

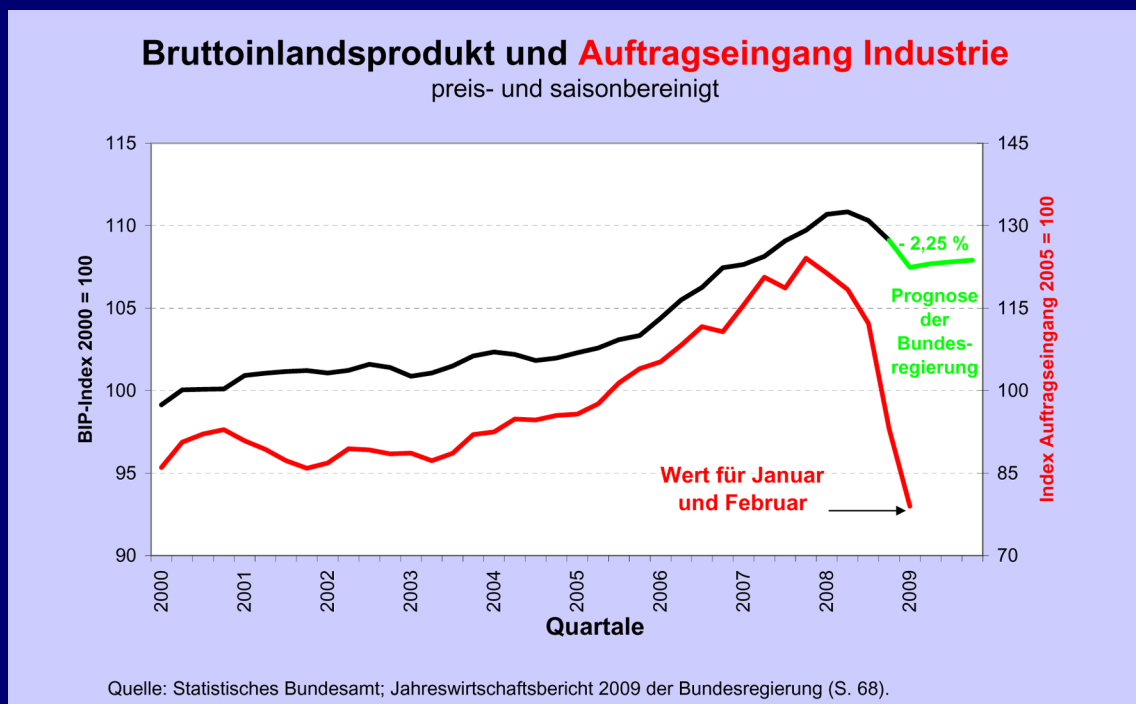
# Politik

## unterrichten

D  
V  
P  
B

Jahrgang 24

Heft 1/2009



### Weltwirtschaftskrise und kein Ende?

## **Impressum**

- Herausgeber: Roland Freitag, StD a.D.  
Altenhäger Straße 75  
31558 Hagenburg
- Prof. a.D. 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: 600
- Ausgabe: 1/2009
- Jahrgang: 24
- Erscheinungsweise: Zwei Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten  
Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
- ISSN: 0930-2107
- Redaktionsschluss: Ausgabe 2/2009 - 10. Oktober 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.

Wenn es im Einzelfall nicht gelungen ist, Rechteinhaber ausfindig zu machen, werden diese gebeten, sich mit der Herausgeberin in Verbindung zu setzen.

<b>Inhalt dieser Ausgabe</b>	<b>Seite</b>
Impressum	2
Editorial	4
 <i>Reinhold Hedtke</i> Wirtschaft in die Schule?! - Ökonomische Bildung als politisches Projekt	5
 <i>Markus W. Behne/Dirk Lange</i> Zur europapolitischen Bildung Konzepte und Prinzipien, Probleme und Forschungsansätze	9
 Schülerworkshop: Deine Geschichte	15
 <i>Markus W. Behne/Michael Luttmmer</i> Das Politik-Labor	16
 <i>Birte Kröncke</i> Schülerwahrnehmungen von Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit	20
 <i>Kathrin Auer</i> Konfliktanalyse - Ein Unterrichtsentwurf	23
 Europa-Tag der Schulen in Osnabrück	32
 <i>Jürgen Westphal</i> Bericht von der Fachtagung für Sek. II Lehrerinnen und Lehrer „Unterrichten im Fach Politik-Wirtschaft“ am 22.04.2009, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	34
 <i>Friederike Spiecker/Günther Grunert</i> Weltwirtschaftskrise und kein Ende? Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe	36 49
 <i>Gerhard Himmelmann</i> Buchbesprechungen <b>Mertz, Friedrich:</b> <i>Mehr Kapitalismus wagen. Wege zu einer gerechten Gesellschaft.</i> <b>Schreiner, Ottmar:</b> <i>Die Gerechtigkeitslücke. Wie die Politik die Gesellschaft spaltet.</i> <b>Ehlers, Nicole/Havekes, Harry/Nolet, Ronald (Hrsg.):</b> <i>Leben und Lernen in Grenzregionen. Grenzüberschreitendes Lernen. Themen – Methoden – Orte.</i> <b>Janssen, Bernd:</b> <i>Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung.</i> <b>Janssen, Bernd:</b> <i>Kreativer Politikunterricht. Wieder die Langeweile im schulischen Alltag.</i> <b>Butterwege, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf:</b> <i>Kritik des Neoliberalismus.</i> <b>Butterwege, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.):</b> <i>Neoliberalismus. Analysen und Alternativen.</i>	50
 <i>KMK-Beschluss vom 16.10.2008</i> Fachprofile für lehramtsbezogene Studiengänge - Sozialkunde/Politik/Wirtschaft	54
17. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung - 25. September 2009 - Ankündigung	54
 <i>KMK-Beschluss - 325. Sitzung am 05./06.03.2009</i> Stärkung der Demokratieerziehung	58
Abitur 2009 in Niedersachsen, Politik (erhöhtes Anforderungsniveau)	59
Dietrich Zitzlaff/Jürgen Walther LITERATURservice: PuLs III/2009 (Nr. 59–89) Eine Auswahlbibliografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung	60

## Editorial



*Liebe Mitglieder der DVPB –Niedersachsen,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,*

*wir sind gerade alle Zeugen einer dramatischen Entwicklung in der Weltwirtschaft und einem verzweifelten Versuch der Politik das Schlimmste zu verhindern. Alles passiert gleichzeitig und es ist schwer den Überblick zu behalten. Die aktuelle Politik Unterrichten bietet unter anderem den nötigen Überblick.*

*Das Titelbild wird Ihnen im Artikel „Weltwirtschaft und kein Ende?“ von Friederike Spiecker und Günther Grunert wieder begegnen. Diesmal eingebettet in die Frage „Wie dramatisch ist die Lage wirklich?“ und vor dem Hintergrund, dass die Bundesregierung neuerdings von einem noch stärkeren Rückgang der Wirtschaftsleistung ausgehen muss. Der Artikel sucht nach den Krisenursachen und nach Auswegen aus der Krise, untersucht aber auch die systemrelevanten Fragen, nach dem Zustand der globalen Marktwirtschaft und ihrem Subsystem den Finanzmärkten. Die Autorin und der Autor machen sehr deutlich, dass die Politik in Deutschland ohne befriedigende Antworten auf diese drängen Fragen, radikalen Systemkritikern ein Agitationsfeld bietet.*

*Auch der aus der GWP übernommene Artikel von Reinhold Hedtke beschäftigt sich mit „Wirtschaft“. Hier in der Analyse des Versuchs eine bestimmte Form von ökonomischer Bildung in die Schulen zu bringen. Die DVPB begleitet schon seit langem sehr kritisch die zum Teil bereits erfolgreichen Versuche eine „unternehmernahe, mainstream-fixierte“ ökonomische Bildung im Unterrichtsfach Politik zu etablieren. Eine DVPB Tagung zusammen mit dem DGB in Oldenburg im April – auch hierzu eine kurze Darstellung– hat sich wieder mit der aus Sicht der Politischen Bildung problematischen Verkürzung und Entleerung der Wirtschaftsbildung von jeder Multiperspektivität beschäftigt. Hedtke geht so weit, dass er in dieser Form von ökonomischer Bildung „Verspernte Lernchancen“ erkennt.*

*Die Beiträge zur Konfliktanalyse und zum Politiklabor reihen sich ein, in die gute Praxis der Politik Unterrichten, Praxisangebote für den Politikunterricht mitzuliefern. Zum einen ein ausgezeichnete Unterrichtsentwurf von Kathrin Auer für das Fach Politik-Wirtschaft. Inhaltlich anschließend an unseren letztjährigen Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung „Konflikte als Thema der Politischen Bildung“. Zum anderen zum „Politik-Labor“, einem außerschulischen Lernangebot - ein aus Sicht der Autoren im Übrigen kritikwürdiger Begriff.*

*Einblicke in die didaktische Forschung liefern die Beiträge von Birte Kröncke und Markus W. Behne. Letzterer als offene Diskussionsanregung auch im Hinblick auf unseren nächsten, dann 17. Tag der Politischen Bildung am 24. September dann zu Thema „Europa – Herausforderungen für die Zukunft“.*

Markus W. Behne  
1. Vorsitzender

## Wirtschaft in die Schule?!

### Ökonomische Bildung als politisches Projekt

Reinhold Hedtke

„Wirtschaft in die Schule!“ genannt „Ökonomische Bildung“ ist ein dezidiert politisches Projekt. Seit einem Jahrzehnt führen Wirtschaftsverbände sowie konservative Stiftungen und Initiativen eine Kampagne für die Verankerung ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen. Die Forderungen laufen im Kern auf ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft hinaus. Zu den Hauptakteuren gehören Ludwig-Ehrhard-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung, Bertelsmann-Stiftung, Stiftung der deutschen Wirtschaft, Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, Bundesverband der deutschen Industrie, Bundesverband deutscher Banken, Deutsches Aktieninstitut und, last but not least, das Oldenburger Institut für ökonomische Bildung (IÖB). Früher waren auch andere gesellschaftliche Gruppierungen beteiligt, etwa der DGB und Lehrer- sowie Elternverbände.

#### „Ökonomische Bildung“ als politische Bildung

Diese „ökonomische Bildung“ ist politische Parallelbildung und politische Universalbildung. Der paradigmatische Kern des Projekts dieser „ökonomischen Bildung“ sind die Ökonomik und ihre ökonomische Handlungstheorie (Rational Choice-Theorie), die universal alles menschliche Handeln erklären will, nicht nur in der Wirtschaft, sondern gerade auch in Politik und Gesellschaft, Kultur und Geschichte. Ökonomik ist „Erklärung und Gestaltung der sozialen Welt“ (Homann/Suchanek). Als politische Parallelbildung behandelt diese „ökonomische Bildung“ Kernthemen der politischen Bildung, um mittels ökonomischer Analysemethoden überlegene Empfehlungen für die Politik zu

geben. Zu den Themenfeldern gehören etwa Staats- und Demokratietheorie, Gesellschafts-, Rechts- und Wirtschaftsordnung, Sozial- und Rechtsstaat, Europa und Globalisierung oder Wirtschafts- und Sozialpolitik. Zurzeit beschränkt die Kampagne den Geltungsanspruch der Ökonomik meist noch auf den Realitätsbereich Wirtschaft; diese künstliche Einschränkung wird entfallen, sobald das Ziel eines eigenen Schulfaches flächendeckend erreicht ist.

Nichts spricht dagegen, dass Lernende sich eine dominant volkswirtschaftliche Perspektive aneignen, wenn sie komplementär auch andere Denkansätze über Wirtschaft und Politik erlernen. Selbstverständlich sollen sie den wichtigen Denkansatz der Ökonomik kennen und anwenden, auch und gerade *jenseits* des Bereichs der Wirtschaft. Ebenso selbstverständlich sollen sie umgekehrt politische, gesellschaftliche und kulturelle Denkschemata auf den Kernbereich der Wirtschaft anwenden. Doch diese Multiperspektivität fehlt in den Konzepten der Kampagne; das fördert – faktisch oder intendiert – ökonomischen Imperialismus und Denkverbote.

#### Wirtschaft in die Schule? Sie ist schon dort!

Das politische Projekt dieser „ökonomische Bildung“ ist erfolgreich. Die von Anfang an strategisch durchgeplante Kampagne war und ist bestens mit finanziellen, personellen, organisatori-



schen und politischen Ressourcen ausgestattet. Die hinter ihr stehende ökonomische und politische Macht und der direkte Zugang zur Politik garantieren dieser „ökonomischen Bildung“ einen Wettbewerbsvorteil. Zur wohl wichtigsten, üppig gesponserten und kampagnenfähigen Steuerzentrale hat Hans Kaminski das Oldenburger IÖB ausgebaut; es liefert die fachdidaktischen Argumente und Materialien, die der Kampagne nützen.

Inzwischen ist die Republik von einem dichten Netz materiell potenter und professionell auftretender Organisationen überzogen, die auf unterschiedlichste Weise unternehmernahe, mainstream-fixierte „ökonomische Bildung“ in die Schulen bringen. So überrascht es nicht, dass die Bedeutung von ökonomischer Bildung „an sich“ in der Öffentlichkeit inzwischen anerkannt ist. Mittels des IÖB dominiert das Netzwerk die ökonomische Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung in vielen Bundesländern („Ökonomische

Besuchen Sie uns im Internet!

[www.dvpb-nds.de](http://www.dvpb-nds.de)

**DVPB**

Bildung Online“). In unterschiedlichsten Koalitionen präsentiert man zum Verwechseln ähnlich geschriebene Kerncurricula und Bildungskonzeptionen, die zunehmend auch in Lehrplänen umgesetzt werden.

In einer Reihe von Bundesländern konnten – trotz Schulzeitverkürzung – eine Umverteilung von Studentafelanteilen durchgesetzt und neue Fächer wie Politik/Wirtschaft etabliert werden. Andere Bildungsanliegen, die neu in der Schule verankert werden möchten, haben der geballten Macht von „Wirtschaft in die Schule“ wenig bis nichts entgegenzusetzen. Auch deshalb ist die Kampagne ihrem Endziel, ein eigenes Fach Wirtschaft von Klasse 5 bis 12 und garantierter Stundenanteile in den Klassen 1-4, ein gutes Stück näher gekommen. Es geht um den exklusiven Zugriff der Wirtschaftswissenschaften auf ein Fünftel der gesamten Schulzeit.

Darüber hinaus kontrollieren die im Netzwerk verbundenen Interessenverbände und Stiftungen bereits jetzt das Angebot frei verfügbarer, kostenloser Unterrichtsmaterialien und steuern damit indirekt wesentliche Inhalte des ökonomischen Lernens in öffentlichen Schulen. Einige Beispiele: Die Materialien der Sparkassen durchdringen seit Jahrzehnten alle Klassenzimmer. Konrad-Adenauer- und Ludwig-Erhard-Stiftung fördern Material zur sozialen Marktwirtschaft, das eindeutig den Standpunkt der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) präferiert, die Bertelsmann-Stiftung finanziert eine Unterrichtsreihe zum Urheberrecht – ein Schelm, der Böses dabei denkt. Sponsert der Bankenverband die Entwicklung eines Curriculums, belohnen ihn die Autoren mit der Privilegierung affirmativer finanzieller Allgemeinbildung. „SchulBank“ vom Bankenverband bietet viel Informationsmaterial für Lehrer und Schüler – und verliert kein

Wort über die Finanzkrise oder gar die bankeigene Anlageberatung, die Ratsuchende systematisch zugunsten des Bankprofits berät. Die INSM stellt Schülern der 8.-10. Klasse die Frage, „Warum freuen sich andere Länder über unsere hohe Abgabenlast?“, ähnlich suggestiv heißt die ganze Unterrichtsreihe „Schlanker Staat: Braucht der Staat mehr Geld?“.

Schulen werden von Unternehmen und Wirtschaftsverbänden nicht nur mit Material überflutet. „Die Wirtschaft“, genauer: das Unternehmertum, erfreut sich auch eines privilegierten direkten Zugangs zu öffentlichen Schulen: Partnerschaften, Praktika, Projekte, Expertengespräche, Bewerbungstraining, Sponsoring, neuerdings auch Werbung, sind nur einige Beispiele für „Wirtschaft in der Schule“, organisatorisch unterstützt von Kammern, Wirtschaftsverbänden und Arbeitskreisen Schule/Wirtschaft. Mit Ausnahme der christlichen Kirchen können alle anderen gesellschaftlichen Gruppen von einer so massiven Präsenz in Schulen nur träumen.

### „Ökonomische Bildung“ als weltanschauliche Bildung

*Diese Kampagne macht ökonomische Bildung zur weltanschaulichen Bildung.* Damit steht sie in scharfem Gegensatz zu den wissenschaftlich seriösen Konzepten der Wirtschaftsdidaktik. Die Kampagne soll den hegemonialen politischen Diskurs, der in Politik und Medien vom ökonomistisch-liberalistischen Denken geprägt ist, in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler tragen. Was die allgegenwärtigen, Chefvolkswirte genannten Chefideologen von Großbanken und unternehmernahen Forschungsinstituten in den Massenmedien seit Jahren gebetsmühlenartig wiederholen, soll auch in den Schulen wirksam werden. Denn trotz aller Rechtfertigungsmühen hat dieser Diskurs im letzten Jahrzehnt

insoweit an Überzeugungskraft verloren, als kapitalistisch-marktwirtschaftliche Systeme für Phänomene wie z.B. Globalisierung, Reallohnverlust, Arbeitslosigkeit, Erwerbsarmut, Kinderarmut, Sozialabbau, Privatisierung, Rationalisierung, Arbeitsintensivierung, Beschäftigungsunsicherheit, Abstiegssangst, Arbeitsplatzvernichtung, Produktionsverlagerung, Steuerprivilegien, Managergier, Renditeexzesse, Korruption, usw. verantwortlich gemacht werden.

Die Kampagne „Wirtschaft in die Schule“ motiviert sich wesentlich daraus, der Legitimationskrise von Marktwirtschaft und Kapitalismus entgegenzutreten, indem man Kinder und Jugendliche zum Glauben an die grundsätzliche Überlegenheit von kapitalistischer Gesinnung, Privatunternehmen, Markt, und Wettbewerb erzieht. Deshalb steht die orthodoxe mainstream economics im Zentrum, ergänzt um außerwissenschaftliche Ziele wie ein positives Unternehmerbild oder Rückbau des Sozialstaats; wirtschaftswissenschaftliche Alternativansätze und andere Sozialwissenschaften bleiben weitgehend ausgeblendet.

Diese Bildungsstrategie will eine wirtschaftsliberale Grundeinstellung zu Staat und Politik verbreiten und den Primat der Wirtschaft gegenüber der Politik begründen. Insofern ist diese „ökonomische Bildung“ volkswirtschaftliche *Mission*. Deshalb soll es auch keinerlei Abweichungen geben, man zielt auf ein bundesweites Einheitskonzept, weil „die Grundrechenarten der Ökonomie“ unabhängig von irgendwelchen Kontexten überall gleich gelten. Ökonomische Einheitsbildung statt Wettbewerb der Bildungskonzepte – ein merkwürdiger Gegensatz zu den hoch gehaltenen Prinzipien der Marktwirtschaft.

## Der Etikettenschwindel mit der „ökonomischen Bildung“

Die Bezeichnung „ökonomische Bildung“ für diese Kampagne ist irreführend. Es gilt als Binsenweisheit, dass man heute spezifisches Wissen braucht, sei es als Konsumentin, Arbeitnehmerin, Anlegerin oder Wirtschaftsbürgerin, um die moderne (Wirtschafts-)Welt zu verstehen und in ihr zu handeln. Aber die politische Kampagne für ein Fach Wirtschaft an allgemein bildenden Schulen verbirgt mit dem Markenzeichen „ökonomische Bildung“ – das sie der seriösen, wissenschaftlich argumentierenden Wirtschaftsdidaktik entwendet hat – geschickt, worum es ihr wirklich geht. Ignoriert man die Präambel-Lyrik und konzentriert sich auf den Kern der obligatorischen Kompetenzen und Lerninhalte, dann findet man in dieser „ökonomischen Bildung“ fast nur wirtschaftswissenschaftliches Wissen. Die jüngst von Hans Kaminski und anderen für den Bundesverband Deutscher Banken geschriebene „Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II“ belegt das exemplarisch, sowohl im schulischen Curriculum als auch im Studienprogramm für angehende Lehrerinnen.

Für diese politische Kampagne fungiert „ökonomische Bildung“ als trojanisches Pferd. Anders, als oft vermutet, enthält sie keine handlungsorientierte Verbraucher- oder Arbeitnehmerbildung. Das ist wenigstens offen und ehrlich. Denn sowohl Volkswirtschaftslehre als auch Betriebswirtschaftslehre bieten kein individuell handlungsrelevantes Wissen für Konsumenten, Arbeitnehmer oder private Anleger. Im Gegenteil, sie nehmen entweder eine von realen individuellen Handlungen ausdrücklich abstrahierende Systemperspektive ein, um letztlich Empfehlungen an wirt-

schaftspolitische Entscheidungsträger zu geben (VWL). Oder sie möchten unternehmerischen Entscheidungsträgern, etwa den Marketing- und Personalleitungen, Handlungsempfehlungen und Instrumente bereitstellen, u.a. damit sie Konsumenten und Arbeitnehmer im Unternehmensinteresse beeinflussen können (BWL).

Wenn sich also überhaupt Handlungswissen für Konsumentinnen und Arbeitnehmerinnen aus VWL und BWL gewinnen lässt, dann in mühsamer fachdidaktischer Umfunktionierung gegen die expliziten Erkenntnisinteressen dieser Disziplinen. Andere Bezugsdisziplinen wären hier viel hilfreicher, für die Perspektive des Privathaushalts etwa die interdisziplinäre Haushaltswissenschaft oder Konsumforschung. Ohne basales kulturwissenschaftliches und neuerdings neurowissenschaftliches Wissen können Lernende auch nicht ansatzweise ihr eigenes Verhalten, ihre persönlichen Handlungsmöglichkeiten, die auf sie einwirkenden Anbieterstrategien sowie die Funktionsweise der modernen Konsumwelten verstehen. Aber nichts davon kommt in den Kampagnenkonzepten vor.

### Wissenschaftsgetriebene Bildung fern von der Lebenswirklichkeit der Lernenden

Diese Art von „ökonomischer Bildung“ will in Wirklichkeit nichts als wirtschaftswissenschaftliche Bildung sein und allein den wirtschaftswissenschaftlichen Blick auf die (Wirtschafts-)Welt vermitteln. Ökonomisches Wissen aus anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen fehlt. Auch wenn „wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ oder „Volkswirtschaftslehre für alle“ nicht ganz so überzeugend klingt wie „ökonomische Bildung“, sie wäre legitim und einer gründlichen fachdidaktischen und politischen Debatte wert. Denn keineswegs steht a priori fest, dass wirtschaftswissenschaftliche Bil-

dung pauschal abzulehnen, politik- oder sozialwissenschaftliche dagegen generell zu begrüßen ist.

Aus dem bisher Gesagten folgt auch: *Das politische Projekt dieser „ökonomische Bildung“ ist szientistisch und interessiert sich nicht wirklich für die Lernenden und ihre Lebenswirklichkeit.* Vielmehr denkt man Bildung, Curriculum und Lernen vom schulisch umsetzbaren Teil des Kernbestands der Wirtschaftswissenschaften her. Lernende sieht die Kampagne als defizitäre Wesen, denen gerade das wirtschaftswissenschaftliche Wissen fehle, das für ihre allgemeine ökonomische Bildung und ihre realen Handlungserfolge im Wirtschaftsleben relevant sei. Dieser Reduktionismus schadet der wissenschaftlich seriösen Wirtschaftsdidaktik, die sich der Weiterentwicklung einer fachdidaktisch solide begründeten ökonomischen Bildung widmet, sowie der allgemeinen Reputation ökonomischer Bildung.

Dafür, dass dies Wissen wirklich fehlt, fehlt aber (bisher) jeglicher empirische Beleg: Es gibt keine einzige Untersuchung, die belastbar nachweist, welche realen Folgen schulisches ökonomisches Fachwissen für die Orientierung in der Welt der Wirtschaft, für den individuellen Erfolg wirtschaftlichen Handelns oder für die persönliche Beurteilung politischer Entscheidungen hat. Stattdessen werden diese Relevanzen nur proklamiert, hergeleitet oder suggeriert. Ein Beispiel: „Deutsche Schüler lernen nicht, Unternehmer zu werden“ findet die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft durch eine Schulbuchanalyse heraus. Was ist damit gesagt? Wäre die deutsche Industrie noch mehr „Exportweltmeister“ als bisher, wenn die Schulbücher zum Unternehmer erzogen?

### Was kostet ein Mehr an ökonomischer Bildung?

„Wirtschaft in die Schule“ interessiert sich auch nicht für die Realität der übervollen Stundentafeln und Stoffpläne in den Schulen. Sollte das Knappheitsprinzip universal auch für die ökonomische Bildung gelten, muss man sagen können, welchem Fach oder welchen Fächern man dieses Fünftel Schulzeit wegnehmen will (Religion? Sport? Politik? Geschichte? Musik?). Man muss die schlichte ökonomische Einsicht „nichts ist umsonst“ auch hier anwenden: Welche Bildungsverluste kostet ein Mehr an ökonomischer Bildung? Mit dem ökonomischen Opportunitätskostenprinzip muss man prüfen: Welche alternativen Fächer könnte man statt Wirtschaftslehre einführen? Wäre der Nutzen von mehr ökonomischer – für die Kampagne heißt das: mehr wirtschaftswissenschaftlicher Bildung – im Vergleich wirklich am größten und deshalb lohnend? Man könnte ja beispielsweise je eine Stunde mehr Deutsch und Mathematik erteilen. Als neue Fächer böten sich hauswirtschaftliche, technische, ökologische, gesundheitliche, interkulturelle, rechtliche oder philosophische Bildung von Klasse 1-12 an; auch hier handelt es sich zweifelsfrei um höchst relevante Allgemeinbildung.

Dass es den Kampagneuren dank Definitionsmacht und Ressourcen, Lobbyarbeit und Hartnäckigkeit und dank ihres direkten Zugangs zur Politik gelungen ist, schulfachpolitisch exklusiv „Wirtschaft in die Schule!“ auf die bildungspolitische Agenda zu setzen, reicht als Begründung für die Vorzugswürdigkeit einer ökonomischen Bildung gegenüber alternativen Bildungen nicht aus. Ob und wie „Wirtschaft in die Schule“ kommen soll, kann man nur im Rahmen eines Gesamtkonzepts von Allgemeinbildung diskutieren

und entscheiden. Noch so viele Argumente für mehr wirtschaftliche Bildung reichen nicht.

Aber das Erfolgsrezept der Netzwerker liegt darin, dass die entscheidende erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Frage nicht gestellt wird: Was kann man mit einem Fünftel der Schulzeit sinnvoll anfangen, wenn man die ökonomische Bildung *nicht* ausdehnt? Die Debatte über die Opportunitätskosten von „Mehr Wirtschaft in die Schulen!“ muss endlich offen geführt werden.

### Versperrte Lernchancen

In diesem Kontext ist auch zu diskutieren, ob ein Konzept angemessen ist, das den Lernenden, insbesondere der Primarstufe und der Sekundarstufe I, systematisch Lernchancen vorenthält. Erstens können Lernende in dieser Art von „ökonomischer Bildung“ nicht die Kompetenzen erwerben, die sie brauchen, um sich zu selbst bestimmten, reflektierten, kritischen und handlungswirksamen Konsumentinnen, Arbeitnehmerinnen, Anlegerinnen und Wirtschaftsbürgerinnen zu entwickeln, weil ihnen außer viel Volkswirtschaftslehre, ein bisschen Betriebswirtschaftslehre und sporadischem Praxiskontakt nichts geboten wird.

Zweitens werden sie in dieser Konzeption von „ökonomischer Bildung“ vor allem mit kognitiven Konzepten aus dem Mainstream der Volkswirtschaftslehre und Legitimationsfiguren für die kapitalistische Marktwirtschaft versorgt, während ihnen alternative wirtschaftswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Zugänge zur ökonomischen (sowie gesellschaftlichen und politischen) Realität verschlossen bleiben. Eindimensionales ökonomistisches Denken ist das erwartbare Resultat. Auch dies steht im Kontrast zur seriösen wissenschaftlichen Wirtschaftsdidaktik.

Drittens sieht diese Art „ökonomischer Bildung“ keinen einzigen systematischen Anschlusspunkt für andere Fächer und andere Wissensbestände vor, der den Lernenden hilft, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik im *Zusammenhang* zu verstehen. Dieser Zusammenhang wird auf die spezielle Perspektive der volkswirtschaftlichen Denkrichtung der Ökonomik eingeschränkt und mit deren universalem Erklärungsanspruch verbunden. Das ist ökonomistischer Reduktionismus pur. Er steht im denkbar größten Gegensatz zum aufgeklärten Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit. Vermutlich sehen die Kampagnenführer aber gerade darin den wesentlichen Vorteil ihres Konzepts.

Dieser Aufsatz von Reinhold Hedtke erschien in:

**Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) Heft 4/2008, S. 455-461**  
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages Edmund Budrich, Leverkusen

## Zur europapolitischen Bildung Konzepte und Prinzipien, Probleme und Forschungsansätze Markus W. Behne/Dirk Lange



Markus W. Behne



Dirk Lange

### 1. Einleitung

Dieser Aufsatz verfolgt die Aufgabe, die europapolitische Bildung in Deutschland zunächst bis heute zu strukturieren und darauf folgend grundsätzliche Thesen zu ihren Inhalten und Formen vorzustellen. Der Aufsatz soll deshalb nicht als abgeschlossenen verstanden werden, sondern als Diskussionsanregung.

### 2. Das Konzept der europapolitische Bildung<sup>1</sup>

Spätestens seit den 1970er Jahren ist Europa – die europäische Einigung und die europäische Identität – zu einem Gegenstand der politischen Bildung geworden.

In der Geschichte des europa-bezogenen Politikunterrichts lassen sich zwei maßgebliche Konzepte unterscheiden. Die europapolitische Erziehung und die europapolitische Kunde. Der vorliegende Beitrag geht über diese Konzepte hinaus und orientiert sich an der europapolitischen Bildung.

#### 2.1 Europapolitische Erziehung

Die europapolitische Erziehung setzt an dem Problem an, dass die europäische Integration in vielfacher Hinsicht ein Projekt ohne Bürgerbeteiligung darstellt. Die europäische Einigung ist nationales Regierungshandeln nach vornehmlich ökonomischen Einsichten und dies bisher weitgehend ohne die Anerkennung durch die europäischen Bevölkerungen.

Das Ziel der europapolitischen Erziehung ist als Reaktion darauf, die Legitimation Europas durch Werbe- und Erziehungs-

maßnahmen zu erhöhen. Diese affirmative Ausrichtung spiegelte sich auch in der Didaktik wider, indem unhinterfragt eine europäische Identität entwickelt werden sollte. Bis in die 1990er Jahren führte dies zu einem Politikunterricht, der „beizeiten Basisloyalitäten gegenüber den übernationalen Institutionen“ (vgl. Mickel 1993)<sup>2</sup> entwickelt sollte.

Ein „naiver Europa-Enthusiasmus“ oder ein künstliches Wir-Gefühl widerspricht aber den Grundprinzipien der politischen Bildung, wonach Jugendliche zu vorurteilsfreien Urteilsbildung befähigt werden sollen, die nicht einfach Meinungen und Werthaltungen vermittelt, sondern diese kontrovers behandelt (Beutelsbacher Konsens).<sup>3</sup>

#### 2.4 Europapolitische Kunde

Im Unterschied zur europapolitischen Erziehung ist die europapolitische Kunde normativ entladen. Sie stellt die europäischen Institutionen in den Mittelpunkt. Durch die europapolitische Institutionenkunde sollen Jugendliche darauf vorbereitet werden, „ihre demokratischen Teilhaberechte auch in Bezug auf die EG [bzw. EU] wahrzunehmen“ (vgl. z.B. Schmuck 1995). Nicht die Einstellung gegenüber, sondern das Wissen/die Kenntnisse über Europa stellen den Kern der europapolitischen Kunde dar. Europa wird dabei als ein eigenständiger Lerngegenstand betrachtet, was sich auch in den klassischen und immer noch gängigen Schulbuchkapiteln über Europa niederschlägt. Europa wird nicht im Kontext politischer Problemfelder, sondern

isoliert von diesen behandelt.

### 2.2 Europapolitische Bildung

Europapolitische Bildung orientiert sich an der Maxime der politische Bildung und zielt darauf ab „mündige Bürgerinnen und Bürger“ im europäischen Kontext zu bilden.

Demokratiekompetente Bürgerinnen und Bürger können heute nicht mehr nur national gedacht werden. Im Zuge der Auslagerung politischer Steuer-

1 Die historische Strukturierung beruht auf Lange, Dirk / Behne, Markus W. 2009, *Europa vermitteln durch „European Peer-Group Education“*. Zu einem Konzept der europapolitischen Bildung, in: *Jugend für Europa. Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion* (Hg.), *Europa vermitteln. Handbuch zur europa-bezogenen Jugendbildung*, S. 47-54, hier: 47-49.

2 Mickel, Wolfgang W. 1993, *Lernfeld Europa: didaktische Grundlagen einer europäischen Erziehung*, 2. Aufl., Opladen.

3 Wehling, Hans-Georg 1977, *Beutelsbacher Konsens*, in: *Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert* (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart.

4 Schmuck, Otto/Schröder, Maximilian 1995, *Der Weg zur Europäischen Union*, 3. überarb. u. aktual. Aufl., Bonn.

rungs- und Regulationsinstrumente aus dem Nationalstaat müssen auch die Bürgerkonzepte europäisiert werden.

Wir vertreten ein politisches Bildungskonzept, durch das nicht die Bürgerinnen und Bürger für ein bestehendes politisches System geschaffen werden sollen, sondern eine politische Bildung die Bürgerinnen und Bürger selbst befähigt, sich das politische System zu schaffen, das ihnen als vernünftig erscheint. In dieser Sichtweise ist der europäische Bürger keine Folge der europäischen Institutionenbildung, sondern eine Voraussetzung für ein demokratisches Europa.

Unsere These ist, dass die europapolitische Bildung eine notwendige Voraussetzung für die demokratische Weiterentwicklung des europäischen Projekts darstellt.

#### **2.4 Für die Praxis der europapolitischen Bildung halten wir vier Prinzipien für zentral:**

*Alltagsorientierung:* Wer an die „traditionelle“ europäische Bildung denkt, dem kommen zunächst die Institutionen der Europäischen Union in den Sinn. Weithin dominieren Darstellungen abstrakter Organe, Ausschüsse und Vertragswerke.

Die europäischen Strukturen und Prozesse und deren Institutionen spielen sich aber nicht mehr nur im entfernten Brüssel oder Straßburg ab. Der europäische Einigungsprozess ist längst in der Alltäglichkeit der europäischen Bürgerinnen und Bürger angekommen.

Europäische Politik greift zusehends in nationalstaatliches Handeln ein, das politische System der Bundesrepublik hat sich dadurch verändert. Die Autobahnmaut unterliegt genauso europäischem Recht wie der Wehrdienst für Frauen – auch der mit allerhand Befürchtungen und Ressentiments erwartete Euro ist schnell alltäglich geworden.

Europapolitische Bildung sollte die Alltagsbezüge der europäischen Politik zum Gegenstand machen.

*Kontroversität:* Europapolitische Bildung sollte weder eine affirmative pro-europäische Einstellung hervorrufen, indem sie die europäischen Institutionen idealisiert. Noch sollte durch den Verweis auf die vielfältigen Demokratiedefizite Europas eine ablehnende Haltung erzeugt werden.

Europapolitische Bildung darf Lernenden keine politischen Meinungen, Einstellungen oder Werthaltungen „überstülpen“. Sei es in die eine oder die andere Richtung. Jede Form der Indoktrination ist mit der Vorstellung vom „mündigen Bürger“ unvereinbar. Deshalb sollte die europapolitische Bildung die Perspektivenvielfalt und Interessenpluralität des europäischen Projekts thematisieren. Was in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch in der politischen Bildung kontrovers behandelt werden. Europapolitisches Lernen darf nicht auf eine bestimmte europapolitische Konzeption festgelegt werden (vgl. z.B. Sander 2001).<sup>5</sup>

*Problemorientierung:* Europäische Politik sollte nicht als etwas Isoliertes betrachtet werden. Vielmehr sollte die europäische Dimension in den aktuellen politischen Problemfeldern entdeckt werden. Das Europäische stellt inzwischen eine Teilmenge der meisten „nationalen“ Politikfelder dar. Europa sollte nicht als eigenständiger Gegenstand, sondern als integrativer Bestandteil der relevanten Politikfelder (bzw. Finanzpolitik, Einwanderungspolitik, Umweltpolitik, Wirtschaftspolitik, Verbraucherschutz) erarbeitet werden. Die Zeiten, in denen Europa im Bereich der Außenpolitik bzw. der Internationalen Beziehungen behandelt werden konnte, sind endgültig vorbei. Längst berührt es die meisten Felder der inneren Politik.

„Es ist deshalb nicht mehr gerechtfertigt, die Institutionen und Politikfelder der Bundesrepublik Deutschland und der Europäischen Union nebeneinander zu behandeln. Die traditionelle Unterrichtssequenz über die Europäische Union ist eigentlich obsolet geworden, denn die europäischen Themen sind zugleich nationale“.<sup>6</sup>

„Wahlen“ müssten eben auch am Beispiel des Europäischen Parlaments behandelt werden und sozial- und wirtschaftspolitische Lerngegenstände müssten in den europäischen Kontext gestellt werden. Hier liegen die Herausforderungen der europapolitischen Bildung. Nicht Wissensanhäufung über Europa, sondern politische Bewusstseinsbildung über Europa ist das Ziel der europapolitischen Bildung.

Eine europapolitische Bildung, die das europäische Bürgerbewusstsein zum Gegenstand hat, wirkt Demokratiedefiziten tendenziell entgegen. Denn sie bildet Bürgerinnen und Bürger, die in der Lage sind, tradierte Stereotype zu überwinden sowie unterschiedliche politische Partizipationsstränge zu erkennen und zu begehen. Die Perspektiven der europäischen Demokratie hängen entscheidend vom Politikbewusstsein der europäischen Bürgerinnen und Bürger ab. Deshalb bedarf die demokratische Weiterentwicklung des europäischen Projekts so dringend der europapolitischen Bildung.

5 Sander, Wolfgang 2001, *Politik entdecken - Freiheit leben: neue Lernkulturen in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.

6 Weißeno, Georg 2004, *Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik*, in: Ders. (Hg.), *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Bd. 423), 108-125, hier: 112.

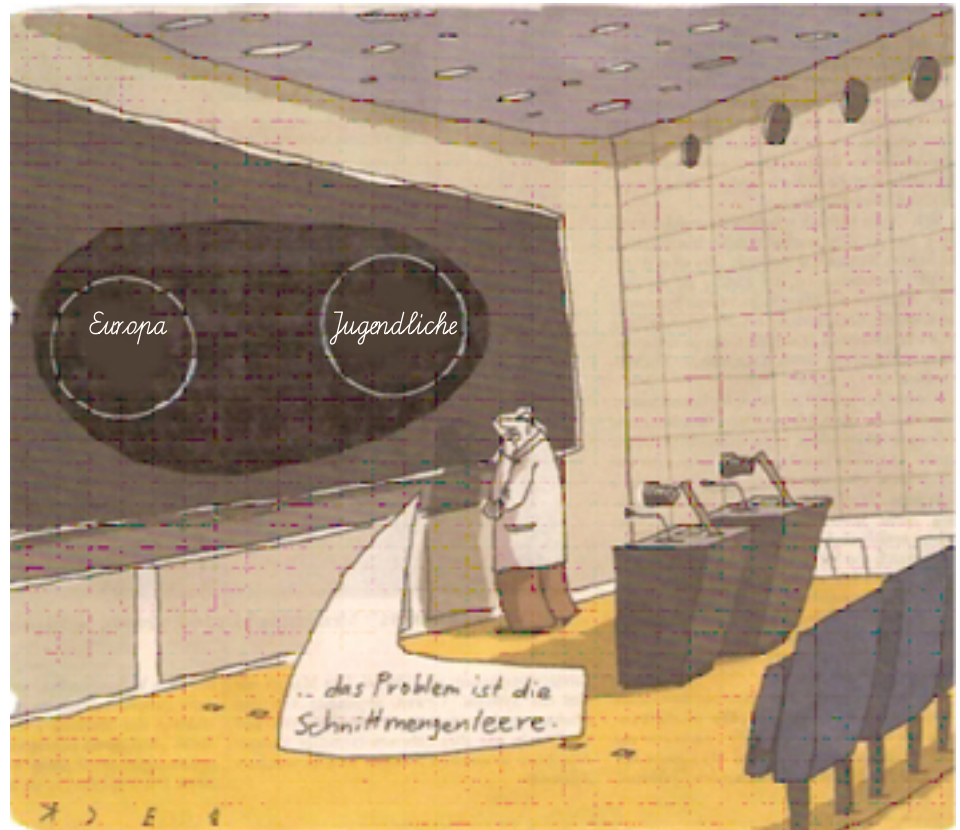
Zu den Problemen und Zielen europapolitischer Bildung

### 3. Probleme der europapolitischen Bildung

#### 3.1 Grenzen der bisherigen Bürgerleitbilder

Die Entwicklung von Bürgerleitbildern stellt sicher heute eine der wesentlichen Grundprinzipien der Politikdidaktik dar. Symptomatisch ist aber ihre Begrenzung auf den Nationalstaat; beispielsweise bei Ackermann (1998)<sup>7</sup>, der mit der Absicht, die Frage zu beantworten „Zu welchen Bürgern wollen wir erziehen?“ neben den Bürgerleitbildern: Bürger als „reflektierter Zuschauer“, Aktivbürger, Bürger als Interessenvertreter, neuere Leitbilder in der Bürgergesellschaft und interventionsfähige Bürger, auch, als bei weitem kürzesten Abschnitt (quantitativ und qualitativ), die Unions- und Weltbürger auflistet. Grundsätzlich kann aber vor dem Hintergrund, dass die Bundesrepublik Deutschland Teil des politischen Systems der Europäischen Union ist und umgekehrt, eine Unionsbürgerschaft nicht separat gedacht werden, sondern muss als Teil der übrigen Bürgerleitbilder verstanden werden. Die Verquickung mit einer irgendwie gearteten Weltbürgerrolle scheint sympathisch aber nicht zielführend, da die Welt keine Strukturen der demokratischen Teilhabe – einer essenziellen Grundbedingung von Bürger-schaftlichkeit – aufweist.

Auf einer ähnlich nationalstaatsorientierten Argumentation bleibt auch noch Schiele (2008)<sup>8</sup> in seinem – im Übrigen sehr anregenden – Beitrag für diese Zeitschrift Heft 1-2008, in dem er ausschließlich Deutschland fokussiert. Der Konsequenz aus der Diskussion der verschiedenen Bürgerleitbilder, dass sich die politische Bildung vor allem an die große Gruppe der „reflektierten Zuschauer“ richten und nicht Expertenbil-



(Quelle: Karikatur von BECK, Veränderungen: Behne)

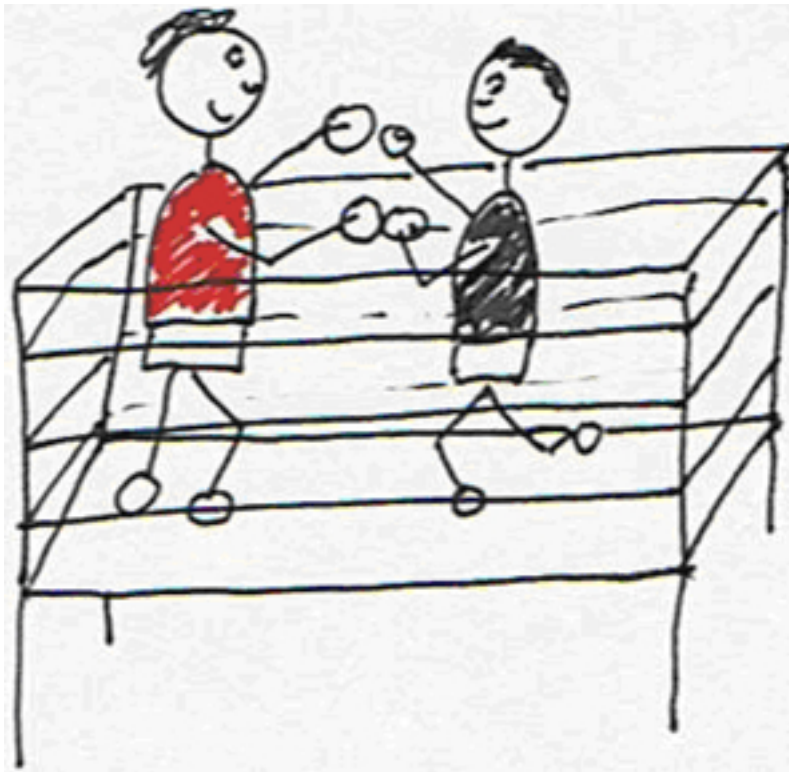
dung betreiben sollte, kann im europapolitischen Kontext mit Abstrichen zugestimmt werden. Die Abstriche beziehen sich auf die europapolitische Kompetenz der Bürgerinnen und Bürger beziehungsweise Jugendlicher, die in eine Bürgerrolle hinein wachsen. Denn während das politische System der Bundesrepublik Deutschland durch tägliche Anschauung in den Medien hinlänglich bekannt ist, fehlt – obwohl die EU in nahezu alle Politiken der Mitgliedstaaten hineinreicht – diese grundlegende Kenntnis im EU-Bereich oft. Reflektierende Zuschauer genauso wie aktive und interventionsfähige Bürgerinnen und Bürger sollten aber auch ganz selbstverständlich die EU mit im Blick haben können. Deshalb muss die europapolitische Bildung – ohne in eine unpolitische Euro-pakunde zurück zu fallen – auch die begrifflich und strukturell schwierigen und undurchsichtigen Grundlagen der EU direkt vermitteln.

#### 3.2 Die schwierige EU der Undurchsichtigkeiten und fremden Begriffe

Politik ist – im klassischen angelsächsischen Zweiparteiensystem – der Streit zweier Kontrahenten um die besten Entscheidungen in der zukunfts-offenen Welt von sozialen, ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Problemen. Vergleichbar einem Boxkampf, ringen Links und Rechts, und

<sup>7</sup> Ackermann, Paul 1998, Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.), Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts., S.13-33.

<sup>8</sup> Schiele, Siegfried 2008, Elementarisierung politischer Bildung – Überlegungen für ein Konzept, in: Politik Unterrichten H. 1/2008, S. 4-11.



*Politik als Boxkampf*

der oder die Bessere wird am Ende von den Punktrichtern – den Wählerinnen und Wählern – gekürt. Die Regeln sind dabei allen bekannt, der Boxring wird so gut wie nie neu bestimmt. Damit wären im analytischen Politik-Verständnis die Dimensionen Politics und Polity definiert. Der Gegenstand des Streits – die Policies – müsste noch ins Bild eingepasst werden; vielleicht die Meisterschaft in der jeweiligen Gewichtsklasse?

Leider sind auf europäischer Ebene, die Kontrahenten nicht so eindeutig zu bestimmen und das Regelwerk nach dem gekämpft wird, beziehungsweise der Ring, wird ständig geändert. Detjen (2004)<sup>9</sup> identifiziert vier Problemkomplexe: a) der politische und rechtlich unklare Status der Europäischen Union; b) die Europäische Union als ein sich permanent wandelndes politisches System; c) Vielfalt und Kompliziertheit der Entscheidungsfindung und d) die Europäische Union als verflochtenes Mehrebenensystem.

a) bezieht sich auf die weiter-

hin gültige Parallelstruktur von Europäischen Gemeinschaften (Europäische Gemeinschaft EG inklusive des ausgelaufenen EGKS-Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl sowie die Europäische Atomgemeinschaft EAG) und den beiden EU-Säulen Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP, 2. Säule) und Polizeiliche und Justizielle Zusammenarbeit in Strafsachen (PJZS, 3. Säule) unter dem Dach EU. Die Verfassung und der Lissabonner Reformvertrag hätte diese Teilung zwar aufgehoben, die Entscheidungsmodi supranational und intergouvernemental aber beibehalten. Hinzu kommen Europäischer Wirtschaftsraum, EURO-Zone und Schengen-Dublin-Besitzstand, die je eigene Regeln und Räume kennen.

b) greift das Phänomen auf, dass sich politische Systeme wie Staaten nur selten und nur geringfügig in ihren konstitutionellen Grundla-

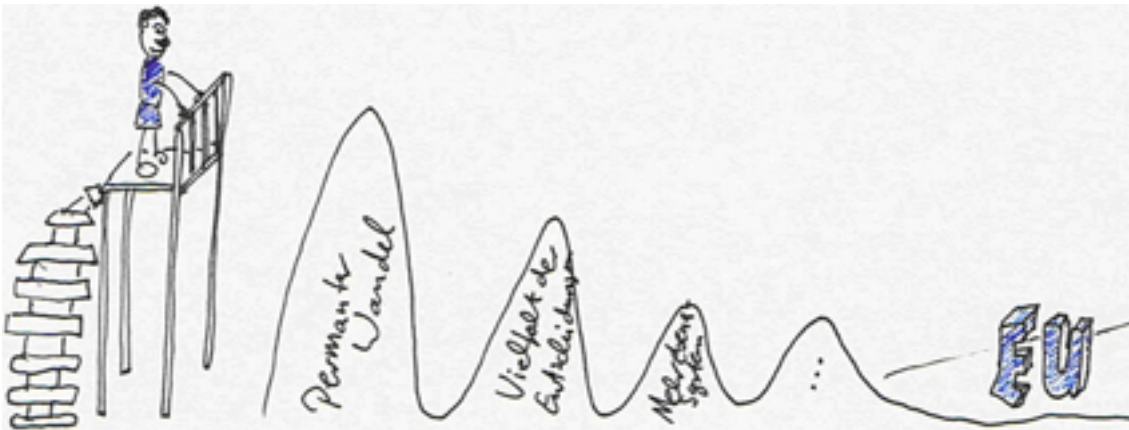
gen ändern, die EU aber über die letzten 20 Jahre vier bzw. fünf große konstitutionelle Reformen und zwei bzw. drei zum Teil erhebliche Erweiterungen hinter sich gebracht hat bzw. noch vor sich hat. Dies begrenzt die Halbwertszeit von Wissen stark.

c) steht im Zusammenhang mit a). Aber allein schon in der 1., der EG-Säule, variieren Entscheidungsfindungsmethoden erheblich und machen exemplarisches Lernen schwierig, da immer nur ein Bruchteil der Realität erarbeitet werden kann und ein falsches Bild vermitteln könnte.

d) weist schließlich auf ein grundsätzlich politisch-methodisches und politikdidaktisches Problem hin. Die Teilung von Innen- und Außenpolitik sowie von nationalen und internationalen Akteuren, im Sinne von handelnden Personen und Institutionen, ist im europapolitischen Kontext sinnlos. Ein Mehrebenensystem steht aber in der Gefahr der demokratischen wie didaktischen Überkomplexität (ebd.)

Wenn aber die europapolitische Bildung, als Teil der demokratisch-politischen Bildung, Lernen zur mündigen Bürgerin und mündigen Bürger „i.S. einer übergreifenden kritischen Loyalität, einer fundierten Urteilsbildung und eines sinnhaf-

9 Detjen, Joachim 2004, „Europäische Unübersichtlichkeiten“ – Wie soll die politische Bildung mit der Kompliziertheit der Europäischen Union umgehen? in: Weißeno, Georg (Hg.), *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe für den Politikunterricht*, Bonn, S. 126-143. (BpB-Schriftenreihe Bd. 423).



Politische Bildung sollte nicht über Probleme hinweg helfen, sondern problemorientiert sein.

ten Verstehens“ (DVPB 2007)<sup>10</sup> beabsichtigt, müssen diese Problemkomplexe als Unterrichtsgegenstand und nicht als Unterrichtshindernis verstanden werden. Konsequenterweise problemorientiert definiert Detjen diese Komplexe eben nicht (oder jedenfalls nicht nur) als Hindernisse, sondern auch als Inhalt der europapolitischen Bildung.

### 3.3 Was können und müssen Jugendliche wissen?

Wenn die Kompetenzen „Urteilsfähigkeit“ und „Handlungsfähigkeit“ sowie „Medienkompetenzen zum lebenslangen Weiterlernen“ der europäischen Bürgerinnen und Bürger gestärkt werden sollen, sind folgende – nicht abschließende und ungeordnete – Thesen ein Einstieg:

- Allgemein sollte die EU nicht als Beantwortung von Fragen vermittelt werden, die sich niemand stellt. Europapolitische Bildung kann genauso handlungsorientiert und herausfordernd gestaltet werden wie andere Themen auch.
- Die EU-Geschichte darf nicht als deterministische Folge des Zweiten Weltkriegs vermittelt werden, sondern als Ergebnis sehr unterschiedlicher Herausforderungen, Interessen und Kompromissen mit offenem Weitergang. Divergierende Integrationsvorstellungen

und alternative Finalitätsvorstellungen können und sollten erarbeitet werden.

- Der Streit um die Reformen der EU-Grundlagen sollte nicht als emotionalisierte Debatte Pro und Contra EU geführt werden. Der Reformbedarf sollte vor dem Hintergrundwissen um institutionelle und globale ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen problematisiert werden.
- EU-Entscheidungen sind nicht weltfremde Akte, sondern das Ergebnis von politischem Streit mit direkten Auswirkungen auf die Lebenswelt von Jugendlichen. Exemplarisches Lernen (zum Beispiel zur Feinstaub-Richtlinie oder zur Chemikalien-Verordnung REACH, zur Grundrechte-Debatte und zur Durchsetzung der Allgemeinen Gleichbehandlung, zu den Chancen und Herausforderungen eines europäischen Arbeitsmarkts u.a.m.) kann hier ebenso weiterhelfen wie die frühzeitige Heranführung an internationale europäische Jugendprojekte und Austauschprogramme.
- EU-Informationen sind zu meist ansprechend gestaltet und vielfältig abrufbar. Eine praxisnahe Arbeit mit Internetseiten und Broschüren sollte aber über das Aufzeigen ihres Nutzens bei der Bewältigung konkre-

ter Aufgaben geschehen.

- Die Integration der europäischen Dimension mit einem Inhaltsbezug zu jedem denkbaren Themenkomplex darf nicht zu einer Überforderung der politischen Bildung aufgebläht werden. Alle Themen und Ziele der politischen Bildung haben ihre spezifischen Eigenheiten, die auch spezifisch vermittelt werden dürfen und können.

Der Bekanntheitsgrad der europapolitischen Akteure dürfte voraussichtlich auch weiterhin niedrig bleiben, dafür sind Öffentlichkeit und Debattenlandschaft Europas zu vielfältig und zu stark auf den nationalen Raum konzentriert. Allerdings besteht die Hoffnung, dass reflektierte Zuschauer durch ihr Vorwissen regelmäßig genauer hinschauen und darüber auch Gesichter, Namen und Personen kennen lernen und auch auf diesem, personalpolitischen Parkett urteilsfähiger werden.

Es werden hier einige aktuelle, nicht auf Vollständigkeit zielende, Vorschläge gemacht, wie europapolitische Bildung anregend und handlungsorientiert

<sup>10</sup> DVPB Landesgruppe Niedersachsen (2007), *Politische Bildung – Selbstverständnis der DVPB Landesgruppe Niedersachsen*, in: *Politik unterrichten H. 1 / 2007*, S.6-17, hier: S. 8.

geplant werden könnte. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer und politische Bildner können Methoden, Materialien und Referenten unter [markus.behne@uni-oldenburg.de](mailto:markus.behne@uni-oldenburg.de) oder [arndt@arndtundschnitt.de](mailto:arndt@arndtundschnitt.de) nachfragen. „Erlebnisraum Europa“ (kostenloser Download unter: <http://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/heutethemen/2008/1.pdf>) ist ein von der Landeszentrale für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008 in der zweiten Auflage herausgegebener Methodenband, der mit den aus der englisch-niederländischen gesellschaftskundlichen Didaktik stammenden Thinking Skills arbeitet. Die Methoden sind vielfältig einsetzbar und ermöglichen Handlungs- und Inhaltsorientierung über entdeckendes und forschendes Lernen. Mehr dazu im Methodenband selbst.

Demselben didaktischen Konzept folgen die 2009 erschienenen deutsch-niederländischen, österreichisch-ungarischen und polnisch-tschechischen Methodensammlungen aus dem Comenius 2.1-Projekt „Living and Learning in Border Regions“<sup>11</sup>. Für die niedersächsisch-niederländische Grenzregion finden sich Projektbeispiele von Markus W. Behne und Jan de Vries. Viele der vorgestellten Methoden eignen sich auch für die Schulpartnerschaften und gemeinsame Schüler-Projekte.

Europapolitische Planspiele zeigen viele Vorteile in der Vermittlung von Politik quasi „Von-Innen-Heraus“ durch simulatives Handeln. Probleme von Erweiterung und Vertiefung sind hier ebenso erfahrbar wie die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und die Erahnung der Komplexität von Entscheidungsfindungen im Mehrebenensystem. Das auch niedersachsen- und bundesweit bekannt Planspiel von Stefan Rappenglück und der Forschungsgruppe Jugend und Europa des Centrums für angewandte Politikforschung

der Ludwig Maximilians Universität München „Europa Neu Gestalten“ steht gegen Mitte des Jahres als überarbeitete und aktualisierte Fassung für Schulen und außerschulische Lernorte bereit.

Europapolitische Bildung muss sich damit auseinandersetzen, dass Jugendliche in ein Europa hineinwachsen, das einen Erfahrungsraum bietet, der im Urlaub bereits rege genutzt wird und einen Arbeitsmarkt öffnet, der über den regionalen und nationalen Rahmen hinaus geht. Mit ersterem lassen sich Beziehungen zum Alltag von Jugendlichen aktuell herstellen, mit dem zweiten Aspekt lassen sich Herausforderung im zukünftigen Alltag beschreiben. Ein aktiver Alltagsbezug ermöglicht auch die Integration der europäischen Bürgerbildung in viele schulische Zusammenhänge. Ein europäisches Bürgerbewusstsein sollte eine Vielzahl von Kompetenzbereichen aufweisen. Neben den Sprachkompetenzen bieten Schulpartnerschaften ein breites Betätigungsfeld. Im ELOS-Schulnetzwerk findet sich für Schulen die Möglichkeit über ihre bestehenden Partnerschaften und Ausrichtungen - etwa als Europaschule - hinaus, ihre Europaorientierung zu zertifizieren und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler nach europaweit einheitliche Kompetenzstandards zu bewerten.

#### **4. Forschungsansätze: Was wir über europapolitische Orientierungsmuster von Jugendlichen wissen.**

Um die wissenschaftliche und didaktische Arbeit mit europapolitischen Bildungsaufgaben empirisch zu begründen und nicht lediglich aus den Bezugswissenschaften abzuleiten, fehlt es bislang an ausreichenden Daten und methodologisch fundierten Arbeiten. In meinem Promotionsvorhaben „Die Finalität der Europäischen Integration in fachlichen und jugendlichen

Vorstellungen - ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion“ wird die konstruktivistische Schnittmenge der unterschiedlichen Bereiche empirisch ausgelotet, um Schlussfolgerungen für eine didaktische Strukturierung zu ziehen, die sowohl fachlich als auch schülerorientiert ist. Die Schnittmenge befindet sich zwischen den unterschiedlichen konzeptionellen Sinngestaltungen auf fachlicher wie auf jugendlicher Seite. Über den Weg der qualitativen Inhaltsanalyse von Gruppendiskussionen international besetzter europäischer Jugendgruppen werden kollektive Deutungsmuster identifiziert und politikwissenschaftlichen Theorien zur Europäischen Integration im didaktischen Sinne gegenübergestellt. Ziel ist nicht die Eliminierung der jugendlichen Vorstellungen als unwissenschaftliche Konzepte, sondern deren Bereicherung im Sinne von conceptual enrichment.

Geplant ist, die Methoden und Erkenntnissen des Promotionsvorhabens<sup>12</sup>, ab 2009 in einer europaweiten Studie anzuwenden. Weitere Ansätze werden aus der Schulforschung Polens, Litauens, Englands, Frankreichs, Italiens, der Schweiz und den Niederlande einfließen.

11 *Deutsch-niederländischer Band: Ehlers, Nicole / Havekes, Harry / Nolet, Roland (Hg.) 2009, Living and Learning in Border Regions. Cross Border Learning Activities. Issues – Methods – Places, Aachen.*

12 *See: Behne, Markus W. / Lange, Dirk 2009, Qualitative Research on European Political Consciousness in Schools, in: Henk Oonk & Greetje van der Werf (Eds), Citizenship Education in a European Perspective-Policies, Theory and Research about a European and International Orientation in Secondary Schools in Europe, New York: Routledge/Taylor & Francis (yet to be published).*

## Deine Geschichte

### Schülerworkshop

#### 1. Hintergrund

2009 jährt sich der Mauerfall bereits zum 20. Mal. Heutige Schülerinnen und Schülern, die in der Umbruchphase des sozialistischen Regimes bzw. in den Folgejahren geboren wurden, fehlt persönliche Erfahrung und Erinnerung. Für sie ist die deutsche Teilung und die DDR oft nur ein Kapitel im Schulbuch. Wen verwundert es da, dass bei den Jugendlichen das Wissen über die SED-Diktatur oft gekennzeichnet ist durch Verklärung und Unkenntnis. Aufgrund der lückenhaften Kenntnisse über die deutsche Nachkriegsgeschichte haben Politiker und Historiker wiederholt eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Thematik angemahnt. Das Projekt DeineGeschichte reagiert auf diese öffentliche Debatte und möchte Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern entsprechende Instrumente bereitstellen, um im Internet bequem auf attraktives, didaktisch aufbereitetes Material zur deutsch-deutschen Geschichte zugreifen zu können. DeineGeschichte setzt dabei auf die aktive Mitarbeit der Jugendlichen und den Einsatz neuer Medien. Die Schüler sollen eigene Beiträge erstellen, publizieren und mit anderen Usern diskutieren. Die Beiträge können sowohl Text- als auch Audio- und Video-Elemente enthalten. In speziell aufbereiteten Tutorials wird das notwendige technische Wissen vermittelt. Neben der Steigerung des Geschichtsbewusstseins sollen die Jugendlichen so auch für einen differenzierten Umgang mit Medien und Informationen sensibilisiert werden.

#### 2. Beschreibung:

Wie kann man die jüngste Deutsch-deutsche Geschichte spannend vermitteln? Wie können Lehrerinnen und Lehrer die Angebote von Deine Geschichte nutzen, wie setzen sie die angebotenen Musterbeiträge und vorliegende Digitale Multimedia Produkte (DMP) ein, wie sind die Unterrichtsmodule von DeineGeschichte aufgebaut, wie funktioniert der Einsatz von Technik und Internet? Wie kommen Schulen an Zeitzeugen, Publikationen, Informationen und Technik?

#### 3. Ziele:

- Themenspezifische und unterrichtsrelevante Vermittlung von DDR-Geschichte
- Aktivierung von Schülern zur selbständigen Entdeckung und Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Geschichte
- Steigerung der Medienkompetenz durch den unmittelbaren Umgang und die eigene Anwendung von Medien

#### 4. Zielgruppe:

Kurse, Klassen und AGs aus den Bereichen Geschichte, Gemeinschaftskunde, Politik, Deutsch, Theater, Medienkunde

#### 5. Realisierung

Die Schülerworkshops werden in enger Kooperation mit unseren Partnern entwickelt, den individuellen Begehrheiten und Bedürfnissen der Länder bzw. Regionen angepasst und durch erfahrene Teamer, Medienpädagogen und Medienpraktiker umgesetzt. Pro Workshop sind jeweils ein Teamer und ein Medienpraktiker im Einsatz. Die Medienpraktiker sind entweder Redaktionsmitglieder von DeineGeschichte und/oder der Kooperationspartner (Deutschlandradio, ZEIT, etc.).

#### 6. Exemplarischer Ablauf (10h – 16.30h)

##### Block 1 (Ready):

- Warm Up & Vorstellung des Projekts
- Expertenvortrag bzw. Führung
- Thematische Einführung anhand der medienbasierten Beiträge von DeineGeschichte

##### Block 2 (Steady)

- Einführung in die Medienarbeit (Praktiker)
- Vorstellung der Unterrichtsmaterialien & Erläuterungen Tutorials
- Spezial: Zeitzeugen (Chancen & Risiken)

##### Block 3 (Go)

- Training: Medienproduktion
- Training: Zeitzeugenbefragung
- Feedbackrunde

<http://www.deinegeschichte.de/>

*Deine Geschichte*



Markus W. Behne



Michael Luttmer

Außerschulisches oder non-formales Lernen bietet für Schülerinnen und Schülern eine Reihe von ungewöhnlichen motivationalen und inhaltlichen Zugängen und erfreut sich daher einer wachsenden Beliebtheit auch in den sozialwissenschaftlichen Fächern. Wir diskutieren in diesem Beitrag die Hintergründe des non-formalen/außerschulischen Lernens im Allgemeinen und das Politik-Labor in Oldenburg als einen besonderen außerschulischen Lernort in der Universität.

### Außerschulisches Lernen

Der im internationalen Sprachgebrauch üblichen Unterscheidung zwischen non-formalem Lernen und formalem Lernen entspricht in der BRD weitgehend die begriffliche Differenzie-

## Das Politik-Labor - Die Universität als außerschulischer Lernort für SchülerInnen

Markus W. Behne/Michael Luttmer

rung in außerschulisches Lernen und schulisches Lernen.

Formal ist schulisches Lernen, weil es bestimmte räumliche (das Schulgebäude betreffende), soziale (hierarchische) und inhaltliche (curriculare) Bedingungen erfüllt. Formales Lernen geschieht weitgehend im schulischen Unterricht. Es beruht grundsätzlich nicht auf Freiwilligkeit und unterliegt in besonderem Maße der öffentlich-staatlichen Kontrolle. Insofern suggeriert schulisches Lernen die Identität von Schule und Lernen und verschleiert zudem die strukturelle Entfremdung schulischen Lernens.

Non-formales Lernen ist dagegen weniger selbsterklärend, sondern kann in seinen Unterschieden zu den Bedingungen formalen Lernens charakterisiert werden. Non-formales Lernen kann in spezifischen außerschulischen Orten stattfinden, im Rahmen von Projekten, aber auch im Schulgebäude. Es kann als Jugendarbeit oder als lebenslanges Lernen stattfinden. Freie Bildungsträger, Museen und eine ganze Reihe weiterer Institutionen bilden in ihrer Gesamtheit den Sektor der non-formalen (politischen) Bildung.

In der bundesdeutschen Debatte kann aber auch formales Lernen außerschulisch sein. Außerschulisch wird formales Lernen im Unterricht in Anlehnung an Goll (2007)<sup>1</sup> immer dann, wenn das Schulgebäude verlassen wird. Für außerschulischen Unterricht finden sich in der Literatur Begriffe wie Exkursion, Erkundung, Regionalstudie, Studienfahrt (Mickel 1996, Maier 1988, Knoch 1988)<sup>2</sup> oder – sodann stärker im Kontext sozialen und politischen Lernens - auch Sozialstudie (Detjen 2004)<sup>3</sup> oder „Politisches Lernenvor Ort“ (Acker-

mann 1988)<sup>4</sup>. Begründet wird außerschulisches Lernen in Anknüpfung an „entwicklungspsychologische, lernpsychologische, anthropologische und kulturkritische Gesichtspunkte“ (Goll 2007, 208).

Das in dieser Form beschriebene außerschulische Lernen kann sich an einer ganzen Reihe von didaktischen Prinzipien orientieren. Dazu zählen sicher in erster Linie entdeckendes und forschendes Lernen, soziales und ganzheitliches Lernen, die Verbindung von abstraktem und konkretem Lernen sowie

- 1 Goll, Thomas (2007), *Außerschulisches Lernen. Begriffsbestimmung und theoretische Reflexion*, in: Rheinhardt, Volker (Hg.), *Forschung und Bildungsbedingungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205-214. (Reihe: *Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, hrsg. v. Dirk Lange und Volker Rheinhardt, Bd. 4)
- 2 Mickel, W. W. (1996), *Methodenleitfaden für die politische Bildung. Eine strukturierte Einführung*, Schwalbach/Ts..
- 3 Maier, G. (1988), *Studienfahrt/Exkursion/Regionalstudie*, in: Mickel, W. W. / Zitzlaff, D. (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, S. 284-287.  
Knoch, G. (1988), *Regionalstudien*, in: Mickel, W. W. / Zitzlaff, D. (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, S. 287-291.  
Detjen, J. (2004), *Erkundungen und Sozialstudien*, in: Frech, S. / Kuhn, H.-W. / Massing, P. (Hg.), *Methodentraining für den Politikunterricht*, Bonn, S. 195-226.
- 4 Ackermann, P. (Hg.) (1988), *Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht*, Stuttgart.

Fächer übergreifendes Lernen (ebd.). Außerschulisches Lernen ist in diesem Verständnis auf die räumliche Bedingung bezogen: jegliches Lernen außerhalb des Schulgebäudes gilt als außerschulisches Lernen. Die sozialen und die inhaltlichen Bedingungen werden nicht weiter thematisiert. Außerschulische Lernorte können daher sowohl formales als auch non-formales Lernen umfassen, wenn nicht-schulische Bildungsträger, nicht-schulische Lernformen und nicht-curriculare Lerninhalte im Vordergrund stehen.

### Außerschulische Lernorte

Außerschulische Lernorte können aus sehr unterschiedlichen Gründen in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern ausgewählt werden. Sie bieten die Möglichkeit Projektunterricht und Handlungs- und Produktorientierung mit forschendem Lernen an authentischen Orten zu verbinden. Neben den klassischen Orten außerschulischer Bildung wie Museen in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen und Zielsetzungen sind auch anthropomorph, also durch menschliches Handeln geprägte Orte für Lernen von sozialen, kulturellen, historischen und politischen Kontexten von besonderer Bedeutung - von der klassischen Gedenkstättenarbeit (vgl. beispielsweise: Buckstegge 2006)<sup>5</sup> bis hin zu ganzen Siedlungsstrukturen als geografisch-kulturellem Lernort (vgl. Behne 2008)<sup>6</sup>. Diese Orte sind anders als Museen nicht durch ihre immanente oder explizite didaktische Absicht prädestiniert. Goll (2007, 209) schlägt mit Rückgriff auf Detjen (2004, 201) vier Kriterien vor, mit denen Lehrer außerschulische Lernorte auswählen können. Danach sollen außerschulische Lernorte schüler- sowie problemorientiert sein, um eine hohe Lernbereitschaft und eine Betroffenheit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

zu erzeugen, eine hohe Erlebnisqualität besitzen, um Lernwirksamkeit durch emotionales Ansprechen und Lernen mit vielen Sinnen zu kombinieren, und auch das Lehrerinteresse treffen, um die Schülerinnen und Schüler motivieren zu können.

Universitäten fallen aus dem gängigen, wenngleich nicht abschließend definiertem Konzept der außerschulischen Lernorte heraus. Sie sind von der Struktur her keine non-formalen Lernorte, sondern die tertiäre Stufe des formalen Bildungssektors. In den naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsfächern haben sie sich als außerschulischer Lernort etablieren können, da sie in ihrer strukturellen und thematischen Singularität ein Lernumfeld bieten, das besonders motivierend wirkt und authentisches Forschen erlebbar macht. Geistes- und Sozialwissenschaften, in der angelsächsischen Wissenschaftstradition treffend als Humanities zusammengefasst, bieten sich bislang selten als außerschulische Lernorte an. Konsequenterweise sind geistes- und sozialwissenschaftliche Schülerlabore wesentlich weniger entwickelt, da Forschen in den Humanities anderen Bedingungen unterliegt und Labor-situationen selten sind.

### Die Universität als außerschulischer Lernort

Seit 2006 arbeitet im Institut für Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität eine Gruppe von ForschInnen und LehrInnen der AGORA Politische Bildung an einem Politik-Labor. Als bewusst organisierte und geplante Maßnahme gesellschaftlicher Institutionen will Politische Bildung „kritische, demokratische Bürger und Bürgerinnen heranbilden, sie mit dem nötigen Rüstzeug ausstatten.“ Einerseits analysiert sie die Entfremdung und die Fremdbestimmung des Individuums in seiner historischen Ausprägung, andererseits entwirft sie die Vision eines zu

künftigen Partizipationsreservoirs „als Antizipation einer herrschaftsfreien Gesellschaft, die für prinzipiell möglich gehalten und an der die Wirklichkeit gemessen wird.“ Ebenso wie der Prozess der Emanzipation das Ergebnis langfristiger bewusster Anstrengungen aller Beteiligten ist, die gemeinsam strukturelle und individuelle Hindernisse erkennen und in folgerichtiges Handeln umsetzen, ebenso gebietet er eine offene Lehr- und Lernsituation mit „solidarisch anzustrebenden Organisationsformen selbstbestimmter Lernprozesse“, in denen SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam Alternativen zur Praxis institutioneller und gesellschaftlicher Repression entwickeln. Wenn Politische Bildung in der Schule versucht, erstens die politische Sozialisation der SchülerInnen zu initiieren, zweitens die gesell-

- 5 Buckstegge, Eva 2006, *Die Gedenkstätte für die Opfer des Euthanasieprogramms in der ehemaligen Heil- und Pflegeanstalt in Wehnen*, in: Lange, Dirk (Hg.), *Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-85.
- 6 Behne, Markus W. (2008), *Lebendige Karte: Papenburg um 1860*, in: Ehlers, Nicole / Havekes, Harry / Nolet, Ronald (Hg.), *Living and Learning in Borger Regions. Cross Border Learning Activities. Issues – Methods – Places*, Aachen: Volkshochschule Aachen, S. 124-138.
- 7 Mickel, Wolfgang: *Praxis und Methode. Einführung in die Methodenlehre der Politischen Bildung*. Berlin 2003. S. 30
- 8 Endres, Wolfgang: *Aspekte kritischer Politikdidaktik*. Hamburg 1992. S. 81 f.
- 9 Weiler, Hagen: *Politische Emanzipation in der Schule. Zur Reform des politischen Unterrichts*. Düsseldorf 1973. S. 13

schaftlich-politischen Rahmenbedingungen zu optimieren und drittens die Möglichkeiten subjektiver wie gesellschaftlicher Partizipation zu erhöhen, dann kombiniert sie Aufklärung und Politisierung der SchülerInnen mit dem Einüben direkten Handelns – im Klassenraum ebenso wie im außerschulischen Rahmen.

Politische Bildung umfasst unterschiedliche Aspekte des gesellschaftlichen Lebens, da ihr ein offener Politikbegriff zu Grunde liegt. Dadurch integriert sie verschiedene geistes- und sozialwissenschaftliche Lernfelder. Es lassen sich politisches, historisches, soziales, ökonomisches, geografisches und philosophisches Lernen unterscheiden.

Das Politik-Labor nimmt diese Lernfelder auf und bietet den Schulen und Schulklassen der Region die Möglichkeit, zu bestimmten Gegenständen mit den Methoden der Bezugswissenschaften zu forschen. In einem organisierten Arbeitsrhythmus zwischen 9 und 16 Uhr werden die grundlegenden Schritte des Forschens (Beschreibung eines sozialen Phänomens aus fachwissenschaftlicher Perspektive, Entwicklung einer Fragestellung, Methodenwahl, empirische Datenerhebung wie Umfragen und Experteninterviews oder Literaturrecherche, Auswertung und Präsentation sowie Diskussion der Ergebnisse) von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Zur Optimierung des Zeitbudgets findet einige Tage vor der Durchführung des Politik-Labors eine praxisorientierte Einführung der teilnehmenden Lerngruppen in das Prinzip des Politik-Labors in deren Schule statt.

Ausgangspunkt der wissenschaftspropädeutischen Aktivitäten ist jeweils ein audiovisueller Impuls, z.B. eine Grafik, ein Foto, eine Karikatur, ein Zeitungsartikel, ein Song oder

ein Filmausschnitt. Aus diesem punktuellen Impuls, der die Kreativität und die Neugier der Schülerinnen und Schüler in selbst bestimmter Pluralität animiert, entwickelt sich ein offener Forschungsprozess. Als Orientierungshilfe stehen den Schülerinnen und Schülern dabei sowohl ein Leitfaden zu den Forschungsschritten als auch ein Methodenhandbuch (Behne, online 2007)<sup>10</sup> zur Verfügung. Damit können die Schülerinnen und Schüler weitgehend frei auf dem Universitätsgelände, in der Bibliothek, auf dem Campusplatz oder in einem Büro eines universitären Experten forschen. Sie können dabei auf die Hilfe des Politik-Laborteams der AGORA Politische Bildung und auf studentische TutorInnen zurückgreifen. Eine Veröffentlichung der Forschungsergebnisse, z.B. als Powerpoint-Präsentation, Wandzeitung oder als dialogische Lesung, und die kritische Diskussion der Forschungsergebnisse im Klassenplenum schießt den Tag ab.

Die thematische Auswahl der Politik-Labore orientiert sich einerseits primär an den administrativen Anforderungen des Kultusministeriums, d.h. z.B. an den Vorgaben des Zentralabiturs. Andererseits sollen als Erweiterung der Kerncurricula auch gegenstandsorientierte Angebote die Palette schulischen Lernens ergänzen. Bisher wurden erfolgreich Politik-Labore für die Sekundarstufe II in den Themenbereichen Europa und Globalisierung entwickelt und angewandt. In Vorbereitung sind zurzeit weitere Politik-Labore für die Themenfelder Demokratie und Medien. Neben Themen mit einem hohen Abstraktionsgrad sind auch gegenständliche Themen aus dem Lebensalltag Jugendlicher wie Auto, Fußball oder Kopftuch geplant (Abb.1).

### **Lernen durch Forschen/Forschen am Lernenden**

Schülerinnen und Schüler ler-

nen, indem sie selbst forschen. Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand ihrer selbst entwickelten Forschungsfragen sowohl methodisch als auch inhaltlich. In einem Evaluationsbogen haben sie am Ende des Politik-Labors die Möglichkeit ihre gewonnenen oder trainierten Kompetenzen zu bewerten. Bis jetzt gab es dazu in den meisten Fällen sehr gute Ergebnisse. Kritik und Anregungen können zumeist, da sie in vielen Fällen organisatorische Details ansprechen, umgehend in die Verbesserung des bestehenden Konzepts aufgenommen werden.

Im Zentrum der Kritik bisheriger Politik-Labor-Durchläufe standen zumeist die räumlichen und technische Ausstattung der Universität sowie das knapp bemessene Zeitkontingent des Forschungsprozesses. Insbesondere der erste Kritikpunkt bedarf einer notwendigen Veränderung des Arbeitsumfeldes in der Universität; im Vergleich bieten die Schulen deutlich günstigere Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus gerät oftmals die Auswertung der Forschungsergebnisse zu kurz. Hier bedarf es einer Intensivierung der Diskussion von Fragen und Problemen, die die Schülerinnen und Schüler selbst entwickelt bzw. aufgeworfen haben.

Demgegenüber steht die positive Erfahrung des Standortes Universität, die insbesondere als Zukunftsvision vieler Schülerinnen und Schüler eine erste Annäherung bietet. Dazu zählt auch die Möglichkeit, Lehrende

<sup>10</sup> Behne, Markus W. (2007), *Methoden-Handbuch für das Politik-Labor. Methoden der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften im Schülerlabor*, Oldenburg: online. ([www.uni-oldenburg.de/PolitischeBildung/31289.html](http://www.uni-oldenburg.de/PolitischeBildung/31289.html))

Forschungsgruppen	Thema des Politik-Labors	Forschungsgruppen
Wirtschaft	<b>Kopftuch</b>	Geschichte
Geografie		Ethik
Soziologie		Politik

Abbildung 1: Ein Politik-Labor zum Thema Kopftuch mit möglichen Forschungsgruppen

der Universität als ExpertInnen zu befragen. In ähnlicher Weise begründen die Freiheit wissenschaftlichen Arbeitens und der Prozesscharakter des Forschens – anstelle leistungsorientierten Lernens in der Schule – die günstige Grundstimmung der bisherigen Lerngruppen im Politik-Labor. Die Verfestigung methodischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler figuriert zwar oftmals als Fortsetzung bisheriger schulischer Ausbildungsprozesse, eröffnet aber dennoch zusätzliche Komponenten.

### Studierende lernen

Die in den Wintersemestern angebotenen Seminare zum forschenden Lernen im Politik-Labor bieten Studierenden auf zwei Ebenen die Möglichkeit über den außerschulischen Lernort Universität Wissen zu erwerben und Fähigkeiten zu generieren. Zunächst kann im Seminar neben den theoretischen Grundlagen (vgl. Lange/Rheinhardt (Hg.) 2007)<sup>11</sup> und dem Erproben bestehender Politik-Labore selbstständig eine Forschungsgruppe aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive oder, in Form von Kleingruppenarbeit, ein ganzes Politik-Labor vorbereitet und mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen erprobt werden. Dieser Teil dient den späteren Lehrerinnen und Lehrern oder politischen Jugend- und Erwachsenenbildnern als Erproben einer fachlichen Klärung. Sie lernen auch Materialien auszuwählen, die zugleich prägnant und interpretationsoffen sind. Darüber hinaus heben die Studierenden, die dies wollen, auch die Chance die Schülerinnen und Schüler als Tutorin bzw.

Tutor in einem Politik-Labor zu begleiten, so dass sie direkt am forschenden Lernen der Schüler lernen können. Schließlich bietet das Politik-Labor ein neues und breites Untersuchungsfeld für Bachelor- und Masterarbeiten.

### Eine lernende Politikdidaktik

Für die Didaktik der Politischen Bildung geht es im Politik-Labor nicht nur um die Anwendung von Ansätzen, Methoden und Konzeptionen, sondern auch um die Erfassung der Lernerperspektive. Die Schülerinnen und Schüler, die im außerschulischen Lernort Universität in einem Politik-Labor forschen, nutzen ihre eigenen Vorerfahrungen und ihr Bild von der Welt, um über eine spezifische Situation Aussagen zu generieren. Sie nutzen also Deutungsmuster, um in der gesellschaftlichen Realität sinnstiftend zu handeln. Das Gesamt der Deutungsmuster konstituiert ein Politikbewusstsein. Das politische Bewusstsein ist relativ stabil, sofern die vorhandenen Deutungsmuster für die gesellschaftliche Realität eine ausreichende Sinnstiftung ermöglichen. Sobald dieser Prozess irritiert wird, muss das politische Bewusstsein angepasst und neue Deutungsmuster entwickelt oder bestehende der neuen Situation angepasst werden. Dieser Prozess ist die Lernleistung des Politikbewusstseins (vgl. Behne, Lange 2009)<sup>12</sup>. Durch das selbst gesteuerte, freie forschende Lernen der Schülerinnen und Schüler werden vorhandene und sich wandelnde Deutungsmuster sichtbar. Die Analyse der Deutungsmuster kann helfen, die Politikdidaktik auf ihrem Weg von einer Vermittlungswissenschaft hin zu einer empirischen Lernwissenschaft weiter zu ent-

wickeln, indem die Anpassungsleistung und ihre Grenzen dokumentiert werden.

Zurzeit ist dieser Aspekt des außerschulischen Lernorts Universität noch in der Programmierungsphase. Das Team des Politik-Labors entwickelt im Sommersemester 2009 ein Analysedesign, um die gesammelten Daten so aufzubereiten, dass qualitative Aussagen zum Politikbewusstsein von Schülerinnen und Schülern, die im Politik-Labor geforscht haben, möglich werden.

11 *Aus praktischen Erwägungen wird den Seminarteilnehmenden das 5-bändige Basiswissen Politische Bildung, hrsg. v. Lange, Dirk / Reinhardt, Volker 2007, zum Ausgangspunkt für die Recherche empfohlen. Darin zum Beispiel: Ziegler, Béatrice / Jung, Michael, Politik erforschen, in: Bd. 2, S. 72-84; In Bd. 5 vor allem: Gloe, Markus, Gruppenunterricht und Gruppenarbeit, S. 82-88 und Herdegen, Peter, Stationenarbeit, S. 89-96.*

*Zu den Dimensionen der Politischen Bildung in Bd. 3: Weißeno, Georg, Politisches Lernen, S. 12-19; Lutter, Andreas, Ökonomisches Lernen, S. 32-41; Goll, Thomas, Rechtliches Lernen, S. 83-93; Hemmer, Michael / Uphues, Rainer, Geografisches Lernen, S. 94-102 oder Lange, Dirk, Historisches Lernen.*

12 *Behne, Markus/Lange, Dirk (2009), European Political Consciousness in German Schools, in: Henk Oonk & Greetje van der Werf (Eds), Citizenship Education in a European Perspective - Policies, Theory and Research about a European and International Orientation in Secondary Schools in Europe, New York: Routledge/Taylor & Francis. (To be published)*



## Schülerwahrnehmungen von Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit

**Birte Kröncke**

in ihrer einstigen Bedeutung erfahren. Sie sind vom zeithistorischen Denkmal zum politischen Mahnmal geworden.

Ihre Auswirkungen betreffen die aktuelle Gegenwart und wirken auch in die Zukunft. Somit werden Erinnerungsorte oder Erinnerungsträger dieser Erinnerungskultur wie Denkmale, Skulpturen oder beispielsweise Grabsteine natürlich auch zu historisch-politischen Lernorten, die den Menschen durch ihre Authentizität und Plastizität einen wortwörtlich „begreifbaren“ Zugang zu den Geschehnissen von damals ermöglichen und sie zum Nachdenken anregen und auffordern.

Zum Ende meines Studiums in den geisteswissenschaftlichen Fächern Politik und Geschichte war ich auf der Suche nach einem geeigneten Thema für meine Magisterarbeit, das eine Verbindung beider Fächer ermöglichte. Nach einigen Überlegungen entschied ich mich für das Thema der Erinnerungskultur, genauer gesagt für eine empirische Erhebung über Schülerwahrnehmungen von Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit.

Besonders reizvoll erschien mir dabei die Verknüpfung von historischer Vergangenheit und politischer Gegenwart (wenn nicht sogar Zukunft), da die Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit nicht nur aus historischer Sicht von Interesse ist, sondern auch ein Stück unserer politischen Geschichte widerspiegelt und somit einen Beitrag zu unserem heutigen Demokratieverständnis und zu unserer politischen Verantwortung darstellt.

Denkmäler, die neben den nach dem Zweiten Weltkrieg errichteten Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus überdauerten und die zu ihrer Entstehungszeit noch für Heldenverehrung und Vaterlandsfanatismus standen, sie alle haben im Laufe der letzten sechzig Jahre eine Wandlung

Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg stellt ein Stück unserer Geschichte dar, mit dem wir leben, von dem wir lernen und den wir als Teil der/unserer (?) Vergangenheit akzeptieren müssen, denn die Vergangenheit lässt sich zwar ausblenden, aber nicht auslöschen.

Die Thematik des Zweiten Weltkrieges und der NS-Zeit wird im Unterricht sowohl von historischer als auch von politischer Sicht aus behandelt, beide Disziplinen bauen aufeinander auf und sind untrennbar miteinander verwoben.

Sinn und Zweck eines interdisziplinären Unterrichts aus Politik und Geschichte soll es sein, die Jugendlichen bei ihrem Bewusstseinsbildungsprozess zu unterstützen, ihr Interesse zu wecken, ihre Wahrnehmungen zu schärfen, ihnen ein fundiertes Wissen zu vermitteln und sie auf ihrem Weg zu einem mündigen Bürger zu begleiten. Wie Weißeno schreibt: „Der Beitrag des Politikunterrichts liegt in der Erziehung zum demokratischen Bürger und zur politischen Urteilsfähigkeit.“<sup>1</sup>

Mich interessierte hierbei besonders, wie bzw. ob die Jugendlichen die Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit in ihrem Prozess der Urteilsbildung wahrnehmen oder sogar für wichtig erachten und als Faktor in ihrer politischen Erziehung betrachten.

Zu diesem Zweck wurden von mir mit einer 10. und einer 12. Klasse eines Gymnasiums Gruppeninterviews geführt. Meine Wahl für diese beiden Jahrgänge erklärte sich durch die derzeitigen (2007) curricularen Vorgaben im Hinblick auf die Unterrichtseinheiten zu Nationalsozialismus und (partei-) politischer Bildung.

Um die Diskussionen nicht zu sehr in vorbestimmte Richtungen zu lenken, sollte der Leitfaden nur zum Gesprächsanstoß und zur Überbrückung möglicher Kommunikationsengpässe fungieren, ansonsten sollten sich die Schülerinnen und Schüler frei zum Thema unterhalten und sich gegenseitig den Ball zuwerfen.

Entgegen meinen Vermutungen gab es in beiden Jahrgängen nicht nur einen regen Austausch zum Thema Politik und Erinnerungskultur sondern auch ein regelrechtes Redebedürfnis über Unterrichtsinhalte, deren Gestaltung und - natürlich - Verbesserungsvorschläge.

1 Weißeno, Georg: „Kann die politische Bildung zu zivilgesellschaftlicher Verantwortung beitragen? – Perspektiven einer Didaktik der Werteerziehung“, in: „Bevor Vergangenheit vergeht – Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus“, Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2006

Dabei setzen sich die Schülerinnen und Schüler - zumindest schulisch betrachtet - sehr kritisch mit der Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit auseinander. Vor allem aus politischer Sicht – national und international - messen sie ihr eine Bedeutung bei. Bemerkenswert ist dabei ihr transformiertes Werteverständnis, von der ursprünglichen Heldenverehrung zur heutigen Erinnerung an die Opfer des Zweiten Weltkrieges und des Nationalsozialismus, an die Opfer von Krieg und Gewalt.

Zudem symbolisieren für sie diese Denkmäler das Leid der trauernden Hinterbliebenen, die ebenfalls zum Opfer werden, vielleicht nicht physisch, aber psychisch. Diesen Ursache-Wirkung-Zusammenhang haben die Jugendlichen in ihr politisch-moralisches Werteverständnis übernommen und schlussfolgern hieraus, dass eine friedliche Alternative zu kriegerischen Auseinandersetzungen als Konfliktlösung immer vorzuziehen sei. Sie erfassen also die Denkmäler der Erinnerungskultur in ihrer politischen Funktion als Mahnung für den Frieden.

Neben dieser Mahnfunktion begreifen die Schülerinnen und Schüler die Erinnerungskultur auch als Warnung, hier insbesondere vor einer Wiedererstarkung rechtsradikal-politischer Parteien.

In diesem Kontext forderten die Schülerinnen und Schüler beider Klassen sogar eine noch tiefergehende Beschäftigung sowohl im Politik- als auch im Geschichtsunterricht mit der nationalsozialistischen Zeit. Gleichzeitig sprachen sie sich für eine Beschränkung dieses Themas auf genau jene Fächer aus, da sonst eine Überreizung gefolgt von Ablehnung entstünde. Ob ein rein schulisch erlangtes Wissen allein allerdings als Prävention gegen solch radikal-politische Gruppierungen

ausreichen würde, insbesondere dann, wenn die soziale Unzufriedenheit gepaart mit Arbeits- und Perspektivlosigkeit die Menschen empfänglich für jedwede Versprechungen sowohl von rechts- als auch linksradikaler Seite werden ließe, wird von den Jugendlichen mit Skepsis betrachtet.

Auch ist ihnen sehr deutlich bewusst, dass solch ein soziales Klima aus Unzufriedenheit und fehlender Perspektive schon einmal in Deutschland den Nährboden für eine Radikalisierung der Gesellschaft bildete und in einer politischen, gesellschaftlichen, menschlichen und moralischen Katastrophe endete.

In diesem Zusammenhang entdeckten die Jugendlichen noch eine weitere Funktion der Erinnerungskultur, die der beständigen Aufforderung, sich nicht einfach bequem zurückzulehnen und zu einem unmündigen, desinteressierten Bürger werden zu lassen, sondern aktiv die politischen Entscheidungen und Geschehnisse zu beobachten und sich –zumindest als Wähler- aktiv für die politischen Geschicke des eigenen Landes und des eigenen Lebens einzusetzen.

Die Frage nach einer aktiven Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit im Politikunterricht wurde allerdings verneint. Sämtliche Exkursionen zu Gedenkstätten oder Informationszentren fanden nur im Geschichtsunterricht statt und bei den besuchten Orten handelte es sich meist um große Gedenkstätten wie Neuengamme oder Bergen-Belsen. Die Schülerinnen und Schüler sprachen sich durchaus für solche Exkursionen aus und stellten keinesfalls deren beeindruckende und ergreifende Wirkung in Frage, durch die das abstrakte Schulwissen reale Formen annähme. Sie konstatierten aber auch, dass diese Form der Auseinandersetzung trotz allem immer etwas

unwirklich und unpersönlich bleiben würde, während die lokale Erinnerungskultur, um die es mir bei meiner Erhebung im eigentlichen Sinne ging, die Geschichte und auch die Politik dahinter persönlicher werden ließe.

Die Grabsteine oder Denkmäler vor Ort, die nicht nur durch ihren lokalen Bezug sondern auch durch die Namen der darin Verewigten einen viel größeren Bezug zum eigenen Leben haben, würden die Geschehnisse „eingänglicher“ machen. Dementsprechend begrüßten sie die Vorschläge, sich entweder als Klasse oder auch alleine mal auf die Suche nach Erinnerungskultur vor Ort zu machen und die Ereignisse von damals am lokalen Beispiel, vielleicht auch an einem persönlichen Schicksal aufzuarbeiten und nachzuempfinden. Dabei war manchen von ihnen bisher noch nicht bewusst, dass die nationalsozialistische Politik nicht nur in den deutschen Großstädten praktiziert und unterstützt worden ist, sondern auch direkt vor der eigenen Haustür. Dabei stellten sie ebenfalls fest, dass auch heute noch Spuren jener Zeit zu finden sind, wenn man danach sucht. Auch wenn auf den ersten Blick die Infrastruktur der Stadt keine Narben durch die Zerstörungskraft des Zweiten Weltkriegs hat, so sind auf den zweiten doch welche da, erhalten auf Grabsteinen, festgehalten in Denkmälern und der – auch persönlichen - Erinnerungskultur.

Gerade im Bezug auf die persönlichen Erinnerungen und Erlebnisse wussten die Jugendlichen den Wert von Zeitzeugen zu schätzen. Auch hier zogen sie die persönliche Nähe in Form von Zeitzeugen aus der Familie den Aussagen aus Dokumentationen vor.

Die meisten der interviewten Schülerinnen und Schülern konnten noch auf die persönlichen Erlebnisschilderungen

ihrer Großeltern zurückgreifen. Sie haben aus eigener Erfahrung einen Eindruck, wie wichtig solche Erzählungen für das eigene Verstehen der NS-Zeit und des Zweiten Weltkrieges sein können und wie wichtig eine aktive Teilnahme an der Politik ist. Ihnen ist ebenfalls bewusst, welch einen Verlust das Wegsterben dieser zeithistorischen Informationsquellen bedeutet, vertrauen aber darauf, dass viele Zeitzeugen ihre Erinnerungen für die Nachwelt konservieren oder sich öffentliche Institutionen und die Medien um die Bewahrung dieser Erzählungen kümmern werden.

Die Nachfrage, wie der Erhalt der lokalen Erinnerungskultur ohne die Unterstützung der immer weniger werdenden Zeitzeugen aussehen wird, brachte die Schülerinnen und Schüler allerdings ins Grübeln. Obwohl sie den Wert dieser Erinnerungskultur schätzen, gab es nur sehr wenige Jugendliche, die sich auch im privaten Rahmen mit der Thematik befassen. Zwar hatten sich einige, motiviert und inspiriert durch ihre Unterrichtseinheit, mit ein paar populären Einzelschicksalen wie beispielsweise Anne Frank beschäftigt, danach war ihr Interesse aber auch gesättigt. Auch Gedenktage, wie der Volkstrauertag, waren vielen Jugendlichen nicht bekannt. In den Gesprächen wurde sehr deutlich, dass die Jugendlichen stark auf Denkanstöße und Impulse von außen angewiesen sind, um sich dem Thema und seinen unterschiedlichen Facetten immer wieder anzunehmen. Es zeigte sich zudem, dass sie sich (noch) nicht direkt verantwortlich für die Weiterführung sehen, zumindest solange nicht, wie es noch Zeitzeugen gibt. Andererseits konstatierten sie, dass der Einsatz für eine Fortführung der Erinnerungskultur nicht nur auf einem Interesse an der Weitergabe der nationalsozialistischen Geschichte basiere, sondern auch auf dem Wunsch, die Ver-

gangenheit in Form eines realen Objekts als politischen Lernort zu erhalten und die darin enthaltene politische Mahn- und Warnfunktion an zukünftige Generationen weitergeben zu können. Auch bewerteten sie die Lerneffekte durch eine aktive Kommunikation mit Zeitzeugen und die Konfrontation mit lokalen Gegenständen (Denkmälern etc.) der Erinnerungskultur durchaus positiv. Insbesondere die reale Verkörperung des abstrakten Schulwissens durch den Besuch eines solchen historisch-politischen Lernortes wissen die Jugendlichen zu schätzen. Gleichzeitig erhoffen sie sich durch den nationalen und internationalen Wegfall der Zeitzeugen einen erleichterten und vorwurfsfreien Umgang mit der NS-Vergangenheit Deutschlands. So sprachen sie z.B. auch ihren Unmut darüber aus, dass in ihrer Generation die Bezeichnung „Du Nazi“ offensichtlich zu einem gängigen Schimpfwort geworden ist, ohne dass über Ursprung und Hintergrund nachgedacht würde. Sie wehren sich gegen die von ihnen empfundenen Schuldzuweisungen und die bestehenden, historisch negativ beladenen Vorurteile des Auslands. Mit dem Wegsterben der Zeitzeugengeneration erwarten und fordern sie Veränderungen in Form eines vorurteilsfreien Umgangs des Auslands mit ihrer Generation.

Obwohl, begründet durch den Wegfall der Zeitzeugen, die Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit für die sowohl jetzige als auch zukünftige Generation eine der wenigen persönlichen Zugangsmöglichkeiten bietet, betrachten die Jugendlichen die Existenz der Erinnerungskultur und die darin enthaltenen Erinnerungsträger (Denkmale, Skulpturen, etc.) dennoch auch zwiespältig.

Vielleicht waren aus diesem Grund nicht alle Jugendlichen der Meinung, dass nach dem Versterben der letzten Zeitzeu-

gen die Erinnerungskultur weiterhin zu pflegen und dadurch zu erhalten sei.

Je nach Betrachter ließen sich in den Ansichten der Schülerinnen und Schüler drei Interessengruppen feststellen:

Die größte Gruppe der Jugendlichen, jahrgangsübergreifend, sprach sich für die Erhaltung und Fortsetzung der Erinnerungskultur zum Zweiten Weltkrieg und der NS-Zeit aus. Sie plädierten für einen noch offeneren Umgang von öffentlich-staatlicher Seite und forderten mehr Konsequenz in der Handhabung. Dabei führten sie als Argument an, dass die Erinnerungskultur über den historischen Kontext hinaus eine politische Funktion und Bedeutung habe und dadurch eine dauerhafte Existenzberechtigung vorliege. Zudem wirke die Plastizität der stetigen Verdrängung der Vergangenheit entgegen und Sorge für eine immer neue Auseinandersetzung mit der Geschichte und der Gegenwart.

Eine zweite Gruppe vertrat die Gegenposition. Sie betrachteten die Erinnerungskultur als zeitlich begrenzt. Solange das zu erinnernde Geschehen noch einen Zeitbezug durch Direktbetroffene (hier meinten sie sowohl die Zeitzeugen als deren direkten Angehörigen, sprich Kinder) hat, empfinden sie die Existenz der dazugehörigen Erinnerungskultur als berechtigt. Andernfalls, nach Ablauf des zeitlichen Rahmens, betrachteten sie deren Weiterexistenz als ungerechtfertigt und, im Kontext mit sämtlichen anderen Denkmälern, deren Verfallsdatum abgelaufen sei, als regelrechte Landschaftsvermassung und überflüssig.

Die dritte Gruppe vertrat den Standpunkt, dass es dem Betrachter selbst überlassen sein solle, sich für eine der beiden vorgeschlagenen Umgangsformen zu entscheiden. Die Jugendlichen sprachen sich

somit gegen ein Auslaufen der Erinnerungskultur aus, um dem politisch wie historisch interessierten Bürger die Möglichkeit zur Erinnerung zu lassen. Hierbei verwiesen die Schülerinnen und Schüler auf die von ihnen als „still“ umschriebene, also unaufdringliche Existenz der Erinnerungsgegenstände, die

es dem Bürger freistellten, ob er sie wahrnehmen will oder nicht. Dennoch ist auch diese Form der Erinnerungskultur und deren Erhaltung auf Nachwuchs aus der nächsten Generation angewiesen. Neben den Standardausflüchten, dass es ja schließlich Aufzeichnungen gebe und sich staatliche bzw. private Organi-

sationen um die Konservierung kümmern würden, gab es einige wenige Jugendliche, denen die Konsequenzen der stetig schwinden Zeitzeugen und der daraus resultierende Handlungsbedarf bewusst wurden.

## Konfliktanalyse – Ein Unterrichtsentwurf

### Kathrin Auer

#### Entwurf für den zweiten besonderen Unterrichtsbesuch im Fach Politik-Wirtschaft

Schule:	Gymnasium am Bötschenberg Helmstedt
Kurs:	12 (erhöhtes Niveau)
Thema der Unterrichtsreihe:	Analyse des Konflikts in Darfur
Thema der Unterrichtsstunde:	Die Resolution 1769 des UN-Sicherheitsrates – ein Lösungsansatz des Darfur-Konflikts?

### 1. Didaktisch-methodische Begründung der Stunde

#### 1.1 Voraussetzungen der Unterrichtsstunde

##### Zur Lerngruppe

Der Politikkurs auf erhöhtem Niveau des Jahrgangs 12 ist mir seit Anfang November aus dem Ausbildungsunterricht bekannt.<sup>1</sup> Er setzt sich aus je 13 Schülerinnen und Schülern<sup>2</sup> zusammen, zu denen ich schnell ein positives Verhältnis aufbauen konnte, so dass sich der Unterricht durch ein angenehmes Lernklima auszeichnet.

Die Lerngruppe zeigt Motivation für das Fach sowie deutliche Bereitschaft zur Mitarbeit. Die Qualität der Beiträge ist allerdings auf einem niedrigen Leistungsniveau anzusiedeln. Viele Schüler zeigen deutliche Defizite bei der strukturierten Wiedergabe von Sachverhalten und dem adäquaten Umgang mit der Fachterminologie. Insbesondere S. und B. neigen zu umgangssprachlicher Ausdrucksweise und vielen Wiederholungen, die eine Zuspitzung auf wesentliche Aspekte

erschweren. Es ist daher immer wieder notwendig, Beiträge der Schüler auszuschärfen, indem Inhalte zusammengefasst und um Fachbegriffe ergänzt werden. Es hat sich zudem als sinnvoll erwiesen, die Fähigkeit, Sachverhalte in komprimierter Form wiederzugeben, anhand ausgewählter Aufgabenformate zu üben, beispielsweise, indem die Schüler aufgefordert werden, sich nur stichpunktartige Notizen zu machen. Weiterhin fehlt den meisten Schülern<sup>3</sup> das für die Entwicklung von Argumentationszusammenhängen notwendige Hintergrundwissen, so dass es unverzichtbar ist, ihnen hierfür eine solide Informationsbasis zur Verfügung zu stellen.

Die Lerngruppe ist mit den Arbeitsformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit vertraut. Um auch die zurückhaltenden Schüler in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, hat sich insbesondere der Einsatz von Gruppenarbeit als sinnvoll erwiesen (vgl. Mattes 2007: 32). Weiterhin zeichnen sich Unterrichtsgespräche in der Regel durch eine breite Beteiligung der Klasse aus, allerdings verlangen die skizzierten Schwächen der Lerngruppe



danach, ihnen gezielte Hilfestellungen anzubieten, beispielsweise durch Plateaubildung und anschauliche Zusatzinformationen.

#### Zum Unterrichtszusammenhang

Die geplante Stunde bildet den Abschluss der Analyse des Konflikts in Darfur. In den vorhergegangenen Stunden haben

1 *Ungefähr ein Drittel des Kurses kannte ich allerdings bereits aus meinem eigenverantwortlichen Unterricht im letzten Schuljahr.*

2 *Zugunsten einer leichteren Lesbarkeit wird im Folgenden die Bezeichnung „Schüler“ geschlechterunabhängig für Schülerinnen und Schüler verwendet.*

3 *Eine Ausnahme bilden J. G. und J. S., die den Unterricht immer wieder durch gewinnbringende Beiträge bereichern.*

die Schüler bereits die in die Krise involvierten Akteure und Konfliktgegenstände erarbeitet. Anschließend wurde mit der Untersuchung der Rolle Chinas im Sudan die internationale Dimension des Konflikts in den Fokus gerückt. Anhand von Kartenmaterial erkannten die Schüler, dass China seinen wachsenden Ölbedarf durch Förderlizenzen im Sudan zu decken versucht. Sie erarbeiteten weiter, dass der Sudan die finanziellen Mittel aus dem Verkauf seiner Bodenschätze einsetzt, um Waffen aus China und Russland zu kaufen. In den Folgestunden wurden die Menschenrechtsverletzungen gegen die schwarzafrikanische Bevölkerung untersucht und der Frage nachgegangen, ob in Darfur wirklich ein Völkermord geschieht. Dafür wurden in einem kurzen Exkurs über die Vereinten Nationen sowie die „UN-Konvention zur Verhütung und Bestrafung des Völkermordes“ die Schüler mit der für die Beurteilung notwendigen rechtlichen Basis vertraut gemacht. Unabhängig davon, ob die Ereignisse in Darfur als Völkermord eingestuft werden oder nicht, verlangen sie dringend nach einer Lösung. In der heutigen Stunde beschäftigen die Schüler sich daher mit der Sicherheitsrats-Resolution 1769 als möglichem Lösungsansatz. Die dabei in Ansätzen deutlich werdenden strukturellen Schwächen der Vereinten Nationen werden nach den Ferien wieder aufgegriffen, um der Frage nach einer möglichen Reform dieser nachzugehen.

## 1.2 Lehrinhalte und Hauptanliegen der Stunde

Innerhalb des Rahmenthemas „Internationale Politik und globale Verantwortung“ bildet die „Friedenssicherung im 21. Jahrhundert“ den ersten thematischen Schwerpunkt für das Abitur 2010 (vgl. Nds. Kultusministerium 2007). Da die Analyse eines internationalen Konflikts in diesem Zusammenhang vor-

geschrieben ist, halte ich es im Sinne einer kompetenzorientierten Abiturvorbereitung für unverzichtbar, Schüler dazu zu befähigen, „gegenwärtige und zukünftige politische, gesellschaftliche und ökonomische Fragen und Kontroversen“ (EPA 2005: 4) verstehen und beurteilen zu können. Die Analyse wesentlicher Aspekte eines Konflikts und die Beurteilung möglicher Lösungsansätze fördert im Sinne der EPA sowohl die Sach- und Analysekompetenz als auch die Methoden- und die Urteilskompetenz der Schüler.

Vor diesem Hintergrund habe ich mich für die Analyse des Konflikts im westsudanesischen Darfur entschieden,<sup>4</sup> in dem die sudanesishe Regierung mit Hilfe der Dschandschawid, arabischen Reitermilizen, seit 2003 Krieg gegen die Schwarzafrikaner führt.<sup>5</sup> Für die Analyse dieses Konflikts spricht vor allem sein hohes Maß an Problemorientierung und Aktualität.<sup>6</sup> In der geplanten Stunde, die sich mit möglichen Lösungsansätzen befasst, kommt zudem das fachdidaktische Prinzip der Zukunftsorientierung zum Tragen.

Der Konflikt ist überaus vielschichtig. Viele „verschiedene [Anm.: politische, soziale, ökonomische und ökologische] Faktoren auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene kommen zusammen“ (El-Battahani 2006: 426) und müssen bei der Frage nach einer Lösung berücksichtigt werden. Auf lokaler Ebene handelt es sich vorwiegend um einen traditionellen Ressourcenkonflikt zwischen arabischen Nomaden und sesshaften afrikanischen Ackerbauern, der sich mit zunehmender Knappheit von Land und Wasser verschärft (vgl. Auswärtiges Amt 2007b, Öhm 2005: 159f., Schmidinger 2005: 196). Angefacht durch die einseitige Unterstützung der arabisch-nomadischen Bevölkerungsgruppen von Seiten der Zentralregierung in Khartum entwickelte sich daraus ein ethnischer Konflikt mit

den sesshaften schwarzafrikanischen Bevölkerungsgruppen. Auf nationaler Ebene findet sich ein Zentrum-Peripherie-Konflikt um Macht, Ressourcen und Wohlstand zwischen der Zentralregierung und der Darfur-Region, die jahrelang politisch und ökonomisch marginalisiert wurde.<sup>7</sup> Schließlich geht es auf internationaler Ebene sowohl um internationales Recht und Flüchtlingshilfe als auch um den Zugang zu den reichhaltigen Bodenschätzen und Energiequellen des Sudans. Insbesondere China ist massiv an der Ölförderung im Sudan beteiligt und setzt sich daher in den Vereinten Nationen vehement für die Interessen der sudanesischen Regierung ein (vgl. Delius 2007: 9), worin die Wirkungslosigkeit bisheriger Resolutionen des Weltsicherheitsrates begründet liegt. Dieser äußerte zwar immer wieder seine Besorgnis über die Lage in Darfur, konnte aufgrund der Haltung Chinas und Russlands<sup>8</sup> aber lange kei-

4 Auch die Ideenbörse Sozialkunde/Politik greift den Konflikt auf, vgl. Sinz 2008.

5 Schätzungen gehen davon aus, dass durch den Konflikt bereits 400.000 Menschen gestorben sind und mehr als zwei Millionen vertrieben wurden.

6 Tatsächlich treffen alle fachdidaktischen Prinzipien auf den Darfur-Konflikt zu, vgl. Quentmeier/Westphal 2008: 14-15.

7 „Der Hauptgrund für die Marginalisierung Darfurs liegt darin, dass seine Bewohner mehrheitlich Schwarzafrikaner sind, die von den arabisch-stämmigen, zu denen auch die Machthaber in Khartum gehören, nicht als Gleichwertige betrachtet werden. Diese Haltung ist ein Erbe aus der Zeit, als die Araber unter den Schwarzen Sklavenjagden verübten.“ Ibrahim 2004: 16.

8 Russland profitiert aufgrund seiner Waffengeschäfte mit dem Sudan von der Krise.

ne konkreten Beschlüsse fassen. Erst 2006 konnte sich der Sicherheitsrat auf einen stark abgemilderten Resolutionsentwurf<sup>9</sup> einigen, der jedoch die Kooperation der Regierung in Khartoum voraussetzte. Dieser gelang es, ihre Zustimmung um fast ein Jahr hinauszuzögern. Daraufhin autorisierte der Sicherheitsrat mit der Resolution 1769 die Entsendung der Friedensmission UNAMID, die etwa 26.000 Soldaten und Polizisten umfassen soll. Die Mission begann zwar planmäßig Anfang des Jahres, bisher sind allerdings nur knapp 11.500 Soldaten bzw. Polizisten vor Ort.<sup>10</sup> Obgleich grundsätzlich ein Fortschritt, wird die Mission dennoch kritisiert: So verhindert das Mandat ohne Entwaffnungsoption jegliches Vorgehen gegen die Dschandschawid und sämtliche Drohungen mit Sanktionen wusste China durch Veto im Sicherheitsrat zu verhindern. Damit würde sich das Beispiel Darfur auch eignen, um funktionale Probleme der UNO zu untersuchen.<sup>11</sup> Dadurch wäre allerdings von der Frage nach einer Lösung im Darfur-Konflikt abgewichen worden, weshalb diese Option zugunsten einer Fokussierung auf konkrete Lösungsansätze verworfen wurde. Im Sinne einer didaktischen Reduktion steht zunächst die vorgestellte Resolution 1769 im Mittelpunkt. Anhand ausgewählter Texte erkennen die Schüler die Möglichkeiten und Grenzen der Resolution und kommen so zu einer begründeten Beurteilung derer Handlungschancen (vgl. EPA 2005: 5). Obwohl der Einsatz von Friedenstruppen ein wichtiger Beitrag zur Lösung des Konflikts ist, kann er angesichts dessen Vielschichtigkeit und Komplexität nicht darauf verzichten, durch weitere Maßnahmen ergänzt zu werden, deren Entwicklung<sup>12</sup> und Reflexion die Urteilskompetenz der Schüler schult (vgl. ebd. 8): So ist die Zivilbevölkerung neben (militärischem) Schutz auch auf Hilfs-

leistungen wie medizinische Versorgung und Lebensmittel angewiesen. Deren Bereitstellung ist jedoch mit hohen Kosten und einem steigenden Risiko verbunden. Auch diese Maßnahme kann das Leid der Bevölkerung nur temporär mindern, nicht aber den Konflikt lösen. Eine dauerhafte Lösung würde voraussetzen, dass die Konfliktparteien neue Verhandlungen miteinander führen. Problematisch ist hierbei die Zersplitterung der afrikanischen Rebellengruppen. Sie führte schon 2006 zum Scheitern des Darfur Peace Agreements, da einige Rebellengruppen das Abkommen ablehnten (vgl. Strube-Edelmann 2006: 18f.). Parallel zu Friedensverhandlungen müssten zudem die Verantwortlichen der Verbrechen auf beiden Seiten zur Rechenschaft gezogen werden. Einen ersten Schritt in diese Richtung machte der Internationale Strafgerichtshof, als er vergangenes Jahr Haftbefehle gegen den ehemaligen sudanesischen Innenminister und einen Dschandschawid-Kommandeur erließ.<sup>13</sup> Bisher verweigert der Sudan allerdings deren Auslieferung.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgendes Hauptanliegen der Stunde:

**Die Schüler erarbeiten Chancen und Grenzen der Resolution 1769 und diskutieren ergänzende Lösungsansätze.**

## 2. Didaktisch-methodischer Gang der Stunde

Als **Einstieg** wird den Schülern eine Bilder-Collage mit Fotos eines bewaffneten Dschandschawid, eines brennenden Dorfes und eines ermordeten Darfuris präsentiert. Da die Bilder den Schülern bekannte Sachverhalte darstellen,<sup>14</sup> knüpft dieser Einstieg an die Vorkenntnisse der Schüler an (vgl. Greving / Paradis 2005: 490). Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass die Collage bei den Schülern ein Gefühl der Betroffenheit erweckt und sich die Frage nach Lösungsansätzen organisch er-

gibt. Einen gleichen, wenn nicht sogar noch stärkeren Effekt hätte auch die Präsentation eines weiteren Filmausschnittes gehabt.<sup>15</sup> Diese Alternative wurde allerdings verworfen, da so eine Sammlung der Lösungsvorschläge parallel zur Visualisierung der Problematik nicht möglich gewesen wäre. Stattdessen wird nach einer ersten Beschreibung der Bilder ein weiterer Teil der Folie aufgedeckt. Dadurch wird die Colla-

9 Die Resolution 1706 sieht die Überführung der Mission der Afrikanischen Union, AMIS, die den Frieden zwischen dem Nord- und Südsudan sichert, in eine auf Darfur erweiterte Mission vor (UNAMID - Hybridmission aus AU- und VN-Truppen) (vgl. Auswärtiges Amt 2007a).

10 Stand 31.10.2008 vgl. <http://www.un.org/Depts/dpko/missions/unamid/facts.html>

11 Diesen Vorschlag unterbreiten z.B. Betz u. a. (2008), Goll 2008, Wochenschau 2007.

12 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass von Schülern nur Lösungsansätze erwartet werden können.

13 Im Juli dieses Jahres beantragte der Chefankläger des IStGH, Moreno-Ocampo, Haftbefehl gegen den sudanesischen Präsidenten al-Baschir.

14 Mit Ausnahme des letzten Fotos handelt es sich um Screenshots aus dem Dokumentarfilm „Darfur Now“. Die Bilder stammen aus Filmausschnitten, anhand derer die Schüler in der letzten Stunde die Menschenrechtsverletzungen in Darfur dokumentierten. In diesem Zusammenhang erfuhren die Schüler auch über die Praxis der Dschandschawid, Dörfer abzubrennen, so dass ihnen auch bei diesem Bild (aufgenommen von Brian Steidle) eine Zuordnung gelingen sollte.

15 Hier hätte sich eine Szene aus der Dokumentation „The Devil Came on Horseback“ angeboten, die die Situation in Darfur in eindrucksvollen Bildern zeigt.

ge in die Mitte einer Mind-Map gerückt. Spontane Lösungsansätze der Schüler werden zunächst unkommentiert auf der Folie gesammelt. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler in Anbetracht ihrer Vorkenntnisse der letzten Stunden die Entsendung von Friedenstruppen vorschlagen. Diese Option wird durch Unterstreichen als Thema der Stunde kenntlich gemacht. Sollte dieser Vorschlag wider Erwarten nicht gemacht werden, wird durch das Auflegen eines Fotos eines Blauhelmsoldaten ein stummer Impuls gesetzt. Es wird anschließend in die erste **Erarbeitung** übergeleitet, in der die Schüler Auszüge der Resolution 1769<sup>16</sup> lesen und wichtige Aspekte unterstreichen. Gegebenenfalls besteht die Möglichkeit, sich mit dem Partner kurz auszutauschen. Diese Phase wird bewusst kurz gehalten und anschließend nur mündlich gesichert. Die Anlage der **ersten Sicherung** zielt damit lediglich auf eine Überprüfung des Verständnisses der Resolution ab, das im weiteren Verlauf benötigt wird. Eine schriftliche Sicherung wurde in Anbetracht von Länge und Schwierigkeitsgrad des Textes als überflüssig verworfen. In der folgenden **Überleitung** werden die Schüler kurz aufgefordert, die Resolution zu beurteilen, bevor sie sich in der **zweiten Erarbeitung** mit Bewertungen in Form von Pressestimmen sowie einer kurzen Darstellung des aktuellen Standes der UNAMID-Mission auseinandersetzen. Die drei Texte werden arbeitsteilig bearbeitet, so dass je zwei Gruppen mit dem gleichen Text arbeiten. Der Vollständigkeit halber erhält jeder Schüler alle Texte, allerdings werden die Arbeitsblätter im Vorfeld so gefaltet, dass nur der für die eigene Gruppe relevante Text lesbar ist. Alle Gruppen erhalten den Auftrag, mit Hilfe ihres Textes die Chancen und Risiken der Resolution 1769 zu ermitteln. Ihre Ergebnisse notieren die Schüler jeweils einzeln auf DIN A4-Papier<sup>17</sup>. Durch diese

Methode üben die Schüler, sich in prägnanter Kürze auszudrücken. Die Schüler werden im Arbeitsauftrag darauf hingewiesen, die Zettel groß zu beschriften. Zusätzlich werde ich dennoch ein Beispiel an der Tafel vorgeben. Die Schüler werden zudem bereits zu Beginn der Erarbeitung über den Ablauf der folgenden **Sicherung** informiert. In dieser Phase kommen Vertreter der Gruppen<sup>18</sup> nach vorne und heften ihre Stichpunkte an die Tafel, auf der eine Einteilung in „Chancen“ und „Grenzen“ angezeichnet wurde. Die Schüler erläutern ihre Ergebnisse kurz, bevor Rückfragen und Ergänzungen zugelassen werden. Basierend auf den Ergebnissen an der Tafel ziehen die Schüler ein Fazit. Aufgrund der dargestellten Schwierigkeiten der Schüler, Sachverhalte zuzuspitzen, wird es an dieser Stelle vermutlich notwendig sein, die Aussagen der Schüler im Sinne einer Plateaubildung zusammenfassend zu bündeln. Erwartetes Resümee ist, dass die Schüler zwar die hohe Relevanz von Friedenstruppen erkennen, aber aufgrund der Schwächen der Resolution 1769 die Notwendigkeit ergänzender Maßnahmen sehen. Damit werden in der **Vertiefung** die eingangs bereits gesammelten Lösungsansätze auf der Folie wieder projiziert, um sie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu kritisch überprüfen und zu diskutieren. Selbstverständlich ist auch die Ergänzung weiterer Ansätze in dieser Phase möglich und sogar erwünscht.

Um der Gefahr einer zu oberflächlichen Auseinandersetzung vorzubeugen und die Diskussion gegebenenfalls um weitere Lösungsansätze zu ergänzen, wurden im Vorfeld Umschläge mit zusätzlichen Informationen zu ausgewählten Lösungsmöglichkeiten unter einigen Tischen befestigt, die bei Bedarf in das Gespräch einbezogen werden können. Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Schüler nur die jeweils relevanten Informationen erhalten und die Vor-

stellung dieser nicht durch den Lehrer, sondern über Schüler erfolgt. Ganz im Sinne eines diskursiven Unterrichtsgesprächs beschränkt sich meine Lehrerrolle in dieser Phase auf die eines Moderators, der Impulse setzt. Sofern am Ende der Stunde noch Zeit bleiben sollte, ist eine **didaktische Reserve** vorgesehen, in der die Schüler überlegen, welche Handlungsmöglichkeiten sie selber in Bezug auf den Konflikt haben.

16 Aufgrund der erwähnten Schwierigkeiten der Gruppe mit Fachterminologie, habe ich mich entschieden einige Begriffe zu annotieren.

17 Von der Überlegung, die Schüler ihre Ergebnisse auf großen Karteikarten notieren zu lassen, wurde Abstand genommen, da meines Erachtens die geringen Vorteile den erhöhten Kostenfaktor nicht rechtfertigen.

18 Auf Wunsch kann auch die gesamte Gruppe die Präsentation übernehmen.

### 3. Geplanter Unterrichtsverlauf

Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> <li>Präsentation Bilder-Collage → Reaktivierung von Vorwissen</li> <li>SuS nennen Lösungsansätze → werden auf Folie gesammelt.</li> </ul>	SÄ	Einstiegsfolie
Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die SuS lesen einen Auszug der Resolution 1769 und unterstreichen wesentliche Punkte.</li> <li>Ggf. kurzer Austausch mit dem Nachbarn zwecks besseren Verständnisses.</li> </ul>	EA PA	Res. 1769
Sicherung I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die SuS fassen kurz in eigenen Worten den Inhalt der Resolution zusammen.</li> </ul>	SÄ	
Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die SuS werden aufgefordert, die Resolution zu bewerten.</li> </ul>	SÄ	
Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die SuS erarbeiten arbeitsteilig anhand von drei verschiedenen Texten Möglichkeiten und Grenzen der Resolution.</li> <li>Möglichkeiten / Grenzen werden stichpunktartig auf Zetteln notiert.</li> </ul>	GA	Texte  Papier, Stifte
Sicherung II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gruppen kleben ihre Ergebnisse nacheinander an die Tafel und stellen sie vor.</li> <li>Die übrigen SuS ergänzen ggf.</li> <li>SuS ziehen kurzes Fazit.</li> </ul>	SP	Tafel
Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> <li>SuS setzen sich mit weiteren Lösungsmöglichkeiten auseinander: Überprüfen die Wirksamkeit der Vorschläge aus dem Einstieg, ggf. Entwicklung weiterer Maßnahmen.</li> <li>Einige Lösungsansätze (Erklärungen mit Beispiel und Nachteilen) sind unter den Tischen der SuS versteckt und können bei Bedarf hinzugezogen werden.</li> </ul>	UG	Einstiegsfolie  Briefumschläge mit Informationen
Didaktische Reserve	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sofern am Ende der Stunde noch Zeit ist, überlegen die SuS, was sie selber tun können, um den Menschen in Darfur zu helfen.</li> </ul>		

### 4. Anhang

#### 4.1 Literatur

##### Curriculare Vorgaben:

- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der KMK vom 1.12.1989 i.d.F. vom 17.11.2005.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007): Abitur 2010 – Thematische Schwerpunkte Politik-Wirtschaft. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1994): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Sek II, Hannover.

##### Aufsätze und Berichte:

- Auswärtiges Amt (2007a): 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) abgerufen am 14.12.2008)
- Auswärtiges Amt (2007b): Hintergrund und Entwicklung des Darfur-Konflikts bis 2007. ([www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Regionale\\_Schwerpunkte/Afrika](http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Regionale_Schwerpunkte/Afrika) abgerufen am 14.12.2008)
- Delius, Ulrich (2007): Rettet Darfur! Hintergrundinfos zu einem Völkermord. Göttingen: GfbV.

- El-Battahani, Atta (2006): Darfur-Konflikt. Lokale Ursachen, globale Folgen. In: Entwicklung und Zusammenarbeit 11 (2006), 426-427.
- Ibrahim, Fouad (2004): Völkermord in Darfur – Verbrannte Erde. In: Pogrom – bedrohte Völker 6 (2004), 16-19.
- Öhm, Manfred (2005): Nach dem Frieden – Mitten im Krieg: Der Sudan und der Darfur-Konflikt. In: (FES) Internationale Politik und Gesellschaft 2 (2005), 150-168.
- Prunier, Gerard (2007): Darfur – Motive eines Völkermordes. Der Konflikt im Sudan ist komplizierter als die Welt ihn wahrhaben will. In: Le Monde diplomatique (Deutsche Ausgabe) 8221 (2007), 8-9.
- Schmidinger, Thomas (2005): Sudan – Der Staat als Warlord. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2 (2005), 194-200.
- Strube-Edelmann, Birgit (2006). Der Darfur-Konflikt – Genese und Verlauf. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, WD 2 – 186/06.

#### Unterrichtsmaterial und (Fach-)Didaktik:

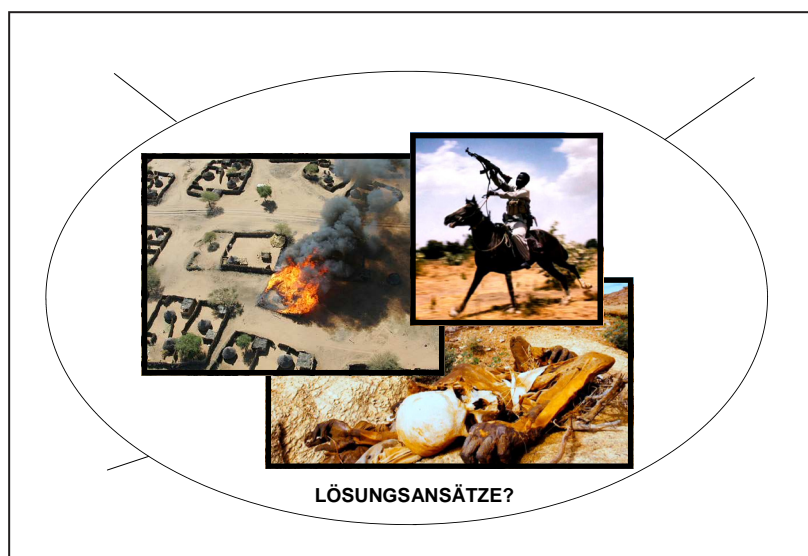
- Betz, Christine u. a. (2008): Die Rolle der Vereinten Nationen im Darfur-Konflikt. In: ebd.: Globalisierung und internationale Politik. Bamberg: Buchner Verlag, 64-69.
- Goll, Thomas (2008): Darfur und kein Ende. Der UN-Sicherheitsrat als Garant des Weltfriedens? In: Praxis Politik 1 (2008), 42-46.
- Greving, Johannes / Paradies, Liane (2005): Methoden des Beginnens: Unterrichtseinstiege und Anfangssituationen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 487-497.
- Mattes, Wolfgang (2007): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Quentmeier, Manfred / Westphal, Jürgen (2008): Die Konfliktanalyse im Wandel. In: Politik unterrichten, H. 2 / 2008, 13-22.
- Sinz, Wolfgang (2008): Krisenherd Sudan. In: Ideenbörse Sozialkunde / Politik Sekundarstufe 3 (2008). Olzog-Verlag.
- Wochenschau-Verlag (2007): Beispiel Darfur (Sudan): machtlose UNO?. In: Wochenschau Sek. II 2 (2007), 67-73.

#### Dokumentationen:

- Braun, Ted (2007): Darfur Now.
- Stern, Ricky / Sundberg, Anne (2007): The Devil Came On Horseback.

## 4.2 Material

### 4.2.1 Einstiegsfolie (verkleinerte Darstellung)



#### 4.2.2 Text für die erste Erarbeitung

##### Resolution 1769 des UN-Sicherheitsrates

Verabschiedet am 31.07.2007 (und am 31.07.2008 in Resolution 1828 um weitere 12 Monate verlängert):

„Der Sicherheitsrat [...],  
*in Bekräftigung* seines nachdrücklichen Bekenntnisses zur Souveränität, Einheit, Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit Sudans und zur Sache des Friedens sowie mit dem Ausdruck seiner Entschlossenheit, mit der Regierung Sudans unter voller Achtung ihrer Souveränität zusammenzuarbeiten, um bei der Bewältigung der verschiedenen Probleme in Darfur (Sudan) behilflich zu sein,  
 [...]  
*feststellend*, dass die Situation in Darfur (Sudan) nach wie vor eine Bedrohung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit darstellt,  
 1. beschließt, zur Unterstützung der umgehenden, wirksamen Umsetzung des Friedensabkommens für Darfur [...] für einen Anfangszeitraum von 12 Monaten die Einrichtung eines hybriden Einsatzes der Afrikanischen Union und der Vereinten Nationen in Darfur (UNAMID) [...] zu genehmigen und zu mandatieren, [...]  
 2. beschließt, dass der UNAMID [...] aus bis zu 19.555 Soldaten, einschließlich 360 Militärbeobachtern und Verbindungsoffizieren, sowie einem angemessenen zivilen Anteil mit bis zu 3.772 Polizisten und 19 organisierten Polizeieinheiten mit jeweils bis zu 140 Angehörigen bestehen wird;  
 [...]  
 15. tätig werdend nach Kapitel VII der Charta der Vereinten Nationen,  
 a) beschließt, dass der UNAMID ermächtigt ist, in den Einsatzgebieten seiner Truppen und soweit dies nach seinem Urteil im Rahmen seiner Möglichkeiten liegt, die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um  
 i) sein Personal, seine Einrichtungen, Anlagen und Ausrüstungsgegenstände zu schützen und die Sicherheit und die Bewegungsfreiheit seines eigenen Personals sowie der humanitären Helfer zu gewährleisten;  
 ii) die baldige und wirksame Durchführung des Friedensabkommens für Darfur zu unterstützen, die Störung seiner Durchführung sowie bewaffnete Angriffe zu verhindern und Zivilpersonen zu schützen, unbeschadet der Verantwortlichkeiten der Regierung Sudans; [...]“

Quelle: [www.un.org/Depts/german/sr/sr\\_07/sr1769.pdf](http://www.un.org/Depts/german/sr/sr_07/sr1769.pdf)

hybrid = aus Verschiedenartigem zusammengesetzt, von zweierlei Herkunft; gemischt  
 mandatieren = beauftragen, bevollmächtigen

#### 4.2.3 Texte für zweite Erarbeitung (Beurteilung der Resolution)

[...] Es ist eine Illusion zu glauben, dass UN-Soldaten in Darfur Frieden schaffen könnten. Die Truppen werden vielleicht Not lindern und die schlimmsten Massaker verhindern, wenn sie erst einmal ihre Stärke von 20000 Mann erreicht haben. Aber den Konflikt können militärische Kräfte nicht lösen. Entscheidend ist, dass das Regime in Khartum und die zersplitterten Rebellengruppen wieder Gespräche führen. [...].  
 Vielleicht bringt der jüngste diplomatische Erfolg der Vereinten Nationen wenigstens etwas Bewegung in die festgefahrenen Fronten. Die monströsen Verbrechen verpflichten die Weltgemeinschaft, den Druck auf alle Seiten weiter zu verstärken. Weil sie damit viel zu spät anfang, hat die Staatengemeinschaft es versäumt, den Konflikt rasch zu lösen. Nun muss sie in Trippelschritten weiterarbeiten und zumindest versuchen, die schlimmsten Exzesse zu verhindern.

Perr, Süddeutsche Zeitung, 18. April 2007, S. 4

**Pressestimmen zur Resolution 1769:**

„Es scheint so zu sein, dass die Uno-Truppe zwar Gewalt anwenden darf, um sich zu verteidigen und Zivilisten zu schützen, dass sie aber keine Friedenserzwingung betreiben darf“, bemängelt Rolf Hofmeier, vom Institut für Afrika-Studien in der „Frankfurter Rundschau“ den Auftrag der Mission Unamid.

Die Truppe der Vereinten Nationen dürfe demnach etwa Reitermilizen, die gerade nicht angreifen, weder entwaffnen noch einsperren. Genau das aber wäre notwendig, um weiteres Verbrechen an der Zivilbevölkerung zu verhindern.

Auch könnten China und Russland aufgrund fehlender Sanktionsmechanismen weiter Waffen an den Sudan liefern. Und das ist das zweite große Defizit dieser Resolution: Auf Druck des Sudan-Mentors China ist die Drohung mit Sanktionen herausgenommen worden für den Fall, dass Sudan weiter gegen Forderungen der internationalen Gemeinschaft verstößt.

Nach: [www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,4977738,00.html](http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,4977738,00.html)  
[www.dw-world.de/dw/article/0,2144,2717575,00.html](http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,2717575,00.html)  
[www.tagesspiegel.de/meinung/Kommentare-Sudan-Darfur;art141,2350093](http://www.tagesspiegel.de/meinung/Kommentare-Sudan-Darfur;art141,2350093)

**Zur aktuellen Lage der UNAMID-Mission**

Wenn die Regierung eines Landes unfähig ist, für die Sicherheit der Bevölkerung zu sorgen, muss die internationale Gemeinschaft eintreten. Friedenstruppen sind oft eine wichtige Voraussetzung für den Friedensprozess. Leider verläuft ihre Stationierung in Darfur viel zu schleppend.

Von den versprochenen 26.000 Blauhelmsoldaten und Polizisten sind bislang nur 11.500 der versprochenen Soldaten eingetroffen. Die UNAMID-Mission verfügt nicht nur über zu wenig Truppenstärke, ihr fehlt auch die technische und logistische Ausstattung, um die bedrohte Zivilbevölkerung in Darfur wirksam zu schützen. Insbesondere fehlen Hubschrauber, die entscheidend sind, um in einer Region von der Größe Frankreichs Einsätze effektiv ausführen und schnell reagieren zu können. Die Truppe benötigt bloß 18 Transporthubschrauber verglichen mit ungefähr 350, die gerade in Irak im Einsatz sind.

Nach: <http://www.dgvn.de>  
<http://www.un.org/Depts/dpko/missions/unamid/facts.html>

**Arbeitsauftrag:**

Erarbeiten Sie anhand des Textes Chancen und Grenzen der Resolution 1769 und notieren Sie die Aspekte auf einzelnen Zetteln.

Bitte beachten Sie: Groß und deutlich schreiben, nur Stichpunkte, nur einen Aspekt pro Zettel!

**4.2.4 Antizipiertes Tafelbild**

<i>Chancen</i>			<i>Grenzen</i>		
erforderliche Maßnahmen ergreifen	Schutz der Zivilbevölkerung	Friedenstruppen als Voraussetzung	Mandat ohne Entwaffnungsoption	Resolution ohne Sanktionen	großer Zeitraum bis Aufstellung der Truppe
			egoistische Interessen der beteiligten Staaten	kann den Konflikt nicht lösen	schlechte Ausstattung der Truppe

#### 4.2.5 Zusatzinformationen für die Vertiefung (weitere Lösungsvorschläge)

Lösungsansatz: **Humanitäre Hilfsorganisationen** (Beispiel Oxfam)

Oxfam versorgt gegenwärtig rund 400.000 Menschen in Darfur mit Trinkwasser und Hygienemaßnahmen.

ABER:

Die prekäre Sicherheitslage gefährdet die Arbeit der Hilfsorganisationen erheblich. Es kommt immer wieder zu Angriffen auf humanitäres Personal, Hilfsfahrzeuge werden überfallen und gestohlen. Letztes Jahr wurden sogar mehrere Mitarbeiter von Hilfsorganisationen in Darfur getötet.

Nach einem Angriff auf das größte Flüchtlingslager in Darfur, musste Oxfam seine Arbeit hier 2007 endgültig einstellen.

Aufgrund der Unsicherheit auf den Straßen kann Oxfam viele Hilfsgüter nur noch aus der Luft bereitstellen. Dies ist allerdings nur in den Flüchtlingslagern und größeren Städten möglich, nicht in entlegenen ländlichen Gebieten, wo der Bedarf häufig am größten ist. Dort, wo keine Hubschrauber zur Verfügung stehen, besteht oft überhaupt keine Möglichkeit mehr, die Bevölkerung zu erreichen.

Lösungsansatz: **Friedensabkommen**

Die Konfliktparteien müssen dringend in Friedensverhandlungen treten und ein gemeinsames Abkommen verabschieden.

ABER:

Schon im Mai 2006 unterzeichneten die sudanesisische Regierung und afrikanische Rebellen ein Friedensabkommen, das Darfur Peace Agreement. Dieses Abkommen muss inzwischen als gescheitert angesehen werden.

Das Problem: Die afrikanischen Rebellen bilden keine Einheit, sondern sind in mehreren Gruppen organisiert (z.B. die SLA, SLM oder JEM, um nur einige zu nennen). Die meisten Rebellengruppen hatten das Darfur Peace Agreement von 2006 nicht unterschrieben und erkannten es deswegen auch nicht an.

Um zu einem wirklichen Friedensabkommen gelangen zu können, müssten die Rebellen anfangen, mit einer Stimme zu sprechen.

Lösungsansatz: **Sanktionen/Embargos**

Sanktionen und Embargos würden den Sudan da treffen, wo es ihm weh täte: an seiner Wirtschaft.

ABER:

Dies gilt leider auch für die Länder, die Sanktionen und Embargos durchsetzen müssten. Nicht ohne Grund stellt China sich im Weltsicherheitsrat gegen Sanktionen. China hat enge wirtschaftliche Kontakte zum Sudan, die es nicht gefährden möchte.

Das gleiche gilt für Embargos. Seit 2005 herrscht ein Uno-Waffenembargo gegen den Sudan, gegen das China und Russland kontinuierlich verstoßen.

Lösungsansatz: **Internationaler Strafgerichtshof**

Im Mai 2007 erließ der Internationale Strafgerichtshof Haftbefehle gegen den ehemaligen sudanesischen Innenminister und einen Dschandschawid-Kommandeur. Dieses Jahr beantragte der Chefankläger, Moreno-Ocampo, zudem Haftbefehl gegen den noch amtierenden sudanesischen Präsidenten al-Baschir.

Damit werden die Verbrechen in Darfur und die Verantwortlichen durch die internationale Staatengemeinschaft stark verurteilt. Im Falle eines Prozesses drohen ihnen harte Strafen.

ABER:

Bisher weigert der Sudan sich, Staatsbürger an den Internationalen Strafgerichtshof auszuliefern. Und der hat leider keine Möglichkeiten, Haftbefehle selber durchzusetzen.

**Lösungsansatz: Aufmerksamkeit und Information**

Immer mehr NROs (Nichtregierungsorganisationen) versuchen die Aufmerksamkeit der Bevölkerung auf den Darfur-Konflikt zu lenken. In Amerika verfolgt „Save Darfur“, ein Zusammenschluss mehrerer kleiner Organisationen, das Ziel, Menschen über die Zustände in Darfur aufzuklären. Dabei holen sie sich immer häufiger prominente Unterstützung, um über den Konflikt zu informieren.

**ABER:**

Um erfolgreich Druck auf die Regierung ausüben und ihre Interessen (beispielsweise Sanktionen gegen den Sudan) durchsetzen zu können, sind diese Organisationen auf breite Unterstützung in der Bevölkerung angewiesen.

In Deutschland lässt sich eine solche allerdings noch nicht ausmachen.

**Lösungsansatz: Eigeninitiative**

Auch wenn man sich angesichts von Konflikten wie dem in Darfur hilflos fühlt, kann man doch einen kleinen Beitrag leisten, beispielsweise, indem man andere über den Konflikt informiert, an Hilfsorganisationen spendet oder Politiker anspricht (beispielsweise finden sich unter [www.rettetdarfur.org](http://www.rettetdarfur.org) Online-Petitionen an verschiedene Politiker).

**Europa-Tag der Schulen**

Im Vorfeld der Europa-Woche richteten die DVPB-Niedersachsen in Kooperation mit der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben und Civic – Institut für Internationale Bildung - vom 27. bis zum 30. April in Osnabrück vier Schulprojektstage aus. Die jeweils 20 bis 25 Schülerinnen und Schüler ab der 10. Klasse hatten sich in die Rolle von Mitgliedern des Europäischen Parlaments, des Rats der Europäischen Union, der Europäischen Kommission, des Wirtschafts- und Sozialausschusses oder der europäischen Medien hinein zu versetzen und im Rahmen eines Mitentscheidungsverfahrens „echte“ Politik zu simulieren.



Das Europäische Parlament tagt -  
Schüler des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums Osnabrück

Das Planspiel der Forschungsgruppe Jugend und Europa ([www.fgje.de](http://www.fgje.de)) des Centrums für angewandte Politikforschung der Universität München steht unter dem Titel „Europas Klima wandeln“. Die hehren Beschlüsse des Europäischen Rats vom Frühjahr 2007 unter der Führung der deutschen Kanzlerin Angela Merkel warten im Szenario des Planspiels noch auf ihre gesetzliche Umsetzung.

Der Richtlinien-Vorschlag der

Kommission, bereits abgestimmt mit den Pro-Energie und Green-Europe-Vertretern im Wirtschafts- und Sozialausschuss, geraten in den politischen Streit zwischen Rat und Parlament: Welche Energieformen soll Europa in Zukunft haben, ab wann reichen Erneuerbare aus, wie kann Energie sparen organisiert werden und was wird aus der Atomenergie?

Die Schülerinnen und Schüler haben sich über einen Tag sehr intensiv und kontrovers mit

einer äußerst komplexen Materie auseinander gesetzt. Das

- 1 Das Planspiel sowie Referentinnen und Referenten des Juniorteams können nachgefragt werden bei: [schmitt@fgje.de](mailto:schmitt@fgje.de).
- 2 Lah, Oliver/Rappenglück, Stefan/Mitarbeit: Schmitt, Bettina 2007, Europas Klima wandeln. Europas Energieversorgung nachhaltig gestalten – ein Planspiel zum Gesetzgebungsverfahren in der Europäischen Union, München.

Fragen dabei offen blieben, ist kein Misserfolg, sondern eine produktive Irritation und ein Ziel des Planspiels! Sowohl persönlich, für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, als auch schulisch mit den Lehrerinnen und Lehrern, die den Europa-Tag ihrer Lerngruppe begleitet haben, können so Klima- und Energiefragen - neu motiviert - erschlossen werden. Und wie nebenbei wurde das Regelwerk der EU-Organe in seiner Praxis erlernt. So macht es Sinn, die vorab erarbeitete, gegenseitig präsentierte und dabei hinterfragte Institutionenkunde durchgegangen zu sein. Wortwörtlich „Durchgegangen“, denn die Plakate der Schülerinnen und Schüler zu den EU-Organen wurden in Expertenzirkeln selbstständig besprochen und erläutert. Die Ergebnisse der vier Klassen sind so vielfältig ausgefallen, wie das Leitwort der EU suggeriert: „In Vielfalt geeint.“ Der Referent Markus W. Behne, Lehrbeauftragter und wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Agora Politische Bildung der Universität Oldenburg und Dozent des Civic-Instituts für internationale Bildung in Düsseldorf, brauchte „nur“ auf den Ablaufrahmen achten zu geben und die Ergebnisse der Schülergruppen mit der EU-Realität zu vergleichen. Die Schülerinnen und Schüler trauten sich übrigens nur selten, die EU-Klimaziele zu überbieten. Sorge um die wirtschaftlichen Möglichkeiten bremste ihren Klimaschutzzeifer.



*Talkshow - Schüler der Gesamtschule Schinkel*



*Die Kommission der BBS Haste*



*Schüler der BBS am Pottgraben in der Einlesephase*

An den Projekt nahmen Schüler der folgenden Schulen teil:  
 BBS am Pottgraben, Speditionsfachklasse - SL08A3  
 BBS Haste, Fachoberschulklasse Agrarwirtschaft,  
 Gesamtschule Schinkel, 11. Klasse  
 Graf-Stauffenberg-Gymnasium: 10. Klasse

## **Bericht von der Fachtagung für Sek. II Lehrerinnen und Lehrer „Unterrichten im Fach Politik-Wirtschaft“ am 22.04.2009, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Jürgen Westphal**

Am 22.04.2009 fand an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Didaktik der Politischen Bildung – und der Kooperationsstelle Hochschule/ Gewerkschaften in Zusammenarbeit mit der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Nds. Nord gGmbH, Oldenburg, mit der Hans Böckler Stiftung, der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung DVPB, Landesverband Niedersachsen, und der GEW eine Fachtagung für Sek. II Lehrerinnen und Lehrer unter dem Thema "Unterrichten im Fach Politik-Wirtschaft" statt.

Nach der Begrüßung durch Bernd Bischoff, den Geschäftsführer Arbeit Und Leben Nord gGmbH, hielten Prof. Dr. Dirk Lange und Moritz-Peter Haarmann, Didaktik der Politischen Bildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, das Eingangsreferat „Herausforderungen der Integration von Wirtschaft und Politik im Sek. II Unterricht“. Es wurden drei Grundkonzepte für „Politik – Wirtschaft“ thematisiert: Politisch-ökonomische Erziehung, Politisch-ökonomische Kunde und Politisch-ökonomische Bildung. Während bei der Politisch-ökonomischen Erziehung die Akzeptanz eines Politik- oder Wirtschaftssystems erhöht werden sollte und dies insbesondere privaten Organisationen zur Legitimation der Marktwirtschaft diene, sei die Politisch-ökonomische Kunde normativ entladen und vermittelte ausschließlich Kenntnisse über politische und ökonomische Institutionen, Ordnungen und Abläufe. Für die Schule komme nur die Politisch-ökonomische Bildung in Betracht, die auf mündige Bürgerinnen und Bürger in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ziele, Kontroversi-

tät fördere, Indoktrination vermeide, Urteils- und Partizipationskompetenzen entwickle und sich am Bürgerbewusstsein orientiere. Dieses Bürgerbewusstsein sei eine Schlüsselkategorie der politisch-ökonomischen Bildung und manifestiere sich in fünf Leitbildern: Herrschaftslegitimation (politisches Lernen), Bedürfnisbefriedigung (ökonomisches Lernen), Vergesellschaftung (gesellschaftliches Lernen), Wertbegründung (politisch-moralisches Lernen) und Gesellschaftswandel (historisch-politisches Lernen).

Dr. Bernd Kassebaum, IGM Vorstand, Abteilung Bildungspolitik, und Ulrich Nordhaus, DGB Bundesvorstand, boten in ihrem Vortrag eine interessante Einschätzung aus gewerkschaftlicher Sicht zu ausgewählten Unterrichtsmaterialien zum Thema Wirtschaft. Schule sei mehr als ein Trainingscamp für künftige Manager und Bildung könne nicht nur auf Verwertbarkeit reduziert werden; deshalb müsse die Öffentlichkeit mehr Verantwortung für ökonomische Bildung übernehmen. Aus Sicht der Gewerkschaften mache ökonomische Bildung nur Sinn, wenn sie Ökonomie in der Pluralität unterschiedlicher Positionen und Interessen einbette, Schülerinnen und Schüler dazu befähige, eigene Standpunkte zu finden, und den Übergang Schule /Beruf thematisiere. Vor allem müsse Fachlichkeit statt Ideologie, Kontroversität statt Parteilichkeit herrschen. Der Beitrag der Gewerkschaften sei vielfältig; neben verschiedenen Projekten gebe es Unterrichtsmaterialien der Hans Böckler Stiftung ([www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)) und ein biografieorientiertes Planspiel zur Berufserkundung „Ready-Steady-Go“ ([\[sets/jugend\\\_frameset.html\]\(http://www.dgb-bw.de/frame-sets/jugend\_frameset.html\)\). Zugleich wurde auf die bundesweite Lehrerfortbildung für LehrerInnen der allgemein- und berufsbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II vom 08. – 10. Juni 2009 in Bad Orb zum Thema „Globale Wirtschafts- und Finanzkrise“ hingewiesen.](http://www.dgb-bw.de/frame-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

An die Referate schlossen sich sechs Workshops zur Vorstellung und Diskussion vorliegender Unterrichtsmaterialien zu folgenden Themen an: Friedenssicherung im 21. Jahrhundert (Zentralabitur Politik-Wirtschaft 2009 und 2010), Dr. Michael Luttmmer, Studienrat Kooperative Gesamtschule Rastede, Soziale Marktwirtschaft, Moritz-Peter Haarmann, Didaktik der Politischen Bildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Mitbestimmung – Strukturwandel, Lernplattformen der Hans-Böckler-Stiftung, Herbert Petry, Hans-Böckler-Stiftung, Betrieb und Unternehmen, Moritz-Peter Haarmann, Didaktik der Politischen Bildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Wirtschaftspolitik am Beispiel der Energieversorgung (Zentralabitur Politik-Wirtschaft 2010 und 2011), Jürgen Westphal, Studiendirektor, Fachberater Politik-Wirtschaft, Landes-schulbehörde Osnabrück, und Globalisierung, Annelie Toepel-Braune, Studienrätin Altes Gymnasium Oldenburg. Auf der Homepage der DVPB-Niedersachsen kann man unter [www.dvpb-nds.de](http://www.dvpb-nds.de) (Forum – Unterrichtsentwürfe) den Beitrag „Wirtschaftspolitik am Beispiel der Energieversorgung“ (Zentralabitur 2010/2011) herunterladen.

Die Veranstalter konnten sich über die große Teilnehmerzahl (über hundert) freuen; diese große Resonanz zeigt,

dass solche Tagungen öfter angeboten werden sollten. Dieses wurde von den Teilnehmern ausdrücklich gewünscht.

### Unterrichtsmaterialien (Auswahl)

Übersicht über die von der GEW und anderen Gewerkschaften, Verbänden oder Bündnissen angebotenen Unterrichtsmaterialien.

#### **Berufsorientierung/Schule und Arbeitswelt**

Praxishilfe: Typisch Mädchen! Typisch Junge!

Kinder brauchen eine geschlechtergerechte Schule, um sich jenseits allen Schubladendenkens als Individuen entwickeln zu können. Mit ihrer Broschüre bietet die GEW eine Praxishilfe für den Schulalltag an. Die Broschüre will Lehrerinnen und Lehrer anregen, den eigenen Unterricht zu reflektieren, den Blick für die Geschlechterverhältnisse in der Schule zu öffnen und Neues auszuprobieren.

Herausgeber: GEW

#### **Globalisierung**

##### **Eine Welt im Unterricht**

Die GEW bietet ihren Mitgliedern die Broschüre „Eine Welt im Unterricht“ zum Mitgliedvorzugspreis von 1,50 EUR an (regulärer Preis: 3,00 EUR). Sie enthält auf 70 Seiten Hinweise, Kurzbeschreibungen und Bezugsadressen für mehr als 500 Unterrichtsmaterialien, Fachbücher, Spiele, Plakate und digitale Medien zum Thema Eine Welt/Dritte Welt, Globales Lernen, Nachhaltigkeit usw.. Hinzu kommen zahlreiche aktuelle Internet-Adressen zu vielen entwicklungspolitischen Themenfeldern. Das Heft ist eine aktuelle und nützliche Arbeitshilfe für alle, die im Unterricht oder in der Erwachsenenbildung Entwicklungspolitik, Globalisierung oder ökologische Zukunftsfragen zum Thema machen wollen.

Das Welthaus Bielefeld hat bereits in der Vergangenheit in Kooperation mit GEW, Unicef und anderen Organisationen dieses Materialverzeichnis zum Thema „Globales Lernen“ heraus gegeben. Zu beziehen ist es - so lange der Vorrat reicht - über folgende E-Mail-Adresse: [broschueren@gew.de](mailto:broschueren@gew.de)

##### **Die Welt goes Heiligendamm**

GEW-Unterrichtsbausteine zum G8-Treffen in Heiligendamm

Herausgeber: GEW

#### **Globalisierung**

Zur Diskussion um die Globalisierung hat die IG Metall zusammen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) eine Unterrichtseinheit herausgegeben. Sie eignet sich für den Einsatz in der Sekundarstufe II, in Berufsschulen und für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Thema sind unter anderem die Südostasien-Krise, die Tobinsteuer, die Rolle von WTO und GATS. Die Unterrichtseinheit kostet 3,50 Euro plus Versandkosten und kann hier bezogen werden:

Herausgeber: IG Metall/GEW

#### **Bildungsbausteine**

Die Bildungsbausteine sind aktuelle Arbeitsmaterialien für den Unterricht, die inhaltlich verschiedene Facetten von Globalisierung beleuchten (z.B. „Butterberg und Hungersnot“ oder „Tobinsteuer“). Jeder Bildungsbaustein bietet gut verständliche Informationen zu dem jeweiligen Schwerpunkt-Thema, Tipps zur methodisch-didaktischen Vorgehensweise für den Unterricht mit praktischen Beispielen und konkreten Arbeitsaufträgen.

Herausgeber: Attac

#### **Globale Bildungskampagne**

Im Jahr 2000 verpflichteten sich die Staats- und Regierungschefs von 191 Nationen mit der Milleniumserklärung auf die Umsetzung von acht Entwicklungszielen bis Ende 2015. Eines dieser Ziele ist gebührenfreie und gute Schulbildung für alle Kinder weltweit. In diesem Jahr ist bereits Halbzeit für die Erreichung der Milleniumsziele, auch des Ziels „Bildung für alle“. Trotz einiger Erfolge, wie beispielsweise der Abschaffung der Schulgebühren in einigen afrikanischen Ländern muss noch viel getan werden.

Herausgeber: Globale Bildungskampagne

#### **Interkulturelle Bildung**

Unterrichtsmaterialien zu Leben in verschiedenen Kulturen, Flucht und Asyl, Schule ohne Rassismus, XENOS oder Unesco-Projektschulen.

#### **Broschüre: Aktiv werden gegen Rechts!**

... für eine zukunftsfähige und solidarische Perspektive

Das Seminarkonzept dient dem Weiterentwickeln der eigenen Argumentationen und soll zum aktiven Handeln ermutigen.

Herausgeber: IG Metall

Bestellen für 5 € zzgl. Versand im IG Metall Shop: [www.igmetall.de](http://www.igmetall.de)

Weitere Materialien finden Sie unter: [http://www.gew.de/Unterrichtsmaterialien\\_2.html#Section24610](http://www.gew.de/Unterrichtsmaterialien_2.html#Section24610)



Friederike Spiecker

**Weltwirtschaftskrise und kein Ende?**  
**Beitrag für die Zeitschrift „Politik unterrichten“**  
**Friederike Spiecker/Günther Grunert**  
**März 2009**

**Wie dramatisch ist die Lage wirklich?**<sup>1</sup>

Was vor drei Monaten viele Politiker und Wirtschaftsexperten noch nicht wahrhaben wollten, ist eingetreten: Wir erleben die schlimmste Rezession seit dem Zweiten Weltkrieg, und zwar nicht nur in Deutschland, sondern weltweit. Doch unsere Wirtschaftspolitiker und ihre Berater scheinen allein mit der Wahrnehmung dessen, was passiert, den Ereignissen hinterherzuhinken. So ging die Bundesregierung in ihrem im Januar veröffentlichten Jahreswirtschaftsbericht 2009 noch von einem Schrumpfen

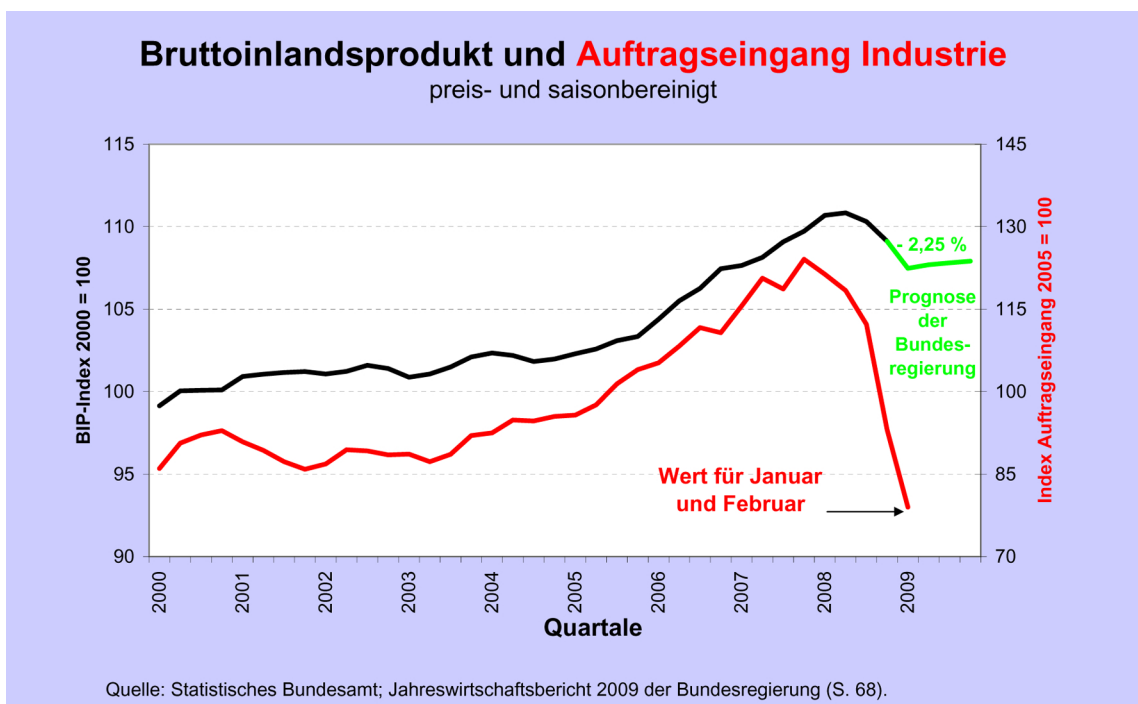
der Wirtschaftsleistung in diesem Jahr um 2 ¼ % aus. Doch basierte diese Vorausschau auf der Annahme, dass die konjunkturelle Talsohle bereits im zweiten Quartal erreicht würde und es anschließend mit schwach positiven Raten in den beiden Folgequartalen wieder bergauf ginge (vgl. Grafik). Man muss kein Prophet und auch kein Ökonom sein, um zu sehen, dass dieses Zahlenwerk Makulatur ist.<sup>2</sup>

Dafür genügt ein Blick auf die steile Abwärtsentwicklung der Auftragseingänge in der Industrie, die rasant steigenden Kurzar-



Günther Grunert

- 1 Für wertvolle Anregungen danken wir Heiner Flassbeck, Direktor der Division on Globalization and Development Strategies der UNCTAD, und empfehlen dem an weiterführender Literatur interessierten Leser „The Global Economic Crisis: Systemic Failures and Multilateral Remedies“, Report by the UNCTAD Secretariat Task Force on Systemic Issues and Economic Cooperation, UNITED NATIONS, New York and Geneva, 2009.
- 2 Das ist der Bundesregierung mittlerweile offenbar auch klar geworden. Vgl. dazu den Beitrag „Berlin fürchtet Minus von bis zu fünf Prozent“ in der Financial Times Deutschland vom 20./21./22. März 2009, Seite 1.



beiterzahlen<sup>3</sup>, neu auftauchende Milliardenlöcher bei verschiedenen Banken, die einbrechenden Wechselkurse in Osteuropa oder das Auseinanderlaufen der Renditen auf Staatsanleihen innerhalb der Eurozone – alles klare Vorboten einer weiteren Verschärfung der Lage. Das mittlerweile beschlossene Konjunkturpaket II wird schon wegen seines im Vergleich zu den sich abzeichnenden Negativfaktoren geringen Umfangs (1% des BIP pro Jahr für insgesamt zwei Jahre) die wirtschaftliche Talfahrt bestenfalls etwas bremsen, aber keinesfalls stoppen oder gar umkehren können.

### 1. Der Mainstream auf der Suche ...

In der Medizin ist die Grundlage jeder langfristig erfolgreichen Therapie die richtige Diagnose, mag man auch in einer Akutsituation rasch handeln müssen, ohne die Ursachen der Lage vollständig zu verstehen. In der gegenwärtigen Wirtschaftskrise ist die Politik offenbar vor allem mit Fragen der – um im Bild zu bleiben – Akutmedizin befasst. Die Analysen, wie wir in diese Lage geraten sind und wie wir folglich aus ihr wieder herauskommen, erscheinen widersprüchlich, von manchen werden sie sogar nicht für erforderlich gehalten mit dem Argument, es sei noch auf jeden Abschwung ein Aufschwung gefolgt. Einige Stimmen bezeichnen eine realistische Interpretation der vorliegenden Wirtschaftsindikatoren als Gefahr.<sup>4</sup> Kein Wunder also, dass heftiger Streit über die kurzfristig zu ergreifenden Maßnahmen und ihre langfristigen Folgen entbrannt ist.

3 Im Januar 2009 verdoppelte sich gegenüber November 2008 die Zahl der allein konjunkturell-, also nicht witterungsbedingt kurzarbeitenden Personen auf über 290 000.

### a) ...nach den Krisenursachen

Bislang haben die Vertreter der in Deutschland herrschenden Volkswirtschaftslehre (im Folgenden als Mainstream bezeichnet) im wesentlichen folgende Gründe für die Finanz- und Wirtschaftskrise ausgemacht:<sup>5</sup> eine unzureichende staatliche Aufsicht über das Finanzsystem, darunter insbesondere eine institutionell mangelhaft ausgestaltete Vergabepraxis bei Hypothekendarlehen in den Vereinigten Staaten, gelockerte Eigenkapitalvorschriften und erweiterte Gestaltungsspielräume für (Investment-) Banken vornehmlich im angelsächsischen Raum, Fehleinschätzungen von Ratingagenturen und zu geringes Risiko- und Verantwortungsbewusstsein bei Bankmanagern.

Vor allem aber wird die Schuld der US-amerikanischen Geldpolitik zugewiesen, die mit ihrer expansiven Strategie zur Bekämpfung des Konjunkturabschwungs zu Beginn des Jahrtausends das Aufblähen der Spekulationsblase am US-amerikanischen Immobilienmarkt gefördert habe.<sup>6</sup> Hätte die US-amerikanische Notenbank (Fed), so die Argumentation des Sachverständigenrats und vieler anderer Ökonomen, die Märkte nicht so lange mit so viel billigem Geld überschwemmt, hätte es nie die erforderliche finanzielle Basis für die spekulationsbedingten Preissteigerungen gegeben und wäre es folglich nicht zu einem so immensen Berg an faulen Hypothekenkrediten gekommen. Die mangelhafte Regulierung der Vergabe von Hypothekendarlehen habe ermöglicht, das von der Zentralbank zur Verfügung gestellte „Zu viel“ an Geld zu absorbieren. Hätten die sparunwilligen amerikanischen Verbraucher dank der billigen Hypothekenkredite nicht so hemmungslos über ihre Verhältnisse leben können, wäre auch nie die hohe Auslandsverschuldung der USA eingetreten, die die weltweite Verbreitung dervorbereiteter Ramsch-

kredite nach sich gezogen habe.

Der heutige Chef der Fed, Ben Bernanke, beurteilt die Situation, in der sich sein Vorgänger Alan Greenspan befand, verständlicherweise anders: Vor vier Jahren machte er die exzessive Sparfreudigkeit der Chinesen für das amerikanische Außenhandelsdefizit verantwortlich, ein Standpunkt, den der Wirtschaftsnobelpreisträger Paul Krugman auch heute noch teilt.<sup>7</sup> Wirtschaftsforscher der Europäischen Zentralbank (EZB) hingegen sehen in dem Liberalisierungsgefälle zwischen den Finanzmärkten der Industrieländer und dem der Schwellenländer eine Ursache für die Nettokapitalströme von z.B. China in Richtung USA, die die Handelsungleichgewichte widerspiegeln und zur internationalen Verbreitung amerikanischer Wertpapiere beigetragen haben.<sup>8</sup>

4 So etwa Klaus Zimmermann, Chef des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung Berlin, in seinem Beitrag „Gefährliche Zahlen“ für die Süddeutsche Zeitung (sueddeutsche.de) vom 17.12.2008.

5 Vgl. Jahresgutachten 2008/09 des Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Ziffer 8.

6 Die simple Behauptung, spekulative Blasen seien zuallererst die Folge einer zu lockeren Geldpolitik, wird bei näherer Betrachtung der großen Blasen der letzten 100 Jahre eindeutig widerlegt. Vgl. Sebastian Dullien: „Das Zinsmärchen“, FTD vom 14. 4. 08.

7 Vgl. Paul Krugman: „Revenge of the Glut“, The New York Times 1. März 2009.

8 Vgl. Thierry Bracke, Matthieu Bussière, Michael Fidora and Roland Straub: „A Framework for Assessing Global Imbalances“, European Central Bank Occasional Paper Series No. 78 January 2008, pp.5-6.

## b) ...nach Auswegen aus der Krise

Diese Vielfalt der Erklärungen, wo und wie die Krise begonnen und warum sie eine weltweite Dimension angenommen hat, führt automatisch zu einer Vielfalt von Therapieanschlüssen und -maßnahmen, die nicht immer Konsistenz erkennen lassen. Dass etwas auf der institutionellen Ebene der Finanzmarktregulierung zu geschehen hat und zwar am besten international abgestimmt, darüber sind sich Wirtschaftspolitiker weitgehend einig. Schwieriger wird es, wenn man von Allgemeinplätzen zu konkreten Maßnahmen vorzustoßen versucht, wie etwa der EU-Gipfel vom 20. März in Brüssel gezeigt hat. Dort wurde zwar im Abschlussdokument unter dem Abschnitt „Vereinbarter Text für das Gipfeltreffen der G20 in London“ u.a. eine flächendeckende Kontrolle der internationalen Finanzmärkte gefordert<sup>9</sup>, doch worin die im Einzelnen bestehen soll und welche Sanktionsmechanismen ihr konkret zur Seite gestellt werden müssen, darüber wurde der Öffentlichkeit nichts mitgeteilt. Es drängt sich die Vermutung auf, dass der kleinste gemeinsame Nenner nichts Substanzielleres hergab. Das Ergebnis des G20-Gipfels in London Anfang April fiel denn auch bei näherer Betrachtung entsprechend mager aus. Darüber kann das beifällige Rauschen des deutschen Blätterwaldes nicht hinwegtäuschen. Ebenfalls herrscht unter Wirtschaftsexperten Einigkeit darüber, dass Bankenrettungspakete notwendig und die Geldpolitik derzeit expansiv sein müsse, um Kreditklemmen für die Realwirtschaft zu vermeiden, die sich aus dem gegenseitigen Misstrauen der Banken untereinander und erst recht aus einem Zusammenbruch „systemrelevanter“ einzelner Banken ergäben. Doch gibt es offensichtlich unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich des angemessenen

Zinsniveaus. So hat die Fed den Zinssatz, zu dem sich US-Banken bei ihrer Refinanzierung können, innerhalb von 24 Monaten von über 5% auf heute fast 0% gesenkt. Die EZB hingegen erhöhte die Zinsen noch im Sommer 2008 um 0,25 Prozentpunkte auf 4,25%, bevor sie sie auf heute 1,25% zurücknahm. In Osteuropa steigen die Zentralbankzinsen sogar, weil diese Länder gegen den Absturz ihrer Währungen ankämpfen. Auch eine expansive Fiskalpolitik ist in den Augen der meisten Ökonomen angesichts der gegenwärtigen Misere notwendig, da die Welt heute, so etwa der Präsident des Ifo Instituts Hans-Werner Sinn, „in einer keynesianischen Krise (steht) und ... deshalb die keynesianische Medizin (braucht)“.<sup>10</sup>

Dennoch werden die Expansionskurse in beiden Politikbereichen kritisch gesehen. So warnen bereits die ersten Fachleute vor Inflationsgefahren, die mit der extrem steigenden Verschuldung der öffentlichen Haushalte und der expansiven Geldpolitik in den nächsten Jahren heraufzögen.<sup>11</sup> Die durch Konjunkturprogramme und Bankenrettungspakete enorm wachsende öffentliche Verschuldung stelle wegen der zukünftigen Zinsbelastung einen Mühlstein am Hals der Wachstumsmöglichkeiten künftiger Generationen dar.

## 2. Die Systemfrage und ...

Spätestens an dieser Stelle geraten Ursachenanalyse und Therapieanschlüsse zur Bewältigung der Krise miteinander in Widerspruch. Legte die Zinspolitik der Fed nach der Jahrtausendwende, die den damaligen Konjunkturabschwung abfedern sollte, den Grundstein für die heutige Finanz- und Wirtschaftskrise, was erwartet uns dann erst in Zukunft, wo doch die heutige Zinspolitik weltweit der damaligen amerikanischen nicht nur ähnelt, sondern sie an Expansivität bei weitem übertrifft? Ist dann nicht die nächste

Krise vorprogrammiert? Wenn die jetzt als alternativlos angesehenen kurzfristigen Maßnahmen die Entwicklungschancen von übermorgen strangulieren, ist dann nicht das System Marktwirtschaft in einer globalisierten Welt über kurz oder lang zum Scheitern verurteilt? Sollte man dann nicht das herrschende Wirtschaftssystem besser sofort ad acta legen, um sich die aktuellen und zukünftigen Verteilungsungerechtigkeiten zu ersparen, die sich etwa aus der Rettung maroder Banken durch den Staat ergeben?

Mit dieser Systemfrage konfrontiert beteuern Experten, es handle sich nicht um eine grundsätzliche Existenzberechtigung der Marktwirtschaft in Frage stellende Krise, sondern nur um eine Gratwanderung zwischen kurzfristiger Hilfe durch den Staat und langfristiger Stärkung eines in sich eigentlich stabilen Systems einzelwirtschaftlicher Akteure. Dessen derzeitige offenkundige Instabilität sei gerade nicht durch Marktkräfte verursacht, sondern durch falsche Staatseingriffe wie eben die amerikanische Geldpolitik

9 Vgl. die Punkte xi bis xx „Bessere Regulierung der Finanzmärkte“ des auf der Tagung des Europäischen Rates in Brüssel vom 19./20. März 2009 vereinbarten Textes für das Gipfeltreffen der G20 in London, Dokument 7880/09, S. 16-17; [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/de/ec/106824.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de/ec/106824.pdf).

10 Hans-Werner Sinn: „Heillos überfordert“, *Wirtschaftswoche* Nr. 10 vom 2.3.2009, S. 43.

11 Der Direktor des HWWI Thomas Straubhaar erwartet eine Inflationsrate zwischen 5 und 10% nach 2010 (vgl. *FOCUS online* vom 20.2.2009).

zur Jahrtausendwende, Regulierungsfehler vor allem der angelsächsischen Staaten im Finanzsektor, aber auch durch Devisenmarktinterventionen wie die Chinas, das auf Unterbewertung seiner Währung setzt.

Doch das Vertrauen der Bevölkerung in diese Erklärungskünste zur Verteidigung der Marktwirtschaft ist im Schwinden begriffen. Denn, so fragt sich der Normalbürger, wie ist es zu dem angeblich fehlerhaften Handeln der verschiedenen Staaten gekommen? Welcher Experte, der heute die Krise mit Staatsversagen erklärt, hat vor der Krise auf diese Probleme hingewiesen und sich für eine Beendigung der falschen Strategie eingesetzt? Nein, die Bürger spüren, dass hier Böcke den Gärtnerberuf anstreben, und haben es satt, von diesen Böcken für die Sanierung des Gartens zur Kasse gebeten zu werden. Es scheint, dass mehr der Mangel an Systemalternativen als eine positive Perspektive, wie eine soziale Marktwirtschaft in Zeiten der Globalisierung stabil zu organisieren ist, zeitlichen Aufschub für Reparaturversuche gewährt. Ein Sammelsurium an Maßnahmen, deren Beliebbarkeit schon darin zum Ausdruck kommt, dass alle paar Wochen völlig widersprüchliche Aussagen von Seiten der Verantwortlichen gemacht werden<sup>12</sup>, zeigt die Verwirrung und Ratlosigkeit unserer Wirtschaftspolitiker.

Um das Vertrauen der Bevölkerung in unser Wirtschaftssystem zurückzugewinnen, brauchen wir ein umsteuerndes Konzept *aus einem Guss*, das nicht nach jeder neuen Hormormeldung in Frage gestellt oder gar über den Haufen geworfen werden muss. Ein solches Konzept setzt voraus, dass wir den *Zusammenhang zwischen Geld bzw. Krediten auf der einen und Sachinvestitionen auf der anderen Seite verstehen*, um eine stichhaltige Analyse der Krisenursachen zu

stande zu bringen, um so einen Kompass zu haben, der anzeigt, wie eine stabile Weltfinanzordnung aussehen und was folglich am bisherigen System geändert werden muss. Wir brauchen also zuerst ein Grundverständnis dafür, wie in einer monetären Marktwirtschaft der Investitionsprozess, die Quelle allen Wohlstands, abläuft und was diesen Prozess derzeit lahmlegt.

### ...die Grundideen der Finanzmarktliberalisierung

Die Experten und Politiker, die die Liberalisierung der Finanzmärkte in den vergangenen zehn Jahren vehement gefordert und gefördert haben, taten das nicht aus Jux und Tollerei oder allein aufgrund von Lobbyarbeit der Finanzwelt, sondern sie verfolgten damit drei auch von vielen Wirtschaftswissenschaftlern propagierte Ziele:<sup>13</sup> Erstens wollten sie erreichen, dass alles vorhandene Finanzkapital in die jeweils weltweit renditeträchtigtsten Verwendungsmöglichkeiten fließt, weil es dort den größten Produktivitätsfortschritt mit sich bringe und so weltweit das größtmögliche Wachstum hervorrufe. Zweitens würde durch die Freizügigkeit des Kapitalverkehrs das Ausgabeverhalten jedes einzelnen Staates von den Finanzmärkten kontrolliert, d.h. auf ein vertretbares Maß begrenzt: Länder, deren Regierungen die öffentlichen Schulden übermäßig anwachsen ließen, sähen sich steigenden Zinsen bzw. Kapitalknappheit ausgesetzt, da das Kapital in kreditwürdigere Regionen abwandere. Drittens sollte der weltweit freie Kapitalverkehr dafür sorgen, dass die mit Sachinvestitionen verbundenen Risiken besser gepoolt würden, d.h. unkorrelierte und vor allem negativ korrelierte Risiken durch Zusammenfassung der betreffenden Projekte und dann anders gemischte Aufteilung ihrer Finanzierung in der Summe gesenkt würden, so dass die Risikoauflage auf die Zinsen abnähmen und so insgesamt mehr

Projekte realisiert würden.

Weil diese drei Vorstellungen nach wie vor in den meisten Köpfen derjenigen herumgeistern, die die Neuordnung der globalen Finanzmärkte entwerfen sollen, tun sich diese Fachleute so schwer, Regelungen zu finden, die ihren ursprünglichen Zielen nicht zuwiderlaufen. Denn welche Bank- und Fondsgeschäfte sollte man z.B. durch hohe Eigenkapitalanforderungen einschränken oder gar ganz verbieten, ohne das erwünschte Risikopooling einzuengen? Welche Devisenmarktspekulationsgeschäfte wären zu begrenzen, ohne die disziplinierende Wirkung freier Kapitalmärkte auf das Finanzgebaren ganzer Regierungen zu verwässern? Welche Unternehmenskäufe durch finanzstarke Investoren wären

12 So lehnte etwa der Bundesfinanzminister Peer Steinbrück im Januar Hilfen für Euro-Partnerländer durch Euro-Anleihen mit dem Argument strikt ab, das koste Deutschland jährlich 3 Mrd. € und könne er der deutschen Öffentlichkeit nicht vermitteln. (Vgl. „Kursdifferenzen der Staatsanleihen bereiten Sorge“, FAZ.NET vom 21.1.2009). Vier Wochen später äußerte sich Bundeskanzlerin Merkel gegenteilig und ließ derselbe Bundesfinanzminister in seinem Ministerium eine gemeinsame Anleihe prüfen. (Vgl. „Merkel gelobt Solidarität mit den Armen“, Financial Times Deutschland FTD.de vom 26.2.2009). Zwei Wochen darauf erklärte der Bundesfinanzminister wieder, Deutschland habe kein Geld für eine europäische Anleihe für die Euro-Zone (vgl. „Korrigiert – Steinbrück – Haben kein Geld für Euroanleihe“, de.reuters.com vom 10.3.2009).

13 Vgl. dazu etwa das Jahresgutachten des Sachverständigenrats 2005/06 „Die Chance nutzen – Reformen mutig voranbringen“, siebtes Kapitel.

zu untersagen oder mit Auflagen zu versehen, ohne die Renditechancen von Fonds zu senken?

### 3. Der fällige Paradigmenwechsel

An den Zielen der Finanzmarktliberalisierung lässt sich ablesen, wie ein Mainstream-Ökonom den Investitionsprozess auffasst. Sie basieren nämlich auf der Vorstellung, Investitionen setzten Finanzkapital, also Ersparnisse voraus. Besser gesagt: Investitionen setzten Ersparnisse voraus, hinter denen reale Güter stünden, also dank Spartätigkeit nicht-konsumierte Güter, die investiven Verwendungsmöglichkeiten zur Verfügung stünden. Damit diese gesparten Güter in die renditeträchtigsten Projekte gelangen könnten, bedürfte es möglichst effizienter Finanzmärkte. Denn dort werde das zu den gesparten Gütern spiegelbildlich vorhandene gesparte Finanzkapital in die Hände derjenigen Sachinvestoren vermittelt, die gemessen an der erwarteten produktivitätsabhängigen Rendite das Sinnvollste damit anzufangen wüssten.

Wenn dem so wäre, gäbe es zur möglichst großen Freiheit der Kapitalmärkte, die uns derzeit so große Probleme bereiten, keine echte Alternative. Dann müssten wir tatsächlich mit den hohen Risiken leben, die ein solches uneingeschränktes System mit sich bringt, wenn wir denn seine Früchte in Form des investitionsgebundenen technischen Fortschritts ernten wollen. Alle Begrenzungen hier und Kontrollen da stellten dann faule Kompromisse dar zu Lasten des Entdeckungsverfahrens namens Markt. Eine aus Logik entwickelte klare Richtschnur, was erlaubt sein soll und was nicht, kann es dann nicht geben.

Doch glücklicherweise ist die Vorstellung „S vor I“ - das ist die unter Ökonomen geläufige Kurzformel für die Idee, Inves-

tionen setzten Ersparnisse voraus – falsch. Vielmehr gilt das genaue Gegenteil: „I vor S“, d.h. Ersparnisse setzten Investitionen voraus. Diese Umkehrung mag kontraintuitiv erscheinen und soll daher im Folgenden ausführlich erläutert werden – ein lohnendes Unterfangen, weil hier der Schlüssel zu den Türen liegt, die uns den Weg aus der Krise versperren.

#### a) I vor S

Warum ist Geld für eine monetäre Marktwirtschaft unerlässlich? Geld in all seinen Formen – seien es die liquiden wie Bar- und Buchgeld oder die weniger liquiden wie Wertpapiere oder Aktien – hat in einer monetären Marktwirtschaft zwei Aufgaben: Es dient zum einen dem Abwickeln wirtschaftlicher Transaktionen in einer arbeitsteiligen Tauschwirtschaft (Transaktionsfunktion). Geld ist das akzeptierte und praktisch beliebig teilbare Zahlungsmittel, das den Realtausch überflüssig macht und auf diese Weise die Effizienz der Arbeitsteilung enorm steigert. Die Akzeptanz des Geldes als allgemeines Zahlungsmittel setzt voraus, dass alle Wirtschaftssubjekte an seine Werthaltigkeit glauben und diese durch eine staatliche Instanz – in der Regel die Zentralbank – sowie entsprechende Gesetze geschützt wird.

Zum anderen hat Geld in einer monetären Marktwirtschaft Investitionsfunktion: Es wird in Form von Krediten an Sachinvestoren gegeben, die damit Nachfrage auf den Märkten für Produktionsfaktoren (Arbeit, Maschinen, Rohstoffe, sonstige Vorleistungen) entfalten. Ist die Sachinvestition technisch erfolgreich und finden die mit ihrer Hilfe hergestellten Güter Abnehmer, steht dem geliehenen Geld dank der Produktivitätssteigerung ein Mehr an Gütern (oder Gütern anderer Qualität oder neue Güter) im Vergleich zur Situation vor der Investition gegenüber. Aus den Umsatz-

einnahmen kann der Investor Zins und Tilgung seines Kredits bedienen und behält – je nach Umfang des Markterfolgs seiner Investition – noch einen finanziellen Gewinn übrig. Ist die Investition ein Misserfolg, macht der Sachinvestor Verlust und kann, je nach Haftungsverhältnissen und -masse, den Kredit möglicherweise nicht verzinsen oder sogar nicht einmal vollständig tilgen.

Wichtig ist zu verstehen, dass dem Kredit zu Beginn des Investitionsprozesses *noch keine* Güter gegenüberstehen. Es muss also entgegen der weit verbreiteten Vorstellung nicht zuerst gespart werden, um investieren zu können, sondern umgekehrt wird erst investiert und dann – im Erfolgsfall – mehr Einkommen verdient. Aus dem zusätzlichen Einkommen „spart“ der Kreditnehmer dann, d.h. er zahlt Zinsen und tilgt nach und nach seine Schulden. Der im Verlauf dieses Prozesses beim Sachinvestor verbleibende Gewinn hat sein reales Pendant in dem Investitionsgut, das dem Investor nach Beendigung der Kredittilgung gehört. „Gespart“ worden ist also im Nachhinein genau das, was in den Kapitalstock investiert wurde. Ist das Investitionsgut am Ende der Tilgungsphase nichts mehr wert, weil es entweder physisch abgeschrieben ist oder sich für die mit ihm herstellbaren Güter keine Käufer mehr finden, ist das angesparte Vermögen ebenso wieder aufgezehrt wie sein reales Gegenstück, das Investitionsgut. Dennoch ist der Kredit nicht faul geworden, wenn er zuvor getilgt wurde. Faul wird der Kredit nur, wenn das Investitionsgut nichts mehr wert ist, bevor der Kredit komplett bedient wurde.

### Private Ersparnisse und Konsumentenkredite

*Alle Formen des Sparens der Privathaushalte wie etwa Bausparverträge oder Lebensversicherungen führen per se zu keinerlei Aufbau eines realen Kapitalstocks. Um es plastisch auszudrücken: Aus nicht gekauften Gummibärchen wird kein Stahlträger für eine Produktionshalle für Gummibärchen, sondern vielmehr erhält der Gummibärchenhersteller durch die sparbedingt wegfallende Nachfrage das Signal, dass er keine neue Produktionshalle für Gummibärchen zu bauen braucht, weil seine Auslastung sinkt. Wenn ein Bausparer allerdings mit dem Bauen beginnt, für die Finanzierung seinen Bausparvertrag einsetzt und Geld ausgibt – in der Regel weit mehr, als er gespart hat –, dann investiert er und baut einen realen Kapitalstock in Form seines Hauses auf.*

*Das Sparen privater Haushalte ist solange für die Auslastung der Wirtschaft unproblematisch, solange sich andere (Haushalte, Unternehmen, Staat oder das Ausland) in gleichem Umfang verschulden und so einen Ersatz für die ausfallende Nachfrage von Seiten der Sparer schaffen. Verschulden sich andere Privathaushalte, handelt es sich lediglich um einen Tausch von Anrechten auf Güter heute gegenüber Anrechten auf Güter morgen zwischen Privathaushalten. Ob allerdings die sich verschuldenden Privathaushalte morgen in der Lage sein werden, ihre Schulden zu bedienen, also mehr Güter zu produzieren, als sie selbst für einen Mindestlebensstandard brauchen, um dieses Mehr an Gütern an ihre Gläubiger abzutreten (was gleichbedeutend mit einer Verzinsung und Rückzahlung der Kredite ist), ist eine völlig andere Frage. Sie hängt in der Tat eng mit dem Umfang an kreditfinanzierten Sachinvestitionen zusammen, die den Kapitalstock und mit ihm die Produktivität wachsen lassen, so dass auch die Einkommen real steigen können.*

*Solange die Wirtschaft unterausgelastet ist, spricht übrigens nichts gegen eine Konsumentenkreditvergabe, die über das Bruttosparvolumen der privaten Haushalte hinausgeht. Denn die sich aus der Differenz von Krediten und Einlagen ergebende Mehrnachfrage nach Konsumgütern erhöht die Kapazitätsauslastung und steigert auf diese Weise den Anreiz für Unternehmen zu investieren. Problematisch sind Konsumentenkredite jedoch, wie man an der Entwicklung in den Vereinigten Staaten lernen kann, wenn zwei Dinge schief laufen: Zum einen werden mit spekulativen Preisblasen "abgesicherte" Kredite zwangsläufig faul, sobald die Blasen platzen. Eine solche Kreditvergabe übersteigt auf Dauer die Leistungsfähigkeit jedes realen Kapitalstocks und ist daher völlig unverantwortlich und institutionell abzuschaffen. Kommt zum anderen die kreditfinanzierte Konsumnachfrage nicht zu einem großen Teil der Kapazitätsauslastung der heimischen Wirtschaft zugute, steigt zwar die Auslastung des ausländischen Kapitalstocks und kurbelt dort die Investitionstätigkeit an. Doch das nützt den inländischen verschuldeten Privathaushalten (und deren Gläubigern!) nichts, weil ihre zukünftigen Einkommenserzielungsmöglichkeiten abnehmen statt dem Konsumverhalten entsprechend zu steigen. Denn der auslastungsbedingte (nicht durch ungenügende Ersparnisbildung zustande gekommene!) Mangel an Investitionen entzieht den inländischen Arbeitsplätzen mehr und mehr die Basis eines quantitativ und qualitativ angemessenen Kapitalstocks.*

Der Kredit wird dem Sachinvestor von seiner Bank also im Vertrauen darauf gewährt, dass er mit der geliehenen Kaufkraft etwas Produktives anfängt, d.h. ein Mehr an Gütern auf die Beine stellt, das mindestens dem durch den Kredit geschaffenen Mehr an Kaufkraft plus den Kreditzinsen entspricht. Anderenfalls könnte er den Kredit nicht verzinsen und tilgen. Zudem würde dann lediglich die Werthaltigkeit des Geldes insgesamt gesenkt, d.h. triebe die zusätzliche Nachfrage nach Produktionsfaktoren nur deren Preise in die Höhe, ohne eine Preissenkende Wirkung durch Pro-

duktivitätssteigerung auf dem Markt nach sich zu ziehen, auf dem der Sachinvestor die Ergebnisse seiner Investition anbietet. Verbraucht der Investor die gekauften Produktionsfaktoren, ohne wenigstens den realen Gegenwert damit zu produzieren, den andere (nun verdrängte) Verwender dieser Produktionsfaktoren geschaffen hätten, steht dem Mehr an Kaufkraft sogar ein Weniger an Gütern gegenüber im Vergleich zu einer Situation, in der der Sachinvestor bei der Kreditvergabe nicht zum Zuge gekommen wäre. Schlimmstenfalls vergeudet der Sachinvestor die Produktionsfaktoren

derart, dass nicht einmal mehr eine (vollständige) Tilgung des Kredits z.B. durch Verwertung /Verkauf des geschaffenen Investitionsguts möglich ist.

#### **b) Die Kernaufgabe der Banken**

Aufgabe der Banken ist es, jedem Kreditnachfrager auf die Finger zu sehen und diejenigen Sachinvestoren zum Zuge kommen zu lassen, deren Projekte gute Aussichten auf Erfolg haben. In der Vergangenheit geschah dies häufig im Rahmen langfristiger Beziehungen zwischen Banken und Kredit-

nehmern, bei denen die Banken ihren Gewinn aus der Zinsspanne zwischen dem Refinanzierungszins, den sie zu zahlen haben, und dem Verleihzins, den sie einnehmen, zogen. Dieses Modell ist – angetrieben durch das Basel-I-Abkommen<sup>14</sup> und die Politik der Finanzmarktliberalisierung – zunehmend durch ein „Hervorbringen-und-verteilen“-Modell („originate and distribute“) ersetzt worden, bei dem Banken Kredite nur noch kreieren, die anschließend „verpackt“ und an Investoren wie Pensionsfonds oder Hedgefonds verkauft werden. Ermöglicht wurde dies durch die sich sprunghaft ausbreitende Technik der Verbriefung, deren Grundidee darin besteht, aus einem Bündel an Krediten Wertpapiere mit unterschiedlichen Risikoprofilen zu schaffen und diese dann zu veräußern, d.h. nicht-handelbare Finanzinstrumente (Kredite) in handelbare Wertpapiere umzuwandeln.<sup>15</sup>

Viele Banken sind dazu übergegangen, den größten Teil ihres Gewinns mit Gebühren aus dem Verkauf und der Betreuung solcher strukturierter Finanzinstrumente (hypothekenbesicherte Wertpapiere, Collateralized Debt Obligations etc.) zu erzielen statt – wie im traditionellen Bankgeschäft – mit der Zinsspanne zwischen dem Refinanzierungs- und dem selbst verlangten Verleihzinssatz. Ebenso ist die Vermittlung spekulativer Finanzanlagen, bei denen man durch Wetten auf die Preisentwicklung an bestimmten Märkten (Immobilien, Rohstoffe, Währungen, Aktien) rasch Geld zu verdienen hofft, und sogar die finanzielle Beteiligung an derartigen Geschäften (das sog. Eigengeschäft der Banken) ins Zentrum der Bankaktivitäten gerückt. Hier ließen sich Renditen erwirtschaften, die die Kernaufgabe der Kontrolle jedes einzelnen Kreditnehmers bzw. Sachinvestors durch die Banken geradezu lächerlich unproduktiv erscheinen ließen. Es geriet

vollkommen in Vergessenheit, dass *der Finanzsektor selbst gar keine Produkte im eigentlichen Sinne des Wortes herstellt*, sondern lediglich der Vermittler von Kaufkraft sein sollte, durch deren *sinnvolle realwirtschaftliche* Verwendung erst etwas Produktives entsteht.

Durch das Platzen der durch Spekulation aufgeblähten Preisblasen an den verschiedensten Märkten sind die Kredite, die für derartige Kasinospiele verliehen wurden, faul geworden. Weil Geld aber ein homogenes Gut ist, hat das die Glaubwürdigkeit des gesamten Kredit-systems ins Wanken gebracht. Kredite sind jedoch wie erläutert das unverzichtbare Öl für den Wirtschaftsmotor namens Sachinvestitionen. Kein Wunder also, dass sich dieser Motor jetzt kurz vor dem Stillstand befindet.

#### 4. Spekulative Finanzgeschäfte

Zugegeben: Sachinvestitionen enthalten *auch* immer ein Stück Spekulation; man spekuliert sozusagen darauf, dass das Projekt Erfolg hat. Und selbstverständlich gibt es immer wieder Sachprojekte, die schief gehen, so dass die entsprechenden Kredite faul werden. Solche mit dem Suchprozess nach neuen technischen Möglichkeiten verbundene Misserfolge muss und kann eine monetäre Marktwirtschaft jedoch ohne große Verwerfungen aushalten, wenn sie denn über ein angemessenes Regelwerk vor allem im Bankwesen verfügt und der Staat im konjunkturellen Auf und Ab zu antizyklischem Handeln bereit ist.

Wenn ein Investitionsprojekt aber nur noch darin besteht, eine bestimmte Preisentwicklung vorherzusehen und sich durch entsprechend terminierten Kauf und Verkauf an der Preisentwicklung zu bereichern, ohne irgendetwas Reales mit den Waren angefangen zu haben, die dem Finanzgeschäft zugrun-

de liegen, handelt es sich nicht mehr um eine Sachinvestition, sondern um eine spekulative Finanzinvestition. Ihre Daseinsberechtigung wurde und wird bis heute damit begründet, dass solche Arbitragegeschäfte entweder für einen Preisausgleich sorgen oder eine Versicherung gegen zukünftige Preisschwankungen darstellen, wovon der Rest der Wirtschaft profitiere. Zwei Beispiele: Wenn man eine Aktie erwerben möchte, muss man als Kleinanleger nicht die Kurse in Stuttgart mit denen in Frankfurt oder London vergleichen, um den günstigsten herauszufinden. Diese Arbeit (und den damit verbundenen finanziellen Nutzen) haben einem längst die Broker abgenommen. Will man das Risiko einer Wechselkurschwankung bei einem grenzüberschreitenden Handelsgeschäft ausschließen, dessen Zahlungsströme zu einem

14 *Das Basel-I-Abkommen aus dem Jahr 1988 forderte von den Banken ein Eigenkapital von mindestens acht Prozent ihrer risikogewichteten Kredite. Banken, die an diese Kreditobergrenze stießen, versuchten, vorhandene Kredite loszuwerden.*

15 *Der US-amerikanische Ökonom Hyman P. Minsky hatte bereits 1987 die Verbriefung als wesentlichen Bestandteil der Globalisierung der Finanzmärkte gesehen, da sie Finanzprodukte schaffe, die von nationalen Grenzen befreit seien: „Es besteht eine symbiotische Beziehung zwischen der Globalisierung der Weltfinanzstruktur und der Verbriefung von Finanzinstrumenten.“ (Hyman P. Minsky: „Securitization“, in: The Levy Economics Institute of Bard College – Policy Note, 2008/2, S. 2f; Wiederabdruck von 1987, eigene Übersetzung)*

zukünftigen Zeitpunkt stattfinden sollen, kann man sich am Devisenmarkt dagegen versichern – natürlich nicht zum Nulltarif.

### a) Statische versus dynamische Arbitrage

Der Haken an dieser scheinbar hieb- und stichfesten marktwirtschaftlichen Begründung für die Sinnhaftigkeit solcher Finanzgeschäfte ist die statische Sichtweise, die für sie zentral ist. Gegen einen raschen Ausgleich von Preisdifferenzen zwischen mehr oder weniger identischen Gütern, die an verschiedenen Orten gehandelt werden, ist nichts einzuwenden. Doch sobald es sich um „dynamische Arbitragegeschäfte“ handelt, sieht die Sache ganz anders aus.<sup>16</sup> Werden Geschäfte im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit bzw. dem Preis von Gütern zu einem zukünftigen Zeitpunkt getätigt, können diese Geschäfte selbst den zukünftigen Marktpreis der Güter beeinflussen, nämlich dann, wenn auf einen Preistrend von vielen Finanzmarktteilnehmern gleichzeitig spekuliert wird. Dann gleichen die entsprechenden Finanzgeschäfte nicht *von ihnen unabhängige* zukünftige Preisabweichungen um einen zukünftigen Durchschnittspreis, der *realwirtschaftliche* Knappheiten korrekt anzeigt, aus, sondern sie bestimmen den zukünftigen Durchschnittspreis selbst mit. Das dabei zustande kommende Marktergebnis muss den zukünftigen realwirtschaftlichen Knappheiten keineswegs entsprechen, wie man etwa an den rasanten Preisschwankungen auf den Lebensmittelrohstoffmärkten in den vergangenen Monaten sehen kann.

Das Auftreten und Zusammenbrechen spekulativer Preisblasen ist kein neues Phänomen in der Geschichte der Marktwirtschaft. Neu ist allerdings die Dimension und Geschwindigkeit, in der diese Geschäfte heutzutage weltweit betrieben

werden. Das enorme Tempo der Finanztransaktionen ist sicher eine Folge zunehmender technischer Möglichkeiten. Ihr gestiegenes Volumen dürfte wesentlich in Zusammenhang mit der Liberalisierung der Finanzmärkte stehen. Die Behauptung, Spekulationsgeschäfte stabilisierten den realwirtschaftlich begründeten Preistrend oder beschleunigten ihn sogar in die richtige Richtung, ist demzufolge heute noch verkehrter als in den 1950er Jahren, als der später mit dem Nobelpreis ausgezeichnete Ökonom Milton Friedman sie aufstellte.<sup>17</sup> Zwar verlieren Spekulanten, wenn sie denn mit ihrem spekulativen Finanzengagement daneben gelegen haben, Geld und werden insoweit vom Marktgeschehen "korrigiert". Das Fatale an spekulativ verzerrten Preisentwicklungen aber ist, dass sie nicht nur die Spekulanten betreffen.

### b) Wer bezahlt die Spekulationszeche?

Erstens spekulieren Finanzmarktakteure häufig nicht (nur) mit ihrem eigenen Geld, sondern dank der Finanzmarktliberalisierungsstrategie vermehrt mit Fremdkapital, also Krediten, die beim Platzen einer Preisblase faul werden und damit auch den Bankensektor in Mitleidenschaft ziehen. Denn den Banken, die Kredite für den Kauf von Vermögenswerten vergeben, dienen zwar die Eigentumsrechte als Sicherheiten, diese Sicherheiten verlieren jedoch bei einem Platzen der Blase massiv an Wert, so dass nicht nur die Besitzer der entsprechenden Vermögenswerte, sondern auch die Banken von Zahlungsproblemen betroffen sind. Dabei kann der Bankensektor in solche Schwierigkeiten geraten, dass auch die Kreditvergabe für vernünftig geprüfte Sachinvestitionsprojekte ins Stocken gerät. Das bedeutet, dass durch Finanzspekulationen Geld seine Investitionsfunktion schlechter erfüllen kann oder schlimmsten-

falls ganz verliert. Das ist dann der Fall, wenn die Banken wegen dauernd platzender Kredite praktisch keine neuen Kredite mehr vergeben. Sie glauben dann den potenziellen Kreditnehmern – seien es Sachinvestoren oder im Interbankenhandel anderen Banken – nicht mehr, weil im wahrsten Sinne des Wortes die Glaubwürdigkeit des Geldes zerstört wurde.<sup>18</sup> Setzt dann auch noch von Seiten der Sparer ein Run auf die Banken ein, droht das gesamte Geldwesen zusammenzubrechen.

Zweitens werden Teilnehmer des realwirtschaftlichen Marktes, um dessen zukünftige Produkte es bei den Spekulationsgeschäften geht, mit in die Preisentwicklung hineingezogen, auch wenn sie selbst gar nicht spekulieren wollen oder können, aber als Produzenten oder Konsumenten auf diesen Markt angewiesen sind. So

16 Vgl. dazu "The Global Economic Crisis: Systemic Failures and Multilateral Remedies", Report by the UNCTAD Secretariat Task Force on Systemic Issues and Economic Cooperation, UNITED NATIONS, New York and Geneva, 2009, p. 3.

17 Vgl. Milton Friedman: "The Case for Flexible Exchange Rates" in Milton Friedman: "Essays in Positive Economics", American Enterprise Institute for Public Policy Research, Washington D.C. 1962. Hyman P. Minsky setzte der Hypothese effizienter Kapitalmärkte in den 1980er Jahren seine "Hypothese finanzieller Instabilität" entgegen, vgl. Hyman P. Minsky: *The financial-instability hypothesis: capitalist processes and the behavior of the economy*, in: Kindleberger, C.P./Laffargue, J.-P. (Hrsg.): *Financial Crises - Theory, History, and Policy*, Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1982, S. 13-39.

18 Nicht von ungefähr stammt das Wort „Kredit“ von lateinisch „credere = glauben“, ab.

kann es sich ein lediglich für seinen Tagesbedarf einkaufender armer Reiskonsument nicht leisten, auf günstigere Preise zu warten oder auf andere Lebensmittel auszuweichen; er muss vielmehr den Preis berappen, der gerade verlangt wird, ob er nun spekulativ überhöht ist oder nicht. Reicht seine Kaufkraft nicht, kann das bedeuten, dass er verhungert. Das Platzen der spekulativen Preisblase am Reisemarkt erlebt er dann nicht mehr. Umgekehrt ergeht es dem Reis produzierenden Kleinbauern: Ein über einige Zeit deutlich steigender Preis signalisiert ihm, wie lohnend der Reisanbau zu sein scheint. Er investiert daraufhin in Saatgut und Geräte, erweitert womöglich seine Anbaufläche. Das steigert, worauf alle Verteidiger freier Marktkräfte hinzuweisen nicht müde werden, tendenziell das Angebot und wirkt dem Preistrend entgegen. Wenn aber die Kalkulationsbasis des Kleinbauern beim Platzen der spekulativen Blase ebenfalls zusammenbricht und er wegen einer den realwirtschaftlichen Trend jetzt *unterschießenden* Preisentwicklung sein Saatgut teurer eingekauft hat, als er seine Ernte verkaufen kann, ist die Welt um einen ruinierten Kleinbauern reicher.

Mit anderen Worten: Zeithorizonte und Abhängigkeiten der realwirtschaftlich tätigen Marktteilnehmer können sehr stark abweichen von denen der Spekulanten. Trotzdem werden alle Marktteilnehmer sozusagen über denselben Preiskamm geschoren. Sofern man der Ansicht ist, dass ein Wirtschaftssystem dem Wohl aller an ihm teilnehmenden Wirtschaftssubjekte in dem Sinne dienen soll, dass es ihnen wenigstens das Überleben sichert, kann die Antwort hier nur sein, dass es ohne ein die Spekulanten entmutigendes Eingreifen der internationalen Staatengemeinschaft auf den Lebensmittelrohstoffmärkten nicht geht. Die Staaten müssen also etwa antizyklisch Vorräte

anlegen bzw. verkaufen, um extreme Preisschwankungen auszugleichen, und, wenn das nicht reicht, auch Preisober- und -untergrenzen durchsetzen.<sup>19</sup> Diese sollten zwar sich ändernden Rahmenbedingungen (etwa einer langfristig steigenden Nachfrage) immer wieder angepasst werden, aber anders als durch Spekulationen nur allmählich, so dass alle realwirtschaftlich Aktiven Zeit zur Anpassung haben.

### c) Kein Nullsummen- sondern ein Negativsummenspiel

Auf dynamischer Arbitrage beruhende Spekulationsgeschäfte bewirken in dem Maße, in dem sie zu einem Über- oder Unterschließen realwirtschaftlich begründeter Preistrends führen, nichts Produktives, sondern verhindern vielmehr realwirtschaftlich produktive Aktivitäten. Ein Beispiel: Der Preis für ein Barrel Rohöl erreichte im vergangenen Sommer Spitzenwerte von 150 US-\$. Das machte Investitionen in neue Förderprojekte rentabel. Inzwischen bewegt sich der Preis pro Barrel auf einem Niveau von um die 50 US-\$. Viele Investitionsprojekte sind deshalb storniert worden, was die Internationale Energieagentur (IEA) veranlasste, vor zukünftigen Engpässen, einem entsprechend wieder explodierenden Ölpreis und einer daraus folgenden Weltwirtschaftskrise um das Jahr 2013 herum zu warnen.<sup>20</sup> Die IEA mahnt die Ölgesellschaften zu investieren. Das ist eine wohlfeile Forderung zu Lasten Dritter. Hilfreicher wäre es, die Ursache für Planungsunsicherheit und zögerliches Investieren zu beseitigen, d.h. die spekulationsbedingten massiven Preisschwankungen durch Staatsingriffe, ähnlich denen für die Lebensmittelrohstoffmärkte vorgeschlagenen, zu bekämpfen.<sup>21</sup> Es bleibt festzuhalten, dass sich die Hoffnung der Mainstream-Ökonomen, gesamtwirtschaftlich Effizienzgewinne und Wachstumschancen durch eine möglichst hohe Freizügigkeit der

Kapitalströme zu realisieren, als trügerisch erwiesen hat. Denn im Vergleich zu dem Schaden, den mit Hilfe der Liberalisierung umfangreichere und raschere Spekulationsgeschäfte an den Finanzmärkten anrichten können, sind die Effizienzgewinne z.B. des Risikopoolings bei einzelnen Projekten gering. Spekulative Finanzgeschäfte sind gesamtwirtschaftlich eben kein Nullsummen- sondern ein Negativsummenspiel. Sie rufen massive und sich irgendwann abrupt verändernde Preisverzerrungen hervor, die das Relativpreisgefüge derart durcheinanderwirbeln, dass den Sachinvestoren eine einigermaßen verlässliche Kalkulationsgrundlage abhanden kommt. In der Folge nehmen die Sachinvestoren eine abwartende Haltung ein, bis sich die Preisrelationen wieder stabilisiert haben. Die dadurch einbrechende Sachinvestitionstätigkeit reißt die Realwirtschaft in eine Konjunkturkrise, die sich zu einer deflationären, lang anhaltenden Depression ausweiten kann.

## 5. Warum Bankenrettung?

Weil unser Wirtschaftssystem nicht ohne Sachinvestitionen funktionieren kann, folgt aus der Logik des Paradigmas „I vor S“, dass die Glaubwürdigkeit des nationalen wie internationalen Kreditwesens zentral ist für eine monetäre Marktwirtschaft. Es handelt sich schlicht um ein unverzichtbares öffent-

19 *Dies ist keine sehr neue Idee. Schon im Alten Testament wird von Joseph in Ägypten berichtet, der mit staatlicherseits angelegten Getreidevorräten Hungersnöte abzumildern versuchte.*

20 *Vgl. „Die nächste Ölkrise kommt“, Süddeutsche Zeitung vom 28.2./1.3.2009, S. 25.*

21 *Ob die Förderung fossiler Brennstoffe unter Klimaschutzgesichtspunkten mittelfristig überhaupt noch sinnvoll ist, soll hier nicht diskutiert, aber als Frage kritisch angemerkt werden.*

liches Gut. Also muss dieses öffentliche Gut geschützt werden und sind insofern Bankenrettungsmaßnahmen kurzfristig alternativlos. Sie sind aber nur dann sinnvoll, wenn gleichzeitig die Finanzspekulationen weltweit abgestellt werden, die dieses öffentliche Gut bedrohen. Aus dem alten Paradigma „S vor I“ ergibt sich diese Schlussfolgerung keineswegs. Denn wenn erst finanziell wie real gespart werden muss, was finanziell wie real investiert werden soll, kann außer durch Naturkatastrophen, wenn sie Teile des realen Kapitalstocks vernichten, in einem solchen Wirtschaftssystem eigentlich nichts schief gehen. Zwar mögen durch Spekulationsblasen vorübergehend Preisverzerrungen auftreten, die Kapital in suboptimale Verwendungen locken und so Ineffizienzen hervorrufen. Doch können sozusagen wechselnde Preisschilder keine wie auch immer suboptimal verwendeten physischen Kapitaleinheiten vernichten. Werden Kredite faul, spielt das zwar möglicherweise für die Eigentumsverhältnisse am Kapitalstock eine Rolle und mag insofern negative Investitionsanreize auslösen. Prinzipiell aber können gemäß dem alten Paradigma spekulative Finanzgeschäfte die realwirtschaftliche Welt nicht aus den Angeln heben. Daher sehen Mainstream-Ökonomen auch keinen Anlass, das bisherige Finanzsystem bis auf einige Haftungsregeln, Eigenkapitalvorschriften und die Transparenz erhöhende Kontrollen zu verändern.

Der Mainstream betrachtet Kredite, hinter denen zu Beginn eines Investitionsprozesses keine „gesparten“ Güter stehen, ja als reine Inflationsmaschinerie und keineswegs als grundlegendes Instrument, Produktionsfaktoren aus ungünstigeren alten Verwendungsmöglichkeiten abzuziehen und in bessere, weil produktivere zu lenken. Also bekümmert den Mainstream derzeit auch hauptsächlich die

Frage, wie die Sparer, auf deren Bereitschaft zu Konsumverzicht die Wirtschaft nach dieser Lesart dringend angewiesen ist, trotz kriselnder Banken bei der Stange gehalten, sprich: zu weiterem Sparen bewegt werden können. Und wie die Sparer vor der Inflation geschützt werden können, die sich aus der derzeit extrem expansiven Geldpolitik zwangsläufig ergeben wird, wenn die Geldpolitik nicht rechtzeitig auf Kontraktion umschaltet, sobald die Konjunktur wieder Tritt zu fassen beginnt. Das ist eine völlig andere Begründungslogik für Liquiditätsspritzen von Seiten der Zentralbank und staatlich finanzierte Bankenrettungspakete als die oben aus „I vor S“ abgeleitete.

Das Hauptproblem für den Mainstream besteht darin, dass seine Sparideologie so gar nicht zum gegenwärtigen Nachfragemangel passen will. Um die private Sparbereitschaft bängen und gleichzeitig mit Liquiditätsspritzen und schuldenfinanzierten staatlichen Konjunkturprogrammen den Nachfrageeinbruch bekämpfen – das versteht auch der geneigtste Sparer, Steuerzahler, Arbeitnehmer und Wähler nicht mehr. Dieses Glaubwürdigkeitsdefizit wird die deutsche Wirtschaftspolitik nicht los, solange sie dem alten Paradigma „S vor I“ anhängt. Und um ein Zurückgewinnen von Glaubwürdigkeit und damit Vertrauen geht es in dieser Krise allemal.

## 6. Wie entzieht man Finanzspekulationen die Grundlage?

Die entscheidende Frage ist, wie man Finanzspekulationen überall dort abstellen oder zumindest eindämmen kann, wo nicht leicht zu erkennen ist, ob Geld realen Investitionszwecken (und wirtschaftlichen Transaktionsvorgängen) dient oder nur der Spekulation. Denn die Grundlage der marktwirtschaftlichen Ordnung ist ja zunächst einmal, dass jedes Wirtschaftssubjekt im Rahmen der gesetzlichen Ord-

nung mit seinem Geld tun und lassen kann, was es will. Sonst könnte der Marktmechanismus ja nicht zu Preisen führen, die die Knappheitsverhältnisse auf den Gütermärkten widerspiegeln und so die richtigen Anreize setzen, was in welchen Mengen produziert wird. Zwar hat es immer schon Einschränkungen der „freien“ Marktkräfte durch Gesetze gegeben, wo Marktversagen vorliegt. Das betrifft die Bereitstellung öffentlicher Güter wie Infrastruktur oder Bildungswesen ebenso wie die Lenkung des privaten Konsums oder der Produktion in den Bereichen, in denen sie mit negativen oder positiven externen Effekten verbunden sind.<sup>22</sup> Doch wie schützt man das öffentliche Gut „Glaubwürdigkeit des Kreditwesens“, ohne den mit Unsicherheiten verbundenen Suchprozess des technischen Fortschritts grob zu behindern?

### a) Institutionelle Maßnahmen im Finanzsektor selbst

Durch hohe Eigenkapitalanforderungen an Finanzmarktteilnehmer kann man immerhin das Kreditvolumen begrenzen, das in Finanzspekulationsgeschäfte gesteckt wird. Banken kann man jeglichen Eigenhandel verbieten und sie auf ihre Kernaufgabe der Sachinvestitionsprüfung reduzieren, ohne die Kreditvergabe an Sachinvestoren grundsätzlich zu gefährden. Im Gegenteil: Banken, die nur von ihrer Kernaufgabe leben dürfen, werden sich dieser Kernaufgabe viel intensiver annehmen als solche, die ihre Finanzkraft und

22 Hierzu gehören etwa alle Umweltschutzvorschriften und Abgaben bzw. Subventionen zur Internalisierung externer Effekte oder auch Verbote im Bereich des Drogenkonsums.

die Intelligenz ihrer Mitarbeiter hauptsächlich im Kasino einsetzen. Dass diese Beschneidung der Bankgeschäfte nur in internationaler Kooperation sinnvoll erfolgen kann, versteht sich von selbst, weil sonst die solide arbeitenden Banken von den mit kurzfristigen Renditeerfolgen auftrumpfenden „Spiel“-Banken verdrängt werden und obendrein im Krisenfall auch die solide arbeitenden Institute, die den Wettbewerb mit den „Spiel“-Banken überlebt haben, mit in den Abwärtsstrudel gerissen werden.

Doch auch bei internationaler Kooperation führt, so muss man offen zugeben, kein Weg an einem Schrumpfen des Bankensektors vorbei. Das ist in Hinblick auf die betroffenen Arbeitsplätze eine mindestens ebenso unerfreuliche Erkenntnis wie die, dass die Autoindustrie weltweit an Überkapazitäten leidet. Dass sich entlassene Investmentbanker derzeit z.B. auf die Gründung neuer Hedgefonds verlegen, ist zwar verständlich, aber mit Sicherheit der falsche Weg, ihnen dauerhafte Arbeitsplätze zu verschaffen und andere Arbeitsplätze in der Realwirtschaft zu erhalten.

Die Politik zeigt sich bislang wenig einsichtig, wie man etwa an vage formulierten Forderungen wie die der „Erhöhung der Transparenz und der Widerstandsfähigkeit der Kreditderivatmärkte, insbesondere durch die Förderung der Standardisierung von Verträgen und des Einsatzes zentraler Clearing-Gegenparteien, die einer wirksamen Kontrolle und Beaufsichtigung unterliegen“<sup>23</sup> sehen kann. Denn was soll z.B. an den Kreditderivatmärkten kontrolliert werden? Ihr absolutes Volumen und, wenn ja, was ist bei einem Über- oder Unterschreiten eines wie auch immer zu begründenden Schwellenwertes zu tun? Oder soll die Geschwindigkeit, mit der sich das Volumen entwickelt, beaufsichtigt werden und, wenn ja, mit welchen Fol-

gen? Ein weiteres Beispiel, was sich der Europäische Rat unter Finanzmarktregulierung vorstellt: die „Gewährleistung, dass alle Finanzmärkte, Finanzmarktteilnehmer, die ein systemisches Risiko darstellen können, ausnahmslos und ungeachtet ihres Herkunftsstaates einer angemessenen Kontrolle und Beaufsichtigung unterliegen.“<sup>24</sup> Wer erklärt denn hieb- und stichfest, wann eine Bank oder ein Hedgefonds ein systemisches Risiko darstellt und wann nicht? Und wie sähe im Fall, ein Akteur stelle ein solches Risiko dar, eine angemessene Kontrolle konkret aus? Schafft man dann den Akteur ab? Lässt man ihn weiterarbeiten, solange er Gewinne macht, und verstaatlicht ihn, sobald Verluste auftreten?

Es müsste klipp und klar gesagt und dann international durchgesetzt werden, dass Finanzspekulationsgeschäfte im Bankensektor nichts zu suchen haben, weil dieser quasi treuhänderisch für die Zentralbanken die Geldversorgung der Wirtschaft betreiben soll und nicht dazu da ist, Spekulanten mit Liquidität auszustatten. Das bedeutet umgekehrt, dass anderen Finanzmarktakteuren, die spekulieren wollen, die Möglichkeiten genommen werden, Spekulationsgeschäfte auf Kreditbasis durchzuführen. Warum tut sich die Politik so schwer, hier eine klare Linie zu verfolgen? Es dürfte daran liegen, dass man dank des S-vor-I-Glaubens die Krisenursachen nach wie vor nicht in der Strategie der Finanzmarktliberalisierung sieht, und dass sich eine solche Einsicht, selbst wenn sie vorhanden wäre, politisch nur schwer vermitteln ließe, stellt sie doch die Wirtschaftspolitik mindestens der letzten 15 Jahre massiv in Frage. Dennoch sollte sich der Bankensektor wie bereits gesagt *nicht unkontrolliert* gesund schrumpfen, weil ein solcher Prozess der „freien Marktkräfte“ zum völligen Erliegen des Kreditwesens führen würde.

## **b) Entmutigung der Spekulanten ... ... auf den Rohstoffmärkten**

Letzten Endes am erfolgreichsten wird die Spekulationsbekämpfung sein, wenn man die Spekulanten entmutigt, d.h. ihnen das Ausnutzen dynamischer Arbitragemöglichkeiten nicht in erster Linie durch Verbote nimmt – Spekulanten werden immer wieder gesetzliche Lücken und Graubereiche finden, durch die sie mit ihrem Spekulationskapital hindurchschlüpfen –, sondern indem man solche Arbitragemöglichkeiten erst gar nicht entstehen lässt oder wenigstens minimiert. Wie das auf mehr oder weniger klar abgegrenzten Rohstoffmärkten durch kooperatives antizyklisches Nachfrageverhalten der Staatengemeinschaft funktionieren könnte, wurde bereits skizziert.

## **... auf den Devisenmärkten**

Doch wie sieht es mit den Arbitragemöglichkeiten durch internationale Zinsdifferenzen, den sog. carry trades, aus? Diese Spekulationsgeschäfte basieren auf dem Versagen der Devisenmärkte, die Wettbewerbspositionen ganzer Volkswirtschaften permanent ausgeglichen zu halten, so dass die Leistungsbilanzen der verschiedenen Währungsräume mehr oder weniger Salden von Null aufweisen. Sind die internationalen güterwirtschaftlichen Handelsströme nämlich nicht ungefähr ausgeglichen, benötigt ein Defizitland spiegelbildlich zum realwirtschaftlichen Importüberschuss Finanzkapitalnettoimporte in exakt gleicher Höhe, ein Überschussland muss Finanzkapital entsprechend netto exportieren. Das spielt sich an den Devi-

23 *Tagung des Europäischen Rates in Brüssel vom 19./20. März 2009, Dokument 7880/09, S. 16, Punkt xiv.*

24 *Ebenda, Punkt xii.*

senmärkten ab. Normalerweise müsste die Währung des Landes, das Finanzkapital benötigt und deshalb Fremdwährungen nachfragt, vergleichsweise reichlich angeboten werden, so dass ihr Wert sinkt. Umgekehrt müsste der Wert der Währungen des Überschusslandes steigen. Dieser Mechanismus verteuert die Waren des Überschusslandes für potenzielle Käufer im Defizitland und verbilligt die Waren des Defizitlandes für potenzielle Käufer im Überschussland. Beides wirkt dahingehend, dass die Handelsungleichgewichte abgebaut werden, die Wettbewerbspositionen der Länder also weitgehend ausgeglichen sind, so dass alle langfristig am internationalen Handel teilnehmen und von ihm profitieren können.

Devisen werden aber von Finanzspekulanten zu anderen als realwirtschaftlichen Handelszwecken nachgefragt und angeboten, nämlich zu Arbitragezwecken bei Zinsdifferenzen zwischen Währungsräumen. Ein Land mit niedriger Inflationsrate wie etwa Japan weist ein niedriges Zinsniveau auf, ein Land mit hoher Inflationsrate wie etwa Ungarn ein hohes. Für Finanzspekulanten ist es lukrativ, sich im Niedrigzinsland zu verschulden, den aufgenommenen Kredit in die Währung des Hochzinslandes umzutauschen und dort als Finanzkapital zu den hohen Zinsen kurzfristig anzulegen. An dem Zinsgefälle verdient dieser sog. carry trader solange prächtig, solange er Zinsen und Tilgung seiner Finanzanlage im Hochzinsland ohne Kursverluste in die Währung des Niedrigzinslandes umtauschen kann, um seine dortigen Schulden zu begleichen. Zwar müsste die Währung des Landes mit der rascheren Geldentwertung gegenüber der Währung des stabileren Landes abwerten, wenn alles mit rechten Dingen züginge. Aber dank der carry trader geht es eben nicht mit rechten

Dingen zu: Die arbitragebedingte Nachfrage nach den Devisen des Hochzinslandes stabilisiert den Wechselkurs dieses Landes, ja befördert ihn sogar noch in die falsche Richtung (die Währung gewinnt an Wert gegenüber den inflationsstabileren Ländern), so dass der carry trader einige Zeit keinerlei Wechselkursrisiko zu befürchten braucht, was einer Lizenz zum Gelddrucken gleichkommt. Entsprechend viele Spekulanten zieht dieses Geschäft an, entsprechend stark bläht sich die Spekulationsblase an den Devisenmärkten auf. Der Wechselkursmechanismus zum Ausgleich der Leistungsbilanz ist lahmgelegt, weil die Wechselkurse nicht mehr von den realwirtschaftlichen Gegebenheiten, sondern den viel umfangreicheren finanzwirtschaftlichen Spekulationsgeschäften bestimmt werden.

Wer zahlt hier die Zeche? Während die Blase noch im Steigen begriffen ist, berappen sie die Unternehmer des Hochzinslandes, die ihre Marktanteile im internationalen Handel wegen ihrer stark überbewerteten Währung nicht halten geschweige denn ausbauen können und so die Unternehmen im Niedrigzinsland quasi subventionieren. Entsprechend gefährdet sind die Arbeitsplätze im Hochzinsland, dessen Wirtschaft wegen der hohen Zinsen ohnehin gedämpft wird. Die Verbraucher im Niedrigzinsland bezahlen ungegerechtfertigt hohe Importpreise. Irgendwann spricht sich an den Devisenmärkten herum, dass das Defizitland die hohen Zinsen nicht real erwirtschaften und daher seinen Zahlungsverpflichtungen auf Dauer nicht beim herrschenden Wechselkurs nachkommen kann. Daraufhin beginnt der Wechselkurs des Hochzinslandes zu schwächeln und alle carry trader bemühen sich flugs gleichzeitig darum, ihr Finanzkapital noch vor dem Währungs-crash abzuziehen und ihre Schulden im Niedrigzinsland zu begleichen. Die Folge

ist ein massives Angebot der Währung des Hochzinslandes und eine massive Nachfrage nach der Währung des Niedrigzinslandes – die Blase platzt: der Wechselkurs des Hochzinslandes bricht rasant ein. Jetzt sind einerseits die Verbraucher des Hochzinslandes die Dummen, weil sich die Importe (auch die Vorleistungsimporte) drastisch verteuern und so die Inflation weiter anheizen. Andererseits sehen sich die Exporteure des Niedrigzinslandes über Nacht mit einer massiven Aufwertung ihrer Währung konfrontiert, was die Exporte einbrechen lässt und die Arbeitsplätze im mittlerweile überdimensionierten Exportsektor gefährdet.

Weil man bei der Nachfrage und dem Angebot auf den Devisenmärkten nicht unterscheiden kann, welche Transaktionen realwirtschaftlich begründet und welche spekulationsbedingt sind, kann man die carry trades nicht einfach durch Verbote abstellen. Aber man kann sie auf zwei Wegen entmutigen. Erstens kann die Staatengemeinschaft durch ein System fester, aber anpassungsfähiger Wechselkurse dafür sorgen, dass die Wettbewerbspositionen zwischen Volkswirtschaften immer ungefähr ausgeglichen sind, also keine großen Handelsungleichgewichte entstehen.<sup>25</sup> Dafür müssen die nominalen Wechselkurse permanent an gesamtwirtschaftliche Inflations- oder Lohnstückkostendifferenzen zwischen den Währungsräumen angepasst und auf dem jeweiligen Niveau durch internationale Kooperation der Zentralbanken verteidigt wer-

<sup>25</sup> *Ausgeglichene Handelsbilanzen bedeuten – anders als der Laie vermuten mag – nicht, dass kein Handel zwischen den entsprechenden Ländern stattfindet. Sie bedeuten nur, dass die Bruttoexport- und -importströme zwischen Ländern ungefähr gleich groß sind.*

den. So wird die Realwirtschaft vor unfairen Preisverzerrungen im internationalen Handel geschützt und die Zahlungsfähigkeit jeder Volkswirtschaft durch gesamtwirtschaftlich ausgeglichene Wettbewerbspositionen langfristig garantiert.

Zweitens können internationale Zinsdifferenzen durch jeweils vernünftige nationale Lohnpolitiken minimiert werden. Bringt jeder Staat Tarifabschlüsse in Höhe des gesamtwirtschaftlichen Produktivitätsfortschritts plus der Zielinflationsrate seiner Notenbank zustande, erreicht er automatisch die gewünschte Geldwertstabilität. Einigen sich alle Staaten auf den gleichen Zielwert, verschwinden die Zinsdifferenzen zwischen den Staaten weitgehend und mit ihnen das Ausaugen ganzer Volkswirtschaften durch carry trader.

## 7. Das Ende der Sparideologie

An dieser Stelle zeichnet sich bereits der letzte große Bereich ab, den es zu klären gilt, um der Krise Herr zu werden: die Lohnpolitik. Wie bereits geschildert (vgl. Kasten) ist der auslastungsbedingte Mangel an Investitionen in den USA ein wesentlicher Grund dafür, warum Kredite an amerikanische Privathaushalte heute reihenweise faul werden. Die wesentliche Frage ist, warum die amerikanische Konsumnachfrage über Jahre hinweg weniger den amerikanischen als den ausländischen, und zwar ausweislich der Handelsbilanzüberschüsse vor allem den chinesischen, japanischen und deutschen Anbietern zugute gekommen ist und so zur weltweiten Verbreitung der problematischen US-amerikanischen Wertpapiere geführt hat. Die Antwort ist recht einfach: Weil diese ausländischen Anbieter ihre Produkte über Jahre hinweg preiswerter anbieten konnten als die amerikanischen Hersteller, ohne dass Wechselkursaufwertun-

gen die Preisvorteile zunichtemachten. Wie war das möglich?

Im Falle Chinas konnte keine Reaktion auf den Devisenmärkten stattfinden, da dieses Land seinen Wechselkurs nicht den freien Marktkräften überlässt, sondern eine bewusste Politik der Unterbewertung seiner Währung verfolgt. China hatte aus der Asienkrise in den 1990er Jahren gelernt, dass nach einer Phase der Überbewertung, die ausgelöst worden war durch die Liberalisierung des internationalen Kapitalverkehrs, die realwirtschaftlichen Anpassungsfolgen einer übermäßigen Abwertung so desaströs sind, dass es dieses Risiko kein zweites Mal eingehen wollte. Im Falle Japans funktionierte der Ausgleich über den Wechselkurs trotz völlig freier Devisenmärkte bezeichnenderweise auch jahrelang nicht wegen der bereits geschilderten carry trades. Auf die Niedrigzinspolitik in Japan war und ist wegen des dort seit Jahren herrschenden Deflationsproblems ebenso Verlass wie auf die von internationalen Organisationen wie der Weltbank oder dem IWF jahrelang unterstützte Hochzinspolitik einiger Schwellenländer – eine zu Finanzspekulationen geradezu einladende Konstellation, die das lange Anhalten der japanischen Exportüberschüsse ermöglichte. Beide Fälle lassen sich mit dem skizzierten Währungssystem lösen.

Der Fall Deutschland liegt noch einmal anders: Die deutsche Politik der massiven Lohnzurückhaltung in den vergangenen zehn Jahren verbilligte die deutschen Handelsprodukte und führte zu entsprechend großen Marktanteilsgewinnen, während die übrigen Euro-Staaten, die keine derartige Lohnstrategie verfolgten, das Nachsehen hatten und Marktanteile verloren. Die Leistungsbilanz des Euroraumes insgesamt blieb relativ ausgeglichen, weil die deutschen Überschüsse durch Defizite der Europartnerländer quasi weg-

saldiert wurden. So gab und gibt es für die Devisenmärkte keinen realwirtschaftlichen Anlass, für eine Wechselkursänderung des Euro zu sorgen.<sup>26</sup> Entsprechend kann hier auch kein internationales Währungssystem das Problem der deutschen Überschüsse beseitigen. Vielmehr muss innerhalb einer Währungsunion die bereits erwähnte Regel für das Lohnwachstum „gesamtwirtschaftlicher Produktivitätszuwachs plus Zielinflationsrate der Notenbank“ von allen Mitgliedstaaten streng eingehalten werden.

Und das bringt uns zurück zum Paradigmenwechsel: Auf dem alten Paradigma „S vor I“ baute auch die seit über zehn Jahren praktizierte verhängnisvolle deutsche Lohnpolitik des Gürtel-enger-Schnallens auf: Was die Unternehmen an Lohnkosten einsparten, so die Hoffnung, käme automatisch den Gewinnen und damit über die Finanzmärkte den Investitionen zugute.<sup>27</sup> Dass diese Rechnung wegen der sinkenden Kapazitätsauslastung nie aufgehen kann, wur-

26 *Dass die innereuropäischen Handelsungleichgewichte unhaltbar, aber wegen der gemeinsamen Währung nicht durch Wechselkursanpassungen zu lösen sind, stellt die Europäische Währungsunion vor eine Zerreißprobe. Sie hat sich in den zunehmenden Zinsaufschlägen für Staatsanleihen einiger Mitgliedsländer bereits unübersehbar angekündigt. Doch anstatt die auf ein Auseinanderbrechen der Währungsunion wettenden Spekulanten durch eine gemeinsame Euro-Anleihe zu entmutigen, ignoriert der Bundesfinanzminister die Warnzeichen lieber (vgl. "Steinbrück sieht keine Schwäche in der EU", FAZ.NET vom 10. März 2009).*

27 *Die Argumentation des Mainstream zielt natürlich weiter auf die mit den angeblich vermehrten Investitionen geschaffenen Arbeitsplätze.*

de oben bereits erläutert. Doch hat das jahrelange deutsche Lohndumping, abzulesen an einem gesamtwirtschaftlichen Lohnstückkostenwachstum weit unterhalb von jährlich 2 %, das Problem der deutschen Nettoexportüberschüsse mit sich gebracht (und die Unsinnigkeit dieses Ansatzes zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit für viele Beobachter lange Zeit verdeckt). Insofern hat das sparwütige Deutschland erheblichen Zündstoff zur Krise beigesteuert. Die extreme Exportlastigkeit der deutschen Wirtschaft erweist sich jetzt als fatal, wo aufgrund der weltweiten Rezession die amerikanische Importnachfrage (und nicht nur diese) fällt. Nun zeigen sich die Folgen der jahrelang verfehlten Lohnpolitik: Die Vernachlässigung der Binnennachfrage rächt sich, indem deren permanente Schwäche heute ungedämpft, d.h. ohne Abfederung durch ein konsumfreudiges Ausland, auf die Kapazitätsauslastung durchwirkt.

Zu einer massiven kreditfinanzierten Ausweitung der staatlichen Nachfrage gibt es daher ebenso wenig eine Alternative wie zu einer extrem expansiven Geldpolitik. Unterstützt werden müssen beide Politikbereiche aber durch eine anti-deflationäre flächendeckende Lohnpolitik. Ohne sie ist die Geldpolitik gegen die drohende Deflationsspirale machtlos. Und die Fiskalpolitik kann der schieren Größe des Privatsektors wegen nicht allein gegen den Nachfrageeinbruch dort anarbeiten. Das hat das Negativbeispiel Japan klar gezeigt. Eine solche Lohnpolitik wird sich nur durchsetzen lassen, wenn die Wirtschaftspolitik ihre Sparideologie ohne Wenn und Aber aufgibt.

Doch davon sind wir weit entfernt. Die Bundeskanzlerin betont, sie wolle so schnell wie möglich wieder auf den wirtschaftspolitischen Kurs von vor der Krise zurückkehren.<sup>28</sup> Es fragt sich, wie viel Zeit den

deutschen Wirtschaftspolitikern noch bleibt, den notwendigen Paradigmenwechsel zu begreifen, aus ihm eine konsistente Krisenbekämpfungspolitik zu entwickeln und diese hierzulande wie international glaubwürdig zu vertreten und durchzusetzen. Wenn sie sich nicht beeilen, wird die Krise einen noch dramatischeren Fortgang nehmen, der den politischen Kräften Auftrieb geben wird, die die Marktwirtschaft abschaffen wollen. Davon wird dann auch unser politisches System nicht unberührt bleiben.

28 Vgl. "So steht es wirklich um unser Land" Exklusiv-Interview mit Angela Merkel in bild.de vom 11.3.2009.

### **Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe**

Auer, Kathrin, ehem. Studienreferendarin Studienseminar Braunschweig für das Lehramt an Gymnasien

Behne, Markus W., MA – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften, 1. Vorsitzender DVPB Niedersachsen

Grunert, Günther, Dr. – Vordenbergstraße 21, 49082 Osnabrück

Hedtke, Reinhold, Prof. Dr. - Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie – Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie

Himmelman, Gerhard, Prof. a.D. Dr. – Technische Universität Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Mitglied des Landesvorstandes der DVPB Niedersachsen

Kröncke, Birte, M.A. - Auguststraße 2a, 26121 Oldenburg

Lange, Dirk, Prof. Dr. - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fak. I, Institut für Sozialwissenschaften

Luttmer, Michael, Dr. - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften

Spiecker, Friederike, freie Fachautorin, ehem. Mitarbeit in der Konjunkturabteilung des Dt. Instituts für Wirtschaftsforschung in Berlin, Schwerpunkte: Konjunkturpolitik, Makroökonomie, Arbeitsmarkt

Walther, Jürgen – Altenhofer Straße 12, 13055 Berlin

Westphal, Jürgen, StD – Fachberater Politik-Wirtschaft, Landesschulbehörde Abteilung Osnabrück, Mitglied des Landesvorstandes der DVPB Niedersachsen

Zitzlaff, Dietrich - Kampstr. 12, 23714 Bad Malente; Tel. 045 23/65 84

## **Buchbesprechungen** zusammengestellt von **Gerhard Himmelmann**

**Mertz, Friedrich: Mehr Kapitalismus wagen. Wege zu einer gerechten Gesellschaft. München/Zürich 2008. Piper-Verlag. 232 Seiten. 19,90 €.**

**Schreiner, Ottmar: Die Gerechtigkeitslücke. Wie die Politik die Gesellschaft spaltet. Berlin 2008. Propyläen/Ullstein-Verlag. 271 Seiten. 19,90 €.**

Das Prinzip der Kontroversität ist eines der wichtigsten Gebote der politischen Bildung. Sie soll zur politischen Urteilsbildung beitragen. Angesichts der aktuellen Lage lassen sich auf dem Buchmarkt kaum treffendere Pole in der Analyse der Gesellschaft finden als die Bücher von Friedrich Mertz einerseits und Ottmar Schreiner andererseits. Beide widmen sich dem gleichen Thema, der Gerechtigkeit, interpretieren sie jedoch höchst gegensätzlich. Friedrich Mertz plädiert für einen liberalen und formalen Begriff, Ottmar Schreiner dagegen für einen sozialen und materiellen Begriff von Gerechtigkeit. Für beide gilt, dass sie mit ihrer jeweiligen Heimatpartei (CDU bei Friedrich Mertz und SPD bei Ottmar Schreiner) zum Teil hart ins Gericht gehen. Sie sprechen daher nicht für die jeweiligen Parteien, sondern präsentieren ihre eigenen Auffassungen.

Für Friedrich Mertz „ist die Marktwirtschaft aus sich selbst heraus sozial“ (S. 41). Er greift die Programmatik und die Politik der SPD ebenso scharf an wie Äußerungen aus der Linkspartei oder von Vertretern mancher Bürgerinitiativen. Er attackiert eine gewisse Schlagseite der öffentlichen Medienberichterstattung, in der angesichts der aktuellen Krise vorschnell die Systemfrage gestellt werde. Nach seiner Meinung gehe es bei den jüngsten Verwerfungen in der Finanzwirtschaft doch

eher um ein Fehlverhalten Einzelner („fehlendes Fingerspitzengefühl“ S. 123). Für Friedrich Mertz liegt eine gerechte Gestaltung der Gesellschaft in „mehr Markt und mehr Eigenverantwortung“. Er plädiert für Subventionsabbau, mehr private Krankenversicherung und für public-private-partnership etwa in der Bildungspolitik. Friedrich Mertz glaubt, den Kapitalismus vor „maßlosen Forderungen an den Sozialstaat“ retten zu müssen (S. 229).

Ganz anders analysiert Ottmar Schreiner die gegenwärtige Situation. Er listet detailliert und ausführlich die sozialpolitischen Maßnahmen der rot-grünen Bundesregierung seit 1998 auf und zeigt die seiner Meinung nach fatalen sozialen Auswirkungen dieser Politik. Er widmet sich dem zerbröckelnden sozialen Zusammenhalt und der neuen sozialen Ungleichheit. Unter dem Druck der Globalisierung und der neoliberal imprägnierten Marktinteressen habe vor allem die Agenda 2010 zu einer neuen sozialen Spaltung der Gesellschaft geführt, das Entstehen der Linkspartei begünstigt und den Charakter der SPD als Volkspartei verspielt.

In vielen Detailanalysen verweist Schreiner z. B. auf die „Angst der Mitte“, auf die neue Armut, vor allem auf die neue Kinderarmut, auf die ungleiche Einkommens- und Vermögensverteilung, auf die vielen Schief lagen am Arbeitsmarkt und auf die Abspaltung des Niedriglohnsektors etc. Ottmar Schreiner lässt kein sozialpolitisches Thema aus. Ein besonderes Anliegen ist ihm die Bildungspolitik. Hier kritisiert er die „institutionelle Diskriminierung“ von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Elternhäusern. Schließlich geißelt er die absehbare Altersarmut und die

zukünftige Rente mit 67 (S. 155).

Für alle angesprochenen Themen bieten sich Vergleiche mit entsprechenden Ausführungen von Friedrich Mertz an. Freilich, Friedrich Mertz gehört dem extrem rechts-liberalen Flügel der CDU an, Ottmar Schreiner dagegen dem links-sozialen Flügel der SPD. Jede Lehrkraft kann sich aus den angezeigten Büchern einen höchst aussagekräftigen Zitatenschatz zusammenstellen und so die Kontroversität in der Behandlung politisch-ökonomischer Themen im Unterricht lebendig werden lassen. G. H.

**Ehlers, Nicole/Havekes, Harry/Nolet, Ronald (Hrsg.): Leben und Lernen in Grenzregionen. Grenzüberschreitendes Lernen. Themen – Methoden – Orte. Aachen 2008. 286 Seiten. (Zu beziehen über: markus.behne@uni-oldenburg.de).**

Das vorliegende Werk ist aus einer dreijährigen Zusammenarbeit von 10 Instituten aus mehreren Ländern Europas in einem gemeinsamen Comenius-Projekt entstanden. Beteiligt waren Lehrkräfte und Lernende aus Norwegen, Österreich, Polen, Tschechien, Ungarn, den Niederlanden und Deutschland in regionalen Netzwerken. Der vorliegende Textband bezieht sich auf das deutsch-niederländische Grenzgebiet. Das Ziel dieses Projekts war, neue Lernmethoden und Denkfertigkeiten („Thinking Skills“) zu erproben. Der Blick der Schülerinnen und Schüler für Grenzen und Grenzregionen sollte geschärft und die grenzüberschreitende Sensibilität gefördert werden. Es sollten sowohl die Unterschiede in den Identitäten und Kulturen als auch die Gemeinsamkeiten in den Lebensweisen von Nachbarschaften erforscht und im Unterricht verfügbar gemacht werden. Lehrende und Lernende sollten vor allem außerschulische Lernorte erkunden.

Das Lehrwerk beginnt im ersten Teil mit einer ausführlichen theoretischen Einführung zum Ansatz der „Thinking Skills“, zur konstruktivistischen Theorie des Wissens und zu einer entsprechenden Organisation des Unterrichts. Es folgen Darstellungen zu 10 exemplarischen Lernmethoden, wie das Arbeiten mit Lebensläufen, Lebensstudien und Zeitschienen, mit Bildinterpretationen und Rätseln sowie mit Interpretationen von Karten etc.

In einem zweiten Teil sollen Schülerinnen und Schüler speziellen Aufgaben nachgehen. Themen sind hier: verschwundene Grenzen, ehemalige Grenzmerkmale oder Grenzgebäude, frühere Zollübergänge sowie typische grenznahe Gegebenheiten. Zugleich kommen typische Wirtschaftsregionen, Lebensweisen und Siedlungsräume diesseits und jenseits der Staatsgrenze ins Blickfeld. Der deutschsprachige Teil dieser Ausarbeitung wird ergänzt durch eine Übersetzung in niederländischer Sprache, so dass dieses Lehrwerk in gleicher Weise auf beiden Seiten der Sprachgrenze genutzt werden kann.

Insgesamt handelt es sich um ein sehr aufwendiges, grenzüberschreitendes Forschungsprojekt, das allgemein-didaktische Komponenten (Arbeit mit den „Thinking Skills“) enthält und vertiefende methodische Anregungen für Lehrkräfte und Schulen in Grenznähe, hier besonders Deutschland/Niederlande, vermittelt.

G. H.

*Die Leserinnen und Leser sind aufgefordert, Vorschläge zu Buchbesprechungen zu machen oder selbst Buchbesprechungen einzureichen. Entsprechende Vorschläge bitte an [g.himmelmann@tu-bs.de](mailto:g.himmelmann@tu-bs.de).*

**Janssen, Bernd: Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008. Wochenschauverlag. 80 Seiten. 9,80 €.**

**Janssen, Bernd: Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007. Wochenschauverlag. 52 Seiten. 9,80 €.**

Das vorliegende Buch zum Ansatz einer „Methodenorientierten Politikdidaktik“ von Bernd Janssen geht auf frühere Fassungen aus den Jahren 1986 und 1992 (mit Neudruck 1997) zurück. Diese letzte Fassung aus dem Jahre 1997 liegt jetzt in einer vollständig überarbeiteten und erweiterten 3. Auflage aus dem Jahre 2008 vor. Mit großem Gewinn lässt sich diese kleine, in sehr klarer Sprache verfasste und daher leicht lesbare Schrift mit dem Band „Kreativer Politikunterricht“ des gleichen Autors verknüpfen. Auch dieses Buch ist im Jahre 2007 in einer dritten, überarbeiteten Auflage erschienen. Beide Bände sind Teil der „kleinen Reihe“ zu Didaktik und Methodik der politischen Bildung des Wochenschauverlages.

Die „Methodenorientierte Politikdidaktik“ folgt einem wohltuend-pragmatischen, praktischen Selbstverständnis. Janssen erscheinen viele der sonst vorliegenden, oft voluminösen Theorien der Politikdidaktik zu abstrakt, zu modellhaft, oft auch zu illusionär und unter den Alltagsbedingungen kaum realisierbar. Als vereinfachende Inhaltsauswahl schlägt Janssen vor, im Laufe des Schuljahres jeweils die folgenden vier Inhaltsbereiche zu behandeln: „Politisch empörende Ereignisse“, „Schlüsselprobleme der Gesellschaft“, „Aktuelle politische Konflikte“ und „Politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen“. Diese vier Inhaltsbereiche können mit verschiedenen Themen zwei- bis dreimal pro Jahr im Rahmen

von zwei- bis vierstündigen Einheiten Gegenstand des Unterrichts sein.

Das Besondere an dieser Methodenorientierten Politikdidaktik liegt darin, dass Janssen die dem Unterricht jeweils vorangehende Sachanalyse in drei bis vier Analyseschritte unterteilt. Diese Analyseschritte fächern den jeweils zu behandelnden Inhaltsbereich auf und führen zu jeweils parallel laufenden Planungsschritten in der Strukturierung der Lehr- und Unterrichtswege. Die Schritte der Sachanalyse leitet Janssen also in schlüssige Leitfragen der Unterrichtsplanung über.

Die von Janssen gewählten Analysemethoden sind fachwissenschaftlich ausgereift und die unterrichtspraktischen Planungsschritte inzwischen langjährig bewährt. Der/die Lesende erhält so auf den 80 Seiten dieser „Methodenorientierten Politikdidaktik“ einen kurzen, übersichtlichen und nachvollziehbaren Denk- und Handlungsrahmen für den eigenen Unterricht. Es ist zu wünschen, dass diese kurz gefasste Politikdidaktik weite Verbreitung finden und fruchtbare Wurzeln schlagen möge.

Das Büchlein zum „Kreativen Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag“ schließt recht schlüssig an die „Methodenorientierte Politikdidaktik“ an. Bernd Janssen wendet sich hier den praktischen Unterrichtsmethoden zu. Er kritisiert die Armut bzw. die methodische Monokultur im herkömmlichen Politikunterricht. Gegenüber der Lehrerlenkung bzw. dem Frontalunterricht, der Verkopfung des Unterrichts sowie der Zentrierung auf kognitive Lernprozesse orientiert sich Janssen an methodologischen Adjektiven wie: vielseitig, sinnlich und ganzheitlich, dann aber auch: abwechslungsreich, produktorientiert, schülernah und exemplarisch. Janssens Poli-

tikdidaktik zeigt sich auch hier pragmatisch und auf der Höhe der aktuellen Diskussion. Auch dieses Büchlein präsentiert exemplarische Anwendungssituationen bzw. Verlaufsplanungen. Als Varianten eines kreativen Unterrichts werden vorgestellt: Ver-/Enträtselung einer vorgestellten Quelle, Standbild, Sprechmühlen, fiktives Interview, Spinnweb-Analyse, Ich-Texte, Perspektivwechsel oder Fantasiereise. Ohne auf diese Varianten einzeln eingehen zu können, zeigt sich Bernd Janssen auch hier als praktisch denkender, alltagsbezogener und anwendungsorientierter Fachdidaktiker.

Auch diese didaktische Kurzanleitung von Bernd Janssen ist nur nachhaltig zur Lektüre und Umsetzung zu empfehlen, hebt sich Janssen doch wohltuend von vielen umfangreichen Wortkaskaden manch' anderer Politikdidaktiker ab.  
G. H.

**Butterwegge, Christoph/  
Lösch, Bettina/Ptak, Ralf:  
Kritik des Neoliberalismus.  
Wiesbaden 2007. Verlag für  
Sozialwissenschaften. 298  
Seiten. 19,90 €.**  
**Butterwegge, Christoph/Lösch,  
Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.):  
Neoliberalismus. Analysen  
und Alternativen. Wiesbaden  
2008. Verlag für Sozialwissen-  
schaften. 420 Seiten. 24,80 €.**

Die weltweite Finanzkrise des Jahres 2008 hat sich inzwischen zu einer globalen Weltwirtschaftskrise ausgeweitet. Die einmalige Wucht dieser Krise veranlasste alle entwickelten Industriestaaten zu einer radikalen Umkehr ihrer wirtschaftspolitischen Denkweise und ihrer wirtschafts- und finanzpolitischen Handlungskonzepte. Die jüngsten Wirtschaftsentwicklungen brachten die alten neoliberalen Glücksverheißungen zum Einsturz.

Schon vor dem Jahre 2007 lagen auf dem Buchmarkt zahlreiche kritische Analysen zur Globalisierung und zum neuen „Finanzmarktkapitalismus“ vor. Stand bei einigen Autoren die Kritik der Globalisierung und der weltweiten Verschuldungsdynamik im Vordergrund, so setzten andere ihren Schwerpunkt bei der Kritik der Hedge-Fonds. Nur wenige Analysen legten die Vermutung eines Zusammenbruchs der Börse und einer vergleichbar großen Weltwirtschaftskrise wie 1929 nahe (Max Otte).

Vor allem suchte man bisher vergeblich eine solide und kritische Auseinandersetzung mit der leitenden wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Idee, dem Neoliberalismus, der seit der Wendezeit von 1979/1980 mit Roland Reagan, Mageret Thatcher und Helmut Kohl das erkenntnis- und handlungsleitende Denkmodell am Ende des 20. Jahrhunderts bildete.

Erst spät, dann aber doch mit nachhaltiger Wirkung trat in Deutschland das Autorenteam Christoph Butterwegge, Bettina Lösch und Ralf Ptak mit einer entsprechenden Analyse hervor. In ihrem Sammelband zur „Kritik des Neoliberalismus“ aus dem Jahre 2007 findet man eine solide kritische Aufarbeitung der „Grundlagen des Neoliberalismus“ von Ralf Ptak (S. 13 – 86), eine kritische Analyse der „Privatisierung und Liberalisierung“ von Tim Engartner (S. 87 – 134) und dann eine Darstellung der neoliberal geprägten Sozialpolitik aus der Feder von Christoph Butterwegge (S. 135 – 221). Bettina Lösch befasst sich abschließend mit der Gefahr für die Demokratie unter der neoliberalen Hegemonie (S. 221 – 284).

Angesichts der oft aufdringlichen Überheblichkeit mancher Vertreter der ökonomischen Bildung in der Fächerkombination von „Politik-Wirtschaft“ findet man hier eine sozial- und gesellschaftspolitische Auseinandersetzung

mit der neoliberalen Dominanz des ökonomischen Freiheitspathos und des ungezügelten individualistischen Nutzenaxioms. Eine solche Auseinandersetzung war längst fällig.

Allerdings konnten die Autoren den großen Crash der Weltwirtschaft, wie er sich seit der Mitte des Jahres 2008 entwickelte, noch nicht voraussehen, als sie ihr Buchprojekt im Jahre 2006 entwarfen und niederschrieben. Dies gilt in gleicher Weise auch noch für das nachfolgende Werk „Neoliberalismus. Analysen und Alternativen“, das im Jahre 2008 im gleichen Verlag erschien. In diesem zweiten Buch zum Neoliberalismus befassen sich insgesamt 21 Autoren mit der „theoretischen Verortung des neoliberalen Projekts“ (S. 17 – 110), mit den „Bereichen neoliberaler Mächtigkeit“ (S. 111 – 202), dem „Doppelcharakter des neoliberalen Staates“ (S. 203 – 300) und den „Alternativen für eine post-neoliberale Agenda“ (S. 301 – 414). Auch diese Analysen sind noch unberührt von den fundamentalen Fehlentwicklungen, die die Weltwirtschaft im Jahre 2008 ff. offenbarte, da auch dieses Buch noch vor der Jahreswende 2007/2008 projiziert und geschrieben wurde. Auch wenn die neue Weltwirtschaftskrise noch nicht in die Analyse aufgenommen werden konnte, behält die kritische Darstellung des Neoliberalismus ihren Eigenwert. Sie wird nur noch gestärkt durch die jüngste Weltwirtschaftskrise.

Die ungeahnte Durchschlagskraft kapitalismuskritischer Einstellungen in allen Medien und Parteien (außer der FDP) und die bis dahin ungeahnte Renaissance des keynesianischen Staatsinterventionismus stehen im deutlichen Gegensatz zu vielen eindimensionalen Ökonomieinterpretationen in manchen Schulbüchern. Fast scheint es, dass einige Schulbücher für das Fach Politik-Wirtschaft unter dem Eindruck und der Maßga-

be der Weltkrise konzeptionell neu, d. h. weniger ökonomisch-naiv, geschrieben werden müssten. Denn es zeigt sich, wie wichtig die Betonung der Rolle des Staates, der Politik und des Gemeinwohls war und ist, auf die gerade Politiklehrer in der Vergangenheit immer so hohen Wert gelegt haben.

In Sonderheit findet sich im Buch „Neoliberalismus“ aus dem Jahre 2008 eine profunde Analyse von Bettina Lösch zum Thema „Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik“ (S. 335 – 354). Dieser Beitrag soll an dieser Stelle hervorgehoben werden. Bettina Lösch kritisiert darin die plakativen Forderungen nach „Professionalisierung“, „Verwissenschaftlichung“ und „Modernisierung“ der politischen Bildung. Sie beklagt zugleich den fast völligen Verlust einer kritisch-normativen Perspektive in der akademisch-universitären Politikdidaktik. Im Focus steht hier insbesondere ein Autor wie Wolfgang Sander/Giesen. In dessen Kampf gegen normative und gesellschaftspolitische Perspektiven erscheint es Bettina Lösch zweifelhaft, ob diese Art der politischen Bildung noch eine Beförderung oder im Gegensatz vielmehr eine „Behinderung politischer Bildungsarbeit“ (S. 339) darstelle. Eine einseitige neoliberale Ideologie der „Anstiftung zur Freiheit“ vernachlässige die breiteren und zugleich komplexeren Wertgrundlagen der Demokratie und leiste einer affirmativen Haltung gegenüber den marktradikalen Befürwortern Vorschub. Ein Beispiel des radikalen neoliberalen Einheitsdenkens sieht Bettina Lösch etwa in der lange Zeit stark öffentlichkeitswirksamen „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“. Eine solchermaßen marktgängig gemachte politische Bildung verdränge zugleich die kritisch-sozialwissenschaftlichen Bezugssysteme der politischen Bildung.

Einer inhaltlichen Entleerung

der politischen Bildung setzt Bettina Lösch ein Plädoyer für kontroverses Denken und Pluralität gegenüber. Dem Antrainieren von Sozialtechniken unter dem Stichwort der Methodik der politischen Bildung setzt sie die Rückbesinnung der politischen Bildung auf eine kritische Analyse der Gesellschaft und auf eine betont politische Aufgabenstellung der politischen Bildung entgegen.

Neben allen anderen sorgfältigen Analysen zum Neoliberalismus stellt allein dieser Beitrag von Bettina Lösch zur politischen Bildung eine kritische Bereicherung der aktuellen Debatte über die politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik dar und sei daher nachdrücklich zur intensivsten Lektüre empfohlen.

G. H.

**Obama, Barack: Ein amerikanischer Traum. Die Geschichte meiner Familie. Aus dem amerikanischen von Mathias Fienbork. München 2008. Carl Hanser Verlag. 444 Seiten. 24,00 €.**

Zu empfehlen ist ein außerordentlich aktuelles Buch, quasi eine Selbstbiografie des am 4. November 2008 neu gewählten amerikanischen Präsidenten. Das Buch wurde bereits im Jahre 1995 geschrieben, noch bevor Obama zunächst ins Parlament von Illinois und dann als Senator in den US-Kongress gewählt wurde. Das Buch wurde im Jahre 2004 neu aufgelegt und ist nun ins Deutsche übersetzt worden. Der Originaltitel lautet: „Dreams from My Father. A Story of Race and Inheritance“. Das Werk beschreibt die Entwicklung von Barack Obama bis zum Ende seines jungen Erwachsenenlebens.

Es ist die Geschichte eines komplexen Selbstfindungsprozesses, in dessen Mittelpunkt immer wieder die Erinnerung an seinen Vater und die Reflexion seiner Hautfarbe und seiner Herkunft steht. Der Vater war Kenianer. Er

hatte in den USA studiert und eine weiße Kommilitonin geheiratet. Alsbald wurde der Sohn Barack geboren. Doch der Vater kehrte bald nach Kenia zurück, so dass Barack allein mit seiner Mutter, doch im Wesentlichen unter der Obhut seiner liebevoll beschriebenen Großeltern aufwuchs. Seine Mutter heiratete erneut, diesmal einen Indonesier und zog mit dem jugendlichen Barack nach Indonesien. Er selbst unternahm später eine Reise zu seinen Verwandten nach Kenia, um seine kulturellen Wurzeln in sich aufnehmen zu können. Die weitere Lebensgeschichte ist interessant genug, um eigenständig nachgelesen zu werden.

Im Mittelpunkt steht jedoch der Selbstfindungsprozess eines begabten, politisch höchst interessierten „streetworkers“ und baldigen Jurastudenten, der die keineswegs bewältigte Rassenfrage in den USA offen und vielgestaltig reflektiert. Auch der Multikulturismus der amerikanischen Nation tritt in Barack Obama deutlich zum Vorschein. Mit großem Scharfsinn und intimer Personenkenntnis schildert Barack Obama seine jeweilige Umgebung und seinen Lebensweg, der schließlich in einen furiosen Aufstieg als Politiker einmündete. Doch bereits vor der Aufnahme seines Jurastudiums bricht das Buch ab.

Trotz des biografischen Ansatzes ist das Buch in Sprache, Sachdarstellung und Ereignisschilderung eigentlich eine eigenständige und bedeutende schriftstellerische Leistung. Barack Obama erweist sich als begabter Erzähler. Er schildert - ohne aufdringlich zu wirken -, wie es ihm immerwiedergelang, Zuhörer für sich einzunehmen und Mitstreiter oder Wähler zu mobilisieren. Lesenswert ist das Buch aber nicht nur wegen seiner biografischen und schriftstellerischen Qualitäten. Vielmehr lässt es dem Leser verständlich werden, warum und vor welchem

mentalen Hintergrund Barack Obama die Hoffnungen auf ein anderes, weltoffenes, tolerantes und an die klassisch-liberalen Traditionen anknüpfendes Amerika verkörpert.

Diese Erkenntnis kann sich durchaus in der Behandlung verschiedenster Themen des politisch-demokratischen Unterrichts niederschlagen, wenn man das Buch nicht nur aus privatem Interesse zur Hand nehmen will. Immerhin ist es ein höchst lebendiges und lesenswertes Buch für alle politisch Interessierten.  
G. H.

## 17. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung

„Die Europäische Union  
- Herausforderungen für die Zukunft“ -

Donnerstag, 25. September 2009

9:00 - 16:00 Uhr

Leibniz Universität Hannover

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Website  
[www.dvpb-nds.de](http://www.dvpb-nds.de)

## ***KMK hat Fachprofile für lehramtsbezogene Studiengänge entwickelt***

***Auszug aus dem Beschluss der KMK vom 16. Oktober 2008***

### **Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

#### 1. Auftrag

Die Kultusministerkonferenz hat in den „Eckpunkten für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005; sog. Quedlinburger Beschluss) verabredet, die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) weiterzuentwickeln. Darüber hinaus wurde die Notwen-

digkeit gesehen, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu entwickeln. Die Standards für die Bildungswissenschaften und die Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollen eine **Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung** von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden.

Übergreifendes Ziel ist es, die **Mobilität und Durchlässigkeit** im deutschen Hochschulsystem zu

sichern und im Interesse der Studierenden die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse, die auf den Lehrerberuf vorbereiten, zwischen den Ländern zu gewährleisten.

Mit der Vorgabe sog. Fachprofile verständigt sich die Kultusministerkonferenz auf einen Rahmen der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium. Die Länder und die Universitäten können innerhalb dieses Rahmens selbst Schwerpunkte

Die Fachprofile wurden in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerverorganisationen entwickelt.

Sozialkunde/Politik/Wirtschaft

Erstellt auf der Grundlage eines Entwurfs von:

Prof. Dr. Ulrich Sarcinelli, Universität Koblenz-Landau

Prof. Dr. Peter Massing, Freie Universität Berlin,

unter Mitwirkung von Dr. Helge Batt, Universität Koblenz-Landau,

unter Berücksichtigung der Hinweise der Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Gesellschaft für Ökonomische Bildung.

und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen.

Die Fachprofile sind auf die Fächer der allgemeinbildenden Lehrämter bezogen; der Fächerkatalog ist auf diejenigen Fächer beschränkt, die in den Prüfungsordnungen (nahezu) aller Bundesländer vorkommen. Sie wurden in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen entwickelt.

## 2. Definition fachbezogener Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern

Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss.

Diese Kompetenzen werden während der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben:

1. **Grundlegende Kompetenzen** hinsichtlich der *Fachwissenschaften*, ihrer *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden* sowie der *fachdidaktischen Anforderungen* werden weitgehend **im Studium** aufgebaut.
2. Die **Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen** ist hingegen vor allem Aufgabe des **Vorbereitungsdienstes**; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.
3. Schließlich ist die weitere **Entwicklung in der beruflichen Rolle** als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der **Fort- und Weiterbildung**.

Trotz dieser phasenbezogenen Schwerpunktsetzungen ist es notwendig, die Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im

*Zusammenhang*, d.h. über den gesamten *Qualifikationszeitraum hinweg* und bezogen auf die Erfordernisse der angestrebten kompetenten Berufsausübung, zu betrachten. Daraus leiten sich auch die inhaltlichen Anforderungen an die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung im Studium ab: Sie muss für die nachfolgenden Bildungsphasen nicht nur anschlussfähig sein, sondern auch auf den Qualifikationserwerb in diesen Phasen einschlägig vorbereiten.

Aus den Empfehlungen zur Lehrerbildung sowie zum Berufsbild, das in der Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände im Oktober 2000 beschrieben worden ist, können folgende fachbezogenen Kompetenzen künftiger Lehrerinnen und Lehrer abgeleitet werden, die vornehmlich im **Studium** aufzubauen bzw. zu entwickeln sind und die Lehramtsstudierende bei Abschluss ihres Studiums vorweisen können:

### 2.1 Über anschlussfähiges Fachwissen verfügen

Studienabsolventinnen und –absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (*Verfü-gungswissen*) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen;
- verfügen aufgrund ihres Überblickswissen (*Orientierungswissen*) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer;
- können reflektiertes Wissen über ihre Fächer (*Metawissen*) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen;
- können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit *fächerübergreifende Qualifikationen* entwickeln.

### 2.2 Über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer verfügen

Studienabsolventinnen und –absolventen

- sind mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden ihrer Fächer vertraut;
- sind in der Lage, diese Methoden in zentralen Bereichen ihrer Fächer anzuwenden.

### 2.3 Über anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen verfügen

Studienabsolventinnen und –absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren;
- kennen und nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern;
- kennen die Grundlagen fach- und anforderungsgerechter Leistungsbeurteilung;
- haben fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können und wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind.

Mit dem **Vorbereitungsdienst** sollen folgende Kompetenzen erreicht werden:

- fachliches Lernen planen und gestalten,
- Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen,
- Nachhaltigkeit von Lernen fördern,
- fachspezifische Leistungsbeurteilung beherrschen.

Schließlich sollen sich Lehrerinnen und Lehrer durch **Fort- und Weiterbildung** fachlich und per-

sönlich in der Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer weiterentwickeln.

### 3. Die Fachprofile

Die Fachprofile umfassen die Beschreibung der im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte. Generell, d.h. über alle Fachprofile hinweg, gelten folgende Anforderungen:

- **Einführungen in das Studienfach** werden in den einzelnen Fachprofilen zwar nicht genannt, sie gehören gleichwohl in das Curriculum jedes Studienfachs.
- Die Gliederungen der **Studieninhalte** in einzelne Bereiche sind nicht als Abgrenzungen oder Gliederung in einzelne **Lehrveranstaltungen** zu verstehen. Die Zuordnung von Inhalten zu Veranstaltungen ist in Studienplänen zu treffen. Teilweise dürften hier **Differenzierungen nach Lehrämtern und Schulformen** sinnvoll sein.
- Die Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben in Studienpläne und Lehrveranstaltungen bedeutet nicht, dass durchgängig **eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen** anzubieten sind. Zwar erfordern das Zwei-Fach-Studium und die spezifischen Anforderungen, die die Schule stellt, dass gewisse Teile des lehramtsbezogenen Studiums auf dieses Studienziel hin konzipiert werden muss, also ein Lehramtsstudium sui generis bilden. Dies betrifft aber nicht das gesamte Studium: Es ist davon auszugehen, dass - von Fach zu Fach unterschiedlich - größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind. Dies muss allerdings von den Universitäten im Einzelnen ausgewiesen werden.
- Die zusätzlichen Inhalte für das **Lehramt an Gymnasien** in der Sekundarstufe II sind zum großen Teil Vertiefungen für die beim Lehramt in der Sekundarstufe I genannten Inhaltsbereiche, die sich in der Regel durch einen höheren Spezial-

sierungs-, Komplexitäts- und Abstraktionsgrad sowie eine stärkere Forschungsorientierung auszeichnen.

- Eine Aufgliederung zwischen den Inhalten für die Lehrämter der Sekundarstufe I und denen der Sekundarstufe II ist selbstverständlich in den Fächern nicht vorgesehen, die **nur im Lehramt an Gymnasien** vorkommen (z.B. Alte Sprachen).
- Bei den Studieninhalten zur jeweiligen **Didaktik eines Faches** wird in der Regel nicht zwischen beiden Sekundarstufen unterschieden.
- Den meisten Fachprofilen werden **wichtige konzeptionelle Grundlagen** für das Studium vorangestellt, weil sie wesentliche Begründungen für die Ausgestaltung der Fachprofile enthalten oder die besonderen Anforderungen an das lehramtsbezogene Studium herausstellen, begründen und damit teilweise auch fächerübergreifende Bezüge für das Lehramt herstellen. Mit Bezug auf diese Dokumente lassen sich aus den Fachprofilen teilweise auch Qualifikationsan-

sätze für **fächerübergreifenden Fachunterricht** ableiten.

#### Sozialkunde/Politik/Wirtschaft

Die Bezeichnung des Faches ist in den Bundesländern unterschiedlich. U.a. finden sich die Bezeichnungen: Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politikwissenschaft, Politik und Wirtschaft, Wirtschaft/Politik, Politische Bildung. Von den Kompetenzanforderungen und den fachlichen Inhalten unterscheiden sich zwar die Fächer, sie haben aber einen gemeinsamen Kern. Das fachliche Kompetenzprofil bezieht sich auf diesen Kern.

Aus den unterschiedlichen Bezeichnungen ist ersichtlich, dass die Anteile der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen je nach Einbettung in den Fächerkanon der Schulen von Land zu Land variieren. Die Länder können dementsprechend für das Studium fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Je nach Struktur der Hochschule können dabei bestimmte Teilgebiete, anders als hier dargestellt, zugeordnet sein (z.B. Wirtschaftspolitik als Teil der Politikwissenschaft).

#### Fachspezifisches Kompetenzprofil Sozialkunde/Politik/Wirtschaft

- Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft sowie in den zugeordneten Fachdidaktiken. Sie
- beherrschen grundlegendes, strukturiertes Wissen in den genannten Disziplinen und sind mit zentralen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Denkweisen vertraut,
- können grundlegende politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, Theorien und Methoden erläutern, vergleichen, anwenden und beurteilen,
- können politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme und Konfliktlagen beschreiben und mit sozialwissenschaftlichen Methoden analysieren,
- können Wege zur rationalen politischen, sozialen und ökonomischen Urteilsbildung aufzeigen und eigene Urteile begründet fällen,
- beherrschen elementare sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitstechniken sowie Ansätze interdisziplinärer Arbeit,
- verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Orientierungswissen über Konzepte, Methoden und Befunde zur Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung,
- können Ziele, Konzepte, Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen in der gesellschaftlichen Bildung analysieren und reflektieren,
- können lernbedeutsame politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme identifizieren, ihre Bedeutung für die

*Fachspezifisches Kompetenzprofil Sozialkunde/Politik/Wirtschaft - Fortsetzung*

Lernenden und die Gesellschaft einschätzen, geeignete sozialwissenschaftliche Analysekonzepte ermitteln und alternative Problemlösungen beurteilen,

- können exemplarisch fachliche Lehr- und Lernprozesse schüler- und problemorientiert diagnostizieren, analysieren, auch für heterogene Lerngruppen planen und arrangieren sowie Unterrichtsversuche im Fach evaluieren,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fachunterricht und kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und –beurteilung im Fach.

Studium für LÄ der Sek. I	erweitert im Studium für LA an Gym / Sek. II
<b>Grundlagen und Methoden</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und aktueller Diskurs der Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie</li> <li>• Entwicklung von Fragestellungen, Hypothesen- und Modellbildung</li> <li>• Quantitative und qualitative Methoden</li> <li>• Operationalisierung, Fallauswahl, Grundsätze der Aussagenlogik</li> <li>• Grundlagen der Wirtschafts- und Sozialstatistik</li> </ul>	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplarische Untersuchungen zu Anwendungsgebieten sozialwissenschaftlicher Methoden: Zensus, Wahlforschung, volkswirtschaftliche Gesamtrechnung</li> </ul>
<b>Fachwissenschaftliche Beiträge der Politikwissenschaft:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische Theorien</li> <li>• Politische Ideen, Orientierungen, Einstellungen und Werte(systeme)</li> <li>• Politische Akteure: Parteien, Verbände, soziale Bewegungen; Massenkommunikation</li> <li>• Staat und Institutionen: Parlament, Regierung, Verwaltung; Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland;</li> <li>• Politisches System der DDR</li> <li>• Formen und Funktionen öffentlicher Haushalte</li> <li>• Politisches System der EU und Theorien der europäischen Integration</li> <li>• Strukturen und Theorien der Internationalen Politik</li> </ul>	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleichende Analyse politischer Systeme</li> <li>• Vergleichende Analyse politischer Kulturen und Kommunikationsformen</li> <li>• Geschichte der politischen Ideen seit der Antike</li> </ul>
<b>Fachwissenschaftliche Beiträge der Soziologie</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziologische Theorien</li> <li>• Mikrosoziologie: Sozialisation, Enkulturation, Interaktion</li> <li>• Makrosoziologie: Sozialstruktur, Ungleichheit und Diversität; sozialer Wandel</li> <li>• Institutionen, Funktionsweisen und Probleme des Gesellschaftssystems</li> <li>• Steuerung sozialer Prozesse, Sozialpolitik, Systeme der sozialen Sicherheit</li> </ul>	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesellschafts- und Handlungstheorien</li> <li>• Sozialer Wandel im internationalen Kontext</li> </ul>
<b>Fachwissenschaftliche Beiträge der Wirtschaftswissenschaft</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftswissenschaftliche Theorien</li> <li>• Institutionen, Funktionsweisen und Probleme des Wirtschaftssystems, soziale Marktwirtschaft</li> <li>• Funktionen und Formen von Unternehmen</li> <li>• Wirtschaftliches Handeln im Privathaushalt</li> <li>• Funktion und Formen des Finanzwesens; Geldtheorie</li> <li>• Steuerung der Wirtschaft: Wirtschaftspolitik, Markt, Wettbewerbsregulierung</li> </ul>	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische und methodische Grundlagen der Mikroökonomik</li> <li>• Theoretische und methodische Grundlagen der Makroökonomik</li> <li>• Internationale und vergleichende Volkswirtschaftslehre</li> </ul>
<b>Fachdidaktik</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachdidaktische Ansätze, Konzeptionen und Analysemethoden, Konzepte fachdidaktischer Planung und Evaluation von Unterricht in Sozialkunde /Wirtschaft/Politik</li> <li>• Methoden, Arbeitstechniken und Medien für den Unterricht in Sozialkunde/Politik/Wirtschaft</li> <li>• Politische, ökonomische und gesellschaftliche Sozialisation von Jugendlichen, Probleme und Handlungsstrategien bei der Realisierung individueller Lebenschancen und Demokratie fördernder gesellschaftlicher Teilhabe</li> <li>• Ansätze der Berufsorientierung und der Demokratiedidaktik</li> <li>• Fachgebietsbezogene Lehr-Lern-Forschung: Kompetenz-, Wissens-, Urteils- und Einstellungserwerb, mentale Modelle und misconceptions bei Lernenden</li> </ul>	

## **Stärkung der Demokratieerziehung**

### **Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009**

Der 90. Jahrestag der Konstituierung der Weimarer Republik und der Annahme der ersten praktizierten demokratischen Verfassung auf deutschem Boden, der 60. Jahrestag des Grundgesetzes und der 20. Jahrestag der friedlichen Revolution in der DDR im Jahr 2009 sowie der 20. Jahrestag der Deutschen Einheit im Jahr 2010 sind geeignete Anlässe, die herausragende Bedeutung der Erziehung zur Demokratie als Aufgabe schulischer Arbeit hervorzuheben und demokratisches Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten zu würdigen.

Die Entwicklung Deutschlands zu einem sozialen Rechtsstaat in Einheit und Freiheit wäre ohne unsere demokratische Grundordnung und ohne die erfolgreiche friedliche Revolution in der DDR nicht möglich gewesen.

Wir wissen: Demokratie ist nicht selbstverständlich; sie musste in einem langen historischen Prozess errungen werden. Demokratie ist stets aufs Neue Gefahren ausgesetzt. Dies zeigt die deutsche Geschichte mit zwei Diktaturen im 20. Jahrhundert.

Aktuelle Gefahren stellen insbesondere der Rechtsextremismus, der religiöse Fundamentalismus und der Linksextremismus dar.

Dies belegen z.B. auch die Ergebnisse von rechtsextremistischen Parteien bei Kommunal- und Landtagswahlen sowie die allein im Jahr 2007 bundesweit registrierten 17.607 rechtsextremistisch motivierten Straftaten. Wir dürfen nicht zulassen, dass unsere Demokratie beschädigt oder ausgehöhlt wird. An einer Auseinandersetzung mit den Feinden der Demokratie und deren Demagogie führt kein Weg vorbei.

Erziehung für die Demokratie ist eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung - Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen gelernt werden. Kinder und Jugendliche sollen bereits in jungen Jahren Vorzüge, Leistungen und Chancen der Demokratie erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte

wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen - auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels.

Schon in der Grundschule sollen Kinder Partizipation einüben und an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung und die Unterschiede zu diktatorischen Herrschaftsformen herangeführt werden, zum Beispiel die Meinungs- und Pressefreiheit, den politischen Pluralismus und freie Wahlen gegen den weltanschaulichen Wahrheitsanspruch, das Machtmonopol einer Partei und die Unterdrückung von Opposition. Sie sollen lernen, dass die Demokratie den Menschen die Möglichkeit eröffnet, für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen, während die Diktatur den Menschen der Verantwortung enthebt und ihn zwingt, auch gegen besseres Wissen und Gewissen mitzutun.

Schon in der frühen Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler fundierte Kenntnisse unserer jüngeren Geschichte erwerben. Den Erfahrungen aus der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts, aus der Weimarer Republik, aus der Zeit des Nationalsozialismus, aus 60 Jahren gelebter Demokratie in der Bundesrepublik, aus der Zeit der DDR und aus der friedlichen Revolution kommt im Rahmen einer demokratischen Bildung und Erziehung eine Schlüsselrolle zu.

Demokratisches Verständnis entwickeln Kinder und Jugendliche ganz besonders über persönliche Erfahrung und über eigenes Handeln. Elementare Grundlagen hierfür werden bereits im frühkindlichen Entwicklungsstadium gelegt. Partizipation und Selbstverantwortung müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden - auch und gerade in Familie und Schule.

Für die Schule bedeutet dies: Demokratieerziehung ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz

gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.

Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler sowohl zu fordern als auch zu fördern und sie damit zugleich beim Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenz zu unterstützen.

In den Ländern gibt es vielfältige Erfahrungen mit Demokratiepädagogik. Insbesondere der im Rahmen des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben" entwickelte "Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik" bietet eine gute Orientierung für die weitere Arbeit.

Auch aus dem internationalen Kontext können sich Impulse für die weitere Stärkung der Demokratieerziehung ergeben. So stellt das seit 1997 bestehende Projekt des Europarats „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ (EDC/HRE) gelebte Demokratie in den Mittelpunkt. Aus diesem Projekt, in dessen Rahmen auch das „Europäische Jahr der Demokratieerziehung 2005“ mit großer Resonanz in allen Mitgliedsstaaten des Europarats umgesetzt wurde, ist eine Fülle von Materialien hervorgegangen, die insbesondere für Schulen von Bedeutung sind (z.B. Handreichungen zur demokratischen Schulgestaltung sowie zur Lehrerbildung, Qualitätssicherung und zum Kompetenzerwerb im Bereich der Demokratieerziehung/politischen Bildung).

Die Kultusministerkonferenz will alle in der Schule Mitwirkenden, ganz besonders die Kinder und Jugendlichen, zu Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung in Schule und Zivilgesellschaft ermutigen. Inwiefern wir die Möglichkeiten der Demokratie verwirklichen, hängt nicht zuletzt von uns selbst ab.

**Um die Demokratieerziehung zu stärken werden die Länder nach Möglichkeit folgende Maßnahmen umsetzen:**

### Zur Weiterentwicklung des Unterrichts

- Förderung eines fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts zur Stärkung der Demokratieerziehung in der Primar- und Sekundarstufe
- beginnend in der frühen Sekundarstufe I Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Geschichte einschließlich der Zeit des Nationalsozialismus sowie mit der SED-Diktatur; verstärkte Vermittlung von Kenntnissen des Grundgesetzes und der Länderverfassungen, des demokratischen Systems, der Institutionen und Partizipationsmöglichkeiten; Kennenlernen von demokratischen Institutionen und ihrer Aufgaben, Funktionsweisen und täglichen Arbeit; Entwicklung von Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung diktatorischer Systeme und der ihnen zugrunde liegenden Ideologien
- verstärkte Integration der Demokratiepädagogik und der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit diktatorischen Systemen in beide Phasen der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte
- Förderung einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Geschichte, den gesellschaftlichen und politischen Systemen unserer osteuropäischen Nachbarn – aktuell insbesondere Entwicklung eines deutsch-polnischen Geschichtsbuches
- verstärkte Nutzung außerschulischer Lernorte wie Gedenkstätten, Museen, Orte von Menschenrechtsverletzungen und staatlichen Gewaltverbrechen; Stärkung der Gedenkstättenpädagogik, Einbeziehung von Zeitzeugen
- Förderung einer fundierten Auseinandersetzung mit allen Formen des Extremismus, mit Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Gewalt und Intoleranz, beginnend in der Grundschule
- Unterstützung der Schulen bei der Verankerung von demokratiepädagogischen Aspekten in schulinternen Curricula
- Wahrnehmung und Realisierung von Demokratieerziehung und demokratischer Schulkultur als Kriterium von Schulentwicklung, Stärkung der Unterstützungsangebote für Schulen
- Förderung von unterrichtsnahen Vorhaben zur Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen für ihr unmittelbares Lebensumfeld
- Ausweitung von Initiativen wie "Schule ohne Rassismus".

### Im Rahmen der Schülerbeteiligung

- Motivierung von Schülerinnen und Schülern, bestehende Mitwirkungsmöglichkeiten tatsächlich wahrzunehmen, wirksame Unterstützung der Gremienarbeit und weiterer Beteiligungsformen (z. B. Klassenräte);
- Auszeichnung von besonderem Engagement in den Schulen und Hinweise auf den Zeugnissen;
- Aufzeigen bestehender und Ausweitung der Mitwirkungsrechte und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler (z. B. Einführung von Kreis- und Landesschülerräten mit entsprechenden Befugnissen, Einführung von Feedback-Kulturen);
- systematische Verankerung einer Anerkennungs- und Beteiligungskultur im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung, Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an schulinterner Evaluation.

### Auftaktveranstaltung

- Durchführung einer bundesweiten Fachtagung im Jahr 2009 zu den Themen Demokratiepädagogik im Unterricht und Stärkung von Schülerbeteiligung sowie zur Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte.

Quelle:

[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)

## **Abitur 2009 in Niedersachsen, Politik (erhöhtes Anforderungsniveau)**

Bei Redaktionsschluss unserer PU ist das Abitur 2009 in Politik gerade 14 Tage her und hat schon hohe Wellen geschlagen. Wer damit als Kurslehrer oder Kurslehrerin befasst ist, befindet sich möglicherweise noch in der Korrekturphase und musste erleben, dass der Erwartungshorizont am 28.4.09 durch ein Schreiben aus dem Kultusministerium „ergänzt“ wurde. Ein ungewöhnlicher Vorgang, der wohl darauf zurückzuführen ist, dass die Verantwortlichen nicht die nötige Sorgfalt beim Verfassen der zentralen Themen im Fach Politik haben walten lassen. Grund der „Ergänzung“ werden vielfältige Proteste von Fachkolleginnen und -kollegen sein, die viele Ungereimtheiten in Textauswahl, Themenstellung, Zuordnung zu den zentralen Semestervorgaben und zum mitgereichten Erwartungshorizont moniert haben.

Wir als Verband der Politiklehrer in Niedersachsen sehen einmal die Schülerinnen und Schüler betroffen, die durch die Themenstellungen verunsichert wurden. Wir sehen auch die Fachkolleginnen und -kollegen, die unter diesen Umständen eine leistungsrechte Note finden sollen und gegenüber den Schülerinnen und Schülern in der Verantwortung stehen, denn sie haben mit ihrem Unterricht das Zentralabitur vorbereitet. Wir sehen weiterhin die Attraktivität des Faches Politik berührt, das im Wahlsystem der Oberstufe in Konkurrenz zu anderen Angeboten steht.

Der Verband wird eine Stellungnahme zum Abitur 2009 im Fach Politik veröffentlichen. Ihre Erfahrungsberichte können uns helfen, eine detaillierte Kritik vorzutragen.

Bitte schicken Sie Ihre Stellungnahme per Mail an:

[info@dvpb-nds.de](mailto:info@dvpb-nds.de)

H.-J Rödiger

Für den Vorstand DVPB Niedersachsen

**PuLs III (2009) POLITIK unterrichten Literaturservice (Nr. \*59–89)**

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

**59 \*(Best.-Nr. 9100 / kls.)** Publikationen März bis Okt. 2009 / Red. ANDRÉ HARTMANN / 112 S. / zugestellt März 2009. – Viele Titelseiten abgebildet. „Neu“, wenn ein Titel erstmalig im Verzeichnis steht (die Bearbeiter sahen allerdings in einigen Büchern abweichende Angaben). Sicherlich lassen sich die Titelbeschreibungen und das Sachregister in späteren Verzeichnissen noch perfektionieren? – Beachten Sie bitte auch die Auflagen-Angaben! – Die Bücher mit den PuLs-Nr. 74, 80f. u. 85 erschienen 2009 bei der BPB; im Titel 86 steht 2007; für die anderen wird 2008 angegeben. – Von den in PuLs II gemeldeten Publikationen sind alle außer 1634, 1704 und 5965 noch als lieferbar aufgeführt. – JÜRGEN FAULENBACH („Leiter Print“) meldet diesmal über 480 Arbeits- und Informationsmaterialien, Bücher, Sammelbände, Zeitschriften und Multimedia-Produkte. Hilfreich ist, dass auch Titel der prägnanten Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ und diese und jene aktualisierte(!) Ausgabe von „Informationen zur politischen Bildung“ kls. mitbestellt werden können. – Die numerische Abfolge nach Bestellnummern ab (60) wurde gewählt, um eine gewisse Übersichtlichkeit beim Bestellen zu unterstützen. Leider wurde die Zahl der Ausfüll-Bestellkästchen für (\*59) verringert. – Bestelladressen sind wie zuvor: 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)

\* = Bibliographie; \*SR = Sammelrezension/Literaturbericht; wLiA = wichtige Literatur in Anmerkungen // ! = besonders bemerkenswert // \*INT = Internetangaben / kls. = kostenlos // LA = Lizenzausgabe eines (mitgenannten) Verlages. – Als besonders „bestellwichtig“ empfehlen die Bearbeiter die Titel mit den PuLs-Nr. 60f., 64–67, 69, 71, 74, 78f., 82f., 87–89.

• Viele der 22 ausgesuchten Bücher der „**Schriftenreihe**“ sind ansehnliche Geschenke.

Die „Schriftenreihe“ reicht in der aktuellen Ausg. (\*59) von Best.-Nr. 1349 bis 1763.

**60 (Best.-Nr. 1690)** LÖSCHE, PETER (Hrsg. / Prof. em. Univ. Göttingen): Länderbericht USA. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur; 5., aktualis. u. neu bearb. Aufl.; 840 S. / 4 Euro (\* geordnet nach Kap. u. nochmals untergliedert S. 816–830 / Sachreg. S. 831–838). – Die Autoren: MICHAEL EILFORT / HARTMUT WASSER (Parteien, Wahlen), ANDREAS FALKE (Föderalismus, Kommunalpolitik), WINFRIED FLUCK (renommierter Buchautor seines Themas: Kulturgeschichte), PHILIPP GASSERT (1500 bis heute), HANS J. KLEINSTEUBER (Medien, öffentliche Meinung), P. L. (Vorwort, das aktuellste Entwicklungen einbezieht u. die Konzeption der neuen Aufl. begründet. – Dazu Beitrag Verbände, Gewerkschaften, System der Arbeitsbeziehungen), STORMY-ANNIKA MILDNER (Wirtschaft, Finanzen), AXEL MURSWIECK (Gesellschaft), GERHARD SCHWEIGLER (Außenpolitik), KURT L. SHELL (Kongress u. Präsident, Oberster Gerichtshof u. Rechtswesen), HANS VORLÄNDER (Polit. Kultur). – P. L., bei aller Würdigung des aktuellen Wechsels: „... Die Gefahr von Enttäuschungen ist groß ...“ (S. 20)

**61 (Best.-Nr. 1723)** KÜNZEL, WERNER / RELLECKE, WERNER (Hrsg. / LPB Brandenburg u. Sachsen): Geschichte der deutschen Länder. Entwicklungen und Traditionen vom Mittelalter bis zur Gegenwart (LA Aschendorff, Münster), überarb. Neuausg.; 468 S. / 4 Euro (\*! nach den Beitr. / Tab. Kaiser, Könige, Kurfürsten, Landtagswahlen usw. 1919ff., Provinziallandtage S. 411–422 / reicher Kartenteil S. 425–447 / Pers.-reg. S. 451–460 / Ortsreg. S. 461–468). – AXEL GOTTHARD, drittjüngster Verfasser (Jg. 1959), Mitglied der internat. Red. eines Who's who über das Habsburger Reich 1526–1828, schrieb eine Einleitung (wLiA!), HANS-GEORG WEHLING über das vielfältig-reiche Baden-Württemberg, PETER MÄRZ erarbeitete das Bayern-Kap., PETER HOFFMANN (früher LPB Niedersachsen) bearbeitete „sein“ Land multiperspektivisch bis in die Gegenwart, JÖRG ENGELBRECHT über NRW, KLAUS KELLMANN (LPB in Kiel) Schleswig-Holstein ... – manches neue Wichtige konnte nicht mehr eingebracht werden.

**62 (Best.-Nr. 1726)** ZASLAVSKY, VICTOR (geb. 1937 Leningrad / Prof. f. Polit. Soziologie): Klassensäuberung. Das Massaker von Katyn (LA Verl. Klaus Wagenbach, Berlin / ital. Originalausg. 2006); 141 S. / 2 Euro (wLiA). – „... Die Erinnerung ... hilft uns, eine bedeutende Lehre aus der Geschichte des 20. Jahrhunderts zu ziehen ... Maßstäbe für eine Kultur des politischen Miteinanders ...“ (S. 125)

**63 (Best.-Nr. 1727)** GRAMM, CHRISTOF / PIEPER, STEFAN (Rechtswissenschaftler): Grundgesetz. Bürgerkommentar. Antworten der Verfassung auf gesellschaftliche Fragen (LA Nomos Verl., Baden-Baden); 352 S. / Stichwortreg. S. 349–352 / 2 Euro. – 14 Hauptkap., an ihren Enden die Abschn. ‚Häufig gestellte Fragen‘ u. bei manchen ‚Texte zur Vertiefung‘. Unter den Hauptkap.: ‚1. Die Verf. der Bürger: Grundlagen‘ (S. 15–40), ‚2. Vor dem Gesetz: Rechtssicherheit und Gleichheit‘ (S. 41–63), ‚13. Bürger Europas. Völkerrecht‘ (S. 328–\*334), ‚14. Ist das Grundgesetz zukunftsfähig?‘ (S. 345–347). – Gegen Ende: „... Nüchternheit und Wirklichkeitsbezug schützen vor überzogenen Erwartungen ...“

- 64 (Best.-Nr. 1729)** BÜTTNER, URSULA (Prof. f. Zeitgesch., Hamburg): Weimar. Die überforderte Republik 1918–1933. Leistung und Versagen in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur (LA Klett-Cotta, Stuttgart); 864 S. / 6 Euro (\*! S. 672–771 / Zeittafel, S. 772–798 / Karten S. 799f. / Tab. u. Graph. S. 892–830 / Orts- u. Sachreg. S. 831–864) – „... Wegen ihrer großen strukturellen Vorbelastungen, der vielfältigen sozialen Spannungen, der Schwächen ihrer Eliten und der überzogenen Erwartungen ihrer Bürger war sie ... schlecht gerüstet. Den letzten Stoß aber erhielt sie durch den revisionistischen Ehrgeiz einer konservativen politischen Führung ...“ (S. 509)
- 65 /a (Best.-Nr. 1730)** BERTRAM, HANS (Hrsg. / Prof. f. Mikrosoziologie Humboldt-Univ.): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland (LA Beck, München); 304 S. / 4 Euro (9 Kap. – u.a. Migranten-Kinder, Verweildauer Kinder in prekären Lebenslagen, Kinder: Freunde, ihre Väter, Forderungen: öffentliche Betreuungs- u. Bildungsinfrastruktur für Kinder, Internat. Vergleiche als Hilfen zur Verbesserung der Lebenslagen, Daten u. Indikatoren internat. Vergleiche / \*!S. 276–294 / INT-Adressen / Sachreg.) – 65/b LEHMANN, RAINER: Bildung und Bildungschancen: Wo bleibt die Zukunft unserer Kinder?; S. 82–103
- 66 (Best.-Nr. 1731)** ROTHERMUND (em. Prof. f. Gesch. Südostasiens, Heidelberg): Indien. Aufstieg einer asiatischen Weltmacht (LA Beck, München); 363 S. / 4 Euro (wLiA!, \*!S. 321–326) / Sach- u. Pers.-reg. S. 326–336). – Kap. zur Gesch., zur wirtschaftl. u. sozialen Entwicklung, zum Untertitel. Schließlich: „... Die Besucher I.'s erleben, dass I. ein friedliches Land ist, das andere nicht bedroht ...“ (S. 300)
- 67 (Best.-Nr. 1733)** SCHLÖGEL, KARL (Prof. f. osteurop. Gesch., Viadrina): Terror und Traum. Moskau 1937 (LA Carl Hanser, München); 815 S. / 4 Euro (\*!S. 778–797 / Pers.-reg. S. 800–812 / mit Schauplätze-Karten). – K. SCH.: „... Vielleicht muss es einem die Sprache verschlagen haben, vielleicht muss man erst verstummt sein, über diese Arbeit ... Vergewöhnung überhaupt beginnen zu können ...“ (S. 19)
- 68 (Best.-Nr. 1736)** SHEEHAN, JAMES J. (Prof. f. Gesch., Stanford, Präsident der American Historical Society): Kontinent der Gewalt. Europas langer Weg zum Frieden (LA Beck, München); 315 S. / 4 Euro (\*S. 295–309 u. \*!wLiA / Reg. S. 311–315). – BPB, hintere Umschlagseite: „... Plädoyer für globales Engagement Europas, ... notfalls militärischer Einsatz ...“
- 69 (Best.-Nr. 1740)** DEMANDT, ALEXANDER (em. Althistoriker u. Kulturwissenschaftler): Über die Deutschen. Eine kleine Kulturgeschichte (BPB-Sonderausg. / Ullstein Propyläen, Berlin 2007); 496 S. / 6 Euro (\*S. 474f. / Reg. S. 476–496). – Unter 14 Hauptabschn. ‚Germanen u. Deutsche‘, ‚Land u. Leute‘, ‚Dichter u. Denker‘. Das Thema sei aus der regen Diskussion um Bildungskanon und Leitkultur erwachsen.
- 70 (Best.-Nr. 1741)** ALI, TARIQ (emigrierter Schriftsteller): Pakistan. Ein Staat zwischen Diktatur und Korruption (LA Hugendubel, Kreuzlingen); 334 S. / 6 Euro (wLiA / Pers.-reg. S. 331–334). – U.a. Warnung vor kriegerischen Weiterungen, die Irak übertreffen könnten.
- 71 (Best.-Nr. 1743)** KRUGMAN, PAUL (USA / Nobelpreisträger Wirtschaft 2008): Nach Bush. Das Ende der Konservativen und die Stunde der Demokraten (LA Campus, Frankfurt a. M.); 320 S. / 4 Euro (wLiA nach Kap. / Reg. S. 313–320). – „... Denn einem Liberalen geht es letztlich um die Demokratie“ (S. 299).
- 72 (Best.-Nr. 1745)** CROUCH, COLIN (Prof. f. Governance and Public Management, Warwick): Postdemokratie (LA Suhrkamp, Frankfurt a. M.); 160 S. / 4 Euro (\*S. 158–160). – Unter Kap. ‚Das globale Unternehmen‘, ‚Soziale Klassen im postdemokratischen Zeitalter‘. – Buchrückseite u.a.: „... Lavieren zwischen Populismus, Manipulation und ökonomischen Zwängen ...“
- 73 (Best.-Nr. 1746)** MÜNCHAU, WOLFGANG (Direktor eines Wirtschaftsinformationsdienstes u. Kolumnist der „Financial Times“): Flächenbrand. Krise im Finanzsystem (LA Carl Hanser, München); 240 S. / 4 Euro (\*Empfehlenswerte Lit. mit Annot. S. 231 / Glossar u. Abkürzungsverz. S. 221–230 / Reg. S. 235–240). – Kap. u.a.: ‚Die Ereignisse bislang‘ (S. 5–70), ‚Der Kreditmarkt – eine moderne Massenvernichtungswaffe‘ (S. 71–154), ‚Anhang: Einige Lehren aus der Geschichte‘ (S. 207–210). – „... Nach der Blase ist vor der Blase ...“ (S. 220)
- 74 (Best.-Nr. 1747)** ESCHENHAGEN, WIELAND (Lektor u. Publizist) / JUDT, MATTIAS: Der Fischer Weltalmanach. Chronik Deutschland 1949–2009. 60 Jahre deutsche Geschichte im Überblick (LA Fischer Tb.-Verl., Frankfurt a. M. 2008) 448 S. / 4 Euro. – Chronolog. in drei großen Hauptteilen, Überblicke über Kabinette, Landtagswahlergebnisse, Kurzbiografien, Bundesländervergleiche, etc. etc., mit Fotos, Schaub., kartograf. Angeboten, Reg. (S. 440–448) – erstaunlicherweise finden sich manche markant herausgestellte Sachverhalte der Hauptteile im Reg. nicht wieder. Insgesamt: Weitere Fischer-Spitzenleistung!
- 75 (Best.-Nr. 1751)** FULCHER, JAMES (Senior Lecturer f. Soziologie Univ. Leicester): Kapitalismus (LA Reclam, Ditzingen 2007); 190 S. / 4 Euro (\* z.T. erläutert S. 181–190 / 13 Abb. / Reg. S. 188–190). – F. befindet: „...Wer die Welt reformieren will, sollte sich auf das Veränderungspotenzial innerhalb des Kapitalismus konzentrieren ...“ (S. 179)
- 76 (Best.-Nr. 1752)** GROSS, PETER (em. Prof. f. Soziologie Bamberg u. St. Gallen) / FAGETTI, KA-RIN (freie Journalistin): Glücksfall Alter. Alte Menschen sind gefährlich, weil sie keine Angst vor der Zukunft haben (LA Herder, Freiburg i. Brsg.); 191 S. / 4 Euro (\*S. 183–191 / kursiv herausgestellt: Akzentuierungen an den Kapitelen; beim Thema „Sterbehilfe“ schillert das vieljährige Unentschiedenheits-Dilemma.

- 77 (Best.-Nr. 1753)** GÜSTEN, SUSANNE / SEIBERT, THOMAS (freie Journalisten in Istanbul): Was stimmt? Türkei. Die wichtigsten Antworten (LA Herder, Freiburg i. Brsg. 2007); 128 S. / 4 Euro (\*S. 127 / Chronologie S. 122–124 / „Ländersteckbrief“ S. 125f. / Kte. S. 128). – G. S.: In (77) würden Gegner u. Befürworter von türk. EU-Mitgliedschaft Argumente finden.
- 78 (Best.-Nr. 1754)** PERTHES, VOLKER: (Dir. des Dt. Inst. f. Internat. Politik u. Sicherheit): Iran. Eine politische Herausforderung. Die prekäre Bilanz von Vertrauen und Sicherheit (LA Suhrkamp, Frankfurt a. M.); 160 S. / 4 Euro (\*S. 157–159). – V. P. plädiert für vertrauensbildende Maßnahmen mit dem Iran.
- 79 (Best.-Nr. 1759)** NOHLEN, DIETER (em. Prof. f. Politikwiss. Univ. Heidelberg) / GROTZ, FLORIAN (Vertretung d. Professur f. Regierungssysteme Univ. Lüneburg): Kleines Lexikon der Politik, 4., aktualis. Aufl. 2007 (LA Beck, München 2001); 692 S. / 4 Euro (\* nach den Art. / \*\* nach d. Art. v. „Ab-rüstung“ bis „Zivilgesellschaft“ / 127 Autoren, unter ihnen PETER MASSING u. WOLFGANG W. MICKEL). – Die Aufl. berücksichtige auch Begriffe im Umfeld neuer politischer Entwicklungen wie Globalisierung, Global Governance und Neue Kriege.
- 80 (Best.-Nr. 1760)** BINOTTO, THOMAS (Journalist, Buchautor, Filmkritiker): Mach's noch einmal, Charlie; Bloomsbury Verl., Berlin 2007; 365 S. / 2 Euro. Kap. über Stumm-, Trick-, Kriminal-, Komödien-, Abenteuer-, Märchen-, Tier-, Superheldenfilm, Kinofilme über das Kino. – Vorwort von HUGO BALLHAUS.
- 81 (Best.-Nr. 1763)** STEINBEIS, MAXIMILIAN / DETJEN, MARION u. STEPHAN (Journalisten, Letzt-genannter Chefred. Deutschlandfunk): Die Deutschen und das Grundgesetz. Geschichte und Grenzen unserer Verfassung; (Pantheon Verl., München 2008); 395 S. / 4 Euro (\*S. 365–390 / Pers.-reg. S. 391–395 / Fotos zw. den Kap. / Unter den 6 Kap.: ‚Die »Deutsche Frage«. Das Grundgesetz und die Nationen‘ (S. 19–73), ‚Verfassungsschutz. Das Grundgesetz und seine Feinde‘ (S. 155–203), ‚Jenseits der Grenzen. Das Grundgesetz unter Globalisierungsdruck‘ (S. 241–409). – „... Eine zunehmend heterogene Gesellschaft muss sich immer wieder darüber verständigen, in welcher Verfassung sie lebt ...“ (S. 10)
- **Reihe „Einzelpublikationen“**
- 82 (Best.-Nr. 2185)** BOYN, OLIVER: Das politische Berlin. Der historische Reiseführer (LA Christoph Links Verl., Berlin); ca. 130 S. / 4 Euro. – Haupteinteilung: ‚Machtzentralen der Politik‘ (S. 2–33), ‚Polit. Vertretungen‘ (S. 34–47), ‚Berlins Geschichte‘ (S. 48–69), ‚Polit. Organisationen‘ (S. 70–87), ‚Kultur und Medien‘ (S. 88–123), ‚Anhang‘ (S. 124–129 / u.a. mit \*S.124f., „Seitenreg.“ u. Kte.)
- 83 (Best.-Nr. 2187)** Weltentwicklungsbericht 2008. Agrarwirtschaft für Entwicklung. Sonderausg. f. BPB; 422 S. / 6 Euro (\*S. 338–372 / Ausgew. Indikatoren; S. 373–381 / Tab. / Stichwortverz. S. 407–422 / „Originalbank“: Weltbank / Verl. f. den deutschsprach. Raum: Droste, Düsseldorf)
- **„Themen und Materialien“**
- 84 (Best.-Nr. 2421)** FRITZ, URSULA / KRANZ, HELMUT / TOYKA-SEID, CHRISTIANE (Autoren) / KIEFER, FRANZ u. T.-S., CH. (Projektltg., Konzeption, Red.) / KRÜGER, THOMAS (Vorw.): Israel Projektwoche 1 (Okt. 2008); 168 S. Din A4 / 2 Euro. – 3 Module: ‚Allgemeiner Teil‘ (S. 5–28), ‚Ein Gang durch die Geschichte des Volkes I.‘ (S. 29–80), ‚Eine israelische Familie mit deutschen Wurzeln‘ (S. 81–166) / Glossar; S. 167f.). – Bes. anregend die Geschichte der Familie u. das polit. Geschehen.
- 85 (Best.-Nr. 2423)** SANDER, WOLFGANG (Münster) / HAARMANN, JULIA / NOË, MATTHIAS / KÜHMICHEL, SABINE u.a.: Wahlen in der Demokratie. Analysen und Prognosen mit d. Software für empirische Umfragen GrafStat (Red.-schl. Nov. 2008); 304 S. Din A4 u. CD / 4 Euro.
- 86 (Best.-Nr. 2447)** BÖGE, WOLF / BOHNER, STEFAN / DOHRKE, HARTWIG / GREITE, MATTIAS / TETZLAFF, RAINER (Autoren) / B., W. / KIEFER, FRANZ u. Mitarb. v. JUTTA BÖGE (Projektltg., Konzept, Red.): Die Europäische Union; 2007 („Neu“)/ 200 S. Din A4 / mit CD-ROM / 4 Euro. – Abschn.: ‚Was ist Europa – Was ist die Europ. Union?‘ (S. 11–46), ‚Der europ. Binnenmarkt‘ (S. 47–70), ‚E. ist Vielfalt u. nicht immer ähnlich‘ (S. 71–111), ‚... Die wichtigsten Institutionen‘ (S. 112–157), ‚Nur Schokolade? – Ein Planspiel zum Mitentscheidungsverfahren ... am Beispiel d. Schokoladen-Richtlinie‘ (S. 161–194 / \*,Linkliste für ... Schüler‘ (S. 195–198), ‚Ausblick‘ (S. 199)
- Überarbeitete Neuauflagen 2008 der **„Informationen zur politischen Bildung“** / mit \* u. \*INT / kls.
- 87 (Best.-Nr. 4262)** STURM, ROLAND: Großbritannien; 59 S. // 88 (Best.-Nr. 4278) TIMM, ANGELIKA / PERTHES, VOLKER u.a.: Israel; 83 S. // 89 (Best.-Nr. 4283) LÖSCHE, PETER / WASSER, HARTMUT: Politisches System der USA; 59 S.



**WOCHENSCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

## **FUNDUS QUELLEN FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT**

Thomas Lange, Gerd Steffens

### **Der Nationalsozialismus**

Band 1: 1933-1939  
Staatsterror und Volksgemeinschaft

Die Bedeutung des Nationalsozialismus für Auseinandersetzungen in der Gegenwart ist in den letzten Jahren entgegen allen Historisierungs-Erwartungen eher gestiegen. Zugleich hat die Forschung diese Zeit unter neuen Perspektiven und Fragestellungen besser erschlossen.

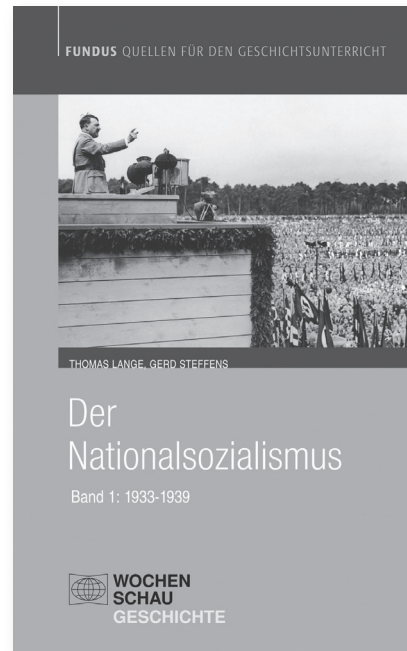
Der Band bietet Schlüsseltexte zur Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte des Nationalsozialismus ebenso wie zur Außen- und Rüstungspolitik. Darüber hinaus enthält er zahlreiche bisher unveröffentlichte Quellen über die Anfangszeit des Nationalsozialismus in Dörfern und kleinen Städten.

ISBN 978-3-89974399-9, 240 S., € 19,80

**In Vorbereitung:**

Band 2: Volksgemeinschaft, Holocaust und Vernichtungskrieg 1939-1945

ISBN 978-3-89974464-4, 240 S., € 19,80



#### **Außerdem lieferbar:**

Hiram Kümper, Michaela Pastors

**Mittelalter**

ISBN 978-3-89974398-2, 192 S., € 19,80

Hans-Joachim König, Michael Riekenberg,  
Stefan Rinke

**Die Eroberung einer neuen Welt**

Präkolumbische Kulturen, europäische Eroberung,  
Kolonialherrschaft in Amerika

ISBN 978-3-89974210-7, 288 S., € 19,80

Gerhard Henke-Bockschatz

**Industrialisierung**

ISBN 978-3-87920-745-9, 240 S., € 19,80

Mike Dennis, Johannes-Dieter Steinert

**Deutschland 1945-1990**

Von der bedingungslosen Kapitulation zur Vereinigung

ISBN 978-3-87920-747-3, 320 S., € 19,80

Saskia Handro

**Alltagsgeschichte**

Alltag, Arbeit, Politik und Kultur in SBZ und DDR

ISBN 978-3-89974102-5, 2. Aufl.,

320 S., € 19,80

[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)

