenahme einer Zeichnung (Abbildung 1) diente dem Ziel, sich zunächst einen ersten Eindruck von der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler zu machen.

Insgesamt erhielten 48 Lernende die Aufgabe ein Bild zu entwerfen, das ihre persönlichen Vorstellungen vom Leben in der DDR widerspiegelt. Hierzu sollten sie nebenstehendes Bild eigenständig zeichnerisch und/oder textlich ergänzen. Vorbild für diese Aufgabestellung war die Berliner East Side Gallery, ein von diversen internationalen Künstlern gestaltetes Reststück der Berliner Mauer. Die Ergebnisse dieser Kreativaufgabe reichten von allerlei Darstellungen der Produktwelt der DDR (über Spreewaldgurken bis hin zu Spee-Waschmittel) über Grenzanlagen und Fluchtversuche bis hin zu Stasi-Verhören und Kontrollen. Sechs der signifikantesten Fälle wurden ausge-

wählt und die betreffenden Schülerinnen und Schüler um einen Termin für ein problemzentriertes leitfadengestütztes Einzelinterview<sup>1</sup> gebeten, welches den Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt. Zur Auswertung kamen schließlich zwei der geführten Interviews.

Analyse und Ergebnisse:

Ein achtzehnjähriger Schüler namens Daniel<sup>1</sup> verfasste im Zuge der Kreativaufgabe zunächst folgendes Gedicht:

**„DDR (lyrische Gedanken)“**

Genossen, das die Grenze zur DDR,  
einst'ne beispielhaft starke Wehr,  
drüber kam man schlecht,  
aber zurück, im Rücken ne Gewehr,  
viele wollten weg von dort,  
viele war'n unzufrieden an diesem Ort,  
und dort hatte man keine Bananen,  
und war mit der Planwirtschaft am planen,  
es gab zwanghaftes wählen,  
psst ..., das darfst keinem erzählen,  
dieses ist der letzte Rest der DDR,  
heute wird nachgedacht viel mehr,  
1949 – 1990 war ne lange Zeit,  
lange ohne Freiheit,  
auf das sie meiner Generation  
erspart bleibt!!!

?(unleserlich)

Sonst am rappen, doch heute dabei, der  
DDR eins zu verplätten

*Kommentar: Mein Gedicht (normalerweise hab ich länger Zeit für so deepe Themen) zeigt einfach spontane Einfälle meinerseits zur DDR.<sup>3</sup>*



Abbildung 1



Abbildung 2

<sup>1</sup> Vgl. Witzel, Andreas (2000, Januar). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1).  
Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [Zugriff: 22.10.2008].

<sup>2</sup> Namen geändert.

<sup>3</sup> Gedicht sprachlich nicht bereinigt.

Die Interviewsituation begann mit der Thematisierung des Gezeichneten (in diesem Falle Geschriebenen), um den Befragten einen ersten inhaltlichen Zugang zu ermöglichen und den Gesprächsfluss „in Gang“ zu setzen. Im Zuge des Interviews wurden die betreffenden Schülerinnen und Schüler ein weiteres Mal mit einer Assoziationsaufgabe konfrontiert. Hierzu wurden ihnen diverse DDR-bezogene Gegenstände präsentiert (Abbildung 2)<sup>4</sup>, von denen sie spontan einen auswählen, ihre Wahl begründen und ihre Assoziationen artikulieren sollten.

Die Mehrheit der Befragten entschied sich zunächst für die DVD, da der Film ihnen bekannt war; vielfach wurden jedoch auch die übrigen Gegenstände kommentiert.

Eine weitere Intervention bezog sich auf das normative DDR-Bild der Schülerinnen und Schüler. Gefragt wurde, wie ihren Vorstellungen nach ein *DDR-Museum* (nach dem Vorbild des 2006 eröffneten Museums in Berlin) auszusehen habe, woran sie im Zusammenhang mit der DDR erinnern möchten bzw. was sie für ausstellungswürdig erachten.

Das transkribierte/redigierte und somit aufbereitete Interviewmaterial wurde einer gründlichen Qualitativen Inhaltsanalyse<sup>5</sup> unterzogen. Hierbei werden zunächst die signifikanten Aussagen des Interviews nach Themenblöcken geordnet, in eine sinnvolle argumentative Reihenfolge gebracht und somit aus der Chronologie der eigentlichen Interviewsituation gelöst. In einem weiteren explizierenden Schritt wird daraufhin das geordnete

Material hinsichtlich sprachlicher Eigenheiten, argumentativer Gedankenfolgen und auffälliger Widersprüchlichkeiten untersucht. Abschließend können somit spezifische Schülerkonzepte aus dem Material abgeleitet werden. Die Konzepte beider Schüler wurden im Anschluss untereinander wie auch mit den fachlichen Vorstellungen und Konzepten mit dem Fokus auf mögliche Eigenheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wechselseitig verglichen.

DDR-Geschichte ist Zweitgeschichtliche. Eine wesentliche Besonderheit zeitgeschichtlicher Belange ist das Nebeneinander vieler – z.T. eben auch widerstreitender – Erinnerungen. Am Beispiel der Geschichte der deutsch-deutsche Teilung lässt sich dieser Sachverhalt eindrucksvoll veranschaulichen. So sind innerhalb der fachlichen wie öffentlichen Wahrnehmung und Erinnerungskultur drei Perspektiven voneinander zu unterscheiden:

- 1) „Alltag in der DDR war immer ein Alltag mit der Politik“<sup>6</sup>/Die Totalitäre Diktatur
- 2) „Die Politik und die Ideologie schienen manchmal unendlich weit weg zu sein“<sup>7</sup>/Die Nischengesellschaft
- 4) „Es war nicht alles schlecht“/Die Sozialistische Alternative

Nicht immer sind die Positionen absolut trennscharf auseinander zu halten. Dennoch bieten sie eine gute Grundlage, auch die Schülervorstellungen entsprechend dieser Kategorien zu analysieren. Bezogen auf die beiden untersuchten Interviews der Diplomarbeit ergeben sich folgende Parallelen zwischen

fachlichen und Lernendenvorstellungen: Der bereits erwähnte Schüler Daniel etwa lässt sich hinsichtlich seines DDR-Bildes sehr gut der Perspektive einer *totalitären Diktatur* zuordnen. Aussagen wie: „Die Teilung war schwachsinnig und kein schöner Teil der deutschen Geschichte“ oder „Viele Menschen haben unter dem System der DDR gelitten“ sprechen eindeutig für eine Ablehnung des in seinen Augen „antiquierten, rückschrittlichen und nicht durchsetzungsfähigen“ Staates, dessen Geschichte „sich nicht wiederholen darf“.

Ganz anders verhält es sich mit Gero, dessen Interview ebenfalls im Rahmen der Diplomarbeit analysiert wurde. Seiner Ansicht nach könne man „von der DDR heute noch was lernen“, gehe die Idee des Sozialismus „gar nicht so ganz in die falsche Richtung“ und „sollte man auch an die guten Seiten/Vorteile der DDR erinnern“. Seine Vorstellungen entsprechen folglich stark dem auch fachwissenschaftlich beschriebenen Bild der *sozialistischen Alternative*.

Als Antwort auf die Leitfrage „Was war die DDR“ konnte demnach für Gero die Beschreibung „**Solidarische Mangelgesellschaft mit realisierbaren Grundzügen**“, für Daniel im Gegenzug das Bild einer „**Antiquierten Scheindemokratie mit inhumaner und indoktrinierender Herrschaftslegitimation**“ extrahiert werden.

Neben diesen Unterschieden finden sich innerhalb der Schülervorstellungen jedoch auch Gemeinsamkeiten, die – auch bereits bei einer so geringen Fallzahl – generell auf eine gewisse Quantifizierbarkeit von

<sup>4</sup> Zeigt die DVD des Films „Good bye, Lenin!“, eine Banane, ein Stück Berliner Mauer auf einer Trabi-Postkarte, ein Bild des Ostsandmännchens, einen Jungpionierausweis sowie ein Fernglas.

<sup>5</sup> Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim 2003.

<sup>6</sup> Lindenberger, Thomas. In: *Deutscher Bundestag (Hg.) (1999): Materialien der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der Deutschen Einheit“*. Band V: „Alltagsleben in der DDR und in den neuen Ländern“. Baden-Baden 1999. S. 27.

<sup>7</sup> Rückel, Robert (Hg.) (2006): *Führer durch die Dauerausstellung. Alltag eines vergangenen Staates zum Anfassen*. Berlin 2006. S. 11.



Schülerkonzepten schließen lassen. So vertreten etwa beide Interviewpartner die Ansicht, die DDR sei eine „mangelhafte“ bzw. „Schein-Demokratie“ gewesen. Mit zunehmender Fallzahl ist demzufolge damit zu rechnen, dieses Konzept auch in den Vorstellungen weiterer Schülerinnen und Schüler aufzufinden, so dass gewisse Wahrnehmungsmuster ggf. zur Sättigung gelangen.

Fazit:

Sind diese und andere Schülerkonzepte bekannt, so bieten sie für die Politikdidaktik wichtige Anknüpfungspunkte zur Generierung neuer Lehr-Lernarrangements. Nur, wenn an das bereits vorhandene Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird kann es gelingen, einen „conceptual change“ bei den Lernenden in Gang zu setzen und die bestehenden Vorstellungswelten durch die Konfrontation mit fachlichen Inhalten gewissermaßen in ein neues Licht zu rücken (Enrichment).

Für das Thema DDR-Geschichte ist in erster Linie zu bedenken, dass die Konzepte der Schülerinnen und Schüler sich – ähnlich der fachlichen Konzepte – durch eine beträchtliche Heterogenität auszeichnen. Insbesondere die Konfrontation mit fachlichen wie öffent-

lichen entgegen gesetzten Perspektiven fordert den Lehrenden in diesem Fall ein hohes Maß an Sensibilität ab.

Anmerkungen und Ausblick:

Auch eine Reihe quantitativer Untersuchungen analysierte in jüngster Vergangenheit den schulischen Umgang mit der DDR-Geschichte. Zu nennen sind hier etwa die deutschlandweiten Erhebungen zum Schülerwissen von Ulrich Arnswald<sup>8</sup> oder Klaus Schroeder<sup>9</sup>. Auch Lehrmaterialien, Schulbücher sowie die Curricula selbst blieben empirisch nicht unberücksichtigt. Dennoch hat der Forschungsstand einen wesentlichen Aspekt bislang weitestgehend unberücksichtigt gelassen: Die Perspektive der Historisch-Politischen Bildnerinnen und Bildner.

Ich widme mich aktuell diesem Desiderat und knüpfe derzeit mit einer Promotion zum Thema „Vorstellungen Lehrender zum Umgang mit der DDR-Geschichte im Unterricht“ an die Ergebnisse meiner Diplomarbeit an. Ich interessiere mich für die Chancen und Schwierigkeiten, die sich bei der Thematisierung dieses Gegenstandes für den historisch-politischen Unterricht ergeben und suche nach innovativen Herangehensweisen zur Strukturierung von Lehr-Lernangeboten. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die

Auseinandersetzung mit der deutsch-deutschen Geschichte und den Problemen des Einigungsprozesses in besonderer Weise geeignet ist, historisch-politische Sinn-Zusammenhänge zu erörtern. Als Beitrag zur Mündigkeitserziehung gilt es, auch die spezifischen Herausforderungen im Umgang mit zeitgeschichtlichen Themen handhabbar zu machen.

Das Vorhaben wird durch ein Stipendium der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur<sup>10</sup> gefördert.

Interessierte Lehrende der Fächer Politik und Geschichte aus den alten wie neuen Bundesländern, die an der Befragung teilnehmen möchten sind herzlich gebeten sich bei mir zu melden:

Tina Menke,  
Carl-von-Ossietzky Universität  
Oldenburg, Institut für  
Sozialwissenschaften,  
AGORA Politische Bildung  
(Prof. Dr. Dirk Lange)  
t.menke@uni-oldenburg.de

Die Diplomarbeit erscheint Anfang 2009 im BIS-Verlag der Uni Oldenburg in der Reihe „Oldenburger Beiträge zur historisch-politischen Bildungsforschung“ (vormals: Oldenburger Beiträge zur DDR- und DEFA-Forschung) Herausgeber: Klaus Finke.

## **Schülervorstellungen über Rechtsextremismus** **Sebastian Fischer**

Gegenstand meiner Dissertation sind die Vorstellungen von Schülern über den Themenkomplex Rechtsextremismus. Im Gegensatz zu den zahlreichen Untersuchungen, die sich mit rechtsextremen Einstellungen und Handlungen von Jugendlichen befassen, wird in

dieser Arbeit danach gefragt, welche Sinnbildungskompetenzen Schüler in Bezug auf den Lerngegenstand Rechtsextremismus besitzen. Diese didaktisch motivierte Fragestellung zielt darauf ab, über die Klärung der subjektiven Voraussetzungen der Schüler geeignete



<sup>8</sup> Arnswald, Ulrich u.s. (Hg.): *DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung - Modellcurriculum*. Berlin 2006.

<sup>9</sup> Deutz-Schroeder, Monika / Schroeder, Klaus: *Das DDR-Bild von Schülern in Berlin / NRW / Brandenburg / Bayern*. Berlin 2007/08.

<sup>10</sup> [www.stiftung-aufarbeitung.de](http://www.stiftung-aufarbeitung.de)

Zugangsmöglichkeiten zu den Lerninhalten für die Lernenden zu finden und so nachhaltigeres Lernen in diesem Themenfeld zu ermöglichen.

Als Forschungsrahmen dient dabei das Konzept der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997). Im Folgenden soll über die Vorgehensweise bei den Untersuchungsaufgaben der *fachlichen Klärung* und der *Erfassung der Lernerperspektiven* berichtet werden.

Bei der *fachlichen Klärung* geht es um die systematische Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Aussagen. Ziel ist hier die differenzierte Erfassung des wissenschaftlichen Forschungsstandes bezüglich des zu unterrichtenden Gegenstandes Rechtsextremismus. Bei der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Erklärungsansätzen des Rechtsextremismus fällt sehr schnell auf, dass über die Ursachen des Rechtsextremismus wenig Konsens besteht (vgl. Fischer 2006).

Die Kontroversität der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Ursachen des Rechtsextremismus wird deutlich, wenn man sieht, wie heterogen die Fragestellungen sind, denen bei der Suche nach den Ursachen des Rechtsextremismus nachgegangen wird:

- Sind Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ein aus der menschlichen Evolutionsgeschichte stammendes Potential? (vgl. Wahl et al. 2001)
- Kann Rechtsextremismus als Desintegrationsphänomen der modernen Risikogesellschaft beschrieben werden? (vgl. Heitmeyer 1994)
- Darf Rechtsextremismus als eine Form von Jugendprotest interpretiert werden? (vgl. Fuchs et al. 2003)
- Führt eine fehlende oder falsche Erziehung zu Rechts-

extremismus? (vgl. Brezinka 1995)

- Disponiert eine autoritäre Charakterstruktur für rechtsextreme Einstellungen? (vgl. Oesterreich 1998)
- Artikuliert sich im Rechtsextremismus eine von Zuwanderung überforderte und von Politikern im Stich gelassene Bevölkerung? (vgl. Willems et al. 1993)
- Ist Rechtsextremismus im Kontext einer Lebensweise zu verorten, die von Herrschaftserfahrungen durchdrungen ist? (vgl. Rommelspacher 1995)

Die von diesen Forschungsrichtungen gegebenen Erklärungen des Rechtsextremismus sollen anhand der jeweils einschlägigen Texte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1990) ausgewertet werden. Die Ergebnisse dieser Textanalyse stellen dann die Basis dar für die weitere - in iterativer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Untersuchungsaufgaben *Erfassung der Lernerperspektiven* und *Didaktische Strukturierung* zu entwickelnde - *fachliche Klärung*.

Die Kenntnis der subjektiven Vorstellungen der Lernenden ist eine grundlegende Voraussetzung für die Gestaltung von effektiven Bildungsprozessen. Das Wissen um die Wahrnehmung und Bewertung des Rechtsextremismus durch die Schüler eröffnet wichtige Hinweise für die didaktische Strukturierung von Lernangeboten. Die empirische *Erfassung der Lernerperspektiven* soll in einem Kombinationsverfahren bestehend aus thematischer Zeichnung und episodischem Interview (Flick 1995a) erfolgen. Insgesamt sollen 100 Schüler in der 9.Klasse des Gymnasiums Zeichnungen anfertigen. Von diesen Schülern sollen 10 Schüler für die anschließend zu führenden Interviews ausgewählt werden.

Bei der Erhebung subjektiver

Bedeutungsstrukturen von Schülern ist es wichtig, einen möglichst offenen Äußerungsraum zu schaffen. Das Erhebungsverfahren der thematischen Zeichnung ist insofern vergleichsweise offen, da anders als im Interview mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit der Fragestellung bzw. dem Arbeitsauftrag vorhanden ist. So stehen gerade in der Anfangsphase des Interviews viele Interviewpartner unter dem Druck, möglichst zügig zu antworten. Dabei besteht die Gefahr, dass aus dem breiteren Spektrum von Vorstellungen nur bestimmte Aspekte zur Sprache kommen. Oftmals wird unter Zeitdruck eine wenig repräsentative Antwortrichtung eingeschlagen, die dann aber den weiteren Verlauf des Interviews prägt. Anstatt einen Einblick in die grundlegenden Vorstellungen des Untersuchungsteilnehmers zu bekommen, erhält man eine sehr situationsspezifische Version (vgl. Helfferich 2005, S.53). Bei der Erhebungsmethode der thematischen Zeichnung bleibt dem Untersuchungsteilnehmer dagegen relativ viel Zeit, sich mit dem Arbeitsauftrag auseinanderzusetzen. Im Vergleich zum Interview wird dabei deutlich weniger in die Datenproduktion eingegriffen. Die Gefahr einer Steuerung der Ausführungen des Untersuchungsteilnehmers wird so reduziert. Eine umfassendere Erhebung der Vorstellungen könnte auf diesem Wege gelingen.

Es ist davon auszugehen, dass bei der Wahrnehmung und Bewertung des Rechtsextremismus emotionale Aspekte eine wichtige Rolle spielen. Bisherige Untersuchungen deuten darauf hin, dass das Medium der Zeichnung in besonderem Maße den Ausdruck von Emotionen ermöglicht (vgl. Bremer et al. 2007, S.85).

Zeichnungen sind oftmals vieldeutig. Deshalb sind besondere Vorkehrungen bei ihrer Auswertung zu treffen. Der prinzipiellen Mehrdeutigkeit von Zeichnungen kann begegnet werden durch eine möglichst heterogen zusammengesetzte Interpretationsgruppe. Wenn verschiedene Rezipienten bei einer Zeichnung zu ähnlichen Interpretationen kommen, kann von einer plausiblen Lesart der Zeichnung ausgegangen werden (vgl. Marotzki et al. 2006, S.19).

Die intersubjektive Kontrolle wird dadurch erhöht, dass die einzelnen Schritte der Interpretation in einem Auswertungsleitfaden festgelegt werden. Die Auswertung soll mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfolgen. Dabei ist der Fokus weniger auf latente Strukturen als auf die Beschreibung objektivierbarer Bildelemente gerichtet. Mit der Anfertigung eines Deskripts zu jeder Zeichnung wäre die erste Erhebungsphase abgeschlossen.

Die Erhebung der Schülervorstellungen mit thematischen Zeichnungen dient der Orientierung im Untersuchungsfeld und der Entwicklung von konkreten Fragen für die anschließend zu führenden Interviews. Mit den Zeichnungen soll ein Überblick über die Vorstellungswelt der Schüler gewonnen werden. Dietiefergehende Analyse der Vorstellungen erfolgt anhand der zu führenden episodischen

Interviews. Die Auswahl der zu befragenden Schüler erfolgt anhand des Kriteriums der „inneren Repräsentation“ (Merkens 2003, S.100). Eine adäquate Repräsentation wird dann angenommen, „wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in der Stichprobe vertreten sind.“ (ebd.) Diese Stichprobenbildung soll voreilige Verallgemeinerungen erschweren (vgl. Helfferich 2005, S.154).

Die episodischen Interviews dienen der vertieften Auseinandersetzung mit den in der vorhergehenden Erhebung sich bereits in Umrissen abzeichnenden Vorstellungen. Bei der Konstruktion des Interviewleitfadens sind die auf der Grundlage des erarbeiteten Forschungsstandes entwickelten Fragestellungen in Verbindung zu setzen mit den bei der Auswertung der Zeichnungen erhobenen Daten.

Das episodische Interview bietet sich deshalb als eine angemessene Erhebungsmethode für Schülervorstellungen an, da systematisch zwei Formen von Wissen erhoben werden. Zum einen wird „narrativ-episodisches Wissen“ über Erzählauforderungen und zum anderen „semantisches Wissen“ über Fragen erhoben: „Während die erste Form erfahrungsnah sowie bezogen auf konkrete Situationen und Umstände organisiert ist, enthält die zweite Form des Wissens davon abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge. Im ersten Fall steht der Ablauf der Situation in ihrem Kontext die zentrale Einheit dar, um die herum Wissen organisiert ist. Im zweiten Fall sind Begriffe und ihre Beziehungen untereinander die zentralen Einheiten.“ (Flick 1995b, S.124) Das „narrativ-episodische Wissen“ umfasst dabei persönliche Gefühle und Erwartungen, während das „semantische Wissen“ eher als Wissen über Definitionen beschrieben werden kann (ebd.). Beide Bereiche dürften aufschlussreich für die Rekonstruktion der Vorstellungen von Rechtsextremismus sein.

#### Literatur

- Bremer, Helmut/ Teiwes-Kügler, Christel: *Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialem Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara/ von Felden, Heide/ Schäffer, Burkhard: Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in den Erziehungswissenschaften. Opladen/ Farmington Hills 2007, S.81-104.*
- Brezinka, Wolfgang: *Gewalt, Staat und Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 1/1995.*
- Fischer, Sebastian: *Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern. Oldenburg 2006.*
- Flick, Uwe: *Psychologie des technisierten Alltags. Opladen 1995a.*
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek 1995b.*
- Fuchs, Marek/ Lamnek, Siegfried/ Wiederer, Ralf: *Querschläger - Jugendliche zwischen rechter Gewalt und Ideologie. Opladen 2003.*
- Heitmeyer, Wilhelm: *Das Desintegrationsphänomen. Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter, rechtsextremistischer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen. In: Heitmeyer, Wilhelm: Das Gewalt-Dilemma. Frankfurt/M. 1994, S.26-69.*
- Helfferich, Cornelia: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2.Auflage. Wiesbaden 2005.*
- Kattmann, Ulrich/ Duit, Reinders/ Gropengießer, Harald/ Komorek, Michael: *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift der Didaktik der Naturwissenschaften, Heft 3 (1997), S.3-18.*
- Marotzki, Winfried/ Stoetzer, Katja: *Die Geschichte hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographischer und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst: Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden 2006, S.15-44.*
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990.*
- Merkens, Hans: *Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/ München 2003, S.97-106.*
- Oesterreich, Detlef: *Massenflucht in die Sicherheit? Zum politischen Verhalten autoritärer Persönlichkeiten. Theoretische Überlegungen und Ergebnisse von vier empirischen Untersuchungen. In: Newsletter 2/1998, S.4-21.*
- Rommelspacher, Birgit: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin 1995.*
- Wahl, Klaus/ Tramitz, Christiane/ Blumtritt, Jörg: *Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. Opladen 2001.*
- Willems, Helmut/ Eckert, Roland/ Würtz, Stefanie/ Steinmetz, Linda: *Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen - Täter - Konflikteskalation. Opladen 1993.*



## **Konflikte am Beispiel der Europäischen Union**

**Prof. Dr. Thilo Harth**

Das komplexe Zusammenwirken von 27 sehr unterschiedlichen Mitgliedstaaten in der Europäischen Union ist erstaunlich erfolgreich: Frieden, Wohlstand und Sicherheit sind in Europa nahezu selbstverständlich geworden. Große europäische Einigungswerke wie der freie Verkehr von Waren, Kapital, Dienstleistungen und Personen innerhalb der Mitgliedstaaten durch die Schaffung des gemeinsamen Binnenmarktes, die Einführung des Euro als gemeinsame Währung sowie die Abschaffung der Grenzkontrollen für Personen in einer Mehrzahl der Mitgliedstaaten, die nahezu reibungslose Integration der meisten mittel- und osteuropäischen Staaten in die Union oder die Einigung auf den Vertrag von Lissabon können stellvertretend für konkrete Erfolge in der jüngeren Vergangenheit genannt werden.

Gleichzeitig ruft der Hinweis auf die Erfolgsbilanz der Europäischen Union Widerspruch hervor: Steckt nicht der Ratifizierungsprozess zum Vertragswerk von Lissabon – das die Handlungsfähigkeit der Union dringend und nach zähem Ringen verbessern sollte – nach dem irischen Referendums-Nein fest? Hat nicht Polen gerade einen Raketenschutzschild mit den USA – vorbei an EU und NATO – vereinbart? Haben die kontinuierlichen Erweiterungen der EU nicht auch zunehmende Konflikte gebracht?

Die Erfolgsbilanz ist daher im Blick auf andauernde Verteilungs-, Macht- und Interessenkonflikte immer auch relativierbar: die europäische Integration ist längst nicht dort angekommen, wo sie sein sollte oder könnte. Hier ließe sich mühelos das häufige Lamento über Europas außenpolitische Schwäche, stetige Uneinigkeit, immense Regelungswut und das permanente europäische Hineinregieren in nationalstaatliche Interessen anschließen.

Aus der Sicht politischer Bildung ist die umgekehrte Sichtweise zielführend. An Konflikten innerhalb der Europäischen Union und der EU mit anderen Akteuren der Weltpolitik kann nicht nur die Komplexität politischer Prozesse, Interessen und Entscheidungen verdeutlicht, sondern zugleich auch gezeigt werden, welche konfliktüberwindende Leistung in erreichten Einigungsprozessen steckt. Erst wenn deutlich wird, welche widerstreitenden Interessen gebündelt, welche unterschiedlichen Ausgangslagen angenähert, welche Ziele wünschenswert und welche Kompromisse realistisch waren, lässt sich das Ergebnis reflektiert einordnen.

Konflikte können aus didaktischer Perspektive als Katalysatoren zur Wahrnehmung von (europäischer) Politik dienen. Bereits im konfliktorientierten politikdidaktischen Ansatz der 1970er Jahre geht Hermann Giesecke von der pragmatischen Feststellung aus, dass Bürgerinnen und Bürger Politik erst wahrnehmen, wenn es zu Konflikten kommt. Sobald darüber hinaus mit dem Konflikt ihre Interessen unmittelbar berührt wären, würde eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen politischen Sachverhalten beginnen. Die pädago-

gische Strategie versucht von diesem Interessenhorizont der Lernenden auszugehen, diesen jedoch um weitere Fragestellungen und Differenzierungen zu erweitern (Harth 2000, 54). Als Konfliktanalyse schlägt Giesecke Fragen nach den unterschiedlichen Problemdefinitionen, Interessen, Ursachen, Folgen und der Rechtslage vor (1993, 71ff.).

### **1. Aktuelle Konflikte der Europäischen Union**

Bezogen auf das Thema Europa erscheint die Konfliktanalyse anhand zentraler Grundfragen besonders sinnvoll zu sein: Die Sicherung von Frieden, Wohlstand und Sicherheit für Europa, das fortwährende Streben nach einem Höchstmaß an europäischer Einheit, ohne die Vielfalt in Europa zu beeinträchtigen, das immer wiederkehrende Austarieren der Nachbarschaftspolitik zu den Großmächten USA und Russland, aber auch zu den Staaten des Südens und der islamischen Welt sind derartige beständige und grundlegende Fragen europäischer Politik. Die Orientierung an diesem Grundgerüst (Harth/Woyke 2008) ist zielführend und nachhaltig, weil sie Lernenden helfen kann, auch künftige Konflikte und Problemlagen einzuordnen und zu bewerten. Dies soll an zwei ausgewählten aktuellen Beispielen konkretisiert werden:

#### **1. 1 Das Verhältnis der EU zu Russland und die Einordnung des aktuellen Kaukasuskonfliktes**

Mit der Anerkennung der Unabhängigkeit der beiden von Georgien abtrünnigen Republiken Abchasien und Südossetien durch Russland hat der Kaukasuskon-

flikt seinen vorläufigen Höhepunkt in der Auseinandersetzung mit dem Westen erreicht. Der Konflikt um diese beiden Republiken schwelt bereits seit Beginn der 1990er Jahre. Den damals aufflammenden Bestrebungen der beiden Republiken zur Unabhängigkeit von Georgien wurden mit Hilfe einer Friedenstruppe (unter Beteiligung Russlands) entgegengewirkt. Zugleich hat Russland seinen Einfluss auf beide Regionen – u. a. mit der Ausgabe russischer Pässe an die südossetische Bevölkerung – schrittweise ausgedehnt und damit Georgien zunehmend, zuletzt mit einem großangelegten Manöver im Grenzgebiet provoziert. Gleichzeitig hat die starke Westorientierung Georgiens – u. a. das Streben in die NATO – Russland herausgefordert. Der Konflikt eskalierte als die georgische Seite glaubte, mit einem militärischen Einmarsch in Südossetien die Rückgewinnung der Provinz für Georgien erzielen zu können. Russland nutzte seine militärische Überlegenheit und die Selbstüberschätzung Georgiens aus, um gleichzeitig ein Signal gegen die ohnehin konfliktträchtige zunehmende Ausdehnung des westlichen Einflusses auf die Nachbarstaaten Russlands zu setzen.

Dieser Konflikt macht in seinen Weiterungen von einer regionalen Auseinandersetzung zu einer überwunden geglaubten ernsthaften Ost-West-Konfrontation die Handlungsspielräume und Grenzen euroeuropäischer Politik deutlich. Zunächst wird am raschen Krisenmanagement der Europäischen Union bei der Aushandlung des Waffenstillstandsabkommens Handlungsfähigkeit der EU erkennbar. Zugleich offenbart sich ein Grundkonflikt zwischen den von der EU angestrebten engen wirtschaftlichen Beziehungen zu Russland, u. a. zur sicheren Energieversorgung für Europa

und dem friedenspolitischen Ziel guter nachbarschaftlicher Beziehungen zu dieser europäischen Großmacht und andererseits dem Wunsch nach stabilisierendem Einfluss der EU auf den postsowjetischen Raum, u. a. unter Berücksichtigung der Sicherheitsinteressen dieser Staaten vor Russland (Woyke 2008, 100ff.).

Wie fragil die Sicherheitslage in Europa werden kann, zeigt dieser Konflikt. Das Nachbarschaftsabkommen der EU mit Russland ist in Gefahr, weil die EU die russische Expansionspolitik sicherheitspolitisch nicht hinnehmen kann. Die Lage verschärft sich, weil – gleichsam im Reflex – die Raketenstationierungspläne der USA in Polen nun beschleunigt umgesetzt wurden und dies die uneinheitliche Haltung der EU dokumentierte. Während Polen und die baltischen Staaten ihrem Sicherheitsbedürfnis vor Russland Priorität einräumen, sehen Frankreich und Deutschland in guten Beziehungen zu Russland weiterhin einen Schlüssel zum Erfolg. Zu den unterschiedlichen Interessenslagen der europäischen Staaten innerhalb und außerhalb der EU, sowie Russlands gesellen sich die Interessen der Großmacht USA. Es gehören wenig prophetische Gaben zur Einschätzung, dass eine Periode unangenehmer Spannungen bevorsteht. Immerhin ist es der EU bisher gelungen, Einigkeit zu demonstrieren, was z. B. in der Beteiligung aller 27 Mitgliedstaaten an der Beobachtermission in den Pufferzonen zu Abchasien und Südossetien zum Ausdruck kommt. Dennoch gilt die gemeinsame Linie im Konflikt zu Georgien weiterhin als zerbrechlich (Winter 2008, 8).

Egon Bahr (2008, 2) schlägt als einen Entspannungsschritt in diesem Konflikt die immer noch ausstehende Ratifizierung des 1990 zwischen den NATO-Staaten und den Staaten des ehemaligen Warschauer Paktes

ausgehandelten KSE-Abrüstungsvertrages vor. Dieser Vertrag ist das größte konventionelle Abrüstungsabkommen in der Geschichte und wird faktisch eingehalten. Er wurde vom Westen nicht ratifiziert, weil Russland seine Truppen in Abchasien und Südossetien nicht vollständig abgezogen hat. Er wurde von Russland 2007 mit Blick auf die Raketenstationierungspläne der USA in Polen suspendiert, aber nicht gekündigt, weil, so Bahr, die Kontrollmechanismen „natürlich immer noch im Interesse aller Beteiligten“ liegen. Die besonderen Sicherheitsinteressen Polens und Tschechiens sowie der Regionalkonflikt um zwei kleine Provinzen gefährden demnach einen Vertrag, der „solide und verlässlich genug [war], um die deutsche Einheit zu verkräften, um das Ende des Warschauer Paktes zu überstehen, die Implosion der Sowjetunion zu überleben, die Bildung der baltischen Staaten zu ertragen und die Erweiterung der NATO und der EU bis zu der Realität des Jahres 2008 auszuhalten“ (ebd.).

Der Kaukasuskonflikt kann so zu einem komplexen, aber auch besonders lehrreichen Beispiel für vielschichtige Konfliktebenen und die Notwendigkeit abgewogener Entscheidungen in der europäischen Politik werden.

## 1.2 Die kontinuierliche Erweiterung der Union als Stabilitätstransfer und gleichzeitige Ursache für zunehmende Konflikte

Am aktuellen Kaukasus-Konflikt wird der Stabilitätstransfer aufgrund der Erweiterung der EU vor allem für die baltischen Staaten, aber auch für die anderen mittel- und osteuropäischen Staaten deutlich. Eine mögliche Konfliktkonstellation – beispielsweise zwischen Lettland und Russland – ist aufgrund der Mitgliedschaft der Letten in der EU (und der NATO) völlig anders ge-

lagert als zwischen der Ukraine und Russland oder wie im aktuellen Fall zwischen Georgien und Russland. Neben dem Stabilitätstransfer für die neuen Mitgliedstaaten kann die Erweiterungspolitik der EU auch im Hinblick auf die Transformationseffekte in den Beitrittsstaaten als erfolgreich angesehen werden. Die Erweiterungsstrategie war ein Werkzeug, um „fundamentale Veränderungen in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft in Gang zu setzen. Jedenfalls sind Veränderungen in den entsprechenden Staaten *nach* einer erfolgten Erweiterung ungleich schwerer durchzusetzen, weil der Anreiz alles zu tun, damit man endlich dazu gehört, wegfällt“ (Harth 2008, 36). Die Erfolge in der Demokratisierung, der Etablierung zunehmend leistungsfähiger Marktwirtschaften und in der Überwindung der Teilung des Kontinents sind nachweisbar.

Gleichzeitig – und das könnte der Ausgangspunkt eines konflikt-orientierten Unterrichts bilden – sind die wachsenden Verteilungs- und Machtkonflikte innerhalb der Union und die Gefahr von Konflikten aufgrund von Ausgrenzung aus der Union offensichtlich:

*Verteilungskonflikte:* Mit den letzten Erweiterungsrounden der Europäischen Union um die Staaten Mittel- und Osteuropas (2004) und Bulgarien und Rumänien (2007) waren eine deutliche Verringerung des europäischen Bruttosozialproduktes pro Kopf verbunden. Gegenüber der Situation vor diesen beiden Erweiterungsrounden hat sich der Abstand zwischen den zehn Prozent der Bevölkerung in den wohlhabendsten Regionen und den zehn Prozent in den ärmsten Regionen der EU mehr als verdoppelt. Aus der privaten Lebenserfahrung, aber auch aus wissenschaftlichen Untersuchungen weiß man, dass das Wohlergehen einer Gemeinschaft von der relativen Eben-

bürtigkeit der einzelnen Mitglieder abhängig ist. In den wissenschaftlichen Theorien wird ein Verhältnis zwischen dem reichsten und dem ärmsten Staat als günstig angesehen, wenn es nicht größer als 5:1 ist. In der EU der gegenwärtig 27 Mitgliedstaaten beträgt das Verhältnis 8:1 (Pfetsch 2005, 120). Die Erweiterung der EU hat also die Notwendigkeit zur Umverteilung des Reichtums zu Lasten der reicheren und zu Gunsten der ärmeren Staaten deutlich verschärft, was sich im Unterricht anschaulich im Bild einer Hausgemeinschaft mit renovierungsbedürftigen und neuen Wohnungen illustrieren lässt.

*Machtkonflikte:* Die vergrößerte Gemeinschaft benötigt effizientere Verfahren, um handlungsfähig zu bleiben. Diese Notwendigkeit wird von allen Mitgliedstaaten anerkannt. Die Einigung auf derartige Strukturen bei den Verhandlungen um den Vertrag von Lissabon war allerdings von einem tiefgreifenden Machtkonflikt zwischen großen und kleinen, neuen und alten Mitgliedstaaten geprägt. Nach dem mühsam errungenen Kompromiss um Stimmrechte, den Grad der Gemeinschaftsbildung, außenpolitische Handlungsfähigkeit usw. hat sich der Machtkonflikt mit der Weigerung des polnischen Staatspräsidenten zur Unterzeichnung des Vertrages und dem irischen Volksabstimmungs-Nein zum Vertrag in die Phase der Ratifizierung verlagert. Die Konfliktanalyse könnte im Unterricht der Frage nach Alternativszenarien (vgl. Weidenfeld 2007, 129ff.) zur Vertiefung der Union nachgehen.

*Ausgrenzungskonflikte:* „Die Aufnahme weiterer Mitglieder und die Bewältigung der Funktionsfähigkeit der vergrößerten Gemeinschaft reduzieren die Wahrscheinlichkeit für die (noch) außenstehenden europäischen Staaten, ebenfalls einen Zugang zur Union zu finden. Insofern führt auch jede Erweiterung zu

neuen Grenzziehungen und Ausgrenzungen. Die Gefahr weiterer Ausgrenzung bezieht sich also darauf, höhere Stabilität innerhalb der Mitgliedsstaaten möglicherweise durch höhere Instabilität an den neuen Außengrenzen der EU zu erkaufen“ (Harth 2008, 42). Mit der aktuellen Bedrohung der Souveränität Georgiens wird die Gefahr zunehmender Instabilität – insbesondere für Staaten wie die Ukraine – deutlich.

## 2. Fazit

Die in den 1970er Jahren in der Politikdidaktik populäre Orientierung an Konflikten kann auch heute ein wertvoller Bezugspunkt politischen Lernens sein, insbesondere wenn es um komplexe und vielschichtige Politikfelder geht. Die Auseinandersetzung mit Fragen zur Europäischen Integration erhöht den Grad der Komplexität über die nationalstaatliche Perspektive hinaus und berührt den zunehmend wichtiger werdenden europäischen politischen Handlungsrahmen. Besonders an der Wirtschafts- oder Umweltpolitik wird offensichtlich, dass die nationalstaatliche Orientierung längst nicht mehr ausreicht. Es erscheint also besonders sinnvoll zu sein, für diesen Themenkomplex gezielt aktuelle und die persönliche Interessenslage der Lernenden berührende Konflikte aufzugreifen und so einen Zugang zur europapolitischen Bildung zu finden. Die Orientierung an immer wiederkehrenden europäischen Grundfragen kann aus meiner Sicht zu einem nachhaltigen Lerneffekt beitragen, da sich diese Grundfragen immer wieder neu auf die aktuellen politischen Konstellationen beziehen lassen.

## Literatur

Bahr, E., *Rückschlag für Europa*, in: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 196 vom 23./24.08.08, S. 2

- Giesecke, H., *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*, Weinheim München 1993
- Harth, T. u. W. Woyke, *Die Europäische Union konkret. Nachgefragt in 12 Kapiteln*, Opladen & Farmington Hills 2008
- Harth, T., *Erweiterung der Europäischen Union: Eine Erfolgsgeschichte oder Gefahr der Überdehnung der Union?*, in: Harth/Woyke (a.a.O.), S. 35-46
- Harth, T., *Das Internet als Herausforderung politischer Bildung*, Schwalbach/ Ts. 2000
- Pfetsch, F., *Politische Ordnungsformen Europas*, in: Donig, S., Meyer, T., Winkler, C. (Hrsg.), *Europäische Identitäten – Eine europäische Identität*, Baden-Baden 2005, S. 100-127
- Weidenfeld, W., *Europa leicht gemacht. Antworten für junge Europäer*, Bonn 2007 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 627)
- Winter, M., *Überbuchte Fahrt in die Pufferzone*, in: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 224 vom 25.09.08, S. 8
- Woyke, W.: *Europas Grenzen im Osten: Russland ein verlässlicher Partner oder ein wachsender Konkurrent der EU?* in: Harth/Woyke (a.a.O.), S. 93-104

## Buchbesprechungen

**Backhaus, Kerstin/Moegling, Klaus/Rosenkranz, Susanne: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufen I und II. Schneider Verlag Hohengehren. Batmannsweiler 2008. 187 Seiten. 18,00 Euro.**

„Letztlich müssen die Lehrer/innen selbst die Kompetenz erwerben, vor dem Hintergrund der übergeordneten und themenunabhängigen Vorgaben themenspezifische und lerngruppenabhängige Standards für den Unterricht zu formulieren“ (S. 6). So beginnt ein Buch, das sich theoriegeleitet und doch praxisorientiert mit der neuerdings geforderten Kompetenzorientierung im Politikunterricht auseinandersetzt.

Im Einleitungskapitel stellt Klaus Moegling das in Kassel gemeinsam von Hochschullehrern und schulischen Lehrkräften entwickelte Kompetenzmodell vor. In dieser Einleitung entwickelt Moegling zunächst einen „Vierklang“ von anzustrebenden Kompetenzbereichen: Politische Wissenskompetenz, Politische Urteils-kraft, Politische Handlungsfähigkeit und Methodische Fähigkeiten (S. 14). Dieses Kompetenzquartett wird anschließend in verschiedene Subkompetenzen ausdifferenziert (S. 16). Doch überraschend wird der angesprochene Vierklang von Kompetenzbereichen um die Sozialkompetenz und die Selbstkompetenz ergänzt. Das

Kasseler Kompetenzmodell soll also auch sozial-affektive bzw. psychosoziale Kompetenzen einbeziehen. Aus dem Vierklang wird also ein Sechsklang.

Im Anschluss macht Moegling einen Vorschlag für 3 Standard-ebenen (Niveaus) der Kompetenzerreichung. Dazu werden in einem weiteren Schritt „Indikatoren“ erörtert, die „Maßstäbe“ für die jeweilige Standard-erreichung kennzeichnen sollen. Schon diese verschiedenen Arbeitsschritte deuten auf die Komplexität und auf die letztlich sehr schwierige Kleinschrittigkeit eines kompetenzorientierten Modellentwurfs hin. Die einzelnen Schritte zu bewältigen erscheint gewöhnungsbedürftig aber alles in allem auch nachvollziehbar. Was jedoch fehlt, das ist ein sachlich-inhaltliches Kernkonzept, d. h. ein Versuch, die Inhalte des Faches anhand derer die angesprochenen Kompetenzen erreicht werden sollen, zu umschreiben und dann auf die Kompetenzbereiche zu beziehen.

In begrüßenswerter Weise bleibt dieses Buch nicht bei der Theorie stehen, sondern zeigt Wege der praktischen Umsetzung. So folgen fünf Praxisbeispiele, in denen das Kasseler Kompetenzmodell unterrichtlich erprobt worden ist. Kerstin Backhaus testet das Modell am Beispiel des Projekts „Reiches Land – arme Kinder“ (Sek. I, 6. Kl.). Susanne Rosenkranz greift das Planspiel „POL&IS“ auf und regt Schüler damit zur Simulation von Ent-

scheidungsprozessen im Bereich der Internationalen Politik an (Sek. I, 10. Kl.). Kerstin Backhaus kommt erneut mit einem Unterrichtsprojekt zur Kommunal- und Landtagswahl zu Wort (Sek. II, 11 Jg.). Klaus Moegling stellt seine Politikwerkstatt mit dem Thema (wehrhafte) „Demokratie in Deutschland“ vor (Sek. II. LK. 12. Jgst.). Und Gabriel Hund-Göschel/Susanne Rosenkranz erkunden die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs durch ein Online-Klassenzimmer. Abschließend überträgt Klaus Moegling den Ansatz der Kompetenzorientierung auf die Lehreraus- und -fortbildung.

Der Leser findet in diesem Buch eine gründliche theoretische und praktisch anwendungsorientierte Einführung in die Arbeit mit Kompetenzen, Standards, Indikatoren und Möglichkeiten der Evaluation. Angesichts der Komplexität dieses Wandels der Lehr-/Lernmethoden können zahlreiche Fehlstellen, Reibungspunkte, Widersprüche und nicht eingehaltenen Programm-postulate nicht überraschen. Es fehlt auch ein Abgleich mit anderweitigen nationalen und internationalen Kompetenz- und Standarddefinitionen.

Dennoch enthält der Sammelband ein hohes Anregungspotential. Ergänzend zum oben zitierten Eingangsstatement von S. 6 des Buches sei dringend auf das Fazit der Autoren auf S. 41 hingewiesen: „Ein Lehrer/eine Lehrerin sollte im Vorhinein - am besten mit dem Blick

auf die Metakompetenz „Mündigkeit“ – gemeinsam mit den Schülern die Standards für die verlangten Kompetenzen besprechen und zumindest auf einer exemplarischen Ebene auch die dazu gehörenden Indikatoren thematisieren und transparent machen“. Dem ist nur nachhaltig zuzustimmen. Vieles bedarf noch der intensiven Diskussion.

Dem Buch ist ein innovatives, forschendes und evaluierendes Bemühen zu attestieren. Es kann uneingeschränkt zum intensiven Durcharbeiten empfohlen werden.

*Prof. Dr. Gerhard Himmelmann*

**Jörke, Dirk: Politische Anthropologie. Eine Einführung. Studienführer. Politische Theorien und Ideengeschichte. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2005. 157 Seiten. 14,90 Euro.**

Immer wieder stößt man als Lehrkraft bei der Behandlung politisch-ökonomischer oder soziologischer Verhaltensvarianten auf das Thema, wie denn „der Mensch“ konstruiert sei. Kann man allgemeine Aussagen machen, wovon er angetrieben wird und in welchen Abhängigkeiten er sich bewegt? Ist der Mensch tatsächlich individualistisch oder – ganz im Gegenteil – solidarisch geprägt? Oder zeichnet er sich durch eine sehr situative und auch lernfähige Ambivalenz aus?

All dies ist das Thema der Anthropologie – zumal der politischen Anthropologie. Dirk Jörke, Politikwissenschaftler an der Universität Greifswald, hat sich in dankenswerter Weise dieses Themas in einer übersichtlichen Form angenommen. Trotz des bereits etwas zurückliegenden Erscheinungsdatums wirkt dieses Buch noch taufersch.

Hier werden die Grundlagen von Ökonomie, Politik und Moral er-

örtert. Es stellen sich viele Fragen: Kann eine etwa vorhandene destruktive Neigung der Menschen durch kulturelle Prozesse (z. B. durch Erziehung in der Schule) gebändigt werden? Gibt es eine natürliche Neigung zu Hierarchie und Dominanz? Welche Rolle spielt jeweils das intrinsische und das extrinsische Motiv zum Lernen.

Dirk Jörke stellt die wichtigsten klassischen und modernen Ansätze der politischen Anthropologie vor. Das handliche Buch gibt einen systematischen und gut lesbaren Überblick gerade auch für Lehrkräfte, die sich nicht auf das ökonomische oder soziologische Verhaltensparadigma festlegen lassen wollen, sondern tiefer in die Möglichkeiten der moralischen Substanz der Menschen, d. h. auch ihrer Schülerinnen und Schüler vordringen möchten.

*Prof. Dr. Gerhard Himmelmann*

**Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008. 462 Seiten. 34,90 Euro.**

Wer sich im schulischen Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“ bewegt oder bewegen muss, tut gut daran, den Teil „Wirtschaft“ nicht allein aus der subjektiven Perspektive der ökonomischen Nutzentheorie zu interpretieren. So sinnvoll der ökonomische Individualismus auch ist, so sinnvoll ist es gleichfalls, das wirtschaftliche Handeln auch aus soziologischer (und auch politikwissenschaftlicher Sicht) zu behandeln. Im vorliegenden Handbuch geht es um die komplexen Verflechtungs- und Beziehungsverhältnisse von Ökonomie und Soziologie.

Das von Andrea Maurer, Professorin an der Universität der Bundeswehr in München, sorgfältig betreute und überaus facettenreiche Handbuch der Wirtschaftssoziologie gewinnt seine innere Bedeutung aus der Theo-

rie der „sozialen Einbettung“ des individual-ökonomischen Verhaltens. Das Thema der „sozialen Einbettung“ durchzieht daher auch die meisten der im Handbuch präsentierten Beiträge.

Zunächst werden in 3 Beiträgen die klassischen Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften behandelt (Teil A). Es folgen in Teil B 7 Beiträge zu den unterschiedlichen theoretischen Zugangsweisen. Ein weiterer Abschnitt (Teil C) leuchtet 6 zentrale Institutionen des modernen Wirtschaftssystems aus. Schließlich präsentiert der Schlussteil (Teil D) in 5 Beiträgen die gesellschaftstheoretische Perspektive. Es versteht sich von selbst, dass die insgesamt 21 Beiträge, wie bei einem Handbuch allgemein üblich, eigenständig gelesen bzw. durchgearbeitet werden sollten. So erschließen die Beiträge z. B. in Teil C exemplarisch die Themen: Märkte, Unternehmen, Lohnarbeit, Technik und Innovation, Soziologie des Geldes und Finanzmärkte. In Teil D werden die Themen: Kapitalismusanalyse, Ökonomisierung der Gesellschaft, Markt und Moral, Geschlechterverhältnisse und Wirtschaft sowie Solidarwirtschaft behandelt.

Die Deutung der „sozialen Einbettung“ des ökonomischen Verhaltens, verdient in jedem Fall eine besondere Beachtung. Lange Zeit gab es auf dem Buchmarkt keine zusammenfassende „Wirtschaftssoziologie“. Hier liegt nun eine solche vor, die nur mit Nachdruck empfohlen werden kann.

*Prof. Dr. Gerhard Himmelmann*



**Petrik, Andreas: Von der Schwierigkeit, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangsforschung, Bd. 13. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills 2007. 532 Seiten. 54,00 Euro.**

Andreas Petrik ist einer der jüngeren Politikdidaktiker, die die zukünftige politische Bildung prägen werden. Vor kurzer Zeit ist er auf eine Professur für politische Bildung an die Universität Halle berufen worden. Petrik ist ein Didaktiker, der die Idee einer nahräumlichen, überschaubaren und doch auch komplexen Dynamik der politischen Willensbildung in der Politikdidaktik verfolgt. Er möchte erfahrungsgesättigte Zugänge zur staatlichen bzw. politischen Sphäre eröffnen und kann dabei auf eine profunde Sachkenntnis und auf eine breite Praxiserfahrung zurückgreifen.

Nach seiner Meinung vernachlässigt die heutige Politikdidaktik die persönliche und die prozessuale Dimension des Politischen bzw. des Demokratischen. Andreas Petrik ist in Aufsätzen bereits durch sein Praxismodell „Wir gründen eine Dorfgemeinschaft“ bekannt geworden. Im vorliegenden Buch untermauert er sein sehr einleuchtendes Praxisbeispiel durch pädagogisch-theoretische Bezüge (Spranger, Dewey, Wagenschein). Er bearbeitet intensiv das Dreiecksverhältnis: das Gegenstandsproblem der politischen Bildung, das Brückenproblem (Alltagserfahrung und Reflexion) und das vielschichtige Aushandlungsproblem zwischen Schülern und Lehrkräften.

Petrik verfolgt in sehr gut lesbarer und fachlich fundierter Form die Schlüsselkonzepte: Demokratisierung als Evolution, politische Bewusstseinstypen und Gesellschaftsbilder. Obwohl hier noch viel erörterungsbedürftig bleibt, kommt er schließ-

lich zum Kern seines eigenen, pädagogisch-didaktischen Zugangs: zur genetisch-dramaturgischen Methode. Nach dem Stand der Dinge präsentiert Andreas Petrik damit einen methodischen Weg zur Beförderung der politischen Bildung, der sich als praxisnah und zukunftsbedeutsam erweisen könnte. Andreas Petrik hat ein unbedingt beachtenswertes, wichtiges und empfehlenswertes Buch vorgelegt.

*Prof. Dr. Gerhard Himmelmann*

**Cypionka, Anselm; Ehrentraut-Daut, Hans Peter; Deichmann, Carl; Müller, Eva (Hrsg.): Perspektiven Politischer Kultur in Thüringen. Projekte politischer Bildungsarbeit, Erfurt (Landeszentrale für politische Bildung Thüringen) 2007**

Der Band zu „Perspektiven Politischer Kultur in Thüringen“ ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit des Thüringer Zentrums für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, der deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) - Landesverband Thüringen sowie der Professur für Didaktik der Politik an der FSU in Jena. Den Ausgangspunkt bildet der THÜRINGEN MONITOR – ein seit dem Anschlag auf die Erfurter Synagoge im Jahre 2000 jährlich durchgeführte Analyse ausgewählter Aspekte der politischen Kultur Thüringens, wodurch politische Einstellungen, Interessen und Partizipationsmuster Thüringer Bürger/Innen repräsentativ erhoben und politikwissenschaftlich ausgewertet werden.

Der vorliegende Band macht die Ergebnisse des THÜRINGEN MONITOR nun für die Politische Bildung nutzbar und stellt sie in den thematischen Zusammenhang von Projekten und Initiativen der Politischen Bildung. Dadurch eröffnet sich ein grundlegender Überblick über die Spannweite der Politischen Bildung in Thüringen, zugleich

gewährt der Band Einblicke in methodische und inhaltliche Impulse der Projekte und Initiativen. Es wird deutlich, wie fassettenreich und vielfältig die Maßnahmen zur politischen Bildungskultur in Thüringen angelegt sind. Dabei verzichten die Projektdarstellungen bewusst auf Einheitlichkeit zugunsten einer programmatisch-stilistischen Pluralität. Die Einzelbeiträge und Projekte liefern so wertvolle Anregungen für die in der politischen Bildung Tätigen sowie alle politisch Interessierten.

Der Band verdeutlicht insgesamt die Bandbreite, Qualität, und Nachhaltigkeit des Engagements der Initiativen und Projekte in der Politischen Bildung Thüringens und verweist auf ihren Beitrag für die demokratische politische Kultur in Deutschland.

*Andreas Lutter*

**Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterrichtet leisten hat. Schriftenreihe Bd. 645 der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2008. 422 Seiten.**

Angesichts der aktuellen und intensiven Debatte um Kerncurricula, Leistungsstandards und Kompetenzen hatte die Bundeszentrale für politische Bildung im Herbst 2006 zu ihrem 11. Werkstattgespräch unter dem Titel „Leistungsmessung und Qualitätssicherung. Basis-konzepte für die politische Bildung“ eingeladen. Daraus ist nun der von Georg Weißeno herausgegebene Sammelband unter dem Titel „Politikkompetenz“ entstanden.

Zunächst entwickelt Georg Weißeno die vielfältigen neuen Aufgaben, die sich aus der Kompetenzorientierung für die Theorie und die Praxis der politischen Bildung ergeben (S. 11 – 20). Zusammen mit Gotthard Breit hat er auch den Abschlussbeitrag „Von der traditionellen Aufgabenkultur zu kompetenzorientierten Lernauf-

gaben" (S. 402 – 419) bearbeitet. Gerade in diesem letzten Beitrag weisen die Autoren auf die vielen noch bestehenden Lücken und Mängel hin, die in der oft sehr schnell-schlüssig geführten Debatte über den Wandel von der input- zur outcome-Strategie des Lernens und Lehrens anzutreffen sind.

Der Sammelband enthält insgesamt 27 Beiträge. Sie gliedern sich in grundsätzliche Erörterungen zur Definition von Kompetenzen aus der Sicht der Lernpsychologie und der empirischen Pädagogik (Teil I). Es folgen in Teil II drei Analysen zum politikwissenschaftlichen Bezug der politikdidaktischen Fachkonzepte. Soziologische, ökonomische oder rechtliche Fachbezüge werden leider nicht zum Thema eigener Beiträge gemacht. In Teil III werden sieben in sich sehr heterogene Entwürfe zu einem Basiskonzept der politischen Bildung vorgestellt. Drei weitere Beiträge befassen sich in Teil IV mit empirischen politikdidaktischen Fragen, wobei es beachtenswert ist, dass auch die Grundschule Berücksichtigung findet. Der Teil V

befasst sich in sieben Aufsätzen mit den „Veränderungen in der Praxis des Politikunterrichts“. Dieser letzte Teil dürfte wohl für Lehrkräfte die wichtigsten Erörterungen und die interessantesten Anregungen bieten. Hier geht es um die Entwicklung von Standardbasierten Aufgaben, um diagnostische Kompetenzen, um die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPA) in Abiturprüfungen sowie um Fragen der Bewertungen für das schriftliche Abitur.

Gerade der Beitrag von Jürgen Kalb zu den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in Abiturprüfungen“ (S. 360 – 375) zeigt den Zusammenhang der Problem (Inhalts-)felder mit den Kompetenzbereichen und den Anforderungsniveaus. Vor allem können, wie Kalb hervorhebt, die in den EPA angesprochenen „Operatoren“ für die Anlage und Bewertung von Abiturarbeiten sehr hilfreiche Anregungen geben. Jede Lehrkraft und jede einzelne Lehrergruppe wird anhand der Operatoren eigene Überlegungen anstellen können, wie ein kompetenzorientierter Unterricht und ein entsprechen-

der Testnachweis im eigenen Unterricht und in der eigenen Schule aussehen soll.

Der Sammelband vereint eine Fülle von Analysen, Problemskizzen und (vor allem in Teil V) auch praktischen Ratschlägen. Allerdings merkt man dem Sammelband auch an, dass einige Beiträge nicht direkt für das 11. Werkstattgespräch der Bundeszentrale geschrieben worden sind, sondern quasi nachträglich und ergänzend hinzugenommen wurden. Man vermisst zuweilen eine Konzentration der Beiträge auf die Fragestellung, was denn „Politikkompetenz“ tatsächlich heißen könnte. Schließlich schwimmt der Kompetenzbegriff allzu oft im Spiegel der unterschiedlichen Beiträge. In seiner Heterogenität stellt das Buch wohl auch eine Antwort auf ein bereits im Jahre 2005 im VS-Verlag Wiesbaden erschienenes Buch über „Demokratiekompetenz“ dar.

Prof. Dr. Gerhard Himmelmann



### Vorbemerkung

Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass sich ein bestimmtes Segment der Gesellschaft den Bemühungen der politischen Bildung weitgehend entzieht. Dieses Segment setzt sich zum großen Teil aus den unteren Sozialschichten zusammen. Die

## **Bildungsferne Milieus als Herausforderung der politischen Bildung**

**Prof. Dr. Joachim Detjen**

Angehörigen der unteren Sozialschichten sind politisch uninformatiert, sozial wenig engagiert und partizipatorisch passiv. Kinder aus diesen Schichten weisen Sprachbarrieren, Lernschwierigkeiten sowie schlechte Schulleistungen auf. Nicht selten praktizieren sie normabweichende Verhaltensweisen.

In meinem Referat will ich die Herausforderungen thematisieren, die vom Bildungsverhalten der eben erwähnten Schichten ausgehen. Ich beginne mein Referat mit einigen hinführenden Aussagen zum *Bildungspro-*

*fil* der unteren sozialen Schichten. In einem zweiten Schritt will ich dann *Lebensauffassung* und *Bildungsverhalten* zweier ausgesuchter Milieus näher beleuchten. Dass sich daraus ein gewaltiges *Dilemma* für die politische Bildungsbemühung ergibt, versuche ich im dritten Schritt darzulegen. Im vierten Schritt präsentiere ich *Antwortversuche* der politischen Bildung auf das Dilemma. Die Antwort auf die Frage, ob diese Versuche erfolgversprechend sind, möchte ich nach einigen abschließenden Bemerkungen der Diskussion überlassen.

## 1. Das Bildungsprofil der unteren sozialen Schichten

Zum Bildungsprofil der unteren sozialen Schichten ist Folgendes zu sagen. Die Angehörigen dieser Schichten verfügen nur über niedrige Bildungsabschlüsse. Ihr Fernsehkonsum ist deutlich höher, aber auch deutlich weniger anspruchsvoll als der von Angehörigen höherer Sozialschichten. Ihr Interesse an Wissen über Politik liegt weit unter dem allgemeinen Durchschnitt.

Empirische Studien weisen immer wieder nach, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischem Interesse gibt. Nach wie vor sind es besser gebildete Jugendliche, die sich als politisch interessiert charakterisieren. Typisch sind auch die für politisch interessierte Jugendliche charakteristischen wichtigsten Freizeitbeschäftigungen „Bücher lesen“, sich „in Projekten, Initiativen und Vereinen engagieren“ und sich „künstlerisch betätigen“. Bei Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss ist demgegenüber das politische Interesse besonders niedrig. Auch verhalten sie sich in ihrer Freizeit eher passiv.

Das niedrige Bildungsniveau korreliert mit erheblicher Sprach- und Gesprächsarmut. Auch ist die politische Urteilskompetenz als gering zu veranschlagen. Dies ist das Ergebnis des nur sporadisch vorhandenen Wissens über Politik. Denn politische Aufgeschlossenheit ist eine Funktion des vorhandenen Wissens. Wer nicht weiß, was sich hinter der politischen Oberfläche verbirgt, der wird von diesem Bereich auch nicht angezogen. Charakteristisch für desinteressierte Jugendliche ist weiterhin die Aussage, dass politische Betätigung eher langweilig sei. Hierin spiegelt sich sowohl der fehlende Bezug zur

Politik als auch die Einschätzung, dass man durch politische Aktivität keinen Einfluss nehmen kann.

Niedrige Bildungsabschlüsse korrelieren mit unsicheren beruflichen Karrieren und folglich mit prekären Lebenslagen. Die Unzufriedenheit mit den eigenen Lebensverhältnissen führt wiederum häufig zur Unzufriedenheit mit der bestehenden Demokratie sowie zu einer Distanz gegenüber dem politischen Gemeinwesen. Je unsicherer die Zukunft erscheint, desto mehr wird die Politik abgelehnt.

Im Schuljahr 2002/03 verließen etwa 8 % der Schüler die Schule ohne Hauptschulabschluss und etwa 25 % mit Hauptschulabschluss. Dies sind die Jugendlichen, die man als relativ bildungsfern bezeichnen kann. Insgesamt ein Drittel aller deutschen Schulabgänger sind mithin bildungsfern. Bildungsferne Schichten sind also keine quantitativ zu vernachlässigende Größe.

## 2. Lebensauffassung und Bildungsverhalten von Konsum-Materialisten und Hedonisten

Im Folgenden beziehe ich mich auf Forschungsergebnisse des Heidelberger Sinus-Instituts. Dieses Institut unterscheidet insgesamt zehn Milieus. Der Unterschicht rechnet es drei Milieus zu, nämlich die Traditionsverwurzelten, die Konsum-Materialisten und die Hedonisten. Die beiden letztgenannten Milieus sind aus mehreren Gründen besonders interessant. So liegt der Altersschwerpunkt dieser Milieus unter 30 Jahren. Das bedeutet, dass sie stark in der jungen Generation vertreten sind. Weiterhin ist das Bildungsverhalten der Menschen in den beiden Milieus ausgesprochen passiv. Es stellt deshalb für die Schule wie für außerschulische Bildungsträger eine große Herausforderung dar. Ein näherer Blick auf die beiden Milieus kann verdeutlichen, worin die Herausforderung besteht.

Ich beginne mit den *Konsum-Materialisten*. Diese Menschen weisen fast ausschließlich den Hauptschulabschluss auf. Nur teilweise haben sie eine Berufsausbildung durchlaufen. Sie versuchen, ihre prekäre wirtschaftliche Lage durch einen prestigeorientierten Konsumstil zu kompensieren. Daher ihr Name. Sie pflegen einen spaß- und freizeitorientierten Lebensstil. Das Bedürfnis nach Ablenkung und Unterhaltung ist weit verbreitet.

Das Bildungsverständnis der Konsum-Materialisten ist stark von ihrer sozialen Lage bestimmt: Bildung betrachten sie nämlich als Voraussetzung dafür, nicht ausgegrenzt oder sozial benachteiligt zu werden. Bildung hat vor allem die Bedeutung von „Informiertsein über *Aktuelles*“. Informiert sein wollen sie vor allem über ihre Rechte als Konsumenten. Bildung muss mithin einen konkreten, unmittelbar praktischen Nutzen haben. Bildung ist jedenfalls nicht Selbstzweck. Und Bildung hat auch nichts mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun. Konsum-Materialisten sind also nicht daran interessiert, durch Bildung den eigenen geistigen Horizont zu erweitern.

Klassische Bildungsangebote rufen bei Konsum-Materialisten leicht Gefühle von Frustration, Minderwertigkeit, Ohnmacht und Überforderung hervor. Sie kompensieren dieses Gefühl mit dem Argument, dass eine Bildung nutzlos ist, die nicht den Alltag zu erleichtern hilft. Falls sie sich über Politik und Wirtschaft informieren, geht es ihnen nicht um die Sache selbst. Es geht ihnen um jeweils alltagsrelevante Ausschnitte. Treibendes Motiv ist die Wahrung der eigenen Interessen und die Sicherung von möglichst viel Geld durch Information. Es bedarf keiner weiteren Erörterung, um zu erkennen, dass diese Sicht das Spektrum von Bildungsthemen stark einschränkt.

Anspruchsvolle Medien wirken auf Konsum-Materialisten arrogant und abgehoben. Sie fühlen sich eher von Boulevardzeitungen angesprochen. Das Bücherlesen ist kaum verbreitet. Hieraus folgt: Bildung muss in kleinen Portionen, ohne großen Aufwand und vor allem ohne große Anstrengung konsumierbar sein. Sie darf nicht überfordern, also nicht zu viel Wissen voraussetzen. Sie muss sprachlich einfach und visuell reizvoll sein.

Wie verhält es sich nun mit den *Hedonisten*? Hedonisten weisen einfache bis mittlere Schulabschlüsse auf. Sie betonen den Lebensgenuss im Hier und Jetzt. Sie pflegen einen spontanen Konsumstil sowie einen unkontrollierten Umgang mit Geld.

Hedonisten haben zur Bildung ein ambivalentes Verhältnis. Einerseits wissen sie, dass Bildung zu den Bedingungsfaktoren für eine gelungene Lebensbiographie gehören. Andererseits zeigen sie nur wenig Antrieb, für Bildung Zeit und Kraft zu investieren. Folglich verhalten sie sich distanziert zu Bildungsangeboten. Denn Bildung bedeutet Verzicht auf Freizeit, ist anstrengend und macht selten Spaß. Bildung ist für sie ein Bereich gesellschaftlicher Leistungsanforderung, dem sie sich am liebsten entziehen würden.

Bildung dient den Hedonisten nicht der Persönlichkeitsentwicklung. Sie hat also keinen intrinsischen Wert. Sie muss vielmehr einen praktischen Nutzen haben. Das meint: Am Ende einer Bildungsanstrengung muss man mehr Geld verdienen und sich mehr leisten können. Etwas Weiteres kommt hinzu: Wissen soll sich ohne viel Aufwand aneignen lassen. Hedonisten besuchen also Bildungsveranstaltungen dann freiwillig, wenn diese in irgendeiner Weise Event-Charakter haben. Denn das verheißt Unterhaltung sowie

eine angemessene Form und Sprache.

Anspruchsvolle Zeitungen sind den Hedonisten zu anstrengend. Das Bücherlesen ist kaum verbreitet. Hierzu passt, dass umfangreiche Analysen mit komplexen Argumentationsketten abschreckend auf sie wirken. Hingegen reagieren sie positiv, wenn ihnen Wissen in leicht verdaulichen Häppchen serviert wird. Wichtig ist, dass man ihre Sprache spricht bzw. schreibt.

### 3. Politische Bildung im Dilemma: Die Kluft zwischen Bildungsverhalten und Bildungsauftrag

Jugendliche aus den beschriebenen Milieus müssen damit rechnen, dass ihre beruflichen Wünsche nicht in Erfüllung gehen. Generell sind ihre biographischen Perspektiven durch Unsicherheit geprägt. Angebote aus dem Bereich der politischen Bildung können jedoch kaum Hoffnungen vermitteln, dass sich durch eine Teilnahme hieran die biographischen Perspektiven verbessern. Deshalb kann man schon verstehen, dass Angehörige der unteren sozialen Schichten die politische Bildung ignorieren. Denn gemäß ihrem Bildungsverständnis muss Bildung sich beruflich-fachlich lohnen und sozialen Aufstieg ermöglichen. Alles, was darüber hinausgeht, ist aus ihrer Sicht überflüssiges Bildungsgut.

Das Bildungsverhalten der unteren sozialen Schichten wirkt damit wie ein unüberwindbares Hindernis für die Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages der politischen Bildung. Denn die politische Bildung ist der *politischen Mündigkeit* des Individuums verpflichtet. Diese Mündigkeit setzt einen Kernbestand an *politischem Wissen*, *politische Urteilskompetenz* sowie *politische Handlungsfähigkeiten* voraus.

Wie groß die Distanz der Bildungsfernen zum Auftrag der politischen Bildung ist, lässt sich an allen Komponenten der politischen Mündigkeit zeigen.

So gehören zum Wissensbestand des mündigen Bürgers Einsichten in das *Funktionieren der Politik*. Entsprechende Einsichten basieren auf dem Wissen über die Bedeutung der Kategorien *Macht*, *Recht*, *Interessen*, *Ideologie*, *Konflikt*, *Konsens* und *Gemeinwohl*. Über dieses kategoriale Wissen muss verfügen, wer politische Probleme, Konflikte und Entscheidungssituationen rational analysieren und beurteilen will.

Mindestens genauso wichtig ist ein Verstehen der zentralen Konzepte des freiheitlichen Verfassungsstaates. Zu diesen Konzepten gehören die *Volkssouveränität*, die *Repräsentation*, die *Wahlrechtsgrundsätze*, die *Grundrechte*, die Funktionen der *Opposition*, die diversen Aspekte der *Gewaltenteilung* und anderes mehr. Das Verstehen dieser Konzepte ist ohne kognitive Anstrengungen nicht zu haben.

Die zur Demokratie gehörende *Partizipation* der Bürger an der Politik verlangt bestimmte *politische Handlungsfähigkeiten*. Sieht man einmal vom partizipatorischen Basisakt des Wählens ab, besteht Partizipation in ganz erheblichem Maße in *kommunikativen Akten*. Man muss sich zu Worte melden, Fragen gezielt stellen und Argumente präzise formulieren können. Partizipation verlangt darüber hinaus *organisatorische* sowie *rhetorische* Befähigungen. *Wirklich* politisch handlungsfähig ist daher nur derjenige, der *Ideen* formulieren, *Vorhaben* planen, *Veranstaltungen* organisieren, *Versammlungen* leiten, *Redebeiträge* liefern, *Gefolgschaften* organisieren und mobilisieren sowie *Verhandlungen* führen kann.

Jedem von uns ist klar: *Welten* liegen zwischen den Ansprüchen einer authentischen politischen Bildung und dem Bildungsverhalten der beschriebenen Milieus.

#### 4. Auswege aus dem Dilemma: Konzepte der politischen Bildung für bildungsferne Milieus

Zweifellos ist die politische Stabilität eines Landes gefährdet, wenn einem erheblichen Teil seiner Bürger die Verfassungsordnung fremd bleibt. Und es muss beunruhigen, wenn politische Apathie sowie antidemokratische Ressentiments weit verbreitet sind. Die politische Bildung ist also aufgefordert, die bildungsfernen Schichten wieder an die Demokratie heranzuführen. Es kann doch nicht angehen, einen beträchtlichen Teil der Gesellschaft für die Demokratie einfach verloren zu geben.

Andererseits müssen die begrenzten intellektuellen Fähigkeiten der Angehörigen der bildungsfernen Milieus ins Kalkül gezogen werden. Die Bildungsbemühung muss sich auf die geringen Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungskapazitäten dieser Klientel einstellen.

Wie auch immer eine Lösung aussehen mag. Sie ähnelt einer Quadratur des Kreises: Auf der einen Seite ist die *Psychologik* dieser besonderen Adressatengruppe zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite muss die *Sachlogik* des Realitätsbereiches Politik zur Geltung kommen.

Im Folgenden möchte ich Ihnen einige Vorschläge zur Bewältigung des eben geschilderten Dilemmas vorstellen. Sie lassen sich danach gruppieren, ob sie den Fokus eher auf die Psychologik der Adressaten oder eher auf die Sachlogik der Politik legen.

Eindeutig auf die Psychologik fixiert sind Anregungen, die eine *Anpassung der Medien* an bildungsferne Zielgruppen vorschlagen. Audiovisuelle und digitale Medien sollen zu Lasten traditioneller textbasierter Medien gestärkt werden. Sofern aber Texte unverzichtbar sind, soll ihre leichte Verständlichkeit oberstes Gebot sein. Eine Mischung aus wenigen bzw. kurzen Texten und vielen eingestreuten Bildern gilt als zielgruppenadäquat. Empfohlen wird weiterhin, die Informationsvermittlung mit einem hohen Unterhaltungswert zu verbinden. Schließlich soll in inhaltlicher Hinsicht der Aspekt des praktischen Nutzens für die Zielgruppen beachtet werden. Durch das Aufgreifen von Themen, die einen Bezug zu ihrem Alltag aufweisen, erhofft man sich eine verbesserte Ansprechbarkeit.

Ebenfalls in erster Linie die Psychologik bildungsferner Jugendlicher berücksichtigend ist der Vorschlag, *Veranstaltungen mit Event-Charakter* zu nutzen, um Interesse für Politik zu wecken. Es wird zugestanden, dass Musikkonzerte, Festivals oder sportliche Wettkämpfe keinen unmittelbaren Zusammenhang mit der Politik haben. Am Rande dieser Treffen sollen aber Anlaufpunkte eingerichtet werden, die Gelegenheit zur Kontaktaufnahme mit der Politik bieten. So könnten Multimediastationen zum Chatten mit Prominenten aus der Politik einladen oder – im Vorfeld einer echten Wahl – zur Teilnahme an einer virtuellen Wahl animieren.

Dann gibt es den Vorschlag, die politische Bildungsbemühung auf die so genannte *Lebenshilfe* zu konzentrieren. Dahinter steht die Überlegung, dass bildungsferne Jugendliche sich nur dann mit Aussicht auf Erfolg ansprechen lassen, wenn man an ihre Bedürfnisse anknüpft. Für soziale Unterschichten ist nun aber besonders wichtig zu erfahren, woher man materiellen Leistungen bekommen und wie man

die gewünschten Leistungen beantragen und damit empfangen kann. Folgte man diesem Vorschlag, wäre politische Bildung so etwas wie ein materiell einträgliches Informationsmedium.

Zum Schluss möchte ich Ihnen ein völlig anders Konzept vorstellen. Dieses Konzept beharrt darauf, *Politik* in das Zentrum der politischen Bildung zu stellen. Ausdrücklich orientiert sich dieses Konzept damit an der Sachlogik der Politik. Die Psychologik der Lernenden kommt jedoch auch zur Geltung. Denn es heißt explizit, dass an der *Elementarisierung* der politischen Inhalte kein Weg vorbeiführt. Dieses Konzept legt also auf die *Verständlichkeit* der Sache Politik großen Wert. Aber wie gesagt: Politik, ganz zentral sogar die die Prinzipien der freiheitlichen Demokratie finden in diesem Konzept ausdrücklich Niederschlag. Es entspricht damit dem Bildungsauftrag der politischen Bildung in besonderer Weise.

Dieses Konzept vertreten der frühere Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Siegfried Schiele sowie der Braunschweiger Politikdidaktiker Gotthard Breit.

#### 5. Was ist der richtige Weg?

Mit Ausnahme des zuletzt referierten Konzepts neigen die übrigen Vorschläge dazu, die Thematisierung der Politik im Zweifelsfall hintanzustellen. Wichtiger ist diesen Vorschlägen, überhaupt einen Zugang zu bildungsfernen Jugendlichen zu gewinnen. Sie nehmen in Kauf, dass die angebotenen Inhalte nur entfernt etwas mit Politik zu tun haben. Kann dies der richtige Weg sein?

Ist es nicht geboten, trotz aller Schwierigkeiten an einer Thematisierung der Politik und der Prinzipien des demokratischen Verfassungsstaates festzuhalten? Wie sonst soll die politische Ordnung in den Verständnishorizont der Menschen gerückt werden? Gleichwohl: Wird diesem Weg Erfolg beschieden sein?



## Die Finanzkrise – Ursachen und Folgen

### Günther Grunert

Regulierung aus. FDP-Finanzexperte Volker Wissing schimpft gar: „Ich finde diese Zockerei, die da geschehen ist, unverantwortlich.“

Und natürlich haben es alle schon vorher gewusst und stets vor den Gefahren eines entfesselten Kapitalismus gewarnt. So z. B. der ehemalige Bundesfinanzminister Hans Eichel, der in der „Süddeutschen Zeitung“ erklärt, er habe auf internationaler Ebene – ebenso wie Ex-Kanzler Schröder – immer wieder eine bessere Finanzmarktregulierung angemahnt, leider vergebens. Und Eichel kritisiert Finanzinvestoren wie Private Equity-Firmen und Hedgefonds<sup>2</sup>, die „drastisch die Risiken an Finanzmärkten“ vergrößert hätten. Blicken wir zurück: Im Jahr 1998 wurde Oskar Lafontaine Finanzminister der rot-grünen Bundesregierung und forderte, die internationalen Finanzmärkte stärker zu regulieren und die massive Währungsspekulation zu begrenzen: „Nicht Deregulierung ist das Gebot der Stunde, sondern Regulierung.“ Das britische Massenblatt „Sun“ bezeichnete Lafontaine daraufhin als den „gefährlichsten Mann Europas“ und auch die deut-

schen Medien reagierten mit Unverständnis und Spott („Abstruse Idee“ – so titelte z. B. der „Spiegel“ damals). Denn das Zauberwort jener Zeit hieß „Deregulierung“, ganz egal, ob auf dem Finanz- oder dem Arbeitsmarkt. Weg mit den staatlichen Vorschriften – so das neoliberale Dogma -, der freie Markt regelt alles am besten. Entsprechend schrieb die FDP in ihrem Grundsatzzprogramm von 1997: „Ferner muss der politische Einfluss im Bankensektor reduziert werden. Das vergrößert die Chancen des Bankenstandortes Deutschland.“ Die CDU/CSU stellte noch im Mai 2002 in einem Minderheitsvotum zum Bericht der Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderung und Antworten“ fest: „Deregulierung und Liberalisierung der Finanzmärkte gelten als gefährlich und als Ursache von Finanzkrisen. Die CDU/CSU-Gruppe betont dagegen die durchweg positiven Auswirkungen der Liberalisierung der Finanzmärkte.“

So wurde also fleißig dereguliert: Im Jahr 2001 ließ Hans Eichel, der angebliche frühe Kämpfer für mehr Regulierung, die Gewinne

#### 1. Einleitung <sup>1</sup>

Wenn man die gegenwärtige Berichterstattung in den deutschen Medien verfolgt, kann man sich nur verwundert die Augen reiben: Politiker aller Parteien fordern unisono und mit Nachdruck eine strengere Regulierung der Finanzmärkte. Bundeskanzlerin Angela Merkel etwa verbindet ihr Plädoyer für einen stärkeren staatlichen Einfluss auf die Finanzmärkte im „Münchner Merkur“ mit den Worten: „Wir brauchen neben nationalen Regeln auch mehr internationale Vereinbarungen gegen unverantwortliche Finanzspekulationen.“ Selbst die FDP, die Partei des Marktes und der Freiheit, die ansonsten fast überall zu viel staatliche Kontrolle anprangert, spricht sich plötzlich für mehr

<sup>1</sup> Für wichtige Informationen und Hinweise möchte ich mich bei Friederike Spiecker und Lucas Zeise bedanken. Zeises Buch „Ende der Party – Die Explosion im Finanzsektor und die Krise der Weltwirtschaft“ (Köln 2008) ist allen an der Finanzkrise Interessierten ebenso uneingeschränkt zu empfehlen wie Flassbeck/Spiecker, „Das Ende der Massenarbeitslosigkeit – Mit richtiger Wirtschaftspolitik die Zukunft gewinnen“ (Frankfurt/Main 2007), all denjenigen, die eine fundierte Kritik der herrschenden Volkswirtschaftslehre suchen.

Profitiert habe ich darüber hinaus (insbesondere bei den Abschnitten 3 und 4) von Beiträgen, die Wolfgang Münchau für verschiedene Ausgaben der „Financial Times Deutschland“ verfasst hat.

<sup>2</sup> Private Equity-Firmen (die berühmten „Heuschrecken“) sind Firmen, die Unternehmen vollständig oder zu großen Teilen aufkaufen, für eine relativ kurze Zeit aktiven Einfluss auf das Management der von ihnen gekauften Unternehmen nehmen und sie später wieder mit möglichst hohem Gewinn verkaufen. Die Unternehmen werden hierbei durch Kostensenkungen, Lohndruck und Personalabbau auf schnelle Rendite getrimmt. Die Manager von Private Equity-Firmen holen sich von institutionellen Investoren wie z. B. Versicherungen oder Pensionsfonds, aber auch von sehr reichen Personen große Beträge für besondere Fonds mit bestimmter Laufzeit. Wichtig ist, dass der jeweilige Fonds den Unternehmenskauf nur zu einem geringen Teil mit eigenen Mitteln (dem Kapital seiner Anleger) und überwiegend mit Bankkrediten finanziert. Denn mit wachsender Verschuldung steigt auch seine Eigenkapitalrendite, jedenfalls solange die Rendite des Gesamtkapitals (Eigen- und Fremdkapital) höher als der Fremdkapitalzins ist (dies wird als Leverage-Effekt bezeichnet).

Hedgefonds sind Unternehmen, die ihre Mittel vorwiegend von Banken, sehr vermögenden Einzelpersonen und Pensionsfonds erhalten und damit – ebenfalls kreditverstärkt - Wertpapierspekulation mit großem Risiko und hohen Renditen (oder Verlusten) durchführen, sich neuerdings aber auch mit kleinen Anteilen in große, börsennotierte Unternehmen einkaufen und dort über Druck auf das Management und die Unternehmenspolitik versuchen, eine schnelle und möglichst hohe Ausschüttung der Gewinne als Dividende zu erreichen.

aus der Veräußerung von Unternehmensbeteiligungen steuerfrei stellen, 2004 wurden von Rot-Grün Hedgefonds und Derivate<sup>3</sup> zugelassen, 2005 schrieben CDU und SPD im rot-schwarzen Koalitionsvertrag die Förderung des Kreditverkaufs fest und 2008 gab es weitere Steuergeschenke an Finanzinvestoren.

Umso erstaunlicher der plötzliche und radikale Sinneswandel der Politiker: Jetzt ist Regulierung angesagt, Deregulierung ist völlig „out“. Dieser Aufsatz befasst sich mit dem Hintergrund dieser noch vor wenigen Monaten für undenkbar gehaltenen Kehrtwende, der globalen Finanzkrise. Dazu wird zunächst in Abschnitt 2 der Boom der US-amerikanischen Wirtschaft ab 2002 und die damit einhergehende Immobilien- und Hypothekenblase dargestellt. Abschnitt 3 beschreibt den Handel mit Krediten, der dabei entstand, und Abschnitt 4 die Expansion des Kreditversicherungsmarktes. In Abschnitt 5 geht es um das Platzen der Spekulationsblase und die ausbrechende Finanzkrise, deren realwirtschaftliche Folgen in Abschnitt 6 kurz beleuchtet werden. Abschnitt 7 behandelt und bewertet die Maßnahmen der Bundesregierung und der Europäischen Zentralbank gegen die Krise. Abschnitt 8 schließlich beendet mit einem Fazit die Untersuchung.

## 2. Der Häuserboom in den USA

Im Jahr 2002 setzte in den USA eine wirtschaftliche Aufschwungphase ein, die mit einer ausgeprägten Spekulationsblase im Immobilienmarkt verbunden war: In der Zeit zwischen 2001 und 2006 verdoppelten sich die durchschnittlichen Hauspreise in den Verei-

nigten Staaten.

Ein Grund für den Aufschwung waren die rasch sinkenden Zinsen: Um der Gefahr einer tiefgreifenden Rezession nach den wirtschaftlichen Schocks der Jahre 2000/2001 (Börsencrash, 11. September, Ölpreisanstieg) vorzubeugen, hatte die US-Notenbank im Januar 2001 begonnen, den Leitzins drastisch zu senken, von 6,5% Anfang 2001 auf nur noch 1% im ersten Halbjahr 2003. Das Ergebnis war eine deutliche Kreditexpansion, mit der die Rezession schnell überwunden wurde. Die stärkste Kreditausweitung vollzog sich dabei bei den Hypothekarkrediten: Die Nettodarlehensaufnahme der Haushalte bei Hypothekarkrediten wuchs im Zeitraum 2000 bis 2005 von 385 Mrd. Dollar auf einen Höchststand von 963 Mrd. Dollar (Evans 2008, S. 146).

Neue Hypotheken verbilligten sich und viele Haushalte nutzten die fallenden Zinsen, ihre alten durch neue Hypotheken abzulösen (in den USA lassen sich Hypotheken ohne größere Kosten für den Schuldner ablösen und refinanzieren). Da der Wert ihrer Häuser gestiegen war, liehen sich viele Haushalte eine wesentlich höhere Summe, als die Ablösung ihrer alten Hypothek erforderte, und verwendeten das zusätzliche Geld größtenteils zur Finanzierung von Konsum. Andere Haushalte wiederum nahmen Kredite auf die Wertsteigerungen ihrer Häuser auf, um ihren Konsum deutlich zu erhöhen.

Die enorme Verschuldung der US-amerikanischen Haushalte, die sich auf diese Weise entwickelte, war für einen Großteil der Steigerung der Konsumausgaben in den Jahren 2001-2005 verantwortlich und damit auch die Triebkraft für die wirtschaftliche Expansion ab 2002, die in hohem Maße vom privaten

Konsum getragen wurde. Steigende Preise für Immobilien bedeuteten, dass sowohl Banken als auch Hauskäufer einen starken Anreiz hatten, Hauskauf und Hypothekervertrag so rasch wie möglich abzuschließen. Auch dies führte – neben den massiv sinkenden Zinsen – dazu, dass mehr Wohnhäuser gekauft wurden (was wiederum die Preise nach oben trieb). Die Entwicklung spiegelt sich im Anteil des Wohnhausbaus an den Gesamtinvestitionen wider, der sich in den USA von 4,5% im Jahr 2000 auf 6,5% im Jahr 2005 erhöhte.

Die Immobilienblase führte zur Hypothekenblase. Es tauchten jetzt immer abenteuerlichere Konstruktionen auf, beispielsweise Hypotheken mit sehr niedrigen Startzinsen (unterhalb der Marktzinsen), dafür aber später mit umso höheren Zinsen. Und es entstand eine Form von Hypothek, die später zum Krisenauslöser werden sollte – die Subprime-Hypothek an Kunden mit geringer Kreditwürdigkeit (Arbeitslose, Geringverdiener etc.), die keine normale Hypothek im Markt erhalten. Da Banken oder spezielle Makler davon überzeugt waren, dass der Anstieg der Häuserpreise in den USA immer so weitergehen würde und die Immobilien ja als Sicherheit für den Kredit standen, vergaben sie nun oft Hypothekenkredite ohne jede Prüfung der Antragsteller.

Subprime-Hypotheken wurden vor allem von ärmeren Haushalten aufgenommen, nicht selten von schwarzen oder Latinofamilien. Dabei suchten Kreditbearbeiter gezielt Bewohner in ärmeren Wohnvierteln auf, um sie von den Vorteilen eines eigenen Heims und den günstigen Finanzierungsmöglichkeiten zu überzeugen. Die dabei angewandten Methoden

<sup>3</sup> Als Derivate werden Finanzinstrumente bezeichnet, deren eigener Wert abhängig ist vom Kurs anderer Finanztitel (oder Waren). Derivate (dazu zählen u. a. Optionen, Futures, Terminkontrakte und Swaps) sind hochspekulative Werte, die den Erwerber zum späteren Kauf oder Verkauf der zugrunde gelegten Werte berechtigen.

waren häufig mehr als zweifelhaft. So wurden beispielsweise Haushalte mit „Lockzinssätzen“ geködert, bei denen während einer Anfangszeit die Rückzahlungen nicht einmal die fälligen Zinsen abdeckten und daher die Schulden jeden Monat anstiegen (Evans 2008, S. 148).

Die Gewährung von Subprime-Hypotheken verzeichnete von 2001 bis 2005 einen immensen Zuwachs, von etwa 170 Mrd. Dollar auf über 600 Mrd. Dollar pro Jahr. Der Anteil der Subprime-Hypotheken an den gesamten vergebenen Hypotheken stieg im gleichen Zeitraum von rund 5% auf 14%.

### 3. Weiterverkauf von Krediten

Die Entwicklung spitzte sich zu durch die Entstehung einer neuen Teilbranche des Finanzsektors, die eine Neuverpackung von Krediten betreibt, um sie anschließend weiterzuverkaufen. Früher wurde ein Kredit von einer Bank an einen Kunden vergeben und blieb bis zum Ende der Rückzahlung in der Bilanz der Bank. Heute muss die Bank einen Kredit nicht mehr bis zum Ende der Laufzeit halten, vielmehr kann sie ihn (mit dem kompletten Risiko) weiterverkaufen. Der Kredit nimmt dadurch die Gestalt eines Wertpapiers an; er wird verbrieft. In den USA gründeten die Banken dazu Zweckgesellschaften, in die Hypotheken (aber auch Konsumentenkredite und sogar Kreditkartenforderungen) eingebracht wurden. Diese Zweckgesellschaften geben nun sogenannte „Asset-Backed Securities“ (ABSs) – besicherte Wert-

papiere - aus, deren Käufer damit zu indirekten Gläubigern der in den Zweckgesellschaften verbuchten Kredite werden. Doch damit nicht genug: Werden bereits mit den ABSs Kredite sehr unterschiedlicher Schuldner (und verschiedener Sorten) gebündelt, so ist der nächste Schritt, diese Kreditpakete wieder in verschiedene Risikoklassen zu unterteilen. Hierzu schufteten Banker in den USA sog. „Collateralized Debt Obligations“ (CDOs).<sup>4</sup> Dabei wird ein Bündel gemischter Kredite (nicht nur aus dem Immobilienbereich) in verschiedene Risikoklassen oder Tranchen zerlegt. Die verschiedenen CDO-Tranchen sind durch den gleichen Forderungspool gedeckt, differieren aber hinsichtlich der Vorrangigkeit der Käufer resp. Gläubiger bei Zahlungsschwierigkeiten. Die unsicherste Tranche trägt alle Ausfallrisiken (d. h. ein Ausfall der zugrunde liegenden Kredite schlägt hier sofort durch), hat dafür mit dem höchsten Risiko aber auch die höchste Rendite; die sicherste Tranche ist hingegen von einem Kreditausfall erst ganz zuletzt betroffen (wenn alle anderen bereits vom Zahlungsausfall getroffen sind und das Kreditpaket überhaupt nicht mehr bedient wird), wirft mit dem geringsten Risiko aber nur die geringste Rendite ab.

Die Bewertung der CDO-Tranchen erfolgt durch Ratingagenturen, ohne die der Verpackungsprozess und Weiterverkauf der Kredite nicht funktionieren würde (Zeise 2008, S. 51ff). Problematisch ist daran, dass diese Ratingagenturen von den Unternehmen bezahlt werden, die ihre

Wertpapiere im Markt unterbringen möchten. Die Agenturen stehen damit immer unter Druck, möglichst gute Ratings abzugeben, denn mit weniger günstigen Ratings laufen sie Gefahr, ihr Geschäft an andere Ratingagenturen zu verlieren (Whalen 2007, S. 15), wenngleich es insgesamt nur wenige Ratingagenturen gibt und die Konkurrenz daher eingeschränkt ist.

Da zudem durch die Struktur eines CDO das Risiko in hohem Maße auf die unteren Tranchen konzentriert wird, ist es nicht sonderlich überraschend, dass die oberste (sicherste) Tranche häufig die Spitzennote „AAA“ erzielt, was allenfalls etwas über die relative Vorrangigkeit der Tranche gegenüber anderen Tranchen, weniger aber über die Qualität der im gesamten Paket enthaltenen Kreditverträge aussagt. Letztlich basiert das „AAA“-Rating für die oberste Tranche auf der simplen Annahme, dass eine Krise niemals die oberste Tranche erreichen kann – eine Fehleinschätzung, wie man inzwischen weiß. In jedem Fall kann man so sogar mit einem Pool dubioser Subprime-Hypotheken Kredittranchen mit gutem Rating hervorbringen. Die Investoren störte dies alles wenig: Da CDOs höhere Renditen abzuwerfen versprachen als andere Wertpapiere mit ähnlichen Ratings, wurden sie massenhaft gekauft – unter anderem von Versicherungskonzernen, Banken, Pensionsfonds und vor allem Hedgefonds<sup>5</sup> (Evans 2008, S. 152). Wie lief nun die Zockerei mit diesen Papieren ab? Im einfachsten Fall deckten sich Investoren beispielsweise

<sup>4</sup> Zur Unterscheidung der hier verwendeten Begriffe „ABS“ und „CDO“: ABS (Asset-Backed Security) ist ein weitgefasserter Begriff, der alle Finanztitel beschreibt, die irgendeinen Vermögenswert als Sicherheit hinterlegt haben. CDOs sind mehr oder weniger komplexe Konstruktionen aus Finanzansprüchen, meist Krediten in Form von ABS.

<sup>5</sup> Nur nebenbei sei erwähnt, dass nicht nur CDOs angeboten und gekauft wurden, sondern dass der Verbriefungsprozess weiterging und dabei immer undurchsichtigere Finanzinstrumente entstanden, die kaum noch jemand versteht. So wurde beispielsweise mit dem sog. „CDO Squared“ (CDO<sup>2</sup>) eine Form des CDO entwickelt, die selbst (vorwiegend) CDOs anstelle von Krediten enthält; es handelt sich also praktisch um ein CDO von CDOs. Das CDO ist sogar noch in die dritte Potenz erhoben worden, zum CDO<sup>3</sup> („CDO Cubed“). CDO<sup>3</sup>s sind also CDOs von CDOs von CDOs. Welchen realwirtschaftlichen Nutzen ein CDO<sup>3</sup> haben soll, wissen wohl nicht einmal die Erfinder eines solchen Finanzmülls.



mit der sog. Equity-Tranche eines CDO – dies ist die risikoreichste Tranche, die aber auch die höchste Rendite bringt – oder aber mit der nächsthöheren Tranche, der sog. Mezzanine-Tranche, ein. Mit einer so einfachen Strategie kann man zwar aufgrund der teilweise sehr hohen Renditen viel Geld machen, geht aber bei einem Crash als erstes unter.

„Klügere“ Investoren bedienen sich deshalb anderer, etwas besser abgesicherter Methoden, z. B. der sehr beliebten Korrelationswetten: Dabei kauften sie die Equity-Tranche eines CDO und nahmen gleichzeitig Leerverkäufe<sup>6</sup> in der Mezzanine-Tranche vor. Die zugrundeliegende Überlegung war, dass zwischen den Preisen der Equity- und Mezzanine-Tranchen eine Korrelation besteht, d. h. die Preise gleichzeitig steigen oder fallen. Sollte der Markt einbrechen, hofften die Investoren, die Verluste in der einen Tranche (der Equity-Tranche) mit Gewinnen bei der anderen Tranche (der Mezzanine-Tranche) abzusichern. In der Zwischenzeit strichen sie die hohen Renditen der Equity-Tranche ein.

Das Zockerei-Problem wurde – wie W. Münchau in der „Financial Times Deutschland“ (24. 1. 2007) anschaulich demonstriert – verschärft durch kreditverstärkte Spekulation: Angenommen, ein Investor zahlt 100 000 Euro in einen Dachfonds ein. Bei letzterem handelt es sich um einen Hedgefonds, der Investitionen in andere Hedgefonds vornimmt. Das investierte Kapital

ist mithin 100 000 Euro. Jetzt nimmt der Dachfonds einen Kredit von 200 000 Euro auf, so dass er mit Kapital und Kredit zusammen über 300 000 Euro verfügt. Diese Summe investiert der Dachfonds nun in einen Hedgefonds, aus dessen Sicht es sich dabei um eine Kapitaleinlage von 300 000 Euro handelt. Ein Hedgefonds kann diese Summe ebenso mit Krediten aufstocken, nämlich im Regelfall verdoppeln, so dass ihm nunmehr 600 000 Euro zur Verfügung stehen. Diese 600 000 Euro – das Sechsfache des Ausgangskapitals – investiert der Hedgefonds nun in CDOs.

#### 4. Versicherung der Spekulation

Das Schnüren immer neuer Kreditpakete durch die Investmentbanken und die Versuche, Anleihen schlechter Qualität in solche mit guter Qualität zu verwandeln, weckte den Bedarf, Kredite oder Anleihen gegen Ausfall abzusichern. Diese Aufgabe haben insbesondere Hedgefonds mit dem Angebot von Kreditversicherungspolicen übernommen. Hedgefonds und Banken schufen für die Policen einen eigenen Markt, der rasch wuchs und 2007 einen Umfang von geschätzten 3 Billionen Dollar erreichte.

Dieser Markt stand kurz vor dem Zusammenbruch, als der große Versicherer AIG (American International Group) im Spätsommer 2008 von der US-Notenbank Fed mit einem Notkredit von 85 Mrd. Dollar gerettet wurde (Zeise 2008, S. 54f). AIG war und ist ein zentraler Spieler im gigantisch

angewachsenen Markt für sog. „Credit Default Swaps“ (CDSs), dies sind standardisierte und dadurch handelbare Instrumente, mit denen man sich gegen den Zahlungsausfall von Anleihen versichern kann (durch jährliche Zahlung einer Prämie an den Versicherer). Der Preis eines CDS einer Firmenanleihe verhält sich umgekehrt proportional zur Kreditwürdigkeit der Firma<sup>7</sup>. Insgesamt hatten sich Investoren für Anleihen im Umfang von 441 Mrd. Dollar bei AIG gegen das Ausfallrisiko abgesichert.

Ein großes Problem liegt darin, dass mit der wachsenden Anzahl von Insolvenzen im Finanzsektor (z. B. von Lehman Brothers), demnächst aber auch in der Industrie und im Dienstleistungsbereich, CDS-Zahlungen anfallen. Kommt es zur Pleite eines Versicherers, so kann dies eine Kette von Zahlungsausfällen und weiteren Pleiten auslösen. Bei einem Untergang von AIG, der zweitgrößten Versicherung der Welt, wären die CDS-Kunden von AIG nicht mehr versichert. Handelte es sich um Kunden, die hochriskante Spekulationen betrieben und einen Teil des Risikos abgesichert hätten, blieben diese Kunden ohne Absicherung auf dem vollen Risiko sitzen, und dies in Zeiten wachsender Zahlungsausfälle. Eine AIG-Pleite könnte zum Zusammenbruch des gesamten CDS-Marktes führen, mit Kettenreaktionen von Finanzpleiten und gravierenden realwirtschaftlichen Folgen. Weitere Risiken können hier nur angedeutet werden: So gibt es eine nicht geringe Zahl anderer Finanzinstrumente, die auf

<sup>6</sup> Bei Leerverkäufen werden Wertpapiere geliehen, verkauft und später – hoffentlich billiger – zurückgekauft, um sie dann erst an den Verleiher zurückzugeben. Die Differenz zwischen Verkaufs- und Rückkaufpreis ist der Gewinn. Bei Leerverkäufen spekuliert man also auf den Verfall eines Wertpapiers.

<sup>7</sup> Ein CDS wird üblicherweise in Basispunkten (hundertstel Prozentpunkten) gehandelt und bezieht sich im Regelfall auf Firmenanleihen im Nominalwert von 10 Mio. Euro. Eine Notierung von 100 Basispunkten auf eine Firmenanleihe bedeutet, dass der Versicherungsnehmer 100 000 Euro jährlich zum Schutz von Zahlungsausfällen auf ein Bündel dieser Wertpapiere von wertmäßig 10 Mio. Euro zahlt (100 000 Euro entsprechen einem Prozent oder 100 Basispunkten auf 10 Mio. Euro). Kommt es zu einem Zahlungsausfall, muss die Versicherung einspringen (eine solche Versicherung ist auch AIG).

CDSs basieren und die gleichfalls in erheblichen Schwierigkeiten steckten, etwa sog. „Constant Proportion Debt Obligations“ (CPDOs), mit denen man auf die Kursentwicklung von CDSs wettet (CPDOs beruhen auf anderen Kreditmarktpapieren, die wiederum auf anderen basieren) oder noch kompliziertere, verlinkte Instrumente, beispielsweise sog. synthetische Schuldverschreibungen. Hierbei handelt es sich um eine Verbriefungsstruktur, die auf einem oder auch mehreren CDSs, einer sog. „Credit Linked Note“ (ein ähnliches Finanzinstrument wie das CDS, bei dem aber der Versicherer die Leistung zu Beginn zahlt und sein Geld erst zurückerhält, wenn der Versicherungsfall nicht eingetreten ist) und einem sog. „Total Return Swap“ (mit ihm tritt der Besitzer eines Bonds das gesamte Risiko und die Gesamtrendite incl. Wertsteigerung an eine Partei ab, die dafür im Gegenzug einen variablen oder festen Zinssatz bezahlt) beruht. Generell gilt hier: Wenn es in einem Bereich kracht, so wird der Schock rasch in andere Bereiche übertragen.

##### 5. Das Platzen der Spekulationsblase und die Folgen

Der geschilderte massenhafte Weiterverkauf von Hypotheken in alle Welt erlaubte es Banken und Hauseigentümern in den USA, noch mehr Hypotheken zu vergeben bzw. aufzunehmen. Tatsächlich ist in allen kapitalistischen Ländern die Menge der Kredite, die eine Bank vergeben darf, begrenzt. Als Standard hat sich herausgebildet, dass das Volumen der von einer Bank vergebenen Kredite nicht mehr als das 12,5-fache ihres Eigenkapitals betragen darf. Verkauft

eine Bank aber einen Kredit, so setzt sie Mittel frei, neuen Kredit zu vergeben. In dem Maße also, in dem die US-Banken erfolgreich die von ihnen vergebenen Hypothekenkredite in Form von ABS und CDO weiterreichten, hatten sie Kapital für die Vergabe neuer Kredite frei (Zeise 2008, S. 78f). Es entwickelte sich eine weltweite Ausbreitung der Kredite und ihrer Risiken, was von den Marktoptimisten aber keineswegs negativ bewertet, sondern ganz im Gegenteil als stabilisierender Faktor eingestuft wurde. Früher – so die Argumentation – habe die Krise einer Branche oder Region die eng damit über Kredit verbundenen Hausbanken vor Probleme gestellt; jetzt seien solche Risiken breiter gestreut und Kreditausfälle an einem bestimmten Punkt würden überall zu weniger Schwierigkeiten führen als bisher. Dies auch deshalb, weil die Käufer von Kreditprodukten zumeist institutionelle Investoren und sehr reiche Personen seien, die einzelne Kreditausfälle besser verkraften könnten als etwa kleine regionale Banken. Mit der Realität hatte diese Einschätzung wenig zu tun.

In den USA ging die Zeit sehr niedriger Zinssätze im Jahr 2004 zu Ende. Von 2004 bis 2006 wurden die Leitzinsen bei gesunkener Arbeitslosigkeit und steigender Inflationsrate schrittweise von 1% auf 5,25 % erhöht. Zwar stiegen die Immobilienpreise noch bis Ende 2005 weiter, aber im Jahr 2006 setzte dann eine allmähliche Stagnation des Häusermarktes an der US-amerikanischen Ost- und Westküste ein. Zahlreiche Kreditnehmer waren nun aufgrund der steigenden Zinsen nicht mehr in der Lage, ihre Zahlungen aufrechtzuerhalten, wengleich sich die Zinserhöhungen der Notenbank nur lang-

sam auf das Zinsniveau am Hypothekenmarkt und am übrigen Kreditmarkt auswirkten. Es kam zu einer Zunahme der Zahlungsausfälle bei den Subprime-Hypotheken, speziell den Subprime-Hypotheken mit flexiblen Zinssätzen, wo die Zahl der Ausfälle im Jahr 2006 dramatisch stieg und die sog. Delinquenzrate (= Ausfallquote) Mitte 2007 schließlich 16% erreichte. Zwangsverkäufe verstärkten jetzt noch den Abwärtsdruck auf die Hauspreise (Evans 2008, S. 152f).

Im August 2007 brach schließlich die Finanzkrise offen aus. Weil immer mehr Hypotheken faul wurden und das Misstrauen wuchs, wurde der Wert der Papiere, die auf solchen Hypotheken basierten, zunehmend in Frage gestellt. Niemand wollte sie mehr haben.<sup>8</sup> Die Banken konnten jetzt ihre Kredite nicht mehr weiterverkaufen und hatten immer größere Schwierigkeiten, sich auf dem Kapitalmarkt oder auf dem Interbankenmarkt zu finanzieren. Sie fuhren deshalb die Vergabe von Wohnungsbaukrediten drastisch zurück.

Die ersten größeren Schocks hatte es bereits Anfang 2007 gegeben. Ende Februar berichtete New Century, der zweitgrößte Subprime-Kreditgeber der Vereinigten Staaten, von hohen Verlusten im Geschäft mit den Subprimekrediten und musste zwei Monate später ein Insolvenzverfahren nach US-Recht eröffnen; im Juni 2007 gerieten zwei Hedgefonds der New Yorker Investmentbank Bear Stearns durch die Subprime-Hypothekenkrise ins Straucheln; schließlich gelangte die gesamte Subprime-Industrie in den Sog der Krise. Gleichzeitig beschleunigte sich der Abwärtstrend der US-Häuserpreise im zweiten Quartal 2007 weiter; in den beiden folgenden Quartalen ging es

<sup>8</sup> *Es nützte selbst dann nichts, wenn die zugrundeliegenden Kredite weiterhin korrekt bedient wurden: Die Banken, die die kompliziert gestrickten Wertpapiere besaßen, konnten sie einfach nicht zu Geld machen. Die Finanzkrise war deshalb zunächst eine reine Liquiditätskrise. Die Vermögensgegenstände der Banken waren nicht weg, sondern zu einem beträchtlichen Teil am Markt nichts mehr wert. Sie ließen sich nicht mehr verkaufen und auch nicht mehr beleihen. An den Zahlungsverpflichtungen der Banken hatte sich hingegen nichts geändert, sie waren so hoch wie vorher.*

noch mehr bergab, insbesondere in einigen Regionen wie Chicago oder der Westküste. Der stagnierende Häusermarkt verwandelte sich in einen Markt mit sinkenden Preisen; die Spekulationsblase im US-amerikanischen Hypothekenmarkt war geplatzt.

Mitte August 2007 hatte die Krise auch den deutschen Bankensektor erreicht. Die Mittelstandsbank IKB und die Sachsen LB meldeten hohe Verluste im Subprimegeschäft (siehe dazu BOX 1). Bald zeigte sich, dass sich überall in Europa Banken mit den Papieren eingedeckt hatten, die mit sensationellen Renditen von bis zu 20% lockten.<sup>9</sup>

Es folgte die Krise der britischen Hypothekenbank Northern Rock (September 2007), der Verkauf der Investmentbank Bear Stearns an die Großbank J. P. Morgan Chase auf Druck der US-Notenbank (März 2008), die Entscheidung des US-Finanzministeriums, die beiden US-amerikanischen Hypothekengiganten Fannie Mae und Freddie Mac vollständig unter staatliche Aufsicht zu stellen (September 2008).

Der letztgenannte Fall zeigt deutlich die Ansteckungsgefahr der Kreditkrise: Fannie Mae und Freddie Mac agieren nur in den seriösen Segmenten des US-Hypothekenmarktes, haben also mit der Subprime-Krise eigentlich nichts zu tun. Ihre Probleme resultierten aus dem Absturz der Hauspreise. Wenn – wie dies in den USA vielfach geschehen ist – Hausbesitzer ihre Schulden nicht mehr abbezahlen können, ist den Banken nach geltendem US-Recht in zahlreichen Bundesstaaten nur

### BOX 1

#### Der Fall der IKB

*Am Beispiel der IKB lassen sich die abenteuerlichen Strategien vieler Banken, die sich durchaus ähnelten, gut verdeutlichen (Zeise 2008, S. 26ff): Die IKB hatte im Bundesstaat Delaware in den USA eine Briefkastenfirma namens „Rhineland Funding“ mit einem Eigenkapital von nur 500 Dollar gegründet. Rhineland Funding deckte sich nun massiv mit CDOs ein, finanzierte aber diese Käufe nicht mit eigenem Geld, sondern durch den Verkauf sogenannter „Commercial Papers“ an Anleger. „Commercial Papers“ sind Schuldverschreibungen mit kurzer Laufzeit (bis zu zwei Jahren, oft aber nur von 30 bis 90 Tagen), über die sich in den USA viele Unternehmen finanzieren und deren Käufer oft Versicherungen und Pensionskassen sind.*

*Natürlich hätte Rhineland Funding ohne Sicherheiten niemals Geld über die Ausgabe von Commercial Papers erhalten. Da aber die IKB als Mutterbank eine Liquiditätsgarantie gab, Rhineland Funding daraufhin von einer Rating-Agentur mit einer guten Note versehen wurde, stellten die Anleger das benötigte Geld schnell bereit.*

*Die IKB konnte nun die Differenz zwischen den vergleichsweise hohen Erträgen der CDOs und den relativ niedrigen Zinsen der Commercial Papers, die Rhineland Funding zu entrichten hatte, einstreichen – und dies ohne Einsatz eigenen Kapitals (von den lächerlichen 500 Dollar einmal abgesehen). Voraussetzung war allerdings, z. B. alle 90 Tage neue Commercial Papers zu emittieren. Als dann aber mehr und mehr Hypotheken faul wurden und das Misstrauen gegenüber allen Wertpapieren, die etwas mit Subprime-Hypotheken zu tun hatten, um sich griff, wollten Pensionfonds und Versicherungen die von Rhineland Funding ausgegebenen Commercial Papers nicht mehr kaufen. Rhineland Funding saß nun auf seinen langfristigen Hypotheken-Ramsch-Papieren (die niemand haben wollte), musste aber die kurzfristig aufgenommenen Kredite zurückzahlen. Der IKB blieb nun keine andere Wahl, als die von ihr garantierte Liquidität tatsächlich zu leisten. Das aber hätte die Mittelstandsbank überfordert und sie wäre pleitegegangen, wenn nicht ihre Hauptaktionärin, die staatliche Förderbank KfW, der Bund und andere Banken mit über zehn Milliarden Euro eingesprungen wären.*

der Zugriff auf das beliebene Haus, nicht aber auf sonstige Vermögenswerte, möglich. Fallen nun (wie beispielsweise in Kalifornien) die Häuserpreise um 20-30%, sinkt der Wert des Hauses oft unter die Hypothekenschuld. Gibt der Hauseigentümer nun sein Haus ab, hat die Bank das Nachsehen.

Es soll hier nicht die weitere Entwicklung der Finanzkrise detailliert nachgezeichnet werden, erwähnt seien nur noch (ohne

Anspruch auf Vollständigkeit) die Pleite von Lehman Brothers, die bereits erwähnte Krise der Versicherungsgesellschaft AIG oder das nur durch ein erweitertes Rettungspaket am Leben erhaltene DAX-Unternehmen Hypo Real Estate. Interessanter ist die Frage, ob und wie sich die Finanzkrise auf die Realwirtschaft übertragen kann. Dies soll im nächsten Punkt kurz untersucht werden.

<sup>9</sup> Man mag sich fragen, wie so hohe Renditen möglich sind. Deshalb ein vereinfachtes Beispiel: Bei einem CDO verwandelt sich ein Gesamtportfolio an Krediten von 20 Mio. Dollar in eine Senior-Tranche (die sicherste Tranche) von 16 Mio. Dollar, eine Mezzanine-Tranche von 3 Mio. Dollar und eine Equity-Tranche von 1 Mio. Dollar. Das Kreditpaket insgesamt wirft pro Jahr bei einem Zinssatz von 7% 1,4 Mio. Dollar ab. Vergütet man nun die Senior-Tranche mit 6%, d. h. 960 000 Dollar, die Mezzanine-Tranche mit 8%, d. h. 240 000 Dollar, so bleiben für die Equity-Tranche 200 000 Dollar übrig. Dies entspricht – bezogen auf die 1 Mio. Dollar – einer Rendite der Equity-Tranche von 20% pro Jahr (sofern es zu keinerlei Kreditausfall kommt).

## 6. Realwirtschaftliche Effekte der Finanzkrise

Zur Abwicklung ihrer täglichen Geschäfte benötigen Banken in großem Umfang kurzfristige Mittel, die sie sich großenteils am Interbankenmarkt verschaffen.<sup>10</sup> Hier borgen sich die Finanzinstitute untereinander und meist ohne Sicherheit für kurze Zeit Milliardensummen, um stets liquide zu sein und z. B. die Kreditnachfrage der Unternehmen befriedigen zu können. Unter normalen Umständen funktioniert dies problemlos. Spätestens nach der Pleite von Lehman Brothers aber trauen sich die Banken untereinander nicht mehr, denn sie wissen nicht, welches Institut in welchem Umfang „Ramsch-Hypotheken“ aus dem US-Immobilienmarkt bzw. faule Kredite in seinen Bilanzen hat. Daher leihen sie sich untereinander kaum noch Geld, der Interbankenmarkt ist zusammengebrochen. Damit entsteht die Gefahr einer Kreditklemme: Wenn die Banken sich nicht anderweitig Geld beschaffen können, vergeben sie weniger Kredite an Unternehmen. Diese bekommen dann ihre laufenden Ausgaben oder wichtige Investitionen nicht mehr über ihre Banken finanziert, was zu Entlassungen und Produktionsrückgängen führt. Letztendlich kann eine Schrumpfung der gesamten Wirtschaftsleistung die Folge sein.

Aber auch wenn es gelingt, z. B. durch staatliche Garantien die Funktionsfähigkeit des Interbankenmarktes wiederherzustellen, sind damit keineswegs alle Probleme gelöst (zu Folgendem ausführlicher Gambacorta/Mistrull 2004; Kiyotaki/Moore 2005; Diamond/Rajan 2005; Projekt Gemeinschaftsdiagnose 2008, S. 34ff). Denn der Wertverfall von hypothekenbesicherten Finanztiteln sowie die ansteigende Zahl der Ausfälle von Hypothekenkrediten haben

bei vielen Banken hohe Abschreibungen erzwungen, was mit einer Verminderung des Eigenkapitals der Banken einhergeht. Auch hierdurch (wie durch die Krisensituation allgemein) sind die Möglichkeiten der Geschäftsbanken, Kapital an den Finanzmärkten aufzunehmen, eingeschränkt, so dass die Banken sich genötigt sehen, ihr Aktivgeschäft und speziell ihre Kreditvergabe zu begrenzen. Investitionen und Konsum werden so negativ beeinflusst.

Insbesondere in den USA kommt hinzu, dass der Wertverfall des Immobilien- und Finanzvermögens das Vermögen der privaten Haushalte gesenkt und damit die Konsumneigung der Haushalte verringert hat. Zudem sind private Haushalte und Unternehmen aufgrund des Rückgangs ihres Nettovermögens zunehmend weniger in der Lage, ihre Konsum- und Investitionsausgaben über Kredite zu finanzieren. Es überrascht deshalb nicht, dass mittlerweile in den USA Konsumausgaben in deutlich geringerem Maße als vor Beginn der Finanzkrise durch die Beleihung von Wohneigentum finanziert werden.

Schließlich können Banken wegen Liquiditäts- und Solvenzproblemen gezwungen sein, säumigen Schuldern Zahlungsaufschübe zu verweigern oder zu versuchen, die Konditionen laufender Kreditverträge zu verändern. Die Unternehmen reagieren darauf möglicherweise mit dem Verzicht auf geplante Investitionsprojekte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Finanzkrise die Realwirtschaft sowohl über eine Dämpfung des privaten Konsums als auch über eine Verschlechterung der Finanzierungsbedingungen nicht-finanzieller Unternehmen resp. eine abnehmende private Investitionstätigkeit belastet.

## 7. Maßnahmen gegen die Krise

Die Bundesregierung hat mit dem Finanzmarktstabilisierungsgesetz ein Rettungspaket für die Finanzmärkte geschnürt, das u. a. 80 Mrd. Euro für Kapitalspritzen an notleidende Finanzinstitute und bis zu 400 Mrd. Euro Kreditbürgschaften vorsieht. Wenngleich das Rettungsprogramm m. E. einige Schwachpunkte aufweist, lässt sich immerhin feststellen, dass die Grundrichtung dieses Erste-Hilfe-Pakets richtig (und alternativlos) ist, da es die entscheidenden Probleme am Finanzmarkt, nämlich den nicht mehr funktionierenden Interbankenmarkt und die schwache Eigenkapitalbasis der Banken, angeht. Äußerst problematisch ist aber das viel zu zögerliche Vorgehen der Bundesregierung bei konjunkturpolitischen Maßnahmen gegen die Rezession. Das von der Regierung beschlossene Paket zur Stützung der Konjunktur reicht mit nur 12 Mrd. Euro bis zum Jahr 2010 keinesfalls aus; es ist viel zu klein, um nennenswerte Impulse für die Konjunktur setzen zu können.

Erforderlich wären stattdessen kreditfinanzierte Wachstumsprogramme über mehrere Jahre in den Bereichen Infrastruktur, Umweltschutz und Bildung mit einem Volumen von mindestens einem Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP), also wenigstens rund 25 Mrd. Euro pro Jahr. Was oft zu wenig berücksichtigt wird: Stützt der Staat die Konjunktur, hilft er damit auch, die Finanzkrise zu lindern. Denn für die Wiederbelebung der Finanzmärkte ist die Vergabe neuer Kredite von wesentlicher Bedeutung. Neue Kredite wiederum werden nur dann nachgefragt, wenn die Unternehmen in einer wieder Fuß fassenden Konjunktur ihre Absatz- und Rentabilitätsersparungen als

<sup>10</sup> Daneben refinanzieren sich die Banken u. a. über eine Kreditaufnahme bei der Zentralbank.

günstig einschätzen. Ebenso überwinden die Banken ihre Vorsicht bei der Kreditvergabe in einer Konjunkturbelebung schneller. Damit entwickelt sich eine positive Wechselwirkung zwischen konjunktureller Entwicklung und Konsolidierung der Finanzmärkte.

Das Umgekehrte gilt, wenn es zu einem konjunkturellen Einbruch kommt: Gehen zum Beispiel Unternehmen pleite und können deshalb ihre Kredite nicht zurückzahlen, so spitzen sich die Probleme im Bankensektor zu. Weil die Banken weitere Kreditausfälle befürchten, erhöhen sie die Risikoprämien zum Ausgleich für das gewachsene Risiko und verschärfen insgesamt ihre Kreditstandards sowohl für Unternehmen als auch für Konsumenten, was die Kreditvergabe negativ beeinflusst. Damit setzt sich eine gefährliche Abwärtsspirale in Gang: Erhalten Firmen und Verbraucher weniger Kredit, schwächt dies die Nachfrage, die Realwirtschaft geht noch stärker auf Talfahrt und die Banken werden noch vorsichtiger, d. h. sie straffen die Anforderungen an Kreditnehmer noch mehr und erhöhen die Zinsen weiter. Um einen solchen Abwärtsprozess zu verhindern, ist ein effektives Hilfspaket unabdingbar.

Natürlich wäre ein international abgestimmtes Konjunkturprogramm die beste Lösung. Eine Chance dafür hätte der soeben abgeschlossene Weltfinanzgipfel Mitte November in Washington geboten, auf dem ein koordiniertes globales Konjunkturpaket hätte vereinbart werden kön-

nen. Leider blieb diese Möglichkeit ungenutzt. So bleibt nur die Hoffnung, dass zumindest auf europäischer Ebene eine zwischen den EU-Staaten abgestimmte Konjunkturpolitik eingeleitet wird, etwa mit dem angekündigten Maßnahmenpaket der EU-Kommission Ende November 2008 (das Ergebnis liegt bei Fertigstellung dieses Aufsatzes noch nicht vor). Zu befürchten ist aber, dass Deutschland ein relativ geringes Interesse an einem umfassenden europäischen Konjunkturpaket zeigen und eher als Bremser fungieren wird<sup>11</sup> (dazu auch Hein et al. 2008, S. 7).

Auch die Geldpolitik reagiert viel zu zaghaft. Zwar hat die Europäische Zentralbank (EZB) am 6. November 2008 im Abstand von nur vier Wochen den Leitzins erneut um 0,5 Prozentpunkte auf 3,25% gesenkt, aber auch hier wäre ein mutigerer Schritt wünschenswert gewesen, etwa eine Zinssenkung auf 2% oder sogar weniger. Denn in der gegenwärtigen krisenhaften Situation muss die Rendite von Sachinvestitionen deutlich über dem Zinssatz der Kapitalmärkte liegen, wenn man potentielle Investoren dazu bewegen will, risikoreiche Sachinvestitionen vorzunehmen, statt ihr Geld nur auf die Bank zu bringen und die Zinsen zu kassieren. Bei nur relativ geringem Abstand zwischen erwarteter Sachkapitalrendite und sicherer Geldrendite wird in der augenblicklichen Lage wohl kaum jemand bereit sein, die hohen Risiken von Realinvestitionen einzugehen (Flassbeck/Spiecker 2008).

Wie falsch die EZB die Situation in jüngster Vergangenheit eingeschätzt hat, wird daran deutlich, dass führende EZB-Ratsmitglieder wie Bundesbankpräsident Axel Weber oder Chefvolkswirt Jürgen Stark noch im Juli 2008 die globale Wirtschaft als robust bezeichneten und die EZB dann im Juli 2008 ihren Leitzins von 4% auf 4,25% erhöhte, eine geradezu absurde Entscheidung, die danach wieder rückgängig gemacht werden musste.

Völlig verfehlt wäre es, jetzt angesichts der Finanzkrise von den Arbeitnehmern Lohnzurückhaltung zu fordern. Denn damit würde die schwache Entwicklung der Binnennachfrage in den letzten Jahren, die wesentlich auf die Stagnation der Reallöhne (resp. der privaten Konsumausgaben) zurückzuführen ist, noch verschärft. Gerade jetzt, da sich die Konjunkturaussichten weltweit drastisch verschlechtern und damit in Deutschland der Export als bisher treibende Kraft wegbricht, wäre es in einem Land mit einer so hohen Auslandsabhängigkeit (der Anteil der Exporte von Waren und Dienstleistungen am BIP beträgt hierzulande inzwischen 48%) verheerend, wenn es zusätzlich zum Exportrückgang auch noch zu einem – durch eine zurückhaltende Lohnpolitik ausgelöst – Einbruch beim privaten Konsum käme.

## 8. Fazit

Ein Ende der Finanzkrise ist nicht in Sicht. Klar erkennbar ist

<sup>11</sup> *Selbst das bei weitem zu kleine Konjunkturpaket der deutschen Regierung erscheint manchen Politikern noch als schwerer Sündenfall, denn schließlich wisse man doch, dass Konjunkturprogramme nur Strohhalm seien. So ignoriert etwa Steffen Kampeter, der haushaltspolitische Sprecher der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, souverän alle Fakten und behauptet, dass in Deutschland noch kein Konjunkturprogramm jemals seinen Zweck erreicht habe („Financial Times Deutschland“, 24. 10. 08). Tatsächlich gab es die letzte Rezession, die mit einem aktiven „Deficit Spending“ bekämpft wurde, in den Jahren 1974/75. Das reale BIP war im Jahre 1975 gegenüber dem Vorjahr um 0,9% zurückgegangen und die damalige sozialliberale Koalition reagierte mit zwei Konjunkturprogrammen in Höhe von 12 Mrd. DM (1,2% des BIP) und einer schon länger geplanten Einkommensteuersenkung von fast 14 Mrd. DM (1,4% des BIP). Die Konjunktur kam daraufhin sofort wieder in Schwung: Im Jahr 1976 wurde bereits wieder eine Zuwachsrates des realen BIP von 4,9% erzielt, zwischen 1976 und 1980 waren es im Jahresdurchschnitt 3,4%. Der Beschäftigungsrückgang der Jahre 1974 bis 1976 um 1,2 Mio. konnte auf diese Weise bis 1980 nahezu vollständig ausgeglichen werden (Kauder 2003; Statistisches Bundesamt 2008, S. 627).*

aber, dass sich Finanz- und Konjunkturkrise wechselseitig zu verstärken drohen. Ebenso sicher ist, dass Europa jetzt seine Hoffnungen nicht mehr auf die USA setzen kann, deren hohes Leistungsbilanzdefizit als Importnachfrage jahrelang die globale Konjunktur am Laufen gehalten hat. Was spricht eigentlich dagegen, dass nunmehr Länder mit hohen Leistungsbilanzüberschüssen – also etwa Deutschland, Japan und China – ihre Binnennachfrage und ihre Importe erhöhen, um den Ausfall der US-Nachfrage auf dem Weltmarkt zumindest teilweise zu kompensieren? Erfreulicherweise hat China angekündigt, mit fast 460 Mrd. Euro seine Konjunktur – und damit auch die Konjunktur seiner Handelspartner – zu stimulieren. Auch die japanische Regierung legt bereits ihr zweites Konjunkturprogramm innerhalb eines Monats in Höhe von 210 Mrd. Euro auf. Im Vergleich dazu wirkt das 12-Mrd.-Euro-Paket bis zum Jahr 2010, das die Bundesregierung auf den Weg gebracht hat, kümmerlich und wird dem Ausmaß der Krise in keiner Weise gerecht. Hier ist Nachbesserung dringend erforderlich.

Ein stärkeres Engagement ist im übrigen auch deshalb gerechtfertigt, weil Deutschland keineswegs nur – wie dies oft in den

Medien dargestellt wird – Opfer der globalen Finanzkrise ist, sondern durchaus eine Mitschuld an der Misere trägt: Ohne die enormen Leistungsbilanzüberschüsse Deutschlands, Japans, Chinas, der Niederlande und der Schweiz einerseits und – spiegelbildlich – die sehr hohen Leistungsbilanzdefizite der USA andererseits, ohne die massiven globalen Ungleichgewichte also, hätte eine Krise dieses Ausmaßes nie entstehen können. Denn die anhaltenden Leistungsbilanzdefizite der USA gehen zwingend mit einer zunehmenden US-Auslandsverschuldung einher. Ohne die hohe Kreditgewährung von Seiten des Auslands (nichts anderes stellen die Leistungsbilanzdefizite der USA dar) hätten sich die US-Amerikaner vielleicht nicht minder hoch verschuldet, aber wesentlich mehr untereinander und weniger über ihre Landesgrenzen hinweg. Zum einen wäre dann eine mehr im Inland verbliebene Nachfrage stärker den US-amerikanischen Unternehmen zugute gekommen, zum anderen hätten sich faule Kredite nicht so weltweit verbreitet.

Hier rächt sich die in Deutschland (und besonders auch in den Niederlanden) praktizierte Strategie, über permanente Lohnzurückhaltung die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu steigern,

dadurch hohe Handels- und Leistungsbilanzüberschüsse zu erzielen und damit andere Länder (nicht nur die USA) in die Verschuldung zu treiben.<sup>12</sup>

Das Problem sind also nicht allein die vor allem von Amerikanern und Briten durchgesetzten unzureichenden Regeln auf den Finanzmärkten, wie häufig behauptet wird. Wenn auch der beschriebene kreditfinanzierte Konsumboom in den USA bei einer besseren Regulierung der US-amerikanischen Finanzmärkte vermutlich schwächer ausgefallen wäre, so wäre es dennoch – bei unverändertem Verhalten der Lohndumping-Länder – zu immensen Handelsungleichgewichten gekommen. Die Krise hätte sich dann nur stärker an anderer Stelle entladen, nämlich auf den Devisenmärkten, wo Banken und Fonds übrigens auch sehr aktiv sind. Das heißt, die US-Schulden gegenüber dem Ausland wären in diesem Fall nicht durch eine Entwertung der über den ganzen Globus verteilten Verbriefungspapiere wie CDOs und ABSs, sondern – zumindest teilweise – durch den massiven Absturz des US-Dollar entwertet worden.

#### Literatur

- Diamond, D. W./ Rajan, R. G. (2005): *Liquidity Shortages and Banking Crises*, in: *Journal of Finance* 60, 2, S. 615-647
- Evans, T. (2008): *Die internationalen finanziellen Turbulenzen*, in: *Etxezarreta, M. et al. (Hrsg.), EuroMemo 2007, Hamburg*
- Flassbeck, H./ Spiecker, F. (2007): *Das Ende der Massenarbeitslosigkeit – Mit richtiger Wirtschaftspolitik die Zukunft gewinnen*, Frankfurt/Main
- Flassbeck, H./ Spiecker, F. (2008): *Im Bauch des Sparschweins – Warum Sparen keine Vorsorge für die Zukunft ist und acht Vorschläge, es anders zu machen*, in: *Le Monde diplomatique, Deutsche Ausgabe vom 14. 11. 2008*
- Gambacorta, L./ Mistrulli, P. E. (2004): *Does Bank Capital Affect Lending Behavior?*, in: *Journal of Financial Intermediation* 13, 4, S. 436-457
- Hein, E./ Horn, G./ Joeßges, H./ Tober, S./ van Treeck, T./ Zwiener, R. (2008): *Finanzmarktkrise: Erste Hilfe und langfristige Prävention*, Update vom 22. 10. 08, in: *IMK Policy Brief, Oktober*

<sup>12</sup> Entgegen anderslautenden Behauptungen ist also die immense Auslandsverschuldung der USA nicht eine notwendige Folge jahrelang zu niedriger US-amerikanischer Zinsen. Ein niedriger Zins führt keineswegs zwangsläufig (über einen dadurch ausgelösten kreditfinanzierten Kaufboom) zu hoher Auslandsverschuldung, wie der Fall Japan zeigt: Trotz langjähriger extrem niedriger Zinssätze der japanischen Zentralbank, deren Ausleihesätze von Ende 2001 bis Anfang 2006 sogar im Bereich von null (0,1%) lagen, weist Japan keine hohe Auslandsverschuldung auf (sondern hohe Leistungsbilanzüberschüsse und eine Nettogläubigerposition gegenüber dem Ausland).

- Kauder, W. (2003): *Sind die Einwände gegen eine antizyklische Finanzpolitik stichhaltig?*, in: *Wirtschaftsdienst* 9, S. 572-581
- Kiyotaki, N./ Moore, J. (2005): *2002 Lawrence R. Klein Lecture - Liquidity and Asset Prices*, in: *International Economic Review* 46, 2, S. 317-349
- Projektgruppe *Gemeinschaftsdiagnose* (2008): *Deutschland am Rande einer Rezession – Gemeinschaftsdiagnose Herbst 2008*, in: *IMK Report* 32
- Statistisches Bundesamt (2008): *Statistisches Jahrbuch*, Wiesbaden
- Whalen, C. J. (2007): *The U.S. Credit Crunch – A Minsky Moment*, in: *Public Policy Brief 92*, The Levy Economics Institute of Bard College
- Zeise, L. (2008): *Ende der Party – Die Explosion im Finanzsektor und die Krise der Weltwirtschaft*, Köln

**Besuchen Sie uns im  
Internet!  
[www.dvpb-nds.de](http://www.dvpb-nds.de)**

**DVPB**

Behne, Markus, MA - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften

Breit, Gotthard, Prof. a.D. Dr. - Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Politikwissenschaft

Dejten, Joachim, Prof. Dr. - Universität Eichstätt, Lehrstuhl Politikwissenschaft III

Fischer, Sebastian - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften

Grabbert, Tammo - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften

Grunert, Günther, Dr. - Vordembergstrasse 21, 49082 Osnabrück

Harth, Thilo, Prof. Dr. - FH Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung

Himmelmann, Gerhard, Prof. a.D. Dr. - Institut für Sozialwissenschaften, Technische Universität Braunschweig

Hoffmeister, Heiner – Referatsleiter 21 - Niedersächsisches Kultusministerium

Menke, Tina - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften

Menzel, Ulrich Prof. Dr. - Geschäftsführender Leiter des Instituts für Sozialwissenschaften, Technische Universität Braunschweig

Quentmeier, Manfred, StD - Fachleiter Politik-Wirtschaft am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Braunschweig

Walther, Jürgen - Altenhofer Straße 12, 13055 Berlin

Westphal, Jürgen, StD - Fachberater Politik-Wirtschaft, Landesschulbehörde Abteilung Osnabrück

Zitzlaff, Dietrich - Kampstraße 12, 23714 Bad Malente



## PuLs II/2008 POLITIK unterrichten Literaturservice (Nr. \*24–58)

Eine Auswahlbibliografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung, zusammengestellt von Dietrich **Zitzlaff** (Kampstr. 12, 23714 Bad Malente; Tel. 045 23 / 65 84) und Jürgen **Walther** (Berlin). – Ausgesucht: **Neue Titel der Bundeszentrale für politische Bildung / BPB**

**\*24 (Best.-Nr. 9100)** Publikationen Okt. 08–März 09 / Red. ANDRÉ HARTMANN / 96 S. / zugestellt Ende Okt. 2008). – Das Verzeichnis enthält einige Änderungen: Neue Auslieferungsstelle ist BpB, c/o IBRO Versandservice GmbH, Kastanienweg 1, 18164 Roggentin (Fax +49(0)3 82 04 / 66 273) – Online-Bestellungen: [www.bpb.de/publikationen](http://www.bpb.de/publikationen) Fragen zum Bestell- u. Versandservice: Tel. + 49(0)2 28 / 99 51 51 15 oder unter [info@bpb.de](mailto:info@bpb.de)

(\*24) wurde durch ein sinnvoll strukturiertes Sachregister (S. 83–88) aufgewertet, die inhaltliche Heftgliederung wurde etwas verändert. – JÜRGEN FAULENBACH („Leiter Print“) auf S. 3: Insgesamt werden nun über 370 lieferbare Titel angeboten. – Außer den Titeln mit den Best.-Nummern 1614, 1631, 1640, 1646, 1668, 2182 sind alle anderen Titel von PuLs I/2008 lt. (\*24) noch lieferbar. Es *kann* sein, dass manche nicht mehr aufgeführt aber doch noch über Landeszentralen lieferbar sind oder auch in einem späteren BpB-Verzeichnis wieder angeboten werden. – *Sie sollten immer baldestmöglich bestellen – manche Titel sind rasch vergriffen.* – Der Versandpreis (Paket 1–20 kg) ist wie zuvor: 4,60 Euro.

**25 (Best.-Nr. 9503)** GERSSON, RAUL / HARTMANN, ANNIKA / KAUER, SEBASTIAN / KRAFT, DANIEL (Red.): Jahresbericht 2007 (ersch. 2008; endlich geliefert); 112 S. / kls. – *Sie erfahren Wichtiges über Struktur, Leitideen, Personen und Arbeitsschwerpunkte.*

\* = Bibliographie; \*SR = Sammelrezension/Literaturbericht; wLiA = wichtige Literatur in Anmerkungen // ! = besonders bemerkenswert // \*INT = Internetangaben / kls. = kostenlos // LA = Lizenzausgabe Verl. genannt

• 22 ausgesuchte Titel der „Schriftenreihe“, die in (\*24) von Best.-Nr. 1377 bis 1734 reicht (fast alle BpB – Erscheinen 2008). *Bitte genannte Auflagenangaben beachten!*

Die Bearbeiter stellen diesen Titel an die Spitze / rd. 500 Bilder aus Politik, Kunst, Werbung, Wissenschaft, Technik / großformatig:

- 26/a (Best.-Nr. 1734)** PAUL, GERHARD (Hrsg.): Das Jahrhundert der Bilder. Bd. II: 1949 bis heute (LA Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen); 798 S. / 6 Euro (gegl. \*!S. 771–774 / 81 Autoren vieler Fachrichtungen / angeordnet nach Jahrzehnten / eine hier nicht beschreibbare Themenvielfalt. – U.a. d. Hrsg.: **26/b** Das Jahrhundert der Bilder. Die visuelle Geschichte und der Bildkanon des kulturellen Gedächtnisses; S. 14–39 (wLiA!) – **26/c** WILDT, MICHAEL: Versandhauskataloge. Die neue, bunte Welt des Konsums; S. 314–\*321 – **26/d** HEER, HANNES: Bildbruch. Die visuelle Provokation der ersten Wehrmachtsausstellung; S. 638–\*645
- 27 (Best.-Nr. 1676)** HENNICKE, PETER / FISCHEDICK, MANFRED (Präs. u. Vizepräs. des Wuppertal Instituts): Erneuerbare Energien. Mit Energieeffizienz zur Energiewende (BpB u. LA Beck, München 2007); 145 S. / 4 Euro / \*!S. 137–142 / Abb. u. Tab. / Reg. S. 142–144 / Unter den Kap.: ‚Erneuerbare Energien – was ist das überhaupt‘ (S. 30–70), ‚Die Effizienzrevolution: Triebkräfte und Hemmnisse‘ (S. 106–120), ‚Politiken und Maßnahmen einer strategischen Energieeffizienzinitiative‘ (S. 122–129)
- 28 (Best.-Nr. 1687)** BUDE, HEINZ (Buch „ein Stück öffentlicher Soziologie“): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft (LA Carl Hanser, München); 141 S. / 2 Euro (wLiA S. 133–141!) / U.a. die Abschn.: ‚Die Politik der Zahlen‘ (S. 36–52), ‚Bildungsdefizite‘ (S. 93–105), ‚Die Armen von morgen‘ (S. 128–132)
- 29 (Best.-Nr. 1689)** WEIDENFELD, WERNER (Hrsg.): Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche; 832 S. / 2 Euro / 39 Autor(inn)en, 36 Beiträge mit \* bzw. wLiA / Der Band stellt zusammen mit dem getrennt erscheinenden Band „Die Staatenwelt Europas“ eine Neuaufl. des zuletzt erschienenen Bandes dar / mit Chronik
- 30 (Best.-Nr. 1691)** FLUG, NOAH / SCHÄUBLE, MARTIN: Die Geschichte der Israelis und Palästinenser (LA Carl Hanser, München); 206 S. / 4 Euro (\*gegl. nach Kap. S. 181–195! inkl. \*INT) / Zeittafel, \*Medientipps, Angaben zu eingebrachten Zeitzügen
- 31 (Best.-Nr. 1693)** KOCKA, JÜRGEN (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Sozialwissenschaftliche Essays (edition sigma, Berlin 2007); 348 S. / 4 Euro (\*wicht. nach Beiträgen). – Unter den Autoren JUTTA ALMENDINGER u. VOLKER HAUFF: Chancengleichheit Bildung, Nachhaltigkeit als Herausforderung, Wissenschaft u. Forschung.
- 32 (Best.-Nr. 1694)** Schlussbericht der Enquete-Kommission (am 16.12.2006 durch Beschluss des Deutschen Bundestages eingesetzt): Bundesdrucksache 16/196: Kultur in Deutschland; 508 S. Din A4 (u. CD-ROM) / 4 Euro. – U.a.: Inhaltsverz. S. 12–19, schlagwortartige Zusammenstellung d. Handlungsempfehlungen in d. Reihenfolge der Kap. (S. 20–33). – Um Förderung v. Kunst u. Kultur, wirtschaftliche u. soziale Lage der Künstler, kulturelle Bildung

- 33 (Best.-Nr. 1696) ALY, GOTZ: Unser Kampf. –1968 – ein irritierender Blick zurück (S. Fischer Frankfurt a. M.); 253 S. / 4 Euro (!S. 239–247 / Pers.-reg. S. 228–253) – Eines der Kap.: ‚Das glückliche Scheitern der Revolte‘ (S. 185–210)
- 34 (Best.-Nr. 1698) BENDER, PETER: Deutschlands Wiederkehr. Eine ungeteilte Nachkriegsgeschichte 1945–1990 (LA Klett-Cotta. Stuttgart 2007); 328 S. / 2 Euro (Anhang mit Zeittafel S. 297–321 / Pers.-reg. S. 322–325). – *P. B. hat sich mit Ausdauer um den Ost-West-Ausgleich bemüht. Ist er noch der er war?*
- 35 (Best.-Nr. 1699) FREI, NORBERT: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest (dtv, München); 268 S. / 4 Euro (gegl. \*S. 261–272 / Namensverz. S. 281–286) – Paris Mai 1968, Amerika, ‚Deutscher Sonderweg?‘ (S. 77–151), ‚Protest im Westen‘ (S. 153–187 / Japan, Italien, Niederlande, Großbritannien), ‚Bewegung im Osten‘ (S. 189–207 / ÆSSR, Polen, DDR), ‚Was war, was blieb?‘ (S. 209–228)
- 36 (Best.-Nr. 1700) HERBERT, SIBYLLE: Diagnose unbezahlbar. Aus der Praxis der Zweiklassenmedizin (Kiepenheuer & Witsch, Köln); 346 S. / 2 Euro (\*S. 327–333 / Glossar S. 299–325 / Reg. S. 335–346) – Medikamente, Rheuma, Krankenhäuser, Bestattungsunternehmer ...
- 37 (Best.-Nr. 1703) WELZER, HARALD: Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird (LA S. Sischer, Frankfurt a. M.); 335 S. / 4 Euro (\*S. 310–321 / Sachreg. S. 324–333, Pers.-reg. S. 334f.). – Unter den Hauptkap.: ‚Klimakonflikte‘ (S. 18–40), ‚Klimawandel: Ein kurzer Überblick‘ (S. 53 – 61), ‚Töten gestern‘ (S. 62–78), ‚Töten heute‘ (S. 79–125), ‚Töten morgen‘ (S. 126–210), ‚Die Renaissance alter Konflikte: Glaube, Klassen, Ressourcen und die Erosion der Demokratie‘ (S. 240–246), ‚Was man tun kann und was nicht‘ (S. 250–273 u. 273–278)
- 38 (Best.-Nr. 1704) SPENCE, JONATHAN D.: Chinas Weg in die Moderne (Alte Rechte der deutschen Ausg. Carl Hanser, München/Wien 1995; erw. Neuausg.); 1015 S. / 6 Euro (\*S. 932–949 / Glossar S. 951–974 / Verz. Karten S. 975f. bzw. Tab. S. 977f. / Reg. S. 996–1013) // Großteile: ‚Eroberung u. Konsolidierung‘ (S. 15–173), ‚Zersplitterung u. Reform‘ (S. 175–332), ‚Staat u. Gesellschaft in neuer Sicht‘ (S. 333–519), ‚Krieg u. Revolution‘ (S. 521–729), ‚Öffnung zur Welt‘ (S. 731–902) – *Drei wichtige Vorworte!*
- 39 (Best.-Nr. 1706) COLLIER, PAUL: Die unterste Milliarde. Warum die ärmsten Länder scheitern und was man dagegen tun kann (LA Beck, München); 255 S. / 4 Euro (\* ‚Forschungsbeiträge, auf denen dieses Buch basiert‘; S. 241f. / Reg. S. 243–255). – Eines der Kap.: ‚Zwischenfrage: Rettung durch Globalisierung?‘; S. 107–127
- 40 (Best.-Nr. 1708) BÜHRIG, AGNES / BUDDE, ALEXANDER: Schweden. Eine Nachbarschaftskunde (LA Christoph Links Verl., Berlin 2007); 223 S. / 4 Euro (\*S. 222, \*INT S. 223 / Basisdaten S. 221). – Unter den Kap.: ‚Abschied vom „Volksheim“?‘ (S. 72–83)
- 41 (Best.-Nr. 1711) SCHULZ-REISS, CHRISTINE: Nachgefragt: Menschenrechte und Demokratie Basiswissen zum Mitreden (LA Verena Loewe Verl., Bindlach); 142 S. / 2 Euro (Jugendbuch / \* nach den Kap. S. 136 – 140 / Glossar S. 226–235 // zahlr. Tab. u. Schb. / mit Illustrationen v. VERENA BALLHAUS / Adressen zum Weiterfragen S. 126f. / Stichwortverz. S. 138–142) – Unter den Hauptabschnitten: ‚Die Würde des Menschen‘ (S. 11–23), ‚Der lange Weg zum Menschenrecht‘ (S. 25–40), ‚Keine Reform ohne Pflichten‘ (S. 115–127)
- 42 (Best.-Nr. 1713) KOELBL, SUSANNE / IHLAU, OLAF: Geliebtes, dunkles Land. Menschen und Mächte in Afghanistan (LA Siedler, München 2007); 320 S. / 6 Euro (\*S. 299–305 / Glossar S. 293–298 / Zeittafel S. 307–310 / Buchmitte 8 S. Farbbilder / Pers.-reg. S. 313–318 / Karte S. 320). – Kap.: ‚Die Hindukusch-Falle‘ (S. 11–24), ‚Ritt auf dem Tiger: Schwieriger Nachbar Pakistan‘ (S. 61–76), ‚Wie der Westen den Krieg gewann und den Frieden verlor‘ (S. 130–150), ‚Sterben für Kabul‘ (S.280–293) – Man orientierte sich vor Ort, und das Buch enthält Schlüsse, die die Bundestagsmehrheit nicht zog. – *Weiter so?*
- 43 (Best.-Nr. 1717) MEYER, BERND: Wie muss die Wirtschaft umgebaut werden? Perspektiven einer nachhaltigeren Entwicklung (LA Fischer, Frankfurt a. M.); 240 S. / 4 Euro (\*S. 236–240 / Glossar S. 226–235 / zahlr. Tab. u. Schb.) – Einige Hauptabschnitte: ‚Wohin treibt die Welt?‘ (S. 5–42), ‚Was sind die Ursachen und welche Lösungsansätze bieten sich?‘ (S. 63–84), ‚Das Leitbild der Nachhaltigkeit‘ (S. 85–102), ‚Die Schaffung internationaler Rahmenbedingungen‘ (S. 210–223)
- 44 (Best.-Nr. 1718) MÜLLER, HARALD: Wie kann eine neue Weltordnung aussehen? Wege in eine nachhaltige Politik (LA Fischer Tb.-Verl., Frankfurt a. M.); 320 S. / 4 Euro (\*S. 315–320 / Glossar / H. M., Leiter d. Hessischen Stiftung für Friedens- u. Konfliktforschung) – Hauptabschnitte u.a.: ‚Was heißt „nachhaltiges Weltregieren“?‘ (S. 27–52), ‚Wie die Welt nicht regiert werden kann‘ (S. 53–87), ‚Die Verbannung des Krieges‘ (S. 154–201), ‚Macht, Markt, Moral und Recht‘ (S. 202–257), ‚Keine Nachhaltigkeit ohne aktive Zivilgesellschaft‘ (S. 305–309) – Schlusssätze: ‚Sisyphos war alleine. Hätte er genug Freunde dabeigehabt – er hätte es geschafft.‘ (S. 309)

- 45/a (Best.-Nr. 1720)** WENGST, UDO / WENTKER, HERMANN (Hrsg.): Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz. Eine Veröffentlichung des Instituts für Zeitgeschichte (LA Christoph Links Verl., Berlin); 383 S. / 4 Euro (wLiA nach den Beiträgen / Pers.-reg. S. 378 – 382 / Fast alle 13 Verf. sind Mitarbeiter des gen. Instituts: unter den 15 Beiträgen: **45/b** MÖLLER, HORST: 1949. Zwei deutsche Staaten, eine Nation? Zum nationalen Selbstverständnis in den Verfassungen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR; S. 15–33 (wLiA) – **45/c** ROHSTOCK, ANNE: 1965. Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland; S. 135–159
- 46 (Best.-Nr. 1726)** GINSBORG, PAUL: Wie Demokratie leben (LA Wagenbach, Berlin; 2006 schon Einaudi, Torino); 126 S. / 2 Euro (wLiA) – 3 ‚Teile‘, ‚Prolog‘ u. ‚Finale‘. In Unterabschnitten u.a.: ‚Das demokratische Defizit der Europäischen Union‘ (S. 34–38), ‚Die Herausforderung der Zivilgesellschaft‘ (S. 46–53), ‚Deliberative Demokratie‘ (S. 53–57), ‚Wirtschaftsdemokratie‘ (S. 71–84), ‚Demokratie u. Gender‘ (S. 84–93). – In ‚Finale‘ (S. 109–113) erfundenes Gespräch Karl Marx / John Stuart Mill. – P. G. (Univ. Florenz): Die EU müsste sich „unbedingt eine Theorie der kombinierten Demokratie zu eigen machen, in der Repräsentation u. Partizipation auf signifikante Weise miteinander verknüpft sind ...“ (S. 107)
- 47 (Best.-Nr. 1725)** MÖLLERS, CHRISTOPH: Demokratie. Zumutungen und Versprechen (LA Wagenbach, Berlin); 127 S. / 2 Euro (wLiA) – Unter den 9 Kap. ‚Demokratische Verfassungstheorie‘ (S. 9–14), ‚Demokratische Versprechen‘ (S. 15–26), ‚Demokratischer Wille‘ (S. 27–47), ‚Demokratische Identität‘ (S. 48–54), ‚Demokratische Handlung‘ (S. 55–62), ‚Drei Demokratische Gewalten‘ (S. 63–71), ‚Demokratische Grenzen der Demokratie‘ (S. 72–81), ‚Demokratie jenseits des Staates‘ (S. 82–108), ‚Zumutungen der Demokratie‘ (S. 109–117); in den Kap. kata-logartig 173 Durchnumerierungen.
- *Reihe „Themen und Materialien“*: Ein ausgewählter Titel / Forts. s. (57)
- 48/a (Best.-Nr. 2249)** BRINKMANN, HEINZ ULRICH / FRECH, SIEGFRIED / POSSELT, RALF-ERIK (Hrsg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, BpB u. LpB Baden-Württemberg; 258 S. / 4 Euro (\* d. BpB zum Gesamthema S. 258 / wLiA zu den Beiträgen S. 248–258 – Teile: (I) ‚(Jugend-)Gewalt. Begriffserklärung u. Stand der Forschung‘ (S. 8–\*54) – (II) ‚(Jugend-)Gewalt. Handlungsfelder u. pädagogische Praxis‘ (S. 54–\*109) – (III) ‚Gewaltprävention. Seminarmodell u. Trainings‘ (S. 112–\*231) – Anhang: Arbeitsblätter / Kopiervorl. (S. 232–245 // 17 Autor(inn)en (S. 246–248) // Unter den Beiträgen: **48/b** GUGEL, GÜNTHER: Ursachen von Aggression u. Gewalt; S. 24–\*31 – **48/c** F., S.: Gewalt u. Gewaltprävention in der Schule; S. 65–\*73 – **48/d** FARIN, KLAUS: Rechtsextreme Lebenswelten; S. 92–\*101
- *Reihe „Pocket. Kleine Lexikonreihe für Jugendliche“* (160 S. / Din A4 / 1 Euro)
- 49/a (Best.-Nr. 2556)** SCHNEIDER, WOLFGANG / GOTZKY, DOREEN: Pocket kultur. Kunst und Gesellschaft von A–Z. – Teile ‚Lexikon‘ (S. 5–54 / „Agentur“ bis „Zirkus“ / ‚Porträts‘ (S. 55–92 / Gespräche mit 13 Kulturschaffenden, darunter vielen jüngeren) // ‚Wissenswertes‘ (S. 94–150 / namentlich gez. Beiträge wie z.B. **49/b** PARISE, GIOVANNA: „Was guckst Du?“ Fernsehkultur in Deutschland; S. 135–138 (mit kl. Weltkarte u. Schb.) – 1. Innenseite: 33 deutsche Stätten der UNESCO-Welterbe-Liste. – *Voller informativer Anregungen nicht nur für Jugendliche.*
- *Neu in der Reihe „Themenblätter im Unterricht“* (Din A4 / 4 Lehrerblätter / 31mal doppelseitiges Schüler-Arbeitsblatt im Abreißblock / mit Angaben zum Autor, Übersicht lieferbare „Themenblätter“, vorletzte Innenseite mit weiterführender \*Lit., Internetangeboten u. Bestellcoupon / Die Ausgaben sind – selbstverständlich – unterschiedlich motivierend: Insgesamt ein kreativitätsorientiertes u. bündiges Konzept – Bitte achtgeben, dass Ausgaben aktualisiert werden – z.B. **Best.-Nr. 5947** WEHNER, M. u.a.: Entscheiden in der Demokratie
- 50** (Nr. 69 / **Best.-Nr. 5962**) JÄGER, ULI: Olympialand China – **51** (Nr. 70 / **Best.-Nr. 5963**) EIERMANN, MARTIN: US-Präsidentschaftswahl 2008 – **52** (Nr. 71 / **Best.-Nr. 5964**) GEYER, ROBBI: Mobilität und Umwelt – **53** (Nr. 72 / **Best.-Nr. 5965**) STRATENSCHULTE, ECKART D.: Welche EU wollen wir? – **54** (Nr. 73 / **Best.-Nr. 5966**) EIERMANN, MARTIN: Klimagerechtigkeit – **55** (Nr. 74 / **Best.-Nr. 5969**) MEYER, BERTHOLD: Terrorabwehr und Datenschutz – **56** (Nr. 75 / **Best.-Nr. 5968**) BUSCH, ANNE / KUHN, KATINA: Bedrohte Vielfalt – Biodiversität
- *Fortsetzung der Reihe „Themen und Materialien“*
- Zentrum für Antisemitismusforschung (Hrsg.): Antisemitismus in Europa. Vorurteile in Geschichte und Gegenwart: **57 (Best.-Nr. 9350)** Arbeitsmaterialien. Drei Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung; 48 S. / kls. – Die ‚Bausteine‘: ‚Juden und und Judenfeindschaft in Europa bis 1945‘, ‚Antisemitismus – immer noch?‘, ‚Vorurteile. You 2?‘ mit vielen Farbfotos u. Arbeitsvorschlägen – **58 (Best.-Nr. 9351)** Handreichungen für Lehrkräfte; 56 S. / kls. / Red. d. Sonderausg. f. die BpB: ISABEL ENZENBACH, Interview mit WOLFGANG BENZ u. 9 Beiträge mit histor. u. aktuellen Themen; unter ihnen: ‚Juden im Mittelalter‘, ‚Antisemitismus und die Kritik an Israel‘, ‚Intersektionalität. Das Zusammenspiel verschiedener Diskriminierungsgründe‘



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

**Weitere Bücher zum Thema Politikunterricht:**

Gotthard Breit, Peter Massing (Hrsg.)

**Politik im Politikunterricht**

**Wider den inhaltsleeren Politikunterricht**

ISBN 978-3-89974341-8, 128 S., € 12,80

Gotthard Breit, Peter Massing (Hrsg.)

**Politikunterricht geplant**

**Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis**

ISBN 978-3-89974235-0, 304 S., € 19,80

Gotthard Breit, Georg Weißeno

**Planung des Politikunterrichts**

**Eine Einführung**

ISBN 978-3-87920-270-6, 160 S., € 16,80

Angelika Eikel, Gerhard de Haan (Hrsg.)

**Demokratische Partizipation in der Schule  
ermöglichen, fördern, umsetzen**

ISBN 978-3-89974356-2, 176 S., € 14,80

Stefan Glaser, Thomas Pfeiffer (Hrsg.)

**Erlebniswelt Rechtsextremismus**

ISBN 978-3-89974359-3, 240 S.,  
mit CD-ROM € 24,80

Klaus Moegling

**Politik unterrichten in der Sekundarstufe II**

ISBN 978-3-89974246-6, 128 S., € 12,80

Klaus Moegling

**Die Politikwerkstatt**

**Ein Ort politischen Lernens in der Schule**

ISBN 978-3-87920-276-8, 104 S., € 10,-

Projektgruppe Berlin (Hrsg.)

**Beispiel Wahlen**

**Planung und Methoden des Politikunterrichts  
in der Praxis**

ISBN 978-3-87920-275-1, 256 S., 18,80

Volker Reinhardt (Hrsg.)

**Projekte machen Schule**

**Projektorientierung in der politischen Bildung**

ISBN 978-3-89974178-0, 256 S., € 19,80

Thomas Schlag, Michael Scherrmann (Hrsg.)

**Bevor Vergangenheit vergeht**

**Nationalsozialismus und Rechtsextremismus  
im Unterricht**

ISBN 978-3-89974186-5, 224 S., € 19,80

# Politikunterricht



ISBN 978-3-89974438-5, 144 S., € 16,80

Kerstin Pohl, Markus Soldner

## Die Talkshow im Politikunterricht

Direkte Demokratie

Das Buch enthält als Kopiervorlagen Schülermaterialien zur Durchführung einer kompletten, handlungsorientierten Unterrichtseinheit zum Thema direkte Demokratie, in deren Zentrum eine Talkshow steht. Zu den praxiserprobten Materialien gehören Rollenkarten und Rollenmaterial zur Durchführung der Talkshow genauso wie vorbereitende Texte zur problemorientierten Erarbeitung politischer Grundbegriffe wie Demokratie, Repräsentation, Partizipation und Volksgesetzgebung. Lehrerinnen und Lehrer erhalten darüber hinaus vielfältige methodische Anregungen zur Vorbereitung, Durchführung und kategoriengeleiteten Auswertung der Talkshow sowie zur Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler. Ein fundierter politikwissenschaftlicher Überblick zur direkten Demokratie in Deutschland ermöglicht ihnen eine Aktualisierung des eigenen Fachwissens.

Methodenkästen am Ende jedes Kapitels runden die Arbeitsvorschläge ab. Sie bieten einen Leitfaden zur eigenen Konzeption von Talkshows für den Politik-

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

ISSN: 0930-2107