

Konfliktanalyse „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“

Internationale politische Abläufe verstehen durch soziales Handeln mit Entscheidungsspielen in der Sekundarstufe I

Sabine Thormann und Mareike Wittig

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag soll mit der Konfliktanalyse als Makromethode eine Unterrichtsreihe zum Themenschwerpunkt Internationale Konflikte vorgestellt werden, denn Auseinandersetzungen auf der Ebene der internationalen Politik sind komplex und von der Lebenswelt unserer Schüler weit entfernt.

1. Das Brückenproblem in der Fachdidaktik: Internationale Politik in der Sekundarstufe I

Die fachdidaktische Diskussion um das Brückenproblem (vgl. Petrik 2007: 49) ist für Lehrer auch die Suche nach solchen methodischen Arrangements, die „im Unterricht eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand“ (ebd.) generieren. Sie sollen entscheidend dazu beitragen, an die Interessen der Schüler anzuknüpfen und die Herausbildung und Entfaltung politischer Vorstellungen zu ermöglichen. Die Barriere zwischen individuellem Erfahrungsraum und politischer Reflexion wird umso höher, je entfernter der thematische Kontext aus dem Alltagserleben der Schüler rückt. Diese Distanz von Mikro- und Makrowelt stellt Lehrer insbesondere im Themenbereich Internationale Politik in der Sekundarstufe I vor die Herausforderung, *wie* das „Wechselspiel von Konkretion und Abstraktion“ (vgl. ebd.) zum Aufbau ei-



Dr. Sabine Thormann

Fachleiterin am Staatlichen Studienseminar Halle und Magdeburg für das Fach Sozialkunde und Dozentin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



Mareike Wittig

Lehrerin für Sozialkunde in Thüringen

ner Lernprogression, die das Politische im Bewusstsein der Schüler repräsentiert, gestaltet werden könnte. Empirisch wissen wir von der Wirksamkeit unterschiedlicher didaktisch-methodischer Entwürfe und deren Einfluss auf politische Kommunikationsprozesse (vgl. Thormann 2012, Petrik 2007). Politische Lernprozesse können zu einer Kompetenzentwicklung beitragen, wenn kollektive Argumentationen in Verbindung mit handlungsorientierten Unterrichtsformaten initiiert werden (vgl. Thormann 2012).

2. Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken

Nach der atomaren Katastrophe im japanischen Fukushima 2011 entlud sich eine weltweite Debatte über die Frage, wie atomare Katastrophen in Zukunft verhindert werden können. Schnell rückten die Sicherheitsstandards der IAEA (engl.: International Atomic Energy Agency) in den Mittelpunkt der Kontroverse, deren Umsetzung auf Empfehlungen und Freiwilligkeit beruht. Es öffnete sich ein Gelegenheitsfenster für eine international nachhaltige Regelung potentieller Gefahren der Kernkraft auf der sogenannten Fukushima-Konferenz der IAEA im September 2011. Am Ende dieser Konferenz stand ein Aktionsplan, der nach seiner Veröffentlichung heftig kritisiert wurde. Es fehlten „verpflichtende Sicherheitsstandards und regelmäßige Kontrollen“ (Die Presse 2011). Damit besteht der bisherige Grundsatz weiter, dass Atom Sicherheit eine nationale Angelegenheit ist. Mit diesem Ergebnis wurde der Konflikt zur Streitfrage „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ keiner tragfähigen Lösung zugeführt und verliert auch drei Jahre nach dem Unfall in Fukushima nicht an Aktualität.

3. Die Konfliktanalyse als Makromethode: Lernerfolg und Durchführung

Hermann Giesecke hat 1965 den politischen Konflikt als organisierendes Unterrichtsprinzip in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ begründet. In Anlehnung an Dahrendorfs soziologische Konflikttheorie richtet er sich dort gegen eine moralische Abwertung politischer und sozialer Konflikte (vgl. Kuhn u.a. 1993: 222) seiner Zeit. Politik bedeutet für ihn Konflikt und „ist demnach der *Prozess* der Auseinandersetzung um Streitfragen in der Gesellschaft“ (Gagel 1991: 8, Hervorhebung M. W) bei offenem Ausgang, nicht Verfassung und Institution. Wenn der Lehrer einen politischen Konflikt in das Zentrum seines Unterrichts stellt und dem Unterrichtsprinzip der Konfliktorientierung folgt, wird „[d]as politische System [...] in seiner Dimension als ‚politics‘ thematisiert“ (Reinhardt 2005: 77).

Reinhardt ordnet dem fachdidaktischen Prinzip der Konfliktorientierung die Methode „Konfliktanalyse“ zu. Sie schlägt eine unterrichtsmethodische

Schrittfolge vor, die von „der lernbewegenden Kraft von Konflikten“ (Reinhardt 2005: 78) ausgeht. Es ergeben sich fünf methodische Schritte für eine Unterrichtsreihe:

Abbildung 1: Verlaufsschema einer Konfliktanalyse (eigene Darstellung nach Reinhardt 2005: 89f.)

1. Schritt Konfrontation	Die Konfrontation mit dem Konflikt leitet in die Unterrichtssequenz ein. Im <i>Plenum</i> können individuelle Meinungen und das (Vor-) Wissen über den Konflikt formuliert werden. Der Lehrer hat hier die Möglichkeit eine erste Abstimmung vornehmen zu lassen.
2. Schritt Analyse	Die Schüler analysieren den Konflikt in Gruppenarbeit mithilfe vorgegebener / oder gemeinsam erarbeiteter Leitfragen (das kann auch eine Auswahl der 11 Kategorien sein). Der Abschluss dieser Phase ist als gemeinsame Besprechung oder Präsentation möglich.
3. Schritt Stellungnahme	Die Stellungnahme der Schüler zum Konflikt kann durch eine erneute Abstimmung (die u.U. Änderungen zur Eingangsabstimmung deutlich werden lassen), ein Unterrichtsgespräch oder in Form eines Blitzlichtes umgesetzt werden.
4. Schritt Kontrovers-Verfahren	Die vierte Phase ist der dramaturgische Höhepunkt der Unterrichtssequenz. Es bieten sich unterschiedliche interaktive Verfahren (wie z.B. ein Pro-Kontra-Streitgespräch, eine Talkshow oder ein Entscheidungsspiel) an.
5. Schritt Generalisierung	Der Konflikt wird verallgemeinert und es geht anschließend darum, den Wechsel vom Konkreten zum Abstrakten zu vollziehen. Methodisch bieten sich hier Materialien (z.B. Statistiken) oder eine Streitlinie zur individuellen Positionierung an. An Stelle der Streitlinie ist eine Schlussabstimmung möglich. Das führt zu Möglichkeiten Positionsänderungen zu diskutieren.

4. Die Konfliktanalyse als Unterrichtsreihe „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken?“

„Im Sozialkundeunterricht stehen gesellschaftliche Probleme und sich daraus ergebende politische Konflikte als die eigentlichen Triebfedern und die Normalform des politischen Prozesses im Mittelpunkt“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2012: 4). In diesem Sinn ist der internationale Konflikt um weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken *Ausgangspunkt* der geplanten Unterrichtseinheit und bestimmt [durch seine „lernbewegende[...] Kraft“ (Reinhardt 2005: 78)] zugleich deren *Inhaltsstruktur*: Die Analyse des Konfliktes (Stunde 1-3) weist auf die Notwendigkeit hin, nach einer öffentlichen Austragung der Interessengegensätze auch eine politische Entscheidung herbeizuführen. Hier stellt sich die Frage nach dem institutionellen Rahmen. Wo kann auf internationaler Ebene überhaupt eine legitime Entscheidung über diesen Konflikt getroffen werden? In diesem Fall schafft der Gouverneursrat der Internationalen Atomenergieorganisation den Ort, der den Entscheidungsprozess regelt (Stunde 4). Nachdem um eine Lösung zur Streitfra-

ge „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ in einem Entscheidungsspiel gerungen und sie entschieden wird (Stunde 5-6), ergibt sich sogleich eine übergeordnete Perspektive, die danach fragt, für welches Prinzip dieser konkrete Konflikt und seine „Lösung“ im Bereich der internationalen Beziehungen eigentlich steht (Stunde 7) und inwieweit die getroffenen politischen Entscheidungen, hier am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, als zukunftsfähig beurteilt werden können (Stunde 8).

Dramaturgischer Höhepunkt der Unterrichtseinheit bildet das *Entscheidungsspiel*. Hier diskutieren verschiedene Konfliktparteien um eine „Lösung“ zur Streitfrage. Die Grundlage für die Konzeption dieses Kontroversverfahrens ist die „Situation, die [...] [auch] möglich ist, so dass das Verhandeln des Konfliktes einen Sinn macht“ (Reinhardt 2005: 200). Fünf wichtige Mitglieder des Gouverneursrates der IAEA – die USA, Russland, Japan, Deutschland und Indien – treffen sich unter der Federführung des Generaldirektors, um den Konflikt zu entscheiden.

Hier zeigt sich der „Modellcharakter“ (Massing 2010: 164) des Entscheidungsspiels. Diese sechs Rollen bilden nicht alle Interessen ab, stehen aber stellvertretend für die wichtigsten Grundpositionen in dem Konflikt, die in verschiedenen Tages- und Wochenzeitungen, aber auch auf den Homepages des Bundesumweltministeriums und der IAEA öffentlich recherchierbar sind.¹ So entsteht das „vereinfachte[...] Modell der Realität, indem alle grundlegenden Eigenschaften erhalten bleiben“ (ebd.: 165). Mitglieder des Gouverneursrats der IAEA entscheiden entsprechend des Übereinkommens über Nukleare Sicherheit über eine Verschärfung oder Nicht-Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen, indem z.B. verbindliche Kontrollen durch die IAEA zur Diskussion stehen. In einer reduzierten Simulation des politischen Entscheidungsprozesses werden also die unterschiedlichen Interessen und Lösungsansätze im Unterricht ausgetragen. Die Schüler kommen so mit dem Ablauf von politischen Entscheidungsprozessen zur Bearbeitung eines Konflikts exemplarisch in Kontakt. Sie können „Einsichten in die Komplexität von Politik und das Problem, dass sich Politik häufig in Dilemmasituationen befindet, in denen es ‚die‘ Lösung nicht gibt“ (ebd.: 166), entwickeln. Am Konflikt um weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken zeigt sich beispielhaft das Entscheidungsdilemma zwischen der Forderung nach internationaler Sicherheit und dem Prinzip nationalstaatlicher Souveränität.

Die Entscheidung der Kontroverse wird in der internationalen Organisation IAEA zwischen Staaten ausgehandelt. Dieser Unterrichtsgegenstand ist von der Erfahrungswelt der Schüler weit entfernt. Einem *handlungsorientierten*, „simulativen Ansatz kommt [...] eine besondere Vermittlerrolle zwischen alltagspolitischer Erfahrungswelt und institutioneller Politik zu“ (Petrik 2009: 20). Daher wurde er ausgewählt, um den Schülern einen praktikablen Zugang zu politischen Entscheidungsprozessen auf internationaler Ebene zu ermöglichen.

5. Durchführung

Die folgende Darstellung bezieht sich auf das selbstständig entwickelte und erprobte Material für die gesamte Unterrichtsreihe. Es wird jeweils im laufenden Text hervorgehoben und kann im „Didaktischen Koffer“ eingesehen werden.

5.1 Konfrontation

Die Konfrontation (**Material 1**) der Schüler der Sekundarstufe I mit einem internationalen Konflikt ist entscheidend für die weitere analytische Bearbeitung. Hier muss es gelingen, die Lernenden so zu motivieren, dass sie sich intensiv mit dem politischen Konflikt auseinandersetzen. Mit einer Bildinterpretation zu einem Comicbild aus „Die Simpsons“ wird nicht nur an die Lebenswelt der Schüler angeknüpft, zugleich ruft es die Fragehaltung hervor, welcher politische Gegenstand sich wohl hinter dem Bild verbirgt. Anhand dieses Comics und einem Text „Atomare Unfälle weltweit“, zu dem die Schüler erste Gedanken schriftlich formulieren, ist es im Unterrichtsgespräch möglich, den internationalen Konflikt zu formulieren. Einige Schüler können bereits Vorwissen äußern und noch offene, erkenntnisleitende Fragen stellen. Die Schülerfragen werden auf der Eingangsfolie festgehalten (vgl. **Material 1**) und weisen erfahrungsgemäß bereits auf Kategorien oder Leitfragen der Konfliktanalyse hin. So formulierten Schüler der zehnten Klassen zum Beispiel die folgenden Fragen: „Wer kontrolliert die Sicherheit?“, „Welche Sicherheitsbestimmungen gibt es?“, „Wer will was?“ oder „Gibt es Alternativen zur Atomenergie?“.

5.2 Analyse des Konflikts mit Kategorien

In dieser Phase wird der politische Konflikt mithilfe von sechs Leitfragen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit (**Material 2**) untersucht. Es werden also nicht alle elf Kategorien berücksichtigt, die Giesecke 1972 vorschlug (vgl. Reinhardt 2005: 79f.). Dies trägt der Erfahrung Rechnung, dass die Schüler zum Teil große Probleme hatten, Textinhalte zu erfassen und vor allem miteinander zu verbinden. Komplexe Zusammenhänge und die verschiedenartigen Interessen des internationalen Konfliktes blieben für die Lernenden teilweise verhüllt. Durch die Reduzierung der Leitfragen und der zu lesenden Textmenge soll (und kann) einer Überforderung vorgebeugt werden.

Übersicht: Kategorien und Leitfragen zur Analyse des Konflikts

Gruppe I / Kontrollgruppe II	Gruppe III / Kontrollgruppe IV
(1) <i>Konkretheit:</i> Worum wird konkret gestritten?	(4) <i>Recht:</i> Welche rechtlichen Rahmenbedingungen und Regelungen gibt es?
(2) <i>Konflikt:</i> Wer streitet mit wem?	(5) <i>Geschichtlichkeit:</i> Ist die Geschichte des Konflikts wichtig, wodurch?
(3) <i>Interesse:</i> Wer hat welches Interesse?	(6) <i>Funktionszusammenhang:</i> Welche Auswirkungen können welche Entscheidungen haben?

a) Gruppenarbeit:

Die Schüler analysieren in Kleingruppen den Konflikt. Angeleitet durch eine Aufgabenkarte, auf der die zu untersuchenden Leitfragen abgedruckt sind, und mithilfe eines Informationstextes können die Jugendlichen ihre Gruppenergebnisse auf einem Plakat schriftlich festhalten. Hier stehen dem Lehrenden verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung zur Verfügung: (1) die Zusammensetzung der Gruppen, (2) die Auswahl der Leitfragen nach Anspruchsniveau oder (3) die Erhöhung bzw. Reduzierung des Leseanteils.

b) Präsentation der Gruppenergebnisse:

In der nächsten Unterrichtsstunde wird auf der Grundlage der Plakate das Arbeitsergebnis der Gruppe I und III vorgestellt. Im Anschluss an die jeweilige Präsentation erhalten die Schüler der Kontrollgruppe, also aus den Gruppen II und IV das Rederecht, um den Vortrag zu ergänzen. Dies stellt hohe Anforderungen an die jeweilige Kontrollgruppe. Die Schüler müssen auf die vorgetragenen Inhalte reagieren und Stellung nehmen. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes haben die Schüler die Gelegenheit, die wichtigsten Ergebnisse der Präsentationen zusammenzufassen.

5.3 Stellungnahme

Nach dieser ersten Auseinandersetzung mit dem Konflikt, seinen Ursachen und Akteuren werden die Schüler aufgefordert, einen individuellen Standpunkt zur Streitfrage zu formulieren. Das kann in einem Blitzlicht oder einer Reihum-Runde passieren. Der Unterrichtsgegenstand, der vorher analytisch von außen betrachtet wurde, erhält durch die Stellungnahmen der Schüler neue, individuelle Perspektiven auf den Konflikt.

5.4 Kontroversverfahren als Entscheidungsspiel

„Entscheiden stellt das wesentliche Merkmal von Politik dar“ (Massing 2010: 176). Im Entscheidungsspiel als simulatives Verfahren wird ein politischer Entscheidungsprozess handlungsorientiert erfahrbar. Dabei können die Schüler selbst „das Konflikthafte, das Offene, das Kontroverse der Politik“ (ebd.) in der Rolle eines politischen Entscheidungsträgers erleben. „Entscheidungsspiele sind verkürzte Planspiele. Sie sind weniger komplex und aufwändig und daher für die Schule praktikabler“ (ebd.: 174). Gerade in der Sekundarstufe I bietet diese kooperative und entscheidungsorientierte Methode die Chance, Jugendliche mit Politik in Kontakt zu bringen, ohne sie zu überfordern. Das Entscheidungsspiel nutzt einen emotionalen und sozialen Zugang. Erfahrungsgemäß sind Schüler der Sekundar- oder Regelschule in solchen Unterrichtsarrangements besonders motiviert, in denen sie selbst (Probe-)handeln können (vgl. auch Fischer/Thormann 2013: 140). Die Simulation schafft es, soziales Handeln und eine kognitive Auseinandersetzung des Lerngegenstandes miteinander zu verknüpfen.

a) Vorbereitung:

In Vorbereitung auf das Entscheidungsspiel setzen sich die Schüler mit der IAEA als internationale Organisation und Austragungsort des Konflikts auseinander. In arbeitsteiliger Partnerarbeit lernen sie Funktionen und Arbeitsweisen der IAEA kennen (**Material 3**).

Massing deutet an, dass eine gründliche Einstimmung auf das Spiel und die Entscheidungssituation von großer Bedeutung ist (vgl. ebd.: 170). Neben verständlichen Rollenkarten ist diese Forderung konzeptionell auch durch das Verfassen einer fiktiven Ausgangssituation als Einstimmung (**Material 4**) umgesetzt. Die Schüler müssen eine Unterrichtsstunde Zeit erhalten, um sich auf die Konferenzphase als „Kern des Entscheidungsspiels“ (ebd.: 175) in Kleingruppen vorzubereiten. Ein Schüler aus jeder Gruppe wird dann in der Folgestunde eine Rolle während der Konferenzsimulation übernehmen. Das Material der Rollenkarten dient dazu, den Jugendlichen grundlegende Begründungsmuster der Rollen vorzugeben, ohne die eigene Kreativität auf der Suche nach einer Lösung einzuschränken.

b) Konferenzphase:

Als Einstieg in die sechste Unterrichtsstunde dient eine Karikatur (**Material 5**). Vor der eigentlichen Konferenzsimulation werden die Schüler mit ihrer Hilfe auf das Kommende vorbereitet. Auf einer Karteikarte formuliert jeder Schüler seine Erwartungen für das Entscheidungsspiel. Auch nach der Durchführung beurteilt jeder in Einzelarbeit das Ergebnis der Verhandlung schriftlich auf der Rückseite der Karteikarte. Nach einer kurzen Vorbereitungsphase in Kleingruppen (sie dient der Perspektivübernahme) werden die Vertreter der Staaten an einen vorbereiteten Konferenztisch gebeten. Das Entschei-

dingsspiel verlangt von den Schülern, sich in eine Rolle hineinzusetzen, diese Position in Auseinandersetzung mit anderen zu vertreten und gemeinsam zu einer Entscheidung zu kommen. Die gemeinsame Entscheidungsfindung nach dem Mehrheitsprinzip stellt die größte Herausforderung für die Schüler während der Konferenzphase dar.

c) Rollendistanzierung

Im Anschluss an die simulierte Verhandlung haben die Schüler die Möglichkeit, sich von ihren Rollen zu distanzieren. Die Reflexion kann mit der Frage „Wie erging es dir?“ oder „Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt?“ eingeleitet werden. Die Beobachter bekommen anschließend die Möglichkeit, ihren Eindruck zum Entscheidungsspiel zu äußern. Einen Beobachtungsbogen (**Material 6**), den die Beobachter während der Konferenzsimulation ausfüllen, können sie als Strukturierungshilfe ihrer persönlichen Einschätzung nutzen. Die Rollendistanzierung dient gleichzeitig dazu, das Spiel und die inhaltliche Auswertung miteinander zu verknüpfen. Erst nach den Schülern reflektiert der Lehrer die qualitative und quantitative Substanz des durchgeführten Verfahrens.

d) Theoretisierung

Mithilfe der ausgefüllten Beobachtungsbögen der Zuhörer kann im Unterrichtsgespräch die errungene Entscheidung, das Ergebnis der Konferenz, formuliert werden (vgl. Kap. 6). Es schließt sich eine Diskussion darüber an, wie das Ergebnis zustande gekommen ist. Hier sollte unbedingt reflektiert werden, ob die Schüler den Konflikt während des Entscheidungsspiels wirklich ausgehalten haben und konfligierende Interessen und Ideen verhandelt wurden, oder ob harmonisierende Vermeidungstendenzen (vgl. Reinhardt 2005: 200) identifizierbar waren. Es ist im Besonderen die Diagnosefähigkeit der Lehrenden gefragt, denn nur so können Hürden im Lernprozess identifiziert werden.

Das Kontroversverfahren wird in der darauf folgenden Stunde inhaltlich ausgewertet. Internationale Entscheidungsprozesse im Spannungsfeld zwischen internationaler Sicherheit und staatlicher Souveränität stehen dabei im Vordergrund. Ein Vergleich mit der realen politischen Entscheidung wird herangezogen (**Material 7**). Dieser Abgleich mit der Realität führt den Schülern nicht nur die Sinnhaftigkeit ihres Spiels vor Augen. Ihre eigene Lösung gerät nochmals in den Fokus der Auswertung.

5.5 Generalisierung

Schon die Auswertungsphase des Entscheidungsspiels ist Teil der Generalisierung. Internationale Sicherheit oder staatliche Souveränität? Diese Grundkontroverse internationaler Konfliktaustragungen steht im Mittelpunkt der

unterrichtlichen Reflexion. Es wird vorgeschlagen, den Friedensbegriff der UNO – Frieden als menschliche Sicherheit – zur Diskussion zu stellen und auf die internationale Atompolitik zu beziehen (**Material 8**). So gerät die UNO als Akteur der internationalen Sicherheitspolitik in den Blick. Denn der Konflikt um die Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen in Atomkraftwerken steht exemplarisch für die internationale Sicherheitskultur.

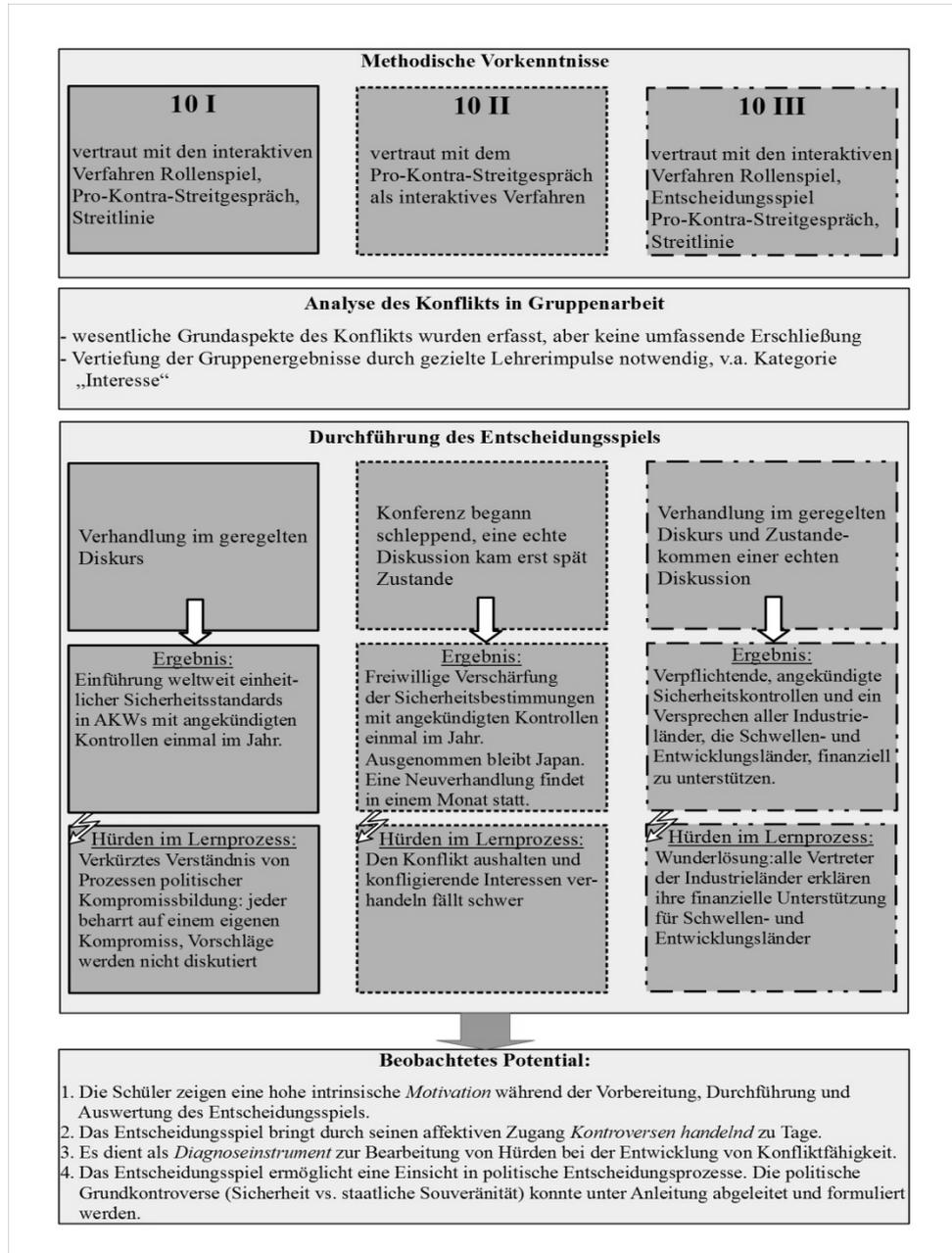
Als Abschluss der Unterrichtseinheit kann die Haltung der Bundesrepublik im gewählten internationalen Konflikt vertiefend erörtert werden. Dies bezieht sich auf formulierte Schülerfragen zu Beginn der Konfliktanalyse. In allen erprobten Klassen haben die Heranwachsenden nach dem Ausstieg aus der Atomkraft und nach Alternativen zur Atomkraft gefragt. Ist der Ausstieg aus der Atomkraft der richtige Weg? Diese Streitfrage kann methodisch mit Hilfe einer Streitlinie in einer Unterrichtsstunde ausgetragen werden. Der Unterrichtseinstieg, eine Methodenkarte und das Material können auch über den Didaktischen Koffer bezogen werden (**Material 9**).

6. Erfahrungen

Diese Konfliktanalyse wurde im Sozialkundeunterricht dreier zehnten Klassen in Sachsen-Anhalt und Thüringen erprobt. Alle Lerngruppen befassten sich zum ersten Mal mit einem globalen Konflikt und internationalen Entscheidungsprozessen. Der erprobte Verlauf der Unterrichtsreihe machte deutlich, dass ein analytisch-kognitiver Zugang in der Sekundarstufe I nicht ausreicht, um einen internationalen Konflikt zu untersuchen. Das vorgestellte Entscheidungsspiel ermöglichte den Schülern Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und soziales Handeln. Trotz unterschiedlicher Diskussionsverläufe, abhängig von den methodischen Vorkenntnissen, konnten die Schüler dreier Klassen „das erworbene Wissen und die errungenen Argumentationen“ (Reinhardt 2011: 156) handlungsorientiert umsetzen und am Ende der Konferenzphase eine Entscheidung zur Streitfrage erringen. Darüber hinaus waren die Jugendlichen unter Anleitung dazu in der Lage, Hürden bei der Entwicklung zur Konfliktfähigkeit anhand der erlebten Konferenzsimulation zu reflektieren.

Ein ausführlicher Erfahrungsbericht ist im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich. Die folgende Übersicht zeigt aber eine Gesamtanalyse erster Erfahrungen. Es werden ergebnis- und problemorientierte Besonderheiten der Klassen, aber auch Potentiale dargelegt, die sich hauptsächlich auf das Entscheidungsspiel als Kontroversverfahren beziehen.

Übersicht: Zusammenfassung der Unterrichtserfahrungen



Anmerkungen

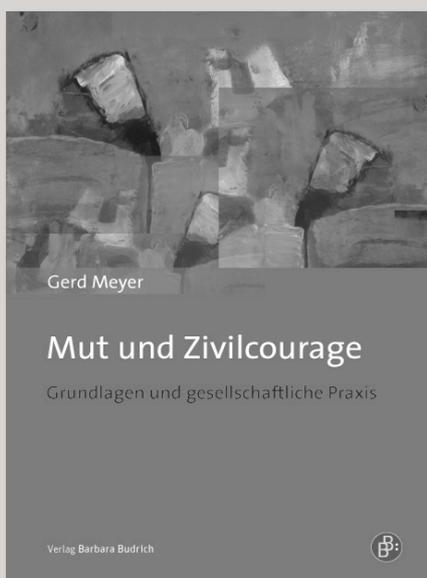
- 1 Die konkreten Positionen sind im „Didaktischen Koffer“ nachzulesen. An dieser Stelle sollen zum Verständnis die wichtigsten Standpunkte aufgeführt werden: Indien reprä-

sentiert die Schwellenländer. Die USA, Russland und Japan gehören zu den Staaten mit den meisten Kernkraftwerken der Welt (vgl. Kernenergie Weltreport 2012). Sie wenden sich gegen die Einführung verbindlicher Kontrollen durch die IAEA, haben aber durchaus verschiedene Begründungsstrategien. Deutschland nimmt unter den fünf Staaten eine Sonderrolle ein, nachdem die Bundesregierung im internationalen Alleingang den Atomausstieg bis zum Jahr 2022 beschlossen hat. Die Bundesrepublik setzt sich im besonderen Maße für die Verschärfung der internationalen Sicherheitsbestimmungen ein.

Literatur

- atw-Redaktion: Kernenergie Weltreport 2012, in: atw, Heft 6, 2013.
- Bundesumweltministerium, in: <http://www.bmub.bund.de/> (19.07.2014)
- Bürger, Manfred/Buck, Michael/Pohlner, Georg/Starflinger, Jörg (2011): Fukushima: Gefahr gebannt? Lernen aus der Katastrophe, in: APuZ, Heft 46-47, S. 36-42.
- Didaktischer Koffer. Unterrichtsmaterialien für das Fach Sozialkunde, in: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/> (19.07.2014)
- Fischer, Christian/Thormann, Sabine (2013): Die Fallstudie Mehmet – Eine Unterrichtsreihe für das Thema Migration und Integration. In: Gesellschaft –Wirtschaft – Politik Heft 1, S. 129-141.
- Gagel, Walter (1991): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer, Schwalbach/Ts.
- „IAEA: Aktionsplan für mehr AKW-Sicherheit“, in: Die Presse vom 13. September 2011, <http://diepresse.com/home/panorama/klimawandel/692994/print.do>, letzter Zugriff (28.04.2014).
- IAEA. In: <http://www.iaea.org/about/jobs/> (19.07.2014)
- Kernenergie Weltreport 2012. In: http://www.kernenergie.de/kernenergie/service/fachzeitschrift-atw/hefte-themen/2013/jun/08_kernenergie-weltreport-2012.php (19.07.2014)
- Kuhn, Hans Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (1993) (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Auflage, Opladen.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2012): Fachlehrplan Sekundarschule. Sozialkunde, Magdeburg.
- Massing, Peter (2010): Plan- und Entscheidungsspiele, in: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/ders. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Bd. 1, Schwalbach/Ts., S. 163-194.
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Opladen und Farmington Hills.
- Petrik, Andreas (2009): Ohne Spiel kein Ernst. Über die Notwendigkeit theatraler Methoden zur Erschließung des Politischen, in: Politisches Lernen, Heft 1-2, S. 18-25.
- Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2011): Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., S. 147-162.
- Thormann, Sabine (2012): Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu verschiedenen Unterrichtsarrangements am Gymnasium. Wiesbaden, Springer VS Verlag.
- Thormann, Sabine (2012): Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP) 1/2012, S.109-121.

Zivilcourage im Alltag



Gerd Meyer

Mut und Zivilcourage

Grundlagen und
gesellschaftliche Praxis

2014. 275 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0172-8

Mut und Zivilcourage – was kennzeichnet, was unterscheidet sie? Was fördert, was hindert Menschen, mit mehr Zivilcourage zu handeln – privat, beruflich und im öffentlichen Leben?

Die erste systematische Analyse zum Thema, praxisnah und umsichtig ermutigend.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen**

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de