DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V.

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Niedersachsen
1967 gegründet

Politik_____ _____unterrichten

DVPB

Jahrgang 24 Heft 2/2009

„Europa – Herausforderungen für die Zukunft“

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 Leibniz Universität Hannover Institut für Politische Wissenschaft 30167 Hannover
	Henrik Peitsch, StR a.D. Grundbreehe 9 49170 Hagen a.T.W.
	Manfred Quentmeier, StD a.D. Stargardstraße 18 38124 Braunschweig
für die:	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Niedersachsen
Redaktion:	Gerd Höfinghoff, StD a.D. Henrik Peitsch, StR a.D.
Auflage:	600
Ausgabe:	2/2009
Jahrgang:	24
Erscheinungsweise:	Zwei Ausgaben im Jahr, Einzelpreis: 6,00 Euro einschl. Versandkosten Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
ISSN:	0930-2107
Redaktionsschluss:	Ausgabe 1/2010 - 12. März 2010
Druck:	Wolfgang Klein, Druckerei, Industriestraße 40, 49082 Osnabrück
Die DVPB im Internet:	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.

Inhalt dieser Ausgabe

Seite

Impressum 2

Editorial 4

Markus W. Behne
17. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung
Zusammenfassung der Rede von Elmar Brok 5

Bernd Lange
Das soziale Europa! Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in Europa
Oder: Was verbindet José Manuel Barroso mit der JVA in Rosdorf? 8

Joachim Detjen
Die Kompliziertheit der Europäischen Union – Herausforderung für die Politische Bildung 12

Thilo Harth
Europa: Was geht mich das an? 17

Ragnar Müller
Teaching Politics in a Globalized World – European Integration and Globallization as Cross-cutting Issues in the Classroom 21

Henk Oonk
EUROPE AT SCHOOL – From the vague Concept „European Dimension“ to the more concrete Concept „European and International Orientation” (EIO) 26

Markus W. Behne
ELOS – 2009 und danach! 30

Günther Grunert
Droht eine Horror-Inflation? 32

Gerhard Himmelmann
Buchbesprechungen
Detjen, Joachim: *Verfassungswerte. Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?*
Lange, Dirk / Polat, Ayca (Hrsg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Per-spektiven der politischen Bildung.*
Bredow, Wilfried von / Noetzel, Thomas: *Politische Urteilskraft.*
Möllers, Christoph: *Demokratie – Zumutungen und Versprechen.*
Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepä-dagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag.*
Marker, Michael: *Die Schule als Staat. Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln.* 42

Abitur im Fach Politik 2009
Schreiben des 1. Vorsitzenden der DVPB Niedersachsen an den Staatssekretär Dr. Althusemann 46

Dietrich Zitzlaff / Jürgen Walther
LITERATURservice: PuLs IV/2009 (Nr. 90 – 129)
Eine Auswahlbibliografie zu Arbeitsfeldern der politischen Bildung 48

18. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung - 23. September 2010 - Ankündigung 51

Autoren dieser Ausgabe 51

Editorial

Liebe Mitglieder der DVPB-Niedersachsen,
liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

das letzte halbe Jahr war eine echte Herausforderung für Europa! Der Vertrag von Lissabon wird die neue, demokratische Grundlage der Europäischen Union. In Polen, Großbritannien und immer wieder Tschechien, hat dies zu innenpolitischen Verwerfungen geführt. Aber auch in Deutschland ist das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Begleitgesetz mit Erstaunen aufgenommen worden. Durch den dezidiert EU-skeptischen Kurs der Parteiführung der „Linken“ hat die proeuropäische Europaabgeordnete Dr. Kaufmann ihre Partei verlassen. Und dies in Zeiten, in denen die Europäische Union Führung zeigen müsste in der Bewältigung so drängender Themen wie Begegnung des Klimawandels, Solidarität in der Energiesicherheit, neue Regeln für die Weltfinanzmärkte und und und.

Die DVPB Niedersachsen fokussierte am 24. September in Osnabrück auf dem diesjährigen, dem 17. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung eben dieses Europa und seine Herausforderungen für die Zukunft. Den rund 120 Mitgliedern und Gästen, den prominenten Referentinnen und Referenten aus Politik und Politikdidaktik, unserer Projektpartnerin, der Friedrich-Ebert-Stiftung - Landesbüro Niedersachsen, und den Förderern aus der Universität Osnabrück, der NORD/LB und dem Niedersächsischen Kultusministerium gebührt der Dank für einen erfolgreichen Kongress.

Die einführenden Referate hielten zwei profilierte Mitglieder des Europaparlaments: Bernd Lange von der Fraktion der Progressiven Allianz der Sozialisten und Demokraten (SPD-Niedersachsen) und Elmar Brok von der Fraktion der Europäischen Volkspartei (CDU-Nordrhein-Westfalen). Elmar Brok stellte den historischen Prozess und das Verdienst der Europäischen Integration prospektiv in den Kontext der „Herausforderungen für die Zukunft der Europäischen Union“. Bernd Lange führte in die Thematik „Das soziale Europa! Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in Europa“ ein. Tatsächlich lässt sich über zahlreiche Beispiele zeigen, dass sich über das Grundprinzip der Gleichbehandlung und Nichtdiskriminierung soziale und beschäftigungsrelevante Erfolge realisieren ließen und lassen.

In den Hauptforen sprachen die Politikdidaktiker Prof. Dr. Joachim Detjen (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Thilo Harth (Institut für Berufliche Lehrerbildung FH Münster) und Dr. Ragnar Müller (Gesellschaft Agora Tübingen) über ihre je eigenständigen Ansätze und Thesen zur Vermittlung der Europäischen Union im Unterricht. Detjens Analyse des politischen Mehrebenensystems ist in diesem Verständnis das eigentliche Vermittlungsproblem der Europäischen Union - beziehungsweise umgekehrt - das Problem der Politischen Bildung mit der EU. Einen Ausweg aus dieser Lage sieht er in Planspielen und Fallstudien. Die Angebote der Friedrich Ebert Stiftung, der Bundeswehr-Jugendoffiziere und des Centrums für Angewandte Politikforschung in Kooperation mit CIVIC – Institut für Internationale Bildung - alle auf der Tagung vertreten – waren entsprechend gefragt. Harths Ansatz ist dagegen vom Nutzen für die Schülerinnen und Schüler und deren Vorwissen her gedacht. In seinem Vortrag brachte er eine ganze Reihe von Beispielen, in denen Europa für Schülerinnen und Schüler sichtbar und erfahrbar wird. Müller fordert eine ganz neue Didaktik, die nicht unvergleichbare Systeme, sondern die Politikinhalte thematisiert. Dann ist Klimapolitik etwas, das von der UN bis zur Kommune bedeutsam ist und dazwischen ganz natürlich die EU und ihre Verhandlungssysteme einbezieht. Weitere diskussionsanregende Vorträge, Ausstellungen und Workshops konnten auf dem Tag der Politischen Bildung stattfinden, obwohl in Niedersachsen - anders als in allen anderen deutschen Ländern – keine Landeszentrale für Politische Bildung als organisatorische Partnerin zur Seite stand. Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern viele wertvolle Anregungen beim Nach- oder Neulesen der Beiträge des Tags der Politischen Bildung.

Im Namen des Landesvorstandes wünsche ich Ihnen und Ihren Familien ein geruhsames Weihnachtsfest und für das Jahr 2010 alles Gute.

Mit kollegialen Grüßen
Markus W. Behne
1. Vorsitzender

Die Namen des auf der Mitgliederversammlung in Osnabrück neu gewählten Vorstandes finden Sie auf unserer Website:
www.dvpb-nds.de
In der nächsten Ausgabe werden wir einen Bericht über diese Versammlung veröffentlichen.

17. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung 24. September in Osnabrück

Herausforderungen für die Zukunft der EU

Elmar Brok
Zusammenfassung
von Markus W. Behne[1]

Elmar Brok

Herr Brok eröffnete sein Referat mit einem Rückblick auf 60 Jahre erfolgreiche Integration in Europa und einer Beschreibung der aktuellen Herausforderungen für Europa in einer globalisierten Welt. Aus seiner Sicht befinden wir uns in einer schwierigen Zeit für die Wirtschaft Europas und der Welt. Die Finanzkrise habe in eine akute globale Rezession geführt. Obwohl es heiße, auf den Finanzmärkten sei die Krise bald überstanden, sei eine Erholung der Realwirtschaft noch sehr unklar. Die Krise sei aber mit Nichten die einzige Herausforderung der Globalisierung; sie sei „nur die Spitze des Eisbergs!“ Weitere und wahrscheinlich langfristig wesentlich entscheidendere Faktoren seien:

- die veränderte Sozial-, Arbeits- und Wettbewerbspolitik;
- die demografische Herausforderung, die in ganz Europa alternde Bevölkerungen entstehen lässt und in der Zuwanderung einen ganz eigenen Problemkomplex darstellt;
- die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit im globalen Markt, zu der unbedingt mehr und bessere Forschung und Entwicklung beitragen müssen, die aber durch niedrige Arbeitslöhne und Sozialnebenkosten in anderen Regionen der Welt gefährdet ist;
- die Energiesicherheit in einem Umfeld, das langfristig nur steigende Energiekos
- ten hervorbringen wird, die vor allem aber das Problem der Versorgungssicherheit der EU lösen muss und nur auf einem angemessenen Energiemix aufbauen kann;
- und nicht zuletzt der Klimawandel, der nach Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung allein für Deutschland volkswirtschaftliche Schäden in Höhe von 137 Mrd. US-Dollar erreichen könnte.

Auf dieser Analyse beruhen nach Aussage von Herrn Brok, nicht nur seine politischen Erwartungen und Vorstellungen. Ihre Wichtigkeit sei ganz im Gegenteil in ganz Europa unbestritten. Deshalb sei die politische Agenda in der EU davon beherrscht und gemeinsame Problem zwingen zu gemeinsamen Lösungen im Klimawandel und für die Umwelt, aber auch in Fragen der Einwanderung und der Integration. Beängstigend - und als Aufforderung anzusehen, die Probleme anzugehen - seien die Ergebnisse der Rechtsextremen in manchen Ländern anlässlich der Europawahl (in den Niederlanden mit Gerd Wilders oder in Österreich mit der FPÖ zum Beispiel!). Herr Brok unterstrich: „Wir wissen schon, dass dies eine Frage für die ganze EU ist – in Europa haben wir wohl keine Grenzen mehr!“

Für die Wahlen in Deutschland rechnete Herr Brok allerdings mit der gleichen Reife der Wähler, die auch schon bei der Europawahl zu beobachten gewesen sei. So sei es der „Linken“ und anderen, trotz der Krise, kaum gelungen, mit populistischen Aussagen mehr Wähler zu gewinnen. Überhaupt sei bei den Europawahlen zu beobachten gewesen, dass Parteien die einfach nur eine reine Opposition zu ihrer Regierung propagierten, wie in Frankreich die Modem von Bayrou, abgelehnt wurden.

Herr Brok hielt es dabei auch für sehr wichtig wahrzunehmen, dass das Verständnis und die Erwartungen der Bürger für und über die EU kaum entwickelt seien. Die schlechte Wahlbeteiligung im letzten Juli sei ein Ausdruck dafür gewesen. Sogar die Jüngsten, „die doch natürliche Europäer sind“, die überall studieren und reisen könnten, seien der Wahl fern geblieben. Es seien in diesem Zusammenhang die Verantwortlichkeiten anzuerkennen: Die Verantwortlichkeit der Politiker genauso wie die der anderen, der Think-Tanks, der Universitäten oder

Elmar Brok, Mitglied des Europäischen Parlaments / Fraktion der Europäischen Volkspartei (EVP)

1 Diese Zusammenfassung stellt keine Meinungsäußerung des Autors oder der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung dar und beruht auf dem Redemanuskript des Referenten und der Stichwortmitschrift des Autors.

der Medien, die auch wahre Informationen verbreiten müssten. Man könne keine gute Wahlbeteiligung erwarten, wenn die Medien den Wahlkampf nur unter der Perspektive des Desinteresses der Bürger oder der Komplexität der EU verfolgten. Dabei gäbe es spannende Themen aus Sicht Herrn Broks. Die Verhandlungen über die „Top Jobs“ in Brüssel hätten schließlich grade angefangen und böten die Gelegenheit endlich mal die Union als politisches Projekt zu stärken. Und sei ja wahr: „Europa befindet sich vor großen Herausforderungen“. Und dies seien neue Herausforderungen wie neue Akteure, Probleme oder Konflikte auf der Weltbühne, denen nicht mit der alten Orientierung als „selbstbewegter Verwaltung“ – die Europäische Kommission - zu begegnen sei. Folgende Fragen seien von strategischer Bedeutung für alle Europäer:

- In der transatlantischen Partnerschaft: Wie machen wir es, dass die EU als gleichrangiger Partner von den Amerikanern anerkannt wird?
- In der Energieversorgung und in den Beziehungen zu Russland: Wie schaffen wir es, Russland zu einer konstruktiven Kooperation zu bewegen?
- Nach den Wahlen in Iran: Wie geht es mit den Atomplänen weiter?
- In Afghanistan und Pakistan: Die Taliban sind stärker wie nie zuvor! Obama hat das Thema zur höchsten Priorität seiner Sicherheitspolitik gemacht. Wie wird Europa reagieren?

Zur Verankerung des Europäischen Projekts in der Zivilgesellschaft könne es aus der Sicht Herrn Broks kein vordringlicheres Ziel geben, als ein Europa für europäische Bürger. Dafür sei es allerdings erst einmal zu schaffen, unseren Mitbürgern endlich mitzuteilen, was am wichtigsten im Europäischen Projekt sei. Dafür bedürfe es mutiger Politikerinnen und Politiker – in Deutschland hätten wir die Bundeskanzlerin – auch auf EU-Ebene! „Echte Politiker, die strategisch und langfristig denken“ und nicht wie Beamte. Es müssten die gemeinsamen europäischen Werte, unsere Kultur und Interessen mehr denn je im Vordergrund stehen, damit dem Projekt Europa die nötige Kraft gegeben wird, um die heutigen und zukünftigen Herausforderungen meistern zu können.

Nur ein geeintes Europa sei die beste Antwort auf Herausforderungen wie Klimawandel, Globalisierung, innere und äußere Sicherheit, Krisen auf den Finanzmärkten oder hohe Energie- und Lebensmittelpreise. Aber eine Einigung könne nur dann erfolgreich sein, wenn wir uns der Gemeinschaft auch bewusst seien. „Aber wier?“ Herr Brok antwortet auf diese Frage: „Durch die komplette Verankerung des Projektes in der europäischen Polis!“ Dies sei in heutigen Worten die Zivilgesellschaft. Die EU sei, noch vor der Wirtschaftsgemeinschaft und der Rechtsgemeinschaft, zu aller erst ein Friedensprojekt und eine Wertegemeinschaft. Ohne diese Gemeinschaft wäre die EU, nach Auffassung von Herrn Brok, schon lange gescheitert und dies müsse immer wiederholt und betont werden. Ganz zu recht habe in der mittlerweile gescheiterten Verfassung für die EU das Motto gestanden: „In Vielfalt geeint!“ Und auch wenn das Motto offiziell nicht mehr juristisch verankert sei, so Herr Brok, bleibt es nach wie vor der Grundstein für „die Identität des europäischen Volkes.“ Die Bürger aber wollen nach Erkenntnis Herrn Broks mehr: eine effektivere, transparente Europäische Union. Dazu komme, dass man nach Meinung Herrn Broks nicht gleichzeitig Pro-Europa und gegen den Lissabonner Vertrag sein könne. Auch wenn man das oft vor der Ratifizierung im Bundestag und Bundesrat von der Linken gehört habe, es mache keinen Sinn. Warum? Weil mit dem Vertrag von Lissabon, der nach der Erfahrung von Herrn Brok nicht ein zweites Mal von den Iren abgelehnt werde (die Veranstaltung fand vor dem zweiten Referendum in Irland statt; Anm. M.B.), die EU demokratischer, effizienter, handlungsfähiger und transparenter werde. Und dies sei zwar nicht alles, aber ein großer Teil davon, was die Bürger wollten. Wenn man etwas Gutes für Europa wolle, müsse man daher den Vertrag von Lissabon unterstützen. Dies sei auch in einer ganzen Reihe von Details zu erkennen:

- Die Subsidiarität werde zu Gunsten der Mitgliedstaaten verfestigt. Die Mitgliedstaaten blieben daher in der Analyse Herrn Broks das Gerüst der Union. Ihre Souveränität werde explizit garantiert.
- Der Vertrag bringe in den Bereichen der Stärkung von demokratischer Legitimität, Transparenz und Subsidiarität wichtige Fortschritte: im Mitentscheidungsverfahren, das als Regelverfahren eine stärkere Einbindung der direkt gewählten Volksvertreter im EP ermögliche; im Frühwarnsystem für nationale Parlamente, da diese früher als bislang verantwortlich in die Willensbildung eingeschaltet würden und schließlich im Bürgerbegehren.

Daneben sah Herr Brok im Reformvertrag auch mehrere Elemente, die die Rolle der Kommunen und Regionen in der EU durch eine primärrechtliche Verankerung unmittelbar verstärken und damit die Identität der Bürger auf der institutionellen Ebene vertreten helfe. Darunter:

- die Achtung der regionalen und kommunalen Selbstverwaltung als Bestandteil der mitgliedstaatlichen Identität;

- die ausdrückliche Einbeziehung der lokalen und regionalen Ebene in das zu beachtende Subsidiaritätsprinzip;
- die Konkretisierung des Subsidiaritäts- sowie des Verhältnismäßigkeitsprinzips durch ein entsprechendes Protokoll zur Anwendung dieser Grundsätze im Vertrag über die Europäische Union und im Vertrag zur Arbeitsweise der Europäischen Union;
- die Verpflichtung der Organe der EU zu einem offenen, transparenten und regelmäßigen Dialog mit den repräsentativen Verbänden, verbunden mit umfangreichen Anhörungen;
- die Erteilung eines Klagerechts für den Ausschuss der Regionen vor dem Europäischen Gerichtshof bei Verstößen gegen das Subsidiaritätsprinzip.

Herr Brok kam dann auf das Thema Erweiterungen zu sprechen. Seiner Meinung nach sei ein ständiges „Weiter so!“ auch keine Lösung für Europa. Dies sei auch in jeder Umfrage, im Wahlkampf und in den Referenden zu beobachten gewesen. Immer sei die Aussage der Bürger eine Erinnerung daran, dass jetzt erst einmal eine Phase der Konsolidierung eintreten müsse, bevor die nächsten Erweiterungsschritte getan werden könnten. Dies sei aber auch im Interesse der Nachbarn! Mit einem politisch starken, konsolidierten Europa könne man diesen mehr anbieten. Die Partner würden sogar etwas verlieren, wenn die EU nicht mehr funktionsfähig sei. Es gebe auch keinen Automatismus im Erweiterungsprozess und Erweiterung könne auch nicht die einzige Lösung sein, um die Nachbarn zu stabilisieren. Herr Brok führte aus, Europa müsse zusammen mit den Nachbarn, Partnern und Freunden neue Kooperationsrahmen entwickeln. Bedenkenswert sei:

- der polnisch-schwedische Vorschlag einer „Eastern-Partnership“;
- „Alles außer Institutionen“ mit Integrationsräumen bis hin zur Währungsunion ohne Vollmitgliedschaft;
- weiterhin Offenheit für den Wechsel eines Landes in die Vollmitgliedschaft, wenn es die klaren und klar festgestellten Bedingungen hierzu im Nachhinein erfülle.

Es gelte die Aufnahmefähigkeit der EU zu beachten. Bei einer zu schnellen Ausdehnung, so Herr Brok, würde die EU ineffizient und die durch den Vertrag von Lissabon soeben gewonnene Handlungsfähigkeit verspielt. Ein Gemeinschaftsgefühl zur Sicherung gemeinsamer Ziele sei dann auch nur schwer möglich. Deswegen plädierte Herr Brok für die Ausarbeitung klarer Erweiterungs- und Nachbarschaftsstrategien. Auch ohne eine institutionelle Erweiterung könne man aber die Monnet-Methode mit den Nachbarn teilen. Wichtig sei es allerdings in diesem Zusammenhang, die südlichen und östlichen Nachbarn zu unterscheiden: Eine zukünftige Erweiterung sei nur gen Osten vorstellbar. Deshalb müsse eine Nachbarschaftspolitik, die der Ukraine, Belarus oder Moldawien angeboten werde, tiefer, umfangreicher und erfolgreicher sein.

Zum Schluss kam Herr Brok in seiner Rede noch einmal auf seine Anfangsanalyse zur Finanzmarktkrise zu sprechen. Nach seinem Dafürhalten könne aus der Krise auch etwas Gutes kommen, nämlich ein Mehr an sozialer Marktwirtschaft. Dies sei eine Chance für Europa, seine Stimme in der Welt stark zu machen für einen besseren Ordnungsrahmen der globalen Märkte im Sinne der sozialen Marktwirtschaft. Um das europäische Model – trotz Globalisierung – beibehalten und finanzieren zu können, müsse Europa aber seine Marktkraft ausnutzen und die Waagschale werfen. Der einzelne Staat könne sich dem Marktdruck der Globalisierung nicht dauerhaft widersetzen. Die EU insgesamt könne aber diesen Marktdruck sozialverträglich, zum Beispiel durch Setzen von Standards, kanalisieren, weil die EU die größte Marktmacht sei.

Die soziale Marktwirtschaft sei als weltweiter Ordnungsrahmen anzustreben, um:

- die Gesellschaften in die Lage zu versetzen, im Bewusstsein von Kultur, Tradition und Geschichte ihre Wertvorstellungen zu überdenken und zu modernisieren, damit sie Bestand haben;
- das Bekenntnis in den Gesellschaften zu befördern, sich zu bestimmten unveräußerlichen, unteilbaren Grundwerten zu bekennen: zum Respekt vor dem Menschen, zum Schutz des Menschen vor Diskriminierung, Rassismus und sozialer Ausgrenzung sowie zur Chancengleichheit;

In Deutschland und Europa habe die soziale Marktwirtschaft einen entscheidenden Anteil am Wohlstand und stünde für die Wirtschaftsordnung, in der der Mensch in seinen moralischen Bezügen im Mittelpunkt des Marktes stehe. Das europäische Sozialmodell stärke das Auftreten der EU nach innen und außen und den Zusammenhalt zwischen den Staaten und ihren Bürgern nach innen!

Deshalb bedeute, so Herr Brok, die Krise auch eine Chance. Eine Chance unsere östlichen EU-Partner, nach den liberalen Exzessen der unmittelbaren post-sowjetischen Zeit, „zur Vernunft zu bringen“. Und eine Chance, uns neue Rahmenbedingungen zu überlegen, wie wir mit den Herausforderungen der Zukunft, von ethischer Wirtschaft wie angemessenen Managergehältern über Klimawandel bis zur Migration, umgehen wollten. Da niemand sagen könne, so Herr Brok, wie lange die Krise dauern werde, müsse man ab sofort stark daran arbeiten, um jede Chance zu nutzen.

Das soziale Europa! Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in Europa Oder: Was verbindet José Manuel Barroso mit der JVA in Rosdorf?

Bernd Lange

Beim Bau der Jugendvollzugsanstalt (JVA) Rosdorf wurden Arbeitern aus anderen EU-Ländern von einem EU-Dienstleister Dumpinglöhne bezahlt. Das führte zu heftigem Protest und entsprechenden Kontrollen. Gemäß dem damals geltenden Niedersächsischen Vergabegesetz sollten Vertragsstrafen fällig werden. Dagegen klagte der betreffende Unternehmer.

Der Europäische Gerichtshof (EuGH) entschied letztendlich auf Anfrage des OLG Celle in dem Fall Folgendes (sogenanntes Rüffert-Urteil): Eine Regelung des Niedersächsischen Vergabegesetzes in § 3 ist unvereinbar mit dem Europarecht. Tariftreueklauseln müssen bei der Vergabe von öffentlichen Aufträgen im Einklang mit der EU-Entsenderichtlinie stehen, da sonst eine unzulässige Beschränkung der Dienstleistungsfreiheit (Art. 49 EG-Vertrag) bestünde. Der EuGH hat die in der EU-Entsenderichtlinie enthaltenen Regelungsmöglichkeiten als abschließend und zudem nicht als Mindest-, sondern als Höchstbedingungen angesehen.

Anforderungen dürfen also nur Mindestvorschriften sein, die in einem allgemeinverbindlichen, für einen geographischen Bereich gültigen Tarifvertrag oder in einer gesetzlichen Regelung festgelegt sind. Für die Bundesrepublik bedeutet das, dass nur allgemeingültige Mindestlöhne zur Anwendung kommen und ausländischen Dienstleistern abverlangt werden dürfen. Da wir nur in einer geringen Zahl von Branchen Mindestlöhne haben, ist Lohndumping die Tür geöffnet worden. Dies stärkt nicht das Zutrauen in eine EU, die die Lebens- und Arbeitsbedingungen verbessert.

Für ein soziales Europa muss deshalb eine Revision der EU-Entsenderichtlinie ganz oben auf der Agenda stehen:

- Für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die zur Erbringung von Dienstleistungen entsandt werden, müssen die Vorschriften des Gastlandes im Hinblick auf Löhne und Arbeitsbedingungen uneingeschränkt gelten.
- In der Richtlinie sollte zudem klar die Möglichkeit verankert werden, dass die Mitgliedstaaten in Gesetzen oder Tarifverträgen auf die in ILO 94 (Internationale Arbeitsorganisation) definierten „ortsüblichen Löhne“ verweisen können.
- Die Vielzahl von Methoden der Organisation der Arbeitsbeziehungen muss besser verankert werden.
- Der Zeitraum, in dem Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Dienstleistungserbringung in ein anders EU-Land entsandt werden können, muss begrenzt werden.

Das Prinzip: „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit am gleichen Ort“ muss gelten!

Realität heute ist jedoch: Es gibt eine marktradikale Schlagseite in Europa

José Manuel Barroso, der wiedergewählte Präsident der Europäischen Kommission, will dezidiert keine Revision der EU-Entsenderichtlinie. Dies ist Ausdruck der vorherrschenden, gefährlichen Schlagseite der EU im Meer der Globalisierung. Die marktradikale Schlagseite hat sich gezeigt u.a.:

- bei der geplanten Hafengesetzgebung,
- bei den Liberalisierungsbestrebungen im öffentlichen Sektor,
- bei dem Vorschlag für eine Dienstleistungsrichtlinie,
- bei den jüngsten EuGH-Urteilen (Vinking, Laval, Rüffert, Luxemburg),
- bei den ständigen Angriffen auf das VW-Gesetz und
- bei der Verhinderung einer neuen, verbesserten Arbeitszeitrichtlinie.

Dienstleistungsfreiheit, Warenfreiheit, Kapitalfreiheit werden leider über Sozialstandards und Tarifautonomie gesetzt.

Soziales Europa der Neunziger

Es geht auch anders: Jacques Delors, der frühere Präsident der Europäischen Kommission (1985 bis Januar 1995), hat einen anderen Politikansatz verfolgt:

Bernd Lange, Mitglied des Europäischen Parlaments seit 2009 und von 1994 bis 2004; Politische Schwerpunkte: Sozialer Zusammenhalt, Nachhaltige Industriepolitik, Forschungs- und Innovationsforderung, Erneuerbare Energien, Energieeffizienz, fairer Außenhandel
Mehr Informationen unter www.bernd-lange.de

In vielen EU-Gesetzgebungen (ca. 80) aus den Neunzigern finden sich gemeinsame Sozialstandards. Sinnvoll, um im Binnenmarkt und in der Währungsunion ungehemmtes Wirtschaftshandeln zu zügeln. **Ansatzpunkt war immer das Setzen von Standards als ein Sicherheitsnetz** - in der Regel Mindeststandards - für die gesamte EU, mit deutlicher Verbesserung des materiellen Rechts in den Mitgliedstaaten und Fortschritten für viele Menschen.

Folgende **Neuerungen** gab es zum Beispiel im Bereich der **Arbeitschutzgesetzgebung**: Arbeitsschutzrahmengesetzgebung, Bildschirmrichtlinie, Vorschriften für das Tragen schwerer Lasten, Lärmschutz, Mutterschutzrichtlinie, Arbeitszeitrichtlinie, Jugendarbeitsschutzrichtlinie, Elternurlaubsrichtlinie, Teilzeitarbeitsrichtlinie, Entsenderichtlinie.
Oder im Bereich **Antidiskriminierung**: Gleicher Lohn für gleiche Arbeit, Gleichbehandlungsrichtlinie über die Beweislast bei Diskriminierung auf Grund des Geschlechts; Richtlinie gegen Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf wegen der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung.
Bei der **Beteiligung von Arbeitnehmern** wurden Eurobetriebsräte, Informations- und Konsultations-Richtlinie und Europäische Aktiengesellschaften durchgesetzt und eingeführt.

Europäische Beschäftigungspolitik

In den neunziger Jahren war die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit der zentrale Politikbereich der EU. Dies hat sich in der Umsetzung folgendermaßen gezeigt:

- Aufnahme eines neuen Titels zur Beschäftigung in den Vertrag von Amsterdam (1997) Art. 125 – 130 (EWU-Kontext, Sozialverantwortlichkeit).
- Festlegung beschäftigungspolitischer Ziele im Rahmen der Lissabon-Strategie (2000).
- Reform (2005): Versuch der stärkeren Integration und Konzentration wirtschaftlicher und beschäftigungspolitischer Koordinierungsprozesse.

Die Europäische Beschäftigungsstrategie

Die Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS) wurde im November 1997 auf den Weg gebracht.
Ziele sind:

- die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes,
- die Inklusion aller in den Arbeitsmarkt,
- Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der aktiven Personen,
- Verbesserung der Arbeitsvermittlung,
- Verbesserung des Sozialschutzes bei diskontinuierlichen Lebensläufen.

Die Instrumente sind gemeinsame Ziele und Indikatoren (Beschäftigungsquoten: 70 - 60 - 50 %), Nationale Reformpläne (NAP/NRP) und europäische Monitoring-Berichte, Bewertung und Empfehlungen.

EBS als Prototyp der Offenen Methode der Koordinierung

Die EBS bedeutet zwar keine Angleichung nationaler Beschäftigungspolitiken, aber zum Teil konnte die EBS in den Mitgliedstaaten zu den nationalen Reformprozessen beitragen.
Die EBS fand in den Jahren von 2000 bis 2005 Eingang in eine Vielzahl nationaler arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischer Reformen in Mitgliedstaaten:

- Aktivierung
- Reformen der öffentlichen Arbeitsverwaltung
- Begrenzte Flexibilisierung des Arbeitsmarktes

In Deutschland sind zum Beispiel die folgenden Programme umgesetzt worden: JUMP, Job-AQTIV, one-stop-shop, profiling, job-rotation. Die Programme dienen der Qualifizierung für und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt.

Nach 2005 ist die EBS in den Hintergrund getreten: Gründe hierfür sind ein geringes ‚Commitment' der Mitgliedstaaten, Verlust an substantiellem Fortschritt und nicht zuletzt der Fokus auf freie Märkte, auf Wachstum und Wettbewerb, der den Blick für die soziale Dimension von Beschäftigungsverhältnissen abgelenkt hat.

Grenzen der Europäischen Beschäftigungsstrategie

Die guten Ansätze der Europäischen Beschäftigungsstrategie können aus mehreren Gründen nicht wirksam umgesetzt werden:

- EBS bleibt in der Unverbindlichkeit.
- EBS gibt Raum für dezentrale Prozesse.
- EBS bleibt in den Expertenzirkeln, keine Mobilisierung neuer Akteure.
- EBS wird selektiv genutzt in Abhängigkeit von nationalen Bedingungen.
- EBS kann nationale Anstrengungen inspirieren und flankieren.
- EBS lässt die Qualität der Arbeit weitestgehend außen vor.

Europäisches Konjunkturprogramm 2008/2009

Die Finanz- und Wirtschafskrise zeigt deutlich, dass ein nationaler Handlungsrahmen nicht mehr ausreicht. Das beschlossene Europäische Konjunkturprogramm aus dem Jahr 2008/2009 ist ein kleiner Erfolg:

- schnelle, koordinierte Reaktion der EU auf die Wirtschaftskrise,

Beschäftigungsentwicklung in der EU

Die Beschäftigungsentwicklung in der EU ist unbefriedigend (s. Abbildung 1).

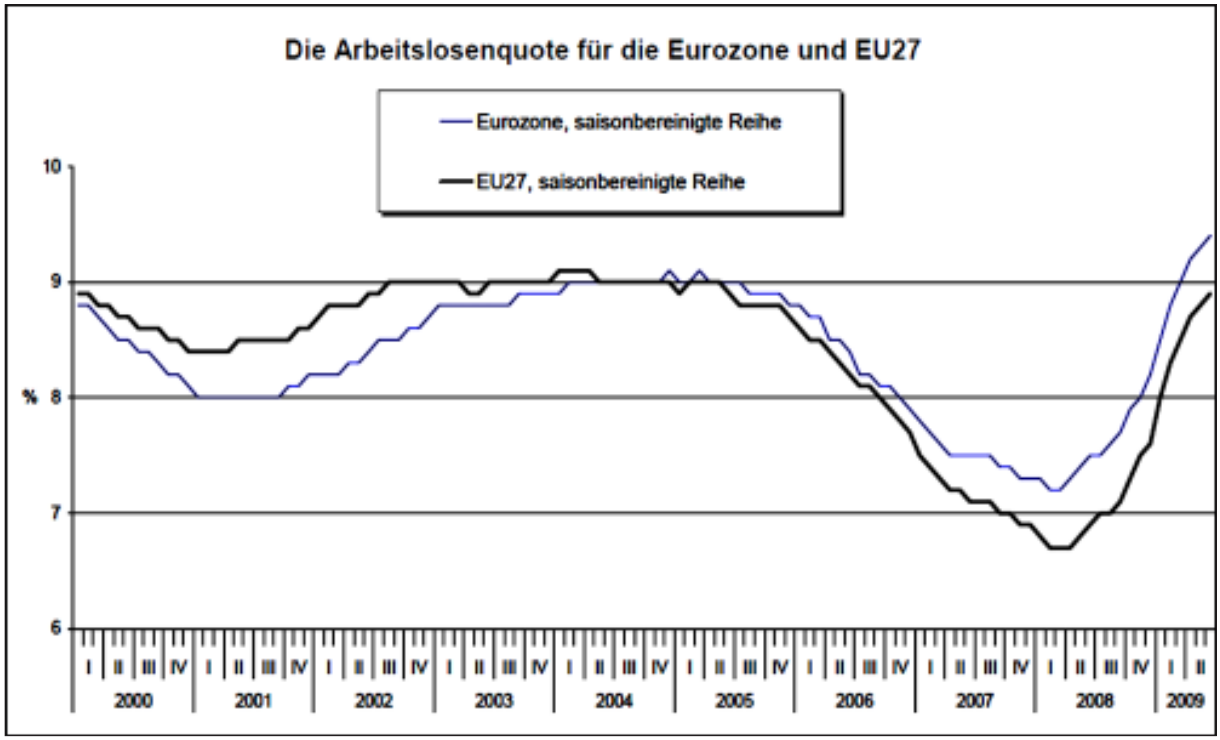


Abbildung 1

Prekäre Beschäftigungsverhältnisse nehmen zu: Von ca. 213,3 Mio. Beschäftigten in der EU, sind ca. 32 Mio = ca. 15% befristete AN, 31 Mio = ca. 17% working poor, 64 Mio = ca. 31% Teilzeit

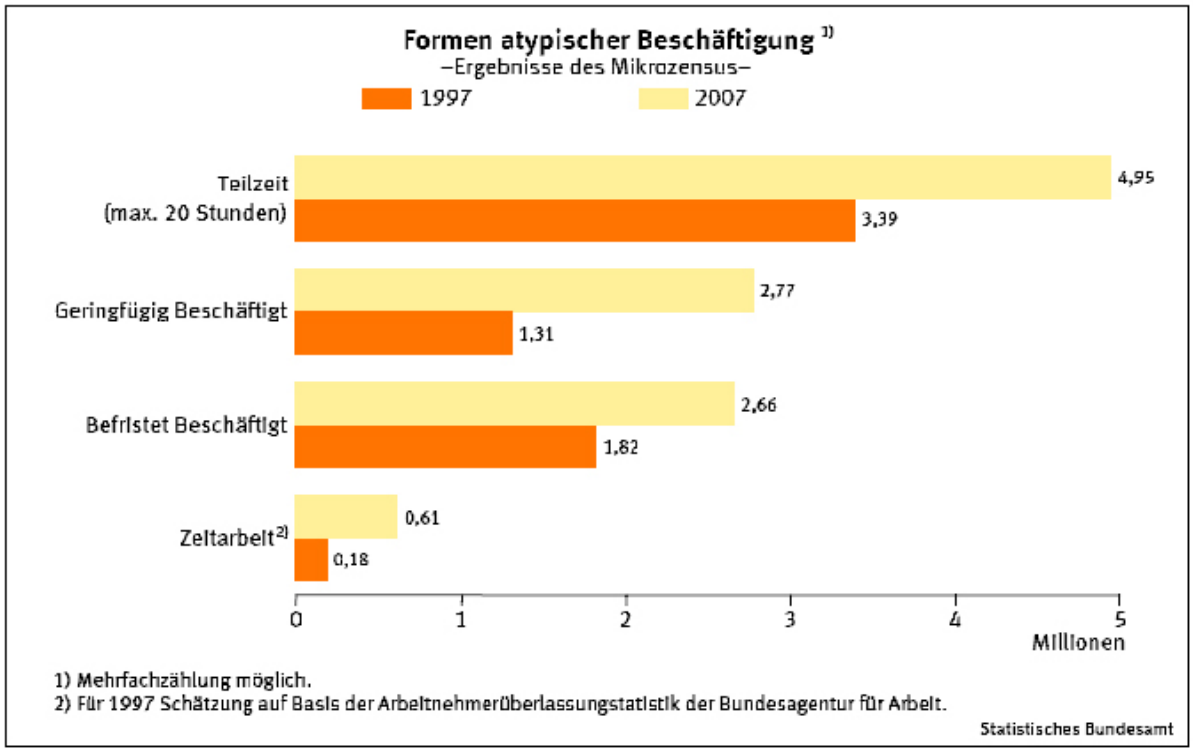


Abbildung 2

- Gefahr von Protektionismus wurde überwunden,
- Leitlinien für nationale Konjunkturprogramme im Rahmen der Lissabon-Strategie,
- Nutzung bestehender Koordinationsstrukturen,
- Fokussierung auf vier Bereiche:

1. Sicherung des Bankensektors und der Kreditvergabe insbesondere für Kleine und mittlere Unternehmen (KMU),
2. Investitionen in eine „CO2-freie Zukunft“,
3. Investitionen in transeuropäische Netze,
4. Konzentration auf die gesellschaftlich Schwachen.

Leider bietet das Konjunkturprogramm lediglich Anregungen und besitzt keine Steuerungswirkung. Es ermöglicht den Mitgliedstaaten vermeintliches „Rosinenpicken“, z.B. weitgehende Aussparung der sozialpolitischen Dimension

Ausblick: Die Krise als Chance nutzen - wieder Kurs aufnehmen

Die Wirtschaftskrise zeigt überdeutlich, dass nationale Lösungen und Protektionismus nicht mehr möglich sind – das gilt auch für die Beschäftigungs- und Sozialpolitik. Gerade Beschäftigungspolitik weist erhebliche Externalitäten auf und verlangt nach Koordinierung: Vereinheitlichung der Märkte, mehr Wettbewerb, Wegfall der Wechselkurse, Wegfall nationaler Geld- und Zinspolitik, Einschränkung der Fiskalpolitik.

Die Frage ist nicht ob, sondern wie die Mitgliedstaaten und die EU in der Gestaltung nationaler Beschäftigungs- und Sozialpolitiken zusammenarbeiten.
Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Leitplanken für eine aktive Beschäftigungs- und Sozialpolitik zu setzen:

Vier Wege für eine effektive Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik in der Europäischen Union

1) Einführung einer Europäischen „Wirtschaftsregierung" mit einer effektiven Koordinierung:

In einem einheitlichen Binnenmarkt und Währungsraum muss auch einheitlich wirtschafts- und fiskalpolitisch gehandelt werden, sonst bleibt es bei dem Wettbewerb der günstigsten Löhne, Steuer- und Sozialsysteme.
Der makroökonomische Dialog muss als Ausgangspunkt für ein verbindliches Instrument weiterentwickelt werden, welches durch das Europäische Parlament demokratisch kontrolliert wird. Eine verbesserte haushaltspolitische Koordinierung sollte zu gemeinsamen und nachhaltigen Investitionen für nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung führen.
Makroökonomische Interventionen können dauerhafte Einflüsse auf Wachstums- und Beschäftigungsentwicklung nehmen. Dies ist angesichts der erwarteten konjunkturellen Entwicklung 2010 überfällig.

2) Regeln für das Marktgeschehen

Wir brauchen einen neuen Ordnungsrahmen für den Finanzsektor. Transparente Bilanzierung, umfassende und einheitliche europaweite Aufsicht, Verbot von Leerverkäufen, Finanz-TÜV für neue Finanzprodukte, Geschäfte nur mit Risikoteilung und Kontrolle der Ratingagenturen sind nur einige Stichworte.

- Hedge- und Private-Equity-Fonds brauchen starke Regeln, Aufsicht und Kontrolle. Nicht jede wackelige kreditfinanzierte Firmenübernahme darf möglich gemacht werden.
- Wir brauchen zumindest abgestimmte Körperschaftssteuern in der EU mit Mindestsätzen und angeglichenen Bemessungsgrundlagen für die Erhebung der unternehmensbezogenen Steuern.
- Eine Verlagerungskontrolle in der EU ist nötig, damit reine Betriebsverlagerungen eingeschränkt und nicht auch noch subventioniert werden.

3) Sozialer Schutz und Teilhabe

- Die Weiterentwicklung des europäischen Gesellschaftsrechtes muss klare Leitungs-, Kontroll- und Aufsichtsregeln beinhalten, die nicht den Interessen kurzfristiger Börsengewinne entsprechen, sondern auf eine solide unternehmerische Perspektive ausgerichtet sind. Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer muss ausgebaut werden.
- Die notwendigsten Arbeitnehmerschutzrichtlinien müssen schnell und konsequent auf den Weg gebracht werden: Die Arbeitszeitrichtlinie – ohne Opting-out und mit klaren Regeln zur kollektiven Interessensvertretung.
- Europäische Betriebsräte müssen gestärkt und die Euro-Betriebsräteregelungen weiterentwickelt werden.
- Rechtsrahmen für mögliche kollektive Vereinbarungen über Staatsgrenzen hinweg (sektoral/unternehmensbezogen) muss entwickelt werden.
- Rechtssicherheit für Daseinsvorsorge muss sichergestellt werden.

4) Revision der LISSABON-STRATEGIE – Europa 2020

Im Frühjahr 2010 werden die künftigen Schwerpunkte der Arbeits- und Beschäftigungspolitik gesetzt.
Notwendig ist ein verbindlicheres, politisch sichtbares Programm zur Koordination mit übergeordneten, strategischen

Zielsetzungen.

Eine Verbesserung der Indikatoren ist unabdingbar: Ziele müssen quantitativ klarer und nachvollziehbarer formuliert werden: Beschäftigungsziel, Einhaltung sozialer Mindeststandards, Stärkung der unteren Einkommen, Gleichstellung. Die Frage der Einhaltung und bei Verstößen gegebenenfalls Sanktionierung muss geklärt werden.

Die Abstimmung und Integration von Beschäftigungspolitik, Wirtschafts- und Fiskalpolitik muss besser gelingen. Die Tarifparteien gehören ins Boot.

Zum Schluss:

Was also verbindet Kommissionspräsident Barroso mit der JVA Rosdorf? Zum einen ermöglicht er durch die Entscheidungen der Kommission, die er zu verantworten hat, Lohn- und Sozialdumping im Namen Europas bei uns vor Ort. Zum anderen hat die einseitige Ausrichtung am Markt zur Folge, dass die Schere zwischen Arm und Reich sich weiter öffnet, das soziale Gefälle zunimmt und damit einhergehend der soziale Friede innerhalb der Europäischen Union gefährdet ist.

In der globalisierten Welt muss sich die Europäische Union als starke Gemeinschaft behaupten. Das geht nur gemeinsam. Dass Europäische Gesetzgebung auch andere Schwerpunkte setzen kann, hat sie in den neunziger Jahren erfolgreich bewiesen. Wir dürfen nicht lockerlassen dort wieder anzusetzen und eine fortschrittliche Gesetzgebung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt, voranzutreiben.

Die Kompliziertheit der Europäischen Union – Herausforderungen für die Politische Bildung

Joachim Detjen

Einleitung

Es besteht kein Zweifel: Der Gegenstand Europa ist im Politikunterricht schwer zu vermitteln. Ein Grund dafür liegt in der verwirrenden Terminologie. Diese erklärt sich, wenn auch nur zum Teil, aus der Mehrzahl organisatorischer Zusammenschlüsse in Europa: Europäische Union, Westeuropäische Union, Europäische Gemeinschaft, Europäische Gemeinschaften, Europarat, Europäischer Rat, Rat der Europäischen Union, Europäische Kommission, Europäischer Gerichtshof, Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte. Man kann schier verzweifeln. Bei einigen dieser Begriffe kann man nicht einmal erkennen, ob es sich um Organisationen oder um Institutionen handelt. Es ist also kein Wunder, dass dieses Knäuel ähnlich klingender Begriffswörter abschreckend auf Lehrer und Schüler wirkt.

1. Panorama der europäischen Unübersichtlichkeiten

a) Der politisch und rechtlich unklare Status der Europäischen Union

Die Institutionen und Prozeduren der Europäischen Union bauen auf keinem eindeutigen Konstruktionsplan auf. Die EU stellt damit ein politisches System *sui generis* dar. Dieses System entspricht weder einem herkömmlichen Staat noch einem Staatenbund oder einem internationalen Bündnis. Auch der vom Bundesverfassungsgericht eingeführte Begriff des *Staatenverbundes* ist nicht mehr als eine Hilfskonstruktion. Zur Charakterisierung dieser neuartigen Form politischer Ordnung haben sich in den letzten Jahren die – dasselbe meinenden – politikwissenschaftlichen Begriffe „Mehrebenensystem“ und „Multi-Level Governance“ etabliert. Hinter diesen Begriffen verbirgt sich eine komplexe Wirklichkeit des politischen Verhandelns und Interagierens auf regionaler, staatlicher und suprastaatlicher Ebene, die es nirgendwo sonst gibt.

Die Unsicherheit über den politischen und rechtlichen Status der Europäischen Union kommt nicht von ungefähr. Sie ist ganz erheblich verursacht durch die komplexe rechtliche Struktur, die der Vertrag über die Europäische Union, der „Maastricht-Vertrag“, schuf. Dieser Vertrag stülpte die Europäische Union über drei selbstständige internationale Organisationen, nämlich die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und die Europäische Atom-

gemeinschaft (EAG). Diese drei Organisationen nennt Artikel 1 des EU-Vertrages die „Europäischen Gemeinschaften“ und kodifiziert, dass sie die Grundlage der Union bilden. Diese Gemeinschaften sind also nicht in der Union aufgegangen, sondern bestehen parallel zur Union weiter fort. Das Ganze wird dadurch noch weiter kompliziert, dass Maastricht aus der EWG die EG, also die Europäische Gemeinschaft, machte.

Und so gibt es im Rahmen der europäischen Verträge sowohl die *Europäischen Gemeinschaften* als auch die einen Teil dieser Gemeinschaften bildende *Europäische Gemeinschaft*. Und die Institutionen Rat, Kommission, Europäisches Parlament und Gerichtshof sind zugleich Organe der *Europäischen Gemeinschaft,* der *Europäischen Gemeinschaften* und der *Europäischen Union*.
Niemand wird behaupten, dass ein so konstruiertes System transparent ist. Alles eben Erwähnte gilt übrigens immer noch. Der Vertrag von Nizza, 2001 geschlossen, 2003 in Kraft getreten und bis heute die Rechtsgrundlage der EU, hat nichts Substantielles an der geschilderten Lage geändert.

b) Die Europäische Union als ein sich permanent wandelndes politisches System

Die Europäische Union ist immer auf dem Wege irgendwo hin, wobei die Richtung durchaus wechseln kann. Die Abfolge von Vor- und Rückschritten erinnert bisweilen an die Echternacher Springprozession. Der Grund hierfür ist, dass kein Bauplan einer europäischen Gesamtkonstruktion existiert. Und so zeigt sich die EU von einem jahrzehntelangen institutionellen Wandel gekennzeichnet. Dies unterscheidet sie grundlegend von den Mitgliedstaaten, in denen die Institutionen eine hohe Stabilität aufweisen. Der Wandel hat zu vielfältigen Spannungen, Brüchen und auch Pathologien in der Kompetenzenordnung der Union geführt.

Die Kompliziertheit der Europäischen Union ergibt sich noch aus drei weiteren Umständen:

Erster Umstand: *Der Umfang der Vertragstexte.* Das EU-Vertrags- und damit Verfassungssystem sprengt den Umfang normaler Verfassungen um ein Vielfaches. So enthält der in Maastricht geschlossene „Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“ 314 zum Teil sehr umfangreiche und schwer zu verstehende Artikel. Hinzu tritt, dass dem Vertragswerk diverse Protokolle beigefügt sind. Nebenbei bemerkt: Die gescheiterte EU-Verfassung enthielt sogar 448 Artikel.

Zweiter Umstand: Die sogenannte *flexible Integration*, die auf dem Verfahren der *verstärkten Zusammenarbeit* beruht. Hiernach ist es unter sehr eng gefassten Bedingungen einer kleinen Anzahl von Mitgliedstaaten gestattet, sich enger zusammenzuschließen und rascher als die anderen die Integration zu intensivieren. Beispiele sind die europäische Währung und die Abschaffung von Personenkontrollen an den Binnengrenzen. Sowohl der Euro als auch der Raum ohne Binnengrenzen gelten jedoch nicht in der gesamten EU. Selbst in diesen fundamentalen Regelungsbereichen ist also die EU kein einheitlicher Raum.

Dritter Umstand: Die *Harmonisierungsverweigerung* durch einzelne Mitgliedstaaten gemäß Artikel 95 EG-Vertrag. Hiernach können Mitgliedstaaten die Übernahme von Harmonisierungsmaßnahmen der EU verweigern. Hiervon machen manche Mitgliedstaaten nicht selten Gebrauch.

Es ist kein Wunder, dass angesichts dieser Sachverhalte die Bürger die Übersicht über Europa verlieren. Den Lehrern geht es nicht anders.

c) Die Vielfalt und Kompliziertheit der Entscheidungsverfahren

Überdeutlich zeigt sich die Unübersichtlichkeit der Europäischen Union in der Konstruktion ihrer Organe und in der Vielfalt ihrer Entscheidungsverfahren. Das beginnt damit, dass die EU-Organe und ihr Zusammenwirken nicht dem Raster parlamentarischer Regierungssysteme entsprechen und schon deshalb schwer zu begreifen sind.

Der Vertrag von Nizza erhöhte den bis dahin schon hohen Wirrwarr an Verfahrenswegen. Er gestaltete einzelne Regeln noch komplexer, als sie zuvor schon waren. Seit Nizza gibt es 38 (!) unterschiedliche Verfahren für das Zusammenwirken von (Minister-) Rat und Parlament. Die Zahl ergibt sich, wenn man die verschiedenen Entscheidungsmodalitäten im Rat mit den diversen Beteiligungsmöglichkeiten des Parlaments kombiniert. Für jeden Politikbereich muss man folglich den betreffenden Vertragsartikel heranziehen, um sich Verfahrensklarheit zu verschaffen.

Bereits die Bedingungen für das Zustandekommen von Beschlüssen in den EU-Organen sind sehr vielfältig. So kennt allein das Europäische Parlament drei unterschiedliche Quoren: Im Regelfall ist die absolute Mehrheit der abgegebenen Stimmen erforderlich. Hingegen bedarf es in bestimmten Fällen des sogenannten Mitentscheidungsverfahrens der absoluten Mehrheit der Mitglieder des Parlaments. Eine Zwei-Drittel-Mehrheit der Anwesenden, die aber zugleich die Mehrheit der Mitglieder des Parlaments umfassen muss, ist im Falle eines Misstrauensantrages gegen die Kommission erforderlich.

Der (Minister-)Rat kennt je nach Vertragsbestimmung *fünf* unterschiedliche Mehrheiten:

(1.) Es gibt erstens die *einfache* Mehrheit der Mitglieder des Rates, wobei jedes Land über eine Stimme verfügt.
(2.) Es gibt zweitens die *qualifizierte* Mehrhei*t* von etwa 72 Prozent. Dabei werden die Stimmen der Mitglieder nach der Größe des Landes gewogen.
(3.) Es gibt drittens die *doppelt-qualifizierte* Mehrheit, wobei nicht nur die Stimmen gewogen werden, sondern die zustimmenden Mitglieder zusätzlich zwei Drittel der Mitgliedstaaten repräsentieren müssen.
(4.) Es gibt viertens auch eine Zwei-Drittel-Mehrheit der gewogenen Stimmen.
(5.) Schließlich gibt es fünftens auch das Erfordernis der *Einstimmigkeit.*

All dies dürfte auf Bürger, Lehrer und Schüler hinreichend abschreckend wirken.

d) Die Europäische Union als verflochtenes Mehrebenensystem

Es kommt noch schlimmer, wenn man versucht, die realen politischen Entscheidungsprozesse der EU analytisch zu erfassen. Die EU zeigt sich dann nämlich als ein dynamisches und verflochtenes Mehrebenensystem. Der Begriff Mehrebenensystem macht klar, dass man sich die EU nicht als eine von den Mitgliedstaaten strikt getrennte Ebene politischer Steuerung vorstellen darf. Die Europäische Union ist ein Mehrebenensystem sogar im doppelten Sinne: Das Mehrebenensystem hat nämlich eine territoriale und eine funktionale Seite. In territorialer Hinsicht besteht das System aus vertikal angeordneten Institutionen, also aus Institutionen auf den Ebenen Europäische Union, Nationalstaat, Regionen und Kommunen. Mehrebenensystem bedeutet nun, dass mehrere Handlungsebenen zusammen einen je spezifischen Beitrag zu einer politischen Entscheidung und ihrer Implementation, also ihrer Umsetzung in anwendbare Vorschriften, leisten.

In *funktionaler* Hinsicht heißt Mehrebenensystem: Formal voneinander unabhängige und gleichwohl funktional miteinander verbundene Akteure handeln gemeinsam in einer Politikarena. Bei den Akteuren handelt es sich nicht nur um öffentliche Institutionen, sondern zum Teil auch um private Organisationen.

Die Komplexität europäischer Politikprozesse lässt sich nur angemessen begreifen, wenn man die EU als ein Mehrebenensystem in diesem doppelten Sinne versteht. Hinzu kommt, dass das Regieren im europäischen Mehrebenensystem nicht einfach über Anordnungen von oben nach unten erfolgt. Dominant sind vielmehr Techniken indirekter Steuerung. Das Verhandeln ist das zentrale Steuerungsinstrument der EU. Dies gilt nicht nur für die Spitze, den Europäischen Rat, sondern für fast alle Institutionen. Ergebnisse werden nach Möglichkeit nicht durch Befehlsmacht oder – brutalen – Mehrheitsentscheid erzielt, sondern durch Verhandlungsgeschick.

Generell lassen sich politische Prozesse mit Hilfe des sogenannten *Politikzyklus* analytisch gut darstellen. Dies gilt auch für den europäischen Politikprozess. Nur ist dieser Prozess deutlich komplexer als Prozesse der nationalen Politik. Und er verläuft mal auf europäischer, mal auf mitgliedstaatlicher Ebene.

Der Zyklus beginnt mit Verhandlungen über die grundsätzliche Entwicklung der Politik auf einem bestimmten Feld *(agenda-setting)*. Beteiligte sind, je nach Wichtigkeit, der Europäische Rat oder der (Minister-) Rat. Es folgt die Rechtsetzung im Zusammenwirken von Kommission, (Minister-)Rat und Parlament *(decision making).* Daraufhin folgt die Transformation der EU-Normen in nationales Recht, d.h. die Umsetzung der Richtlinien in den Mitgliedstaaten (*implementation*). Implementation findet zum Teil aber auch in der EU selbst statt. Hierzu gleich mehr. Die nächste Phase besteht in der Anwendung und im Vollzug des Gemeinschaftsrechts (*execution*). Da die EU über keine eigene Vollzugsverwaltung verfügt, sind die Mitgliedstaaten verpflichtet, ihre Verwaltungen zur Exekution des Gemeinschaftsrechts einzusetzen. Nationale, regionale und kommunale Beamte treten also in den Dienst der Union. Die Kontrolle des Vollzugs des Gemeinschaftsrechts findet dagegen wieder auf der EU-Ebene durch den Gerichtshof statt (*evaluation*). Mit der Novellierung bestehender Regelungen (*re-definition*) geht der Zyklus schließlich in eine neue Runde. Die Mechanismen des Mehrebenensystems zeigen sich besonders deutlich in den Phasen der Entscheidungsfällung und der Implementation. Diese beiden Phasen bilden das Herzstück des europäischen Politikprozesses. So beginnt der *Decision-making-Prozess* mit einer Vorlage der Kommission, die ihren Vorschlag intern in einem vielfältig verwobenen Prozess zwischen den fachlich zuständigen *Generaldirektionen* und den *Kabinetten* der Kommissare entwickelt hat. Gleichwohl sind *nationale Beamte* und *Verbandsvertreter*, also Lobbyisten, bereits frühzeitig über die Teilnahme an spezifischen Gremien in die Willensbildung einbezogen. Diese Gremien werden von der Kommission zur Vorbereitung ihrer Vorschläge eingesetzt und je nach Bedarf einberufen. Das Bemerkenswerte hieran ist, dass das Hinzuziehen nationaler Beamter ein Hineinregieren der Mitgliedstaaten in den Gestaltungsraum der Kommission bedeutet.

Die Umsetzung, also Implementation, von EU-Richtlinien

in nationales Recht ist Sache der Mitgliedstaaten. Gleichwohl darf die Kommission in bestimmten Materien auch Durchführungsbestimmungen erlassen. Erarbeitet werden diese Bestimmungen in sogenannten Komitologie-Ausschüssen, die man auch als Implementationsausschüsse bezeichnen kann. Es gibt über 300 solcher Ausschüsse. Das Besondere ist nun, dass in den meisten Komitologie-Ausschüssen neben Beamten der Kommission auch Vertreter der nationalen Regierungen sitzen. Man sagt, dass die *Komitologie-Ausschüsse* das zentrale Regulierungs- und Vermittlungsinstrument der EG sind. Denn das Komitologie-Verfahren gewährleistet eine effektive und schnelle Anpassung des EU-Rechts an veränderte Bedingungen.

Obwohl das eben beschriebene Mehrebenensystem und die Komitologie so bedeutsam sind, sind sie der Öffentlichkeit weitgehend unbekannt. Und den politischen Bildnern stellt sich die bange Frage: Wie soll man das dem Publikum klar machen?

2. Die europäischen Unübersichtlichkeiten in politikdidaktischer Perspektive

a) Sollen das politische System und der politische Prozess der EU überhaupt einen Gegenstand der politischen Bildung bilden?

Kein Zweifel: Europa ist ein wichtiger Gegenstand des Politikunterrichts. Nicht zufällig gab die Kultusministerkonferenz zweimal, 1978 und 1990, die Empfehlung „Europa im Unterricht“ heraus. In der Empfehlung von 1990 wurde dem Politikunterricht explizit aufgegeben, *Kenntnisse und Einsichten über die Aufgaben und die Arbeitsweise der europäischen Institutionen sowie über die bestehenden und sich verändernden politischen Abläufe und Ordnungssysteme Europas* zu vermitteln. Offensichtlich misst die Kultusministerkonferenz dem Verstehen des EU-Politikverfahrens erhebliche Relevanz bei. Man kann ihr darin zustimmen und klipp und klar feststellen, dass das Begreifen der Institutionen und der zwischen ihnen ablaufenden Verfahren einen wesentlichen Zugang zum Verständnis der Europäischen Union darstellt. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich die KMK der Schwierigkeiten bewusst gewesen ist, die sich bei der Umsetzung dieser Aufgabe aller Wahrscheinlichkeit nach ergeben.

Niedersachsen hat die Thematisierung des Institutionensystems und des politischen Prozesses der Europäischen Union für die Jahrgangsstufe 10 im Gymnasium vorgesehen. So weit, so gut. Im selben Themenfeld sollen aber auch noch der europäische Integrationsprozess selbst sowie Probleme der Migration behandelt werden. Und deshalb darf man fragen: Wie viel Zeit bleibt für die Vermittlung des politischen Systems? Und wie soll die Vermittlung didaktisch-methodisch geschehen? Methodische Anregungen wie „europäisch essen und einkaufen“ oder „einen Europa-Tag durchführen“ oder „ein europäisches Frühstück veranstalten“ sind keine brauchbaren Antworten.

b) Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung

Die Unübersichtlichkeiten der EU bilden eine echte didaktische Herausforderung: Wie soll der Politikunterricht (1.) mit dem verwirrenden rechtlichen und politischen Status der EU, (2.) mit ihrer wohl nie endenden Entwicklungsdynamik, (3.) mit der Kompliziertheit ihrer Entscheidungsverfahren und (4.) schließlich mit ihrer Eigenart als verflochtenes Mehrebenensystem umgehen? Müssen aber überhaupt die Schüler über diese Sachverhalte etwas wissen? Liegt dies alles nicht meilenwert entfernt von ihrer Lebenswelt?

Vielleicht kann man zunächst so antworten: Die Lehrenden haben die Pflicht, sich Kenntnisse über die geschilderten Sachverhalte anzueignen. Wie sollen sie sonst einen sachlich angemessenen Unterricht über die EU halten? Für die Lernenden sieht die Situation hingegen differenzierter aus.

(1.) Der komplizierte rechtliche und politische Status der EU ist sicherlich kein *notwendiger* Gegenstand des schulischen Unterrichts. Es genügt, wenn der Lehrer hier sachkundig ist, um auf hierauf bezogene Fragen der Schüler angemessen antworten zu können.

(2.) Etwas anders verhält es sich mit der europäischen Entwicklungsdynamik. Es ist nicht erforderlich, die EU-Entwicklung von 1957 bis heute zu behandeln, und das möglicherweise auch noch detailliert. Wichtiger ist es, den Lernenden die Dynamik als solche nahe zu bringen und dergestalt die EU als ein *offenes Projekt* mit unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven darzustellen. Schüler hätten einen Gewinn davon, wenn man sie Zukunftsszenarios der EU skizzieren und erörtern ließe.

(3.) Die Kompliziertheit der EU-Entscheidungsverfahren kann Lehrer und Schüler der Verzweiflung nahe bringen. An der Vermittlung des politischen Systems der EU führt dennoch kein Weg vorbei. Denn es ist ein wichtiges Ziel des Politikunterrichts, die Lernenden mit den *Funktionslogiken* der sie umgebenden und ihr Leben beeinflussenden sozialen Systeme bekannt zu machen. Sie müssen diese Logiken begreifen, um sich in der Welt der Systeme zurecht zu finden und diese vernünftig beurteilen zu können.

Der Gedanke, das komplizierte System so zu vereinfachen, wie es die berühmt-berüchtigten Globus-Schaubilder tun, hat etwas Verführerisches. Das ist

zuzugeben. Gleichwohl ist jedoch zu sagen: Bildungsprozesse unterliegen *nicht* dem Gebot der *enzyklopädischen* Vollständigkeit, sie unterliegen aber dem Gebot der *sachlichen* Authentizität. Das bedeutet in unserem Zusammenhang: Es ist *nicht* erforderlich, das *gesamte* institutionelle und prozedurale Geflecht der EU zu behandeln. Allein schon aus Zeitgründen ist ein solches Unterfangen zum Scheitern verurteilt. Aber es ist notwendig, dass die Kompliziertheit des Systems im Unterricht *aufscheint*. Ein Verzicht hierauf wäre Volkspädagogik im schlechten Sinne des Wortes. Denn es würde ein falsches Bild erzeugt. Das didaktische Stichwort zur Bewältigung der eben umrissenen Aufgabe lautet *exemplarisches Prinzip*.

Irrelevant für politische Bildungsprozesse ist die Kompliziertheit der europäischen Entscheidungsverfahren also keineswegs. Geeignet für eine genauere und vertiefte Auseinandersetzung damit wäre aber eigentlich die Sekundarstufe II. Dies lässt Niedersachsen jedoch nicht zu. Also muss man in der 10. Jahrgangsstufe das Menschenmögliche tun. Wie auch immer dieses Menschen mögliche im Einzelnen aussieht: Es ist nicht erlaubt, das Bild einer überschaubaren und einfachen EU zu konstruieren, auch wenn die Verlockung hierzu groß ist. (4.) Der Begriff des verflochtenen Mehrebenensystems zur Kennzeichnung des EU-Systems stammt aus der Politikwissenschaft. Er repräsentiert also wissenschaftliches Wissen. Sowohl von der Sache als auch vom Prinzip der Wissenschaftspropädeutik her sollte der Begriff gleichwohl Eingang in den Unterricht finden. Denn er stellt den bislang gelungensten Versuch dar, die EU korrekt zu kennzeichnen und damit begreifbar zu machen. Und er kann Schülern zeigen, dass es eine Aufgabe der Wissenschaft ist, treffende Begriffe zu finden.

Mit Hilfe welcher methodischen Inszenierungen kann man nun Lernenden die Kompliziertheit der EU-Verfahren sowie die Struktur der EU als ein Mehrebenensystem vermitteln? Kaum strittig dürfte sein, dass eine auf Systematik angelegte Institutionenkunde wenig erfolgversprechend ist, obwohl das Gegenstandsfeld eigentlich genau diesen Weg nahe zu legen scheint.

Zu empfehlen sind zwei andere Vorgehensweisen, die beide dem erwähnten *exemplarischen* Lernen zuzuordnen sind.

Die erste Vorgehensweise beruht auf der *denkorientierten* Methode der Fallanalyse: Man lässt einen möglichst aktuellen politischen Entscheidungsprozess der EU mit Hilfe des Politikzyklus analysieren. Konzentriert man die Analyse auf die Decision making- und die Implementationsphase, gibt es gute Chancen, die Funktionsweise des europäischen Mehrebenensystems herauszustellen.

Die zweite Vorgehensweise beruht auf der *handlungsorientierten* Methode des *Planspiels*: Man rekonstruiert eine politische Entscheidungssituation der EU, die im Spiel zum Austrag gebracht werden muss. Zu berücksichtigen ist bei der Konstruktion des Spiels die Komplexität der Interessenlagen und der Verfahrensabläufe sowie die vielschichtige Konstellation der Akteure. Denn nur so kann den Teilnehmern die Verflechtung der regionalen, der nationalen und der supranationalen Ebene zu Bewusstsein kommen.

Praktiker wissen, dass beide Inszenierungen arbeits- und zeitaufwendig sind. Sie sprengen den 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunden. Dennoch sehe ich keine wirklich brauchbaren anderen Methoden. Und deshalb schließe ich mit dem Appell: Wagen Sie es, die Kompliziertheit der Europäischen Union in den Denkhorizont der Lernenden zu bringen! Vielleicht ist es gar nicht so schwierig.

Workshop „Europa-Abgeordnete in die Schule – ein Weg zu mehr Nähe von Politik und Schülern?“

Gesine Meißner
MdEP - Fraktion der Allianz der Liberalen und Demokraten für Europa

Jan Philipp Albrecht
MdEP – Fraktion der Grünen/Freie Europäische Allianz

Birgit Sippel
MdEP - Fraktion der Progressiven Allianz der Sozialisten und Demokraten

Mirko Truscelli - DVPB
(von lks nach rechts)

18. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung

23. September 2010

Universität Hannover

Krise des Sozialstaates
(Arbeitstitel)

Europa: Was geht mich das an?

Thilo Harth

Entscheidungen auf europäischer politischer Ebene haben einen größeren Einfluss auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen aller Bürgerinnen und Bürger in Europa als allgemein wahrgenommen. Im Gegenteil: europäische Politik scheint von den eigenen Bedürfnissen und Interessen weit entfernt bzw. undurchschaubar und nicht nachvollziehbar. Entsprechend schwierig ist es beispielsweise, Bürgerinnen und Bürger zur Teilnahme an der Europawahl zu bewegen (Wahlbeteiligung in Deutschland und im Schnitt aller europäischer Mitgliedstaaten 2009: ca. 43%). Damit ist die Wahlbeteiligung gegenüber 2004 noch einmal gesunken, obwohl die Parteien den Wahlkampf mit überwiegend nationalen Themen bestritten, die eine vermeintlich höhere Betroffenheit auslösen. Aus den vielfältigen Umfragen zu Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger zur EU lässt sich ableiten, dass die Unterstützung für das europäische Einigungswerk hauptsächlich von nutzenorientierten Motiven gelenkt ist. Wenn die Bürger der Überzeugung sind, die europäische Einigung bringe ihnen persönlich oder ihrem Land Vorteile oder zumindest keine Nachteile, sind sie auch bereit, ihr mehr Kompetenzen und Rechte zuzugestehen (Immerfall 2006, 98). Ein Blick auf das Eurobarometer 70 vom Dezember 2008 zeigt, dass die Einschätzung, die Mitgliedschaft in der EU bringe Vorteile, derzeit von 56% der europäischen Bevölkerung geteilt wird. Das ist ein leichter Rückgang im Vergleich zum Vorjahr als der höchste Wert seit über einem Jahrzehnt erreicht wurde. Vielleicht wären die Werte eindeutiger, wenn den Bürgern bewusster wäre, welchen unmittelbaren Einfluss europäische Entscheidungen auf das eigene Leben in Europa haben.

Entsprechend zielen die Aktivitäten in der europapolitischen Bildungsarbeit in jüngster Zeit verstärkt darauf, deutlich zu machen, wo überall europäische Regelungen und Entscheidungen das Leben in Europa beeinflussen bzw. wo durch die europäische Politik neue, meist bessere Standards für viele Lebensbereiche geschaffen werden. Ein Beispiel dieser Aktivitäten ist die Bereitstellung von Sammlungen unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien in so genannten ‚Europakoffern', mit deren Hilfe abstrakte Lehrplaninhalte im wörtlichen Sinne ‚greifbar' gemacht werden. So ist z. B. im Berliner Europakoffer ein (Gips-)Ei mit dem von der EU vorgeschriebenen Stempelaufdruck enthalten, um eben diesen Aufdruck von Lernenden mit Hilfe von Begleitmaterialien entschlüsseln zu lassen. Auf diese Weise lassen sich die Themen Tier- und Verbraucherschutz, aber auch die Rolle des Binnenmarktes anschaulich und unmittelbar bearbeiten. Der Berliner Europakoffer ist eine Initiative der Europäischen Akademie

Berlin, der Berliner Senatskanzlei in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, dem Landesinstitut Schule und Medien und der Europäischen Kommission (www.eab-berlin.de/fileadmin/europakoffer/). Inzwischen hat dieses Medium auch Nachahmung in Niedersachsen gefunden (www.eiz-niedersachsen.de/ europakoffer.html).

Neben den in diesem Beispiel angesprochenen Themenfeldern (Verbraucherschutz, Tierschutz, Binnenmarkt) eignen sich für die Betroffenheitsperspektive von Schülerinnen und Schülern selbstverständlich auch Themen, die sich mit dem Arbeits- und Bildungsraum Europa beschäftigen. Fragen zur Anerkennung von Teilen der Berufsausbildung, die im europäischen Ausland absolviert werden oder zur grenzüberschreitenden Anerkennung von Studienleistungen oder nach geeigneten Zertifikaten, mit deren Hilfe eigene Qualifikationen europaweit transparent werden können, verweisen auf unmittelbare Interessensbereiche von Jugendlichen am Übergang Schule Beruf (Harth 2008a, 148ff.). Aber auch – auf den ersten Blick – sperrige Themen wie europäische Werte oder vermeintliche europäische Selbstverständlichkeiten wie Frieden, Wohlstand, Sicherheit lassen sich aus dem Blickwinkel ‚Europa – was geht mich das an?' greifbar machen. Nachfolgend werden unter dieser didaktischen Leitfrage die Bereiche europäische Selbstverständlichkeiten, europäische Werte und der Verbraucher- und Umweltschutz exemplarisch betrachtet. Sie sollen für den Unterrichtsgebrauch anregen.

1 Europäische Selbstverständlichkeiten: Frieden, Wohlstand, Sicherheit

Der grundsätzliche Nutzen der zunehmenden Integration der europäischen Staaten wird als solcher gar nicht wahrgenommen, weil es inzwischen als selbstverständlich gilt, dass innerhalb der Europäischen Union Frieden, beachtlicher Wohlstand – wenn auch regional sehr verschieden – und Sicherheit herrschen. Demokratien führen untereinander keinen Krieg und die wesentlichen Friedensursachen Demokratisierung, Zusammenarbeit der Staaten und Ausgleich wirtschaftlicher Ungleichheiten werden von der Gemeinschaft seit jeher verfolgt. In Sicherheitsfragen – etwa beim Kampf gegen den Terrorismus – helfen sich die Mitgliedstaaten gegenseitig. Die Europäische Union trägt mit ihrer Politik gegenüber den USA, Russland und in der Entwicklungszusammenarbeit zur Stabilität und Friedenssicherung in der Welt bei und beteiligt sich aktiv vor allem an der zivilen Konfliktvorbeugung und -bearbeitung. Zuletzt wurde das erfolgreiche europäische Krisenmanagement im Kaukasus-Konflikt 2008 besonders deutlich (Harth 2008b).

Für den Wohlstand unserer derart exportorientierten Volkswirtschaft ist es von entscheidender Bedeutung, die erwirtschafteten Güter und Dienstleistungen ohne Hürden durch Zölle, Währungsschwankungen oder Transporthindernisse absetzen zu können. Demnach profitiert die deutsche Wirtschaft von der Schaffung des einheitlichen europäischen Binnenmarktes am meisten. Jeder dritte Euro wird im Export erwirtschaftet und nahezu jeder vierte Arbeitsplatz in Deutschland ist vom Außenhandel abhängig. Deutschland exportierte in die EU-Staaten im Jahr 2008 Waren im Wert von 630,8 Milliarden Euro. Damit gingen fast zwei Drittel aller deutschen Ausfuhren in die EU-Mitgliedstaaten. Hauptabnehmer deutscher Waren und Dienstleistungen ist Frankreich, gefolgt von den USA und Großbritannien. Auch die Erweiterung der Union verschafft Deutschland Wirtschaftsvorteile, wenn die neuen Mitgliedstaaten in die Lage versetzt werden, die zumeist hochwertigen deutschen Produkte zu kaufen. So gehören Polen und die Tschechische Republik schon seit Jahren zu den wichtigsten 15 Empfängern deutscher Exporte. Inzwischen entfallen 17% (2008) des deutschen Außenhandels auf Mittel- und Osteuropa. Im Vergleich dazu beträgt der Handelsanteil mit den USA lediglich 6,5%.

Die Schaffung von Wohlstand in Europa drückt sich auch im Ausgleich von regionalen Ungleichheiten im EU-Raum aus. Die europäische Regionalförderung gehört zu den wichtigsten Feldern europäischer Politik. Zwischen 2000 und 2006 setzte die EU über ihre Strukturfonds rund ein Drittel ihres Haushaltes für regional- und strukturpolitische Ziele ein. Der aktuelle Einsatz der EU-Strukturfonds in Deutschland (2007 – 2013) sieht im Bereich der besonderen Förderung neben den fünf neuen Bundesländern auch die Berücksichtigung der Region Lüneburg in Niedersachsen (dort mit insgesamt 1 Milliarde Euro bis 2013) vor. Als Indikator für die Stärke einer Region wird das Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf herangezogen. Das BIP beschreibt den Wert aller Güter und Dienstleistungen, die in einem Jahr innerhalb der Landesgrenzen einer Volkswirtschaft erwirtschaftet werden. Die Spannweite des BIP pro Kopf ist auf der regionalen Ebene wesentlich größer als im Vergleich der Nationalstaaten Europas. Die regionale Ungleichheit innerhalb Deutschlands reicht von ca. 64% des Durchschnitts der 15-EU-Mitgliedstaaten (vor der Osterweiterung der EU) in der ostdeutschen Region Dessau bis ca. 181% in der Region Hamburg (Krätke 2006, 205).

Während früher zur Förderung der Regionen die Ansiedlung von Unternehmen und Maßnahmen zur Infrastrukturverbesserung (z.B. der Verkehrsanbindung) für die EU im Vordergrund standen, geht es in jüngster Zeit eher um die Stär-

kung der Innovationspotenziale vor Ort. Regionale Geschäftsideen wie z.B. die Rapsölgewinnung in einer landwirtschaftlichen Region, an die Region angepasste Tourismusförderung oder Investitionen in Bildungseinrichtungen und Forschung stehen für das Innovationspotenzial. An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die EU-Förderung in der eigenen Region, die häufig bereits in Förderprogrammen für die eigene Schule deutlich wird.

Von dem Haushaltsanteil den Deutschland jedes Jahr an die Europäische Union überweist (mit ca. 27 Milliarden 2009 ca. 1/5 des Gesamthaushaltes) fließen also über die Regionalförderung und andere Programme wieder ca. 20 Milliarden nach Deutschland zurück. Der verbleibende Nettozahlerbeitrag Deutschlands von 7 Milliarden Euro reduziert sich dann noch einmal um nicht abgerufene Mittel, Einnahmen durch Bußgelder usw. Außerdem verstärkt der Umweg über die europäischen Fördermittel die Aufmerksamkeit der nationalen Regierungen auf schwache Regionen und unterstützt entsprechende Hilfeleistungen. Dies trägt dazu bei, dass Unternehmen eben aufgrund direkter EU-Zuschüsse nicht abwandern und Arbeitsplätze vor Ort bestehen bleiben oder neue geschaffen werden können.

Kritiker werfen der Regionalförderung in Europa vor allem den hohen bürokratischen Aufwand bei der Antragsstellung vor. Nicht selten sind es aber die 27 Mitgliedstaaten, die für diese Förderprogramme alle möglichen Sonderregelungen, spezielle Bedingungen und komplizierte Einschränkungen oder Erweiterungen verlangen, damit gerade ihre heimische Klientel/ihre Regionen vom Programm am meisten profitieren. Mit diesen Zusätzen erhöht sich logischerweise der Aufwand des Antragsverfahrens und reduziert sich die Verständlichkeit des Antragstextes.

Bei aller berechtigten Kritik an Details in der Regionalförderung, an Strategien zur Erhaltung des Wohlstandes oder zu einzelnen Maßnahmen der Friedenssicherung lassen sich unter der Leitfrage ‚Was geht mich das an?' jedoch leicht Fakten zusammentragen, die die immensen europäischen Anstrengungen für vermeintliche Selbstverständlichkeiten offenbaren.

2 Europäische Werte

Ähnlich selbstverständlich werden das Leben in Freiheit, mit Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, unter Achtung von Minderheiten und mit Schutz vor Diskriminierung – nicht nur von Schülerinnen und Schülern – wahrgenommen. Aus didaktischer Perspektive hilft hier immer ein Blick auf Staaten und Regionen, in denen diese Werte nicht selbstverständlich sind. Die Differenzerfahrung beim Betrachten der chinesischen Zensur des Internets oder die Auseinandersetzungen nach der Präsidentenwahl im Iran im Sommer 2009 sind anschauliche Beispiele.

Einen erfrischend anderen Zugang zu dieser abstrakten Thematik bietet das Portal EU-Tube (http://www.youtube.com/eutube), das in unterschiedlichen Sprachen (deutsch, französisch und englisch) kurze Informations- und Werbefilme zu verschiedenen europäischen Themen bereit hält. Hier könnte der (mit dem Fremdsprachenunterricht fachübergreifende) Unterrichtseinstieg zu europäischen Werten etwa mit einem kurzen Werbefilm zu den Errungenschaften der Anti-Diskriminierungsrichtlinie der EU beginnen, um dann die kritische Rezeption dieser Richtlinie in der deutschen Politik und Presse aufzuarbeiten. Über dieses Portal sind auch einfach nur unterhaltsame Kurzfilme – etwa zur Auflockerung des Lehr-Lerngeschehens – abrufbar. Zu europäischen Werten gibt es einen witzigen 74 Sekunden-Spot von fünf Studenten der Internationalen Filmschule in Köln, in dem Kinder im Stile der ehemaligen Fernsehsendung ‚Dingsda' europäische Werte umschreiben (www.youtube.com/eutubede#play/all/5AB8FBE61C021136-all/1/3zyBv9SwvN0).

3 Verbraucherschutz

Veränderungen in der europäischen Gesetzgebung zum Verbraucherschutz lassen unmittelbar die Auswirkungen europäischer Politik im Alltag deutlich werden. Im Berliner Europakoffer ist eine Flasche Sonnenschutzmittel zu finden, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler das europäische Kennzeichnungssystem für derartige Kosmetika kennen lernen sollen. Das dazugehörige Arbeitsblatt (message on the bottle) verweist zugleich auf Vorteile und Grenzen dieser europäischen Verbraucherschutzregelung. Neben diesem ‚handfesten' Beispiel kann man beim aufmerksamen Lesen einer überregionalen Tageszeitung erkennen, dass die Europäische Kommission und das Europäische Parlament in diesem Politikfeld derzeit besonders aktiv sind:

- schrittweise Verbilligung von Handy-Auslandsgesprächen; zuletzt Festlegung von Obergrenzen für SMS ins Ausland; ab 2010 einheitliche Ladegeräte für Mobiltelefone.
- europaweit einheitliche Gewährleistungsfrist von 2 Jahren für Produkte und europaweite Einführung der verschuldungsunabhängigen Produkthaftung. Damit ist es egal, ob einem Hersteller ein Versäumnis nachgewiesen wird oder nicht. Er muss für das, was er produziert, haften. Aktuelle Planungen zur Ausdehnung der Gewährleistungszeit für Autos und Kühlschränke auf 4 Jahre; Pflicht zur Verbrauchskennzeichnung von Elektrogeräten (Klasse A,

B, C oder D), damit der Verbraucher direkt vergleichen kann, welches Gerät Strom sparender und damit auf Dauer wirtschaftlicher und umweltverträglicher ist.

- Vorschriften der EU zum Reiseschutz, etwa beim Anrecht auf Entschädigungen bei Verspätungen der Bahn oder mit Hilfe der Einführung des Sicherungsscheins bei Reisen, der Urlauber bei Pauschalreisen vor den Folgen einer Insolvenz des Veranstalters schützt; Verpflichtung zur Transparenz von Online- und Reisebüroangeboten, Pflicht zu Flugpreisangaben inklusive aller Nebenkosten.
- Neue Spielzeugrichtlinie, die zum Beispiel 55 allergieauslösende Duftstoffe ab dem Jahr 2010 komplett verbietet. Siehe dazu den kurzen Informationsfilm: (www.youtube.com/eutube#play/user/076DFAC291E71024).
- EU -Gebäuderichtlinie (2002/91/EG) womit die Energieeffizienz von Gebäuden verbessert werden soll. Neben der Festlegung von Energiebedarfs-Grenzwerten für Neubauten oder der Vorschrift zur Berücksichtigung erneuerbarer Energien für große Gebäude dürfte jeden Mieter die Vorschrift zur Erstellung von Energieausweisen für alle Gebäude interessieren.

Alle aufgeführten Beispiele machen einen Fortschritt für den Verbraucherschutz durch einheitliche Regeln und neue Grenzwerte deutlich. Zugleich kann an jedem Beispiel gezeigt werden, dass es nur das Ergebnis eines Kompromisses von 27 Mitgliedstaaten ist, manchmal national strengere Regeln gelten und häufig gegenläufige Interessen aufeinanderprallen. Das Thema Verbraucherschutz eignet sich daher hervorragend, die eigene Betroffenheit bewusst und darüber hinaus den komplexen Aushandlungsprozess für derartige Regelungen anschaulich zu machen. Dies kann stellvertretend am Supermarktregal illustriert werden: Es ist auf eine europäische Regelung zurückzuführen, dass jeder Artikel mit einer Grundpreisangabe pro Liter bzw. pro Gramm oder Kilogramm ausgewiesen werden muss. Damit kann auf einen Blick herausgefunden werden, ob die größere Packung des gleichen Produktes tatsächlich die günstigere ist – in vielen Fällen ist das nicht so. Gleichzeitig hat die EU die Notwendigkeit dieser Grundpreisangaben verschärft: aus Gründen des Bürokratieabbaus werden nämlich seit Kurzem festgelegte Packungsgrößen wie die 100 Gramm Tafel Schokolade oder die 1 Liter Milchpackung nicht mehr vorgeschrieben. Versteckte Preiserhöhungen für die 95 Gramm Tafel Schokolade oder ähnliches sind sehr wahrscheinlich.

4 Umweltschutz

In diesem Politikfeld liegt es auf der Hand, dass europäische Regelungen einen deutlich wirksameren Umweltschutz erreichen können als einzelstaatliche Lösungen. Der Hinweis auf die EU-Gebäuderichtlinie ist ein bereits beschriebenes Verbraucherschutzinstrument, das auch dem Umweltschutz in ganz Europa dient. Ähnlich ist die Einigung der europäischen Staats- und Regierungschefs Anfang 2007 zur Steigerung des Anteils erneuerbarer Energien (Sonne, Wasser, Wind) von derzeit 6% auf 20% am Gesamtenergieverbrauch im Jahre 2020 zu bewerten. Das ebenfalls vereinbarte verbindliche Mindestziel, den Anteil von Biokraftstoffen auf 10% vom gesamten verkehrsbedingten Benzin- und Dieselverbrauch bis zum Jahre 2020 in allen Mitgliedstaaten zu erreichen, ist vielleicht nur die Einigung auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner, aber zugleich ein deutliches Signal an Autohersteller und -nutzer nach alternativen Motorentechnologien zu schauen. All diese Vereinbarungen sind lediglich Kompromisse, aber ein Anfang. So sinnvoll schnellere gemeinsame Fortschritte zur Steigerung der Energieeffizienz und eine gemeinsame Energiepolitik wären, so mühsam sind Kompromisse gegen vielfältige nationalstaatliche Interessen oder Widerstände von Betroffenen wie z.B. Energiekonzernen. Beispielsweise gibt es in der EU Mitgliedstaaten, die auf Atomkraft setzen (Frankreich), neben Staaten, die diese Energieerzeugung mit Volksentscheid abgelehnt haben (Österreich). Umso erfreulicher ist es, dass weitere Klimaschutzziele erstmals von drei aufeinanderfolgenden Ratspräsidentschaften (Deutschland, Portugal, Slowenien) gemeinsam auf dem Arbeitsprogramm standen. Inzwischen hat die Europäische Kommission weitere Vorgaben zum Klimaschutz für die Mitgliedsländer gemacht. Von 2013 an erlaubt die EU der Industrie weit weniger schädliche Treibhausgas-Emissionen als bisher. Dieses ehrgeizige Klimaschutzpaket kostet jeden Bürger schätzungsweise wöchentlich drei Euro. Allerdings geht die EU davon aus, dass Nichtstun deutlich teurer würde. Im Kommentar von MARTIN WINTER in der Süddeutschen Zeitung ist zu dieser Politik der EU folgendes zu lesen (2008, 4): „Ob man das von der EU geschnürte Paket zur Energie- und Klimapolitik für einen großen Wurf oder einen großen Missgriff hält, hängt von der Perspektive ab. Den Umweltschützern ist zu wenig Umwelt und zu viel Rücksicht auf die Industrie drin. Teile der Industrie werden weiter vor Abwanderung und vor Arbeitsplatzverlust warnen. Beide Perspektiven sind nachvollziehbar. Beide Perspektiven kann sich die EU aber nicht zu eigen machen. Sie muss darauf achten, Umwelt- und Industriepolitik gleichermaßen zu betreiben. Denn die Staaten und die Völker Europas werden der EU beim Klimaschutz nur dann folgen, wenn der Preis nicht un-

zumutbar hoch ist. So gesehen hat Brüssel ein durchaus gelungenes Werk vorgelegt und damit seinen Anspruch auf die Rolle des Musterschülers beim Klimaschutz untermauert.“

5 Fazit

Europa geht mich als Schülerin/Schüler etwas an. Besonders deutlich kann dies bei gar nicht so selbstverständlichen europäischen Werten und grundlegenden Lebensbedingungen, aber auch direkt beim Einkaufen oder Verreisen, beim Arbeiten und Studieren, beim Verbraucherschutz, der Förderung der eigenen Region oder dem Bewahren der natürlichen Lebensgrundlagen werden. Häufig sind die im Kompromiss zwischen 27 Mitgliedstaaten erzielten Ergebnisse nicht optimal oder verbesserungswürdig. Gerade hier kann jedoch der Einblick in europäische Politikprozesse und -verfahren besonders lohnend und anschaulich sein.

Literatur

Eurobarometer 70, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb70/eb70_first_de.pdf
Harth, Thilo und Wichard Woyke, Die Europäische Union konkret, Opladen & Farmington Hills 2008a
Harth, Thilo, Konflikte am Beispiel der Europäischen Union, in: Politik unterrichten, H. 2 (2008b), S. 36-39
Immerfall, Stefan, Europa – politisches Einigungswerk und gesellschaftliche Entwicklung, Wiesbaden 2006
Krätke, Stefan, Die regionale Dimension der europäischen Entwicklung, in: Beichelt, Timm, Choluj, Bozena, Rowe, Gerard, Wagener, Hans-Jürgen (Hrsg.), Europa-Studien, Wiesbaden 2006, S. 203-223
Winter, Martin, Politik des guten Beispiels, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 20 vom 24. Januar 2008, S. 4

Teaching Politics in a Globalized World European Integration and Globalization as Cross-cutting Issues in the Classroom

Ragnar Müller

Introduction

The world has changed. The way politics is taught at school and in adult education hasn‘t. Starting from this basic problem the following chapters will outline a *new approach to teaching politics.*

This approach tries to introduce multilevel governance to classrooms by taking *policies* (and *not polities*) as starting points.

If globalization is about dismantling of borders, the “Policy Approach” - as it might be labelled - tries to find a way to teach politics in a globalized world.

Its aim is to *bridge the gap* between political science and politics in the classroom. While the world has changed rapidly since the end of the Cold War and political science did its best to adjust to the new situation, politics in the classroom wasn‘t able to keep pace.

Scope of the approach

Civic education and democracy education and EDC (Education for Democratic Citizenship) and ESD (Education for Sustainable Development) and HRE (Human Rights Education) and numerous other approaches in this field all share crucial elements (that is why the differences between them are not always easy to tell).

And all these approaches deal with a *great variety* of important topics ranging from community-oriented social learning to national political participation.

The Policy Approach to be introduced here focuses on a relatively *small part* of civic education: on teaching politics in schools and adult education. Basic knowledge about politics is (still) part of the core curriculum in all European countries. It belongs to the things educated people (should) know and it is a precondition for some more ambitious goals of civic education.

Focusing on teaching politics as part of the cognitive dimension of civic education nevertheless does not mean that this is considered to be more important than other topics, objectives or dimensions.

The *limited scope* of the new approach also means that nothing will be said about tasks and objectives of civic or democracy education such as social skills, media or intercultural competencies - to name but a few.

Basic problem

Democracy education developed (once upon a time in the West) *in* and *for nation-states*, when nation-states were the unrivalled centres of politics.

Since then the world of politics has changed: other *actors* (international organizations, NGOs, transnational corpora-

tions) and *levels* (European, transatlantic, global) have become more and more important.

But democracy education is still largely bound to nation-states and their political systems. Teaching is still based on the *national model of democracy*, although political scientists point out that – at least for European countries - a national political system cannot be understood or analyzed without taking the EU into account.

More than two thirds of "national" decision-making is shaped by Brussels. This doesn't mean that all these laws are made by Brussels exclusively but it means that they are made by the multilevel system of the EU.

And it is the EU bargaining at the WTO meetings where regulations for international trade are issued - to give only one example for politics on the global level.

So what is the use of telling students that democracy means that we elect a parliament which elects a government which makes binding decisions for us all without telling them that there is much more to the picture than meets the (national) eye?

And what is the use of having separate teaching units for the political system of one's own country, for God's own country, for the European Union and the United Nations when in fact they work together in decision-making. This leads to polity-centred teaching informing students and adult learners about *the* (single) institutional system of the EU which is misleading in the best case and simply wrong in most others.

Two of the most important features of politics in the 21st century are complexity and functional differentiation. And both are striking features of the EU being considered as a laboratory and model for politics in the 21st century.

Functional differentiation in the EU multi-level system means for example that institutions and levels of the system work together completely differently depending on the issue at stake.

So the European Parliament by now plays a major role in a lot of EU policies but its influence in the Common Foreign and Security Policy is limited. And there are more examples to illustrate the point that there is no single and simple model for EU decisions.[1] Dealing with globalization in the classroom leads to similar problems. There is no single "globalization" but functional differentiation with regard to dimensions or areas of society, culture, politics, economy etc. So how can we deal with complex topics like EU or globalization in the classroom in a more appropriate way? It is exactly this question the Policy Approach tries to answer.[2]

Basic idea of the approach

Taking policies instead of polities as starting points for teaching politics is the basic idea of the Policy Approach. Up to now, typical curricula throughout Europe look like the one shown in the graph. Different polities are treated separately.

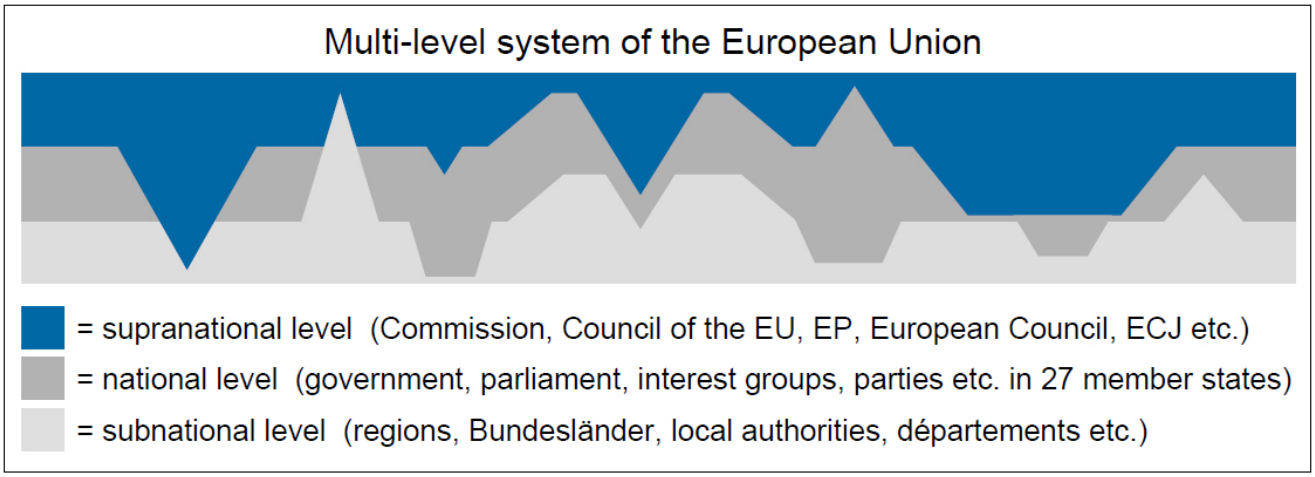
This traditional approach makes it difficult to get an appropriate picture of politics in the globalized world where foreign and domestic policy are intermingled, traditionally important categories won't fit any more and borders are dismantled.[3]

It's next to impossible to teach the EU system as a whole given the fact that decision-making varies greatly between different policy areas. And there is simply no way to teach the "Political system of [Germany]" successfully without referring to the European level in every other sentence. So why teach them separately? Why not forget about polities and systems for a while and think of policies first?

While the guiding question of traditional approaches is: what does the EU system work?, the Policy Approach asks: how does policy-making in a policy area look like?

Implementing the approach

Let us take environmental policy as a starting point and look for a didactical perspec-



tive to deal with environmental policy which meets your crucial learning target: understanding politics in the 21st century. Therefore,

- you want learners to see that different levels are involved;
- you want learners to get an impression of exemplary political processes on each of the different levels;
- you want learners to get a glimpse of the interaction and interdependence of these levels in the political process, which also includes networks consisting of actors on different levels;
- you want learners to get acquainted with new actors like NGOs, transnational corporations or foundations.

Firstly, on your way to find a didactical perspective you will have to choose an example because it is impossible to deal with as broad a field as environmental policy. You may decide to bring climate change to the centre of the stage. There are a lot of good reasons for this, as climate change

- is something the learners might be interested in,
- is very important,
- is in the news,
- is dealt with on all levels,
- is a major playground for NGOs,
- etc.

Having chosen climate change as example there are still many possibilities for a didactical perspective.

You might, for example, want to focus on the particularities of global problems and global governance. Your guiding question might be to challenge the incongruity of high pressure to cope with the problem and insufficient solutions. Characteristics of international politics, crucial conflicts (North-South, economy-ecology) and common pathologies (tragedy of the commons, prisoners' dilemma) would play a prominent role. In this case a possible title for your unit would be: "Why is climate change not stopped?"

Taking into account that climate change calls for action on all levels including the individual level you might want to choose a different option and build your teaching unit around the guiding question: how can we save the climate? This might

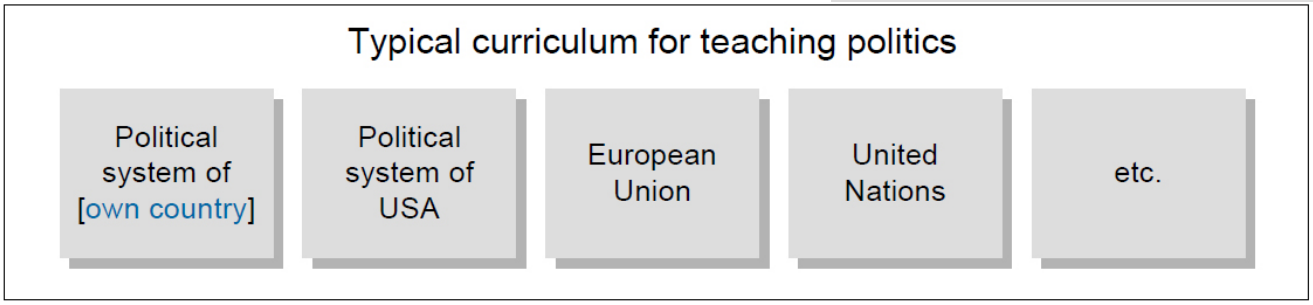
3 Dimensions: Polity - Politics – Policy "

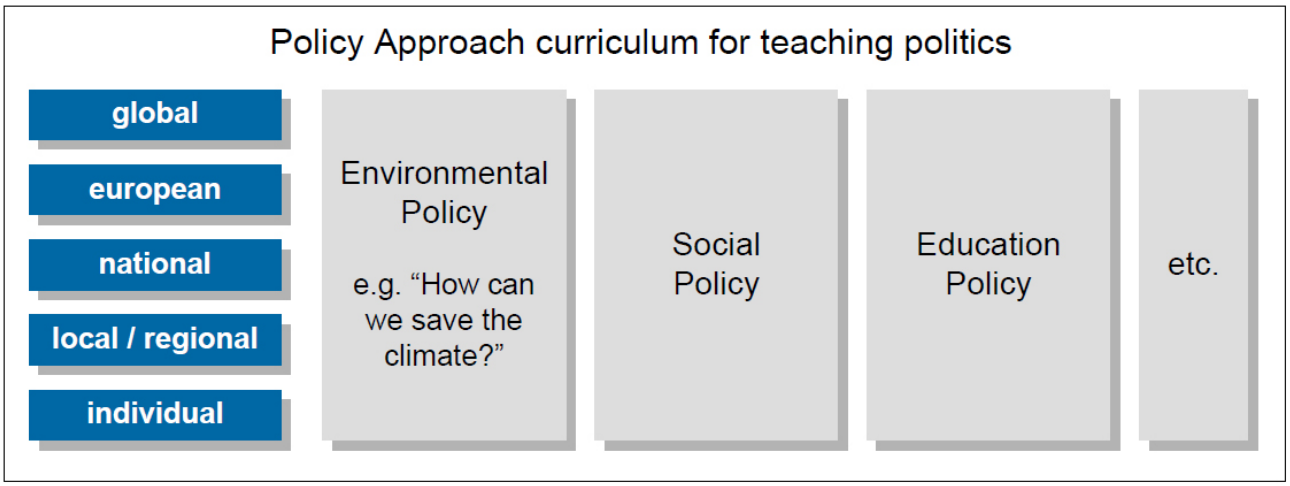
A distinction is drawn between the three following political dimensions: Polity, politics and policy. Polity is taken to mean the formal dimension of politics, that is, the structure of norms, the way in which procedures are regulated and the institutions in which politics takes place.

Politics means the procedural dimension, or rather the decision-making processes, the settling of conflicts and the enforcing of goals and interests. This dimension encompasses several of the classic issues associated with political science (who is able to enforce their interests?; what mechanisms are in place for regulating conflict?; etc.).

And finally policy is the substance-based dimension of politics and refers to solving problems and fulfilling tasks by the administrative system drawing on decisions that are binding for all."

[Ragnar Müller/Wolfgang Schumann (2003), Teaching Politics, D@dalos Online Texbook: www.dadalos. org/politik_int/politik.htm, 17.04.2008]





also be the title of your unit and would call for an interdisciplinary approach (politics, economy, geography, biology, physics).

The following graph shows possible contents for a teaching unit and gives some examples for inter-level and trans-level topics to be dealt with so that the crucial learning target can be met: understanding politics in the 21st century which means coming to terms with multi-level policy-making, with networks and new actors.

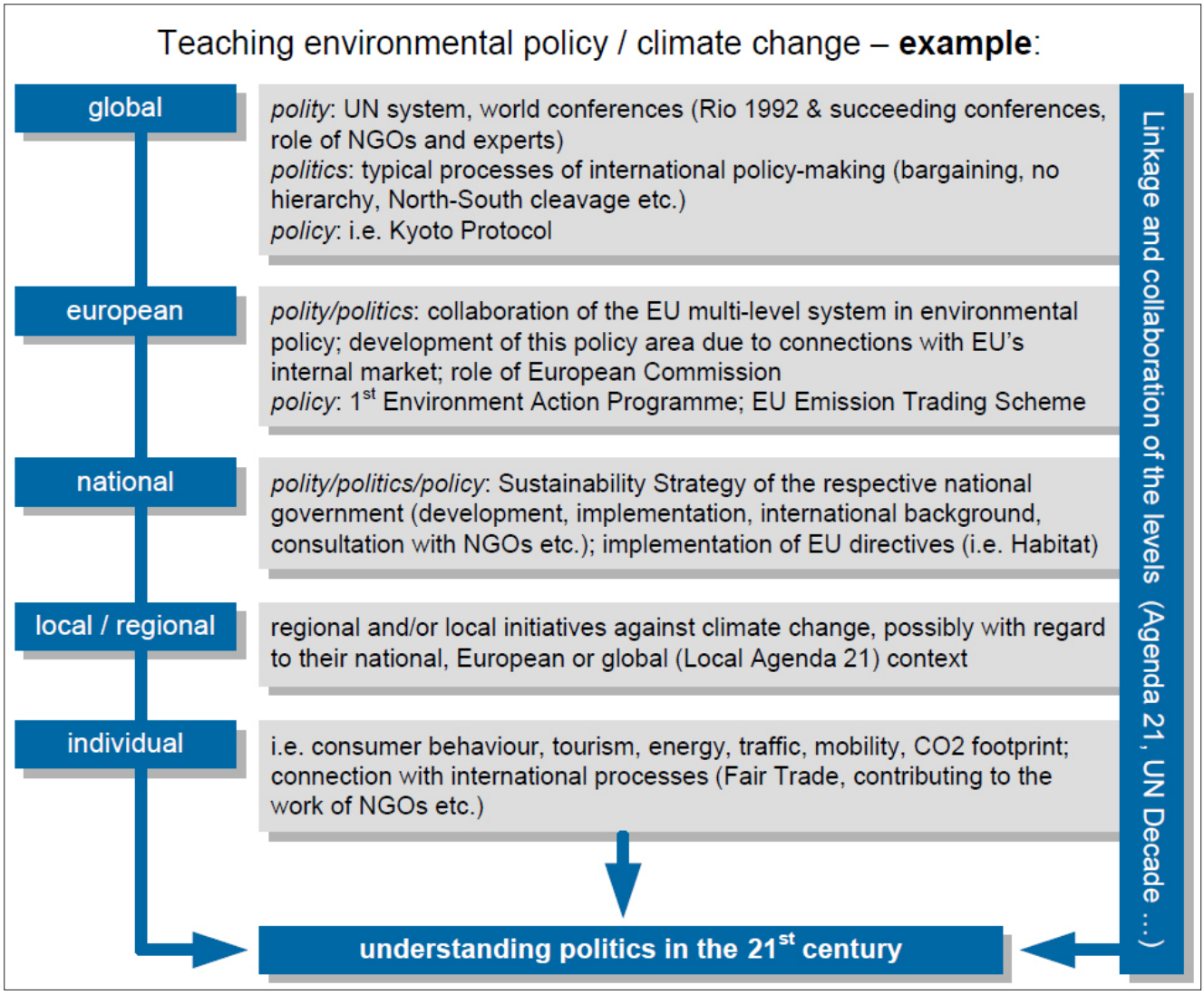
Such a teaching unit, of course, will take a whole term.

Climate change / global warming

"Global warming is the increase in the average temperature of the Earth's near-surface air and oceans since the mid-twentieth century and its projected continuation. The average global air temperature near the Earth's surface increased 0.74 ± 0.18 °C during the hundred years ending in 2005. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) concludes 'most of the observed increase in globally averaged temperatures since the mid-twentieth century is very likely due to the observed increase in anthropogenic greenhouse gas concentrations' via the greenhouse effect. (…)

Over the past several years, increased awareness of the scientific findings surrounding global warming has resulted in political and economic debate. Poor regions, particularly Africa, appear at greatest risk from the suggested effects of global warming, while their actual emissions have been small compared to the developed world."

[taken from: http://en.wikipedia.org/wiki/Global_warming, 19.04.2008]



So there would be one policy area per term. Learners would get to know multi-level decision-making in four to six different areas during their school life. This would sum up to a picture of, for example, EU policy-making which is by no means comprehensive but maybe more adequate than the one learners have after having been told how the EU institutional system works.

In the framework of the Policy Approach, globalization and European integration are not treated as topics but as *cross cutting issues.* Maybe this is the most important difference to traditional approaches.

Teaching environmental policy / climate change – **possible structure**:

getting in	global	confrontation of climate scientists' future scenario with **Rio's** Framework Convention on Climate Change; elaborating the guiding question of the teaching unit (incongruity of urgent global problems and insufficient solutions)
section 1	global	**Rio** Earth Summit: preliminary events, way to results, bargaining, conference process, conflicts, role of NGOs); **Agenda 21** as the most important result of the conference
section 2	local	Local **Agenda 21** (basic idea, priorities, structure and problems of an **on-site** Local Agenda 21 project)
section 3	individual	How do **I** act sustainably? (consumer behaviour, traffic, CO2 footprint etc.); what does **sustainability** mean?
section 4	national	**Sustainability** Strategy Report of the respective government (which includes cross-links to the global and **European** level)
section 5	european	**EU** environmental policy (decision-making, development of this policy due to interdependence with EU's internal market); CO2 **emission trading** scheme
conclusion	across levels	CO2 **emission trading** in the respective country (origin of the idea in the Kyoto Protocol, common determining of total volume on the European level, national agency for emission trade, consequences for a local company)

Harry Pratzat vom Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Osnabrück (EMA) - Europaschule - mit den Schülern Leon und Sandra

References

1) *See for example Simon Hix (2005[2]), The Political System of the European Union, Palgrave Macmillan.*
2) *"How to teach complex topics like EU and globalization" is the (translated) title of the Ph. D. thesis of the author this paper builds upon. It is available in German language on the Internet: www. online-dissertation.de.*
3) *Among countless publications making this point see ULRICH BECK (2000), What is Globalization?, Blackwell Publishers.*

Besuchen Sie uns im Internet!

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung Landesverband Niedersachsen www.dvpb-nds.de

DVPB

EUROPE AT SCHOOL

From the vague Concept „European Dimension“ to the more concrete Concept „European and International Orientation“ (EIO)

Henk Oonk

Introduction

The growing cooperation in Europe over the last sixty years has inspired many schools to develop a European and international orientation in the context of national educational practice. Schools are stimulated and supported by programmes of the European Union and the Member States; a colourful palette of initiatives and activities has been developed. Many pupils and teachers are participating in these projects with a lot of enthusiasm.

Nevertheless, the relation ‘Europe and education’ raises many questions which are on the one hand a matter of content – which aspects of Europe do we want to introduce in education - and on the other hand a matter of pedagogy - how do we treat these aspects in schools ? The questions on ‘what to teach’ and ‘how to teach’ Europe in schools are central in this article.

In many policy documents, both from the Member States and European Union, the authors are explaining that education must have a European dimension or orientation. What do they mean ? In an overview published by the European Parliament about the place of the European Union in secondary education curricula in EU-countries, it became obvious that the understanding of ‘European Dimension’ varied enormously between and even within countries, that there was no ‘common European knowledge base’ in education and that the countless initiatives were neither visible nor accessible (European Parliament, 2003).

To understand what countries mean with ‘ strengthening the European dimension’, we can look for example to Germany and the Netherlands. In May 2008 the ‘Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland’, published a document titled ‘Europabildung in der Schule’ (2008); this policy document is rather clear about the necessity to implement a European orientation in German schools.

The obligation of the schools, as stated by the KMK-document, is to make pupils aware of the co-operation of the European nations and states as well as the rearrangement of their relations, and to teach their pupils the so-called ‘Europaorientierte Kompetenzen’. In this respect, central aspects are: geographical diversity, Europe’s political structures against the background of common features and differences, the meaning of the European institutions, the significance of the development of views on law, state and freedom, the common European culture, the cultural wealth of multilingualism, the history of the European concept, the pursuit of the European states to realize integration, the necessity of common action, the preparedness to achieve mobility, the nation’s engagement with respect to a democratic Europe, and a peaceful world.

Finally, the KMK document recommends the translation of these issues into curricula and educational standards, to start pilot projects on the basis of the experiences with the European schools, to pay attention to teacher training programmes, to see to it that the integration of the European dimension is represented in the educational tools, and that project activities are stimulated in various ways.

In the Netherlands the Education Council supports addressing the subject of Europe in schools, but also points out that, evidently, this should not lead to propaganda for the European Union. The approach should include three aspects (Education Council, p.30):

a. orientation on Europe as an issue that is part of the standard general education of every citizen (see the core objectives in primary education and secondary education and the examination requirements).
b. orientation on Europe in relation to the necessary skills (at least two foreign languages from a young age and development of European culture).
c. forming a critical opinion on Europe and developments regarding European integration.

Concept ‘European and International Orientation (EIO)

Although institutes like the German KMK and the Dutch Education Council have produced important documents, the concept ‘European dimension or orientation’ is still vague and gives schools little grip to implement the European developments in the curriculum. For that reason developed in my dissertation

(Oonk, 2004) the concept 'European and International Orientation, abbreviated in EIO'.
In the broad concept of internationalisation the element EIO is an important part and the translation of policy to practice. It has two components: in the content part there is a balance between knowledge and activities and in the method part we find an elaboration in the EIO curriculum scheme and a clear relation with the regular curriculum and subjects. In my dissertation EIO is defined as: 'European and International Orientation of all educational activities intended to provide specific knowledge, understanding and skills in the field of European and inter*national developments. Covering EIO well can also be seen as a contribution to European citizenship. That is to say, if they are to function properly as citizens within the European Union, pupils should be knowledgeable about the process of European unification, the institutions and the activities'(p. 85).*

EIO is an element in the concept of 'internationalisation' which is broader and deals also to do with policies on different levels, languages and research. The various elements of internationalization are described in a 'Internationalisation model for primary and secondary education'.

A discussion about a European orientation of education makes it necessary to reflect on questions like European identity, common European values and national identity. Nieke for instance has analysed several crystallisation points with respect to the identity of Europe (Nieke, 2007): rationality, Roman law, Christianity, Renaissance, Humanism and natural law, the principle of equality, tolerance, and capitalism. These and many other topics with regard to internationalization policies, theories and research will be analyzed in a study which will be published early 2010 [1]; 15 authors from several Universities in Europe made contributions, among which articles about European political awareness in German Schools by Markus Behne & Dirk Lange from the University of Oldenburg and about internationalisation and foreign language teaching in North-Rhine Westphalia by Michael Rogge.

Content		Method	
Knowledge segment Europe and the world.	**Activities segment** Exchanges, partnerships, study tours, projects, etc.	**EIO-curriculum scheme** Knowledge and activity elements during the whole education trajectory, with coherence among the subjects.	**Link with regular curriculum** Knowledge and activty elements coincide with the current contents of the subjects.

Table 1: EIO-concept

What are the various elements of the EIO-concept? The EIO-concept is for instance used in the Dutch Standard CLIL-English-secondary education, in the Elosproject with regard to the Netherlands and other European countries, in the Common Framework for Europe Competence(CFEC) and the European Certilingua-concept. For several years many colleagues from schools and institutions made and are still making contributions to enhance this concept with content and methods.

The Common Framework for Europe Competence (CFEC)

Stamm informs us about the start of the Elosnetwork. *"In 2004 after extensive discussions with schools and the Dutch Ministry of Education, Culture and Science, the 'European Platform for Dutch Education' launched a network called 'Elos' (Europe as a Learning Environment in Schools). A Dutch research institute conducted a feasibility study (questioning schools, the inspectorate and educational centres in the Netherlands, as well as authorities in other countries and the European Commission) and found that 'Elos' was judged innovative, inspiring and attain able, provided that sufficient funding and organizational support was available* (GION, 2004).

The Dutch steering group of course was aware of the fact that a national initiative can never fully reach its European goals without sustainable participation of partner schools in Europe, and without at least conceptual support for those schools. The European Platform consulted in-depth with a number of fellow National Socrates Agencies, and organized a launching conference "Schools for European Citizenship" in November 2004, as an event under the Dutch EU-presidency, with support from the Dutch Ministry of Education, Culture and Science and the European Commission. About 170 participants came from almost all

1 *Oonk, G.H., van der Werf, M.P.C & R. Maslowski (2010). Internationalization of secondary education in Europe- a European and International Orientation in schools, policies, theories and research. University of Groningen (Netherlands)(in preparation).*

of the countries of the European Union, representing schools, agencies and European institutions. The conference evaluation reflected that there was both a need and a potential for commitment" (Stamm, 2010, in preparation). At this moment 200 schools are participating in the European Elosnetwork in more than 15 European countries.

At the request of the Elosschools in Europe the Elos Scientific Committee[2] developed in 2007 a *Common Framework for Europe Competence* (2007) to support schools with more concrete suggestions how to treat European and International themes in schools.

The CFEC is the operationalisation of the EIO-concept, while combining the foreign language aspects of the Common European Framework of References, which was developed earlier. This so-called CEF was designed 15 years ago under the auspices of the Council of Europe, and is implemented in the curricula and exams of all European countries.

The Common Framework for Europe Competence (CFEC) was developed to classify and give shape to the concepts of 'European and International Orientation' and 'Europe Competence', aimed at general secondary school pupils aged 12-18. The CFEC is also based on the *key competences in a knowledge-based society* outlined as part of the Lisbon Strategy: among other competences, active citizenship is an important objective (Commission of the European Communities, 2002). Experiences with regard to the European dimension in schools in various EU member states have equally contributed to the development of the Framework. The areas reconciled within the concept of EIO are knowledge, skills, and awareness, as well as activities, and forming opinions. Combining EIO with foreign languages within a common framework is a logical step in the light of both European and national policies; the framework is particularly focussing on a close connection between the knowledge elements and the activities.

In designing the framework, the members of the Scientific Committee have chosen for the classical division of knowledge, skills, and attitudes, which in their opinion is still a valuable and suitable approach. Nowadays, there are education scientists, politicians, and policymakers who emphasise the importance of learning skills. They claim that as a result of our current 'dynamic' society, knowledge acquisition has become less useful. The term 'competence' is frequently interpreted in a one-sided manner as skills-oriented. However, a competent history teacher has both a sufficient knowledge of history and the didactical skills to transfer this knowledge to the pupils, while he/she is also capable of assessing historical events critically.

Although the CFEC was accepted by the Elos schools in Europe as a usable framework, research among the Dutch Elos

2. *Members of the Scientific Committee: Prof. Brigita Janiunaite (University Kaunas), Frank Heyworth (Expert), Prof. Grazyna Czetwertynski (University Warsaw), Raymond Kirtley (University Hull), Prof. Wolfgang Nieke (University Rostock), Yves Olivier (Academie Orleans-Tours), Maxine Judge (Education and Library Board, Armagh), Prof. Greetje van der Werf (University Groningen), Dr. Henk Oonk (European Platform/University Groningen, Chair) and Lilian Hoff/Kirsten Stamm (Secretariat, Alkmaar).*

Tabel 2: Sources for EIO-activities in the lessons of Dutch Elos-schools (secondary schools)

	Lower segment (*n*=43)			vmbo-4 (vocational) (*n*=7)			havo/vwo 5 (secondary) (*n*=24)		
	No	partly	strong	No	partly	strong	No	partly	strong
Official curricula	46%	59%	5%	42%	29%	29%	48%	34%	17%
CFEC	82%	16%	2%	100%	0%	0%	69%	30%	0%
The school's own material	21%	48%	21%	29%	42%	29%	8%	70%	22%
Original sources (treaties etc.)	47%	37%	7%	57%	29%	14%	30%	61%	9%
Approved teaching methods	25%	40%	35%	29%	14%	57%	22%	48%	30%
Commercial materials	41%	49%	9%	29%	42%	29%	34%	56%	9%
ICT	24%	56%	21%	29%	57%	14%	0%	70%	30%
Media (tv, radio, journals)	18%	63%	19%	29%	57%	14%	8%	62%	30%

schools showed that preparing the lessons teachers mainly use approved EIO teaching methods, websites, programmes, and subject materials, whereas CFEC is used very rarely (Maslowski et. al, 2009). This is shown by the table above.

The focus should therefore not be on including all elements in one Framework, but on using the different sources in such a manner that a responsible and attractive EIO-learning objective is formulated. The CFEC is one of the instruments to achieve this.

EIO suggestions for lessons, activities and tests

In a teacher guide for secondary education Blankert and Oonk made several suggestions to help teachers in their daily practice to teach about European and International developments (Blankert & Oonk, 2009); some examples.

The authors made a list of ten EIO topics:

1. European unification process, reaction to Second World War and Cold War
2. European institutions, as part of national state structures. Relations with member states.
3. European policy (economy, agriculture, environment, etc.), interaction with policy in member states.
4. Europe and the World: trans-Atlantic relations, Third World, Islam, Russia, China
5. United Nations: institutions, significance, working methods.
6. Cultural heritage: national, European and world.
7. Environment, environmental policy, global warming, sustainable development.
8. Migration and human rights: two clearly related topics.
9. Globalisation, world economy, money flows.
10. Media: news, information, email/internet contacts, Internet

Based on the Common Framework for Europe Competence (CFEC) a syllabus is made for six years in secondary education together with suggestions for examples of educational activities including materials, textbooks, eTwinning, newspaper projects, pupil exchanges, schoolpartnerships, European days, games, music projects and language courses. Finally the teacher guide concludes with a list of EIO in 100 concepts: these concepts are part of areas like European integration, Important People, European institutions, treaties and organizations, Council of Europe, European culture/heritage, North Atlantic Treaty Organisation (NATO), United Nations, Economic Institutions and Miscellaneous.

I hope this article provides an impression of some theoretical and practical aspects of Europe at school.

References

Beschluss der Kultusministerkonferenz (2008). Europabildung in der Schule; Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/schule.

Blankert W. & G.H.(Henk) Oonk (2009). European and International Orientation, teacher guide for secondary education, for lessons, activities and tests. European Platform- internationalizing education. Haarlem, Netherlands.

Commission of the European Communities (2002). Brochure 'Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. Brussels [COM].

Common Framework for Europe Competence (2007). Elos Scientific Committee, Alkmaar.

European Parliament, Directorate-General for Research (2003): A comparative study of the place occupied by the European Union in the secondary education curriculum. Brussels.

GION (2004): Europa als Leeromgeving op School. Feasibility Study. Groningen.

Maslowski, R., Naayer, H., Oonk, G.H.(Henk), Werf van der, M. P.C. (2009). Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs- een analyse van de implementatie en effecten van Europese en internationale oriëntatie. GION, Rijksuniversiteit Groningen.

Nieke, W. (2007). Bildung für Europa - zwischen geopolitischem Wirtschaftsblock und abenländischer Wertegemeinschaft. Jaeger F. & H. Joas (Hrsg.) Europa im Spiegel der Kulturwissenschaften, Denkart Europa, Schriften zur europäischen Politik, Wirtschaft und Kultur, no. 7, Saarbrücken, Asko Europa Stiftung.

Onderwijsraad (2004) Onderwijs in Europa: Europees burgerschap. Den Haag, Onderwijsraad.

Oonk, G.H. (2004). European integration as a source of innovation in education - a study of the meaning of internationalisation and its results in secondary education in the Netherlands.

Alkmaar: European Platform in the Netherlands.

Stamm, K. (2010, in preparation). Internationalization policies in some other countries. In Oonk, G.H., van der Werf, M.P.C & R. Maslowski (Eds.). Internationalization of secondary education in Europe - a European and International Orientation in schools, policies, theories and research. University of Groningen (Netherlands).

ELOS – 2009 und danach!

Das europäische COMENIUS-Schulnetzwerk „Europe as a learning environment in schools“ auf dem Weg in die Selbstständigkeit

Markus W. Behne
National Coordinator des ELOS-Netzwerks

Viele Schulen in Deutschland arbeiten sehr erfolgreich in Schulpartnerschaften im In- und Ausland. Für die europapolitische Bildung sind diese Partnerschaften eine Strategie, direkte Erfahrungen im europäischen Ausland, Arbeit an gesellschaftlichen und schulfachlichen Inhalten sowie Peer-Education-Projekte zu kombinieren. Dies macht Schulpartnerschaften attraktiv. Für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitungen bedeuten europäische Schulpartnerschaften aber auch die Selbstverpflichtung zur jahrelangen, kontinuierlichen Arbeit und zur Investition von Zeit und Engagement. Von den Partnern muss dasselbe vorausgesetzt werden. Sichere Strukturen sind daher ein wichtiger Faktor für nachhaltige Kooperationen.

Netzwerke bieten ein Mehr an Sicherheit durch eine größere Anzahl von Partnern und engagierter Lehrerinnen und Lehrer sowie verbindlichen gemeinsamen Zielfestlegungen. ELOS ist inzwischen ein Netzwerk, das in den meisten EU-Staaten sowie in der Türkei und Norwegen Partnerschulen hat. Innerhalb des Netzwerks werden spezifische, projektbezogene Partnerschaften auf der Grundlage gemeinsam erarbeiteter Kompetenzziele und Standards angebahnt. Das ELOS-Netzwerk nutzt die COMENIUS-Unterstützung im Programmzeitraum 2009/10, um selbstständige Strukturen aufzubauen und in Zukunft ohne EU-Förderung weiter zu arbeiten. In Deutschland bietet die DVPB als Partnerin hierfür ihre Unterstützung an.

Neben der Entwicklung einer tragfähigen europaweiten, föderalen Organisation ist die Weiterentwicklung der gemeinsamen Standards entscheidend für die Dauerhaftigkeit und Bedeutung des Netzwerks. Die gemeinsame Arbeit an Standards für die Netzwerkschulen, ihrer Lehrinhalte und vermittelten Schülerkompetenz hat sich in den letzten Jahren bewährt. Als langfristig gültige Basis und Bezugsrahmen für die ELOS-Schulen gilt dabei das Common Framework for Europe Competence (CFEC). Der Rahmenplan bietet Indikatoren, für die „Europa-Kompetenz“ von Schülerinnen und Schülern zwischen 12 und 19 in allgemeinbildenden Schulen. Er beruht auf den, in der Lissabon Strategie der EU formulierten, „Europäischen Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Gesellschaft“ und folgt in seiner Struktur den „Common European Framework of Reference for Languages“ des Europarats.

ELOS-Schulen streben daher für ihre Schülerinnen und Schüler über die Politische Bildung hinaus das Zielbild „Europäische Bürgerschaft/European Citizenship“ an. Dies soll gelingen durch die Implementierung von europäischer und internationaler Orientierung (EIO) in allen Fächern und Austauschmaßnahmen. Die drei Domänen der EIO: Informieren, Kooperieren und Kommunizieren, gliedern den Kompetenzkatalog. Die drei Achsen: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, ermöglichen jeweils die Bewertung des erreichten Kompetenzniveaus.

Der CFEC hat viele Vorteile für eine gemeinsame Kompetenzdefinition. Es zeigt sich aber in der Praxis der unterschiedlichen Staaten und Schulen, dass der durch den wissenschaftlichen Beirat entworfene Gemeinsame Rahmenplan für viele Anwendungen zu eng ist und dann als nicht zielführend beiseite gelegt wird. Zurzeit arbeitet ein Qualitätszirkel an einer pragmatischen Weiterentwicklung des durch sechs Kompetenzniveaus in drei Domänen mit je drei Bewertungsachsen sehr engmaschigen CFECs.

Neben dem Kompetenzrahmen sind in der COMENIUS-Programmperiode bis 2008 bestimmte Schulprogramme, einzelne Schulnetzwerke und Kompetenzbeleg- bzw. Zeugnissysteme in beteiligten Mitgliedstaaten der EU und in Norwegen und zuletzt auch in der Türkei identifiziert worden, die Grundlage für ein ELOS-Schulzertifikat darstellen können oder zumindest ergänzend empfohlen werden. Durch das starke Wachstum des Netzwerks in der Programmperiode bis 2008 und die sehr heterogene staatliche und zum Teil private Schulorganisation in den Mitgliedstaaten und Regionen, haben sich hier unterschiedliche Traditionen entwickelt.

Es zeigen sich in den Mitgliedstaaten und Regionen zwei Typen von Zeugnissystemen oder Austausch- und Partnerschaftsmodulen. Solche, die auf der Grundlage von definierten Kriterien Zertifikate oder Zeugnisse ausstellen und solche, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einem Portfolio zusammen tragen. Im Portfoliotyp sind verschiedene Sprachportfolios sowie der Lebenslauf und die Sprachliste des Europapass zusammengefasst. Zertifizierung kann schülerorientiert oder schulorientiert stattfinden. Schülerorientiert sind der in Großbritannien und der Republik Irland praktizierte International Award, das Diploma Supplement und der Mobility Pass des Europapass. Zertifizierte Schulen sind in Deutschland in nahezu allen Ländern die Europaschulen. Ähnliche Zertifikat-Schulsysteme gibt es in wenigen weiteren Mitgliedstaaten der EU. In Deutschland sind die Zertifikate der Europaschulen so bedeutend, dass bisher alle Schulen, die im ELOS-Netzwerk aufgenommen wurden, Europaschulen sind und ihre Europaorientierung durch ihre Europaschul-Zertifizierung nachgewiesen haben. Als Mischform zwischen Schülerorientierung und Schulorientierung müssen CertiLingua, das International und das European Baccalaureate sowie das CFEC eingeordnet werden, da hier zwar die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit einem Zertifikat belohnt werden, die Schulen selbst aber hierzu bestimmte Standards und Kriterien erfüllen müssen. Der International Award wird dagegen formal durch einzelne engagierte Lehrerinnen und Lehrer bewertet. Ob diese unterschiedlichen Rechts- und Traditionsbildungen förderlich, hinderlich oder neutral für einzelne projektbezogene Schulkooperationen sind, ist wahrscheinlich nicht grundsätzlich, sondern nur einzelfallbezogen zu beantworten. Letztlich sind sie aber für die Vielfalt in Europa typisch und man wird damit auch in Zukunft pragmatisch umgehen müssen.

Weitere Qualitätszirkel arbeiteten an der Adaption der ELOS-Standards für Universitäten und für die berufliche Bildung. Während letzterer darauf aufbaut, dass der Übergang von der schulischen Bildung in den Beruf - mit einer europäischen Dimension - von besonderem Interesse für alle Beteiligten in Schulen, Betrieben, Behörden und der Politik ist, sind die Universitäten punktuell wichtige Partner internationaler schulischer und andere Netzwerke, in ihrer Systematik aber mit anderen Formen beschäftigt als mit dem CFEC. Für die Ausbildung von Politiklehrerinnen und –lehrern bleibt der Ansatz gleichwohl lohnend.

Ein Qualitätszirkel, für Deutschland durch eine Lehrerin und einen Lehrer der ersten ELOS-Schule in Köln besetzt, stimmt zur Zeit die unterschiedlichen Konzepte zur organisatorischen Weiterführung des ELOS-Netzwerks, über das Auslaufen der Förderung durch die Europäische Kommission nach 2010 hinaus, ab. In Deutschland bietet sich eine Vereinsgründung oder die Kooperation mit einem großen Bildungsverband wie der DVPB an. In den anderen Ländern sind je eigene Rechtsformen notwendig. Wichtig ist der föderale Charakter des europäischen Netzes in der Zukunft, der sowohl Privatschulen als staatliche Schulen mit breitem Anspruch genügt und neue Projekte zwischen einzelnen Netzwerkpartnern ermöglicht.

Ein neues Projekt ist das COMENIUS geförderte „Borders and Bridges“, das das NEOS (Network of European Orientated Schools) innerhalb des ELOS-Netzes in diesem Jahr erfolgreich gestartet hat. Die Schulen kommen aus Deutschland, Finnland, Frankreich, dem Vereinigten Königreich, Italien, Polen und Spanien. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert in einer ersten Phase in ihrem Heimatland Interviews zur Frage „Was sind Ihre wichtigsten Wünsche für die Zukunft?“ durchzuführen und in einer zweiten Phase in verschiedenen künstlerischen Formen wie szenischen, plastisch-bildnerischen oder literarischen Darstellungen umzusetzen. Zuletzt sollen die Ergebnisse gegenseitig präsentiert und auf eine DVD gebracht werden.

NachDenkSeiten
Die kritische Website

http://www.nachdenkseiten.de/

Erratum Heft 1/2009:
Für die falsche Autorennennung des Beitrags „Zur europapolitischen Bildung“ (Seite 9 bis 14) im Heft 1/2009 möchte ich mich persönlich entschuldigen. Bitte beachten Sie, dass Dirk Lange und Markus W. Behne gemeinsam die Autoren sind. Die korrekte Zitation lautet „Behne, Markus W. / Lange, Dirk 2009, Zur europapolitischen Bildung. Konzepte und Prinzipien, Probleme und Forschungsansätze, in: Politik unterrichten, Heft 1/09, S. 9 bis 14." Sie finden sie auch in der Online-Ausgabe unter www.dvpb-nds.de.
Markus W. Behne

Droht eine Horror-Inflation?

Günther Grunert

Einleitung[1]

Schuldenfinanzierte, milliardenschwere Konjunkturprogramme, Notenbanken, die viel Geld in die Wirtschaft pumpen – stehen wir jetzt vor einem massiven Inflationsproblem? Ex-Bundesfinanzminister Steinbrück warnte schon zu Beginn des Jahres vor einer weltweiten deutlichen Inflationsbeschleunigung und eine ganze Reihe deutscher Ökonomen sprangen ihm zur Seite. So beispielsweise der Präsident des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), Klaus Zimmermann, der im April dieses Jahres gegenüber dem „Handelsblatt" sagte, dass es „mit großer Wahrscheinlichkeit" zu einer Inflation kommen werde und die gegenwärtige Situation „brandgefährlich" sei. Noch weiter ging im Februar 2009 Thomas Straubhaar, Chef des Hamburgischen Weltwirtschaftsinstituts (HWWI), der laut „Focus Online" mit einer „Horror-Inflation" in Deutschland rechnete und prognostizierte: „Schon in einigen Monaten wird die Inflation deutlich nach oben schießen." (Focus Online, 20.2.2009). Obwohl sich diese Vorhersage inzwischen als offenkundig falsch herausgestellt hat, bekräftigte sie Straubhaar in einem Interview mit der „Neuen Osnabrücker Zeitung" noch einmal, verlegte den Beginn des Inflationsanstiegs aber nunmehr auf das Jahr 2011: „Die Geldentwertung wird so stark ausfallen wie seit Anfang der 1990er-Jahre nicht mehr. Der Grund: Es wurde sehr viel Geld in die Märkte gepumpt. Zudem muss der Staat von seinen explodierenden Schulden herunterkommen. Da ist Inflation eine sehr einfache Lösung." (Neue Osnabrücker Zeitung, 12.9.2009)[2]

Im Folgenden soll zunächst analysiert werden, ob tatsächlich eine Geldmengenexpansion (Abschnitt 1) und hohe Staatsschulden (Abschnitt 2) unausweichlich zu einem andauernden, massiven Preisanstieg führen. Eng damit verknüpft ist die Frage, wie eigentlich Inflation entsteht. Dies wird in Abschnitt 3 näher untersucht, ergänzt durch Anhang I und Anhang II, die zwei kontroverse Geld- und Inflationstheorien vorstellen. Da einige Beobachter inzwischen den Beginn des Inflationsanstiegs auf die Zeit des Wiederaufschwungs verlegt haben, befasst sich Abschnitt 4 damit, wie berechtigt solche Befürchtungen eines zeitverzögerten Inflationsauftriebs sind. In Abschnitt 5 wird abschließend zu zeigen versucht, dass auf absehbare Zeit nicht eine Inflation, sondern ganz im Gegenteil eine Deflation die wirkliche Gefahr darstellt.

1. Das Geldmengen-Argument

Richtig ist, dass die großen Notenbanken insbesondere nach der Pleite von Lehman Brothers im September 2008, aber auch schon zuvor nach dem Kollaps der Geldmärkte Ende Juli 2007, Liquidität in Höhe von mehreren Hundert Milliarden Euro in den Geldmarkt gepumpt haben. Die Europäische Zentralbank (EZB) etwa senkte nicht nur ihren Leitzins auf ein historisches Tief von einem Prozent, sondern begann auch, unbegrenzt Gelder an die Banken zum Leitzins zu verleihen, gegen einen erweiterten Kreis von Sicherheiten. Darüber hinaus wurden die Laufzeiten verlängert – von einer Woche auf einen, drei, sechs oder zwölf Monate -, um es den Banken zu ermöglichen, ihre Fristentransformation auszuweiten. Schließlich wurde ein Programm beschlossen, mit dem die EZB bis Juni 2010 für 60 Mrd. Euro deutsche Pfandbriefe und ihnen ähnliche sog. „Covered Bonds" (dies sind mit Hypotheken oder Krediten an die öffentliche Hand gedeckte Anleihen) aus

1 Für kritische und hilfreiche Anmerkungen zu diesem Aufsatz möchte ich mich sehr herzlich bei Friederike Spiecker bedanken.

2 Es ist in höchstem Maße verwunderlich, dass ausgerechnet diejenigen deutschen Mainstream-Ökonomen, die vor Ausbruch der Finanzkrise als vehementeste Deregulierungsverfechter auftraten (heute weiß man, dass zumindest auf den Finanzmärkten mehr und nicht weniger Regeln erforderlich gewesen wären) und die auch sonst durch eklatante Fehleinschätzungen und –prognosen aufgefallen waren, nach kurzzeitigem Abtauchen nun wieder in allen Medien als „Star-Ökonomen" (so Focus Online über Straubhaar) gefragt sind. Ein Paradebeispiel ist der eben erwähnte DIW-Chef Klaus Zimmermann, der noch Ende 2008, als die Aufträge deutscher Unternehmen bereits mit zweistelligen Raten einbrachen, für das Jahr 2009 keine Krise erkennen konnte: „In der realen Wirtschaft haben wir den Boden erreicht. Jetzt geht es wieder bergauf." (Zimmermann am 23. 10. 2008, zitiert nach „Financial Times Deutschland" vom 19.6.2009)

dem Euroraum aufkaufen will mit dem Ziel, zusätzliche Liquidität in das Finanzsystem zu bringen.

All dies bedeutet jedoch keineswegs einen unvermeidlichen Inflationsschub, etwa, weil nach alter monetaristischer Lesart nun „zu viel Geld auf der Jagd nach zu wenig Gütern“ ist. Denn zum einen ist im Vorhinein niemals klar, was eigentlich „zu viel“ Geld ist. Als die Banken anfingen, sich untereinander kaum noch Geld zu leihen, weil sie sich gegenseitig nicht mehr trauten, blieb der Zentralbank keine Wahl: Sie musste die einzelnen Banken mit dem notwendigen Geld versorgen, das diese für ihre Transaktionen brauchen, und so das Bankensystem stabilisieren. Auch haben die Banken auf die verschlechterten Refinanzierungsmöglichkeiten am Interbankenmarkt mit der Bildung von Überschussreserven reagiert, um sie als „Vorsichtskasse“ zu halten, wofür unter normalen Umständen keinerlei Notwendigkeit besteht. Natürlich ist das alles wenig effizient und erfordert wesentlich mehr Geld als bei einem funktionsfähigen Interbankenmarkt, ohne dass man aber sagen könnte, dass es in dieser Situation „zu viel“ Geld wäre.

Dullien (2009) zeigt in einem Vergleich der Entwicklung wichtiger Geldmengenaggregate im Euroraum (Geldbasis, Geldmengen M1, M2, M3, Bargeldumlauf und Kredite an den Privatsektor)[3], dass zwar die Zentralbank ihre Kredite an die Geschäftsbanken ausgeweitet hat, gleichzeitig aber der Anstieg der Geldmengen M2 und M3 und die Kreditausweitung der Geschäftsbanken an den Privatsektor seit Mitte 2008 einen klar rückläufigen Trend aufweisen. Die starke Liquiditätserhöhung spielt sich mithin vorrangig zwischen den Banken und der EZB ab (Dullien 2009, IMK-Arbeitskreis Finanzkrise 2009). Die Banken leihen sich zur Zeit fast 50% mehr Geld bei der EZB als vor der Lehman Brothers-Pleite und auch als vor dem Finanzkrisenbeginn im Juli vorletzten Jahres (Projektgruppe Gemeinschaftsdiagnose 2009, S. 64).

Zum anderen stellt sich auf theoretischer Ebene die Frage, welches der oben genannten Geldmengenkonzepte eigentlich das relevante ist (dazu auch Schettkat 2009). DeLong weist am Beispiel der USA in den späten 1990er Jahren nach, dass die damalige Geldpolitik je nachdem, ob man die Geldmenge M1 oder die Geldmenge M3 als Beleg heranzieht, entweder als restriktiv oder aber als expansiv interpretiert werden kann. Dabei gibt es nach DeLong keine theoretisch oder empirisch wirklich überzeugenden Gründe, das eine oder das andere Geldmengenkonzept zu bevorzugen, so dass letztlich der (kurzfristige) Realzins die einzige aussagekräftige Größe zur Beurteilung der Geldpolitik ist (DeLong 2002).

2. Staatliche Verschuldung und Inflation

Ein beliebtes Argument ist, dass eine höhere staatliche Verschuldung und eine höhere staatliche Nachfrage zu mehr Inflation führten, was dem Staat wiederum nur recht sei, da eine Beschleunigung der Geldentwertung ihm dabei helfe, „von seinen explodierenden Schulden herunter(zu)kommen“ (vgl. das obige Straubhaar-Zitat).

Jedoch ist dies bei näherer Betrachtung wenig überzeugend: Zunächst einmal ist klar, dass nur zu viel *Gesamt*nachfrage, nicht aber die erhöhte Nachfrage eines Sektors allein, eine Inflation hervorrufen kann. Da die privaten Haushalte und die Unternehmen in der gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise erheblich weniger Güter nachfragen, ersetzt der Staat durch seine gestiegenen Defizite lediglich einen Teil des krisenbedingten Nachfrageausfalls (in dem Umfang, in dem der Neuverschuldung eine Nachfrage gegenübersteht, also z. B. bei Infrastrukturinvestitionen).

Damit aber agiert er nicht inflationstreibend, sondern er wirkt einer Deflation entgegen. Häufig übersehen wird auch, dass von den höheren Schulden in den zukünftigen Jahren keine Nachfragewirkungen mehr ausgehen. Zwar ist der Schuldenbestand angestiegen, aber es existiert dann kein direkter Effekt mehr auf die Nachfrage und mithin auf die Inflation.

Dass eine hohe und steigende Schuldenstandsquote (Schuldenstand in Relation zum Bruttoinlandsprodukt) nicht zwangsläufig zu einer hohen Inflation führt, zeigt das Beispiel Japans, der zweitgrößten Volkswirtschaft der Welt: In Japan ist die Schuldenstandsquote seit Mitte der 1990er Jahre rasant angewachsen; im Jahr 2008 betrug sie 172 Prozent (bis zum Jahr 2010 wird eine weitere Erhöhung auf deutlich über 190 Prozent prognostiziert), das ist fast das Dreifache des entsprechenden Wertes für Deutschland (66 Prozent im Jahr 2008). Der Grund war, dass die japanische Wirtschaftspolitik in diesem Zeitraum mit hohen Defiziten eine anhaltende Deflation zu bekämpfen versuchte. Dennoch entstand in Japan nie Inflation, das Land leidet ganz im Gegenteil seit Jahren unter einer hartnäckigen Deflation mit einem sehr geringen Wirtschaftswachstum (Bofinger 2009, S. 41).

3 *Die „Geldbasis“ ist die Summe aus umlaufendem Bargeld und den Notenbankguthaben der Geschäftsbanken, die Geldmenge M1 setzt sich zusammen aus dem Bargeld und den Sichtguthaben der heimischen Nichtbanken bei inländischen Banken, die Geldmenge M2 umfasst M1 zuzüglich kurzfristiger Termingelder und Sparguthaben und M3 besteht aus M2 zuzüglich Geldmarktfonds, kurzfristiger Bankschuldverschreibungen und Repogeschäften.*

Auch die Vorstellung, dem Staat sei eine hohe Geldentwertung willkommen, weil er so seine Schulden „weginflationieren“ könne, ist nicht sehr plausibel: Natürlich käme es bei einer Inflationsrate von 10%, die HWWI-Chef Straubhaar für durchaus möglich hält, und einem Nominalzinssatz von beispielsweise 3% zu einer raschen Reduzierung der Schuldenlast (real gerechnet um 7% jährlich). Jedoch übersieht eine solche Argumentation, dass die Nominalzinsen bei erhöhten Inflationserwartungen nicht unverändert bleiben, sondern ansteigen. Der Staat, der in jedem Jahr auch fällig werdende Schulden zu refinanzieren hat, wäre folglich gezwungen, auf diese Schulden höhere Zinsen zu zahlen – zuzüglich eines Risikoaufschlags wegen der steigenden Gefahr einer weiteren Beschleunigung der Inflationsrate. Hohe Inflationsraten führen nicht nur zu hohen Kapitalmarktzinsen, sondern auch zum Risiko einer endogenen nochmaligen Inflationsbeschleunigung, beispielsweise durch Währungsabwertungen. Eine höhere Inflation geht mithin nur in geringem Ausmaß mit einer Entschuldung des Staates einher (IMK-Arbeitskreis Finanzkrise 2009).

Einzig wenn es dem Staat gelänge, in Kooperation mit der Zentralbank eine (Hyper-) Inflation ohne die beschriebene Anpassung der Nominalzinssätze hervorzubringen, wäre eine Eliminierung der Staatsschuld möglich (auf diese Weise wurden zum Beispiel im Deutschen Reich in der Hyperinflation des Jahres 1923 die Kriegsschulden des Ersten Weltkrieges beseitigt). Ein solches Zusammenspiel der öffentlichen Haushalte mit der Zentralbank ist aber allein wegen der Unabhängigkeit der EZB ausgeschlossen.

3. Die Ursachen von Inflation

Um die tatsächlichen Inflationsgefahren abschätzen zu können, ist es notwendig, sich mit den Ursachen inflationärer Prozesse zu beschäftigen. Hier stehen sich neoklassische und (post-) keynesianische Vorstellungen gegenüber (vgl. dazu genauer Anhang I resp. Anhang II).

Im hier vertetenen postkeynesianischen Ansatz wird die Entwicklung des Preisniveaus primär durch die Produktionskosten bestimmt, wobei die Lohnstückkosten die bedeutendste Kostenkomponente darstellen: Steigende Lohnstückkosten führen zu einer Preisniveauerhöhung, fallende Lohnstückkosten zu deflationären Prozessen.[4]

In neoklassischer Sicht dagegen resultiert Inflation stets aus einer zu reichlich bemessenen Geldversorgung. „Inflation ist immer und überall ein monetäres Phänomen“ (Friedman 1963, S. 17), so lautete Milton Friedmans berühmtes Credo; wenn „zu viel Geld zu wenig Güter jagt“, führe dies unvermeidlich zur Geldentwertung.[5]

Das Problem an dieser Vorstellung ist nur, dass „zu viel Geld“ einen Kanal benötigt, durch den das Inflationsvirus in die Volkswirtschaft übertragen wird. Im Prinzip gibt es nur zwei solche Kanäle, über die ein „zu starkes“ Geldmengenwachstum auf das Preisniveau durchschlagen kann: Zum einen könnte eine Ausdehnung der Geldmenge zu einer steigenden Güternachfrage führen, die das potenzielle Angebotswachstum übertrifft. In diesem Fall käme es zu einer Inflationserhöhung, d. h. einer nachfragebedingten Preisniveausteigerung. Zweitens wäre es denkbar, dass eine Geldmengenausweitung bei den Tarifparteien einen Anstieg der Inflationserwartungen auslöst, der es wiederum den Gewerkschaften erleichtert, höhere Nominallohnsteigerungen in den jeweiligen Lohnrunden durchzusetzen. Über die Kostensteigerung in den Betrieben würde dann das allgemeine Preisniveau in die Höhe getrieben.

Beide genannten Kanäle sind in der gegenwärtigen Situation ohne Bedeutung. Es ist bereits in Abschnitt 2 dargestellt worden, dass die erhöhte staatliche Nachfrage nur die Nachfrage (zum Teil) ersetzt, die unter normalen Verhältnissen vom Privatsektor getätigt worden wäre, und dass damit von der stark gestiegenen Staatsverschuldung unmittelbar kein Inflationsdruck ausgeht. Wenig wahrscheinlich ist auch, dass die Banken ihre Kreditvergabe an Unternehmen und private Haushalte in nächster Zeit deutlich ausweiten und damit einen starken Nachfrageschub initiieren. Denn durch die Abschreibungen auf faule und illiquide Wertpapiere ist das Eigenkapital vieler Banken stark abgeschmolzen. Sie vergeben daher nur zögerlich Kredite, gehen keine oder nur möglichst geringe Risiken ein und verwenden ihre gesamten Überschüsse zum Aufstocken ihrer schwachen Eigenkapitalbasis (neues Eigenkapital über die Ausgabe neuer Aktien zu erhalten, ist gegenwärtig für die Banken sehr schwer). In den kommenden Monaten ist hier keine Besserung zu erwarten; eher besteht die Gefahr, dass weitere Eigenkapitalverluste aufgrund von Abschreibungen zu einer Kreditklemme führen. Zu den Abschreibungen auf „toxische“ Wertpapiere werden nun verstärkt konjunkturell bedingte Abschreibungen hinzukommen, hervorgerufen durch eine wachsende Zahl von Unternehmensinsolvenzen außerhalb des Finanzsektors. Damit entsteht das Risiko fa-

4 Neben den Lohnstückkosten beeinflussen auch andere Faktoren das Preisniveau, z. B. lösen steigende Energiepreise einen Preisniveauschub aus. Vgl. dazu Anhang II.

5 Bei Preisniveauerhöhungen kommt immer der Zentralbank die Rolle des „Schurken“ zu: Da sie das Geldangebot kontrolliere, könne sie darüber entscheiden, die Inflation anzuheizen oder zu drosseln.

taler Rückkoppelungsprozesse zwischen Finanzsektor und Realwirtschaft: Die Rezession geht mit einer Zunahme der Insolvenzen einher, dies belastet die Banken, die ihrerseits mit einer Einschränkung der Kreditvergabe reagieren. Eine reduzierte Kreditvergabe wiederum hat einen negativen Effekt auf die Investitionsnachfrage der Unternehmen und damit auf Produktion und Beschäftigung, so dass die Rezession verschärft wird.

In jedem Fall ist der Bankensektor weiterhin angeschlagen, die Kreditkonditionen haben sich bis in die jüngste Gegenwart verschlechtert und eine Normalisierung der Finanzmärkte dürfte sich nur allmählich einstellen. Und selbst wenn die Banken sich wider Erwarten dazu entschließen sollten, doch wieder mehr Kredit zu vergeben, hätten sie vermutlich Schwierigkeiten, in der gegenwärtigen Krisensituation – mit erheblichen Überkapazitäten aufgrund des Produktions- und Auftragseinbruchs – „seriöse“ Schuldner zu finden, die Kredite für Erweiterungs- oder Ersatzinvestitionen nachfragen. Unter diesen Umständen sind ein rasches Anwachsen der Kreditvergabe an Unternehmen und private Haushalte und ein damit verbundener sprunghafter Anstieg der Nachfrage wohl eher unwahrscheinlich.

Auch der oben erwähnte zweite Kanal, über den inflationäre Prozesse entstehen könnten, nämlich überhöhte Nominallohnabschlüsse, ist gegenwärtig nicht relevant. Denn die Lage am Arbeitsmarkt, die sich derzeit noch vergleichsweise günstig darstellt, dürfte sich in den nächsten Monaten deutlich verschlechtern. Bislang konnte ein Abbau von Arbeitsplätzen in der dem Produktionseinbruch entsprechenden Höhe durch die Instrumente der Kurzarbeit und Zeitkonten abgewendet werden. Dies hat allerdings zu stark steigenden Arbeitskosten und sinkenden Nominaleinkommen der Arbeitnehmerhaushalte geführt, die zulasten der Rentabilität der Unternehmen einerseits und der Konsumfreude (und damit der Kapazitätsauslastung) andererseits gehen. Eine schrittweise Reduzierung der Kurzarbeit und somit eine Erhöhung der Arbeitslosigkeit dürften deshalb unausweichlich sein. Mit steigender Arbeitslosigkeit aber sinkt die Verhandlungsmacht der Gewerkschaften, die in nächster Zeit eher damit beschäftigt sein werden, Lohnsenkungen abzuwehren, als hohe Lohnforderungen durchzusetzen. So regte etwa Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt schon vor einigen Monaten wegen der massiven wirtschaftlichen Probleme eine Senkung der Tariflöhne in einigen Branchen an (Financial Times Deutschland, 29. 7. 2009) und IG-Metall-Chef Berthold Huber kündigte umgekehrt im Oktober eine zurückhaltende Lohnpolitik für die bevorstehende Tarifrunde in der Metall- und Elektroindustrie an, denn „eine Krise ist für die Gewerkschaften nie der Fanfarenstoß für Erfolge an der Entgeltfront.“ (Sueddeutsche.de vom 26. 10. 2009). Die Gefahr, dass die Tarifparteien in der gegenwärtigen Situation mit hohen Nominallohnabschlüssen die Lohnstückkosten so stark nach oben treiben, dass dadurch Inflationsgefahren entstehen, ist daher als extrem gering einzuschätzen.[6]

4. Inflation im Wiederaufschwung?

Häufig wird die Sorge geäußert, dass die riesige Geldmenge, die in den Markt gepumpt worden sei, vielleicht nicht sofort zu einer Inflationsbeschleunigung führe, aber spätestens im nächsten Aufschwung.[7] In den Medien wird dabei gelegentlich der Eindruck erweckt, dass die Notenbanken den Banken die Liquidität dauerhaft zur Verfügung stellen. Tatsächlich aber sind die bereitgestellten Gelder Kredite, die nach Ende der zumeist kurzen Laufzeiten wieder an die Zentralbanken zurückfließen. Der Geldschöpfung folgt nach festgelegter Zeit und in festgelegtem Umfang quasi automatisch die Geldvernichtung.

Auch das Eurosystem stellt Zentralbankgeld, das sich die Banken bei der Notenbank auf dem Kreditwege beschaffen, vorwiegend über befristete Transaktionen zur Verfügung. Im Mittelpunkt stehen hierbei

6 *Rechnerisch sind die Lohnstückkosten in Deutschland zwar zuletzt in die Höhe geschnellt. Dies erklärt sich aber primär daraus, dass die Unternehmen trotz des starken Produktionseinbruchs ihre Belegschaften bislang vergleichsweise wenig abgebaut haben. (Aufgrund der Nachfrageschwäche können die Unternehmen die – nicht von den Gewerkschaften zu verantwortenden – Lohnstückkostensteigerungen gegenwärtig nicht an ihre Kunden weitergeben.) Wenn die Kurzarbeit hierzulande ausläuft und die Beschäftigung stärker sinkt, dürfte es zu einer Korrektur dieses Anstiegs der Lohnstückkosten kommen.*

7 *HWWI-Chef Straubhaar geht in einem Interview mit der Berliner Zeitung (25. 4. 2009) davon aus, dass sich die wirtschaftliche Entwicklung ab 2011 wieder sehr rasch nach oben bewegt, wobei die USA erneut die Konjunkturlokomotive spielen würden. Mit dem Aufschwung werde dann auch die Inflation emporschnellen. Der HWWI-Chef sieht in dem Gespräch keinerlei Notwendigkeit, vom deutschen Wirtschaftsmodell der einseitigen Fixierung auf den Export (das über permanente Lohnzurückhaltung Exporterfolge erzielt, damit Arbeitslosigkeit exportiert und andere Länder in die Verschuldung treibt) abzurücken. Er widerspricht Bofinger, der eine Steigerung der Binnennachfrage fordert, mit den Worten: „Eine staatliche Förderung der Binnennachfrage kann aber den Verlust beim Export nicht kompensieren. Wir müssen deshalb in Deutschland weiterhin alles daran setzen, erstklassige Produkte zu entwickeln, die sich gut in der Welt verkaufen lassen.“ Dass der dramatische Anstieg der Exportüberschüsse Deutschlands von 2001 bis 2008 in starkem Maße zu jenen globalen Ungleichgewichten in den Leistungsbilanzen beigetragen hat, die zu den tieferen Ursachen der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise gehören, lässt er dabei ebenso außer Acht wie die Tatsache, dass die US-Bürger angesichts deutlich wachsender Arbeitslosigkeit, stagnierender Reallöhne und steigender Ersparnis ihre reale Nachfrage wohl kaum derart erhöhen dürften, dass die USA in nächster Zukunft wieder zur internationalen Wachstumslokomotive werden.*

sog. Wertpapierpensionsgeschäfte, bei denen die Zentralbank Wertpapiere von den Geschäftsbanken ankauft unter der Bedingung, dass die Banken diese Papiere gleichzeitig per Termin zurückkaufen (im Fall Deutschlands werden die Wertpapiere von der Zentralbank nicht angekauft, sondern als Pfand hereingenommen, was ökonomisch keinen Unterschied macht).

Zwar hat die Europäische Zentralbank angesichts der immer noch geringen Kreditvergabe der Banken untereinander im Mai 2009 beschlossen, die Laufzeit der Refinanzierungsgeschäfte auszuweiten, aber diese beträgt auch jetzt nur 12 Monate (zuvor maximal 6 Monate). Um die geschaffene zusätzliche Liquidität wieder abzuschöpfen, muss die EZB daher nur die Refinanzierungsgeschäfte auslaufen lassen. Wenn die Geldinstitute dann die Liquidität zurückgeben und im Gegenzug ihre als Sicherheiten bei der Notenbank hinterlegten Wertpapiere zurückerhalten, wird das zuvor geschaffene Geld wieder vernichtet. Aber auch eine Rückführung der Liquiditätsversorgung *vor Ablauf* der längerfristigen Refinanzierungsgeschäfte ist problemlos möglich: In diesem Fall würde die Zentralbank einfach den Umfang der wöchentlichen Hauptrefinanzierungsgeschäfte (über die unter normalen Verhältnissen etwa drei Viertel des Refinanzierungsvolumens der Banken bereitgestellt werden) zurückfahren.

Schließlich kann die EZB auch jederzeit die gekauften Pfandbriefe resp. Covered Bonds (vgl. Abschnitt 1) wieder verkaufen und damit die zusätzliche Liquidität, die sie durch die Käufe geschaffen hat, wieder aus dem Bankensektor abziehen.[8]

Nicht vergessen werden sollte zudem, dass den Notenbanken mit dem Instrument der Zinserhöhung immer ein einfaches, aber wirksames Mittel zur Inflationsbekämpfung zur Verfügung steht. Die technischen Voraussetzungen, rasch die kurzfristigen und auch die längerfristigen Zinsen zu erhöhen, sind trotz der ungewöhnlichen Maßnahmen z. B. der Europäischen Zentralbank weiterhin gegeben. So kann etwa die EZB bei einer sehr reichlichen Liquiditätslage auf das Instrument der Einlagenfazilität zurückgreifen, die eine Frist von einem Tag aufweist und den Banken für überschüssige Liquidität eine verzinsliche Anlagemöglichkeit bietet. Mit dem Zinssatz für die Einlagenfazilität wird eine wirksame *Untergrenze* des Geldmarktsatzes für Tagesgeld etabliert, da sich keine Bank bei der Geldausleihe an andere Banken mit weniger Zinsen zufrieden geben wird, als sie bei einer Anlage bei der Notenbank von dieser bekommt.

Darüber hinaus haben Zentralbanken jederzeit die Möglichkeit, Wertpapiere aus ihrem Portfolio an Banken zu verkaufen und zugleich zu vereinbaren, die Papiere zu einem späteren Zeitpunkt zu einem leicht höheren Preis zurückzukaufen (sog. „reverse repurchase agreements“). Damit können sie auch für längere Fristen Liquidität aus dem Markt abziehen und auf ein gewünschtes Zinsniveau am Geldmarkt hinwirken. Sollten es die Zentralbanken als notwendig erachten, über die Erhöhung der Geldmarktsätze hinaus die längerfristigen Zinsen anzuheben, ist auch dies leicht durchführbar, da ihnen hierfür ein ausreichender Bestand an Wertpapieren zur Verfügung steht. Indem die Zentralbanken dann längerfristige Wertpapiere verkaufen, senken sie deren Kurse und treiben somit direkt die langfristigen Zinsen nach oben.

Das Fazit ist damit klar: Die eingangs geschilderte Befürchtung, dass nach einem Wirtschaftsaufschwung zeitverzögert eine massive Inflation in Deutschland zwangsläufig drohe, ist unbegründet: Die Europäische Zentralbank könnte - sollten sich Inflationsgefahren zeigen - ihre Notprogramme rasch zurückfahren und die den Banken derzeit bereitgestellte zusätzliche Liquidität in relativ kurzer Zeit wieder vollständig dem Kreislauf entziehen.

5. Nicht Inflation, sondern Deflation ist die wirkliche Gefahr

Tatsächlich besteht für Deutschland, aber auch für andere Länder, auf absehbare Zeit kein Inflationsrisiko, sondern das exakte Gegenteil, nämlich ein Deflationsrisiko. Die Finanz- und Wirtschaftskrise hat einen weltweiten Nachfragemangel zur Folge, der zu einer Schrumpfung von Produktion und Beschäftigung geführt hat und damit die Preise unter Druck setzt. Dies zeigt sich in den hochentwickelten Industrieländern sehr deutlich an den Inflationsraten, die in den Jahren 2008 und 2009 auf sehr niedrige Niveaus gefallen sind.

Zu befürchten ist, dass es in Deutschland wegen der schlechten Absatzlage der Unternehmen und der zu erwartenden Erhöhung der Arbeitslosigkeit auf breiter Ebene zu (weiteren) Lohnzugeständnissen der Arbeitnehmer kommt, die zwar aus Sicht der einzelnen Unternehmen vorteilhaft erscheinen, für die gesamte Volkswirtschaft aber fatale Folgen haben: Steigen die Nominallöhne weniger stark an als die Arbeitsproduktivität oder fallen sie sogar, dann sinkt das Preisniveau aufgrund fallender Lohnstückkosten (dazu auch Anhang II), es entsteht ein deflationärer Prozess.

8 *Dabei ist es sogar möglich, dass diese zusätzliche Liquidität zum Teil „von allein“ wieder abgeschöpft wird, wenn nämlich die Banken, deren Covered Bonds die EZB kauft, in der Folge weniger Geld über Offenmarktgeschäfte mit der EZB benötigen.*

Deflationen aber sind gefährlicher als Inflationen. Das grundlegende Problem einer Deflation liegt darin, dass sich die reale Schuldenlast insbesondere der Unternehmen mit der Deflationsrate erhöht. Bei unveränderten nominalen Verbindlichkeiten – sie können nicht kurzfristig gesenkt werden, da die Schuldenbestände der Unternehmen über viele Jahre aufgebaut werden und Kreditverträge mehr oder weniger lange Laufzeiten aufweisen – sehen sich die Unternehmen mit sinkenden nominalen Umsatzerlösen konfrontiert. Werden einzelne Unternehmen deshalb zahlungsunfähig, können Kreditketten reißen und schließlich zu der Gefahr eines kumulativen Zusammenbruchs von Unternehmen führen, wodurch auch wieder das Bankensystem gefährdet wird.

Bei einem stark ausgeprägten Deflationsprozess wäre ein Anstieg der realen Schuldenlast nur zu verhindern, wenn sich der Realzinssatz nicht veränderte. Da Nominalzinssätze jedoch niemals negativ werden (d. h. unter Null fallen) können, gibt es bei starken Deflationen noch nicht einmal die Möglichkeit, einen Anstieg der Realzinssätze - mit allen destabilisierenden Folgen - abzuwenden. Schlimmer noch: Bei der Erwartung weiter sinkender Preise geht die Investitionsnachfrage zurück (da bei fallenden Absatzpreisen die Kalkulationsgrundlage für Sachinvestoren so unsicher ist, dass sie Investitionsprojekte verzögern) und auch die Konsumenten verschieben Käufe auf die Zukunft, so dass die aggregierte Nachfrage massiv einbricht.

Die einzelwirtschaftliche Rationalität, nach der es den Unternehmen in einer Krisensituation sinnvoll erscheint, ihre Kosten durch Lohnsenkungen und durch Entlassungen zu verringern, scheitert in dem Fall, dass alle das Gleiche tun: Wenn die Löhne in allen Unternehmen sinken und die Arbeitslosigkeit steigt, profitiert davon kein Unternehmen, vielmehr verschärft sich als Folge des Einkommensrückgangs die Absatzkrise und die Wirtschaft stürzt in eine Deflation.[9]

Wie aber kann eine Deflation, die viel wahrscheinlicher als eine Inflation ist, verhindert werden? Normalerweise sind die Arbeitsmärkte in fast allen entwickelten Ländern so organisiert, dass Geldlohnsenkungen nur schwer durchzusetzen sind, da institutionelle Regelungen wie Tarifverträge, Mindestlöhne etc. dem entgegenstehen. Die Brisanz liegt darin, dass seit den 1980er Jahren nicht nur die Finanz-, sondern auch die Arbeitsmärkte weltweit dereguliert worden sind, so dass die Gefahr gewachsen ist, dass bei anziehender Arbeitslosigkeit der Lohnanker reißt (Dullien et al. 2009, S. 121ff). Dieser Anker ist auch hierzulande bereits beschädigt; man denke nur an das Absinken der Löhne in verschiedenen Branchen und Unternehmen in den letzten Jahren. Deshalb sind die Einführung eines allgemeinen gesetzlichen Mindestlohns und die Stärkung des Flächentarifsystems (zu letzterem auch Grunert 2004) dringend geboten. Generell ist eine Erhöhung der Nominallöhne im Ausmaß des mittelfristig zu erwartenden Produktivitätszuwachses – zuzüglich der Zielinflationsrate der Zentralbank – erforderlich, um ein stabiles und nachhaltiges Konsumwachstum und damit eine der Produktivitätsentwicklung entsprechende Kapazitätsauslastung zu erzielen.

Nicht zuletzt aber muss ein zu frühes Bremsen durch eine restriktivere Geld- und Fiskalpolitik, also ein zu rascher Ausstieg aus der Politik des billigen Geldes und eine frühzeitige Konsolidierung der öffentlichen Haushalte, vermieden werden. Erst wenn die Kapazitäten voll ausgelastet sind und die Arbeitslosigkeit abgebaut ist, ist der richtige Zeitpunkt gekommen, die öffentliche Nachfrage zurückzuschrauben und auch geldpolitisch gegenzusteuern, um Überhitzungstendenzen entgegenzuwirken.

Die These einer drohenden Inflation führt dagegen zu ganz anderen Vorschlägen, die nicht nur ungeeignet, sondern sogar volkswirtschaftlich schädlich sind: Wer eine Inflationsgefahr diagnostiziert, wird als Therapie womöglich niedrige Lohnabschlüsse oder gar Lohnsenkungen fordern, verknüpft mit einer raschen (und damit verfrühten) Straffung der Geld- und Finanzpolitik. Die Folgen wären gravierend – es entstünde die Gefahr einer erneuten dramatischen Abwärtsspirale der Wirtschaft, verbunden mit Wohlstandsverlusten und hoher, anhaltender Arbeitslosigkeit.

9 *Dies sind keine neuen Erkenntnisse: So hat etwa der bedeutende US-amerikanische Ökonom Hyman Minsky (1919-1996), dessen „Hypothese finanzieller Instabilität“ (eine knappe, gut lesbare Darstellung ist auch im Internet verfügbar, vgl. Minsky 1992) wesentlich zum Verständnis der jüngsten Finanzkrise beiträgt, schon vor fast 35 Jahren darauf hingewiesen, dass eine deflationäre Lohnentwicklung nicht dazu geeignet ist, Wachstum und Beschäftigung zu stabilisieren:*
„Furthermore, in a world where the past and the future are always present in the form of inherited and currently created financial commitments, wage deflations and inflations are destabilizing and self-sustaining processes. Thus, for example, the remedy of wage deflation for unemployment, which is often advanced by classical economists (…), will tend to make unemployment worse, not better.” (Minsky 1975, S. 134)

Anhang I

Geld und Inflation – die orthodoxe Sicht

Grundlage und Ausgangspunkt der orthodoxen Theorie ist die Quantitätstheorie des Geldes, ausgedrückt in der sogenannten Fisherschen Verkehrsgleichung, die von Irving Fisher (1867-1947) entwickelt wurde:

$$M \cdot v = p \cdot Yr,$$

wobei M die nominale Geldmenge, v die Umlaufgeschwindigkeit des Geldes, p das Preisniveau und Yr das reale Nationalprodukt bezeichnet (zu Folgendem auch Heine/Herr 1999).
Die Quantitätsgleichung stellt eine Tautologie dar, die ex post, also am Ende einer Periode, immer erfüllt ist: Bei einer gegebenen Geldmenge (M) und einem gegebenen nominalen Nationalprodukt (p • Yr auf der rechten Seite der Gleichung) errechnet sich die Umlaufgeschwindigkeit (v) als die Größe, die zum Ausgleich der linken und der rechten Seite der Gleichung führt.
Eine Theorie lässt sich aus der Verkehrsgleichung erst ableiten, wenn Aussagen über Ursache und Wirkung getroffen werden. Die orthodoxe Theorie stellt hierzu drei Thesen auf:

- Die Geldmenge wird exogen gesetzt, d. h. die Zentralbank kann autonom und punktgenau die Höhe der Geldmenge, die zu einem gegebenen Zeitpunkt in der Volkswirtschaft existieren soll, festlegen. Milton Friedman, der vielleicht bekannteste Vertreter der monetären Neoklassik nach dem Zweiten Weltkrieg, illustriert diese Exogenisierung der Geldmenge mit der Parabel eines Hubschraubers, der eine bestimmte Geldmenge über einem Währungsgebiet abwirft, die von den Menschen des Landes rasch aufgesammelt wird (Friedman 1976, S. 14).

- Das reale Nationalprodukt wird – unabhängig von Geld – durch die Realsphäre bestimmt. Die Geldmenge hat keinen Einfluss auf die „realen Vorgänge“, d. h. die güterwirtschaftlichen Transaktionen, die von realen Austauschverhältnissen (relativen Preisen) bestimmt werden (Neutralität des Geldes). Daraus folgt auch, dass sich eine Veränderung der Geldmenge längerfristig ausschließlich auf das Preisniveau auswirkt, aber das reale Produktionsvolumen und die Beschäftigung nicht beeinflusst.

- Es wird eine stabile Umlaufgeschwindigkeit des Geldes vorausgesetzt. Nach der Argumentation der alten Quantitätstheorie ändern sich Zahlungssitten und -gewohnheiten zumindest kurzfristig nicht. Diese ursprüngliche Version der Quantitätstheorie wurde später von der Neoquantitätstheorie und der Neuklassik, die das Konzept rationaler Erwartungen verwendet, analytisch weiterentwickelt.

Stellt man nun zur Verdeutlichung die Quantitätsgleichung nach dem Preisniveau um, so dass sich

$$p = \frac{v}{Yr} \cdot M$$

ergibt, so ist unmittelbar klar, dass – mit $\frac{v}{Yr}$ als gegebene Größen – die Geldmenge M zur Bestimmungsgröße des Preisniveaus p wird. Verantwortlich für Inflation (oder Deflation) ist mithin immer die Zentralbank mit einer zu reichlichen (oder zu eng bemessenen) Geldversorgung.

Der dargestellte neoklassische Ansatz ist in mehrerer Hinsicht wenig überzeugend; die Kritik muss sich aus Platzgründen auf zwei Punkte beschränken.

Erstens ist die Annahme einer stabilen Umlaufgeschwindigkeit des Geldes, die mit einer stabilen Nachfrage der Wirtschaftssubjekte nach Geld einhergeht, äußerst problematisch. Bezieht man etwa Portfolioumschichtungen als Folge von Erwartungsänderungen (z. B. eine verstärkte Geldhaltung aufgrund einer erwarteten Wirtschaftskrise) in die Analyse ein, geht die Stabilität der Geldnachfrage resp. der Umlaufgeschwindigkeit des Geldes verloren und damit löst sich auch der behauptete Zusammenhang zwischen Geldmengen- und Preisniveauveränderungen auf.

Noch fragwürdiger ist die These, dass die nominale Geldmenge exogen von der Zentralbank, die kein

Marktteilnehmer ist, gesetzt wird. Die Zentralbank, die das Monopol zur Schaffung von Zentralbankgeld (Bargeld, das der Privatsektor hält, sowie Sichtdepositen der Banken bei der Zentralbank) innehat, muss die Banken und somit die Ökonomie insgesamt mit der notwendigen Liquidität versorgen. Täte sie dies nicht, würde sie die Banken in Zahlungsschwierigkeiten treiben und so die Stabilität des Bankensystems und letztlich der gesamten Wirtschaft fundamental gefährden (die gegenwärtige Krise liefert hierfür das Anschauungsmaterial). Der genaue Umfang der Liquiditätsbedürfnisse ist *endogener* Natur, da durch ökonomische Prozesse bedingt. Es treten sowohl Phasen mit höherem als auch solche mit geringerem Liquiditätsbedarf der Banken auf, als dies von der Zentralbank erwartet wurde. Da die Zentralbank unter dem ökonomischen Zwang steht, den Geldmarkt (d. h. den Kreditmarkt zwischen allen Geschäftsbanken und der Zentralbank sowie zwischen einzelnen Geschäftsbanken) „flüssig“ zu halten, ist ihr eine Politik der unmittelbaren Geldmengensteuerung verwehrt. Vielmehr sind es die Liquiditätserfordernisse des Marktes, die ihr ein bestimmtes Geldschöpfungsvolumen aufzwingen. Die Zentralbank kann eine Geldmengensteuerung nur indirekt, nämlich durch eine entsprechende Gestaltung der Zinskonditionen, anstreben. Sie kann zwar die Refinanzierungskosten für die Banken bestimmen, nicht jedoch das Entstehen neuen Geldes unmittelbar steuern. Um im oben genannten Bild von M. Friedman zu bleiben: Die Zentralbank wirft nicht alljährlich mit einem Hubschrauber über einem Land eine exogen festgesetzte Geldmenge ab, die dann von den Menschen aufgelesen und gehalten wird. Sie setzt vielmehr den Refinanzierungszinssatz exogen fest, die daraus entstehende Geldmenge wird jedoch endogen durch private Entscheidungskalküle der Wirtschaftssubjekte bestimmt. Die Zentralbank kann weder ihr Geld den Marktteilnehmern aufzwingen, d. h. die Geldmenge gegen den Willen der Wirtschaftssubjekte erhöhen, noch umgekehrt bei Liquiditätsengpässen eine Refinanzierung der Banken verweigern (sofern sie nicht die gesamte Wirtschaft massiv erschüttern will). Zwar kann die Zentralbank ein bestimmtes Geldmengenziel anstreben, eine Punktlandung wird ihr jedoch kaum gelingen. Da zudem die Geldmenge nicht in irgendeinem festen Zusammenhang mit dem Preisniveau steht, kann die Zentralbank immer nur auf indirektem Wege, nämlich über die Realwirtschaft, Einfluss auf die Preisentwicklung nehmen, niemals aber direkt, wie von den Monetaristen behauptet.

Anhang II

Geld und Inflation – die postkeynesianische Sicht

Von postkeynesianischer Seite wird der neoklassischen Auffassung, dass die Ursache für inflationäre Prozesse in einer zu starken Erhöhung der Geldmenge durch die Zentralbank liegt, entschieden widersprochen.

Zum einen steht für Postkeynesianer der nominale und nicht der relative Preis im Zentrum der Analyse. Zum zweiten sind in der postkeynesianischen Theorie die meisten Preise „administriert“, um eine Reihe unternehmensspezifischer Ziele zu erreichen. Drittens ist die Geldmenge endogen bestimmt, so dass die Wirkungsrichtung der Quantitätsgleichung (vgl. Anhang I) umgekehrt verläuft: Preis multipliziert mit produzierter Menge (die rechte Seite der Gleichung) bestimmt die erforderliche Geldmenge, wenn die Umlaufgeschwindigkeit gegeben ist (wobei die postkeynesianische Theorie nicht von einer stabilen Umlaufgeschwindigkeit des Geldes ausgeht).

Hyman Minsky hat einen wesentlichen Beitrag zur postkeynesianischen Inflationserklärung resp. zur Bestimmung der Preise auf makroökonomischer Ebene geleistet. Minsky argumentiert, dass Preise in einer Geldökonomie vier wichtige Funktionen erfüllen (Minsky 1986, S. 141f): Sie stellen sicher, dass erstens ein Überschuss (Gewinn) erzeugt wird, zweitens ein Teil des Überschusses den Kapitaleigentümern zufließt, drittens die Marktpreise der Kapitalanlagegüter vereinbar sind mit den aktuellen Produktionskosten des Kapitalanlagegüter-Outputs und viertens die Schulden der Unternehmen bedient werden können.

Der postkeynesianische Ansatz basiert auf einer aggregierten Mark-up-Preistheorie, in der auf makroökonomischer Ebene der Preis durch einen „Mark-up“ (Aufschlag) auf die Arbeitskosten bestimmt wird. Der Preis der Konsumgüter muss hoch genug über den Löhnen im Konsumgütersektor liegen, so dass auch die Beschäftigten in anderen Sektoren mit Konsumgütern versorgt und somit auch Arbeitnehmer im Investitionsgütersektor (und öffentlichen Dienst, Handel etc.) beschäftigt werden können. Hyman Minsky beschreibt dies für den einfachsten Fall einer geschlossenen Volkswirtschaft ohne Staat wie folgt:
„The workers who produce investment goods have to be fed, and this is achieved by not allowing the workers who produce consumer goods to eat all they produce. In our economy the not allowing is enforced by the price system.” (Minsky 1986, S. 146)

Auf mikroökonomischer Ebene muss jedes Unternehmen in der Lage sein, auf seine durchschnittlichen

Kosten pro Produkteinheit einen “Mark-up” aufzuschlagen und zu realisieren. Auf der makroökonomischen Ebene aber bestimmt das Preisniveau den potenziellen aggregierten Überschuss (Gewinn), der unter allen Unternehmen der Volkswirtschaft aufgeteilt wird. Die Unternehmen konkurrieren dann auf der Mikroebene um ihre Anteile am Gesamtgewinn.

Wie wird nun dieser Gesamtgewinn bestimmt? Zur Beantwortung dieser Frage greift Minsky auf Überlegungen von Michal Kalecki zurück (Kalecki 1971, S. 78-92). Danach lässt sich das Bruttonationaleinkommen (früher: Bruttosozialprodukt) von der Einkommen- und von der Ausgabenseite betrachten. Geht man zunächst von der vereinfachenden Annahme einer geschlossenen Volkswirtschaft ohne Staat aus, so ist das Bruttonationaleinkommen (Y) wie folgt definiert:

Y = Löhne + Gewinne = Konsum + Bruttoinvestitionen

Die Gewinne enthalten Abschreibungen und unverteilte Gewinne, Dividenden, Zinsen etc; die Löhne auch die gezahlten Gehälter.
Teilt man den Konsum auf, so ergibt sich:

Löhne + Gewinne = Konsum der Arbeitnehmer + Konsum der Kapitaleigentümer + Bruttoinvestitionen

Nimmt man – wie Kalecki – zusätzlich an, dass die Arbeitnehmer ihr gesamtes Einkommen ausgeben (also nicht sparen), so gilt:

Konsum der Arbeitnehmer = Löhne

Setzt man dies in die vorherige Gleichung ein, ergibt sich Kaleckis berühmte Gewinngleichung, die er erstmals 1933 auf Polnisch entwickelte:

Gewinne = Konsum der Kapitaleigentümer + Bruttoinvestitonen

Wie aber – fragt Kalecki – ist diese Gleichung zu interpretieren? Bedeutet sie, dass die Gewinne in einem gegebenen Zeitraum den Konsum der Kapitaleigentümer und die Investitionen bestimmen oder gilt das Umgekehrte? Die Antwort auf diese Frage hängt nach Kalecki davon ab, worüber die Kapitaleigentümer tatsächlich die Entscheidungsgewalt besitzen: So können sie sich entscheiden, in einer gegebenen Zeitperiode mehr zu konsumieren und zu investieren als in der vorhergehenden Periode, aber sie können nicht entscheiden, mehr zu verdienen. Somit sind es ihre Investitions- und Konsumentscheidungen, die die Gewinne bestimmen, und nicht umgekehrt.

Die einfache Gewinngleichung wird von Kalecki erweitert, um auch die Ersparnis der Arbeitnehmer, die außenwirtschaftlichen Beziehungen und den Staat einzubeziehen (Kalecki 1971, S. 81ff). Sie lautet dann:

Gewinne nach Steuern = Bruttoinvestitionen + Exportüberschuss + Haushaltsdefizit – Ersparnis der Arbeitnehmer + Konsum der Kapitaleigentümer

Auf einzelwirtschaftlicher Ebene versucht jedes Unternehmen, einen Preis durchzusetzen, der alle erwarteten Kosten deckt und darüber hinaus einen Sicherheitszuschlag enthält. Je höher dieser Sicherheitszuschlag ist, desto einfacher ist es, von den Banken Kredit zu bekommen. Die Fähigkeit zur Preissetzung und –behauptung ist mithin auf der Mikroebene entscheidend für den Erhalt und die Bedienung von Krediten.

Marktmacht und Preissetzungsmacht bestimmen also in hohem Maße, wer Kredite erlangt, aber der Umfang des Überschusses, der auf aggregierter Ebene zur Verfügung steht, ist abhängig vom aggregierten Mark-up, der wiederum von den Investitionen und dem Konsum der Kapitaleigentümer (ergänzt um das Budgetdefizit und den Exportüberschuss im erweiterten Modell) abhängt. Die Marktmacht, aber auch die technologische Effizienz (Produkt- und Prozessinnovationen sowie „learning economies“ in der Produktion neuer Produkte; dazu ausführlicher Grunert 1998) beeinflussen nur die Verteilung des Gewinns, nicht aber seine aggregierte Höhe. Die Höhe des Gewinns aber ist allein deshalb wichtig, weil sie darüber entscheidet, ob die Unternehmen insgesamt ihre finanziellen Verpflichtungen erfüllen können oder nicht. Minsky fasst dies so zusammen:
„Kalecki (…) showed how gross capital income is related to investment, government spending, the foreign balance, consumption financed by profits, and savings out of wage income. The Kalecki equations show the various conditions under which the profits of business can be large enough to enable business to fulfill its payment commitments on financial instruments.” (Minsky 1982, S. 17)

Preise sind in der realen Welt nominal und sie sind administriert, um verschiedene Unternehmensziele zu erreichen. Natürlich werden die Unternehmen die angestrebten Preise nicht immer durchsetzen können: Der aggregierte Mark-up ist abhängig von den oben genannten aggregierten Ausgaben (Investitionen, Konsum der Kapitaleigentümer etc.), und wenn diese Ausgaben zu gering sind, können die Kapitaleigentümer im Durchschnitt nicht die von ihnen gewünschten Mark-ups realisieren (d. h. die tatsächlich erzielten werden unter den angestrebten Preisen liegen). In diesem Fall sind die Unternehmen möglicherweise nicht in der Lage, ihre Schulden zu bedienen – mit erheblichen negativen Folgen für die wirtschaftliche Stabilität.

Nominale Preise sind das Ergebnis von Machtkämpfen – sowohl zwischen Kapital und Arbeit als auch unter den Kapitaleigentümern. Gelingt es starken Gewerkschaften, eine Erhöhung des Geldlohnniveaus durchzusetzen, die über der Erhöhung der Arbeitsproduktivität liegt, so führt dies zu steigenden Lohnstückkosten. Um weiter ihre notwendigen Gewinne zu erzielen, müssen dann die einzelnen Unternehmen zum Ausgleich die Preise der von ihnen hergestellten Güter erhöhen. Diese Weitergabe der gestiegenen Arbeitskosten in Form von Preissteigerungen lässt sich als „cost-push"-Inflation bezeichnen. Die Entwicklung der Lohnstückkosten – so zeigt sich – stellt mithin den entscheidenden Faktor für die Preisniveauentwicklung dar. Lohnerhöhungen, die über dem Produktivitätsfortschritt liegen, bergen immer die Gefahr einer Lohn-Preis-Spirale in sich, weil die dadurch steigenden Arbeitskosten von den Unternehmen auf die Preise überwälzt werden, woraus neue Lohnforderungen aufgrund der Preissteigerungen resultieren etc.

Andererseits kommt es zu einer Mark-up- oder Gewinninflation, wenn die Unternehmen in der Lage sind, ihren Mark-up auf die Lohnkosten zu erhöhen. Auf Unternehmensebene ist der Mark-up weitgehend das Ergebnis oligopolistischer Preissetzung; der aggregierte Mark-up auf die Lohnkosten jedoch ist – wie oben ausgeführt – höher, wenn die Investitionsausgaben, das Haushaltsdefizit, der Exportüberschuss oder der Konsum der Kapitaleigentümer höher sind. Unter sonst gleichen Bedingungen wird eine Volkswirtschaft mit einem steigenden prozentualen Anteil der Investitionen, der Exporte oder des Haushaltsdefizits am BIP, der zulasten des Anteils der Konsumgüterproduktion für den privaten Verbrauch geht, höhere Inflationsraten aufweisen, da der aggregierte Mark-up ansteigen muss, um sicherzustellen, dass die inländischen Arbeitnehmer nur einen sinkenden Anteil des Outputs kaufen können.
Inflation, die durch steigende Löhne oder steigende Mark-ups ausgelöst wird, wird auch als „Einkommensinflation" bezeichnet. Darüber hinaus können allgemeine Preiserhöhungen aber auch z. B. durch steigende Energiepreise wie etwa in den 1970er Jahren verursacht werden, die die Produktionskosten fast aller Waren und auch Dienstleistungen beeinflussen. Die Unternehmen versuchen dann, diese Kostenerhöhungen in Form von Preiserhöhungen weiterzugeben. Werden die Energiepreise nur ein einziges Mal angehoben, kann daraus ein nur einmaliger Preisschock resultieren, der zu einem höheren Gesamtpreisniveau führt. Dies allein bedeutet noch keine Inflation, die kontinuierlich steigende Preise impliziert. Jedoch kann der Preisschock die Arbeitnehmer zum Versuch motivieren, ihre Reallöhne aufrechtzuerhalten, was wiederum eine Lohn-Preis-Spirale anstoßen könnte, wenn die Unternehmen ihrerseits versuchten, ihre Mark-ups zu behaupten (Wray 2001).

Literatur

Bofinger, P. (2009): Ist der Markt noch zu retten? Warum wir jetzt einen starken Staat brauchen, Berlin

DeLong, B. (2002): Vulgar Monetarism, in: Semi-Daily Journal, July 24; www.j-bradford-delong.net/movable_type/2003_archives/000663.html

Dullien, S. (2009): Gefährliche Angst vor der Inflation, in: Wirtschaftsdienst 8, S. 507-510

Dullien, S./ Herr, H./ Kellermann, C. (2009), Der gute Kapitalismus … und was sich dafür nach der Krise ändern müsste, Bielefeld

Friedman, M. (1963): Inflation: Causes and Consequences, New York

Friedman, M. (1976): Die optimale Geldmenge, in: Friedman, M., Die optimale Geldmenge und andere Essays, Frankfurt

Grunert, G. (1998): Technologische Neuerungen und Internationalisierung der Produktion, in: Postler, F./ Baron, A. (Hrsg.), Medienforschung, Informationsgesellschaft und ökonomische Entwicklungen – eine kleine Festschrift zum 60. Geburtstag von Herrn Professor Dr. Bernd-Peter Lange am 8. Dezember 1998, Erkrath, S. 97-118

Grunert, G. (2004): Der Flächentarif in der Kritik, in: WSI-Mitteilungen 11, S. 596-602

Heine, M./ Herr, H. (1999): Volkswirtschaftslehre – Paradigmenorientierte Einführung in die Mikro- und Makroökonomie, München

IMK-Arbeitskreis Finanzkrise (2009): Von der Finanzkrise zur Weltwirtschaftskrise (I) – Wie die Krise entstand und wie sie überwunden werden kann, IMK-Report Nr. 38, Mai

Kalecki, M. (1971): Selected Essays on the Dynamics of the Capitalist Economy, Cambridge

Minsky, H. P. (1975): John Maynard Keynes, New York (Wiederabdruck 2008)

Minsky, H. P. (1982): The financial-instability hypothesis: capitalist processes and the behavior of the economy, in: Kindleberger, C. P./ Laffargue, J.-P. (eds.), Financial crises – Theory, history, and policy, Cambridge 1982, S. 13-39

Minsky, H. P. (1986): Stabilizing an Unstable Economy, New Haven and London
Minsky, H. P. (1992): The Financial Instability Hypothesis, in: Jerome Levy Economics Institute of Bard College, Working Paper No. 74; www.levy.org/pubs/wp74.pdf
Projektgruppe Gemeinschaftsdiagnose (2009): Zögerliche Belebung – steigende Staatsschulden, in: IMK-Report Nr. 42, Oktober
Schettkat, R. (2009): Wer zu früh bremst, … in: Wirtschaftsdienst 8, S. 511-514
Wray, L. R. (2001): Money and inflation, in: Holt, R. P. F./ Pressman, S. (eds.), A New Guide to Post Keynesian Economics, New York, S. 79-91

Buchbesprechungen
Gerhard Himmelmann

Detjen, Joachim: Verfassungswerte. Welche Werte bestimmen das Grundgesetz? Bonn 2009: Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Bd. 742, 175 Seiten.

Joachim Detjen kann wohl als der produktivste Politikdidaktiker in der Zunft der politischen Bildung angesprochen werden. Mit dem vorliegenden Buch hat er sich ein Problem vorgenommen, zu dem in der politikdidaktischen Literatur bisher nur wenig zu finden ist. Das Thema „Grundgesetz und politische Bildung“ wird eher gemieden, da es als zu schwierig und zu institutionenkundlich gilt. Die verfassungsrechtliche Literatur dagegen bietet viele Handbücher und Grundgesetzkommentare, die wiederum oft zu komplex sind und in ihrer Detailverliebtheit kaum für die politische Bildung geeignet erscheinen.

So hat Joachim Detjen den Ausweg gewählt, sich auf diejenigen Werte zu beschränken, die den Wesens- und Sinngehalt des Grundgesetzes bestimmen. Er geht die Grundgesetzartikel jedoch nicht chronologisch durch. Er verzichtet zugleich auf die Würdigung sämtlicher Grundgesetzbestimmungen. Vielmehr wählt er 24 Verfassungswerte aus und verknüpft die verschiedensten Fundstellen im Grundgesetz zu einer dem jeweiligen Wert angemessen Gesamtinterpretation. Didaktisch sehr fruchtbar erweist sich, dass er die einschlägigen Bestimmungen des Grundgesetzes bei der Erörterung der jeweiligen Werte im Originalwortlaut zitiert und dem Leser so direkt in Erinnerung ruft.

Im ersten Kapitel befasst sich Detjen kurz mit der Entstehung des Grundgesetzes und der Rolle von Werten in diesem Verfassungstext. „Werte“ sind für ihn – in einem weiteren Sinne – die hinter den grundlegenden Prinzipien oder Normen des Grundgesetzes stehenden Sinnkontexte. Mit Werten im Sinne subjektiv-moralischer Bindungskräfte der Gesellschaft befasst sich der Autor nur am Rande. Im zweiten Kapitel erörtert er jene Werte, die nach seiner Interpretation das Fundament des Grundgesetzes bilden: Menschenrechte, Leben, Sicherheit, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Volkssouveränität und Demokratie. Es folgt eine Erörterung der Werte, die auf Lebenswelt und Gesellschaft ausstrahlen wie: Privatsphäre, Ehe und Familie, Überzeugungsfreiheit, wirtschaftliche Handlungsfreiheit, Kommunikationsfreiheit, Pluralismus, politische Partizipation und Bürgerverantwortung. Schließlich befasst sich Detjen mit den Werten, die Staat und Politik prägen: gemäßigte Herrschaft, weltanschauliche Neutralität, Rechtsschutz, wehrhafte Ordnung, Gemeinwohl, Frieden, Umwelt, Bildung und Kultur.

Aus den Darlegungen ergibt sich ein sehr dichtes Bild der normativen Kerne des Grundgesetzes. Joachim Detjen, der sich selbst zu den Vertretern einer normativ geprägten Politikdidaktik zählt, greift also die zentralen Stichworte (Prinzipien) des Grundgesetzes auf, deutet sie in ihrem breiteren Sinngehalt aus und erschließt so die komplexe Wertordnung des Grundgesetzes insgesamt.

Parallel zu dem Buch „Verfassungswerte“ hat Joachim Detjen ein zweites Buch zum gleichen Thema, jedoch unter dem Titel „Die Wertordnung des Grundgesetzes“ im VS-Verlag/ Wiesbaden (439 Seiten) veröffentlicht. Die in der Bundeszentrale erschienene Schrift „Verfassungswerte“ stellt also eine auf 171 Seiten gekürzte Fassung des parallel erschienenen Buches „Die Wertordnung des Grundgesetzes“ dar.

Joachim Detjen leistet fruchtbare Orientierungsarbeit. Dabei darf man über manche eher unkonventionelle Zuordnungen von Textstellen des Grundgesetzes zu den von Detjen definierten „Werten“ (Prinzipien) hinwegsehen. Für eine politikdidaktische Interpretation fehlt die Berücksichtigung des Prinzips der Kontroversität. Auch unterrichtspraktische Verweise oder die knappe Präsentation von „Fällen“ als Ausgangspunkte des Unterrichts zu diesen Werten wären wünschenswert gewesen. Doch als „Sachbuch“ für ein breiteres Publikum schließt es eine Lücke in der normativ geprägten Literatur einer am Grundgesetz orientierten politischen Bildung.

G. H.

Lange, Dirk/Polat, Ayca (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven der politischen Bildung. Bonn 2009, 352 S. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1001.

Die politische Bildung befindet sich derzeit in einer Phase der Neuorientierung. Zwei Stichworte dieser Neubesinnung lauten: Elementarisierung des Stoffes und Entwicklung neuer Formate in der politischen Bildung. Beide Stichworte sind Produkte einer kritischen Bestandsaufnahme, die u. a. besagt, dass die derzeitige Ausrichtung der politischen Bildung vielfach zu abstrakt, zu theoretisch und zu akademisch ausgerichtet sei. Zugleich wird sie als zu distanziert von den bildungsfernen Schichten und von Bürgern mit Migrationshintergrund angesehen.

Als Versuch einer Neubesinnung hat die Bundeszentrale für politische Bildung eine neue Publikationsreihe „Perspektiven politischer Bildung“ aufgelegt, deren 1. Band hier vorliegt. Er befasst sich in der Herausgeberschaft von Prof. Dr. Dirk Lange, Inhaber der Professur für politische Bildung an der Universität Oldenburg, und Ayca Polat, Integrationsbeauftragte der Stadt Oldenburg, mit der Integrations- und Sozialisationsproblematik von Migranten und den Folgerungen für die politische Bildung.

Hervorzuheben ist die Zusammenarbeit von Praktikern und Wissenschaftlern unterschiedlicher Nationalität, die sich mit der Integrationspolitik auseinandersetzen. Im ersten Kapitel werden unterschiedliche Aspekte des Bürgerbewusstseins von Migranten vorgestellt. Im zweiten Kapitel folgt die Analyse verschiedener Integrationskonzepte in Politik und Wissenschaft. Das dritte Kapitel präsentiert Konzepte der politischen Bildung im Sinne einer „migrationspolitischen Bildung“ (Dirk Lange). Eine wichtige Rolle spielt hier das „Empowermentkonzept“. Interessant ist, dass Gabriele Rosenstreich die Empowerment-Arbeit als alltagsorientierte „Demokratiearbeit“ im Konkreten hervorhebt (S. 238). Im abschließenden Kapitel werden unterschiedliche Beispiele aus der Praxis der politischen Bildung vorgestellt, die sich über den klassischen schulbezogenen Methodenkoffer hinaus neuen Formaten der politischen Bildung widmen. Neben der Diskussion der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz von 2005 vermisst man jedoch eine ebensolche Diskussion der im Jahre 2008 eingeführten Einbürgerungskurse mit dem obligatorischen Einbürgerungstest.

Belebend, anregend und interessant wirken die insgesamt 28 Beiträge durch ihre Kürze, durch den Pluralismus der aufgezeigten Zugänge und durch ihre pragmatisch-alltagsorientierte Prägung.

Da immerhin 1/5 der Bevölkerung Deutschlands einen Migrationshintergrund aufweist und zahlreiche Schulen sehr hohe Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund haben, kann dieses Sammelwerk den Lehrkräften an den Schulen als ein überaus nützlicher Perspektivbeitrag zur Neugesinnung der politischen Bildung nur nachhaltig empfohlen werden.

G. H.

Bredow, Wilfried von/Noetzel, Thomas: Politische Urteilskraft. Wiesbaden 2009: VS-Verlag, 301 S., 19,90 €.

Politische Urteilskraft, politische Urteilsbildung und politische Urteilsfähigkeit sind Begriffe, die sich in jedem Lexikon bzw. Handbuch zur politisch-demokratischen Bildung finden. Zahlreiche Monographien, Aufsätze und Sammelbände sind zu diesem Thema in der Vergangenheit erschienen. Die einzelnen Komponenten politischer Urteilskraft im Unterricht zu trainieren, ist nach Meinung von Wilfried von Bredow und Thomas Noetzel „eine wichtige, eigentlich sogar die allerwichtigste Aufgabe der politischen Bildung“ (S. 11). Gleichwohl ist die Problematik des Begriffs der politischen Urteilskraft letztlich so alt wie die Politikdidaktik selbst.

Bereits bei einer spontanen Annäherung an den Begriff gerät man aber sogleich in Turbulenzen, denn zur Urteilsbildung über den Begriff der politischen Urteilskraft bedarf es selbst der politischen Urteilsfähigkeit. Was heißt etwa die so oft gebrauchte Formulierung von einer „rationalen“ Urteilsbildung und woran bemisst sie sich: An der individuellen oder an der gesellschaftlichen Rationalität? Zu trennen sind außerdem: Vernunft und Leidenschaft, Erkenntnis und Interesse, Gefühl und Verstand sowie Moral und Politik als Faktoren der Urteilskraft.

Politische Urteilskraft soll sich, so die Autoren, an universalen Werten orientieren und doch keinen Absolutheitsanspruch erheben. Aus Sicht der pragmatischen Erfahrung bleibt politische Urteilskraft immer situativ kontingent und nur im Kontext zu klären. Sie bleibt komplex und doch nur in praktischer Erfahrung zu erkennen.

Die Autoren bearbeiten das Feld der politischen Urteilskraft zunächst aus kognitiver Sicht (z. B. Vorteil/Urteil, Fehlurteil/Autorität etc.). Im zweiten Kapitel wenden sie sich der Ideengeschichte des Begriffs von Aristoteles bis zum Pragmatismus zu. Im dritten Abschnitt behandeln sie typische „Dummheitskulturen“ (S. 194 f.), d. h. sie durchstreifen das Feld der Ideologien, des Utopismus, des Populismus, des Glaubens und des Fundamentalismus. Abschließend entwerfen sie eine politische Verhaltenslehre, die sie um die Ansätze von Partizipation, Zivilcourage und Bürgersinn kreisen lassen. Nicht zuletzt widmen sie sich kritisch dem allgefälligen (oft überheblichen) Intellektualismus in der Diskussion über politische Urteilskraft. Schließlich empfehlen sie auch

einen Schuss „Ironie“ als Komponente einer zurückhaltenden politischen Urteilskraft. Sie nähern sich endlich recht stark an die fruchtbare Denktradition des Pragmatismus, die die Urteilskraft an der konkreten Lösung praktischer Probleme misst. Die Ausarbeitung von Bredow und Noetzel trifft insgesamt einen zentralen Zielbegriff und einen Kernbereich der politisch-demokratischen Bildung. Zur Vertiefung der Urteilskraft in diesem höchst zwiespältigen Begriffsfeld kann das Buch nur nachdrücklich empfohlen werden.

G. H.

Möllers, Christoph: Demokratie – Zumutungen und Versprechen. Berlin 2008: Wagenbach, 126 S., 9,90 €

Demokratie signalisiert allgemein das große Versprechen einer möglichen Selbstregierung des Volkes. Gleichzeitig stellt die Demokratie aber auch große Zumutungen an die Menschen, da diese Selbstregierung – und sei es nur durch Teilnahme an Wahlen – praktisch mit Leben erfüllen sollen. Das Dilemma zwischen den Erwartungen und der eigenen Teilnahmebereitschaft führt allzu oft zu Spielarten der Parteien-, Politiker- oder Demokratieverdrossenheit, die ihrerseits von besorgten Beobachtern für Demokratie gefährdend angesehen wird, da sie der Demokratie die Legitimitätsbasis entzieht. So gibt es inzwischen eine ausgedehnte wissenschaftliche und populäre Literatur, die sich mit den demokratierelevanten Einstellungen und Befindlichkeiten sowie mit den systematischen Funktionsbedingungen der Demokratie auseinandersetzt. Der Wunsch nach schnellen und eindeutigen Lösungen der anstehenden Probleme bricht sich in der Meinung der Bürger allzu oft an der zugleich erwarteten „Vernünftigkeit“ demokratischer Entscheidungen. Christoph Möllers bietet mit dem vorliegenden Buch eine sehr klar gegliederte, verständliche und insgesamt sachgerechte Auseinandersetzung über die Demokratie. Immer wieder geht er auf die überhöhten Erwartungen an die Demokratie bei den Menschen ein. Doch er warnt: „In der Regel werden wir uns weder einig, wie sie (die Probleme) zu lösen sind, noch wann sie als gelöst gelten können, wenn wir uns überhaupt darüber einig werden, worin das Problem besteht“ (S. 47).

Insgesamt räumt Möllers mit vielen Vorurteilen und vorschnellen Wertungen gegenüber den Versprechen und den Herausforderungen der Probleme der Demokratie auf. Er rückt die Komplexität demokratischer Strukturen, Entscheidungsverfahren und Wirkungsketten in ein pragmatisch-realistisches Licht. In der Klarheit der Gedankenführung und in der stilistischen Übersichtlichkeit bietet Möllers eine sehr nützliche Lektüre zum Thema der Demokratie.

G. H.

Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne / Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim und Basel: Belts-Verlag, 256 S., 29,95 €.

Neben theoretischen Auseinandersetzungen zum Thema Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? treten inzwischen immer mehr die pragmatischen Seiten der Schul- und Unterrichtspraxis ins Blickfeld der Aufmerksamkeit. Die bestehenden Handbücher zum Methodentraining für den Politikunterricht, die – zumindest theoretisch – weite Überschneidungspunkte mit demokratiepädagogischen Ansätzen aufweisen, werden auf diese Weise ergänzt und erweitert durch spezifisch demokratiepädagogisch inspirierte Handreichungen. Eines liegt hier vor: das „Praxisbuch Demokratiepädagogik“ von Wolfgang Edelstein, Susanne Frank und Anne Sliwka.

Das Autorenteam stellt exemplarisch sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag vor. Die Bausteine behandeln jeweils Ausschnitte oder Einstiege in die Demokratiepädagogik. Im weiteren Sinne konkretisiert sich Demokratiepädagogik danach zunächst im Ansatz der „Demokratischen Schulgemeinschaft“ (1. Baustein). Exemplarisch wird die Demokratische Schulgemeinschaft vor allem in der verlässlichen Einrichtung eines „Klassenrates“ (schon in der Grundschule, dann bis etwa Klasse 8 oder 9), dargestellt (2. Baustein). Ein 3. Baustein präsentiert die vielschichtigen Ansätze von Meditation und konstruktiver Konfliktbearbeitung, die dem demokratischen Schulleben ein besonderes Gepräge geben. Durch vielfältig mögliche Außenkontakte von Schülern und Lehrkräften (zu Eltern, Firmen, Kommunen, Verbänden etc.) kann sich (4. Baustein) ein eigenes Feld der offenen Schule von Schülern und Schulen an ihrem Umfeld entwickeln. Im 5. Baustein wird das bisher noch wenig erschlossene „Service-Learning“ als ein demokratiepädagogischer Zugang vorgestellt. Der 6. Baustein widmet sich den Übungen im demokratischen Sprechen z. B. in Gruppenarbeit oder in organisierten Debatten.

Alle diese Bausteine sind breit unterfüttert und mit insgesamt 80 Kopiervorlagen handhabbar gemacht. Die Klammer der Beiträge besteht darin, dass sie sich durchgängig darum bemühen, die Förderung demokratischer Werte, Einstellungen und Handlungsperspektiven in den Vordergrund zu stellen. Hier geht das Praxisbuch über die politikdidaktische Fragestellung weit hinaus und knüpft doch an zahlreiche parallele Bemühungen in Politikunterricht an. Besondere Aufmerksamkeit finden die An-

sätze des Kooperativen Lernens, der Projektmethode, des Verantwortunglernens, der verschiedensten Arten der Schülervertretung etc. Es sind dies Elemente einer offenen, schülerorientierten Unterrichtsgestaltung und einer demokratischen Schulentwicklung. Das vorliegende Praxisbuch enthält also überaus vielfältige Anregungen und Praxishilfen. Es ist unbedingt zu empfehlen und sollte künftig in keinem Handapparat eines Politiklehrers fehlen. Das Buch ist im Jahre 2009 im Belts-Verlag erschienen und wird in 5.000 Exemplaren auch von der Bundeszentrale für politische Bildung vertrieben. Es ist geeignet, vielfältige Vorurteile gegenüber der Demokratiepädagogik aus dem Feld zu räumen.

G. H.

Marker, Michael: Die Schule als Staat. Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln. Schwalbach/Ts. 2009. Wochenschau-Verlag, 319 S., 29,80 €.

Ein weiteres Beispiel der Praxiserprobung eines betont demokratieorientierten-demokratie-pädagogischen Konzeptansatzes bietet Michael Marker in seiner Studie zum Projekt „Schule als Staat". Dieses Projekt hat er am württembergischen Eduard-Mörike-Gymnasium in Neuenstadt/Kocher entwickelt, durchgeführt und evaluiert. In diesem Planspiel hat sich die ganze Schule in einen Staat mit allen dazu gehörigen Institutionen und Mechanismen verwandelt.

Die Einbeziehungs- und Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler wurden nach dem Konzept des Demokratie-Lernens auf den Ebenen der Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform durchgeprobt. Das Buch von Michael Marker zeigt sehr deutlich welche Breitenwirkung und welches Entwicklungspotential der Ansatz des Demokratie-Lernens hat, wenn sich – ausgehend vom Politikunterricht – eine ganze Schule und ein ganzes Kollegium der Aufgabe des konsequenten praktischen Demokratie-Lernens widmen und sich die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zur vordersten Aufgabe setzen. Diesen Bemühungen und dieser Aufarbeitung des Ansatzes „Schule als Staat" ist höchstes Lob zu zollen.

Michael Marker behält stets den pädagogischen und schulpraktischen Hintergrund dieses Planspiels im Auge. Er versteht sich zugleich als „Lehrer-Forscher". Als Heidelberger Dissertation zeigt das Buch als klassisches Lehrstück wie fruchtbare Impulse praktisch tätige Lehrkräfte für die forschende Demokratiepädagogik und für eine demokratieoffene Politikdidaktik setzen können. So plädiert Marker zugleich eindringlich für eine demokratiepädagogische Öffnung der traditionellen politischen Bildung.

G. H.

17. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung
Universität Osnabrück

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG E.V. gegr. 1985

Verband für Politische Bildung in Schule, Hochschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung

Landesverband Niedersachsen **1. Vorsitzender**

Markus Behne – Lerchenweg 14 – 26209 Hatten-Sandkrug

Markus Behne
markus.behne@uni-oldenburg.de
Tel.: 04481-907307
Handy 0163 2516819
Internet: www.dvpb-nds.de

Herrn
Staatssekretär
Dr. Bernd Althusmann
Schiffgraben 12
30159 Hannover

Datum: 12. Oktober 2009

Ihr Zeichen / Your reference

Unser Zeichen / Our reference
DVPB NDS/hp

Stellungnahme der DVPB Niedersachsen zum Abitur im Fach Politik 2009

Sehr geehrter Herr Staatssekretär Dr. Althusmann,

die zentralen Prüfungsaufgaben im Fach Politik-Wirtschaft haben im letzten Schuljahr zu Recht viele kritische Anmerkungen hervorgebracht, die sich zum einen auf die Themenstellungen und zum anderen auf das Fehlermanagement beziehen.
Kritik wurde von Kolleginnen und Kollegen sowie von den Prüfungsteilnehmern/innen an den Themen in Hinblick auf die Textauswahl und Aufgabenstellung sowie auf den Erwartungshorizont geäußert.
Im Unterschied zu den vorangegangenen zentralen Themenstellungen machte sich in diesem Schuljahr eine Hilflosigkeit bei Lehrern und Schülern breit, da nicht mehr erkennbar war, dass die Unterrichtsergebnisse angemessen berücksichtigt wurden.

Was heißt das für das Fach Politik-Wirtschaft?
Schülerinnen und Schüler kommentieren ihre Abiturerfahrungen. Nachfolgende Jahrgänge beziehen sich auf die Aussagen ihrer Mitschüler. Ihr Wahlverhalten wird dadurch beeinflusst. Wenn keine Verlässlichkeit besteht, dass die Unterrichtsergebnisse sowie das Lernen des Stoffes eine gute Abiturvorbereitung ergeben, entsteht Verunsicherung. Gute Schülerinnen und Schüler können häufig auch damit umgehen, schwächere haben das Nachsehen. Sie wollen Gelerntes einbringen und Zusammenhänge wieder entdecken. Wird das erschwert, fallen ihre Prüfungsergebnisse schlechter aus. Wir müssen befürchten, dass die Attraktivität des Faches Politik-Wirtschaft gelitten hat. Das zukünftige Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler in der Qualifikationsphase wird zeigen, ob das zutrifft.

Die Fachkolleginnen und Fachkollegen sind verunsichert, weil eine gute Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler sich nicht oder nur bedingt in guten Abiturergebnissen niederschlägt. Die zentralen Vorgaben für das Abitur erschweren es ob schon, auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie auf aktuelle

politische Ereignisse einzugehen[1]. Wenn Themenstellungen wie in diesem Jahr gestellt werden, bleibt Resignation übrig. Unklare Anforderungen in den Aufgaben, nicht sinnvoll zu interpretierende Karikaturen und unklare Erwartungshorizonte lassen die geübten und angewendeten Kriterien der Beurteilung obsolet werden. Lehrerinnen und Lehrer versuchen für ihre Schülerinnen und Schüler das Beste daraus zu machen, allerdings bleibt das Unbehagen, in der Bewertung den Leistungen der einzelnen nicht gerecht zu werden.

Unverständlich bleibt, wie es dazu kommen konnte, dass der Erwartungshorizont durch einen Schnellbrief ergänzt werden musste. Zu erwarten ist, dass im Vorfeld ein Qualitätsmanagement eingerichtet wird. Verhindert werden muss, dass es zu Themenstellungen dieser Art kommt.

Sehr geehrter Herr Staatssekretär nach einer intensiven Diskussion während unser letzten Vorstandsitzung sind wir sind wir zu dem Ergebnis gekommen, dass in Zukunft

1. die Abituraufgaben im Fach Politik-Wirtschaft den inhaltlichen und formalen Vorgaben entsprechen und Kontrollen eingebaut werden, die das sichern;
2. die Themenstellungen so offen formuliert werden, dass verschiedene inhaltliche und methodische Anlagen der Kurse in der Qualifikationsphase sich dort wieder finden. Themenstellungen dürfen sich nicht auf Randthemen beziehen;
3. die Erwartungshorizonte so angelegt sind, dass sie unterschiedliche Herangehensweisen berücksichtigen und
4. eine Evaluation der Aufgaben vorgenommen und veröffentlicht wird.

Für eine Stellungnahme wären wir Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen
Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.
Landesverband Niedersachsen

Markus W. Behne

Markus W. Behne
1. Vorsitzender

[1] So lautet der thematische Schwerpunkt für die Schülerinnen und Schüler der Qualifikationsphase im Herbst 2009 „Energiepolitik im Wandel", obwohl gerade Bundestagswahlen anstehen.

PuLs IV (2009) POLITIK unterrichten Literaturservice (Nr. *90–129) – eine Auswahl

Neue Titel der Bundeszentrale für politische Bildung/BpB, ausgewählt von Dietrich Zitzlaff (Kampstr. 12, 23714 Bad Malente; Tel. 045 23/65 84) und Jürgen Walther (Berlin); für die Übersichtlichkeit beim Bestellvorgang in Nummernfolge (Best.-Nr.) aufgeführt; alle genannten Titel wurden von den Bearbeitern durchgesehen und informierend ergänzt.

***90 (Best.-Nr. 9100** / kls.) Publikationen Okt. 2009 bis März 2010 / Red. ANDRÉ HARTMANN / 132 S. / zu-gestellt im Okt. 2009 / mit Abb. vieler Titelseiten / „Neu“ in (**90**), wenn ein Titel erstmalig im Verzeichnis steht. Bitte auch die Auflagenangaben beachten! / Wenn kein Erscheinungsjahr angegeben ist: 2009 / Erschien ein Titel in einem anderen Jahr bei einem Verlag, als bei der BpB, in PuLs gemeldet. / Von den Titeln in PuLs III sind lt. jetzigem Verz. 1723, 1726, 1729, 1745, 1747, 1751, 1760, 2185, 2423 nun nicht lieferbar. / Bei IBRo sind auch Ausgaben von „Aus Politik und Zeitgeschichte“ und „Informationen zur politischen Bildung“ (kls.) erhältlich. Die Zahl der Angebote hat sich erneut stark vergrößert. / Viele Angebote werden in (**90**) („Politische Grundfragen“ bis „Politischer Extremismus“) knapp vorgestellt. / Sachreg. S. 111–117, Autorenreg. S. 118–127 / Schriftliche Bestellungen: BpB-Vertrieb, IBRo Versandservice GmbH, Kastanienweg 1, 18164 Roggentin (Tel. +49 (0)3 82 04/66 200, Fax …/66 273 / Fragen zum Bestell- u. Versandservice:
Tel. +49 (0)2 28/99 51 51 15 (telefonische Bestellungen sind nicht möglich); Online-Bestellungen: www.bpb.de/publikationen oder www.bpb.de/shop Versand- u. Titel-Kosten s. PuLs III.

*** = Bibliographie; *SR = Sammelrezension / Literaturbericht; wLiA = wichtige Literatur in Anmerkungen // ! = besonders bemerkenswert // *INT = Internetangaben / kls. = kostenlos // LA = Lizenzausgabe eines (mitgenannten) Verlages / BA = Buchhandelsausgabe – Bei dem hochwertig-umfangreichen Angebot fielen Auswahl, Informationsangaben u. beurteilende Anmerkungen besonders schwer. Die Erarbeiter bitten um Verständnis, dass sie so getroffen wurden, und um Ihren umfänglichen Zugriff. – Die Kargheit nach (116): Wir bitten Sie um Nachsicht.**

- *Ausgesuchte Bücher der „Schriftenreihe“*; sie reicht in (90) v. Best.-Nr. 1001–1013 u. 1349–1795

91 /a (Best.-Nr. 1001) LANGE, DIRK (Prof. d. Did. pB / POLAT, AYÇA (Integrationsbeauftragte Oldenburg): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung; 352 S. / 4 Euro (zahlr. Tab. u. Schb. u. * nach manchen der 30 Beiträge; Verf. unterschiedlicher Wirkbereiche; ‚Aspekte des Bürgerbewusstseins‘, ‚Integrationskonzepte in Politik u. Wissenschaft‘, ‚Konzepte‘ u. ‚Aspekte pB‘, ... Berichte, Schlussfolgerungen, Anregungen. – Und auch: 91/b D. L. / JOACHIM STÖTER / ALEXANDER BÄHR (Univ. Oldenburg) schrieben den Schlussteil ‚Datenvergleich. Zur Lage der pB in den Bundesländern‘; S. 336–351 (wLiA / 7 Schb., eine Tab.). Demnächst bei der BpB Langfassung „Monitor pB“.

92 (Best.-Nr. 1003) TRESS, WERNER (Hrsg. in Verb. mit dem Moses-Mendelssohn-Zentrum für europäische Studien u. der „Bibliothek verbrannter Bücher“): Verbrannte Bücher 1933. Mit Feuer gegen die Freiheit des Geistes; 638 S. / 2 Euro (*Textnachweise u. weiterführende Lit. zu den Autoren; S. 613–624 / *Nachschlagewerke; S. 625 / *Auswahl Sekundärlit.; S. 626–628 / Verz. d. Autoren, die 1933 betroffen waren; S. 629–635) // Einl. d. Hrsg., Buchabschn. ‚Judentum‘ (S. 56–126: Feuchtwanger, Brod, Wassermann u.a.), ‚Marxismus‘ (S. 128–204: Rosa Luxemburg, Kurt Eisner u.a.), ‚Pazifismus‘ (S. 206–338: Henry Barbusse, Arnold Zweig, Bertha v. Suttner, Ludwig Quidde, Carl v. Ossietzky u.a.), ‚Moderne in Lit. u. Wissenschaft‘ (S. 340–492: Alfred Kerr, Siegmund Freud, Oskar Maria Graf, Erich Kästner u.a.), ‚Frauenbewegungen u. Frauenlit.‘ (S. 494–554: Irmgard Keun, Gina Kaus u.a.), ‚Freiheit und soziale Demokratie‘ (S. 556–610: Gustav Radbruch, Otto Suhr, Hugo Preuß, Theodor Heuß u.a.).

93 (Best.-Nr. 1006) NOLTE, HANS-HEINRICH (em. Prof. f. Osteurop. Geschichte Univ. Hannover): Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts (BA Böhlau, Wien u.a.O.); 455 S. / 6 Euro (*Sigel u. *Lit. S. 405–414 / Reg. S. 420–444 / Unter 24 Kap. ‚Sozialismusversuche‘, ‚Gewalt u. Gewaltlosigkeit‘, ‚Exklusionen u. Genozide‘, ‚Der Kampf um eine globale Ordnung‘; am Schluss: „Lässt sich die Krise 2008 im Systemzusammenhang erklären?“ (mit 12 Thesen).

94 (Best.-Nr. 1007) BAUER, MICHAEL / GRÄBER-SEISSINGER, UTE (Red.) u. Autoren, die Mitarbeiter des Mannheimer Zentrums f. Europ. Wirtschaftspolitik sind/waren: Wirtschaft heute, BpB-Sonderausg.; 320 S. / 6 Euro (Reg. S. 310–320). – Unter den Kap.: ‚Wirtschaftsordnungen u. Wirtschaftssysteme‘, ‚Betriebswirtschaft‘, ‚Wirtschaft u. Staat‘, ‚Weltwirtschaft‘, Markt u. Preisbildung‘, ‚Inflation u. Arbeitslosigkeit‘, ‚Soziale Sicherung‘, ‚Steuern‘, ‚Globalisierung u. Außenwirtschaft‘, ‚Börsengeschäfte‘; mit zahlr. Schemata u. Tab.; es gebe 144 Themen mit je einer Text- u. Bildseite, 1500 Begriffe würden auf Text- u. Bildseiten erklärt, u. die Red. lobt im Vorwort, ihr Werk ermögliche „einen guten Zugang“ (S. 5).

95 (Best.-Nr. 1010) MALYCHA, ANDREAS / WINTERS, PETER JOCHEN: Geschichte der SED. Von der Gründung bis zur Linkspartei (BA Beck, München); 480 S. / 6 Euro (*S. 417–424 / Pers.-reg. S. 468–475 / A. M.: Entwicklung bis 1971, P. J. W. danach. – ‚Exkurs': Mitgliederentwicklung 1946–1989; S. 409–416. // Gegnerische Kenner, unterschiedliches Herangehen.

96 (Best.-Nr. 1011) SCHILDT, AXEL / SIEGFRIED, FRIEDRICH: Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik – 1945 bis zur Gegenwart (LA Carl Hanser, München); 696 S. / 6 Euro (Anhang mit kommentierten Hinweisen zur Lit.; S. 671–675 / Pers.- u. geogr. Reg.; S. 676–691 bzw. 692–695). – Hauptkap. v. ‚Nach dem Krieg: Zäsuren, Aufbrüche u. Kontinuitäten 1945' bis ‚Kultur zwischen deutscher Einheit u. Globalisierung 1990 bis zur Gegenwart'.

97 (Best.-Nr. 1012) GILLEN, ECKHART: Feindliche Brüder? Der Kalte Krieg und die deutsche Kunst 1945–1990 (BA Nicolaische Verlagsbuchhandlung, Berlin); 512 S. / 6 Euro (S. *496–502 / Pers.-reg. S. 504–509). – Hauptabschn. v. ‚Kontinuität oder Neubeginn? ' bis ‚Abschied von den Utopien. Die siebziger und achtziger Jahre'.– E. G. lobt das Zusammenwirken mit RÜDIGER u. KARIN THOMAS.

98 (Best.-Nr. 1735) BINGEN, DIETER / RUCHNIEWICZ, KRZYSZTOF (Hrsg.): Länderbericht Polen. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Kultur (BA Campus , Frankfurt/M.); 688 S. / 4 Euro (Pers.-reg. S. 679–688 / 42 Autor (inn)en ; S. 675–677 / *nach Beiträgen / mit Karten, Zeittafel, mit vielen Tab.). – „... Der aktuelle Länderbericht erscheint nach 17 Jahren in einer Neuauflage ...:" (S. 13).

99 (Best.-Nr. 1738) Statist. Bundesamt / WZB / GESIS – ZUMA (Hrsg.): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland; 2008; 495 S. Großformat / 4 Euro (Autorenverz. S. 444–446 / Stichwortverz. S. 447–455). – 16 Buchabschn. v. ‚Bevölkerung' über ‚Bildung', ‚Wirtschaft u. öffentl. Sektor' bis ‚Deutschland in Europa'. – THOMAS KRÜGER; S. 5: „… Völlig neu bearbeitet in 12. Auflage".

100 (Best.-Nr. 1771) BLOME, NIKOLAUS (Ltr. Hauptstadtkorrespondentenbüros v. BILD): Warum Politiker besser sind als ihr Ruf (LA wjs verl,, Berlin 2008); 157 S. / 2 Euro. – Unter den Kap. ‚Politik macht süchtig', ‚Politiker verschwenden unser Geld', ‚Schluss: Wählerbeschimpfung'.

101 (Best.-Nr. 1774) SPEITKAMP, WINFRIED: Kleine Geschichte Afrikas (LA Reclam, Stuttgart 2007); 517 S. / 4 Euro (54fach untergliedert *S. 471–503! / 13 Karten / 9 Tab. / Reg.; S. 506–516. – Einleitung mit den Schwierigkeiten d. Forschung; unter den Hauptabschn.: ‚Der ferne Kontinent: Anfänge bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts' (S. 21–110), der letzte ‚Ein Kontinent im Aufbruch. Das nachkoloniale Afrika' (S. 347–469).

102 (Best.-Nr. 1776) WEHLER HANS-ULRICH: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. – Hier: 4. Bd.: Vom Beginn des Ersten Weltkrieg bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949 (LA Beck, München 2003); XVI, 1173 S. / 6 Euro (wLiA u. *S. 997–1147! / Pers.-reg. S. 1155–1166 / Sachreg. S. 1167–1173 / mit 25 Tab., die *z.T. „unüblich" sind). – W. „eckte" stark an, gesamtstrukturell u. in Details. – Dankenswerte Pflichtlektüre!*

103 (Best.-Nr. 1777) DERS.: … 5. Bd.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1949–1990. Bundesrepublik u. DDR 1949–1990 (LA Beck, München 2008); 529 S. / 6 Euro (wLiA u. *S. 443–515! / Pers.-reg. S. 521–525 / Sachreg. S. 527–529). – Siehe (102)!– *Es gibt viele Rezensenten und harte Kontroversen.*

104 (Best.-Nr. 1779) HÖFFE, OTFRIED: Ist die Demokratie zukunftsfähig? Über moderne Politik (LA Beck, München); 334 S. / 4 Euro (*S. 315–334! / Pers.-reg. S. 325–327 / Sachreg. S. 329–334). – *H. spricht vieles Bedenkliche an, über das (z.T. unsensibel) hinweggesehen wird: Anstöße noch und noch, „Event-Verhaftungen" auch im Lehren u. Lernen zu überwinden.*

105 (Best.-Nr. 1780) HEITMEYER, WILHELM (Hrsg. / Ltg. des Inst. f. interdisziplinäre Konflikt- u. Gewaltforschung Univ. Bielefeld): Deutsch-deutsche Zustände. 20 Jahre nach dem Mauerfall (LA Suhrkamp, Frankfurt/M.); 329 S. / 2 Euro (*nach den Beitr. / mit zahlr. Schb.). – Unter den 5 Buchteilen: ‚Das Problem', ‚Fallgeschichten', ‚Das ambivalente Agieren in Politik u. Gesellschaft'; mit einer Übers. vorheriger Jahresbände 2002–2008; Kap. wie ‚Leben wir immer noch in 2 Gesellschaften? 20 Jahre Vereinigungsprozess und die Situation gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit'; (S. 13–49 [*S. 48f.]), Autoren wie ALFRED GROSSER und FRIEDRICH SCHORLEMMER: *Fernab von Selbstbejubelungs-Maschinerien.*

106 (Best.-Nr. 1781) NAIMARK, NORMAN M. (Prof., Direktor d. Histor. Fakultät d. Stanford Univerversity): Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jh. (LA Beck, München 2004); 301 S. / 4 Euro (wLiA S. 255–291 / Reg. S. 293–301 / Originalausg. 2001). – U.a. Armenier, anatolische Griechen, Judenverfolgung, sowjetische Deportation Tschetschenen, Inguschen u. Krimtartaren, Vertreibung Deutscher aus Polen u. d. Tschechoslowakei, Kriege im ehemaligen Jugoslawien.

107 (Best.-Nr. 1784) KRUGMAN, PAUL (USA / Wirtschafts-Nobelpreisträger): Die neue Weltwirtschaftskrise (deutschsprachige Rechte Campus); 248 S. / 4 Euro (Reg. S. 239–248). – Plädoyer für ein globales Maßnahmenbündel „keynesianischer Prägung"; u.a. Befassung mit Lateinamerika- u. Asien-Krisen, Kritik an GREENSPAN.

108 (Best.-Nr. 1785) EISSELE, INGRID („Stern"-Korrespondentin in Baden-Württemberg): Kalte Kinder, Sie kennen kein Mitgefühl. Sie entgleiten uns (LA Herder, Freiburg i. Brsg.); 219 S. / 4 Euro (*S. 213–219). – 10 Kap.: ‚Für Lukas gibt es nur Lukas', ‚Prävention in der Schule' bis ‚Mitgefühl hinter Gittern'.

109 (Best.-Nr. 1786) MAU, STEFFEN (Soziologieprof.) / VERWIEBE, ROLAND (Prof. f. Sozialstrukturforschung / beide Bonn): Die Sozialstruktur Europas (LA Univ.-verl., Konstanz); 368 S. / 4 Euro (*!!S. 321–361 / 43 Schaub., 36 Tab. / Sachreg. S. 365–368). – Unter den Hauptteilen: ‚Das europ. Gesellschaftsmodell aus histor. Perspektive‘, ‚Europ. Gesellschaften im Vergleich‘, ‚Europ. Vergesellschaftung u. europ. Integration‘.

110 (Best.-Nr. 1790) SCHLÜTER, ANDREAS (Generalsekretär Stifterverband f. die Dt. Wissenschaft) / STROHSCHNEIDER, PETER (Vors. Wissenschaftsrat, Mediävist): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert (LA Berlin Verl.); 303 S. / 4 Euro. – 27 Beiträge u.a. v. WINFRIED SCHULZE, JUTTA LIMBACH (‚Früh übt sich, wer als Kosmopolit … Zukunft meistern will‘), PETER GRAF KIELMANNSEGG (‚PB in der Wissensgesellschaft‘; S.111–122 / wie viele Beitr. mit einer „These“ eingeleitet), HEINZ-ELMAR TENORTH (‚Bildung durch Forschung, Forschung durch Bildung‘; S. 173–182). – Die Verf. werden auf den S. 292–303 vorgestellt.

111 (Best.-Nr. 1791) MAPPES-NIEDIEK, NORBERT (Journalist): Kroatien. Das Land hinter der Adria-Kulisse (LA Christoph Links, Berlin); 174 S. / 4 Euro (mit Kap. *‚Who is who und what was when? Verständnistipps u. Lesehilfen für Eilige‘ [S. 166–171).

112 (Best.-Nr. 1792) QUIRING, MANFRED (Journalist „Berliner Zeitung“ DDR u. danach „Die Welt“): Pulverfass Kaukasus. Konflikte am Rande des russischen Imperiums (LA Christoph Links, Berlin); 200 S. / 4 Euro (*S. 193f. / Geschichte, Politik, Probleme, Kriege, „Basisdaten“ Staaten/Regionen).

113 (Best.-Nr. 1794) GÖRTEMAKER, MANFRED (Prof. f. Neuere u. Neueste Gesch. Univ. Potsdam): Die Berliner Republik. Wiedervereinigung u. Neuorientierung (LA be.bra Verl., Berlin-Brandenburg); 223 S. / 4 Euro (*S. 213–216 / wLiA! S. 184–212 / Reg. S. 217–222). – Unter den Hauptkap.: ‚Die Entstehung der Berliner Republik‘, ‚Schritte zu einer neuen Außenpolitik‘, ‚Machtwechsel zu Rot-Grün‘, ‚Von Schröder zu Merkel‘, ‚Die Berliner Republik – eine Zwischenbilanz‘.

114 (Best.-Nr. 1795) WEIDENFELD, WERNER / WESSELS, WOLFGANG (Hrsg. / Prof. d. Politikwiss. Univ. München bzw. Köln): Europa von A bis Z. Taschenbuch d. europ. Integration (LA Nomos, Baden-Baden 11. Aufl.); 499 S. / 2 Euro (*bei vielen d. 67 Beitr. / Autoren- u. Sachreg. (S. 489–491 bzw. 492–499); W. W. gibt einen histor. Überblick (S. 19–53), ‚Europa zum Nachschlagen‘ steht mit 67 Beitr. auf den S. 55–399 (INGO LINSEMANN: ‚Bildungspolitik‘; S. 95–98 / BARBARA THAM: ‚Jugendpolitik‘; S. *280–282); es gibt eine Karte u. 7 Schb. (S. 401–408), ein Europa-ABC (OLAF HILLENBRAND, S. 409–457),*Europa im Internet (I.L. / BERND HÜTTEMANN, S. 458–465) u. eine Chronologie 1946–Juni 2009 (MARIA J. BARBATO, S. 466–483).

115 (Best.-Nr. 1796) HANK, RAINER (Ltr. Wirtschaftsredaktion „FAZ“): Der amerikanische Virus. Wie verhindern wir den nächsten Crash? (LA Karl Blessing, München); 239 S. Din A4 / 4 Euro (wLiA u. S. *221–231 / Pers.-reg. S. 235f. / Sachreg. S. 237–239). – U.a. Kap. über Wandlungen d. Weltordnung, „Gier“, „Kredit“, „Vertrauen“, „Staat“, Entwicklungen nach „dem“ Crash, „zehn populäre Irrtümer“ u. „zehn goldene Regeln f. die Finanzmärkte“; PEER STEINBRÜCK wird knapp, RUDOLF HICKEL nicht genannt.

116 (Best.-Nr. 1798) KERMANI, NAVID (Schriftsteller, Orientalist, Mitglied d. Dt. Akademie f. Sprache u. Dichtung; ROLAND KOCH [Hessen] wollte einen staatl. Kulturpreis f. K. aberkennen): Wer ist wir? Deutschland u. seine Muslime (LA Beck, München); 173 S. / 2 Euro (Erweiterung eines Vortrags, den K. am 4.12.2007 in Essen hielt). – JEANETTE GODDAR: K.’s Buch sei „ein ungemein erfrischendes Plädoyer für demokratische Verhältnisse“ (Das Parlament 31/09; S. 18).

- *Von „Kartenspiele“ bis „Themenblätter in Unterricht“*

Aus qualitativen Gründen wurde der „Schriftenreihe“ der umfängliche Vorzug gegeben. Doch **117f.** (**Best.-Nr. 1921f.** / 61 bzw. 56 Karten / 2–5 bzw. 2–28 Spieler / je 1 Euro): „früher oder später. Deutschland 1949–2009“ von BERNHARD WEBER u. „wahlzeit! warum wählen?“ v. LOTHAR SCHOLZ, Autor. – Unter „Einzelpublikationen“ können Sie den neuen Titel **119** (**Best.-Nr. 2188**) „Bonn – Orte der Demokratie“ (128 S. / 4 Euro) ordern. – Unter „Themen und Materialien“ wird neu (**120 / Best.-Nr. 2425**) „China verstehen lernen“ (Bd.1 / 6 Bausteine / 256 S. Din A4 / 4 Euro) angeboten und (**121**) mit d. **Best.-Nr. 2427** das „Praxisbuch Demokratiepädagogik. 6 Bausteine für die Unterrichtsgestaltung …“ (Hrsg. EDELSTEIN, FRANK / SLIWKA, ANNE / 256 S. Din A4 / 2 Euro). – „Neu“ genannt werden auch die beiden Titel von „Die Schulstunde als Talkshow“ (hier **122f**.) / **Best.-Nr. 2473f**. „Leben als Soldat“ u. „Deutschland. Mein Land“ (je 28 S. Din A4, mit DVD) / je 2 Euro). – Unter „Zeitbilder“ bietet die BpB die 6. Aufl. von (**124**) KORTE, KARL-RUDOLF: Wahlen in Deutschland“ (151 S. / 2 Euro / *S. 146–150 / Bundestagswahl v. 27. 9. 2009 noch nicht aufgearbeitet). – Die „Themenblätter im Unterricht“ (kls. / doppels. Arbeitsblätter im Abreißblock mit Unterrichtshinweisen) sind mit „Wasser für alle?“ (**125 / Best.-Nr. 5969**), „Armut – hier und weltweit“ (**126 / Best.-Nr. 5970**), „Der Bundestag – Ansichten und Fakten“ (**127 / Best.-Nr. 5971**), „Herbst ’89 in der DDR“ (**128 / Best.-Nr. 5972**) u. „17. Juni 1953“ (**129 / Best.-Nr. 5973**) im Angebot.

FORUM >>MITTELEUROPA – OSTEUROPA<<

Ringvorlesung WS 2009/2010

Flucht und Vertreibung im Bürgerbewusststein – Migrationen in der historisch-politischen Bildung

Termine 2010

12.01.2010 **Prof. Dr. Maria do Mar Castro Varela:** Migrationshistorisches Vakuum? Zum Selbstverständnis Deutschlands als Einwanderungsland

19.01.2010 **Prof. Dr. Bodo von Borries:** Schülervorstellungen über Flucht und Vertreibung. Empirische Befunde zur historisch-politische Bildung.

26.01.2010 **Dr. Stephan Scholz:** „Dem Vergessen entrissen"? – Vertreibungsdenkmäler in der Bundesrepublik Deutschland.

Dienstag, 18 bis 20:00 Uhr Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Gebäude A10 / 1.Stock / Raum 121

Autoren dieser Ausgabe

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

Brok, Elmar, MdEP, Fraktion der Europäischen Volkspartei, Christdemokraten

Detjen, Joachim, Prof. Dr., Universität Eichstätt, Lehrstuhl Politikwissenschaft III

Grunert, Günther, Dr., Vordembergestrasse 21, 49082 Osnabrück

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

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

Lange, Bernd, MdEP, Fraktion der Progressiven Allianz der Sozialisten und Demokraten, Hannover

Müller, Ragnar, Dr., Gesellschaft Agora, Tübingen

Oonk, Henk, Dr., Rijks Universität Groningen

Walther, Jürgen - Altenhofer Straße 13, 13055 Berlin

Zitzlaff, Dietrich - Kampstraße 12, 23714 Bad Malente

FES LANDESBÜRO NIEDERSACHSEN

www.fes.de/niedersachsen

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 als politisches Vermächtnis des ersten demokratisch gewählten deutschen Reichspräsidenten Friedrich Ebert gegründet. Sie ist den Ideen und Grundwerten der sozialen Demokratie und der demokratischen Arbeiterbewegung verpflichtet. Ihre zentralen Themenfelder sind die Gestaltung eines sozialen und nachhaltigen Deutschlands, Fragen zu einer gerechten demokratischen Gesellschaft, der soziale und kulturelle Zusammenhalt, die Zukunft der Bildung, eine vorsorgende Sozialpolitik und eine nachhaltig wachsende Wirtschaft mit guter Arbeit für alle.

Mit Veranstaltungen zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen, politischer Seminararbeit und Qualifizierungsprogrammen motiviert und befähigt die FES zum bürgerschaftlichen Engagement und zum politischen Ehrenamt. Mit unseren öffentlichen Foren möchten wir einen Beitrag zum Dialog zwischen Politik und Gesellschaft leisten.

Das Landesbüro der Friedrich-Ebert-Stiftung in Niedersachsen bietet:

- Tages- und Abendveranstaltungen zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen
- Seminare zur politischen Bildung für interessierte Bürgerinnen und Bürger
- Kompetenztrainings für das zivilgesellschaftliche und politische Ehrenamt
- Seminare und Veranstaltungen für Jugendliche, wie zum Beispiel:
  - Schülervertretungsseminare
  - Seminare für Schülerzeitungsredakteure
  - das Planspiel Kommunalpolitik
  - die Wanderausstellung „Demokratie stärken – Rechtsextremismus bekämpfen"

Bitte sprechen Sie uns an!

www.fes.de/niedersachsen
Tel.: 05 11 / 35770834
Fax: 05 11 / 35770840
email: niedersachsen@fes.de

Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Niedersachsen
Theaterstr. 3, Haus A
30159 Hannover

Petra Wilke
Leiterin des Landesbüros Niedersachsen der FES

ISSN: 0930-2107