

Horst Leps

**Politikunterricht und Kompetenzorientierung  
Rezension einer Unterrichtseinheit zum Thema „Krieg und Frieden“**

Hamburger Studientexte Didaktik der Sozialwissenschaften, Bd. 4  
Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft  
2015

Stand: 10.07.2015

„Merkwürdigerweise tritt die Didaktik dort auf der Stelle, wo es aussieht, als mache sie Sprünge. Nicht Kalliope ist ihre Muse, sondern der Leierkastenmann.“

Nach Hans Platschek<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bei Platschek sind es die Kunstgeschichte und Klio ... (Platschek 1992: 118)

Horst Leps, geboren 1948, studierte Politikwissenschaften, ev. Theologie, Erziehungswissenschaft und Philosophie. Er war von 1975 bis 2012 Gymnasiallehrer in Hamburg. 2006 promovierte er mit einer Arbeit über „Lehrkustdidaktik und Politikunterricht“ bei Hans Christoph Berg (Marburg) und Tilman Grammes (Hamburg). Seit 2000 ist er Lehrbeauftragter für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg.

horstleps@gmx.de

Alle Copyrights wurden so weit wie möglich geklärt, wenn etwas übersehen wurde, dann bitten wir um Kontaktaufnahme.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Rezension und Rezensionskultur.....	7
2. Der Unterricht.....	11
1. 1 Die Unterrichtsstunden.....	19
1. 2 Analysen .....	65
1. 3 Vorbereitung: Die Planung der Unterrichtseinheit.....	84
1. 4 Das Prozessmodell für kompetenzorientierten Unterricht.....	103
1. 5 Reflexionen und Ausblick.....	107
1. 6 Der theoretische Rahmen der Unterrichtsplanung.....	132
1. 7 Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung.....	144
1. 8 Didaktische Prinzipien und Qualitätskriterien.....	155
3. Das Scheitern dieser Unterrichtseinheit.....	161
4. Die Politik dieser Unterrichtseinheit.....	169
5. Orientierung an der Fachdidaktik und an Unterrichtseinheiten.....	179
6. Alternativer Vorschlag.....	190
6. 1 Didaktische Analyse und kategoriale Bildung.....	190
6. 2 Materialien .....	198
6. 3 Kompetenzen .....	199
7. Fazit.....	202
Anhang .....	208
Materialien.....	208
Literatur.....	217



## 1. Einleitung: Rezension und Rezensionskultur

Ich habe mir das Buch

Peter Henkenborg u.a.: Kompetenzorientiert Politik unterrichten - Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden. Buch + CD-ROM, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2014

gekauft,

1. weil ich für meine Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg - meist Proseminare zur Einführung in die Didaktik der Sozialwissenschaften - wissen wollte, wie Praxis und Theorie eines „kompetenzorientierten“ Politikunterrichts aussehen, und
2. weil ich wissen wollte, wie man - mit der neuesten Theorie ausgerüstet - heute über „Krieg und Frieden“ unterrichtet, schließlich bin ich seit 1975 in der Friedensbewegung aktiv.

Die bislang vorliegenden Rezensionen loben den Unterricht und empfehlen das Buch für die Ausbildung in Universität und Studienseminar:

Dieser initiierte Lehr-Lern-Prozess (ausgewählte Unterrichtsszenen können auf der beiliegenden CD angesehen werden) konnte die Rezensentin nicht nur durch seine zeitliche und didaktische Strukturierung überzeugen. Er überzeugte auch im Hinblick auf die dem Band beigefügten und in der Praxis verwendbaren Materialteile. ... Ausnahmslos besticht der Sammelband durch seinen besonderen innovativen Charakter der Verknüpfung theoretischer und praxisbezogener Implikationen der Fachdidaktik.

(Thormann 2014: 454)

Eines sei zu Beginn festgehalten: Die vorgestellte Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden am Beispiel des Libyen-Konfliktes ist gelungener Politikunterricht.

(Beier 2014: 33).

Das Thema der Unterrichtseinheit ist tatsächlich geradezu ein Musterbeispiel für gute Planung: Es greift einen Konflikt (bzw. Fall) aus der aktuellen Politik auf, von dem die Schüler gehört haben

müssen und der viele Menschen bewegt hat, und verknüpft dessen Analyse mit der viel grundsätzlicheren Frage, ob Frieden durch Krieg herstellbar ist oder nicht und was überhaupt zum Frieden beitragen kann. ... Die Planungsgruppe hat bei der Konzeption dieser Unterrichtseinheit einen erheblichen theoretischen und planerischen Aufwand betrieben. Zwar überzeugt das Ergebnis, die Gesamtplanung und deren Umsetzung, insgesamt als Beispiel für guten Unterricht in der politischen Bildung. Dennoch lassen sich an den theoretischen Hintergrund dieser Planung auch kritische Fragen stellen. ... Aus einer pragmatischen Perspektive wäre kritisch nach der Handhabbarkeit der komplexen Theoriebezüge zu fragen.

(Sander 2014: 144f)

Vorliegende Publikation beschreitet sprichwörtlich Neuland. Handelte sich über weite Strecken die Kompetenzdebatte in der politikwissenschaftlichen Fachdidaktik vielfach den Vorwurf ein, allzu abstrakt, diffus und praxisfern zu sein, so wird hier - soweit es zu überblicken ist - wohl erstmalig der Versuch unternommen, eine „Unterrichtseinheit kompetenzorientiert“ quer durch alle Phasen des Unterrichts zu präsentieren. ... Es wäre wünschenswert, wenn das ... Beispiel Schule machen würde. Ein so dezidiert kompetenzorientierter Unterricht in der politischen Bildung wirkt einladend, im Unterrichtsalltag den Veränderungen mehr Raum zu geben.

(Barheier 2015: 47)

Den Rezensionen geht es, wo sie kritisch werden, um die Konstruktion didaktischer Theorie<sup>1</sup>. Nur: Wenn der Unterricht „stimmt“, dann ist diese Art von Theorie eher gleichgültig. Aber stimmt denn der Unterricht? Eine didaktische Theorie zeigt ihre Qualität in ihren didaktischen Werken, theoretisieren kann man viel. Deshalb muss zuerst der Unterricht betrachtet werden, um dann die didaktische Theorie zu befragen.

Der Gliederung des Buches, die nach einem Überblick über die Unterrichtseinheit top-down von allgemeinen Aussagen zur Kompetenzorientierung über die Schritte der Planung einer Unterrichtseinheit zum Unterricht selbst,

---

<sup>1</sup> Marie Winckler, eine der Mitarbeiterinnen an diesem Projekt, hat den Videomitschnitt der zehnten Lektion veröffentlicht und interpretiert (Winckler 2014). Für jeden Leser dieses Textes ist es interessant, ihn unter der Frage der Lernergebnisse anzuschauen.



seinen Materialien und den Videos, hinabsteigt, unter Beteiligung vieler Autoren aus Universität, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung wollte ich deshalb nicht folgen, als ich das Buch zum ersten Mal las. Ich bin daher umgekehrt vorgegangen: Ich habe mir zuerst die Videomitschnitte und die Schülermaterialien angesehen und dann erst die didaktischen Texte gelesen, im Buch von der Planung über die Auswertung zu den konzeptionellen Grundlagen. Der Unterricht ist von einer Vorbereitungsgruppe der Universität Marburg inhaltlich und didaktisch-methodisch entwickelt worden. Ein erfahrener Lehrer, der zugleich Lehrerausbilder ist, hat ihn in einer neunten Gymnasialklasse einer kooperativen Gesamtschule gehalten. Anschließend ist von der Vorbereitungsgruppe, dem Lehrer und auswärtigen Kommentatoren ausgewertet worden. Eine ähnliche Sorgfalt kenne ich von der Lehrkustdidaktik, ebenfalls aus Marburg. Dort geht es in „Kollegialer Lehrkunstwerkstatt“ (Eugster/Berg 2010) um die langfristige Entwicklung von „Lehrstücken“.<sup>1</sup>

Vorweg: Das Ergebnis ist enttäuschend, ein sehr seltsamer Unterricht und eine unzureichende didaktische Theorie, mit der die Planer und der Lehrer im Unterricht scheitern. Nein, das hatte ich so nicht erwartet ...

Mein Text befragt zuerst den Unterricht. Entspricht er wirklich angenommenen Standards von Politikunterricht in einer neunten Gymnasialklasse? Der Standpunkt, von dem aus ich urteile, ist der eines Lehrers und gelernten Unterrichtsentwicklers (s. Leps 2006): Welchen Lernfortschritt zeigen die einzelnen Folgen, wie ernst werden die Schüler genommen, wie passend ist das Unterrichtsmaterial ausgewählt? Danach schaue ich mir diesen Unterricht und seine Planung an und analysiere ihn mit verschiedenen Instrumentarien. Weil dieses Buch zeigen will, wie über einen Planungsprozess Kompetenzorientierung in den Unterricht implementiert wird, werden dieser Planungsprozess und seine Instrumente kritisch rekonstruiert und nach den Ursachen ihres Scheiterns befragt. Einige Texte werde ich dabei näher betrachten, bei anderen mich nur auf die eine oder andere Stelle aus dem Text beziehen. Weil Politikunterricht immer schon selbst eine politische Wirkung hat, wird dieser Unterricht danach in ein Verhältnis mit gegenwärtigen politischen Entwicklungen gesetzt. Nach einer

---

<sup>1</sup> Weil ich selbst schon 15 Jahre im Marburger Lehrkunstensemble unter der Leitung von Hans Christoph Berg mitarbeite, hatte ich bei dieser Politikunterrichtsgruppe die Erwartung, dass sie auf diese anderen Marburger Erfahrungen zurückgreift. Davon ist aber nichts zu sehen.

Vergewisserung fachdidaktischer Traditionen wird eine Alternative vorgestellt, die beansprucht, diesen Traditionen zu entsprechen.

Es gibt kaum veröffentlichte Rezensionen von Unterricht oder Unterrichtsberichten. Konkreter Unterricht findet unter Lehrern immer noch im persönlichen, wenn nicht gar privaten Bereich des Kollegen statt, über den man sich öffentlich nicht äußert. Deshalb ist diese Publikation der Libyen-UE sehr mutig. Teile meines eigenen Unterrichts habe ich publiziert (Leps 2006, 2013a, 2013b), aber es gibt von diesem Unterricht keine Video-Aufnahmen, so dass ich mich damit nicht in eine Reihe stellen kann. -

Weil es mir in dieser Rezension um eine exemplarische Kritik eines verbreiteten Musters gegenwärtiger Unterrichtsentwicklung geht, lasse ich in meinem Text, so weit wie möglich, die Namen der Autoren der einzelnen Beiträge im Buch weg.

Schön wäre es, wenn Widerspruch kommt. Vielleicht wird damit auch für weitere Zukunft die Möglichkeit eröffnet, dass über konkreten Unterricht konkret diskutiert werden kann, in der Sache klar, aber in der Form entspannt.

**Zitierweise:**

Texte von erkennbaren Autoren aus Büchern oder von pdf-Texten aus dem Internet, werden mit (Meyermüller 2013: 34) angesprochen. Aus dem Internet wird mit (Wikipedia: Unterricht) von html-Texten ohne Seitenangabe zitiert, die Links sind zum 30.05.2015 geprüft. Das rezensierte Buch wird mit „KPU S. x“ angegeben.

## 2. Der Unterricht

In diesem Abschnitt geht es um die einzelnen Unterrichtsstunden dieser UE, so weit sie über die Videomitschnitte nachvollziehbar sind. Was nicht gezeigt wird, kann auch nicht kommentiert werden. Obwohl im Buch gesagt wird, dass es sich nicht um die Höhepunkte des Unterrichts handelt, soll mit ihnen doch gezeigt werden, wie versucht wurde, die in den Kapiteln des Buches dargelegte didaktische Theorie umzusetzen. Dass Unterricht oft nicht so funktioniert, wie er geplant wurde, wird dabei vorausgesetzt.

An vielen Stellen würden wir heute andere Entscheidungen treffen - ein Sachverhalt, der wahrscheinlich allen Lehrenden gut bekannt ist.  
(KPU S. 8)

Die Schülermaterialien werden an den Ansprüchen der UE näher geprüft: Können die Schüler an ihnen Kenntnisse erwerben, die zur Klärung des Falles und zu einem vertieften Verständnis beitragen?

Der Leser dieser Rezension steht vor einem Problem: Er kann zwar prüfen, ob meine Darstellung in sich stimmig ist, aber er weiß nicht, ob ich auch zutreffend aus dem Buch von Henkenborg u.a., von den Unterrichtsmaterialien und den Unterrichtsvideos berichte. Ich zitiere zwar ausführlich, aber ich kann natürlich nicht das ganze Buch einschließlich einer Transkription aller Unterrichtsvideos hier für eine kritische Prüfung zur Verfügung stellen. Ein Leser müsste also das Buch von Henkenborg u.a. und die CD selbst in der Hand haben. Wenn er das Buch und die CD nicht zur Verfügung hat, könnte dieser Text für ihn dennoch ein Gewinn sein: Dieser Text von mir könnte ein Modell für eine umfassende Rezension von Unterricht und seiner Entwicklung sein.

Tabelle: Die Unterrichtseinheit in der Zusammenschau (KPU S. 15)

Das Lernen initiieren	Konfrontation mit dem Konflikt
	<p>1. Hilferufe aus Libyen: Wie soll man reagieren?                  IK1: Die Schülerinnen und Schüler können eigene Deutungsmuster zum Libyen-Konflikt wahrnehmen und darstellen sowie eigene Fragen an den Konflikt entwickeln.                  Kategorie: Deutungsmuster</p>
Lernprozesse eröffnen und gestalten	Analyse des Konflikts
	<p>2. Das libysche Volk wehrt sich gegen die Gaddafi-Diktatur                  IK 2: Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Ursachen des Konflikts aus einem Filmbeitrag herausarbeiten und einander präsentieren.                  IK 3: Die Schülerinnen und Schüler können die Interessen und Bedürfnisse der Akteure im Konflikt aus einem Filmbeitrag herausarbeiten und ihre Ergebnisse einander präsentieren. Kategorie: Gewordenheit; Interessen</p>
	<p>3. Wer wollte militärisch in Libyen eingreifen, wer nicht - und warum?                  IK 4: Die Schülerinnen und Schüler können den Fall aus der Perspektive verschiedener Beteiligten betrachten: der westlichen Kriegsbefürworter, der westlichen Kriegsgegner, der arabischen Länder.                  IK 5: Die Schülerinnen und Schüler können die Interessen der Beteiligten sowie offene und verdeckte Interessen voneinander unterscheiden. Kategorie: Interessen; Deutungsmuster                  W 1: Positionen und Begründungen zum Libyenkrieg von Frankreich, BRD, Russland, Arabischer Liga                  W 2: Offizielle Begründungen vs. verdeckte Motive der offiziellen Position (Öl, strategische Interessen, innenpolitische Gründe)</p>
	<p>4. Wo über Krieg und Frieden entschieden wird: die UNO und die NATO                  IK 6: Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung und Funktionsweise politischer Institutionen und Organisationen am Beispiel der UNO und der NATO für die internationale Friedenssicherung erkennen und erklären. Kategorie: Institutionen; Recht; Macht und Herrschaft                  W 3: Entstehung und Funktionen der UNO und der NATO</p>
	<p>5. Gaddafi tot, Krieg gewonnen - Ist jetzt Frieden in Libyen?                  IK 7: Die Schülerinnen und Schüler können Chancen und Gefahren der gegenwärtigen Situation und Entwicklung abschätzen.                  IK 8: Die Schülerinnen und Schüler können die Zielkonflikte, Konsequenzen und Nebenfolgen getroffener Entscheidungen abschätzen. Kategorie: Interesse                  W 4: Beteiligungsrechte von Minderheiten (z.B. der Berber) und Frauen</p>

Orientierung geben und erhalten	6. Wo stehe ich - wohin will ich gehen? Reflexion des eigenen Arbeitsstandes IK 9: Die Schülerinnen und Schüler können eigene Lernstärken und -schwächen in Erfahrung bringen. IK 10: Die Schülerinnen und Schüler können den eigenen Lernstand im Austausch mit einem Partner oder einer Partnerin reflektieren und sich eigene Lernziele setzen. W 5: Eigener Lernprozess; individuelle Herausforderungen erkennen
	7. Ich gehe meinen Weg weiter: Eine Vertiefung an Lernstationen IK 11: Die Schülerinnen und Schüler können ihren eigenen Übungsbedarf realistisch einschätzen und eigenständig und gezielt üben.
Kompetenzen stärken und erweitern	Stellungnahme
	8. Frieden lässt sich niemals durch Krieg herstellen - oder doch? Eine Debatte vorbereiten IK 12: Die Schülerinnen und Schüler können ein eigenes Urteil zum Krieg als Mittel zur Friedensschaffung entwickeln und begründen. Kategorie: Interesse; Gemeinwohl
	Kontrovers-Verfahren
	9. Frieden lässt sich niemals durch Krieg herstellen - oder doch? Wir diskutieren IK 13: Die Schülerinnen und Schüler können das eigene Urteil zum Krieg als Mittel zur Friedensschaffung argumentativ vertreten. IK 14: Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Debatte in unterschiedliche Standpunkte hineinversetzen und sich tolerant und kritisch mit kontroversen Positionen auseinandersetzen.
	Generalisierung
Lernen bilanzieren und reflektieren	10. Zum Frieden trägt bei ... Bedingungen für friedliches Zusammenleben IK 15: Die Schülerinnen und Schüler können, von der Kenntnis des Falls ausgehend, Bedingungen für nachhaltigen Frieden erarbeiten. Sie können überprüfen, welche Beachtung diese politisch (im speziellen Fall und in anderen Fällen) finden. W 6: Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte, Zivilgesellschaft

(IK = „Inhaltsbezogene Kompetenzen“, W = politisches Wissen)

Dieser Überblick über die Unterrichtseinheit ist vielversprechend: Sie wirkt, als wäre sie in bewährter didaktischer Tradition mit Wilhelm Rein (Meyer, Hilbert 1994: 172ff), dem weit in die Gegenwart hinein wirkenden Her-

bartianer des 19. Jahrhunderts, und/oder mit Wolfgang Hilligen (Hilligen 1985: 203f), dem Klassiker der deutschen Politikdidaktik und Meister des Entwerfens von Unterricht, konstruiert:

	<b>Wilhelm Rein</b>	<b>Wolfgang Hilligen</b>	<b>Die Libyen-UE</b>
1	<b>Das Vorwissen erheben</b>	1. <b>Konfrontation</b> mit einer <i>problemhaltigen Situation</i> (einem „Fall“) und Erkenntnis der subjektiven und objektiven Betroffenheit	<b>Vorbereitung</b> Eingangsdiagnose
2	<b>Das Neue einführen</b>		<b>Eröffnung</b> Betrachtung von Bildern, die Aussagen über den Bürgerkrieg in Libyen enthalten sollen
3	<b>Das Neue vergleichen und verknüpfen</b>	2. <b>Bedeutung</b> (1. Hypothesenbildung). Erkenntnis und ggf. Heraus-schälen des Problems in seiner „allgemeinen“ Bedeutung 3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen Fakten. (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?)	<b>Erste Analyse</b> Hintergrundinformationen, Stellungnahmen auswärtiger Mächte, System UNO und NATO <b>Der weitere Gang</b> Informationen zur Lage nach dem Sturz, Vermutungen über mögliche Veränderungen in Libyen <b>Reflexion - Vertiefende Arbeit</b> Was weiß ich? Was muss ich noch wissen?
4	<b>Begriffe ableiten und Systematik herstellen</b>	4. <b>Möglichkeiten der Lösung</b> (2. Hypothesenbildung) 5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partielle/allgemeine Interessen (Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten)	<b>Kontroverse</b> Kann Krieg Frieden bringen - Ja oder Nein?
5	<b>Das Wissen anwenden</b>	6 a) <b>Möglichkeiten konkreter politischer Beteiligung</b> („HANDELN“) 6b) <b>Übertragung</b> auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-„DENKEN“)	<b>Anwendung</b> Was ist für ein friedliches Zusammenleben notwendig?

### **Die Einstimmung auf den Unterricht**

Einige Zeit vor dem Unterricht haben die Schülerinnen und Schüler einen fünfseitigen Bogen zum Ausfüllen bekommen. Dieser Text trägt die Überschrift „Eingangsd Diagnose“. Mediziner kennen den Begriff „Einlieferungsdiagnose“. Sie meint in der Unfallstation eines Krankenhauses die erste Diagnose, die zu einem ersten ärztlichen Handeln herausfordert. Die Schüler erfahren sich also schon vor Beginn der Veranstaltung nicht etwa als neugierige, sondern als der Hilfe bedürftige Wesen<sup>1</sup>. Aber dafür wird etwas versprochen:

Damit der Unterricht für EUCH interessant und spannend wird, würden wir gerne etwas über Eure Meinungen, Euer Wissen und Eure Interessen zu dem Thema erfahren. Bei den Fragen und Aufgaben, die ihr im Folgenden findet, geht es uns nicht darum heraus zu bekommen ‚wie gut‘ oder ‚wie schlecht‘ ihr seid. Es geht uns nur um Hinweise auf Eure Lernvoraussetzungen und Interessen, die dann bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden sollen!  
(KPU Material I\_Eingangsd Diagnose.pdf)

Langjährige Erfahrung mit der Schule dürfte viele Schülerinnen und Schüler klug gemacht haben: So schlimm, dass der Unterricht von unseren Interessen ausgeht, wird es schon nicht werden;-))<sup>2</sup>. Zu Beginn sollen sie einen Satz vervollständigen:

Ich denke, dass Krieg oft geführt wird, weil...

Die Schüler können daraufhin erwarten, dass im Unterricht über Gründe, Ursachen und Anlässe von Kriegen gesprochen werden wird und sicher auch über die politisch-moralische Bewertung von Kriegen, so dass sie nach der Unterrichtseinheit über ein grundlegendes Konzept von „Krieg und Frieden“ verfügen (vgl. Gruschka 2011: 138ff).

Die zweite Frage lautet:

---

<sup>1</sup> Dieses Vokabular ist aus therapeutischer medizinischer und psychologischer Praxis in die Pädagogik übergerutscht (vgl. L.I.S.A. 2006). Ist es angemessen, Schüler damit anzusprechen?

<sup>2</sup> Über mancherlei Versprechungen der Lehrer im Unterricht und ihre Bewältigung durch die Schüler s. Gruschka 2013: 24.

Weißt Du, wie es in der Politik geregelt ist: Darf ein Staat, oder dürfen mehrere Staaten gemeinsam, einen anderen Staat angreifen?

- Ja, immer
  - Nein, nie
  - nur, wenn....
- 

Die Frage, ob man was weiß, kann man bejahen oder verneinen, ohne zum Gegenstand, auf den das Wissen sich beziehen soll, etwas sagen zu müssen. Gemeint ist aber, dass die Schüler Auskunft über Inhalte ihres Wissen geben sollen. Es geht um eine Frage, die in Politik und Wissenschaft höchst strittig ist. Weil die Politiker auch nicht „wissen“, wie die Frage korrekt zu beantworten wäre, sondern sich vielmehr für jene Antwort entscheiden, die ihren politischen Absichten entspricht, kann „Wissen“, das mehr wäre als „gehört haben“, bei den Schülern auch nicht zu finden sein. Deshalb wäre es Aufgabe des Unterrichts, Elementaria des Kriegsvölkerrechts und ihre Probleme zu klären.

Einige Länder kämpfen in Libyen. Weißt Du, wie es dazu gekommen ist?

---

---

---

---

---

In Libyen kämpften in diesem Krieg nur Libyer, wenn man verdeckte Operationen, von denen man nichts weiß, außer Acht lässt. Es war auch von ausländischen Söldnern die Rede. Nur ist das mit dieser Frage nicht gemeint. Sie zielt vielmehr auf den Krieg von NATO-Staaten gegen Gaddafis Truppen. Aber dieser Krieg war ein Krieg aus der Luft entsprechend der Resolution 1973 (vgl. Wikipedia: Resolution 1973) des UNO-Sicherheitsrates; der Einsatz von Bodentruppen war in ihr gerade nicht gestattet. Die Frage ist mit dem „in“ also falsch gestellt.



Es folgt ein Block von sechs Fragen, die durchaus wichtige Probleme ansprechen, aber nicht immer präzise genug formuliert sind. So ist von „Ländern“ die Rede, wo „Staaten“ gemeint sind. Oder es geht um „Konflikte anderer Länder“, bei denen unklar bleibt - vielleicht sogar unklar bleiben muss -, ob es sich um Konflikte zwischen Staaten oder innerhalb von Staaten handelt.

Weißt Du, wie es in der Politik geregelt ist: Wer darf etwas tun, wenn ein Staat die Menschenrechte seiner Bevölkerung missachtet?

- Dann dürfen andere Staaten diesen Staat angreifen und die Bevölkerung beschützen
- Dann wird in der UNO über die Maßnahmen gegen diesen Staat beraten

Hier gilt wieder der Einwand, dass nach einem Inhalt nicht mit einer Ja-Nein-Entscheidung gefragt werden kann. Das hier angesprochene Konzept des „responsibility to protect“ (deutsch: Schutzverantwortung) greift bei „genocide, war crimes, ethnic cleansing and crimes against humanity“ (Wikipedia: Responsibility, Schutzverantwortung), nicht schon bei der Missachtung von Menschenrechten, wie es in der Frage lautet. Diese Frage trifft also gar nicht den Gegenstand. Ferner: Sowohl die völkerrechtliche Geltung dieser Regel als auch ihre konkrete Bedeutung sind umstritten (Merkel 2011).

Es ist eigentlich eine Trivialität, dass ein Lehrer vor dem Unterricht über das Vorwissen und den Entwicklungsstand seiner Schüler nachdenken sollte. So hat es die Fachliteratur zur Unterrichtsvorbereitung schon immer gesagt (Klafki 1958: 136, Stöcker 1970: 110ff). Dieser Diagnosebogen ist deshalb zunächst eine Mitteilung an die Schüler über den Unterrichtsgegenstand. Sie erfahren aus ihm, dass es gültige Regeln dafür geben könnte, wann ein Staat oder eine Gruppe von Staaten einen anderen Staat angreifen darf. Dann wäre auch geklärt, dass Kriege gerechtfertigt werden können, ohne dass man sich dieser Rechtfertigung vergewissern müsste. Die Schüler erfahren, dass man Frieden „herstellen“ kann, wenn auch die Mittel dazu vielleicht problematisch sein könnten. Sie erfahren: „Einige Länder kämpfen in Libyen“ und sehen sich damit implizit gefragt, ob das eigene Land nicht mitkämpfen möchte, um damit zum Frieden zu kommen.

Welche Informationen die Lehrer den Antworten der Schülerinnen und Schüler entnehmen, teilt der Lehrer in der ersten Stunde mit. Er liest von einem Zettel als Rückmeldung der Schüler in der Diagnostik vor: „Ghaddafi tötet sein eigenes Volk, wie kann man das stoppen?“ Unmittelbar vorher hat er als Thema des Unterrichts angegeben, es werde angesichts der Situation in Libyen darum gehen „Wie soll der Westen reagieren?“ Es ist nicht zu erkennen, worin genau der Beitrag der Diagnostik in der Vorbereitung der Stunden bestand. Weil die Planung der Unterrichtseinheit schon weitgehend abgeschlossen war, als die Eingangsdia gnose verteilt und wieder eingesammelt worden war, sind nur einzelne Schritte geändert werden, nicht jedoch die Gesamtanlage: Die Schüler wollten nähere Auskunft zur UNO und NATO. Das hätte der Lehrer von ihnen auch während des Unterrichts selbst erfahren können. Ein Pofi-Lehrer hätte dann diesen Wunsch aus den Äußerungen der Schüler im Lauf des Unterrichts herausgehört. In welchem Verhältnis stehen hier Aufwand und Ertrag?

## 1. 1 Die Unterrichtsstunden

### 1. Stunde - Hilferufe aus Libyen: Wie soll man reagieren?

Das mitgeschnittene Unterrichts-Video trägt den Titel „Transparenz der Kompetenzerwartungen“. Den Schülerinnen und Schülern sollte also mitgeteilt werden, was sie nach Abschluss der Unterrichtseinheit können sollen. Im Sportunterricht würde ein Lehrer vielleicht sagen: „Gegen Ende der Stunde könnt ihr die Abseitsregel anwenden, wenn ihr ein Fußballspiel seht und hoffentlich selbst im Spiel die Gefahr erkennen, ins Abseits zu laufen.“ Nichts Vergleichbares ist im Video zu sehen. Man sieht, wie ein Lehrer einen sehr knappen Überblick über einen längeren Unterrichtsverlauf gibt, er spricht also über Lehrziele.

Eine Pinnwand steht bei der Tafel, in der Mitte ist die Kernfrage „Lässt sich Frieden durch Krieg herstellen?“ montiert, um den Zettel herum sind die Themen der einzelnen Stunden befestigt. Diese Pinnwand wird im Klassenzimmer zur Orientierung stehen bleiben. Sie soll „die Struktur dessen, was uns in den kommenden Stunden beschäftigen wird“ darstellen, so der Lehrer. Aber diese „Struktur“ wird nicht weiter erklärt; sie wird auch nicht zur Diskussion gestellt. Das kann daran liegen, dass der Lehrer zutreffend davon ausgeht, dass es wenig sinnvoll ist, viele Worte über Themen und Unterrichtsgegenstände zu machen, die die Schüler noch gar nicht überblicken können. Die Schülerinnen und Schüler haben keinen weiteren Einfluss auf den Gang des Unterrichts. Sie haben sich einem Lehrgang zu unterziehen, der im Anschluss an diese einleitenden Worte mit einer Bildbetrachtung beginnt.

Der Lehrer spricht von einem „Fall Libyen“. Diese Formel steht ja auch im Titel der Unterrichtseinheit. Unter „Fall“ versteht man in der Politikdidaktik beispielsweise nach Kurt Gerhard Fischer ein Exempel, das die jetzigen Schülerinnen und Schüler als zukünftige erwachsene politische Laien zu tieferen Erkenntnissen und Einsichten führen soll (Fischer 1965: 86). Aber im folgenden Unterricht geht es gar nicht um Libyen, sondern um die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Staaten, ob ein Luftkrieg gegen die libysche Regierung geführt werden soll und darf. Zweifellos kann solch ein Konflikt von exemplarischer Bedeutung für die Analyse aktueller Tendenzen in der internationalen Politik und für das Verständnis der Akteure und der internationalen Institutionen sein. Aber dann darf der Fall nicht einfach mit dem Hauptwort „Libyen“ mar-

kiert werden, die Benennung des Falls muss vielmehr den Schülern den Konflikt jederzeit bewusst machen. Eine Möglichkeit wäre: „Soll die UNO in den Krieg in Libyen eingreifen?“

Der Unterricht beginnt also mit einem „Aufhänger“, nicht mit seinem Gegenstand. Sachlich angemessen wäre Material zur Debatte im UNO-Sicherheitsrat gewesen, aber das macht womöglich einen langweiligen Eindruck. Die Schüler sollen, wie es scheint, in den Unterrichtsgegenstand hineingetauscht werden.



Foto 1 auf „Material I.2\_Hilferufe\_aus\_Libyen\_Was tun.pdf“

Zuerst sehe ich mir unter der Überschrift „Aneignungsperspektiven“ einen knapp viertelstündigen Ausschnitt aus der ersten Stunde an, die vom Lehrer unter die Überschrift „Hilferuf aus Libyen: Wie soll man reagieren? ‚Gaddafi tötet sein eigenes Volk - wie kann man das stoppen?‘“ gestellt worden war. Unter der Anleitung des Lehrers werden drei Fotos betrachtet, die aus dem Bürgerkrieg in Libyen 2011 stammen sollen. Das erste Foto zeigt einen Jungen, der auf einer Demonstration mit der rechten Hand ein Schild hochhält, auf dem Gaddafi als Kindermörder bezeichnet wird, während er mit der anderen Hand Zeige- und Mittelfinger zum Victory-Zeichen (Wikipedia: Victory-Zeichen) spreizt. Die Schüler sollen sich überlegen, was sie den Jungen fragen würden. Es wird nach seinem persönlichen Schicksal gefragt, die Schüler zeigen mensch-

liche Anteilnahme, die politische Situation, in der das Foto aufgenommen wird und die teilweise auf dem Foto erkennbar ist, wird jedoch nicht angesprochen. Kaum ein Schüler nimmt Bezug auf das Schild, der Inhalt des Bildes wird also nicht thematisiert.

Das zweite Foto zeigt eine weinende Frau, auch hier sprechen die Schüler keine politische Dimension an.



Foto 2 auf „Material 1.2\_Hilferufe\_aus\_Libyen\_Was tun.pdf“

Auf dem dritten Bild demonstriert eine Gruppe von Frauen; eine Frau im Vordergrund hält ein Transparent „NOFLY ZONE“ mit dem Symbol des alten königlichen Libyens und einer Grafik, die ein durchgestrichenes Flugzeug zeigt, während eine Frau im Hintergrund ein Transparent hält, auf dem „NO NEGOTIATION“ zu lesen ist. Bei diesem Bild will der Lehrer, wie er mehrfach betont, „nachbohren“. Die Schülerinnen und Schülern bekommen keine Zeit und keine Gelegenheit, das Bild sorgfältig anzuschauen, der Lehrer sortiert den Blick der Schülerinnen und Schüler vor. Das „NO NEGOTIATION“-Transparent wird weder von den Schülern noch vom Lehrer angesprochen. Der genaue Inhalt des Bildes - die Ablehnung von Verhandlungen zwischen den Aufständischen und dem Regime, stattdessen Unterstützung des Aufstandes durch Ausschaltung der

libyschen Luftwaffe - und der konkrete Kontext der Demonstration bleiben also unbekannt. Es geht im Unterrichtsgespräch nur um die Flugverbotszone. „Warum fordern die Frauen ausgerechnet eine Flugverbotszone?“, fragt der Lehrer und bekommt von einigen Jungen sandkastenstrategische Antworten. Diese Schüler hatten den einige Woche vorher verteilten Bogen zur „Eingangs-



Foto 3 auf „Material I.2\_Hilferufe\_aus\_Libyen\_Was tun.pdf“

diagnose“ als Aufforderung verstanden, sich auf den Unterricht aus den Massenmedien inhaltlich vorzubereiten. Was immer sie sagten, der Lehrer ließ es unkommentiert stehen, weil er eine bestimmte Absicht verfolgte: Eine Flugverbotszone kann nur mit Gewalt durchgesetzt werden. Und das soll ein Dilemma sein<sup>1</sup>. Zur Vertiefung dieser Sicht bekamen die Schüler dann einen „Hilferuf aus Libyen – kann man mit einem Krieg die Menschen schützen?“<sup>2</sup>, ein Gemisch

<sup>1</sup> Vielleicht hatten die Planer ein Kohlberg/Lind-Dilemma (Garz: 1996: 71, Lind o.J.) im Sinn. Aber dann hätten sie sich besser methodisch an der Dilemma-Methode nach Reinhardt (2012: 154f) orientiert; Reinhardt schlägt dafür eine Schrittfolge vor, die sich an politikdidaktisch Bewährtes hält.

<sup>2</sup> „Material I.3\_Kann\_man\_mit\_Krieg\_Menschen\_schuetzen.pdf“

aus Bericht und parteiischem Kommentar. Diesen Text sollten die Schüler schriftlich in eigenen Worten wiedergeben. Woher der Text kam, blieb unklar.

Im ersten Abschnitt der Stunde ging es weder darum, eine politische Situation wahrzunehmen, gar zu verstehen noch um die Aneignung des Konfliktes und seiner massenmedialen Reproduktion und Vertiefung durch die Schülerinnen und Schüler, vielmehr sollte über Einfühlung eine bestimmte Disposition bei den Schülern erzeugt werden: Für Gedanken an Gewalt offen zu sein, vielleicht sogar - mit politischer und militärstrategischer Begründung oder was ein Schüler dafür halten mag - nach Gewalt zu verlangen.

Interessant sind natürlich die Bilder, mit denen in dieser Stunde gearbeitet wird. Wo kommen die drei Fotos her, mit denen die Schülerinnen und Schüler zu einer Stellungnahme aufgefordert werden, die Krieg und Gewalt beinhalten kann?<sup>1</sup> Das erste Bild lässt sich unter der angegebenen URL bei N24.de nicht mehr finden. Im August 2014 war es auf einem us-amerikanischen Nachrichtenportal (Topnews: Junge) zu sehen. Nach den erläuternden Bemerkungen wurde das Bild auf einer Demonstration am 23. Februar 2011 in der libyschen Stadt Tobruk aufgenommen, also in der offensiven Frühphase des „Frühlings“, dem Übergang zum Bürgerkrieg (Wikipedia: Timeline1). Es ist also keineswegs ein Hilferuf.

---

<sup>1</sup> Fotos können mit Hilfe der Google-Bildersuche auch „rückwärts“ gesucht werden. Wenn unter <https://www.google.de/imghp?> in der Suchzeile ein Foto von der Festplatte hochgeladen wird, sucht Google nach Fundstellen dieses Fotos. Der Bildersuchdienst <https://www.tineye.com/> enthält die selben Eingabemöglichkeiten. - Ich habe nach den Fotos dieser Unterrichtsstunde im August 2014 gesucht, jetzt im Mai 2015 zeigen die beiden Dienste teils andere Ergebnisse.


fox Datei Bearbeiten Ansicht Chronik Lesezeichen Extras Fenster Hilfe

W Bürgerkrieg in Libye... x 0 results - TinEye x Google-Suche x Witness says Libyan ... x About TMCNET x Gadhafi hold

topnews360.tmcnet.com/topics/associated-press/articles/2011/02/27/148863-witness-says-libyan-army-hits-mosque-near-tripoli.htm

Erste Schritte Aktuelle Nachri... HL-Homepage HL-Homepage Der AKTIONÄR ... Der AKTIONÄR ... HL-Homepage


Related Images:



View All /

You Might Also Like

- [Study thinn... as Co...](#)
- [Weste... hope... Chine...](#)
- [Biker... who d... event...](#)



A Libyan boy carries a sign during a demonstration against Libyan Leader Moammar Gadhafi, in Tobruk, Libya, on Wednesday, Feb. 23, 2011. Heavy gunfire broke out in Tripoli as forces loyal to Moammar Gadhafi tightened their grip on the Libyan capital while anti-government protesters claimed control of many cities elsewhere and top government officials and diplomats turn against the longtime leader. (AP Photo/Hussein Malla)

Bildschirmkopie mit dem Foto vom demonstrierenden Jungen





*Vergrößerung der Bildschirmkopie mit dem demonstrierenden Jungen*

Das Foto mit der weinenden Frau stammt aus einem Internetartikel der venezolanischen Zeitung „Patria Grande“ vom 20. Juni 2011, der sich mit der Finanzierung des spanischen Einsatzes im Libyen-Krieg beschäftigt. Eine nähere Zuordnung des Bildes scheint nicht möglich. Es kann sein, dass das Bild von dieser Zeitung aus einem Archiv gegriffen wurde, weil es den Artikel schön dekoriert. Tineye.com hat als ersten Termin den 15. April 2011 im Internet gefunden (Tineye: Frau). Die Flugverbotszone wurde jedoch schon ab dem 19. März (Wikipedia: Timeline2) durchgesetzt. Dann wäre es kein Hilferuf, sondern ein Bild der Trauer. Aber einen konkreten Zusammenhang mit dem Aufstand in Libyen habe ich nicht gefunden. Es könnte auch aus Südamerika stammen.

Das dritte Bild wurde einer Internetseite des Deutschlandradios vom 12.03.2011 entnommen (Deutschlandradio: Arabische Liga). Es trägt dort den Untertitel „Seit Tagen fordern Aufständische im Osten Libyens eine Flugverbotszone“. Sie wurde am 3. März 2011 von einem Führer der aufständischen Militärs gefordert (Wikipedia: Bürgerkrieg), nachdem die UN-Hochkom-

missarin für Menschenrechte, Navi Pillay, sie am 23. Februar in Genf angeregt hatte (Deutsche Welle: Libyen). Aus einem Bericht der „tageszeitung“:

Der Sprecher des Militärrates der libyschen Aufständischen lässt keinen Zweifel daran, welches Handeln er von der internationalen Gemeinschaft erwartet: „Wir fordern Luftangriffe und die Einrichtung einer Flugverbotszone, so schnell wie möglich, am besten sofort. Denn jeden Tag sterben hier nicht Dutzende, sondern Hunderte unserer Leute“, sagt Oberst Abdullah al-Mahdi in einem Gespräch mit der taz. Er stehe persönlich für die Forderung vor der UN und dem UN-Sicherheitsrat gerade.

Der Militärrat ist das oberste militärische Gremium der Aufständischen mit Sitz in Bengasi. Er koordiniert sich mit dem politischen Gremium, dem Nationalrat, der ebenfalls in der zweitgrößten Stadt Libyens angesiedelt ist. „Wir stimmen in dieser Frage mit dem Nationalrat überein, von dem wir unsere Befehle erhalten“, erklärt der von Gaddafis Armee zu den Rebellen übergelaufene al-Mahdi. Er legt allerdings auch Wert darauf zu betonen, dass die Aufständischen keinen Einsatz ausländischer Bodentruppen im Land wünschen. „Das ist ganz klar unsere rote Linie“, sagt er.

Auf die Frage, ob seine Forderung nach einer ausländischen militärischen Einmischung nicht Gaddafis Propaganda gelegen komme, winkt der Oberst ab: „Gaddafi lässt ausländische Söldner einfliegen, wer redet also hier von einer ausländischen Einmischung?“, meint er dazu. „Wir brauchen keine ausländischen Soldaten auf unserem Boden, sondern nur Luftangriffe und eine Flugverbotszone, den Rest erledigen wir selbst am Boden“, führt er aus. „Wir zahlen den Amerikanern sogar ihre Ausgaben für ihre Tomahawk-Raketen, wenn sie diese einsetzen, am besten von den Milliarden, die die Gaddafi-Familie ins Ausland geschafft hat“, sagt er zum Schluss.

(taz: Rebellen)

Es ging nicht um einen Hilferuf, sondern um das genau kalkulierte Angebot einer militärischen Kooperation: Militärische Unterstützung gegen Regime Change, das Ausland stellt die Luftwaffe und die Aufständischen führen den Krieg am Boden nach dem Vorbild des Kosovo-Krieges. Wie es dann ja auch geschah:

„Im Kosovokrieg fungierte die Nato als Luftwaffe der UCK<sup>1</sup>. In Libyen übernahm sie denselben Part für die Anti-Gaddafi-Opposition.“  
(Mutz 2011)

Auf der Internetseite von Deutschlandradio wird das Foto in einen Zusammenhang mit einem Treffen der Arabischen Liga gestellt. Die Demonstrantinnen lehnen angesichts der Verhandlungen der Arabischen Liga am 12. März 2011 die von der Afrikanischen Union am 10. März geforderten Verhandlungen zwischen den Bürgerkriegsparteien (Tull/Lacher 2012) ab und fordern stattdessen wie der Militärerrat der Aufständischen (mit anderen Mitgliedsstaaten der Liga) die Errichtung einer Flugverbotszone.

Dieses Bild kann auch in ganz anderen Kontexten auftauchen. Eine große pakistanische Tageszeitung illustriert mit ihm diesen Text:

Ever since the Cold War ended with the collapse of the Soviet Union, the world has seen a horizontal expansion of capitalism into the formerly socialist countries and under the rubric of globalisation into the rest of the world. The world's dominant countries, who like to call themselves the 'international community', have set out to re-conquer the world through military means. It started with the Balkans, and via Afghanistan and Iraq, is now being witnessed in Libya. The goal is Pax Americana (global empire).

(Pakistanmediawatch: Libya)

Ein anderes Portal fragt unter diesem Bild:

Libya's Rebels – “Who Are These People..?”

“We don't know who these people are”, were the words of a US congressman when expressing reservations about arming the rebels in Libya. Yesterday I had a long conversation with a Libyan friend. As a long-standing opponent of Muammar Gaddafi, I expected him to be cheering on the rebels. Not so. To summarise what he told me:

(...) Gaddafi was telling the truth as he saw it when he said that the rebellion was being fomented by Al-Qaeda. My friend, whom we shall call Ibrahim, believes that there is a strong element of extremist support underpinning the rebel resistance. He also said that many of

---

<sup>1</sup> „Die UÇK ... war eine albanische paramilitärische Organisation, die für die Unabhängigkeit des Kosovo kämpfte.“ (Wikipedia: UCK)

the people in the videos from Benghazi did not appear to him to be Libyan.“

(Mideastposts: People)

Auch die US-Regierung schien nicht so recht zu wissen, mit wem sie es zu tun hat. Unter einem Ausschnitt von dem Foto mit den Frauen, die die NoFly-Zone fordern, schreibt ein amerikanischer Blogger am 21. März 2011:

Given what little information we have about Libya and its opposition, the most prudent view seems to be that espoused by Sen. Jim Webb:

I asked Secretary Clinton yesterday when she was testifying before the Foreign Relations Committee if we had any idea really who these people would be if we were to take that step. And she basically said we don't know these people. So we're in a situation where we've got a long history in this region of making mistakes in supporting opposition movements or in tilting one way or the other when the results come out in a way we really wouldn't like to see them. So who would we be giving arms to in Libya? There are so many different factions that are in this opposition movement. And since we don't know them, what we need to do is work very hard with other countries and other actors who do know them so we can get a better picture of what's going on there.

(Bosserman: Question)

Hier könnten Schülerinnen und Schüler vor allem lernen, dass die Arbeit mit Fotos aus dem Internet hochproblematisch sein kann. Stattdessen wurden die Bilder dekontextualisiert und damit der beliebigen, vom Lehrer gewünschten Interpretation freigegeben. Die Schülerinnen und Schüler könnten einen ersten Eindruck von jener Erfahrung bekommen, nach der die Wahrheit das erste Opfer des Krieges ist (Wikipedia: Snowden), wenn der Eindruck, den ihre Verwendung hervorrufen kann, mit ihrer vermutlichen Entstehung verglichen wird. Sie können schnell über die ganze Welt kopiert und in andere Kontexte gestellt werden und sie können mit Bildbearbeitungsprogrammen inhaltlich geändert werden. Selbst die Kopie eines „Originals“, dessen Grafik nicht bearbeitet wurde, kann falsche Auskunft geben, wenn die EXIF-Einträge geändert wurden (Wikipedia: Exif).

Nach der Bildbetrachtung bekommen die Schülerinnen und Schüler einen Text, der ihnen den Zusammenhang erklären soll. In diesem Text erscheint der beginnende Bürgerkrieg als Folge des Verhaltens eines unverantwortlichen Diktators gegenüber seinem Volk. Dieses Volk ist eine unterdrückte Einheit, die sich jetzt gegen seinen Unterdrücker erhebt. Allerdings verfügt der Diktator über gewaltige militärische Kräfte, die er rücksichtslos einsetzt.

Die Schülerinnen erfahren konkret über Libyen in diesem Text fast nichts, aber alles, damit sie wissen, dass sie gegen seinen böartigen Herrscher zu sein haben. Sie werden weder mit der Gesellschaft noch der Wirtschaft noch mit dem politischen System des Landes bekannt gemacht. Geklärt wird noch nicht einmal, wo Libyen auf der Landkarte zu finden ist. Dass ein Regime sich vierzig Jahre hat halten können, müsste doch seinen Grund gehabt haben. Es muss doch Unterstützer gegeben haben, vielleicht ein Stamm oder eine Koalition aus Stämmen, vielleicht eine soziale Schicht, die diesem System in besonderer Weise verpflichtet war. Und es muss einen konkreten Grund für die jetzige Krise geben. Nichts davon erscheint in dem Text, den die Schüler zum Bearbeiten bekommen. Die auswärtigen Mächte, die die Flugverbotszone einrichten sollen, scheinen auch noch nie in dieser Gegend der Welt aktiv gewesen zu sein, vom Kolonialismus ist nichts zu erfahren. Immerhin ist von aktuellen Erdölinteressen die Rede. Das Böse, das die Unschuldigen unterdrückt, muss von den Guten bekämpft werden.

Der Text endet mit der Aufgabe: „Beschreibe mit deinen eigenen Worten, worin das Problem bestand und vor welcher Entscheidungsfrage die Welt im März 2011 stand?“ Um beide Teile dieser Frage zu beantworten, mussten die Schüler kaum mehr als die Überschrift des Textes lesen: „Hilferuf aus Libyen – kann man mit einem Krieg die Menschen schützen?“ Der Unterricht verwendet die Sprache von Obama, Cameron und Sarkozy (Sarkozy: 2011). Unbemerkt wird hier aus der Einrichtung und Durchsetzung einer Flugverbotszone, also einer einzelnen militärischen Maßnahme, schon ein Krieg. Deshalb war es dem Lehrer im Abschnitt davor wichtig, dass solch eine Zone möglicherweise nur mit Gewalt durchgesetzt werden kann. Damit würden die eingreifenden Mächte jedoch zu Kriegsgegnern Gaddafis und seiner Truppen und Verbündete der Aufständischen. Dann aber müsste die Frage lauten, ob es erlaubt ist, durch einen Eingriff von außen einer Partei eines Bürgerkriegs zum Sieg zu verhelfen. In dieser Schärfe kann die Frage jedoch nicht gestellt werden, nachdem die Stunde fast unpolitisch mit Mitleid und Einfühlung begonnen hatte. Dieser unpolitische Beginn führt also zu einer falschen Fragestellung und damit auch zu einer fal-

schen Bestimmung des politischen Problems. Korrekt am Gegenstand orientiert müsste sie ungefähr so lauten: „Anfrage der politisch-militärischen Opposition aus Libyen - Soll der Westen mit seinen Luftwaffen der politischen und militärischen Opposition zum Sieg verhelfen, in der Hoffnung, daraus selbst Vorteile zu ziehen?“

Eine Schülerin gibt in der Besprechung des Textes auf die Frage des Lehrers nach der Entscheidungsfrage in der Situation eine leichte Umformulierung der Überschrift als Antwort - der Lehrer weiß auch nicht mehr und geht gleich zur Bestimmung des Dilemmas über. Der Text ist damit erledigt. Weitere Klärungen zur gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und militärischen Situation in und um Libyen unterbleiben. Mit welchem Wissen, mit welcher Problemkenntnis sollen die Schülerinnen und Schüler nun was entscheiden? Ein Schüler verweist auf amerikanische Ölintereessen. Ein zweiter Schüler verweist wieder auf die Flugverbotszone, der Lehrer ist unzufrieden und will, dass die Schüler an einen „Schritt vorher denken“. Aber kein Schüler weiß, was der Lehrer mit der ständigen Variation seiner Frage eigentlich will. Ein dritter Schüler weist mit Blick auf den Text - Belagerung Bengasis durch Regierungstruppen - auf das Problem, dass eingreifende Staaten bei der Einrichtung einer Flugverbotszone den Rebellen helfen müssten und so den Krieg erst recht entfachen. Der Lehrer lässt diese Schülerantwort, die sehr dicht am politischen Problem ist, unkommentiert stehen, das wollte er nicht hören. Er will zum Prinzipiellen der Frage, ob man mit Krieg dem Frieden dienen kann. Er geht ohne Erklärung zurück zu dem Bild mit den Frauen, von denen eine das Transparent „NOFLY Zone“ hält. Sie stehen jetzt für das libysche Volk. Was wollen diese Frauen? „Frieden“, sagt eine Schülerin. Schon wieder falsch geraten, was der Lehrer hören will! Denn es geht um die Flugverbotszone. Weil die Zeit drängt - es klingelt gleich zur Pause - löst der Lehrer die Rätselfrage selbst: Flugverbotszone bedeutet ihre Durchsetzung mit militärischer Gewalt. „Also was wollen Teile des libyschen Volkes? Ich komme noch mal auf die Bilder zurück.“ Schülerantwort: „Die Revolution.“ Der Lehrer fragt wieder nach den Erwartungen an westlichen Staaten. Die Schülerantwort zielt auf Hilfe gegen Gaddafi und Hilfe beim folgenden Aufbau der Demokratie. Der Lehrer scheint aber nur hören zu wollen, dass die demonstrierenden Frauen einen militärischen Einsatz der anderen Staaten wollen. Zu einem Dilemma gehört eine andere zweite Seite. Der Lehrer fragt also, was dagegen spricht. Die Schüler sollen dazu Argumente dem Text entnehmen oder eigene vortragen. Er bekommt noch eine Pro-Antwort, die sich auf

vermutete Interessen der Waffenindustrie bezieht, die beide Seiten mit Waffen beliefert: Das fördert die Wirtschaft. Noch einmal ein Hinweis auf den Text, ein Schüler findet „Afghanistan“ als Gegenargument, dort habe es nicht geklappt. Die Menschenwürde wird noch als Gegenargument erwähnt, denn in einem Krieg „werden gezielt Menschen umgebracht“.

Didaktiker nennen solchen Gesprächsstil „Osterhasenpädagogik“ (Grammes 2012: 204): Der Lehrer hat in seinem Kopf einen Gedanken versteckt, die Schülerinnen und Schüler suchen ihn.

Zum Abschluss dieser recht quälenden Phase macht der Lehrer noch eine Abstimmung, er verteilt grüne (Ja) und rote (Nein) Abstimmungskarten für die Frage: „Ist ein Krieg jetzt das richtige Mittel, um Frieden in Libyen herzustellen?“

Der Lehrer und die Schülerinnen und Schüler haben in diesem Abschnitt der Stunde ständig aneinander vorbei geredet. Einige Schüler hatten den Diagnosebogen als Aufforderung verstanden, sich über den Libyen-Konflikt im Detail kundig zu machen, um der Frage nach der Möglichkeit, über Krieg zum Frieden zu kommen, in ihren möglichen Verästelungen nachgehen zu können. Sie bieten dem Lehrer ihre durchaus beachtlichen Kenntnisse und Urteile zur weiteren Verwendung an - und er ignoriert das alles. Denn der Lehrer will - nur! - auf eine grundsätzliche moralische Frage hinaus, die sich jedoch ohne situationsbezogene Kenntnisse und ohne situationsspezifisches Urteil gar nicht beantworten lässt. Der Lehrer unterschätzt die Schüler nicht nur, er setzt den Unterricht nicht nur weit unter dem Niveau, auf das ein beachtlicher Teil der Schüler sich vorbereitet hat, er verschiebt gegen den Willen der Schüler den Gegenstand obendrein vom konkret-politischen Konflikt in eine politisch-moralische Entscheidungssituation. Der Grund dafür könnte sein, dass Kompetenzen für Anforderungssituationen entwickelt werden sollen, also wird eine Anforderungssituation im Unterricht hergestellt, ob sie so im Gegenstand enthalten ist oder auch nicht. Das didaktische Problem, wie mit Schülern ein komplexer Sachverhalt der internationalen Politik erarbeitet wird, ist in der Moralfalle entsorgt. (Sander 2001: 52; Gruschka 2013: 185). Die Schüler antworteten dem Lehrer auf Fragen, die dieser gar nicht an die Schüler gerichtet zu haben meinte.

Diese Stunde hat die Schülerinnen und Schüler in eine Rolle gedrängt, die ihnen sichtlich unangenehm war. Sie sollten entscheiden, ob mit Flugzeugen und Bomben jene Libyer umgebracht werden sollen, die sich nicht so verhalten, wie

es der Westen wünscht - das ist der praktische Sinn der Frage, mit der der Lehrer sie konfrontiert. Ein Vorgang, dessen Ungeheuerlichkeit niemandem aus der Planung dieser UE aufgefallen zu sein schien.

Natürlich gibt es in der Politik Dilemmata. Und solche Dilemmata gehören auch in den Unterricht. Nur kann man 14-jährige Schülerinnen und Schüler nicht mal einfach so über Tod und Leben von Menschen entscheiden lassen, die sie sich nur im Fernsehen anschauen können. Ein solcher Unterricht hätte mindestens zwei Voraussetzungen:

1. Ein Unterricht zur Rechtfertigungslehre im Religionsunterricht, der das Böse eben böse sein lässt und es nicht zum verdienstvoll Guten umdeutet<sup>1</sup>,
2. eine Einübung in Dilemma-Diskussionen nach Lind (Lind o.J.), denn die Schülerinnen und Schüler brauchen vor solch einer unerhörten Entscheidung Erfahrungen in der Analyse und im Umgang mit solchen Entscheidungen.

Aber auch bei einer solchen Vorbereitung bleiben Bedenken: In welche Sichtweise übt ein Unterricht die Schülerinnen und Schüler ein, wenn er ihnen andere Menschen anderer Kulturen zum Abschuss frei gibt? Ist das nicht der Blick kolonialistischer Herrenmenschen? Bauer/Hamburger resümieren ihre Untersuchung von Sozialkundebüchern:

Die Schulbuchanalyse, über die wir berichten, zeigt, dass den heutigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II ein dichotomes, ethnozentrisch fundiertes Weltbild vermittelt wird: Das Weltgeschehen wird eingeteilt in „das Gute“ und „das Böse“, und letzteres stellt für das „Innen“ eine fremde, von „Außen“ kommende Gefahr dar. „Terror“ bedrohe die „eigene Sicherheit“ der „westlichen Wertegemeinschaft“, lautet der Tenor. Auf diese Weise wird in den

---

<sup>1</sup> S. bei Vogel 1952 S. 931ff. und 1960: 53 - Wenn es bei Luther heißt „Obwohl es nun nicht so scheint, daß Töten und Rauben (gemeint ist das Handeln der Soldaten; HL) ein Werk der Liebe ist, weshalb ein Einfältiger denkt, es sei nicht ein christliches Werk, zieme auch einem Christen nicht zu tun, so ist es doch ein Werk der Liebe.“ (Luther [1526] 1967: 54), dann setzt Luther voraus, dass der Soldat, Sünder wie ausnahmslos alle Menschen, in der Gnade lebt und getröstet tut, wozu es in der von der Sünde bestimmten Welt keine Alternative gibt. Auch für den Soldaten gilt Luthers „simul iustus et peccator“.



Schulen ein hegemonialer Habitus vermittelt, der beiträgt zur Schaffung einer imperialen Normalität, in der nicht Frieden und Diplomatie das Sagen haben, sondern Waffen und militärische Gewalt. ...

Zum Erlernen eines hegemonialen Habitus wird die Ordnung der politischen Welt in den einschlägigen Kapiteln der Sozialkunde-Schulbücher nach einem eindeutigen Muster konstruiert: Das Handeln der „Anderen“, der „feindlichen Welt“, wird beschrieben mit Begriffen wie „global agierende Gewalt“, „Bürgerkriege“, „zwischenstaatlicher Krieg“ oder „Menschenrechtsverletzungen“, „Armut“, „Perspektivlosigkeit und ökologische Fehlentwicklungen“, „Hass“ und „Fanatismus“ (Mensch und Politik Sek. I, S. 357), „grausame Menschenrechtsverletzungen“, „Ermordung und Vertreibung“ (Mensch und Politik Sek I, S. 389) usw.

Beim eigenen Handeln hingegen – bei Politik der Bundesrepublik, der EU und der NATO – geht es um den „Wunsch, mit allen Völkern und Regierungen in Frieden zu leben“ (Mensch und Politik, Sek II, S. 205; Zitat aus dem NATO-Vertrag), um „Krisenbewältigung“ (Politik 21, S. 245), um „humanitäre Hilfsmaßnahmen“ (Mensch und Politik Sek II, 389), um „Kooperation, Integration, Dialog und Vertrauensbildung“ (a. a. O., S. 288; Zitat Bundeskanzler Helmut Kohl) usw.

Zwischen diesen Welten – einer Welt „des Guten“ und einer Welt „des Bösen“ – stehen sich die ethischen Prinzipien des gerechten und menschenfreundlichen Handelns einerseits und der menschenfeindlichen Verwerflichkeiten andererseits polar gegenüber. Ethnozentrismus und Nationalismus fundieren die Sozialkundebücher. Das Eigene erscheint rein, das Andere blutgetränkt. Die eigenen Handlungen haben mit dem Elend der Welt nichts zu tun – sie wollen es lindern. Damit etabliert sich imperiale Normalität, und die Dichotomie von Vorkriegsverhältnissen ist erreicht.

(Bauer/Hamburger 2014, 1+14)

In der Libyen-UE erscheint der libysche Diktator als Bedrohung der Menschlichkeit und die NATO-Staaten sind die Vorkämpfer der Welt des Guten. Müsste nicht dieser Blick selbst wieder zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden?

Hier wird eine abschüssige Bahn betreten:

Vielleicht sind wir gar nicht mehr weit von dem Punkt entfernt, bei dem der Tod von Menschen wieder ein Gegenstand der Freude oder

des Wettkampfs sein wird, wie einst im Colosseum in Rom. ... Als 2011 Gaddafi von einem Mob gelyncht wurde und dieser Lynchmord im westlichen Fernsehen übertragen wurde, war das vielleicht solch ein Moment, ein Moment, in dem wir uns dieser einst überwundenen zivilisatorischen Schwelle erneut angenähert haben. Und es ist vielleicht kein Zufall, dass die amerikanische Außenministerin Hillary Clinton damals Worte wählte, die genau dies zu symbolisieren schienen. Sie kommentierte nämlich die Lynchjustiz an Gaddafi mit einem abgewandelten Zitat Julius Cäsars. Sie sagte: „We came, we saw, he died.“

(Ritz 2014)

Diese Art von „Handlungsorientierung“, auch wenn sie als gedankliches Probehandeln - Wie würde ich entscheiden, wäre ich einer der großen Staatsmänner? - modelliert wird, setzt die Schülerinnen und Schüler vor eine Aufgabe, die nicht die ihre ist und auch nie sein wird: Sie werden, wenn sie erwachsen sind, die Entscheidungen anderer über Krieg und Frieden zu tragen haben, aber nicht selbst entscheiden. Wenn schon Handlungsorientierung im Unterricht, dann eine, die auf eine Zukunft vorbereitet, die die der Schülerinnen und Schüler sein wird: als Mitkämpfer und/oder als Opfer.

## **2. Stunde - Das libysche Volk wehrt sich gegen die Gaddafi-Diktatur**

Diese Stunde ist auf der CD nicht dokumentiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen aus einem Film „wichtige Ursachen des Konflikts“ herausarbeiten und präsentieren. Es handelt sich vermutlich um den Film „Al Gaddafi, der unbeugsame Diktator - SPIEGEL TV“ von Youtube.com. Die Schüler bekommen Beobachtungsaufträge und sollen über die „Interessen und Bedürfnisse der Akteure“ Auskunft geben können.

Nun ist SPIEGEL-TV schon ein besonderes Format im Fernsehen. Stefan Niggemeier schreibt in der FAZ über eine Sendung, die sich mit den neuen PEGIDA-Montagsdemonstrationen beschäftigt, sie trage vor mit

... der kühl-ironischen Überheblichkeit, wie sie „Spiegel TV“ in den mehr als fünfundzwanzig Jahren seines Bestehens perfektioniert - oder jedenfalls: ritualisiert hat. Schätzungsweise ein Drittel der weltweiten Vorräte an Süffisanz werden allein von dieser Sendung verbraucht.

Die Montagsdemonstranten also. Die Leute von „Spiegel TV“ halten sie für Idioten. Allerdings halten sie offenkundig auch ihre Zuschauer für Idioten, denen man ununterbrochen sagen muss, dass die Idioten, die sie ihnen zeigen, Idioten sind, weil sie sie sonst womöglich nicht als Idioten erkennen. (Niggemeier 2014)

In dem Film, den die Schüler zu sehen bekommen, ist Gaddafi vor allem ein lächerlicher Idiot, der albern kostümiert eine dumme und verbrecherische Politik sowohl gegen die USA als auch gegen sein eigenes Volk macht. Und sein Sohn, der ihm nachfolgen sollte, erinnert an einen „schlecht erzogenen Grosstadt-Rapper“. Über die Gesellschaft, die Ökonomie und das politische System Libyens erfährt der Zuschauer fast nichts. Von Arbeitslosigkeit und Unterdrückung ist kurz die Rede. Dazu kommen ein paar süffisante Bemerkungen über das Verhältnis führender westlicher Politiker - die bekanntlich auch alle nichts taugen - zu Gaddafi und ein paar Informationen über Gaddafis Stellung in der internationalen Politik und das wechselnde Verhältnis Libyens zum Westen. Botschaft des Filmes: Dieser gemeingefährliche Spinner muss weg. Und es wäre nicht schlimm, wenn auch ein paar westliche Politiker dabei beschädigt werden, sie haben es sich verdient. Dieser Film ist bestenfalls schräg-unterhaltsam für Erwachsene, man kann ihn auch als Kriegspropaganda ein-

ordnen (vgl. Morelli 2014: 35ff), jedenfalls ist es mindestens eine „hegemoniale Interpretation“ (vgl. Bauer/Hamburger 2014), die dem Zuschauer mitteilt, dass in diesen Gegenden der Welt nur die überlegenen westlichen Staaten Ordnung schaffen können, die Einheimischen selbst jedenfalls nicht.

Es wäre sicher möglich gewesen, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit einem Mix aus einem guten Erdkunde-Buch, Internet-Artikeln oder dem Fischer-Weltalmanach dauerhaft haltbares Wissen über Libyen, Gaddafi und den Aufstand erarbeiten. Dass stattdessen dieser Film gewählt wurde, teilt den Schülerinnen und Schülern mit, dass sie für eine unaufgeregte und deshalb ernsthafte Beschäftigung mit dem Gegenstand noch nicht reif sind, dass man nicht etwa nur auf das Grundlegende vereinfachen, sondern vielmehr versimpeln muss, damit sie überhaupt etwas „verstehen“. Man nimmt ihnen damit den Respekt vor dem Gegenstand, auch den Respekt vor der Mühe, sich einen Gegenstand zu erarbeiten.

### **3. Stunde - Wer wollte militärisch in Libyen eingreifen, wer nicht - und warum?**

Was in Libyen bis zum März 2011 bislang geschehen ist, ist den Schülerinnen und Schülern nach dem bisherigen Unterricht noch unbekannt geblieben, dennoch müssen sie sich damit befassen, ob das Land oder Teile davon bombardiert werden sollen. Sie lernen also, dass es reicht, fast nichts zu wissen, um darüber entscheiden zu können, ob Tausenden von Menschen der Bombentod gebracht werden kann. Frage: Hat niemand aus der Gruppe der Unterrichtsplaner an die Seelen der zu unterrichtenden Kinder gedacht? (Wagenschein [1956] 1999: 49f und Leps 2006: 64)

Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Zusammenstellung von Textauszügen:

1. Der französische Außenminister Alain Juppé vor dem UNO-Sicherheitsrat am 17.03.2011,
2. der deutsche Außenminister Guido Westerwelle im Deutschen Bundestag am 18.03.2011
3. der Generalsekretär der Arabischen Liga, Amre Mussa, in einem Interview mit der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ vom 13.05.2011
4. Bericht in SPIEGEL-Online über eine Rede des russischen Ministerpräsidenten Wladimir Putin am 21.03.2011

Juppé hat seine Rede in New York im Sicherheitsrat gehalten, Westerwelle sprach am Tag nach der Entscheidung vor dem Bundestag und die Texte von Mussa und über Putin entstanden, als die Art der Umsetzung der Entscheidung und ihre Folgen erkennbar waren. Die vier Texte spiegeln also nicht dieselbe Situation wieder. Man könnte sie in zwei Gruppen teilen: Vor dem Beginn der Luftkriegseinsätze und nach dem Beginn. Dieser Unterschied wird weder im Schülermaterial noch in der Aufgabenstellung berücksichtigt. Die Schüler werden durch die Aufgabe mit einer Situation bekannt gemacht, die es so nicht nur nicht gegeben hat, die es so auch hätte gar nicht geben können. „Verfälschung“ nennt Gruschka (2013: 188f) solche didaktischen Konstruktionen.

Der Text von Juppé ist recht pathetisch, den Westerwelle-Auszug kann nur verstehen, wer die Anspielungen auf den Irak und auf Afghanistan zu deuten weiß. Es wäre möglich gewesen, das Schülermaterial dem Protokoll der Debatte

des UN-Sicherheitsrates selbst zu entnehmen. Die Schüler könnten die Form einer UN-Resolution kennenlernen, die Reden der Teilnehmer an der Debatte werden dort auf das Sachliche eingekürzt. Es wäre in einer Gymnasialklasse vermutlich keine Überforderung, die Zusammenfassung der Reden auf Englisch zu behandeln. Aber den Schülern werden keine Materialien aus dem Sicherheitsrat zur Verfügung gestellt, obwohl aus seinen Sitzungen zusammengefasste offizielle Protokolle im Internet zugänglich (Security Council - Coverage 2011) sind und der Beschluss sogar auf Deutsch im Internet gefunden werden kann. Die Gelegenheit, die politische Anforderungssituation „Der Sicherheitsrat muss einen Beschluss fassen“ in eine schulische Anforderung umzuwandeln, wurde nicht erkannt. Das könnte daran liegen, dass die Reinszenierung politischer Herausforderungen als Anforderungssituationen im Klassenzimmer nicht zum didaktisch-methodischen Instrumentarium der Planer gehört. Dass man Schülerinnen und Schüler nicht darüber entscheiden lassen sollte, ob es politisch geboten ist, Menschen mit Bomben und Granaten umzubringen, dürfte nicht der Grund dafür gewesen sein, dass diese Gelegenheit für einen mimetischen Unterricht ausgelassen wurde, denn dann wäre dieser Grund irgendwo erwähnt worden.

Man hätte - eine andere Möglichkeit - auch die deutsche Position in einem weiteren Schritt mit den Schülerinnen und Schülern näher anschauen können. Westerwelle hat sich über die möglichen Folgen eines militärischen Einsatzes sehr klar geäußert. Diese Haltung war in Deutschland sehr umstritten (s. Joffe 2011), im Unterricht wäre eine kontroverse Behandlung deutscher Außenpolitik möglich gewesen. Es hätte dabei um das Verhältnis Deutschlands zu seinen westlichen Partnern gehen können. Eine solche didaktische Perspektive hätte zu anderen Lernwegen geführt, die hier nicht geklärt werden müssen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Texte anhand der Frage „Deine Aufgabe: Lese die Texte sorgfältig und markiere wichtige Stellen. Kläre dir unbekannte Begriffe.“ bearbeiten und ihre Ergebnisse zu zweit in einem Raum eine Treppe tiefer miteinander vergleichen, um sie miteinander abzustimmen und zu verbessern, und danach aus einem Briefumschlag ein Blatt mit Karikaturen zu nehmen und mit diesen Karikaturen über „verborgene Interessen“ nachzudenken. Erst sind die Aufgaben zu bearbeiten, dann gibt es eine Überraschung.

Bei einer Besprechung der Antworten in der Klasse hätten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit gehabt, ihre Antworten mit denen aller anderen

Schüler zu vergleichen, eingeschätzt durch den Fachlehrer. Nun haben sie nur noch ihre zufälligen Mitschüler. Der Unterricht wird entprofessionalisiert.

Die Karikaturen zeigen einmal Gaddafi, der ein Gewehr mit der Aufschrift „Made in Germany“ in der Hand hält und sagt: „Militärisch mischt der Westen hier schon lange mit - auch ohne UN-Resolution!!“ Die Karikatur unterstellt deutsche Waffenlieferungen, insbesondere Gewehre, ins Libyen Gaddafis. Dazu gab es Arbeitsaufträge:

Wer war für den Krieg, wer war dagegen – und warum?

Hier findet ihr eine Karikatur, die sich mit der Libyen-Politik Deutschlands auseinandersetzt.



- 1) Beschreibt euch zunächst gegenseitig, was darauf zu sehen ist.
- 2) In der Erklärung von Guido Westerwelle wurde seine skeptische Haltung gegenüber einem Militäreinsatz in Libyen deutlich. Beschreibt, auf welches Verhalten Deutschlands die Karikatur hingegen verweist.
- 3) Erklärt, inwiefern die Karikatur damit auch Deutschlands Ablehnung eines militärischen Eingreifens in Libyen kritisiert.

Die Fragen unterstellen, dass Westerwelle in irgendeiner Weise mit den Interessen der deutschen Rüstungsindustrie verbunden ist. Frage drei legt den Schülerinnen und Schülern gar nahe, dass Westerwelle keinen Krieg gegen Libyen wollte, damit deutsche Rüstungsgeschäfte mit Libyen nicht gefährdet werden. Wenn dem so wäre, dann enthielte diese Unterstellung einen so gravierenden Vorwurf, dass er den Schülern gegenüber belegt werden müsste. Aber es sieht nicht so aus, als ob das möglich wäre.

Nach Jürgen Grässlin, Realschullehrer in Freiburg/Breisgau und einer der bekanntesten Kritiker der deutschen Rüstungsindustrie, gehörte Deutschland nicht zu den Hauptlieferanten von Waffen an Libyen.

#### Tatort Libyen

... Während dieser Artikel verfasst wird, befinden sich mehr als 150.000 Menschen auf der Flucht vor der Gewalt von Gaddafis Soldaten und Söldnern. Libyens Hauptwaffenlieferant war und ist Russland. Allerdings zählte auch Deutschland zu den Geschäftspartnern des diktatorischen Regimes Muammar al-Gaddafi.

Bereits im Jahr nach der Aufhebung des Waffenembargos von 2004 genehmigte der Bund den Export militärischer Geländewagen. In den Jahren danach erteilte die jeweilige Bundesregierung die Genehmigungen zum Transfer von Hubschraubern und Hubschrauberteilen, Kommunikationsausrüstung, Splitterschutzanzügen und Störsendern nach Libyen. ...

Von 2008 auf 2009 verdreizehnfachte die Bundesregierung das Genehmigungsvolumen deutscher Waffentransfers auf 53 Millionen Euro. Wenn die Demokratiebewegung vor allem in Tripolis und anderen Städten unterdrückt wird und Menschen zu Abertausenden aus Libyen fliehen müssen, dann trifft auch die Verantwortlichen in Berlin Mitschuld.

Die Frage, inwiefern von Deutschland aus auch illegal Waffen an das Regime Gaddafi geliefert worden sind, ist vakant. Anfang März 2011 tauchte ein erster Kurzfilm auf YouTube auf, der augenscheinlich den Einsatz von G36-Gewehren in den Händen der Familie Gaddafi belegt. Die Sturmgewehre, entwickelt von Europas tödlichstem Unternehmen Heckler & Koch, zählen zu den treffsichersten Waffen weltweit. Ihre Fertigung erfolgt derzeit im Stammwerk in Oberndorf



und in Santa Bárbara Sistemas in Galizien (Spanien) – und alsbald auch in Saudi-Arabien.

Schon heute ist ihr Einsatz in mehr als 25 Staaten nachweisbar. Vieles spricht dafür, dass die Gewehrlieferungen nicht immer auf legalem Wege erfolgen. Das Auftauchen offenbar illegal gelieferter G36 in Georgien, in vier mexikanischen Unruheprovinzen und topaktuell in Libyen muss seitens der Bundesregierung aufgeklärt werden. Sie muss klarstellen, ob sie der Heckler & Koch GmbH oder dem Lizenznehmer Santa Bárbara Sistemas eine G36-Ausfuhrgenehmigung für Libyen erteilt hat. Falls nicht, muss sie der Öffentlichkeit mitteilen, über welche widerrechtlichen Kanäle die Sturmgewehre in die Konfliktregion Libyen gelangt sind und welche strafrechtlichen Schritte sie gegen den oder die Verantwortlichen eingeleitet hat.

Auch an die Adresse der Münchener Staatsanwaltschaft sind Fragen zu richten: Aus welchem Grund wurde das Verfahren gegen Saif Gaddafi, zweitältester Sohn des Diktators Muammar al-Gaddafi, trotz offensichtlichen Waffenhandels Anfang 2011 eingestellt? Handelt es sich bei dem in einem YouTube-Video gezeigten G36-Gewehr um die Waffe, die nach Paris und dann möglicherweise nach Libyen geschmuggelt wurde? (Grässlin 2011: 2)

Es gibt Hinweise, dass diese Gewehre legal nach Ägypten geliefert wurden und von dort illegal nach Libyen kamen (ntv: g36). Nun kann man bei der FDP gewiss eine Nähe zur „Wirtschaft“ feststellen. Aber dass der damalige Außenminister Westerwelle unmittelbar Interessen der deutschen Rüstungsindustrie, gar eines Gewehrfabrikanten, vertreten hätte, hat man noch nicht gelesen. Das deutsche Gewehr G36 wäre nach Grässlin auch nach deutschem Recht illegal nach Libyen gekommen. Rüstungsexporte sind ein zu ernstes Thema, um es im Unterricht mal eben mit einer Karikatur abzuhandeln, weil man schließlich Abwechslung braucht. Eine Karikatur ist kein Forschungsbericht, aber was ein Karikaturist darf, darf ein Lehrer noch lange nicht. Die Planer bauen wieder eine didaktische „Realität“, die der Gegenstand des Unterrichts nicht enthält.

Die Schülerinnen und Schüler hatten nach dem mit der UE veröffentlichten Material gar keine Kenntnisse von den Rüstungsimporten Libyens. Was können

sie also zu der Karikatur sagen? Sie können etwas rätseln, wovon sie meinen könnten, man sage es so und der Lehrer wolle es hören<sup>1</sup>.

Eine zweite Karikatur enthält eine Karte mit dem Umriss Libyens, in der Mitte steht ein Ölfass und drei Krokodile, je in den Farben Frankreichs, der USA und Großbritanniens, greifen danach. Es soll wohl nahe gelegt werden, dass diese Staaten es vor allem auf das Öl Libyens abgesehen haben. Dann wäre zu klären, warum dafür genau jetzt Krieg geführt werden muss (dazu Wagner 2013: 118ff). Die Schülerinnen und Schüler haben aber keine Informationen zur Ölwirtschaft und zur Ölpolitik Libyens. Da müsste es eine Krise gegeben haben, die diese drei Staaten zum Eingreifen zwingt, Deutschland jedoch darf abseits bleiben. Nichts Genaues weiß man nicht ..., aber einen Verdacht hat man und sollte man schon haben ... Zumal wenn man selbst sich ja nicht zu den Verdächtigen zählt. Deutschland macht bekanntlich Politik aus Idealismus, anderen dagegen ist Eroberung nur die andere Seite des Geschäftes und des Mammons, wie deutsche Professoren schon zu Beginn des Ersten Weltkrieges den Unterschied zwischen deutscher Kultur und angelsächsischer Zivilisation erklärten (Leonhard 2014: 238ff). Hier wird, weil nichts geklärt wird, ein altes deutschnationales Muster reaktiviert.

Sicher ist es wünschenswert, dass Schülerinnen und Schüler lernen, dass öffentliche Stellungnahmen noch nicht alle Motive enthalten, ja dass es sogar häufig geschieht, dass die eigentlichen Motive vollständig hinter der öffentlichen Stellungnahme versteckt werden. Das muss jedoch von den Schülern am Material erkannt werden können. Materialien müssen dafür von den Schülern so ins Verhältnis gesetzt werden können, dass sie die Differenz zwischen Geredetem und Gemeintem erkennen können. Die ihnen hier gegebenen Materialien bieten diese Möglichkeit jedoch nicht, denn dazu ist ihre inhaltliche Schnittmenge zu gering. Aber an dieser Stelle brach die Unterrichtsstunde ab.

Die Einübung von Ideologiekritik ist eine schwierige Operation, die in der Mittelstufe kaum ohne genaue Führung im Gespräch mit dem Lehrer gelingt. Es muss bei den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis dafür geschaffen werden, dass das Material nicht schon selbst die „Wahrheit“ „ist“, sondern in

---

<sup>1</sup> Aber man könnte natürlich auch mit den Schülern die Karikatur ins Verhältnis zur Realität setzen und so ihre hermeneutische Kompetenz stärken, ihnen Abneigung genau gegen das Geschwätz anbieten.

eine Beziehung zu anderen Materialien gesetzt werden muss, damit sinnvolle Aussagen über den von verschiedenen Materialien in verschiedener, ja sogar gegensätzlicher Weise repräsentierten Gegenstand gemacht werden können. Solche Verfahrensweisen muss der Lehrer durchsichtig machen und mit den Schülerinnen und Schülern einüben. Individualisierte Lernformen scheinen dafür nur eingeschränkt geeignet, denn in ihnen können Schüler kaum über jene Erarbeitungs- und Lernmethoden hinauskommen, die sie schon kennen. In diesem Fall erziehen sie nur zu Verdacht und einer gewissen Geschwätzigkeit.

#### **4. Stunde - Wo über Krieg und Frieden entschieden wird: die UNO und die NATO**

Das Thema dieser Unterrichtsstunde ist seltsam, denn in der UNO wird nicht über Krieg und Frieden entschieden, sie ist vielmehr eine Organisation aller Staaten der Welt, die auf Kriegsentscheidungen anderer Mächte reagieren soll und manchmal auch reagiert. Ihr Ziel soll es sein, einen von anderen Mächten begonnenen Krieg zu beenden. Dabei hat sie keine eigenen Mittel, den Frieden mit Gewalt durchzusetzen. Die NATO dagegen ist eine exklusive Organisation einer Gruppe von Staaten, die selbst Entscheidungen trifft, mit oder ohne Zustimmung der UNO, an Kriegen teilzunehmen. Beide Organisationen beschäftigen sich zwar mit Politikbereichen, deren Gegenstände sich überschneiden, haben dabei aber ganz unterschiedliche Aufgaben und Zielrichtungen. Sie gemeinsam und austauschbar in lockerer Weise in der Überschrift einer Unterrichtsstunde zu nennen, legt den Schülerinnen und Schülern ein Fehlverständnis zumindest nahe. Der Unterschied müsste angesprochen werden.

Daran ändert nichts, dass auch der Bundespräsident dieses Fehlverständnis fördert:

„Deutschland zeigt zwar seit langem, dass es international verantwortlich handelt. Aber es könnte – gestützt auf seine Erfahrungen bei der Sicherung von Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit – entschlossener weitergehen, um den Ordnungsrahmen aus Europäischer Union, NATO und den Vereinten Nationen aufrechtzuerhalten und zu formen.“

(Gauck 2014)

So Joachim Gauck auf der Münchener Sicherheitskonferenz 2014. Der Bundespräsident trägt in seinen Reden sehr parteiisch das von der „Stiftung Wissenschaft und Politik“ und dem „German Marshall Fund of America“ entwickelte, sehr problematische Politikkonzept „Neue Macht - Neue Verantwortung“ (SWP/GMF 2013) vor. Lockere Formulierungen wie diese Stundenüberschrift können in diesem Kontext faktisch-praktisch schon Manipulation sein, sie zumindest erleichtern.

Der Lehrer eröffnet die Stunde mit einer Präsentation zur UNO. Die Gründungsgeschichte beginnt mit einem Bild vom Ende des Zweiten Weltkriegs: Das zerstörte Hiroshima. Es folgt ein Auszug aus der Gründungsakte der UNO. So kann der historisch falsche Eindruck entstehen, die Gründung der UNO sei eine Reaktion auf den Abwurf der Atombombe auf Hiroshima. Die Charta der Vereinten Nationen wurde auf der Konferenz von San Francisco vom 25. April bis zum 26. Juni 1945 erarbeitet (Wikipedia: Konferenz), die Atombombe wurde am 6. August abgeworfen. Der Lehrervortrag, soweit er zu sehen ist, koppelt die Gründung der UNO vom Sieg der Alliierten über Deutschland ab.

Es folgt ein Auszug aus der Präambel der Charta. Soweit auf dem Video zu erkennen ist, ist die Präambel im Lehrervortrag durch Kürzung auf einen kleinen Teil reduziert:

DIE VÖLKER DER VEREINTEN NATIONEN - FEST ENTSCHLOSSEN,  
Wir, die Völker der Vereinten Nationen, fest entschlossen, künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges zu bewahren, ... den sozialen Fortschritt und einen besseren Lebensstandard in größerer Freiheit zu fördern, WIR, ... haben beschlossen, in unserem Bemühen um die Erreichung dieser Ziele zusammenzuwirken.

Vollständig lautet sie:

WIR, DIE VÖLKER DER VEREINTEN NATIONEN - FEST ENTSCHLOSSEN,  
künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat,  
unseren Glauben an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit, an die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie von allen Nationen, ob groß oder klein, erneut zu bekräftigen, Bedingungen zu schaffen, unter denen Gerechtigkeit und die Achtung vor den Verpflichtungen aus Ver-

trägen und anderen Quellen des Völkerrechts gewahrt werden können,  
den sozialen Fortschritt und einen besseren Lebensstandard in größerer Freiheit zu fördern,

UND FÜR DIESE ZWECKE

Duldsamkeit zu üben und als gute Nachbarn in Frieden miteinander zu leben,  
unsere Kräfte zu vereinen, um den Weltfrieden und die internationale Sicherheit zu wahren,  
Grundsätze anzunehmen und Verfahren einzuführen, die gewährleisten, daß Waffengewalt nur noch im gemeinsamen Interesse angewendet wird, und  
internationale Einrichtungen in Anspruch zu nehmen, um den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt aller Völker zu fördern -

HABEN BESCHLOSSEN, IN UNSEREM BEMÜHEN UM DIE ERREICHUNG DIESER ZIELE ZUSAMMENZUWIRKEN.  
(UNO: Charta)

Die Menschenrechte, das Völkerrecht, das Prinzip der Guten Nachbarschaft, die Verfahren zur Bändigung von Waffengewalt und der Fortschritt der Völker sind gestrichen. Die äußere Form des Textes wird den Schülern nicht gezeigt.

Auf die Frage nach dem Ziel der Vereinten Nationen antwortet niemand aus der Klasse. Vermutung: Man kann einer neunten Gymnasialklasse keine Frage stellen, deren Antwort einfach von der Tafel abgelesen werden kann. Der Lehrer muss seine Frage selbst beantworten.

Danach weist er auf die Skulptur „Non violence“ (den Revolver mit dem geknoteten Lauf) hin, die vor dem UN-Hauptgebäude in New York steht. Sie illustriert seiner Auffassung nach das Ziel der UNO. Aber diese Auffassung trifft nicht den institutionellen Kern: Die UNO ist ein Mechanismus der Regelung realer Konflikte, wenn es nötig sein sollte, auch mit militärischer Gewalt; ihr Ziel ist nicht die Verbreitung einer womöglich illusionären politischen Weltanschauung.

Die Charta der UNO wird vom Lehrer ein zweites Mal in der Präsentation erwähnt, ihre Ziele scheinen aber nicht explizit angesprochen worden zu sein: „Ihr könnt es ja selbst lesen, ... es geht hauptsächlich um Friedenssicherung, um Verhinderung von neuen ...“

Das Problem ist hier nicht, dass der Lehrer einen Vortrag hält.

Beim Lehrervortrag stellt der Lehrer einen sachlichen Zusammenhang dar, während die Schüler dieser Darstellung zuhören und zu folgen versuchen. In den didaktisch-methodischen Diskussionen der letzten Jahre ist diese Arbeitsweise arg in Verruf geraten; man hat sie sogar als die klassische Arbeitsweise eines autoritären Unterrichts definiert, bei der die Schüler in die pure Passivität und Rezipitivität gedrängt würden. Dagegen wurde dann das Ideal eines demokratisch-kooperativen Unterrichts gesetzt, der im wesentlichen daran gemessen wurde, welchen zeitlichen Anteil die Schüleräußerungen im Vergleich zu den Lehreräußerungen haben.

Im Prinzip ist diese Einschätzung jedoch falsch und gerade für den politischen Unterricht höchst problematisch. Erstens hat es nichts mit „autoritärer Haltung“ zu tun, wenn man jemand anderem seine Kenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mitteilt. Zweitens ist verständiges Zuhören keine passive Haltung, es verlangt vielmehr hohe Konzentration, die Fähigkeit zum logischen Mitdenken, die Fähigkeit, augenblicklich bisherige Erfahrungen und Kenntnisse mit dem Vorgetragenen zu assoziieren und daraus Fragen und Einwände abzuleiten. Verständiges Zuhören ist also eine höchst aktive Verhaltensweise. Würde man die prinzipiellen Einwände gegen den Lehrervortrag folgerichtig zu Ende denken, so wäre das wissenschaftliche Fachstudium des Lehrers überflüssig, es würde genügen, ihn zum Kommunikations-Regulator auszubilden. Angesichts jener Einwände ist daran zu erinnern, daß falsches Bewußtsein nicht dadurch richtiger wird, daß man darüber bloß kommuniziert; daß es vielmehr nur dann verbessert werden kann, wenn es nach wissenschaftlichen Regeln bearbeitet wird. Dies im Unterschied zu den Schülern bereits gelernt zu haben, macht (wenigstens im Prinzip) den Vorsprung des Lehrers aus.

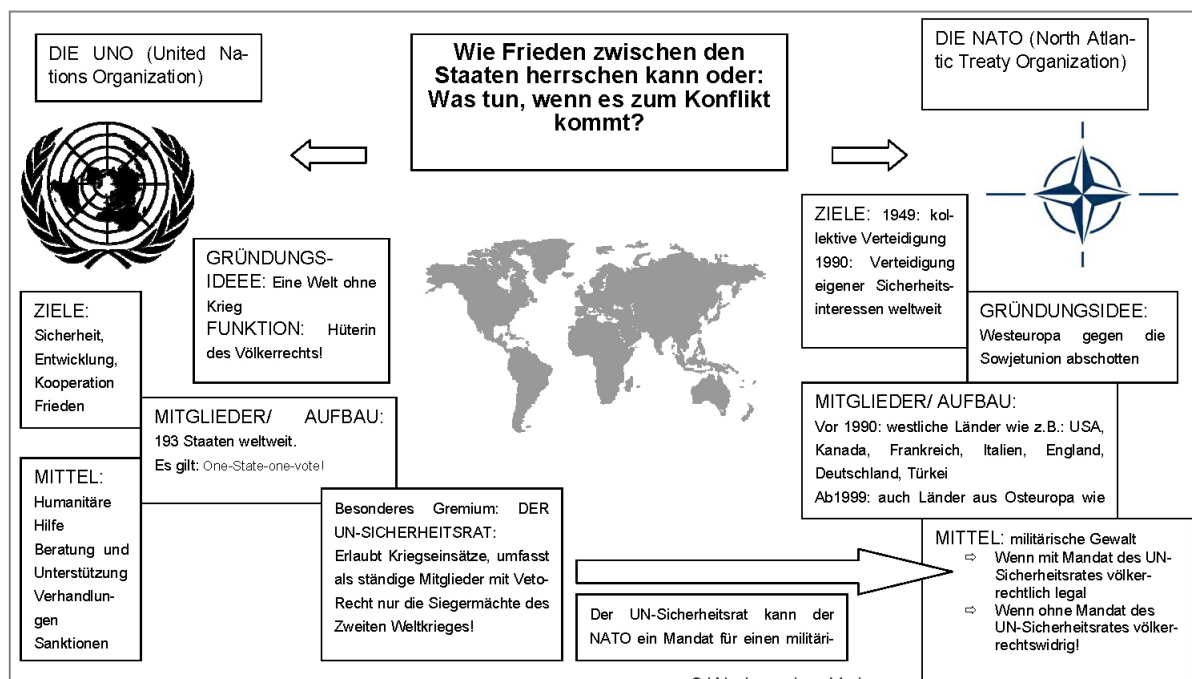
Gerade vom Standpunkt der Schüler aus bleibt der Lehrervortrag eine wichtige Arbeitsweise. Die oben schon angedeutete formale Fähigkeit des Zuhören-Könnens wird nicht nur in der spezifischen

Situation des Unterrichts benötigt, sondern auch in anderen Lebenssituationen - nicht zuletzt in realen politischen Kommunikationen selbst. Erfolgreiche politische Kommunikation gerade auch mit Gegnern des eigenen politischen Interesses hängt nicht zuletzt davon ab, ob man nicht nur isolierte Argumente, sondern auch ihren dargestellten gedanklichen Zusammenhang versteht und in dessen Kontext replizieren kann. In der Situation des politischen Unterrichts selbst ist der Lehrervortrag zudem das beste Mittel, gedankliche Zusammenhänge darzustellen, die sonst - wenn überhaupt - nur mit großer Mühe und viel Zeitaufwand induktiv erarbeitet werden können. Auch zur Formulierung von gemeinsamen Arbeitsergebnissen bietet sich der Lehrervortrag an.

(Giesecke 1984: 124ff)

Wer einem Vortrag nicht zuhören kann, kann noch nicht mal als Zuhörer an der Demokratie teilnehmen, er kann auch keinen Beruf lernen (Giesecke 1998: 38f). Das Problem dieses Lehrervortrags ist seine Ungenauigkeit.

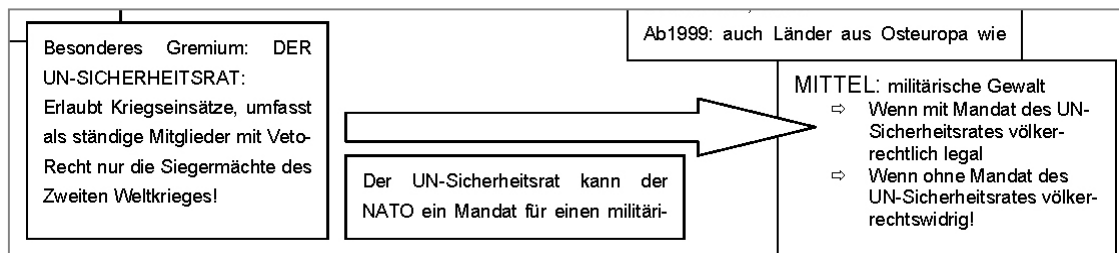
In den Materialien auf der CD findet sich für diese Stunde ein Schaubild, das die Strukturen von UNO und NATO und deren Verhältnis zueinander den Schülerinnen und Schülern erläutern soll.



Material IV.1\_Ueberblick\_UNO\_und\_NATO.pdf



Im Material „Überblick UNO und NATO“ gibt es einen Kasten mit dem Inhalt „Der UN-Sicherheitsrat kann der NATO ein Mandat für einen militäri-(schen Einsatz; HL)....“ geben. Die NATO erscheint hier als Instrument der NATO. Davon kann aber nach den Abschnitten VI und VII der UN-Charta nicht die Rede sein. Im Fall Libyen hat vielmehr, so könnte man sagen, die NATO die UNO zu ihrem politischen Legitimationsinstrument gemacht. Das ist zumindest ungenau. Weil die UNO in der Zeit des Kalten Krieges den in der UN-Charta vorgesehenen eigenen Generalstabsausschuss, dem Mitgliedsstaaten Truppen zur Verfügung stellen sollten, nicht einrichten konnte, gibt es die Möglichkeit, dass notifizierte Mitglieder der UNO in eigenem Kommando vom Sicherheitsrat beschlossene militärische Maßnahmen durchführen können. In diesem Fall haben die NATO-Staaten sich die Ermächtigung im UN-Sicherheitsrat selbst besorgen können, weil Russland und China kein Veto eingelegt hatten.



Ausschnitt aus: Material IV.1\_Ueberblick\_UNO\_und\_NATO.pdf

Diese Grafik erzeugt hier den falschen Eindruck, UNO und NATO seien als einander ergänzende Organisationen angelegt, der schon in der Überschrift der Unterrichtsstunde angelegt ist.

## 5. Stunde: Gaddafi ist tot, Krieg gewonnen - ist jetzt Frieden in Libyen?

Obwohl die Schülerinnen und Schüler sich eine Meinung zu der Frage bilden sollen, ob Krieg ein legitimes Mittel der Politik ist, wird der Krieg im Unterricht selbst nicht angesprochen. Die Schüler werden später also gar nicht wissen, worüber genau sie reden. Im Internet wäre genügend Material zu finden. So ist von 10-50.000 Toten die Rede, genauer weiß man es bis heute nicht. Es müsste sorgfältig ausgewählt werden, was den Schülerinnen und Schülern gezeigt wird, damit sie emotional nicht überfordert werden. Der Krieg heißt in den Bemerkungen des Lehrers „Militäraktion“. Ob die Handlungen der westlichen Mächte völkerrechtskonform waren oder auch nur der Resolution des UN-Sicherheitsrates entsprachen - alles kein Thema im Unterricht.

Die Schülerinnen und Schüler sehen den Film „Libyen - Lohn der Revolution - Berber fordern Rechte“<sup>1</sup>, ein Mitschnitt einer Fernsehsendung der ARD. Er zeigt aus der Sicht eines jungen Berbers, der nach dem Krieg nach Hause kommt, was sich positiv geändert hat. Gegen Schluss spricht ein alter Berber über seine Hoffnungen für ein neues Libyen. Der Krieg scheint also gerechtfertigt gewesen zu sein, Gegeninformationen über den Krieg gibt es für die Schüler nicht. Mögliche Gefahren für das neue Libyen erwähnt der Film nur sehr kurz. Die Schüler bekommen den Auftrag, im Film auf Gefahren und Chancen für Libyen zu achten. Sie haben dazu keine weiteren Informationen über die politischen Entwicklungen im Libyen nach Gaddafi. Sie lernen also nur sehr wenig kennen und sollen es anschließend doch beurteilen.

Ein Placemat (KPU S. 21 und 5\_2\_Aktivierende\_Lernmethoden.wmv) kann dann auch nicht mehr helfen: Wo nichts wirklich gewusst wird und das Problem nicht wirklich verstanden ist, sind selbst dann keine ordentlichen Resultate zu erwarten, wenn es am Tisch rege zugeht; eine „aktivierende Lernmethode“ ist noch kein Garant für aktives und erfolgreiches Lernen. In den von den Gruppensprechern vorgetragenen Auffassungen der Gruppen werden deshalb teils nur Aussagen aus dem Film wiederholt, teils aus Annahmen über menschliche Eigenschaften Vermutungen über das zukünftige Verhalten der Libyer gefolgert. Was hätten sie auch sonst sagen können? „Die libysche Bevölkerung wird es sich nicht noch einmal gefallen lassen ..., selbstbewusster ...“. Vermutung ersetzt Kenntnis. Von einer weiteren Prüfung dieser Aussagen wird nicht berichtet.

---

<sup>1</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=pB\\_dr-nVvBc](https://www.youtube.com/watch?v=pB_dr-nVvBc)

## 6. Stunde - Wo stehe ich - wohin will ich gehen?

Für diese Stunde gibt es keine Video-Aufnahme. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine „Selbstdiagnose“ erarbeiten: „Wo stehe ich - wohin will ich gehen?“ Gemeint ist jedoch: Was kann ich, was sollte ich können? Denn die Wahlmöglichkeiten dessen, wohin ich „will“ werden nicht geboten.

Der Selbstdiagnose-Bogen (Material VI.1\_Selbsteinschaetzung.pdf) enthält Aussagen, die die Schüler beurteilen sollen.

### Frage 1

Deutschland war für einen bedingungslosen Militäreinsatz in Libyen, wohingegen Frankreich sich bei der Entscheidung über einen Einsatz im UN-Sicherheitsrat enthalten hat.

Dass das Gegenteil wahr ist, sollte jeder Schüler mitbekommen haben. Diese Aufgabe sollte sicher nur zur Einstimmung dienen.

### Frage 2

Der Grund für den Aufstand in Libyen war sein teurer Lebensstil.



Diese Aussage ist mit einem Foto verbunden, das Gaddafis Lebensstil zeigen soll. Es legt also die Vermutung nahe, dass die Frage mit „Ja“ beant-

wortet werden muss. Diese für unsere Augen seltsame Kluft Gaddafis könnte auch mit überkommener politischer Repräsentationsästhetik zu tun haben. Die Würdenträger der katholischen Kirche kleiden sich auch auf eine seltsame Art, allerdings hat man sich in Europa daran gewöhnt.<sup>1</sup>

Sucht man das Bild auf der Quelle auf, die die Autoren angegeben haben, ergibt sich ein interessanter Zusammenhang:

17. Mai 2010 21:30 Vereinigte Staaten von Afrika - Gaddafis ehrgeiziger Traum

Libyens Revolutionsführer Gaddafi ist neuer Vorsitzender der Afrikanischen Union und gibt gleich mächtig Gas: Schon im Juli sollen die „Vereinigten Staaten von Afrika“ beschlossen werden. ...

Gaddafi inszenierte die Wahl als eine Art Krönungsmesse. Der libyische Revolutionsführer erschien in einer mit Brokat bestickten goldenen Robe und Mütze und forderte die Teilnehmer auf, ihn „König der traditionellen Könige Afrikas“ zu nennen. Dieser Titel war ihm vor einigen Wochen von mehreren libyschen Stammesführern verliehen worden. Gaddafi wurde auf dem Gipfel von sieben dieser „Könige“ in traditionellen Gewändern und mit Goldschmuck behängt begleitet.

Der 66-jährige Gaddafi hat sich Großes vorgenommen. In seiner Antrittsrede sprach er sich für eine Schaffung der „Vereinigten Staaten von Afrika“ aus, gab aber zu, dass die Erreichung dieses Ziels noch nicht unmittelbar bevorstehe. Er wolle sich diesem Ziel widmen, sagte Gaddafi. „Ich hoffe, meine Amtszeit wird eine Zeit der ernsthaften Arbeit und nicht der Worte.“

Gaddafi, der sich schon länger als überzeugter Pan-Afrikaner gibt, schwebt ein riesiger, vereinter Staat Afrika vor mit gemeinsamer Währung, gemeinsamen Pässen und gemeinsamer Armee. Diese „Vereinigten Staaten von Afrika“ würden in Gaddafis Phantasie eine gewichtige Rolle in der Weltpolitik spielen. Diesen Vorschlag trug er auch am Sonntag auf dem Gipfeltreffen der AU in Addis Abeba wieder vor.

Viele afrikanische Staats- und Regierungschefs stehen einer Einheitsregierung des Kontinents skeptisch gegenüber, da sie einen Verlust ihrer nationalen Selbstbestimmung fürchten. Auch Gaddafi selbst ist manchem Staatsoberhaupt nicht ganz geheuer.

---

<sup>1</sup> Weil die Frage nach Herkunft und Bedeutung dieser Kleidung nicht nur nicht geklärt wird, sondern umstandslos unterstellt wird, dass Gaddafi jenseits verständlicher Maßstäbe handelt, kann man fragen, ob hier die Grenze zur Kriegspropaganda nicht überschritten ist: „Wenn man den Feind schwächen will, dann muß man zunächst seinen Führer als unfähig darstellen und seine Vertrauenswürdigkeit und Integrität in Zweifel ziehen.“ (Morelli 2014: 35ff).

Als Kompromiss wurde eine Erweiterung des Mandats der AU-Kommission vereinbart, das bislang lediglich das Sekretariat der AU ist. Die AU-Kommission solle in eine „AU-Behörde“ mit einem breiteren Mandat und größerer Kapazität umgewandelt werden, teilte der Kommissionsvorsitzende Jean Ping mit. Die Behörde solle von einem Präsidenten und einem Stellvertreter geleitet werden, die Kommissare würden wie Minister mit eigenen Zuständigkeitsbereichen ausgestattet. Die neue Institution solle den Kontinent näher an das Ziel der „Vereinigten Staaten von Afrika“ bringen, sagte Ping, der offenbar schon ganz auf Gaddafi-Kurs ist.

Die International Herald Tribune berichtet, dass Gaddafi bereits auf der nächsten AU-Sitzung im Juli über die Schaffung der Vereinigten Staaten von Afrika abstimmen lassen will. (Süddeutsche: Gaddafi)

Es gibt Stimmen, die darin den Grund des Krieges sehen. An anderer Stelle kann man im Internet lesen (Final Call: Gaddafi, eine Zeitung der Black Muslim in der Nachfolge von Malcolm X):

„Gold, Oil, Africa and Why the West Wants Gadhafi Dead ...  
By Brian E. Muhammad -Contributing Writer-  
Muammar Gadhafi's decision to pursue gold standard and reject dollars for oil payments may have sealed his fate. -  
The war raging in Libya since February is getting progressively worse as NATO forces engage in regime change and worse, an objective to kill Muammar Gadhafi to eradicate his vision of a United Africa with a single currency backed by gold. ... Observers say implementing that vision would change the world power equation and threaten Western hegemony. In response, the United States and its NATO partners have determined "Gadhafi must go," and assumed the role of judge, jury and executioner.“

Diese Interpretation kann stimmen oder auch nicht. Das ist für einen Lehrer aus der Distanz, nur mit Hilfe deutscher Massenmedien und des Internets, nicht wirklich einzuschätzen. Ohne fachwissenschaftliche Expertise verkommt Unterricht hier schnell zu Raterei, Vorurteil und Ressentiment. Wir Politiklehrer können das alles so wenig klären wie die Schülerinnen und Schüler. Eifrig suchende Schüler stoßen im Internet auf solches Material. Deshalb kann es sinnvoll sein, mit den Schülerinnen und Schülern unser Unvermögen zu klären, uns im Internet genau orientieren zu können. Kein Lehrer kann sicher abschätzen, welche ferne Quelle im Internet welche Bedeutung hat.

Das Thema der „Vereinigten Staaten von Afrika“ steht jedenfalls weiter auf der politischen Tagesordnung (Wallstreet Journal: Afrika).

Fachwissenschaft steht dem Lehrer gerade im Bereich „Internationale Politik“ oft nicht zur Verfügung. Dann ist es nach dem Gebot des „kontroversen Denkens“ sinnvoll, mehrere Zeitungsinterviews bekannter Wissenschaftler, Journalisten etc in den Unterricht einfließen zu lassen, beispielsweise das Interview der Tageszeitung „junge Welt“ mit Johan Galtung:

(Frage) Trotzdem ist der jetzige Bürgerkrieg in dieser Dimension etwas Neues und reiht sich überdies in die Aufstände in der arabischen Welt ein. Vorwände mag es geben, aber sie schaffen allein noch nicht die Bedingungen für einen Krieg: (Antwort) Es gibt mehrere Gründe. Zum einen gibt es Öl. Zum anderen – und viel wichtiger! – ist Ghaddafi ein alter Feind. Zu Beginn der 70er Jahre verbannte er die US-Amerikaner von ihrem Militärstützpunkt. Außerdem setzte er sich besonders für die arme Bevölkerung ein, mit billigen Wohnungen, mit Bildung und Gesundheitsversorgung. Darüber hinaus war er eine Hauptfigur der Ölkrise von 1973, als die arabischen Staaten den Ölpreis von einem auf 20 Dollar pro Faß steigen ließen. Die größte Gefahr, die der Westen in Ghaddafi sieht, ist aber sein Engagement für die Afrikanische Union. Man befürchtet, daß Afrika als potentiell sehr reicher Kontinent einen eigenen Wirtschaftsraum schafft und somit weniger Handel mit den alten Kolonialmächten in Westeuropa treibt. Zudem wollen die Europäer und Amerikaner den Einfluß Chinas eindämmen. Auch die Chinesen wollen sich Rohstoffe verschaffen – aber im Gegenzug helfen sie mit Investitionen, die Lebensbedingungen der Armen zu verbessern. Peking orientiert sich in seiner Handelspolitik an den lokalen Bedürfnissen und will die Kaufkraft der afrikanischen Völker erhöhen. (Galtung 2011)

### **Frage 3**

Die folgende Zeichnung des bekannten Karikaturisten Stuttmann „Flugverbotszone über Libyen...“ mit Bombern und Hubschraubern mit der Aufschrift „NATO“, die kreuz und quer über Libyen hin und her fliegen und dabei Bomben fallen lassen, ist nur schwer zu entziffern: Will sie auf Gegensätze zwischen den NATO-Partnern im Bezug auf die Einrichtung und Durchführung der Flugverbotszone hinweisen oder hat es bei ihrer Durchsetzung an Koordination gemangelt? Die Schülerinnen und Schüler werden schon was rausraten ...

#### **Frage 4**

Mit der Frage „Der Grund für den militärischen Einsatz?“ wird eine Karikatur von Peter Tomicek aus der Rhein-Zeitung (Tomicek: Ölfass) gezeigt, auf der eine Abrissbirne mit der Aufschrift „Sanktionen“ eine Gaddafi-Statue zerstört, in der sich ein Ölfass verbirgt. Um diese Statue herum liegen Trümmer. Aus dem Hintergrund wird „Vorsicht“ gerufen. Die Karikatur will vor den Folgen von Sanktionen warnen: Es könnte sein, dass Libyen bald kein Öl mehr liefert. Der „Selbstdiagnosebogen“ verändert gegen die Beschriftungen im Bild (und gegen die Unterschrift des Originals (Tomicek 2011: „Libysche Ruine“) die Aussage: Die NATO will sich das Öl mit Gewalt holen. Diese Aussage können die Schüler nur finden, weil sie wegen der Karikatur mit den Krokodilen (vgl. S. 42) schon wissen, was der Lehrer hören will.

#### **Frage B1**

Die Schüler können zwar nach dem Film über die Berber ahnen, dass die Aussage „Nach Gaddafis Sturz sind sich alle Libyer einig, dass in Libyen eine Demokratie eingeführt werden soll“, die sie kommentieren sollen, falsch ist. Aber ihnen sind bislang keine brauchbaren Kenntnisse gegeben worden, mit denen sie ihre Aussage entfalten und begründen könnten.

#### **Frage B2**

Der Krieg in Libyen war richtig, denn er hat weiteres Leid verhindert.

Die Schüler wissen bislang nicht, wie der Krieg verlaufen ist, wie viele Menschen getötet oder verletzt wurden und wie groß die Zerstörungen waren. Was sollen sie zu dieser Frage sagen? Und selbst, wenn sie über dieses Wissen verfügten, könnten sie diese Frage immer noch nicht beantworten, denn sie können diese Zahlen nicht mit jenen Zahlen verrechnen, die sich ergeben hätten, wenn die NATO nicht eingegriffen hätte; diese Zahlen kann es naturgemäß nicht geben. Das sind Fragen von Einschätzungen, denen mehr oder minder gut begründete Annahmen zugrunde gelegt werden müssen. Sollte die Frage auf eine derartige Reflexion zielen, könnte sie für die Schüler Perspektiven eröffnen... könnte...

## 7. Stunde - Ich gehe meinen Weg: Eine Vertiefung an Lernstationen

Man darf vielleicht träumen:

Und Ich mach mein Ding,  
egal was die anderen sagen  
Ich geh meinen Weg,  
ob gerade ob schräg, das ist egal  
ich mach mein Ding  
egal was die anderen labern, ...  
(Udo Lindenberg)

Aber so ist das nicht gemeint. Die Schülerinnen und Schülern bekommen mehrere Materialien, die sie durcharbeiten sollen, um bei der Selbstdiagnose erkannte Lücken aufzuarbeiten (KPU S. 23). Zwar steht ihnen die Reihenfolge frei, sie dürfen auch abschätzen, ob sie die zu Beginn jenes Materials genannten Anforderungen schon erfüllen oder ob sie sich mit einem neuen Material beschäftigen wollen, aber es steht ihnen nicht frei, sich jenseits allen bisherigen Unterrichts mit eigenen Fragen und selbstgesuchten Materialien ein ganz eigenes Bild von den sie interessierenden Dingen zu machen. Vielleicht ist das auch gut so, aber dann kann man es auch so nennen: Die Schülerinnen und Schüler sollen in Stillarbeit sich weitere Kenntnisse nach Vorschrift des Lehrers aneignen. Individualisierung - „Ich gehe meinen Weg“ - meint hier nicht Eigensinn, sondern Vertiefung unter genauer Anleitung des Lehrers, also: „Ich gehe seinen Weg.“

Das Material zur **Station 1** „Wenn du dir nicht sicher gewesen bist, welche Positionen Deutschland und Frankreich eigentlich vertreten und wie sie diese begründet haben, dann kannst du hier noch einmal nachlesen.“ soll den Unterschied zwischen Deutschland und Frankreich in Sachen Flugverbotszone klären, enthält jedoch keine Aussagen zu den Inhalten und Zielen französischer Politik, sondern nur zu den persönlichen Ambitionen des französischen Präsidenten. Der Ausschnitt aus dem Zeitungsartikel (DIE WELT: Sarkozy) gibt nicht mehr her, das Original im Internet allerdings auch nicht. So können die Schüler die Aufgabe nicht angemessen erledigen.



Frage und Material der **Station 3** „Wenn du die Aufgabe drei schwierig fandest, weil du dir inhaltlich nicht sicher warst, kannst du dich hier über den Begriff der Flugverbotszone und über die Rolle der UNO und der NATO dabei informieren.“ erfassen den realen Vorgang nicht hinreichend. Nicht nur die Flugverbotszone selbst ist ein Problem, sondern die politische Absicht der Hilfe zum Regimewechsel, die von der Resolution 1973 selbst nicht gedeckt ist. Das Material lässt das politische Problem, auf das der russische Präsident Putin im Material „III.1 Stimmen für und gegen ein militärisches Eingreifen in Libyen“ aus der dritten Unterrichtsstunde hinweist, weg und vereinfacht so das Problem unangemessen.

Im Material für die **Station 4** „Wenn du über wirtschaftliche Interessen (z.B. Öl) von Befürwortern des Libyen-Einsatzes noch nicht Bescheid wusstest, dann kannst du hier Informationen dazu finden.“ gibt es Teile jenes Materials, das die Schüler bei der Betrachtung der Karikatur in der dritten Stunde schon hätten haben müssen.

Das Material für die **Station B1** „Wenn du dir nicht sicher warst, ob sich die Libyer in ihren Vorstellungen über die Zukunft des Landes einig sind, können dir die folgenden Textauszüge bei der Einschätzung helfen.“ enthält grundlegendes, einfaches und klares Material, das von vornherein neben den Film über die Berber hätte gestellt werden können.

Das **Material 1 zur Station B2** „Hat der Einsatz dem libyschen Volk geholfen? Versuche anhand der folgenden Kriterien abzuwägen! Hierbei kann dir das Wissen aus dem Film ‚Der Lohn der Revolution – die Berber fordern ihre Rechte‘ helfen.“ ignoriert, was die Schüler in B1 haben lernen können. Mit dem Film allein lässt sich die Frage nicht sinnvoll beantworten. Die Schüler können nur rätseln, was der Lehrer hören will. Die gewichtigen Überlegungen „Omar Ashour: Die teuer erkaufte Freiheit“ im **Material 2** sind zu Beginn des Aufstandes entstanden, können also trotz ihrer unbestreitbaren Qualität eine Analyse der Situation nach dem Sturz Gaddafis nicht ersetzen. Sie hätten sinnvoll in einer der früheren Unterrichtsstunden eingesetzt werden können.

An keiner Stelle bieten diese Materialien „Vertiefungen“ über das Notwendige hinaus. Material 1 ist ungeeignet, weil ohne den in der Aufgabe vorausgesetzten Inhalt, Material 3 vereinfacht so stark, dass die Aussage falsch wird und die folgenden Materialien hätten schon in den Stunden vor dieser Selbstdiagnostik mitsamt Reparatur und Nachhilfe mitgeliefert werden müssen, damit ein halbwegs brauchbares Verständnis des Gegenstandes hätte erzielt werden

können. Entweder ist diese didaktische Figur von Selbstevaluation, Reflexion und individualisiertem Lernen überflüssig, weil sie den Schülern jenes Material bringt, das schon vorher hätte erarbeitet werden müssen, oder sie ist hier falsch angesetzt worden.

## **8. Stunde - Frieden lässt sich niemals durch Krieg herstellen - oder doch? Eine Debatte vorbereiten**

Der Satz „Frieden lässt sich nie durch Krieg herstellen“ (8\_1\_Grundprinzipien\_Aushandlungsprozesse.wmv) steht an der Tafel, die Klasse soll über ihn diskutieren. Im Verlauf des Videos bezeichnet der Lehrer ihn als „radikal pazifistisch“. Was ist „pazifistisch“, gar „radikal pazifistisch“? Der Leser/Beobachter erfährt nicht, warum dieser Satz jetzt diskutiert werden soll. Welchen Zusammenhang hat er mit dem Bürgerkrieg und der Intervention in Libyen? War das damals eine relevant vertretene politische Position? War Westerville radikaler Pazifist? Wie soll dieser Radikalpazifismus, den es im konkreten politischen Vorgang nur am unbekanntem Rand des politischen Spektrums gegeben hat, den Schülerinnen und Schülern bei der Gewinnung eines eigenen Urteils bei einem politischen Konflikt helfen, über den der vorhergegangene Unterricht sie nur mit einem absoluten Minimum an Informationen versorgt hat? Der reale Konflikt bleibt unbekannt und wird in einen imaginierten Konflikt transformiert.

Wenn man diese Frage nach der Legitimität von Bomben auf Libyen schon klären lassen will, müsste sie in etwa so lauten: Soll die NATO mit Flugzeugen die Truppen Gaddafis angreifen, um so - vielleicht - einen Frieden zu erzwingen und dabei Tausende von Toten in Kauf nehmen?

Kein Schüler stimmt in einer ersten Abstimmung dieser Position zu, alle lehnen sie ab, bis auf eine Schülerin: „Dann bin ich halt für die Mehrheit“, sagt resignierend (Minute 1.40, vgl. Gruschka 2013: 210) eine unwillige Schülerin. Der Lehrer möchte Begründungen hören.

Die erste Schülerin lehnt ab, weil sie das „nie“ gestört hat. Warum? „Das Nie ist so nie halt.“ (Minute 2.20) der zweiten Schülerin ist es manchmal „lästig“, dass Frieden durch Krieg hergestellt wird, manchmal auch nicht, unterschiedlich. Ein großer Teil der Antworten versucht, mit dem Hin-und-her-Wenden der Wörter des Satzes, den sie an der Tafel sehen, eine eigene Auffassung zu gewinnen. Am „nie“ lassen sie erkennen, dass sie im Laufe ihres Lebens schon gelernt haben, dass ethische Prinzipien in der konkreten Situation verantwortet werden müssen. Vielleicht haben sie auch nur Furcht davor, die Folgen eines konsequenten Handelns nicht überblicken zu können; dann zielte dieses Argumentationsverhalten vor allem auf verständlichen Selbstschutz.

Ein Schüler bezieht sich auf den Zweiten Weltkrieg. Hitler hat nicht mit sich reden lassen, da kommt es keine Verhandlungen mehr geben. Erst dann bezieht sich eine Wortmeldung auf Libyen: „Wenn die (unverständlich) Libyen nichts gemacht hätten, dann wäre Gaddafi ja immer noch an der Macht, dann wäre ja noch in der Hinsicht Unruhen da.“ Auf die völkerrechtlichen und politischen Probleme bezieht dieser Schüler sich nicht.

Eine große Zahl weiterer Wortmeldungen beschränkt sich darauf, die Formulierung unabhängig vom konkreten Fall zu problematisieren, „Das Nie find ich blöd...“ Zwar gibt es ab und zu Bezüge auf Libyen, sie zeigen jedoch gegenüber der ersten Unterrichtsstunde dieser UE, als einige Schüler schon ein ordentliches Zeitungswissen zeigten, keinerlei Lern- und Argumentationsfortschritte. Danach lässt der Lehrer die Lerngruppe darüber rätseln, wie man eine radikalpazifistische Position begründen könnte. Es gibt eine große Tradition kriegsethischer Diskussion in Europa und den USA (Wikipedia: Gerechter Krieg; Walzer 2004). Nichts davon bekommen die Schülerinnen und Schüler in die Hand, sie sollen sich irgendwie was denken. Vielen Schülerinnen und Schülern ist dabei sehr unwohl, das ehrt sie.

Die Vermittlung der „radikalpazifistischen“ These mit dem Geschehen in und um Libyen ist nicht gelungen, diese Stunde konnte eine eigene Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler nicht vorbereiten.

## **9. Stunde - Frieden lässt sich niemals durch Kriege herstellen - oder doch? Wir diskutieren**

Vorne in der Mitte im Klassenzimmer, vor dem Lehrertisch - an der Tafel sind noch Rechnungen zum Wurzelziehen zu sehen - stehen zwei zusammengeschobene Schülertische (9\_2\_Anwendungssituationen.wmv, im Internet ist dieses Video in der Datei <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/1288/1295> auf der vierten Seite zu sehen). Jeweils eine Schülerin und ein Schüler, Vertreter von Vorbereitungsgruppen, stehen sich gegenüber. Jeder soll in einer Minute eine Stellungnahme abgeben.

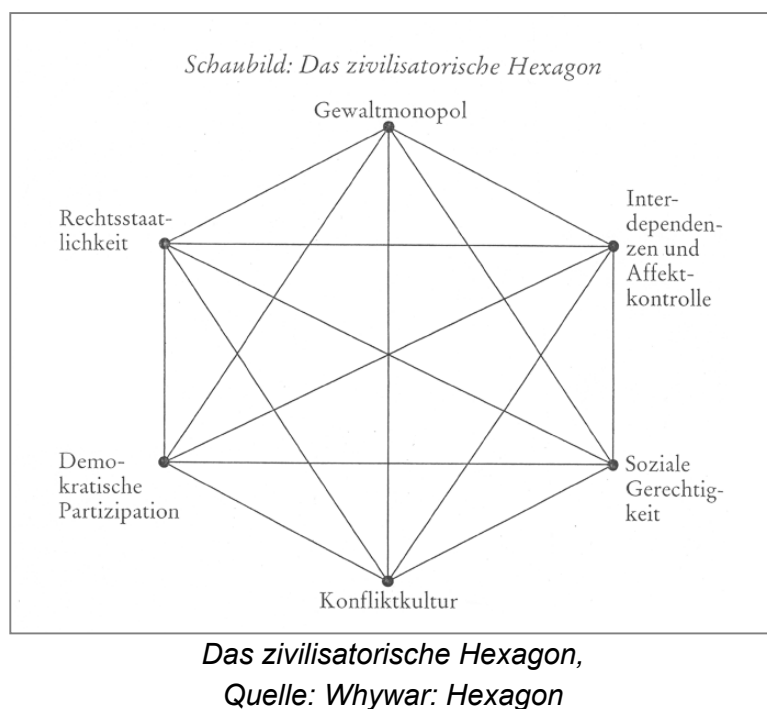
Der erste Schüler trägt die Überlegung über den Zweiten Weltkrieg aus der Stunde davor noch einmal vor. Er bemüht sich um eine gehobene Form eines Vortrags. Als er zwischendurch stockt, entfährt ihm ein „ach Schwachsinn“, mit dem er sich von seinem Tun wie von einer entfremdeten Arbeit distanziert. Danach wiederholt er dasselbe mit denselben Worten in etwas anderen Sätzen. Die erste Schülerin bestreitet die Gültigkeit dieses Satzes mit dem Argument, Krieg richte solche Schäden an, dass das Bedürfnis nach Rache entstehe, die Anhänger Gaddafis könnten einen neuen Krieg anzetteln, und dann fängt alles wieder von vorne an. Die zweite Schülerin hebt auf die Opfer in einem Krieg ab und vermutet, dass dadurch immer mehr Unruhe entsteht. Der zweite Schüler hält Krieg als letzte Lösung für möglich und verweist auf den Einsatz der NATO im Libyen-Krieg: Wenn die NATO länger gewartet hätte, wären genauso viel ... oder mehr Menschen gestorben ...

In einer zweiten Runde, in der frei diskutiert werden soll, sagt der erste Schüler, dass Gaddafi auf Unbewaffnete hat schießen lassen, worauf die NATO sagte, „dass überlegene Streitkräfte nicht gegen sehr schlecht bewaffnete Zivilisten kämpfen dürfen“. Nach einer Pause: „Krieg ist doch keine Lösung, unschuldige Leute“, dagegen „Unschuldige waren schon vorher ... Die NATO hat auf strategisches Material geschossen, Gaddafi hat die Bevölkerung niedergemetzelt ...“ Es quält sich dahin ... , keine Fortschritte in der Diskussion kaum Bezüge auf das bisher im Unterricht verwendete Material, Spekulationen. „Gaddafi, krasses Beispiel, nicht mehr ganz normal ...“ Der Zweite Weltkrieg wird wieder angesprochen. Der Lehrer fragt nach der Rechtfertigung im Fall Gaddafi, eine Schülerin - „Gaddafi war ja nicht mehr ganz normal“ (Minute 9.50) - entwickelt sich langsam zu dem Schluss, dass mit Gaddafi ja nicht zu reden war - der Lehrer hatte den Verhandlungsvorschlag ja nicht an die Klasse weitergegeben - und dann könnte es schon gerechtfertigt sein. Die Schülerinnen und Schülern

fassen den Gegenstand vollständig personalisiert: Es geht um Gaddafi und seinen Charakter. - Der erste Schüler schlägt Hilfe beim Aufbau eines neuen politischen Systems vor, damit sich der Frieden festigt. Über die damit möglicherweise verbundenen Probleme wird von den Schülerinnen und Schülern spekuliert.

## 10. Stunde - Zum Frieden trägt bei ... Bedingungen für friedliches Zusammenleben

Die Schüler sollen einen Satz des Lehrers ergänzen: „Frieden herrscht, wenn ...“ Die Schülerinnen und Schülern antworten u.a.: „Demokratie da ist, Gesetze eingehalten werden, Probleme gelöst wurden, die Bevölkerung damit einverstanden ist, friedliche Problemlösung, alle glücklich sind (ironisch?; HL), das Volk ohne Angst leben kann ...“ Der Lehrer kommt wieder auf die Frage zurück, ob sich Frieden durch Krieg herstellen lässt.



Das ist nun die dritte Ebene, auf der die Frage gestellt wird, sie gilt nun in Bezug auf

1. den Bürgerkrieg in Libyen,
2. die Reaktionen von außen in Bezug auf den Bürgerkrieg (Militäreinsatz),
3. die innere Ordnung eines Staates.

Der auch in den vorherigen Stunden nur noch lockere Bezug zum libyschen Krieg wird nun vollends aufgegeben. Die Antworten der Schüler schwanken zwischen gehörter Norm und Wunsch-Dir-Was. Sie bekommen im weiteren Verlauf des Unterrichts einen Text zum „Zivilisatorischen Hexagon“ des Bremer Friedensforschers Dieter Senghaas. Das Modell ging

aus der Forschung über Entwicklungsländer und vor allem aus der Erforschung verschiedener Entwicklungspfade europäischer Staaten hervor. Es identifiziert Bausteine für eine stabile, friedliche Gesellschaft. Eine derartige Friedenssicherung wird als Zivilisierungsprojekt angesehen. Das Hexagon besteht aus sechs Bausteinen, die sich wechselseitig stärken oder schwächen können. (Wikipedia: Senghaas)

Dieser Entwurf ist eine einleuchtende, sehr beachtliche Konstruktion, wenn er auch für Politik und Krieg zwischen Staaten nur eingeschränkt verwendet werden kann. Mit ihm bekommen die Schülerinnen und Schüler einen flexiblen und hochentwickelten Maßstab zur Beurteilung ökonomischer, sozialer und politischer Verhältnisse innerhalb eines Staates. Zum Problem eines Eingreifens der UN trägt es also nichts bei. Es wäre gut gewesen, hätten die Schüler dieses Hexagon auf die Entwicklung in Libyen anwenden können, zuerst zur Analyse der Krise unter Gaddafi, und dann, um Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung Libyens entwerfen zu können. Die Schülerinnen und Schüler hätten dabei die Erfahrung machen können, dass politische Probleme vieldeutig sind, nicht nur eine Lösung zulassen und deshalb vom Standpunkt vermeintlich einfacher Prinzipien nur schwer verstanden und auch nur schwer „gelöst“ werden können, im Unterricht möglicherweise schon gar nicht.



## 1.2 Analysen

Der Unterricht, wie er aus dem Buch und über Unterrichtsvideos zu sehen ist, soll mit der Grundschrift der „lerntheoretischen Didaktik“ der „Berliner Schule“, dem „Heimann-Otto-Schulz (1965)“, und mit dem „Beutelsbacher Konsens“ (Landeszentrale: Beutelsbach) analysiert und mit den im Buch genannten eigenen Qualitätskriterien (KPU S. 40) für den Politikunterricht kommentiert werden.

### 1.2.1 Lerntheoretische Didaktik

Der „Heimann-Otto-Schulz“ bietet ein einfaches, aber grundlegendes Analyseinstrumentarium. Der Unterricht, soweit er über das Buch und die Unterrichtsvideos der CD erkennbar ist, soll unter den Aspekten Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl, anthropogene Voraussetzungen und sozial-kulturelle Voraussetzungen betrachtet werden (Heimann/Otto/Schulz 1965: 23ff). Es empfiehlt sich auch hier, in umgekehrter Reihenfolge vorzugehen, damit der Unterricht und nicht die Erklärungen zu ihm zur Grundlage eines Urteils gemacht werden kann.

Zu den „**sozial-kulturellen Voraussetzungen**“ gehören auch die politischen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Sie sind durch eine Politik der großen westlichen Staaten bestimmt, sich Zugänge zu jenen Regionen zu sichern, die von wirtschaftlicher und/oder strategischer Bedeutung sind (Für die USA s. Brzezinski 2004: 215f, Miller 2012, Chossudovsky 2014, 19ff). Die Wege und Methoden sind dabei sehr verschieden. Möglich ist die Unterstützung kooperativer regionaler Herrscher, es kann aber auch ein Wechsel eines lokalen politischen Systems angestrebt werden. Politische Unruhen werden unterstützt (Chossudovsky 2014: 25), aber auch die direkte militärische Intervention ist ein Instrument der Wahl (s. Projekt 2000, 37). Die Öffentlichkeiten der intervenierenden Länder werden durch entsprechende Meldungen in einen erregten Zustand versetzt, auch wenn sich später herausstellt, dass getäuscht wurde<sup>1</sup>. Wenn Politikunterricht zu rationaler Urteilsbildung anhalten will, gehört Skepsis in den Unterricht.

---

<sup>1</sup> Beispielsweise der Hufeisenplan (Wikipedia: Hufeisenplan) oder die Begründung für den Irakkrieg (Wikipedia: Begründung).

Die NATO hatte 2011 mit Erlaubnis des UNO-Sicherheitsrates die Luftwaffe Libyens ausgeschaltet und die Rebellen auf dem Boden so lange unterstützt, bis Gaddafi gestürzt und ein „Übergangsrat“ eingerichtet war. Die Schüler kannten diesen Vorgang mehr oder minder genau. In der deutschen Politik ist darüber gestritten worden, ob es richtig war, dass Deutschland sich an dieser Luftkriegsführung nicht beteiligt hat (SPIEGEL-Online: Libyen-Einsatz). Große Teile der deutschen Öffentlichkeit und der deutschen Bevölkerung neigten damals zu militärischer Zurückhaltung (ZEIT-Online 2011). Der Unterricht wollte unter der Frage „Lässt sich Frieden durch Krieg herstellen? Der Fall Libyen“ diese Auseinandersetzung aufgreifen. Dabei ersetzte er die Politik der militärischen Zurückhaltung des Außenministers Westerwelle durch eine radikale pazifistische Behauptung, die damals niemand aufgestellt hatte, ohne dass diese Verschiebung im Verlauf des Unterrichts je thematisiert worden wäre.

Der Unterricht verlief unter anderen Fragestellungen als der politische Vorgang selbst. Deshalb kam es immer wieder vor, dass Schüler, die ihre Kenntnisse zum Libyen-Krieg in den Unterricht einbringen wollten, vom Lehrer daran gehindert wurden. Die schulische Inszenierung des politischen Konfliktes hat regelmäßig die schulische Repräsentation des realen Konflikts blockiert. Damit war die Arbeit an der Aneignungsperspektive (vgl. S. 15ff und 19ff) von Anfang an blockiert. Die politische Frage wurde durch eine ethische Frage ersetzt, wohl in der Annahme, sie sei damit allen Schülerinnen und Schülern zugänglicher. Das entfremdet die Schüler von Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten. Wesentliche friedens- und kriegsethischen Diskussionen zum „gerechten Krieg“ (beispielsweise Rat der Evangelischen Kirche 2007: Aus Gottes Frieden leben - für gerechten Frieden sorgen), sind den Schülern jedoch auch nicht zur Verfügung gestellt worden. Damit wandelte sich der Unterricht von einem Politikunterricht, in dem nach rationalen Argumenten gesucht wird (Sutor 1984: 46ff), zu einer Veranstaltung, in der spontan erzeugte Gesinnungen ausgetauscht werden, ohne gleichzeitig Ethik- und/oder Religionsunterricht ersetzt zu haben.

Die Schülerinnen und Schüler zeigten unterschiedliche **anthropogene Voraussetzungen**. Ein Teil der Jungen ist politisch sehr interessiert; diese Schüler zeigten sich zu Beginn des Unterrichts sehr informiert. Die Informationen, die sie während des Unterrichts bekommen haben, dürften für sie kaum neu gewesen sein. Sie haben dennoch bis zum Schluss mitgespielt, wenn sie auch erkennen ließen, dass der Unterricht ihre Erwartungen nicht traf und ihnen Auf-

gaben und Rollen zugewiesen wurden, die sie nicht als die ihren ansahen. Aber man macht halt mit. Die Klasse war unterfordert. Das umfangreiche Vorwissen der Schüler hätte erschlossen werden müssen (Vorbild s. Engelhardt 1964: 91): was ist geschehen und wie wurde es gewertet? Es hätten sich Schwerpunkte und auch Lücken gezeigt, die Schülerinnen und Schüler und der Lehrer hätten einen Weg finden müssen, sie aufzufüllen. Zeitungen gehören in diesen Unterricht, dazu Filmbeiträge aus unterschiedlichen Perspektiven, wie sie seit Youtube für den Unterricht zugänglich sind. Das hätte die Möglichkeit geboten, in der Lerngruppe Grundfragen der internationalen Politik zur Sprache zu bringen.

Zum Unterricht gehören sicher Fotos - **Medienwahl** -, die die Schüler zur Stellungnahme herausfordern sollten. Aber dabei wurde der Eigensinn dieser Fotos übergangen, sie wurden Mittel für ein anderes. Der Eigentext zu den Ursachen des Bürgerkrieges enthielt eine kritisierbare Darstellung, er spielte nur eine geringe Rolle im Verlauf des Unterrichts. Für den Film über Gaddafi von SPIEGEL-TV gilt, was Enzensberger 1957 über die Sprache des SPIEGELS geschrieben hat:

„Die Koketterie mit der eigenen Gewitztheit, die rasch applizierte Terminologie, die eingestreuten Modewörter, der Slang der Saison, die hurtige Appretur aus rhetorischen Beifügungen, dazu eine kleine Zahl syntaktischer Gags, die sich meist von angelsächsischen Mustern herschreiben: das sind einige der auffälligsten Besonderheiten der Spiegel-Sprache. ... Der verzweifelte Witz eines Alleinunterhalters ist ihm anzuhören, der um jeden Preis sein Publikum bei der Stange halten muss.“  
(Nach Winterbauer 2011)

Der Film müsste selbst erst Gegenstand des Unterrichts sein, bevor er Erkenntnisquelle sein könnte.

Drei der vier „Stimmen für und gegen militärisches Eingreifen“ hat der Unterricht nach Zeit und Anlass falsch eingeordnet, auf ihre Aussagen ist später fast nicht zurückgegriffen worden; die ethische Verkürzung der Entscheidungsfrage brauchte diese Materialien nicht. Zu den Karikaturen wird den Schülern keine weitere Information geliefert, sie erscheinen damit als Medien eines Durchblickens, das keinen Beleg mehr braucht. Der Lehrervortrag über UNO und NATO erweckt an entscheidender Stelle einen falschen Eindruck über das Verhältnis zwischen UNO und NATO. Den Schülern wird nichts über den Krieg, seinen Verlauf und seine Auswirkungen für die Bevölkerung Libyens gezeigt;

der Film über die Situation bei den Berbern allein zeigt die Komplexität der Situation, ihre Verwirrtheit und ihre Widersprüche nicht hinreichend. Die Zusatzinformationen für jene Schüler, die sich nach eigener Diagnose unsicher fühlten, wären schon an früheren Stellen im Unterricht erforderlich gewesen; die gebotene „Individualisierung“ entkontextualisiert hier Zusammenhänge.

Die Materialien ermöglichten den Schülern kaum einen Blick in die fremde Welt eines Landes, dem man sich klugerweise erst einmal mit skeptischer und auch selbstkritischer Neugier nähert. Sie bildeten die Vielfalt der politischen Möglichkeiten, der Handlungsalternativen und die Interpretationsbedürftigkeit der völkerrechtlichen Situation nicht ab. Sie reduzierten das Problem auf eine Situation, die sich so beschreiben lässt: Da ist ein Böser, und nun stehen die Schüler vor der Frage, ob man mit den Motiven der Guten auch mal zeitweise böse werden darf. Wahl und Verwendung der Materialien lassen jeweils einen angestrebten Effekt erkennen, dazu versimpeln sie den Vorgang (vgl. damit die Anforderungen an die Materialauswahl bei Besand 20011). So geht eine Linie

1. von den außerhalb ihrer konkreten Ursprungssituation eingesetzten Motivationsfotos
2. zur falschen Darstellung des Verhältnisses von UNO und NATO, von dort
3. zur Bekenntnisalternative, von jeder Kenntnis frei, und von dort
4. zum Ja oder Nein für die Bomber: Es muss ja geholfen werden, das müssen die Schüler doch einsehen.

Es fehlt dem Unterrichtsbericht eine Diskussion der Materialien: Warum wurde dieses oder jenes Material ausgewählt? Welche Materialien waren noch im Gespräch? Warum wurde sie dann doch nicht genommen? Wie steht es mit einer Diskussion der „in“ den Materialien gegebenen Potentiale, kompetenzorientiert mit den Schülern zu arbeiten?

Weil im Unterricht, wie er berichtet wird, die menschlichen und politischen Folgen und Resultate der Intervention nicht bearbeitet werden, kann die militärische Intervention nur kontextfrei diskutiert werden, als ethische Diskussionsübung. Damit aber ist selbst das gegebene Material überflüssig.

„In Nordafrika ist das durch die Intervention des Westens angeblich gerettete Libyen zum ersten gescheiterten Petrostaat geworden.“

(Pankaj 2014)

Man konnte dieses Ergebnis des Krieges Ende 2011 ahnen und den Unterricht darauf einstellen.

Zu den **Methoden** gehören: Betrachtung von Fotos und Karikaturen, die der Lehrer mitgebracht hat, Austausch über diese Bilder und Austausch von Vorwissen, Bearbeitung eines von den Planern des Unterrichts verfassten Textes, der die Entscheidungsalternative enthält und die Schüler zu ihr führt, ein Film mit Beobachtungsaufträgen, Austausch über den Film mit einem Gruppenpuzzle, Bearbeitung von Arbeitsblättern allein und zu zweit, das Bearbeiten von Karikaturen mit Arbeitsaufträgen, Unterrichtsgespräche, Lehrervortrag, Lehrer-Schüler-Korrekturgespräch, Film und Placemat mit Arbeitsauftrag, Schreibgespräch, Gruppendiskussionen, Diskussionen vor der Klasse, Bearbeitung von Selbstdiagnosebögen mit Arbeitsaufträgen, Bearbeitung von Zusatzmaterialien mit Arbeitsaufträgen, Debatte, Argumentationsmethode, Besprechungen in Gruppen, Debatte vor der Klasse, Stichwortsammlung mit Moderationskarten, eine schier beeindruckende Vielfalt.

Jedoch: Der Unterricht ist durchgängig lehrergesteuert, wenn es auch Abschnitte gibt, in denen der Lehrer sich scheinbar zurückhält. Arbeitsergebnisse der Schüler haben an keiner Stelle Einfluss auf den weiteren Verlauf des Unterrichts. Es geht um Beobachtungsaufträge an vorgegebenem Material. Die Schüler beschaffen kein Material, ihr außerhalb des Unterrichts erworbenes Wissen können sie an keiner Stelle einbringen. Sie arbeiten Schritt für Schritt nach Lehreranweisung erst allein, dann zu zweit, dann in Gruppen, dann im Plenum; diese Folge wiederholt sich in Variationen bei den einzelnen Abschnitten der Unterrichtseinheit. Phasen, in denen man sich mal „gehen lässt“, den Gang der Dinge überblickt oder zur Seite schaut, sind nicht vorgesehen, ein ständiger und dennoch eintöniger Wechsel der Methode und der Sozialform, (fast) immer dasselbe Methodenfeuerwerk. Erst gegen Schluss bahnt sich ein Zusammenhang zwischen Methode und Gegenstand an, als die Kontroverse vorbereitet wird, wenn es auch genau diese Kontroverse in der Politik außerhalb des Klassenzimmers gar nicht gab.

„...so ist der Inhalt, der Gegenstand, das Thema der intendierten kognitiven, emotionalen oder pragmatischen Prozesse doch ein selbständiges Moment des Unterrichts, dessen eigene Struktur im Unterricht angemessen angeboten oder zumindest beachtet werden muß, wenn der Unter-

richt nicht sachfremd genannt werden soll. Wer Unterricht zu analysieren hat, wird sich also fragen müssen, welche Themen dort in den Erkenntnis-, Erlebnis-, Handlungshorizont der Lernenden gebracht werden oder gebracht werden sollen oder offensichtlich an sie herangetragen werden.

(Heimann/Otto/Schulz 1964: 29)

Das **Thema** der Unterrichtseinheit scheint der Libyen-Konflikt von 2011 zu sein. Der Krieg ist zunächst ein Bürgerkrieg, der durch die Opposition und westliche Mächte internationalisiert wird: Eine Flugverbotszone soll eingerichtet werden, um die Zivilbevölkerung zu schützen. Das bedeutet, dass von Luftwaffen einiger NATO-Staaten Luftangriffe auf libysches Militär geflogen werden. Die Entscheidung wird auf die Frage zugespitzt, ob durch Krieg Frieden „hergestellt“ werden kann.

Zur Analyse und Beurteilung notwendige Informationen über Libyen werden den Schülerinnen und Schülern kaum angeboten. Geografische Elementarinformationen fehlen ebenso wie Informationen zur Wirtschaft, zur Gesellschaft, zur Kultur, zum politischen System Libyens. Die Schüler erfahren etwas über den Aufstand, detaillierte Informationen über Ursache, Vorgeschichte, Verlauf und Resultat fehlen. Globale Strategien der beteiligten Mächte bleiben unerwähnt. Über UNO und NATO wird nur sehr grob und mindestens missverständlich informiert. Die Debatte im Sicherheitsrat über die Einrichtung einer Flugverbotszone wird mit der Diskussion der Folgen der Durchsetzung vermischt. Völkerrechtliche Fragen werden berührt, aber nicht ausgearbeitet. Die „responsibility to protect“ wird als so selbstverständlich vorausgesetzt, dass sie gar nicht mehr erwähnt wird. Die politischen Probleme um die Entscheidung des UNO-Sicherheitsrates herum bleiben den Schülerinnen und Schülern unbekannt.

Diese Libyen-UE verfolgt mehrere **Intentionen**: Die Schülerinnen und Schüler sollen Kenntnisse über die UNO und die NATO gewinnen und sie sollen eine Entscheidungssituation durchspielen. Heimann/Otto/Schulz unterscheiden für die kognitive Dimension zwischen „Kenntnis“ als der Stufe der „Anbahnung“ und „Erkenntnis“ als der Stufe der „Entfaltung“. Bei Kenntnissen geht es um Kenntnisnahme von Sachverhalten, die nicht sonderlich komplex sind, die Erkenntnis stellt einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Sachverhalten her.

Wieder eine neue Stufe ist erreicht, wenn Kenntnisse und Erkenntnisse zu einer Haltung gegenüber dem kognitiven Bereich führen, zu Überzeugungen, die wieder das Erfassen neuer Kenntnisse und Erkenntnisse beeinflussen. (Heimann/Otto/Schulz 1964: 26)

Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einem Konflikt Stellung nehmen und so lernen, sich eine eigene Auffassung zu bilden und sie zu vertreten. Aber spätestens das gezwungen wirkende Auftreten der Schülerinnen und Schüler bei der Kontroversdebatte verdeutlicht, dass das Ziel kaum erreicht wurde: Das von etlichen Schülern mitgebrachte Wissen wurde nicht nach Kenntnissen und Erkenntnissen befragt, sondern einfach liegengelassen, sie konnten es also durch diesen Unterricht nicht in die Bildung ihrer Überzeugungen einpassen. Es kann auch sein, dass sie die Bildung ihrer politischen Auffassungen/Überzeugungen zu diesem Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt vom Unterricht abkoppelten.

In der pragmatischen Dimension (Heimann/Otto/Schulz 1964: 26) standen die Schülerinnen und Schüler vor Text- und Diskussionsaufgaben. Ob sie ihre Fähigkeiten im Umgang mit Texten verbessert haben, kann aus der Ferne nicht beurteilt werden. Die Aufgaben waren jedenfalls nicht schwierig und würden auch eine achte Gymnasial-Klasse nicht besonders herausfordern. Die Selbstprüfung der Schüler gibt ihnen keine neuen Instrumente der Selbstevaluation an die Hand. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit ihnen neuen Methoden der Diskussion bekannt gemacht. Weil sie für die angestrebten Diskussionen aber nicht genügend „Stoff“ zur Verfügung hatten, waren ihnen keine vertieften Auseinandersetzungen möglich. Es blieb bei einer Stufe der Anbahnung.

Auf der emotionalen Ebene wurden Gefühle der Empathie, des Mitleids angesprochen, wenn auch mit Materialien, deren Eignung erst im Unterricht hergestellt wurde.

Heimann/Otto/Schulz schlagen (1964: 44ff) drei Prinzipien der Unterrichtsplanung vor, von denen zwei für die Auswertung des Unterrichts von Bedeutung sind:

1. Das „**Prinzip der Interdependenz**“ soll auf die „widerspruchsfreie Wechselwirkung der Planungselemente“ hinweisen. Die Libyen-UE soll den Schülerinnen und Schülern Grundkenntnisse des internationalen politischen Systems und ein selbständiges Urteil über ein wichtiges Problem ermöglichen. Aber sie vermittelt diese Kenntnisse nur rudi-

mentär und lässt selbständige/selbstgesteuerte Arbeit der Schüler an keiner Stelle zu.

2. Beim „**Prinzip der Variabilität**“ geht es um die „absichtsvolle Bereitstellung von Alternativen, der Zulassung von Variationen“, denn „der Unterrichtsplan wird erst unter Mitsteuerung der Schüler fertig.“ Von der Ausgangsdiagnose abgesehen, deren Ertrag für die Planung der Libyen-UE im Buch nicht deutlich wird, hatten die Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeiten, den Verlauf des Unterrichts zu beeinflussen. Noch nicht einmal ihre Beiträge in den einzelnen Stunden zeigten mitsteuernde Folgen: Der Lehrer zog seine Sache durch.

Diese Analyse nach „Heimann/Otto/Schulz“ zeigt einen insgesamt misslungenen Unterricht. Die Unterrichtsplaner haben den Gegenstand, über den sie mit den Schülerinnen und Schülern sprechen wollen, nicht hinreichend in den Blick genommen. Sie scheinen der Auffassung zu sein, dass die Materialien nur Hilfsmittel sind und die „Realität“ nichts anderes als eine strukturlose Ansammlung von Möglichkeiten, deren der Unterrichtsplaner sich je nach seinen Wünschen und Absichten bedient. Ob dabei die Materialien auch das zeigen, was sie zeigen sollen, ist egal. Was nicht passt, wird passend gemacht, indem es als passend erklärt wird; der Schüler kann es während der Unterrichtsstunde sowieso nicht beurteilen.

Jene Schülerinnen und Schüler, die die „Eingangsdiagnose“ als Aufforderung genommen haben, sich schon vor dem Unterricht mit dem Gegenstand zu beschäftigen, haben in der kognitiven Dimension weniger gelernt, als sie schon vor dem Unterricht wussten. Und die anderen Schüler haben nur wenig hinzugelehrt. Aber vor allem haben beide Gruppen gelernt, dass umfangreiche Kenntnisse des Gegenstandes ebenso überflüssig sind wie Versuche, aus diesen noch ungeordneten Kenntnissen Verallgemeinerungen gewinnen zu wollen. Denn die „Verallgemeinerung“ fand nicht auf der Ebene des konkreten Falles statt, sondern an einer unterstellten subjektiven Seite: nicht am UNO-Sicherheitsrat wurde gelernt, sondern in der vergeblich unschuldig bleiben wollenden Seele. Die politische Auseinandersetzung wurde gegen ein protestantisches Beichtgespräch getauscht. Aber weil dieses (klassen-)öffentlich stattfand, erschien es als politische Debatte.

Die Schülerinnen und Schüler haben sich diesem vorgegebenen Gang resignativ eingepasst; fröhliche Gesichter waren nicht zu sehen. Und sie haben Recht damit. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in einer Frage entschei-



den, die sich nicht überblicken und die sich ihnen politisch so gar nicht stellt und auch nie stellen wird. Für ihre Entscheidungen können sie deshalb weder im Pro noch im Contra politische Argumente vortragen. Sie können im bloß subjektiven Meinen bleiben, im bloßen Dehnen und Wenden von Wörtern, die ihnen als gehaltvolle Begriffe erscheinen mögen. Diese Wörter leisten nicht nur nichts zur Klärung der Libyen-Frage, die Schülerinnen und Schüler wissen das auch. Und sie machen es doch, weil es von ihnen erwartet wird.

Im UNO-Sicherheitsrat ging es um das Leben vieler, sehr vieler Menschen. Solche Entscheidungen finden in unübersichtlichen und zugleich sehr bedrängenden Situationen statt, sie laufen in einem hochdramatischen Prozess ab, indem Menschen Gestalt gewinnen oder Ehre verlieren können, man denke an Colin S. Powell und die Begründungen für den Irak-Krieg. Die Libyen-UE macht daraus ein „Diskutieren wir mal, auch wenn wir nichts wissen!“ Aber wenn die Schwierigkeit versimpelt wird, kann das Simple nicht mehr bearbeitet werden. Die Schüler wissen natürlich, dass sie eine ganz andere Frage diskutieren als die, die in der Politik verhandelt wurde. Sie wissen, dass ihre Frage didaktisch inszeniert ist. Und sie ahnen zumindest, dass sie mit dieser Frage nichts anfangen können, wenn sie das „richtige Leben“ verstehen wollen. Sie haben - wie sie wissen - ja noch nicht mal gelernt, eine „eigene“ Meinung zu entwickeln. Jeder soll alles vertreten können, was ihm in einer herausfordernden Situation als Aufgabe zugewiesen wird: Untertanentraining. Im Militär nennt man diese Führungsmethode „Auftragstaktik“ (Wikipedia: Auftragstaktik), in der Betriebswirtschaftslehre „management by objectives“ (Wikipedia: Management). Was in hierarchischen Organisationen sinnvoll sein kann, muss jedoch nicht auch für politische Bildung geeignet sein. Die Herausforderungen, auf die die Schülerinnen und Schüler kompetent reagieren sollen, sind mithin nicht solche, die sie selbst identifizieren, sondern solche, die ihnen zugewiesen wurden, ohne dass ihnen Wissen und Methode zur Verfügung gestellt wurden, diese Herausforderungen zu prüfen. Perspektivenwechsel wäre an inhaltliche und methodische Voraussetzungen gebunden. Diese Karikatur einer Diskussion eines erarbeiteten Sachverhaltes aus wechselnder Perspektive jedoch zeigt den neoliberalen Charakter dieser Pädagogik:

Spätestens hier wird deutlich, dass der neoliberale Individualismus letztlich auch nur eine besondere Form der Vergesellschaftung ist. Er ist ein Prozess, durch den Menschen lernen, sich den Vorgaben

von Markt und Gesellschaft zu unterwerfen. Es ist mithin eine Form von Knechtschaft - um diesen Begriff aus dem Titel von Friedrich August von Hayeks Standardwerk zu gebrauchen. In den letzten zwei Jahrzehnten hat jene sozialwissenschaftliche Forschung, die in der Tradition des französischen Soziologen Michel Foucault steht, zu Recht immer wieder auf den Doppelcharakter hingewiesen. Sie hat gezeigt: Selbstführung und Fremdführung bzw. innere Überzeugung und Druck von außen treten im Neoliberalismus gemeinsam auf. (Schneider 2015: 107)

Die Entscheidung im UNO-Sicherheitsrat bezog sich auf die Schutzverantwortung, sie wurde aber schon gleich von den USA, Frankreich und Großbritannien als Möglichkeit zum „Regime Change“ verstanden und konsequent so genutzt. Über die Schutzverantwortung und ihre rechtlichen und politischen Implikationen ist also mit den Schülerinnen und Schülern zu sprechen: Wird das Vorliegen der Voraussetzungen bejaht, sind dem UNO-Sicherheitsrat Maßnahmen bis hin zum militärisch Eingriff erlaubt. Die Missachtung der Menschenrechte allein reicht jedoch nicht aus; es muss sich vielmehr um massenhafte Verbrechen handeln. Diese Voraussetzung sah der UN-Sicherheitsrat in seiner Resolution 1970 vom 26. Februar 2011 als gegeben an (United Nations 2011; ob die Einordnung plausibel ist, könnte ein Thema im Unterricht sein.). Aber damit ist keineswegs eine klare Regelung für Bürgerkriege gefunden. Nicht nur, dass diese Norm nach doppeltem Standard angewendet wird (s. S. 209), sie kann auch zum „Regime Change“ missbraucht werden.

Sollen schwierige Entscheidungen des UNO-Sicherheitsrates nach der Schutzverantwortung „R2P“ in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden, brauchen die Schüler ein breites Wissen über den konkreten Konflikt und über die damit verbundenen Schwierigkeiten. Mit einer Konzentration auf die politisch-moralische Entscheidung des einzelnen Schülers ist es nicht getan.

1. Der Gegenstand ist der Aufstand/Bürgerkrieg in Libyen, seine Herkunft, sein Anlass, sein Verlauf, seine Internationalisierung, die Interessen und Absichten der Großmächte, die UNO, insbesondere der Sicherheitsrat und seine politische Bedeutung in der Auseinandersetzung der großen Mächte, der Komplex der Schutzverantwortung in völkerrechtlicher und politischer Hinsicht.

2. Weil die Schüler an diesem Konflikt nur über die Massenmedien teilhaben, muss im Unterricht immer auch ein Blick auf die Zeitungen und das Fernsehen selbst geworfen werden. Falschmeldungen gehören zum Krieg, zum einen, weil die Lage selbst für sorgfältige Mitarbeiter der Presse zu unübersichtlich ist, zum anderen, weil auch mit Absicht Falschmeldungen in die Welt gesetzt werden, um bestimmte Effekte zu erzielen. Es werden hysterische Stimmungen angeheizt, damit die Zustimmung des Publikums zu schon längst gefallen Entscheidungen zu gewonnen wird.

Dieser Gegenstand könnte für eine neunte Klasse als zu umfangreich erscheinen, wenn er so aufbereitet wird, auch wenn es sich um eine Gymnasialklasse handelt. „Presse und Krieg“ könnte ein eigenes Thema sein, der aktuelle Fall - hier: Libyen - wird anhand der Presse in seinem Verlauf verfolgt oder nachträglich rekonstruiert.

Dass Russland dann im Fall des syrischen Bürgerkrieges sein Veto einlegte und damit dieses Instrument für die nächste Zeit unbrauchbar machte, war eine konsequente Folge. Eine am Frieden orientierte politische Bildung würde diese Alternativen und ihre jeweiligen Missbrauchsmöglichkeiten in den Blick nehmen. Kämen die Schüler zu dem Schluss, dass sie die Frage nicht beantworten können, weil sie sich von ihr nach Kenntnis und Verantwortung überfordert fühlen, wäre das ein vom Lehrer zu respektierendes Ergebnis: Die Schüler hätten sich reflektiert und damit verantwortlich in ein ihnen angemessenes Verhältnis zum Gegenstand gesetzt. Die Demokratie kennt keine Pflicht zur Meinung, nur die Anmahnung der Nachdenklichkeit. Wird das aber im Unterricht so gedeutet, als wäre da eine gefälligst zu erreichende Kompetenz verfehlt worden, wird der Schüler unter der Hand zum Untertan, der an der Longe der zulässigen Auffassungen seinen Kreis zu ziehen hat. So hier.

### **1.2.2 Beutelsbacher Konsens**

Für eine Prüfung der UE nach den Kriterien des **Beutelsbacher Konsenses** ist es sinnvoll, sie wörtlich zu zitieren.

### 1. Überwältigungsverbot.

Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

### 2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. ...

### 3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. ... (Landeszentrale: Beutelsbach)

So selbstverständlich dieser Konsens ist, so schwierig ist seine genaue Ausgestaltung (Pohl 2015). In diesem kurzen Text, einer Zusammenfassung einer Diskussion der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, wurde nicht geklärt, welche Standpunkte es wert sind, im kontroversen Unterricht erfasst zu werden (Wehling: Beutelsbacher Konsens). Vermutlich hatten die Diskutierenden und sein Autor der Zusammenfassung die politischen Kontroversen der Brandt-Ära im Blick: Für oder gegen die „Neue Ostpolitik“? Für oder gegen mehr Mitbestimmung in Schule und Betrieb? Für oder gegen Gesamtschule? Diese Konflikte blieben in der Innen- und Außenpolitik eines demokratischen Staates überschaubar.

Aber um welche Kontroverse oder Kontroversen kann es in diesem Unterricht gehen? Die Innenpolitik Libyens war zur Zeit Gaddafis nicht so verfasst,

dass Kontroversen demokratisch hätten ausgetragen werden können. Das unterschied sie nicht von den anderen Staaten der Region. Wie können Kontroversen in diesen Ländern, wenn sie nicht demokratisch entschieden werden, sondern mit dem Maschinengewehr ausgeschossen werden, im Klassenzimmer zur Darstellung kommen? Gehören zugleich Texte des Gaddafi-Regimes und der Opposition in die Hand der Schüler? Oder haben die Oppositionellen automatisch Recht? Müsste den Schülerinnen und Schülern nicht mindestens ein Überblick über ökonomische Entwicklungen und gesellschaftliche Wandlungen, die sich in politischen Spannungen ausdrücken, gegeben werden, damit sie die Akteure, deren Herkunft, Motive und Ziele einschätzen können?

Libyen ist, wie alle Staaten dieser Region, im Blick aller großen Mächte. Die Spannungen mit dem Iran, der Krieg gegen den Irak, der Afghanistan-Krieg, der längst zu einem internationalen Konflikt ausgeweitete Krieg in Syrien, der Nahost-Konflikt mit dem Zentrum Israel/Palästina, die von den USA mitfinanzierte faktische Militärherrschaft in Ägypten usw. usf. - es gibt dort keinen Konflikt, an dem nicht die Großmächte USA, Russland und China und die ehemaligen Kolonialmächte Großbritannien und Frankreich beteiligt sind. Deutschland ist an vielen Konflikten mit Rüstungsexporten beteiligt. Die inneren Konflikte des einzelnen Landes kreuzen sich mit Konflikten der Großmächte in der Region. Äußere Mächte treiben innere Konflikte in einzelnen Ländern voran, um genehme Regierungen installieren zu können, die einen leichteren Zugang zu den Rohstoffen des Landes ermöglichen oder die strategischen Möglichkeiten einer Großmacht verbessern. Was müssen die Schülerinnen und Schüler davon wissen? An dieser Stelle besteht die Gefahr, Verschwörungstheorien in die Klassenzimmer zu tragen, wenn sie dort nicht bereits kursieren. Andererseits: Ist es nicht Aufgabe der Schule, Klärungsbedarfe hier zu befriedigen? Ist der Fall Libyen, in dem sich lokale Konflikte und Großmachtinteressen kreuzen, dafür nicht eine Gelegenheit? Zumindest die Fragen müssten gestellt werden.

Der Unterricht setzt jedoch die Aufständischen umstandslos als jene, die zu unterstützen seien. Kontrovers soll nur besprochen werden, ob zu deren Unterstützung auch kriegerische Mittel gehören sollen. Dazu wird Material aus den Medien benutzt, vor allem aus dem Internet, dessen Eignung in der Unterrichtsvorbereitung erst „hergestellt“ werden muss. Sucht man im Internet nach Belegen dafür, dass Gaddafi die Zivilbevölkerung von Bengasi und anderen Städten habe bombardieren lassen, stößt man vor allem auf Quellen von Al Jazeera (2011) - also einem Massenmedium, das einer ausländischen Macht ver-

bunden ist, die selbst in Libyen engagiert war und ist -, es gäbe Berichte, dass es Angriffe gebe ... Sicher scheint hier nichts zu sein.

Keith Harman, ein unabhängiger Kriegskorrespondent aus den USA, der sich vor Ort in Libyen befindet, aber nicht für die großen Konzernmedien arbeitet, berichtete am Montag in einem RT-Interview (RT = Russia Today, russischer Auslandssender; HL) von solch einem Angriff. Zuerst hätten die Rebellen das Waffendepot der Regierung gestürmt und erobert. Als die Regierung dann mit einem Luftangriff das Depot zerstörte, hätten viele westliche Journalisten, aber auch der im Emirat Katar stationierte Fernsehsender Al-Dschasira daraus einen Angriff auf Demonstranten gemacht. (Rupp: 2011)

Ein Artikel des Handelsblattes mit der Zwischenüberschrift „Gaddafi bombardiert weiter ungestört sein Volk“ enthält keinerlei Informationen zu solchen Angriffen, lässt aber womöglich unbeabsichtigt erkennen, dass der NATO-Eingriff erfolgte, weil Gaddafi die Aufständischen erfolgreich zurückdrängte.

An der libyschen Mittelmeerküste flogen Kampfflugzeuge massive Angriffe auf Stellungen der Aufständischen in Ras Lanuf. Gefechte wurden auch aus Misurata gemeldet, Al-Sawija lag unter Artilleriebeschuss - Gaddafis Truppen stehen offenbar kurz vor der Rückeroberung der Stadt. Gaddafi-Truppen kontrollierten die Hauptverkehrsstraße und die Vororte, berichtete ein Kämpfer der Aufständischen am Mittwoch. - Panzer seien in 1500 Meter Entfernung vom zentralen Platz zu sehen, der weiter von Rebellen gehalten werde. Scharfschützen der Regierungstruppen seien auf fast allen Häusern postiert. Es werde auf jeden geschossen, der es wage, sein Haus zu verlassen. - Die halbe Stadt sei durch Luftangriffe zerstört worden, sagte der Rebellenkämpfer weiter. „Es gibt viele Tote und sie können nicht einmal beerdigt werden. Sawija ist wie leergefegt, niemand ist auf den Straßen. Keine Tiere, nicht einmal Vögel sind am Himmel.“ - In den vergangenen Tagen haben Gaddafi-treue Kräfte eine Offensive gegen Aufständische im ganzen Land gestartet. Dabei werden Panzer, Raketen und Kampfflugzeuge eingesetzt. In Staaten des Westens wird daher über die Einrichtung einer Flugverbotszone in Libyen beraten, um die Zivilbevölkerung zu schützen.

(Handelsblatt: Libyen)

Das wirft die Frage nach Indoktrination auf: Hat diese Libyen-UE nicht schon so viele Ausschlüsse, dass „unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben“ (Beu-

telsbacher Konsens)? Werden die Schülerinnen und Schüler nicht mit dem Hinweis „Kampfflugzeuge gegen das eigene Volk“ (Material I.3\_Kann\_man\_mit\_Krieg\_Menschen\_schuetzen.pdf) „überrumpelt“ und an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ gehindert? Müsste es im Unterricht nicht Materialien für die Schüler geben, die kritische Fragen an die damals gängige Wahrnehmung stellt?

Wie dem auch sei, ein täglich vollbeschäftigter Lehrer kann die sachlich-fachlichen Fragen nicht klären. Aber er kann seinen Schülerinnen und Schülern zeigen, wie er mit unklaren Situationen, in denen Propaganda bestimmte Reaktionen hervorrufen will, umgeht. Damit schützt er seine Schüler vor zukünftigen Manipulationsversuchen und lässt ihnen die Möglichkeit eines eigenen Urteils. Wenn der Lehrer an dieser Stelle keine klare Auskunft geben kann, muss er das im Interesse der Schülerinnen und Schüler markieren und ihnen ihre Möglichkeiten offen lassen, indem er diese Unklarheit und ihre hoffentlich nur vorläufige Bewältigung zum Gegenstand des Unterrichts macht. Damit wird die Forderung des Beutelsbacher Konsenses erfüllt, dass die „operationalen Fähigkeiten“ der Schülerinnen und Schüler zu stärken seien.

Das Resultat dieser Prüfung der UE an einem bislang unbestrittenen Standard von Politikunterricht zeigt, warum eine genaue Sachanalyse zur Vorbereitung des Unterrichts gehört. Das Material der Massenmedien, das „uns“ über einen bestimmten Politikbereich informieren soll/will, muss analysiert werden. Dazu gehören elementare politikwissenschaftliche Betrachtungen.

Es geht um das Verhältnis dieser Materialien zum politischen „Gegenstand“ und zu „uns“, die in bestimmter Weise beeinflusst werden sollen. Je umstrittener und je gefährlicher ein Politikbereich ist, desto notwendiger ist es, einen möglichen Manipulationsverdacht im Unterricht zur Sprache zu bringen. Was immer ein Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern bewirken will, am Anfang muss eine Sachanalyse der Konflikte und Probleme und der sie repräsentierenden Materialien stehen. Die Unterrichtsmaterialien müssen nach Hilligen kontextualisiert werden:

Anders als bei originaler Begegnung ... bleibt medial Vermitteltes blind, wo Kontext und Auffassungskategorien fehlen. ...

Das bedeutet jedoch didaktisch und methodisch: Isolierte Anschauung blockiert eher die Erkenntnis. Bei jeder medialen Darbietung müssen

Kontext, Begriffe, Bedeutung und der Bezug zum original Erfahrbaren mit vermittelt werden.

Praktisch: Bei allen Medien stellt sich das Kontextproblem in doppelter Weise:

- Der Lehrer muss dafür Sorge tragen, daß das *Vorwissen* der Lernenden ausreicht; er muss den *Zusammenhang* zwischen dem Vorwissen der vorhandenen kognitiven Strukturen ... und den Informationen herstellen lassen, die das Medium anbietet;

- er muß den Lernenden Gelegenheit geben, das im Medium Repräsentierte in den übergreifenden Zusammenhang einzuordnen.

(Hilligen 1985: 126)

Das ist in dieser UE nicht der Fall, der Umgang mit den Fotos belegt das. Es fehlt in den Materialien dieser Libyen-UE jeder Zeitungsartikel einer über-regionalen deutschsprachigen Zeitung oder Zeitschrift. Kompetenz im Umgang mit Zeitungen wird nicht eingeübt.

Wer am Ende der Sekundarstufe I nicht einen seriösen Zeitungsartikel lesen und verstehen kann, bleibt auch in seinen politischen Teilnahmemöglichkeiten begrenzt, er läuft Gefahr, von anderen, „Klügeren“ instrumentalisiert zu werden.

(Giesecke 1998: 272)

Je enger man sich als Politiklehrer an die realen politischen Auseinandersetzungen hält und je breiter man sie einbettet, desto geringer ist die Gefahr, am Beutelsbacher Konsens vorbei zu unterrichten. Und je mehr man einen Stoff „didaktisiert“, desto größer ist die Gefahr, ihn durch Reduktion zu verändern - bis hin zur Manipulation.

### 1.2.3 Qualitätsmerkmale von Politikunterricht

Die in diesem Buch über die Libyen-UE formulierten Qualitätsmerkmale guten Politikunterrichts (KPU: 40) werden durchweg nicht nur nicht erreicht, ihnen wird vielmehr zuwidergehandelt<sup>1</sup>. Einige Beispiele:

2. Der Unterricht behandelt politische Anforderungssituationen, z.B. politische Schlüsselprobleme und politische Konflikte, politische Entscheidungen etc.

---

<sup>1</sup> Mein Eindruck ist, dass die Theorie und die Planung dieser Unterrichtseinheit wenig miteinander zu tun haben, s. S. 99f.



Worin hat hier die politische (also nicht die schulische) Anforderungssituation bestanden? Um welche politischen Schlüsselprobleme ging es? Ist es ein Schlüsselproblem der Gegenwart, wie die NATO ein Regime Change durchsetzt (Paech 2013: 72 ff, in Bezug auf Sarkozy u.a. 2011)? Man könnte Gründe für diese Einschätzung anführen (s. SWP/GMF 2013: 26). Hilligen hat den Begriff jedoch anders gemeint. Er hatte von Toynbee gelernt:

Wenn die Menschheit nicht in einem Klassenkampf ungeheuren Ausmaßes untergehen soll, ist es notwendig, alle rechtzeitig an den Gütern teilnehmen zu lassen.

(Toynbee in Hilligen [1961] 1976: 62)

Und auch diesem Gedanken Toynbees hätte Hilligen vermutlich zugestimmt:

Die gegenwärtigen unabhängigen Regionalstaaten sind weder imstande, den Frieden zu bewahren, noch die Biosphäre durch die Verunreinigung durch den Menschen zu schützen oder ihre unersetzlichen Rohstoffquellen zu erhalten. Diese politische Anarchie darf nicht länger andauern in einer Ökumene, die längst auf technischem und wirtschaftlichem Gebiet eine Einheit geworden ist. Was seit fünftausend Jahren nötig ist - und sich in der Technologie seit hundert Jahren als durchführbar erwiesen hat -, ist eine weltumfassende politische Organisation, bestehend aus einzelnen Zellen von den Ausmaßen der neolithischen Dorfgemeinschaften - so klein und überschaubar, daß jedes Mitglied das andere kennt und doch ein Bürger des Weltstaates ist. [...] In einem Zeitalter, in dem sich die Menschheit die Beherrschung der Atomkraft angeeignet hat, kann die politische Einigung nur freiwillig erfolgen. Da sie jedoch offenbar nur widerstrebend akzeptiert werden wird, wird sie wahrscheinlich so lange hinausgezögert werden, bis die Menschheit sich weitere Katastrophen zugefügt hat, Katastrophen solchen Ausmaßes, dass sie schließlich in eine globale politische Einheit als kleinerem Übel einwilligen wird.

(Wikipedia: Toynbee)

Aber um welche politischen Schlüsselprobleme und Entscheidungen geht es in dieser Libyen-UE? Diese Unterrichtseinheit hüpfert von der Inszenierung

individueller Betroffenheit - nicht: objektiver Betroffenheit/Bedeutsamkeit (Hilgen 1985: 34; Gagel 2000: 161) - in eine bis zur Unkenntlichkeit reduzierte Welt von Politik, um von den Schülerindividuen Entscheidungen zu verlangen, die sie in ihrem Entwicklungsstand und mangels Kenntnis gar nicht treffen können.

5. Im Unterricht wird die Dimension „Prozesse“ durch Fragen nach Alternativen, Gewordenheit, Öffentlichkeit, Konflikt thematisiert.

Die Alternative der Verhandlungen wird in der UE noch nicht einmal erwähnt, obwohl sie auf einem Schild der Frauen-Demonstration abgelehnt wird und die Planer sie kannten (KPU S. 75).

9. Der Unterricht berücksichtigt die Aneignungsperspektiven der Lernenden als Ausgangspunkt und Gegenstand der Lernprozesse, indem er an deren Bedürfnisse, Interessen, Vorwissen, Alltags- und Sozialerfahrungen sowie an kognitive und emotionale Deutungsmuster anknüpft.

Dieser Unterricht hat das Vorwissen der Schüler einplaniert, sofern es überhaupt zur Kenntnis genommen wurde. Die vorbereiteten Schüler bekamen keine Klärung ihres Vorwissens, sie wussten nach dem Unterricht womöglich weniger als vorher; die anderen Schülerinnen und Schüler haben wenig belastbare zusätzliche Kenntnisse bekommen.

11. Der Unterricht geht vom Besonderen (Fälle von permanenter Aktualität, Subjektivität) aus und entwickelt daraus das Allgemeine (exemplarisches Lernen).

Welches „Exemplarische“ wird hier in welches Verhältnis zu welchem „Allgemeinen“ gesetzt? Nichts davon erfährt der Leser. Denn: Die Fotos sind ja bloß „Aufhänger“. Der gedankliche Weg zur UNO misslang auch: falsche Informationen zu ihrer Entstehung, falsche Informationen zum Verhältnis UNO und NATO, keine Informationen zur „Schutzverantwortung“.

12. Der Unterricht ist auf die Entwicklung von Urteils-, Analyse-, Handlungs- und Methodenkompetenzen der Lernenden ausgerichtet.

Die Schülerinnen und Schüler lernten in diesem Unterricht, dass man urteilen kann und soll, auch wenn man nichts Genaues weiß. Planer und Lehrer hatten das Problem so grundsätzlich gemacht, dass Einzelheiten gleichgültig

wurden. Dieser Unterricht legitimiert das kenntnislose „Urteil“; Politikunterricht ist hier Laberfach (vgl. Grammes 1998: 740; Massing/Weißeno 1995: 24; Detjen 2007: 431).

### 1.3 Vorbereitung: Die Planung der Unterrichtseinheit

Dieser Unterricht hatte vermutlich keinen längeren planerischen Vorlauf. Nach den Bemerkungen KPU S. 13 ergab sich für eine Arbeitsgruppe der Universität Marburg eine Gelegenheit, in Zusammenarbeit mit einem professionell ausgewiesenen Lehrer eine Unterrichtseinheit unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung auszuprobieren. Das Libyen-Thema hat sich dabei eher zufällig ergeben, weil der Themenbereich „Internationale Politik“ in der Klasse noch offen stand. Im Winter 2011/12 wurde der Unterricht durchgeführt und danach für das Buch ausgewertet.

Es könnte wieder praktisch sein, einige Beiträge im Buch von hinten nach vorne zu lesen, von konkret(er) zu abstrakt(er).

Zunächst geht es um die Auswertung der „Eingangsd Diagnose“:

Der Stand der Lernenden zeichnete sich durch einen hohen Grad an Heterogenität aus. So verfügte ein Teil über sehr detaillierte Kenntnisse zu Stand und Problematik des Inhaltsfeldes, ein anderer Teil der Lernenden hatte nur unvollständige Konzepte zu Entstehungsweisen von Krieg und der Existenz zwischenethnischer Gewaltkonflikte auf der interindividuellen Ebene. Des Weiteren stellte sich heraus, dass die Lerngruppe eine sehr staatszentrierte ‚politische‘ Perspektive auf Konflikte und die Entstehungsmechanismen von Kriegen hat. Politische, religiöse oder ethnische Konflikte wurden hier kaum als Ursache von Krieg genannt. Staatliches Handeln wurde von den Lernenden meist analog zu menschlichem Verhalten gedacht und die komplexe Wirkungsweise von Akteuren, Strukturen und Institutionen schien noch weitestgehend unbekannt, was sich in der fast durchgehenden Bezeichnung von „Ländern/ Staaten“ synonym zu unterschiedlichen Formen von Akteuren und Akteurinnen zeigt. Ich denke, dass Krieg oft geführt wird, weil:

„sich zwei oder mehr Länder [...] nicht einig sind.“

„Jedes Land seine Rechte verteidigen will.“

„Sich zwei Länder gegenseitig provozieren.“

„Zwei oder mehrere Länder verschiedene Meinungen haben und es dann manchmal eskaliert.“

(KPU S. 82)

Der Verlauf der UE zeigte, dass das unterschiedliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler weder für die weitere Planung noch im Unterricht im Klassenzimmer berücksichtigt wurde. Die schon informierteren Schüler bekamen keinerlei Möglichkeit, ihr Interesse für die Klasse fruchtbar zu machen. Stattdessen richtete sich der Unterricht gänzlich unindividuell, weder den engagierten noch den an Aufklärung interessierten Lernenden ernst nehmend, an einen fiktiven (Nicht-)Schüler, der einerseits kein Wissen einzubringen hatte, der andererseits politisch-moralisch schwierigste Fragen, die die Weltgemeinschaft nicht zu entscheiden versteht, ganz „kompetenzorientiert“ innerhalb von neunzig Minuten locker löst. Und das, obwohl er politische Institution nur in Analogie zu Personen denken kann. Die Überforderung der Schülerinnen und Schüler, die sich hier andeutet, wird von den Planern durch eine Variante von Re-Personalisierung des Konflikts gelöst, indem sie den Konflikt in die Schülerinnen und Schüler hineinlegen.

Damit haben sie gerade keinen Beitrag geleistet, die Schüler von einem personalisierenden Politikverständnis zu einem abstrakten, an Institutionen orientierten Denken zu führen, im Gegenteil. Ethnische, religiöse, institutionelle Fragen kommen in der UE fast nicht vor, sehr am Schluss geht es um die Minderheit der nichtarabischen Berber (etwa 25% der Bevölkerung, Wikipedia: Libyen). Die in den Videos immer wieder sichtbare Distanz der Schüler zum Unterricht könnte damit zu tun haben, dass sie eine Ahnung davon haben, was Unterricht für die Entwicklung<sup>1</sup> ihres Denkens zu leisten hat - und dass sie das in diesem Unterricht nicht bekommen.

Auffällig oft fielen bei der Nennung der die Schülerinnen und Schüler interessierenden Themen institutionenkundliche Begriffe. Die Lernenden fragten nach der konkreten Rolle von UNO und NATO, deren Handlungskompetenzen sowie den ‚Kriterien‘ für legale militärische Gewalt:

„Wie sieht die Unterstützung durch die UN genau aus? Hilft sie?“

„Ist die UN handlungsfähig?“

„Welche Macht hat die UN?“

Diese institutionskundliche Perspektive sahen wir zuvor nicht im Fokus, reagierten als Planungsgruppe jedoch auf dieses Interesse der Lernenden und integrierten eine Stunde zu Geschichte, Entstehung und Aufbau der UNO und der NATO. (S. 83)

---

<sup>1</sup> Nebenbei: Überlegungen über „Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens“ (Reinhardt 2012: 46ff) werden in dem Buch zwar angedeutet, wenn als Ergebnis der Eingangsd Diagnose ein personalisierter Politikbegriff konstatiert wird (s. S. 84), aber die didaktischen Implikationen dieses Fehlverstehens werden nicht explizit zum Thema.

Diese Bemerkungen lassen erstaunen: Sollte es nicht um einen Konflikt gehen, der in einem UNO-Gremium, dem Sicherheitsrat, ausgetragen wird? Hatten führende NATO-Staaten, nicht sogar die NATO selbst in diesem Konflikt eine zentrale Position? Wie hätte dieser Unterricht ohne ein Minimum an Institutionenkunde ausgesehen?

Ein anderer Beitrag aus der Planungsgruppe heißt: „Lernen auf Inhalte beziehen“. Dieser Untertitel scheint Aufklärung darüber zu versprechen, wie die Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis zum Gegenstand gesetzt wird, wie der Gegenstand den Schülerinnen und Schülern präsentiert wird und wie beide Prozesse von Aneignung und Vermittlung zusammenhängen. Stattdessen werden vom Unterricht angezielte „Kompetenzen“ der Lernenden ins Verhältnis zu verschiedenen Arten von Wissen gesetzt. Die Lerntätigkeit der Schülerinnen ist hier also gar nicht im Blick, das Wissen wird vom Gegenstand abgelöst und mit vom Didaktiker vorab definierten Kompetenzen korreliert. Es scheint so, als wäre einer unvermittelten Begegnung des Schülers mit dem so ganz genau immer noch nicht benannten Gegenstand, soweit medial möglich, - geht es um den Krieg in Libyen, geht es um die UNO, geht es um das Eingreifen der NATO-Mächte? - nicht so recht zu trauen. Weil der Gegenstand dieser UE nie exakt bestimmt wurde (s. S. 20), kann er wehrlos in eine Vermittlung von Wissen und Kompetenz aufgelöst werden.

Dieser Beitrag verbindet verschiedene Arten von Wissen mit einem kategorialanalytischen Instrumentarium zu einer „Kompetenz-Wissens-Matrix“. Er unterteilt Wissen in Faktenwissen, Konzeptwissen, Anwendungswissen und metakognitives Wissen; diese Arten von Wissen werden noch weiter unterschieden. Für eine „kategoriale Sachanalyse“ wird das Fragesystem Henkenborgs vorgestellt (Alternativen - Gewordenheit - Öffentlichkeit - Konflikt - Deutungsmuster - Gemeinwohl - Interessen und Bedürfnisse - Knappheit - Akteure - Macht und Herrschaft - Recht - Institutionen), das an das Kategoriensystem Hermann Gieseckes erinnert und auch so gebraucht werden soll: Ein Mittel zur Analyse des politischen Sachverhaltes, über den Unterricht gehalten werden, für Lehrer und Schüler. Der Text stellt dann die Resultate der Analyse vor, wie die Autoren sie gemacht haben.

Es folgt eine Sachanalyse auf S. 74-77, also auf drei Seiten plus ein paar Zeilen mit den didaktischen Analyse-Kategorien Henkenborgs. Die Kürze dieser

Analyse verwundert, zumal sie die politischen Probleme kaum erfasst. Ein Abschnitt, vollständig zitiert:

Die Dimension „Prozess

a) Konflikt: Welche Argumente sprechen für und welche gegen ein Eingreifen in den Staat Libyen von Seiten der internationaler Organisationen und von Seiten Deutschlands?

In der wissenschaftlichen Diskussion rund um den Libyen-Einsatz und über das Abstimmverhalten von Deutschland im UN-Sicherheitsrat wurden vor allem folgende Argumente für einen Einsatz ins Feld geführt: Mittels eines solchen Einsatzes könne die Zivilbevölkerung geschützt werden, er sei zudem durch die UN-Resolution und die kulturübergreifende Zustimmung legitimiert und die Chance, einen Demokratisierungsprozess zu unterstützen, müssen ergriffen werden (siehe Müller 2011, Sinjen 2011). Die Gegner machten geltend, dass eine Eskalationsgefahr bestehe, dass man mit dem Libyen Gaddafis bisher gut kooperiert habe (Verzicht auf Atomwaffen durch das Gaddafi-Regime, wirtschaftliche Kooperationen mit europäischen Staaten) und unklare Strukturen innerhalb des Landes (Stammesstruktur, Gefahr vor islamistischen Entwicklungen) einen Neuaufbau von außen unmöglich machen (siehe Mutz 2011, Pradetto 2011, Raff 2011).

b) Gewordenheit: Welche Sachverhalte aus der Geschichte des Staates Libyen sind für die aktuelle Auseinandersetzung bedeutsam?

Auch die Frage nach der Gewordenheit lässt sich auf drei Ebenen beantworten, auf der innerlibyschen, der regionalen und der internationalen Ebene. Libyen stand in der Kolonialzeit unter italienischer, nach dem zweiten Weltkrieg unter französischer und britischer Herrschaft. Der Staat wurde 1951 als Königreich Libyen in die Unabhängigkeit entlassen, bis sich 1969 Muammar al-Gaddafi an die Macht putschte. Er regiert das Land zunehmend autokratisch. Nach einigen Beteiligungen an terroristischen Aktionen in den 1980er- und 1990er-Jahren (Bombenanschlag auf die Berliner Diskothek La Belle, Lockerbie-Anschlag) erklärte sich Gaddafi nach 2003/2004 bereit, Entschädigungen zu zahlen und auf Massenvernichtungswaffen zu verzichten. Seitdem war Gaddafi für europäische Staaten ein begehrter Partner bei der Bekämpfung der Einwanderung von afrikanischen Flüchtlingen und als Öllieferant (vgl. eine Zeittafel der

Geschichte Libyens in Munzingers Internationales Handbuch, <http://www.munzinger.de>, oder ausführlicher bei Bruce 2006).

Regional spielte der sogenannte arabische Frühling eine große Rolle, international sind der islamistische Terror und der militärische Einsatz vor allem westlicher Staaten in anderen Krisenherden zu bedenken (siehe zu diesen Entwicklungen, Fischer Weltalmanach 2012, 30-31).

(KPU S. 74)

Der „Konflikt“ besteht also im Für-und-wider von Argumenten. Er besteht hiernach nicht darin, dass im UNO-Sicherheitsrat mächtige Staaten, Ständige Mitglieder und zeitweilige Mitglieder, die ganz unterschiedliche politische Ziele weltweit verfolgen, an diesem Fall aufeinanderstoßen. Über die strategischen Interessen der USA und der anderen NATO-Staaten, Russlands und Chinas gibt es keine Auskunft. Über den Streit in Deutschland um das Verhalten Deutschlands findet man nichts. Über Libyen, seine Geografie, Ökonomie und seine politische Struktur wird nichts herausgearbeitet. Wie Gaddafi Libyen beherrschte - nichts erfährt man. Was die Norm der „Schutzverantwortung“ beinhaltet (Sponeck 2013) und dass sie noch umstritten ist, erfährt der Leser nicht. Der recht mehrdeutige Gehalt der Resolution 1973 des UN-Sicherheitsrates bleibt dem Leser verborgen. Über die Probleme der politischen Umsetzung (vgl. Zumach S. 209) erfahren die Leser des Buches nichts, die Schüler später im Unterricht auch nicht. Der Verlauf des Bürgerkrieges und der Intervention wird nicht dargestellt. Damit ist der Konflikt völlig entkonkretisiert, die didaktischen Entscheidungen werden beliebig. Die Geschichte Libyens reduziert sich auf die seltsame Gestalt eines Putschisten und Bombenwerfers, der aber manchmal auch lieb sein kann. Die Frage ist dann: Wie wird die Welt einen gemeingefährlichen Spinner los? Dieses seltsame Resultat der „Sachanalyse“ könnte so erklärbar sein, dass die Kategorien zwar als Frageraster über den Gegenstand geworfen worden sind, das angestrebte Ergebnis aber schon vorher feststand. Sorgfalt im Umgang mit dem Gegenstand ist dann schlicht überflüssig. Die Fehler sind keine mehr, denn sie sind gleichgültig. Nur:

Wer sich nicht selbst an der Sache gebildet hat, kann schwerlich die Bildung des Nachwuchses an eben diesen Sachen befördern. Er kann zum Maßstab seiner Vermittlung nur die Vorstellungen machen, die er sich in diesem Zwischenfeld von objektiviertem Wissen, subjektiven Erklärungen und gestanzten Schulformeln



angeeignet hat. ... Diese Voraussetzungen führen dazu, dass das, was sich als Dreieck von Schüler, Lehrer und Unterrichtsgegenstand theoretisch verallgemeinern ausweisen lässt, mit der realen Welt der zu vermittelnden Objekte oft herzlich wenig zu tun hat.  
(Gruschka 2002: 104)

Die schon erstaunliche Menge an sachlich-fachlichen Fehlern in der fachlichen Vorbereitung und in den Unterrichtsmaterialien hat vielleicht eine Ursache in einer falschen Verwendung „kategorialer“ Analyse. Die Planer sagen, sie hätten sich in der Sachanalyse auf das Modell von Dimensionen und Kategorien des Politischen nach Peter Henkenborg (KPU S. 73) bezogen, einer Variation auf die Kategorien „der Begegnung mit dem Politischen“ nach Giesecke (Giesecke 1965: 99ff). Nun ist diese Methode nur dann geeignet, einen politischen Sachverhalt methodisch sauber zu analysieren, wenn er mindestens halbwegs bekannt ist, damit er noch besser erkannt wird. Die Anwendung dieser Analyse ersetzt - trivial, sollte man meinen - die Kenntnis des Sachverhaltes nicht, soll sie vielmehr strukturieren. Und dann kann der Sachverhalt unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Aber davon ist hier nicht die Rede.

Jedoch kann ohne eine solide fachliche Analyse nicht kompetenzorientiert unterrichtet werden:

Basis für den Erwerb jeglicher fachlicher Kompetenz ist der Erwerb intelligenten, weil in der kognitiven Struktur gut organisierten und vernetzten Wissens. Die Vermittlung dieses Wissens erfolgt in sachlogisch aufgebauten, systematischen inhaltsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen, in denen zu Beginn der Instruktion oder gemeinsamen Erarbeitung durch gezielte Wiederholungen oder Aufweise von Zusammenhängen die neu zu erwerbenden Kenntnisse „anschlussfähig“ zur bestehenden relevanten Vorwissensbasis gemacht werden (...). Dadurch wird zugleich das bestehende Wissen „nach hinten“ gesichert und „nach vorne“ beweglich gemacht und so das weitere Lernen im gleichen Inhaltsgebiet erleichtert. (...)

Damit dieser Wissenserwerb auch tatsächlich sachlogisch erfolgt, grundlegende Wissenslücken und falsche Assoziationen über mögliche Zusammenhänge auf Seiten der Schüler vermeidet, sind hier Lehrerinnen und Lehrer besonders gefordert als Kenner der Systematik ihres Fachs sowie der vorangegangenen und noch folgenden Lernerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler, indem sie bei

diesen Vermittlungsprozessen für eine klare Strukturierung des Unterrichts und inhaltliche Klarheit über die anzueignenden Kenntnisse sorgen - wie wir wissen: wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse vor allem für die schwächeren Schülerinnen und Schüler! (...) Hier zeigt sich das „Urbild“ des Lehrers, der seinen Schülern etwas „beybringt“ (...), indem er etwas darbietet, zeigt, erklärt, erläutert, begründet, Dinge miteinander vergleicht und Sachverhalte in größere strukturier Zusammenhänge einordnet usw. und vor allem: in einem kompetenzorientierten Unterrichtskonzept bereits im Zuge dieser Vermittlung darauf hinweist, was man damit „anfangen“ kann, worin der weitere „Sinn“ dieser neuen Kenntnisse liegt. Weinert (...) bezeichnet den im Kontext dieser eher instruktiven Lehr- dazu später und Lernformen wirksamen kognitiven Mechanismus mit „Vertikaler Lerntransfer“ ...  
(Lersch 2010: 38)

Die Planer hätten sich dann für einen an der Struktur der Sache orientierten Unterricht bei Bernhard Sutor Rat holen können. Mit seinem Buch „Vom gerechten Krieg zum gerechten Frieden? Stationen und Chancen eines geschichtlichen Lernprozesses“ (Sutor 2004) wollte er eine Hilfe zu diesem Themenbereich für den Politikunterricht vorlegen. Er skizziert wesentliche Stationen von der Antike bis in die Gegenwart so, dass ein Unterrichtender eine Übersicht über Probleme und Kontroversen bekommt. Der Didaktiker Sutor schlägt damit ganz selbstverständlich, ohne es besonders auszuweisen, Strukturen von Unterrichtseinheiten vor. Das Problem der Schutzverantwortung diskutiert er ausgehend von den vielen Kriegen der 1990er Jahre am Beispiel des Kosovo-Krieges (Sutor 2004: 104ff). Dabei lässt er die unterschiedlichen Positionen zu Wort kommen. Wer diese Abschnitte liest, bekommt eine grobe Vorstellung davon, wie Sutor eine UE zum Libyen-Krieg und zur Schutzverantwortung phasiert hätte:

1. Das Problem/der Fall,
2. das Handeln der Beteiligten,
3. die Institutionen und das Recht,
4. die Kontroverse,
5. die vielleicht mögliche Lösung.

So wird der Kosovo-Konflikt auch im „Studienbuch Politik“ von Sutor/Detjen (2001: 519ff) dargestellt<sup>1</sup>.

Je nachdem, ob der Planer eine neunte Klasse oder eine gymnasiale Oberstufe zu unterrichten hätte oder einen politischen Kurs bei der Bundeswehr, wäre der Unterricht nach den konkreten Entwicklungsaufgaben, den Medien usw. anders zu gestalten. Aber die Struktur des Gegenstandes ließe keine beliebige Struktur der UE und keine beliebigen Inhalte der einzelnen Stunden zu und auch keine beliebigen Materialien. Diese Struktur hätten die Planer der Libyen-UE auf den Libyen-Konflikt übertragen können, schließlich haben sowohl die Befürworter eines militärischen Eingriffes von außen als auch dessen Gegner sich auf den Kosovo-Krieg bezogen.

Den Planern ist der Unterschied zwischen einer kategorialen Analyse nach Klafki einerseits und nach Giesecke/Henkenborg andererseits nicht klar (s. KPU S. 72f). Sie halten das letztlich für dasselbe<sup>2</sup>. Die Einordnung der Kategorien Gieseckes in die Art kategorialer didaktischer Analyse nach Klafki ist jedoch falsch. Eine kategoriale didaktische Analyse nach Klafki setzt voraus, dass der Lehrer umfassend mit dem Gegenstand, der zu unterrichten ist, vertraut ist, damit er klären kann, welche erschließenden Begriffe und Fähigkeiten der Schüler gewinnen soll, um sich den Gegenstand jetzt in seinem gegenwärtigen Schülerleben und zukünftig als gebildeter erwachsener Laie anzueignen (Klafki 1958). Für Klafki werden Kategorien in der Begegnung mit einem Gegenstand an diesem Gegenstand gewonnen (Klafki 1959: 43). Dagegen können Analysen eines politischen Gegenstandes mit Hilfe kategorialer Leitfragen nach Giesecke oder Henkenborg dabei helfen, den Gegenstand für den Erkenntnis- und Lernprozess des Schülers aufzugliedern, sie können aber niemals die intensive Beschäftigung mit der Sache, die unterrichtet werden soll, ersetzen. Es ging Giesecke um ein „Koordinatensystem des Nachdenkens“, weil das Politische am Gegenstand selbst unmittelbar nicht gewonnen werden kann (Giesecke 1964: 191). Das Wort „kategorial“ hat also bei beiden Didaktikern verschiedene Bedeutungen, die in der Politikdidaktik nach rund 50 Jahren immer noch durcheinander geworfen werden (siehe Grammes 2011: 33). Sie meinen unterschiedliche Tätigkeiten des Lehrers in der Vorbereitung des Unterrichts und auch

---

<sup>1</sup> Ebenfalls sehr anregend „Der Krieg im Kosovo - eine Skizze“ (Schinkel: 2000, 354ff)

<sup>2</sup> Die Planer beziehen sich dann auch noch auf Sutor, der wieder ein ganz eigenes Verständnis von Wesen und Funktion von Kategorien im Politikunterricht hat (s. dazu Leps 2006: 326). Hier gerät vieles durcheinander.

unterschiedliche Erkenntnistätigkeiten der Schüler während des Unterrichts und verschiedenartige Lernresultate. Ein Beispiel kategorialdidaktischer Analyse für den Politikunterricht nach Klafki: Leps 2006, 152-201, 296f und Leps 2013b: 13ff. Die Kategorien Gieseckes und Henkenborgs können ein sehr nützliches Instrumentarium sein, um mit Klafki Kategorien an politischen Gegenständen zu gewinnen, notwendig sind sie dazu aber nicht.

Giesecke legte ein Modell des „didaktischen Aufbaus des politischen Unterrichts“ (Giesecke 195: 126) vor. Der „Einstieg“ hat dabei den Konflikt selbst schon so weit zu enthalten, dass die in Leitfragen umgewandelten Analyse-kategorien angewendet werden können. Ein „Aufhänger“ allein reicht nicht.

Der „Aufhänger“ täuscht die Lernenden: Man will etwas bestimmtes lehren, weiß aber, daß die Jugendlichen daran nicht interessiert sind. Also greift man zu einem Stoff, der mit dem, was man unterrichten will, zwar nicht viel zu tun hat, aber das Interesse der Jugendlichen trifft („Film zieht immer ...“). Wenn der Aufhänger dann das Interesse gebührend mobilisiert hat, geht man zum „Eigentlichen“ über, in der Hoffnung, daß das mobilisierte Interesse diesen Übergang mitvollziehe. Auf diese Weise nimmt der Pädagoge weder das Interesse der Jugendlichen ernst, noch die Sache, der das Interesse gilt. Er verhindert damit etwas, was er eigentlich vermitteln sollte: eine kulturelle Erfahrung.  
(Giesecke 1965: 133)

Der Einstieg mit den Fotos deckt inhaltlich zu wenig ab, um den Schülerinnen und Schülern kategoriale Fragen nach Giesecke an den Gegenstand zu ermöglichen. Deshalb muss ein Autoren-Text der Planer nachgeschoben werden. Die Arbeit an einer Phasierung des Unterrichts mit Giesecke (Giesecke 1965: 126f) fällt damit aus. Der Hinweis auf die Konfliktanalyse nach S. Reinhardt (Reinhardt 2012: 76ff) hilft dann auch nicht weiter, denn auch in ihrem Vorschlag werden die Kategorien zu Leitfragen an den Fall. Der Text der Planer geht nach der Sachanalyse sofort zur Verbindung von Wissen und Kompetenzen über. An dieser Stelle hätte jedoch der „Fall“ als Exempel für ein Allgemeines gezeigt werden müssen, an den der Unterricht das Allgemeine erschließende Fragen stellen kann. Oder ist das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens aufgegeben?

Die Anwendung des exemplarischen Prinzips - der Schluss vom Exempel auf das Allgemeine - ist im Politikunterricht nicht so einfach wie in den Naturwissenschaften, denn es nicht leicht anzugeben, „... was das Allgemeine ist.“

(Reinhardt 2012: 123) Man kann an einem Konflikt zeigen, welche Regeln warum gelten, wie Engelhardt (Engelhardt 1964: 87ff) es für die SPIEGEL-Affäre und ihre Bewältigung durch die politischen Institutionen der Bundesrepublik Deutschland und ihre Normen gezeigt hat.

Gegenstandskonstitutive Methoden einer Demokratie sind die Basis-Methoden einer Demokratie, die Verfahren demokratischer Willensbildung ... :

- auf der Ebene öffentlicher Institutionen: Formen und Verfahren der Diskussion und Entscheidungsfindung, jeweils unter Berücksichtigung ihrer ordnungspolitischen Varianten und historischen Ausprägungen ...
  - das Verfahren parlamentarischer Willensbildung, ...
  - Verfahren internationaler Konfliktschlichtung und Friedensstiftung ...
- (Grammes 2005: 97f)

Es wäre dann im Unterricht von einem aufrüttelnden, aber auch schon den Horizont umreißen den Einstieg in den Libyen-Konflikt weiter zur UNO und den anderen Organisationen von Staaten zu gehen, zur NATO, zur Arabischen Liga und zur Afrikanischen Union. Es hätte sich gezeigt, dass die Staaten den Konflikt sehr unterschiedlich interpretieren. Die einen betonten die staatliche Souveränität und traten deshalb für eine Verhandlungslösung ein, die anderen stellten eine Gefährdung der Menschenrechte über die Souveränität im Sinne des Prinzips der Schutzverantwortung. Dieser Konflikt zwischen den Staaten wurde im UNO-Sicherheitsrat ausgehandelt und entschieden. Welche Regeln dort gelten und welche Argumente eingebracht werden, kann mit dem Protokoll der Debatte und Beschluss des Sicherheitsrates geklärt werden (Auch für eine neunte Klasse!). Danach ginge es darum, wie die Großmächte den Beschluss praktisch umgesetzt haben (Einsatz der Luftwaffen, Regime Change). Abschließend wäre das Ergebnis zur Kenntnis zu nehmen und zu bewerten. Dann könnte es um Vorschläge zur Veränderung der Ordnung der Staatengemeinschaft gehen. Aber vielleicht bleibt man auch ratlos zurück. Die Herausforderung an die Schüler wäre bei diesem Vorgehen, den Konflikt in seiner Tiefe verstehen zu wollen/sollen.

Weil diese Libyen-UE aber den konkreten politischen Konflikt durch ein politisch-ethisches Problem ersetzt - in der Annahme, das wäre für die Schüler leichter zugänglich -, fehlt dieser UE das zentrale Merkmal kompetenzorien-

tierten Politikunterrichts: Jene Herausforderung, die nur mit Kompetenzen (als Einheit von Wissen und Können) bewältigt werden kann.

Das vorgeschlagene Modell der Kompetenzdimensionen der politischen Bildung (S. 63 und 69 miteinander verbunden, für Schülerinnen und Schüler, nicht für examinierte Sozialwissenschaftler und erfahrene Politiker!) verspricht eine Hilfe, die im Politikunterricht anzuzielenden Kompetenzen näher zu bestimmen. Am Beispiel des Libyen-Konflikts:

Kompetenzdimension	Operator	Die Schülerinnen und Schüler können ...
Politische Analysekompetenz	Wahrnehmen: Die Fähigkeit, politische Phänomene zu erfahren und als solche wahrzunehmen und selbst Fragen an Politik zu stellen	Eigene Deutungsmuster zum Libyen-Konflikt wahrnehmen und darstellen sowie eigene Fragen an den Fall entwickeln
	Verstehen: Die Fähigkeit, unterschiedliche Situationen, Situationsdeutungen, Motive, Handlungen etc. zu verstehen, zu beschreiben, zusammenzufassen und zu vergleichen	Den Fall aus der Perspektive unterschiedlicher Beteiligter betrachten: der westlichen Kriegsbefürworter, der westlichen Kriegsgegner, der arabischen Länder
	Erkennen und erklären: Die Fähigkeit, in Bezug auf politische Probleme und Konflikte Aussagen über Zusammenhänge, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten sowie über historische und künftige Entwicklung zu erkennen, zu erklären und zu erläutern	Die Interessen der verschiedenen Beteiligten voneinander unterscheiden sowie offene und verdeckte Interessen voneinander unterscheiden Die Bedeutung und Funktionsweise politischer Institutionen und Organisationen am Beispiel der UNO und der NATO für die internationale Friedenssicherung erkennen und erklären

Schülerinnen und Schüler erfahren „politische Phänomene“ jedoch selten unmittelbar. Sie können sie in der Regel weder sehen noch hören, sie erfahren von ihnen durch die Massenmedien oder durch Ereignisse in ihrem alltäglichen Leben, die sie nicht immer sicher zuordnen können. Sie müssen also Erfahrung im Umgang mit den Vermittlungen von Politik gewinnen, damit sie sie versuchsweise auf Politik beziehen können. Dabei müssen sie sich selbst als Adressaten

politischer Prozesse, insbesondere von politischer Information, Desinformation und Propaganda vermuten können. In dieser Planung ist das nicht vorgesehen: Sie sollen nur ihre Sicht der Dinge wahrnehmen und daraus Fragen entwickeln. Ihnen bleibt verschlossen, dass vor dem „Wahrnehmen von Politik“ das „Wahrnehmen“ von Vermittlungen von Politik liegt, die manchmal in durchaus böser Absicht erzeugt werden; sie bleiben auf diese Weise ohne die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Wahrnehmung.

Deshalb wird es ihnen auch gar nicht zugemutet, die Perspektiven der libyschen Regierung, der verschiedenen Gruppen von Libyern und der Vetomächte Russland und China wahrzunehmen. Die Auseinandersetzungen in Deutschland um Westers Politik der militärischen Zurückhaltung bleibt den Schülerinnen und Schülern verborgen und damit eine der wesentlichen politischen Auseinandersetzungen im gegenwärtigen Deutschland. Nun können sie weder verstehen, wie die UNO funktioniert noch, welchen Zielen die Großmächte regelmäßig im Sicherheitsrat nachgehen noch, was Deutschland da machte und welche nicht recht einfache Rolle es in der NATO spielt ...

Wahrnehmen ist obendrein nicht voraussetzungslos: Ein zerrissenes Buch wird nur wahrnehmen, wer schon weiß, was ein Buch ist, wie es im ordentlichen Zustand auszusehen hat, und wer ein Urteil über den Zustand eines solchen Buches abgeben will. Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz fallen im alltäglichen Leben zusammen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich durch einen hermeneutischen Zirkel durcharbeiten.

Die Kompetenzdimension „Politische Urteilskompetenz“ kann auch kaum überzeugen. „Begründet entscheiden“ kann nur, wer „prüfen und abwägen“ kann, weil er „sich hineinversetzen und abwägen“ kann. Es gibt sicher Qualitätsstufen in der Fähigkeit des Begründet-Entscheidens, aber für diese Stufung wären andere Formulierungen zu finden, die das Zugleich verschiedener Niveaus von Begründen, Prüfen, Abwägen, sich Hineinversetzen und Bewerten zum Ausdruck bringen. Hier scheint letztlich alles dasselbe, und deshalb kann jedem Schülerhandeln zugeschrieben werden, es bringe diese oder jene Kompetenz zum Ausdruck. Ein brauchbares Maßband ist so nicht zu bekommen.

Kompetenzdimension	Operator	Die Schülerinnen und Schüler können ...
Politische Urteils-kompetenz	Begründet entscheiden: Die Fähigkeit, politische Urteile auf der Basis guter Gründe zu fällen und dabei mit Ambivalenz und Unsicherheit umzugehen	Ein eigenes Urteil zum Krieg als Mittel zur Friedensschaffung entwickeln und begründen
	Prüfen und abwägen: Die Fähigkeit, politische Sachverhalte mit empirischen, zweckrationalen, ethischen, ästhetischen und moralischen Rationalitätskriterien zu prüfen und bei politischen Urteilen zwischen diesen Rationalitätskriterien abzuwägen	Chancen und Gefahren der gegenwärtigen Situation und Entwicklung abschätzen - die Zielkonflikte, Konsequenzen und Nebenfolgen getroffener Entscheidungen abschätzen
	Sich hineinversetzen und bewerten: Die Fähigkeit, sich in die Interessen, Motive und Gefühle von anderen hineinzuversetzen und diese im Sinne einer gemeinwohlorientierten Lösung von politischen Problemen, Handlungs- und Entscheidungskonflikten zu bewerten	Von der Kenntnis des Falls ausgehend, sich Bedingungen für nachhaltigen Frieden erarbeiten und überprüfen, welche Beachtung sie politisch (im speziellen Fall und in anderen Fällen) finden

Die Schülerinnen und Schüler können kein „eigenes Urteil zum Krieg als Mittel der Friedensschaffung entwickeln und begründen“, weil die Libyen-UE ihnen dazu kein Material gegeben hat. „Chancen und Gefahren der gegenwärtigen Situation und Entwicklung“ können sie auch nicht abschätzen, weil sie fast nichts über Libyen erfahren haben und kaum etwas über die Politik der Großmächte. Und an ein brauchbares Modell „für nachhaltigen Frieden“ brauchen sie sich mit dieser Vorbereitung gar nicht erst heranzusetzen.



Kompetenzdimension	Operator	Die Schülerinnen und Schüler können ...
Politische Handlungskompetenz	Argumentieren: Die Fähigkeit, die eigenen Urteile durch die Teilnahme an einer Praxis öffentlicher Kommunikation zu entwickeln und zu vertreten	Das eigene Urteil zum Krieg als Mittel zur Friedensschaffung argumentativ vertreten
	<p>Sich beteiligen: Die Fähigkeit, selbstbestimmte Bürgerrollen zu wählen und auszufüllen (Aktiv - Reflexion - Intervention)</p> <p>Die Fähigkeit, eigene handlungsleitende Bedürfnisse, Interessen und Werte in Bezug auf Gesellschaft, Ökonomie, Demokratie und Politik zu entwickeln</p> <p>Die Fähigkeit, ein realistisches Selbstbild der eigenen politischen Fähigkeiten zu entwickeln (kompetent - inkompetent)</p> <p>Die Fähigkeit, differenzierte und realistische politische Kontrollüberzeugungen zu entwickeln (Macht-Ohnmacht)</p> <p>Die Fähigkeit, mit medialen Darstellungsformen von Politik umzugehen</p>	
	Sich verhalten: Die Fähigkeit, wünschenswerte liberale, dialogische und gemeinschaftliche Verhaltensmuster für politisches Verhalten in der Demokratie zu entwickeln	Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Debatte in unterschiedliche Standpunkte hineinversetzen und sich tolerant und kritisch mit kontroversen Positionen auseinandersetzen.

Schaut man sich die Videomitschnitte des Unterrichts an, etwa den im Internet veröffentlichten Mitschnitt (Winckler 2014): Die Schülerinnen und Schüler haben in der Diskussion des Themas eigentlich nur Wörter hin und her geschoben.

Kompetenzdimension	Operator	Die Schülerinnen und Schüler können ...
Sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz	Erforschen und untersuchen: Die Fähigkeit, sozialwissenschaftliche Denkweisen und Methoden anzuwenden	Wichtige Ursachen und Gründe des Konflikts aus einem Filmbeitrag herausarbeiten und einander präsentieren - Interessen und Bedürfnisse verschiedener Akteure aus einem Filmbeitrag herausarbeiten und einander präsentieren
	Erarbeiten und präsentieren: Die Fähigkeit, Arbeitstechniken zur selbstständigen Erarbeitung und Präsentation von politischen Sachverhalten anzuwenden	
	Das Lernen lernen: Die Fähigkeit das eigene Lernverhalten zu reflektieren und zu verbessern	Eigene Lernstärken und -schwächen in Erfahrung bringen - Den eigenen Lernstand im Austausch mit einem Partner oder einer Partnerin reflektieren und sich eigene Lernziele setzen - Den eigenen Übungsbedarf realistisch einschätzen und eigenständig und gezielt üben

Auch hier kann die Bilanz kaum überzeugen: Wissenschaftliche Arbeit fängt mit Quellenkritik an. Aus Fotografien kann im Photoshop-Zeitalter niemand Aussagen mit Gewissheit ableiten, es sei denn, die Quelle wäre vollständig transparent und könne als sehr seriös akzeptiert werden. Texte müssen den Gelegenheiten zugeordnet werden, zu denen sie entstanden sind. Filme von SPIEGEL-TV sind keine Dokumentar-Filme... usw. Und wie die Schülerinnen und Schüler sich eigene Lernziele setzten, als sie die Material- und Aufgabenzettel abarbeiteten, die der Lehrer ihnen gab, muss auch unklar bleiben ...

Ausschnitt (S. 78) Kompetenz-Wissens-Matrix Analysekompetenz

Operator	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Faktenwissen (Personen-, System-, Themenwissen)	Konzeptwissen (Fachkonzepte, Kategorien, Theorien)
Wahrnehmen und beschreiben	Eigene Deutungsmuster zum Libyen-Konflikt wahrnehmen und darstellen sowie eigene Fragen an den Fall entwickeln		Deutungsmuster: Welche Ideologien und Werte spielen bei der Frage nach dem Eingreifen eine Rolle? Wie nehme ich eine Konfliktsituation wahr, identifiziere ich mich mit Konfliktparteien? Konflikt - Konsens - Kompromiss

In einem weiteren Schritt soll dann eine Matrix erstellt werden, die das nach verschiedenen Wissensformen am Gegenstand zu gewinnende Wissen noch weiter aufteilt. Die Planer schreiben: „Dadurch wird die analysierte Struktur des Gegenstandes in die Struktur der Unterrichtsvorbereitung modelliert.“ (KPU S. 77). Das scheint zu bedeuten, dass der Gegenstand der UE, genauer seine Struktur, die Methode und die Abfolge der Lernschritte vorgeben soll. Das erinnert an die Fragen vier und fünf der didaktischen Analyse Klafkis (1958: 137ff), die auf einen präzisen analogischen Gang des Unterrichts zielen.) Diesen Eindruck erzeugt die Grobgliederung der UE auch (s. S. 14).

In der Matrix zwar die angestrebten Kompetenzen eingetragen und jene Fragen eingetragen, die zu dem mit diesen Kompetenzen verbundenem Konzeptwissen führen sollen, nicht jedoch die konkreten inhaltlichen Antworten (KPU S. 78ff). Die Planer haben die Unterrichtsvorbereitung an der Stelle, an der sie inhaltlich ertragreich hätte werden können, nicht fertig gestellt. Die Inhalte des Gegenstandes werden mit den Instrumenten von Analyse und Planung nicht etwa geklärt. Es fehlt eine didaktische Reflexion der Materialien: Welche „proximalen“ (= am Gegenstand des Unterrichts, Lersch/Schreder 2011: 32, zu gewinnenden) Kompetenzen (als Unterscheidung und Einheit von Wissen und Können) werden genau warum mit diesen von den Planern ausgewählten Materialien erworben und in welchem Verhältnis stehen diese zu den Kompe-

tenzen, die an den benachbarten Materialien erworbenen werden, und zu jenen „proximalen“, Kompetenzen, die mit dieser Unterrichtseinheit insgesamt erworben werden sollen (KPU S. 54)? Und wie sieht es mit dem Verhältnis zu den endgültig zu erwerbenden „distalen“ Kompetenzen aus? Wagenschein konnte den Zusammenhang der Lernergebnisse seiner Lehrstücke darstellen (Wagenschein 1965: 195), indem er aus den Zielen der exemplarischen Unterrichtseinheiten ein Netz aus Erkenntnis„kristallen“ formte. Für Unterrichtseinheiten des Politikunterrichts ist das im Kleinen auch schon gezeigt worden (Leps 2013a: 94). Die Libyen-UE gibt dazu keine Auskunft.

Ein Beispiel aus der Kompetenz-Wissens-Matrix (KPU S. 78)

Operator	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Faktenwissen (Personen-, System-, Themenwissen)	Konzeptwissen (Fachkonzepte, Kategorien, Theorien)
Wahrnehmen und beschreiben	IK 1: Eigene Deutungsmuster zum Libyen-Konflikt wahrnehmen und darstellen sowie eigene Fragen an den Fall entwickeln		<i>Deutungsmuster:</i> Welche Ideologien und Werte spielen bei der Frage nach dem Eingreifen eine Rolle? Wie nehme ich eine Konfliktsituation wahr, identifiziere ich mich mit Konfliktparteien? Konflikt - Konsens - Kompromiss
Verstehen	IK 4: Den Fall aus der Perspektive unterschiedlicher Beteiligter betrachten: der westlichen Kriegsbefürworter, der westlichen Kriegsgegner, der afrikanischen Kritiker, der arabischen Länder	W 1: Positionen und Begründungen zum Libyenkrieg von Frankreich, BRD, Russland, Arabischer Liga	<i>Akteure:</i> Welche Akteure sind im Land und International am Konfliktgeschehen beteiligt? <i>Interessen:</i> Welche Interessen bestehen innerhalb Libyens und von Seiten der europäischen Länder beziehungsweise der Nachbarländer?

Die Sachanalyse hätte um eine Material- und Methodenanalyse erweitert werden müssen, aber dazu war die Sachanalyse denn doch zu knapp ausgefallen.

So konnte der didaktische Gedanke, dass Gegenstand, Material und Methode etwas miteinander zu tun haben, nicht eingelöst werden. Erst mit solchen Überlegungen am Material und an der Methode jedoch wäre die Planung in der konkreten Unterrichtsstunde angekommen. Nur dann wäre deutlich geworden, was „Kompetenzorientierung“ in der Planung der konkreten Unterrichtsstunde bedeutet. Das Buch hätte für die Unterrichtsvorbereitung von Lehrern und Referendaren fruchtbar werden: Sie könnten sich an einem Beispiel orientieren. An der entscheidenden Stelle - ein weißer Fleck, anders als bei Klafkis Text zur Unterrichtsvorbereitung (Klafki 1958: 143-153). Der Buchbinder hätte nach S. 80 acht leere Seiten einbinden müssen. Damit ist diese „kompetenzorientierte“ Unterrichtsplanung dieser Libyen-UE nicht nur gescheitert, es hat sie vielmehr an der entscheidenden Stelle gar nicht gegeben. Die weitere Planung kann dann nur noch dezisionistisch erfolgt sein: Wir machen, was uns einleuchtet und gefällt und so aussieht, als ob ...

Diese Leere dürfte kein Zufall sein, bei Lersch (2010: 43) gibt es nur Triviales: Dass man ins Wasser gehen müsse, wenn man schwimmen lernen soll. Neu hingegen sei die „Performanzsituation“, was man lesen kann als: Das Wasser muss auch wirklich da sein und der Schüler muss wirklich schwimmen, sonst ertrinkt er. Nur dann zeigt er sich als schwimmkompetent (Kommentar des Sätzers: Wasn das fürn Kram?)

Eine unvermutete Schlüsselstelle zur weiteren Beurteilung dieser Libyen-UE als eines Planungsmodells findet sich in einem späteren Text bei Lersch/Schreder (2013: 34f):

Wolfgang Klafki hat schon in seiner „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958) gezeigt, dass ein und derselbe Inhalt durchaus unterschiedliche „Bildungsgehalte“ beinhalten kann, je nachdem unter welcher Perspektive er behandelt werden soll. Deshalb war für ihn die Bestimmung des potentiellen Bildungsgehaltes eines anstehenden Unterrichtsinhaltes für ganz bestimmte Schüler auch der Kern der Unterrichtsvorbereitung. Dieses Theorem hat nach wie vor seine Gültigkeit. Allerdings kommt heute auch die Umkehrung hinzu: Dasselbe Bildungsziel, nämlich der Erwerb einer Kompetenz (= Bildungsgehalt), kann an unterschiedlichen Inhalten verwirklicht werden, weshalb deren Eignungsprüfung für den Kompetenzerwerb ein wichtiges *bildungstheoretisches* Kriterium darstellt.

Wenn aber Bildungsgehalt und Kompetenz zusammenfallen, dann gibt es keinen Grund, Unterrichtsvorbereitung für den einzelnen kompetenzorientierten Unterricht anders als nach Klafki zu machen. Den einzelnen Lehrer geht diese Umstellung des Sprachgebrauchs also erstmal nichts an. Die Lehrplankommissionen, die Schulen und die Fachkonferenzen haben nach dem Kompetenz-Paradigma die Aufgabe, die in den einzelnen Unterrichten zu erwerbenden Bildungsgehalte/Kompetenzen zu koordinieren. Kompetenzorientierung ist eine Aufgabe des landesweiten und des schulinternen Curriculums, erst danach kann die Planung des einzelnen Unterrichts davon betroffen sein - oder auch nicht: Wer mit Klafki Unterrichtsvorbereitung geübt hat, braucht das nicht, denn der kann schon alles.

### **Die reale Planung?**

Ich vermute, die reale Planung lief so ab: Die Planer haben ihrer Arbeit unter der Hand - ob sie es wussten oder nicht - ein ganz anderes Planungsmodell zugrunde gelegt, wie man es bei aufgeweckten Studenten findet: Sie haben gefragt, was die Schülerinnen und Schüler „interessieren“ und was sie aufregen könnte. Menschen in Not sprechen Schüler immer an.

Also haben die Planer eine Notsituation an den Anfang der Unterrichtseinheit gesetzt. Mit Material, das sie ohne Rücksicht auf den Kontext montiert haben, und einem selbstgeschriebenen Text über Libyen, der vor allem ihr schmales Wissen dokumentiert, haben sie dann den Einstieg gefunden. Die Einzelteile zu einer Kontroverse über den Beschluss des UN-Sicherheitsrates, die in diese Weise mit diesen Teilnehmern gar nicht stattgefunden hat (s. S. 37), wurde dann auch ergoogelt, die Materialien scheinen zu passen, wenn man nicht genau hinschaut. Karikaturen, Bilder und Videos sind mit den richtigen Suchbegriffen schnell mit einer Suchmaschine zu finden. Dann wurde das alles entsprechend einer Vorgabe zur Kompetenzorientierung in eine Reihenfolge montiert und anschließend den Inhalten und den Tätigkeiten der Schüler die jeweiligen Kompetenzmarken angeklebt. - Es scheint mir plausibler, diese gar nicht mal schlechte pragmatische Planungsstrategie, mit der vermutlich auch mancher Lehrer arbeitet, anzunehmen als jenes Planungsverfahren, das dem Leser im Buch vorgestellt wird. Denn das klärt nicht, wie es zur Auswahl just der gewählten Materialien kam und der Bestimmung (oder ist es bloß Zuschreibung?) von Kompetenzen, die an der Arbeit mit diesen Materialien gewonnen sein sollen.

## 1.4 Das Prozessmodell für kompetenzorientierten Unterricht

Die Planer haben das hessische Prozessmodell für einen kompetenzorientierten Unterricht (Bauch u.a. 2011) mit einer Konfliktanalyse nach S. Reinhardt (wie Reinhardt 2014: 76ff) kombiniert. Die fünf Handlungsfelder (Bauch u.a. 2011: 10) des Prozessmodells des Amtes für Lehrerbildung (AfL) Hessen sollen an die „Konfliktanalyse“ nach Reinhardt angeschlossen werden. Die Handlungsfelder werden deshalb als Phasen verstanden, die Phasierung des einen Schemas wird so mit der des anderen parallel geschlossen (KPU S. 94):

Lernschritte (AFL-Modell Hessen)	Konfliktorientierter Lernweg (Reinhardt)
Schritt 1: <i>Lernen initiieren</i> (Lernausgangslage, Transparenz der Kompetenzerwartungen, kognitive Aktivierung)	1. Phase: <i>Konfrontation</i> Den Konflikt vorstellen + erste Stellungnahmen und Meinungsbild
Schritt 2: <i>Lernprozesse eröffnen</i> (Lernaufgaben, Anknüpfung und Vernetzung, Konstruktion und Instruktion)	2. Phase: <i>Analyse</i> Den Konflikt mit Kategorien (Leitfragen) anhand von Material untersuchen
Schritt 3: <i>Orientierung geben und erhalten</i> (Lernstandsfeststellungen - Feedback - Stärkung und Ermutigung)	
Schritt 4: <i>Kompetenzen stärken und erweitern</i> (Übung, Vertiefung, Anwendung, Transfer)	3. Phase: <i>Stellungnahme</i> Begründete Entscheidungen auf der Grundlage der Analyse
	4. Phase: <i>Kontrovers-Verfahren</i> Zuspitzung der Kontroverse
	5. Phase: <i>Generalisierung</i> Verallgemeinerung des Falles; Anwendung auf andere Fälle
Schritt 5: <i>Lernen bilanzieren und reflektieren</i> (Leistungsfeststellungen, Reflexion, Perspektiven)	<i>Abschlussphase</i>

Das funktioniert schon deshalb nicht, weil „Orientierung geben und erhalten (Lernstandsfeststellungen - Feedback - Stärkung und Ermutigung)“ eine Querschnittsaufgabe ist, die für jede Phase des Unterrichts gilt. Die Unterrichtsschritte 6 und 7 dieser Libyen-UE sind Resultat dieses Missverständnisses; sie

leisten ja auch nicht, was sie vorgeblich leisten sollen, sondern dienen der sowieso notwendigen Vertiefung der Kenntnis des Gegenstandes (s. S. 51ff). Genauso wenig beginnt die „Konfrontation“ (Reinhardt) schon bei der Initiierung des Lernens (Prozessmodell), sondern erst bei der Eröffnung des Lernprozesses. Da ist falsch parallelisiert worden. Für die Phasen 3, 4 und 5 der Konfliktanalyse nach Reinhardt bietet das Prozessmodell naturgemäß keine im Fachunterricht Politik umsetzbaren Entsprechungen, es macht vielmehr nur auf Tätigkeitsformen aufmerksam, die darin enthalten sein sollen.

Das Prozessmodell ist eine sehr traditionelle Sammlung didaktischer Prinzipien für jede Art von Unterricht. Es besteht im Kern in einem Rückgang auf das herbartianische Artikulationsschema (vgl. dazu Meyer, Hilbert 1994: 165ff, besonders 170ff) des 19. Jahrhunderts, mit der Modifikation, die bei den Herbartianern an den Beginn der Unterrichtseinheit gesetzte Erhebung der Lernvoraussetzungen zur permanenten Lernstandsfeststellung zu machen, um „individuelle Bezüge“ (Bauch u.a. 2011: 11) zu eröffnen. Dieses Prozessmodell ist ein „Halbformalismus“ nach Art der Artikulationsschemata (Prange 1983: 100), der die Tätigkeit des Schülers in besonderer Weise in den Blick nimmt:

Das Vereinbaren von Zielen, Herstellen individueller Bezüge, das Aktivieren von Vorwissen, die Förderung von Motivation sowie Rückmeldungen in Lerngesprächen oder auch die Notwendigkeit von Sicherung und Übung – all dies ist nicht auf bestimmte Abschnitte des Weges beschränkt, sondern es handelt sich dabei um kontinuierlich wirksame Basiselemente lernförderlicher Unterrichtsgestaltung.  
(Bauch u.a. 2011: 11)

Der Konfliktanalyse kann es deshalb schwerlich parallel gesetzt werden. Die Ursache für das eigentümliche Schwanken der Libyen-UE zwischen dem Libyen-Konflikt im Inneren des Landes und seiner internationalen Dimension könnte in der falschen Parallelisierung des Prozessmodells des AfL Hessen mit der politikdidaktischen Konfliktanalyse liegen. Denn indem das Prozessmodell notwendig von jedem Inhalt abstrahiert, kann es das Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen weder für den Politikunterricht noch für ein anderes Fach bestimmen. Das ist eine Anforderung, der das Prozessmodell gar nicht entsprechen will. Hier liegt vielmehr eine spezifische Aufgabe der jeweiligen Fachdidaktik vor. Wenn diese beiden Modelle zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden sollen, dann muss erkennbar sein, dass das Prozessmodell die Anforderungen an die konkrete Ausgestaltung einer Konfliktanalyse zwar schärfen kann,



aber nur sehr schwache Hinweise zur Phasierung des Unterrichts enthält. Die Verhältnis beider Konzepte zueinander muss also anders dargestellt werden:

Konfliktorientierter Lernweg (Reinhardt)		Lernschritte (AFL-Modell Hessen)
	Orientierung geben und erhalten (Lernstandfeststellungen - Feedback - Stärkung und Ermutigung)	<i>Lernen initiieren</i> (Lernausgangslage, Transparenz der Kompetenzerwartungen, kognitive Aktivierung)
1. Phase: <i>Konfrontation</i> Den Konflikt vorstellen + erste Stellungnahmen und Meinungsbild		<i>Lernprozesse eröffnen</i> (Lernaufgaben, Anknüpfung und Vernetzung, Konstruktion und Instruktion)
2. Phase: <i>Analyse</i> Den Konflikt mit Kategorien (Leitfragen) anhand von Material untersuchen		<i>Kompetenzen stärken und erweitern</i> (Übung, Vertiefung, Anwendung, Transfer)
3. Phase: <i>Stellungnahme</i> Begründete Entscheidungen auf der Grundlage der Analyse		<i>Lernen bilanzieren und reflektieren</i> (Leistungsfeststellungen, Reflexion, Perspektiven)
4. Phase: <i>Kontrovers-Verfahren</i> Zuspitzung der Kontroverse		
5. Phase: <i>Generalisierung</i> Verallgemeinerung des Falles; Anwendung auf andere Fälle		
<i>Abschlussphase</i>		

Der Einfluss, den das Prozessmodell auf die Phasierung einer UE nimmt, ist also eher gering. Seine Leistung besteht vor allem darin, den Lehrer darauf hinzuweisen, dass er in seiner Planung des Unterrichts auf die Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler mit einer vielleicht so noch nicht üblichen Sorgfalt achtet und sich dabei schon Rechenschaft darüber ablegt, was genau und nachweisbar die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Aber mit dem Prozessmodell allein kann genau so wenig Unterricht geplant werden, wie man mit den Vorgaben des TÜVs Autos bauen kann. Autos, wie immer sie aussehen, müssen

eine Zulassung beim TÜV bekommen, aber sie werden nach den Regeln der Autobaukunst, von Technik und Markt gebaut, Unterrichtseinheiten sollen den Anforderungen des Prozessmodells entsprechen, aber sie werden nach den Regeln der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Kunst komponiert. Vermutlich muss man sagen, dass es keine kompetenzorientierte Entwicklung von Unterrichtseinheiten gibt, wie es ja auch keine TÜV-orientierte Autoentwicklung geben kann. Es ist nur eine die Kompetenzorientierung berücksichtigende fachdidaktisch begründete Entwicklung von Unterricht möglich. Mit dem Prozessmodell können bisherige Methoden von Unterrichtsentwicklung nur vorsichtig ergänzt und modifiziert, aber nicht ersetzt werden.

## 1. 5 Reflexionen und Ausblick

Im Abschnitt „IV. Reflexionen“ geht es um die Analyse der Unterrichtseinheit so, wie sie berichtet wird. Die Perspektiven von Planung, Durchführung und Fortbildung bestimmen die Reflexion der jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Schülerinnen und Schüler kommen zu Wort. Im Abschnitt „V Ausblick: Die Unterrichtseinheit weiterentwickeln“ werden die Stärken und Schwächen der UE bilanziert und sie wird als Modell auf einen anderen Fall übertragen.

Von den didaktischen Fragen nach dem Was, Warum, Wozu und Wie des Unterrichts (Hilligen 1985: 22f) werden die Fragen des Was und des Warum nicht aufgegriffen. Ob der Unterricht die Welt außerhalb der Schule, in die er doch einführen soll, didaktisch-methodisch angemessen transformiert hat, wird nicht gefragt. Eine Sachanalyse hat kaum stattgefunden. Die Frage nach dem Warum des Themas kann dann nicht gestellt werden. Kompetenzen als situierte Einheit von Wissen und Können werden nicht diskutiert: Können die Schüler in zukünftigen Anforderungssituationen mit dem Gelernten was anfangen? Die Frage nach der möglichen Zukunftsbedeutung (Klafki 1958) eines Themas, damit die Frage nach einer gemeinsamen humanen Zukunft der Menschheit, bleibt ausgeschlossen.

Worauf kommt es an, wenn die Menschen ihr Zusammenleben und ihre Umwelt bewältigen, wenn sie den Gefahren der Zeit begegnen und, die Chancen der Zeit wahrnehmen wollen? Konkret: Wenn sie der Unterdrückung, dem Hunger und der Vernichtung entgehen, wenn sie Autonomie, Bedürfnisbefriedigung, Sicherheit erlangen wollen?

(Hilligen [1961] 1976: 58f)

In der Libyen-UE weitet sich nichts, es gibt es keinen Horizont, in dem Politik in Zukunft stattfinden könnte. Grundlegende Fragen von Zukunftsgestaltung, von epochenspezifischen Herausforderungen und Chancen (Hilligen 1985: 32ff, Klafki 1996) werden nicht gestellt.

So bleibt der Reflexion im Buch nur die Diskussion des „Wie“ des Unterrichts. Es geht nur noch um Instruktionstechnik, Tätigkeit und Erfolg des

Instruierenden. Im Folgenden werden einige wesentlich erscheinende Teile des Textes besprochen.

Die Reflexion der Planungsperspektive fragt, was gelang, was nicht gelang und bedenkt Verbesserungen. Die erste Stunde zeige einen bemerkenswerten Bruch: Nach der Besprechung der ersten beiden Fotos werde die „Aneignungsperspektive der Lernenden“ verlassen, nun müsse es politisch konkreter werden: „Auf wessen Hilfe, glaubst Du, hoffen diese Frauen? Vielleicht jetzt keine Meldekette.“ (KPU S. 113) Die Bewertung:

Im Zusammenhang mit der Ankündigung, dass es jetzt konkreter würde und man keine Meldekette mehr mache, wird, so scheint mir, an die Jugendlichen die Botschaft vermittelt: das, was bisher geäußert wurde, war vage und bezog sich auf Eindrücke zu Gefühlslagen. Hier durfte sich jeder und jede äußern. Nun aber wird es konkreter, nun geht es um politische Begriffe und Entscheidungen - und daher findet keine Meldekette mehr statt, sondern ein Unterrichtsgespräch.  
(KPU S. 113)

Danach stockt das Gespräch, so scheint es, es braucht etliche Minuten, bis es wieder in Gang kommt. Und dann zeigen einige Schüler erhebliches Wissen, selbst militärische Sandkastenspiele sind möglich. Geht man von den Zuschreibungen aus, die die Fotos von den Planern bekommen haben, zeigen die Schüler bei den ersten beiden gerade keine Aneignung der Inhalte der Fotos, sie sagen vielmehr Gefühliges, von dem sie vermuten, dass der Lehrer es hören will. Oder anders: Sie eignen sich die Fotos nach zutreffend vermuteter Vorgabe an. Wie sie den Libyen-Konflikt wahrnehmen, lässt sich diesen Antworten gerade nicht entnehmen. Der Übergang zum dritten Foto markiert dann, wie von der Autorin angemerkt, in der Tat einen Bruch.

Welche Fragen sich für sie, die Schülerinnen und Schüler stellen, rückt nun in den Hintergrund des Interesses, es ist nun vielmehr eine allgemeine Frage, ‚die sich stellt‘ und die durch einen Text beantwortet werden soll.

Hier vollzieht sich der Bruch zwischen Aneignungsperspektiven der Lernenden und dem Stoff, der von außen an sie herangetragen wird. Die Förderung der angedachten Kompetenz des Wahrnehmens und Beschreibens eigener Gedanken und Deutungen ist hiermit beendet

und der Einstieg in die Förderung von kognitiven Kompetenzen - ‚erkennen und erklären‘, ‚unterscheiden‘ - vollzogen. Der Dilemmatext wird in damit in einer Situation eingeführt, in der er weniger Gegenstand der individuellen Aneignung und Auseinandersetzung als viel mehr Einstieg in die Phase des Wissenserwerbs ist.

Werden die Aneignungsperspektiven der Lernenden, wie es der Anspruch war, in der Stunde also überhaupt berücksichtigt? In gewisser Weise ja, denn sie sind Gegenstand der Meldekettens. Darüber hinaus spielen sie aber kaum eine Rolle mehr. Die individuellen Aneignungsperspektiven werden durch den Unterrichtsverlauf nicht ausreichend als fruchtbare Zugänge zur politischen Welt anerkannt und diskursiv aufgegriffen.

Die Frage ist nun: Welche Ursachen hat diese im Verlauf der Stunde gerniger werdende Orientierung an den Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler?

(KPU S. 114)

Unter „Aneignungsperspektive“ scheint hier nur der erste Zugang auf ein Phänomen verstanden: Welchen spontanen Eindruck erzeugt es beim ersten Anblick? Wie immer dieser Begriff auch gemeint sein mag, für den Politikunterricht reicht er nicht aus. Schüler (eher Jungen als Mädchen) haben oft ein recht ausgeprägtes Vorverständnis vom Unterrichtsgegenstand, wenn dieser Teil einer öffentlichen Auseinandersetzung ist. So Die Ausgangssituation jedes Politikunterrichts gründlich missverstanden:

Es gibt für politische Lernprozesse keinen „historischen Nullpunkt“. Politisches Lernen ist nicht voraussetzungslos „Erfindung“ von Bewußtsein, sondern Korrektur, Erweiterung, Ergänzung, Strukturierung, Kategorisierung, kurz: Veränderung von bereits vorhandenem Bewußtsein. Organisierte Lernprozesse greifen in biographische Erfahrungskontinuitäten ein, die selbst historisch vermittelt sind, begleiten die Lernenden eine Zeitlang, um sie danach wieder ihrer gesellschaftlichen Praxis zu überlassen. Diese Sicht führt zu teilweise ganz anderen Konsequenzen für das Selbstverständnis des unterrichtlichen Handelns, als wenn man davon ausginge, daß im politischen Unterricht politisches Bewußtsein überhaupt erst hergestellt und Stück für Stück aufgebaut würde.

(Giesecke [1973] 1984: 107f)

Die Interpretation, die Aneignungsperspektive wäre verlassen worden, betrifft nur das Verhalten der Mädchen. Denn nach kurzem Stocken zeigen einige Jungen, dass sie sich mit dem Konflikt schon beschäftigt haben, über Einzelheiten sprechen und in der vom Lehrer angedeuteten Richtung schon ansatzweise diskutieren können. Sie zeigen ihre bisherige Aneignung des Konflikts und möchten sie mit Hilfe des Lehrers geklärt wissen. Aber das geschieht weder in dieser Stunde noch wird im Verlauf der UE je geschehen. Die Frage

Die Frage ist nun: Welche Ursachen hat diese im Verlauf der Stunde geringer werdende Orientierung an den Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler?

(KPU S. 114)

ist deshalb falsch gestellt: Gerade der zweite Teil gab Auskunft über die Aneignungsperspektive eines Teils der Klasse. Man könnte sagen, der erste Teil des Gesprächs gab Auskunft über eine Perspektive vorwiegend der Mädchen, der zweite Teil des Gesprächs zeigte dagegen eine männliche politische Sicht. Allerdings muss man der Schlussfolgerung zustimmen:

Wäre Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben worden, die humanitäre und politische Situation in Libyen auf sich wirken zu lassen, um dann eigene Fragen an die Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns zu formulieren, hätte man dieser Gefahr entgegen gehen können.

(KPU S. 114)

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler anregenderes Material hätten bekommen sollen:

Das hätte indes mehr Zeit und größere kommunikative Räume jenseits des fragendentwickelnden Unterrichtsgesprächs gebraucht.

Die zentrale Kompetenz dieser Stunde kam zu kurz, weil wir uns in der Planung für Material und Gesprächsformen entschieden hatten, welche die Förderung eben stärker kognitiver Kompetenzen nahelegen.

(KPU S. 115)

Stattdessen hätten die Schülerinnen und Schüler sich länger unter sich mit diesen und vielleicht noch anderen Fotos beschäftigen sollen und sich erst dann mit dem Lehrer besprechen.

Anstatt die Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler konsequent als Ausgangspunkt und Gegenstand des Lernprozesses anzunehmen, gerät der Unterricht hier in die Vermittlungs- und Programmfalle.

(KPU S. 115)

Gerade weil der Unterrichtsgegenstand schon in der Aneignungsperspektive vieler Schüler präsent ist, ist er in der Eröffnung der Unterrichtseinheit schon - mehr oder weniger vollständig, einseitig oder vielseitig, einlinig oder kontrovers - schon vorhanden. Die didaktisch-methodische Schwierigkeit besteht - mit Giesecke - gerade darin, das vorhandene politische Bewusstsein so zu eruieren, dass es systematisch bearbeitet werden kann. An dieser Stelle fallen sowohl die Kritik als auch die angedeutete Alternative hinter den politikdidaktischen Erkenntnisstand nicht nur der 1960er Jahre zurück.

Mit dem Verständnis der Planer von „Aneignungsperspektive“ kann der Lehrer kaum arbeiten, er braucht vielmehr den konkreten Vorgang, in dem die Schüler das, was sie neu lernen sollen, mit ihren schon mitgebrachten Kenntnissen und Fähigkeiten zu bearbeiten. Herbart nannte das die „Assoziation“, die „Verbindung mit anderen, in früheren Situationen erworbenen Vorstellungen und Einsichten“ (Meyer, Hilbert 1994: 169), die durch eine „Besinnung“ genannte Bewegung in „System“ überführt werden soll. An dieser „Assoziation“ kann der Lehrer erkennen, wie die Schüler den Gegenstand aufnehmen, wo sich Lernwege eröffnen können und wo die Schüler vielleicht in die Irre laufen werden, wenn der Lehrer sie nicht korrigiert. Dass der Lehrer die traurigen Worte der Schülerinnen und Schüler zu den Fotos nicht weiter hören will, lässt vermuten, dass er dort zutreffend keinen Weg zu vertiefenden Erkenntnissen gesehen hat. Allerdings nimmt er anschließend die Angebote jener Schüler nicht wahr, die sich schon informiert hatten und schon ansatzweise die libyschen Probleme diskutieren konnten, weil er zu seiner zentralen Frage will, die sich aus keiner von den Schülern angebotenen Aneignungsperspektive ableiten lässt. Damit fällt dieser Unterricht hinter Herbart und Diesterweg in vordidaktische Zeiten zurück: Der Lehrer ...

faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntnisse anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbsttätigkeit und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntnisse an. Also macht die Elementarmethode den Schüler oder in Schulen die ganze Schülerklasse zum Mittelpunkt der Bewegung; der Lehrer selbst betrachtet sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeuge der Tätigkeit, ... So unterrichten, heißt elementarisch unterrichten. (Diesterweg, Adolph [1834/1851] 2014: 23f)

Dass didaktische Theorien und Konzepte nicht Eins-zu-Eins im Unterricht umgesetzt werden, so sehr man sich vielleicht auch bemüht, ist eine selbstverständliche Erfahrung jedes Lehrers. Diese große Differenz von Planung, insbesondere ihren pädagogischen Zieldeklarationen, und der Realisierung verlangt nach einer Erklärung. Selbstverständliche und in der Didaktikgeschichte thematisierte Randbedingungen und Voraussetzungen von Unterricht, die immer schon mitspielen, sind hier nicht geklärt worden: Etwa dass es Schüler gibt, die der Gegenstand auch ohne jede didaktische Inszenierung interessiert und die sich mit ihren Möglichkeiten, heute ist das Internet, schon längst orientiert haben, wie genau auch immer. Das in der Didaktisierung des Gegenstandes entstandene Konstrukt hat sich in dieser UE zwischen Schüler, Gegenstand und Lehrer gestellt: Planer und Lehrer kannten weder den Gegenstand noch nahmen sie die Schüler wahr. Hier lief eine aus ausgedachten didaktischen Prinzipien entstandene Maschinerie ab, die mit ihren eigenen Intentionen nichts mehr zu tun hatte.

Die Reflexion der dritten Stunde über die Karikaturen zeigt einen ähnlichen Mangel:

Die Gegenüberstellung offizielle Begründungen - verschwiegene Interessen macht das beschriebene Spannungsfeld sichtbar, mehr aber auch nicht. Gewiss wäre dies für die Schülerinnen und Schüler bereits eine enorme Herausforderung, dann wäre damit schon einiges erreicht. Mein Eindruck ist aber eher, dass das Spannungsfeld von einigen Schülerinnen und Schülern sehr rasch und ziemlich präzise beschrieben wird, auch mit begrifflichem und prozessuellem



Hintergrundwissen verknüpft und schließlich metaphorisch ausgedrückt:

„Die zwei Gesichter der Politik. Dass sie zum einen Waffen verkaufen und zum anderen sich für Menschenrechte interessieren, obwohl sie sie auf der anderen Seite mit den Waffen zerstören.“

(KPU S. 116)

Wenn die Karikaturen solch einen Widerspruch zum Ausdruck bringen, wäre doch zu prüfen, ob dieser Widerspruch auch nachweisbar ist: Welche konkreten Ölinteressen hatte Frankreich in Libyen und inwiefern beeinflussten diese Interessen Frankreichs Politik? Welche Waffen lieferte Deutschland nach Libyen und inwiefern beeinflussten diese Rüstungsexporte Deutschlands Politik? Nichts davon wird aber vorgeschlagen, sondern:

Mit einem Austausch darüber, wie Jugendliche die Widersprüchlichkeit politischen Handelns erleben, sich erklären und bewerten, hätte hier eine neue und wertvolle Dimension in den Unterricht integriert werden können. Ein solcher Austausch wäre auch Ausdruck der Wertschätzung der exzellenten Beiträge der Lernenden gewesen.

Darin zeigt sich insgesamt eine ähnliche Schwierigkeit wie in der ersten Stunde: Es wird nicht immer ausreichend mit und ausgehend von den Deutungsmustern der Lernenden gearbeitet. Hier liegt das daran, dass der Anspruch, mit dem wir diese Stunde verbunden sahen und sehen, auf der Ebene der Kompetenzen keine explizite Entsprechung findet, ist dort doch nur vom ‚Unterscheiden-Können‘ und nicht von ‚Wahrnehmen‘ und ‚Bewerten‘ die Rede.

Darüber hinaus verweist der zu kurze kommunikative Bogen, wie ich es eingangs beschrieb, auch auf die Problematik der Methode Unterrichtsgespräch in einer heterogenen Lerngruppe. In diesem Sinne wäre ein Gesprächsformat zu wählen gewesen, welches die Schülerinnen und Schüler ermutigt Einschätzungen zu der entdeckten Widersprüchlichkeit zu entwickeln, wie beispielsweise eine Positionslinie, ein Meinungsbarometer oder die schlichte Aufforderung des Lehrers ein persönliches Statement zu formulieren.

(KPU S. 116)

Probleme, die aus einer ungenügenden Klärung des Gegenstandes folgen, sollen nicht mit einem anderen Zugang zum Gegenstand geklärt werden, son-

dern durch andere kommunikative Lernarrangements, als ob die Schülerinnen und Schüler, wenn sie die bisherigen Darbietungen des Gegenstandes noch ein paar Mal gemeinsam drehen und wenden, neue inhaltliche Perspektiven, neue „Kompetenzen“ entwickeln könnten. Woher sollen diese denn kommen?

Anders steht es mit der Einschätzung der fünften Stunde:

Die Positionslinie - der Intention nach ein Instrument, um eine Kontroverse zu initiieren und damit Stoff für eine reichhaltige Diskussion zu gewinnen - realisiert sich hier etwas anders: Die Einschätzungen der drei Schüler und zwei Schülerinnen werden der Reihe nach abgefragt. Die Atmosphäre ist gedämpft, die Wiedergabe der Statements wirkt etwas schwerfällig, Schülerinnen und Schüler scheinen mit der Methode keinesfalls vertraut zu sein. Das legt zumindest die räumliche Anordnung nahe: Anstelle einer Positionierung auf einer imaginären Linie verteilen sich die Jugendlichen um eine Achse herum, wenden sich alle in ihren Statements dem Lehrer zu und nicht demjenigen, der eine andere These vertritt. So finden auch keine Kontrastierungen statt, die dann in eine Diskussion überleiten könnten.

Ich sehe die Ursachen für die beschriebene Problematik auf zwei Ebenen: Erstens waren die inhaltlichen Voraussetzungen für eine kontroverse Auseinandersetzung nicht unbedingt gegeben. Der eine, wenn auch reichhaltige und gute Filmbeitrag lieferte letztlich doch einen zu kleinen Ausschnitt der gegenwärtigen Lage in Libyen. Um mithilfe anderer Materialien zu anderen Einschätzungen zu kommen, hätte es entweder mehr Zeit - also unbedingt zwei Schulstunden - oder eine arbeitsteilige Phase der Informationsgewinnung geben müssen.

(KPU S. 117)

Dass nur auf der Grundlage vielfältiger Unterrichtsmaterialien eine produktive Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern eingerichtet werden kann, scheint im Umbau der Fachdidaktik in Richtung auf „Kompetenzorientierung“ doch nicht ganz verloren gegangen zu sein. Diese kritische Bemerkung stellt die Konzeption der gesamten UE in Frage, sie verlangt nach einer radikalen Neukonzeption. Den Schülerinnen und Schülern fehlen Gedanken für eine Kontro-

verse, weil ihnen in den Unterrichtsstunden davor kein kontroverses Material gegeben worden ist.

Warum haben die Planer diese Trivialität nicht schon vorher berücksichtigt? Welcher Knoten wurde in der Planung falsch gelöst? „Aneignungsperspektive“ und „Individualisierung“ meinen unter der Hand womöglich etwas ganz anderes: Wie machen wir Lehrer den Schülerinnen und Schülern das Lernen so leicht, dass wir jeden einzelnen Schüler erreichen, keiner sich vernachlässigt fühlt und anschließend alle zufrieden sind?

Nicht der Lehrer vermittelt gut, der hilft, eine schwierige Frage zu meistern, sondern der aus einer schwierigen eine einfache macht, die dann gar nicht mehr gemeistert werden muss. Nicht der Lehrer unterrichtet gut, der die zunächst fremde und unverständliche Sache in den Aufmerksamkeitshorizont der Schüler stellt, so dass diese beginnen, sich am Fremden zu bilden, sondern der das Fremde und Unverständliche so bearbeitet, dass es als bereits Vertrautes auftritt und die Präsentationsweise Verständnis des Stoffes verspricht. ... Didaktik wird zu einer Praxis, die nach dem Modell der Kunden und Dienstleister funktioniert.

(Gruschka 202: 347)

Dafür müssen die Anstrengungen so weit erleichtert werden, dass jeder Schüler das bekommen kann, von dem die Planer meinen, dass er es möchte. Die Schülerinnen und Schüler bekommen „Ersatz“<sup>1</sup>, und wenn sie dann nicht können, was sie können sollten, ist die Planung enttäuscht.

Die folgende Formulierung irritiert etwas:

Zweitens waren auf der Ebene der Planung von Kompetenzen die Voraussetzungen für eine konstruktive und kontroverse Diskussion nicht gegeben. Ähnlich wie in der dritten Stunde fällt hier auf, dass durch die Formulierung von Handlungskompetenzen und ihrer Berücksichtigung durch die unterrichtlichen Arrangements die

---

<sup>1</sup> Ein Wort aus dem Krieg: „Quand la marchandise manque, apparaît l'ersatz ; c'est un mot allemand, car l'Allemagne a été obligée de fournir à ses citoyens des produits de remplacement. Chez nous, l'Occupation en impose la nécessité: la saccharine va nous donner l'illusion du sucre ...“ (Histoire: Questions)

Schwerpunkte in Richtung des Qualitätskriteriums hätten verschoben werden müssen.

(KPU S. 117f)

Was mag das bedeuten? Dass die Planer noch nicht wussten, welche Kompetenzen für eine Diskussion von Bedeutung sind? Dass sie die falschen Kompetenzen gewählt hatten?

Der Katalog der Qualitätskriterien enthält eine Aussage, der jeder Politikdidaktiker zustimmen wird:

10. Der Unterricht ermöglicht Lernen durch Konflikt- und Differenz-erfahrungen, Multiperspektivität, Pluralität und pädagogischen Takt (Kontroversität).

(KPU S. 40)

Kontroversität setzt aber kontroverses Material voraus. So materialscheu, wie diese Libyen-UE ist, konnte sie deshalb niemals die Schüler in die Lage versetzen, begründet Position beziehen zu können. Die Angst davor, Unterricht aus der Vermittlungsperspektive zu gestalten, hat die Planer daran gehindert, den Schülern jenes Material zu geben, das diese brauchen, um sich ein Urteil über den Gegenstand bilden zu können. Das Erlebnis dieser „Diskussion“ unter den Schülern, die keine war, führt dann zu einer Erinnerung über das Verhältnis von Kompetenz und Inhalt:

Aus dieser Einschätzung ergibt sich im Übrigen auch, dass Kompetenzorientierung nicht in Konkurrenz zur Bedeutsamkeit der Inhalte gedacht werden kann, wie es die akademische und schulische Diskussion manchmal suggeriert: An der Positionslinie zeigt sich ja gerade, dass die Kompetenz, eigene politische Einschätzungen argumentativ zu vertreten, nur auf der Grundlage von Kenntnis der Sache möglich ist. Diese Kenntnis allerdings kann nur dann in argumentative Kompetenz umgesetzt werden, wenn sie eigenständig erarbeitet und auf das Ziel der Diskussion hin angeeignet wird.

(KPU S. 117f)

Was jedoch mag die Einschränkung „eigenständig erarbeitet“ bedeuten? Liegt hier nicht das Missverständnis vor, ein Sachverhalt sei nur dann „eigen-

ständig erarbeitet“, wenn das Lernarrangement einen Schüler zeigt, der ohne den anwesenden, auf ihn blickenden und mit ihm redenden Lehrer lernt? Denn selbst, wenn die Schülerinnen und Schüler im Chor einem Lehrer nachsprechen und nachsingen müssen, gelingt das Lernen nur, wenn die Lernenden sich mit erheblichem eigenen Einsatz den Unterrichtsgegenstand aneignen: Lernen ist immer (irgendwie) „eigenständig“. Die Autorin scheint zu meinen, ein Lernen, das nicht „eigenständig“ - gemeint ist: unter der unmittelbaren Leitung eines Lehrers stattfindet - müsse irgendwie minderwertig sein und der Lehrer, der eigenhändig Schülerinnen und Schüler unterrichtet, mache sicher was falsch.

Es könnte sein, dass sich hier auch die neue Fassung eines alten Missverständnisses der Aufgabe eines Lehrers zeigt:

Es erscheint vor allem bedenklich, wenn Lehrer ihren Beruf, wie A. Combe sagt, »häufig mit einem institutionskritischen Selbstverständnis und eigentlich mit einem ‚Anti-Lehrerbild‘ (beginnen). Sie verweigern den Gleichschritt. Sie identifizieren sich eher mit den Interessen der Schüler als mit den Interessen der anderen Lehrer und Kollegen und definieren ihre Berufsrolle also explizit gegen die Institution Schule«. Das ist deshalb bedenklich, weil diese Gegenhaltung den Anfänger in dem Bewußtsein einer vermeintlichen Überlegenheit von den Möglichkeiten der Erfahrung abschneidet, auf die er doch angewiesen ist. Er will gleichsam tanzen, ohne zuerst gehen gelernt zu haben. Gewiß kann keiner verpflichtet werden, offenbare Mängel schweigend mitzumachen und gutzuheißen, aber man kommt nicht in eine Lebensform hinein, wenn man sich weigert, ihren positiven Sinn zu erkennen, zu vollziehen und auszubauen. ... Dazu noch eine weitere Bemerkung: Es ist Mode geworden und betrifft nicht nur den Lehrberuf, sich mit überlegener Gebärde von der Eigenart und der besonderen Atmosphäre dieses Berufs zu distanzieren. Es soll von weitläufiger Könnerschaft zeugen, als Pastor nicht pastoral, als Professor nicht professoral und als Lehrer schließlich um Himmels willen nicht lehrerhaft zu sein. Im Gegenteil: es ist eine große Sache, wenn man sich aufführt, wie der gute Kumpel von nebenan, mit dem man Bier trinken und sich ganz normal unterhalten kann. Wir sind schließlich alle Menschen. J. Grell sagt, er habe nicht »Schüler« vor sich, sondern »Menschen«. Das hört sich gut an. Aber in Wahrheit ist diese Menschheitsattitüde entweder banal oder naiv. Banal dann, wenn der einfache Tatbestand gemeint ist, daß Schüler ebenso wie Versicherungsvertreter, Postboten und Lehrer Menschen sind; und

naiv, wenn die Pointe darin bestehen soll, es gebe so den Menschen an sich und nicht in seinen besonderen Situationen und Revieren, mit ihren besonderen Regeln und Erwartungen. Keiner der gefragt wird, wer er sei, antwortet: »Ich bin ein Mensch!« (außer wenn er eine witzige Pointe anstrebt). Man nennt seinen Namen, gibt die Herkunft an, erzählt von Beruf und Arbeitsplatz, erläutert Funktionen und Aufgaben, erwähnt Familie und Verwandtschaft, kurz: die Geschichte steht für den Mann, und das Bild des Berufs gehört dazu. Warum also diese Scheu vor dem Lehrerbild, warum die ängstliche Sorge, man könne als Lehrer (oder Pastor oder Professor) erkannt werden und müsse das wie ein Kainszeichen verbergen und sich als guter Kumpel ausgeben? Indem unterstellt wird, das Menschliche, das Eigentliche, das Natürliche beginne außerhalb der Technik des Verhaltens, wie es die besondere Situation erfordert, auf die man sich einläßt oder vereinbart, wird eben diese Situation zu einem Mechanisch-Herzlosen. ... Es ist überhaupt nicht einzusehen, weshalb derjenige, der Lehrer wird und Lehrer ist, nicht auch lehrerhaft sein soll, weshalb er diese Lebensform nicht in den wohlbedachten Grenzen seiner Aufgaben und mit den Kunstregeln des Unterrichts ausfüllen soll, gewiß ohne gravitatische Indolenz und ohne präventive Aufdringlichkeit, aber doch mit dem Nachdruck und der Geradheit, die auch anderen zeigt, daß Unterricht und Lehre eine wichtige und ernstzunehmende Sache sind.

(Prange 83: 16f, dort auch die Verweise)

Der Topos, an dem die Lehrerrolle verlassen wird, ist heute nicht mehr „der Mensch“, der ständig jene Verhaltensweisen verläßt, die ihm seine Rolle zuweist, um mit dem Schüler zusammen Mensch zu sein, sondern die vorzeitige Freigabe des Schülers: Er möge eigenständig arbeiten, von keinem Lehrer gestört. So mancher Lehreranfänger der 1970er und 1980er Jahre scheiterte:

In der Schule gegen die Institution Schule leben wollen, kommt der Quadratur des Kreises gleich. Es bleiben nur der Abschied, die Resignation, die Verbitterung und ein nicht seltener Zynismus: »Ich biete euch liberale Erziehung an, aber ihr wollt ja autoritär mißhandelt werden, also kriegt ihr, was ihr wollt!«

(Prange 83: 16)

Die Rückkehr zum Autoritären wird überflüssig, wenn der Lehrer die Steuerung des Lernens und seine Erfolgskontrolle (scheinbar) den Schülerinnen und Schülern übergibt. Dazu wird ein Lernarrangement gebaut, das die Schüler wie Fische in eine Reuse treibt: Sie können sich nur noch in eine vorbestimmte Richtung bewegen, bis sie am vorher festlegten Ziel angekommen sind. Und das alles völlig eigenständig; kein Lehrer weist den Weg, er hat nur die Reuse aufgestellt. Übernahm der gescheiterte „liberale“ Lehrer mit seiner Rückkehr ins Autoritäre noch offen seine Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler, indem er seine Aufgabe nun auf andere Weise erfüllte, schiebt der Lehrer der „Eigenständigkeit“ die Verantwortung für ein mögliches Scheitern dem Schüler zu: Er war halt nicht „eigenständig“. Dieses Verfahren belastet den Schüler, entlastet den Lehrer<sup>1</sup>.

In der Zusammenfassung ihrer Auswertung schreibt die Autorin:

Lernprozesse so zu inszenieren, dass Schülerinnen und Schüler sich in eigener Aktivität und in zunehmender Selbstverantwortung mit politischen Gegenständen auseinandersetzen können, erfordert auf der Ebene der Planung und Durchführung von Unterricht wohl eine Berücksichtigung der Handlungs-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, eine Wertschätzung von diskursiven, kontroversen Methoden und aktivierenden Aufgabenstellungen.

Gegenstände des Unterrichts müssen konzeptionell so ausgewählt und aufbereitet werden, dass darin zentrale Dimensionen des Politischen erfahrbar und durch kategoriale Fragen für Schülerinnen und Schüler erschließbar werden. Um an diese zentralen Dimension

---

<sup>1</sup> Aus einer Lehrerfortbildung, selbst erlebt: Die Referentin erklärt, wie sie zu der gegenwärtig „modernen“ Sicht auf den Unterricht gekommen ist. „Und dann musste ich eine neue Klasse übernehmen, dort waren sehr viele problematische Schüler. Ich kam von vorne nicht durch. Da habe ich angefangen, mit Arbeitsblättern zu experimentieren, habe auch an anderen Schulen nachgefragt, die vom Frontalunterricht abgegangen sind. Das hat schon etwas zusätzliche Arbeit gemacht. Aber nun kann ich es in der Schule wieder aushalten. Wenn es keine Arbeitsblätter gibt, dann nehme ich in Geschichte einfach die Aufgaben, die unter den Quellentexten stehen. Das kommt meistens hin.“ - Es könnte einen Zusammenhang zwischen den von der Politik im letzten Jahrzehnt durchgesetzten Verlängerung der Lehrerarbeitszeiten und der zunehmenden Beliebtheit „eigenständigen“ Lernens geben: Sonst hält der Lehrer den Job nicht mehr durch. Damit jedoch wird der Hype um die „Eigenständigkeit“ zum standesethischen Problem.

heranzukommen, bedarf es der Kenntnis von Denkweisen und Urteilsniveaus von Schülerinnen und Schülern. In der Auswertung des Unterrichts fiel beispielsweise auf, dass eine falsche Vorstellung von Homogenität des libyschen Volkes besteht oder dass die Begründung der Entscheidung für einen militärischen Einsatz einseitig gesinnungsethisch ist. Die Entwicklungsaufgaben, die der politische Fall an die Jugendlichen stellt, hätten noch stärker in Ausgestaltung von Aufgaben, Materialien oder Gesprächsimpulse fließen können.

(KPU 122f)

Auf den ersten Blick kann man diesen Ausführungen sicher zustimmen: Eigene Aktivität, sich mit Gegenständen auseinandersetzen, viele Kompetenz, Gegenstände auswählen und aufbereiten, Kenntnis der Denkweisen der Schüler usw. usf. Es könnte daher sinnvoll sein, sich mit der zugrunde liegenden Sicht auf Unterricht zu beschäftigen. Es fällt auf, dass der Schwerpunkt auf den Tätigkeiten und Eigenschaften des Schülers liegt, der Gegenstand nur als ausgewählter und zugerichteter vorkommt und der Lehrer überflüssig zu sein scheint, außer als Auswählender und Zurichtender. Daher liegt es nahe, die Überlegungen der Autorin auf das „Didaktische Dreieck“ zu beziehen:

In jedem Unterricht gibt es ein Thema, das vermittelt wird, einen Lernenden und einen Vermittler, den Lehrer. In dieser rohen Fassung erscheint das didaktische Dreieck als eine Hilfskonstruktion, die nur mühevoll der Vielfalt des tatsächlichen Unterrichts gerecht wird. ...

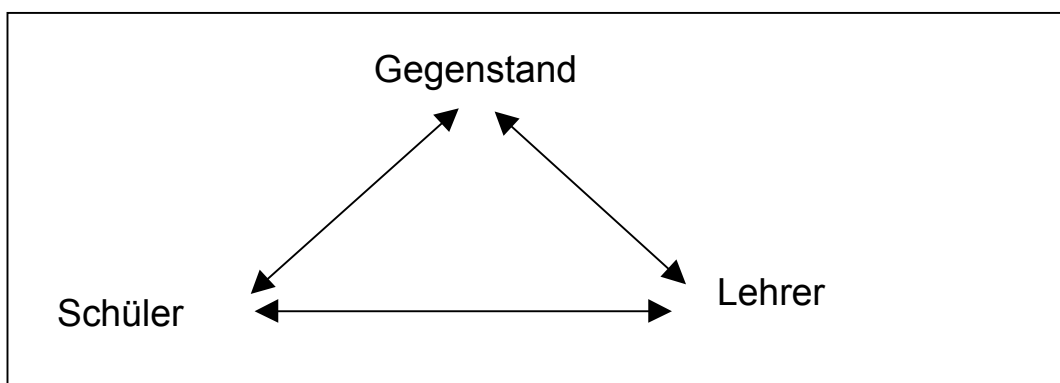
Gleichwohl nehmen wir das Modell vom didaktischen Dreieck auf, weil es geeignet erscheint, die Besonderheit der unterrichtlichen Situation zu kennzeichnen. Insbesondere ist es geeignet, den Zusammenhang von Mäeutik (= Hebammenkunst, hier die Kunst des Lehrers, den Schüler ausgehend von seinem schon vorhandenen Können zu neuer Erkenntnis zu führen; HL), Doktrin (= der Lehrer „zeigt“ das zu Erkennende, gibt Hinweise zum Weg, zeigt auf das Erkannte; HL) den und Ethos (= die Erzeugung von erwünschten Motiven; HL) des Unterrichts zu verdeutlichen. In jedem Unterricht gibt es zunächst ein Thema, das zu vermitteln ist. Dabei wird als Thema das verstanden, was im Anschluß an das Können neu hinzugelehrt wird. So verstanden ist der lateinische Acl ebenso Thema wie die Hocke über den Kasten, das Autofahren oder die Stenografie. Im Grenzfall kann auch das Verhalten der Schüler, ihre Eindrücke und



Empfindungen Thema sein, bei dem sie etwas dazulernen, und zwar in diesem Falle über sich selbst.

Zweitens gehört zum Unterricht ein Lernender, dem ein Thema angeboten oder zugemutet wird, das im Unterricht zu bearbeiten ist. Und drittens gehört zum Unterricht ein Mittler, der zwischen Thema und Schüler die Brücke schlägt. In der Regel gibt der Lehrer das Thema, das er schon kennt, aber es kann auch sein, daß er eine Situation oder ein Vorkommnis, eine Haltung oder Empfindung thematisiert. Man kann es drehen und wenden, wie man will, ein Lehrer »braucht Wissenschaft, die er lehren kann«, wie Herbart in der »Allgemeinen Pädagogik« sagt. Er kann sich noch so sehr als Moderator von kommunikativen Prozessen, als verständnisvoller Helfer bedrängter Seelen verstehen, als guter Kumpel, der alles mitmacht, oder als Präzeptor, der Moral trompetet, das A und O ist eben doch, daß der Lehrer aus Stoffen, mehr oder minder vorgeordneten Beständen des Wissens und Könnens, Themen gewinnt und dadurch die Lernenden zu Schülern und sich zum Lehrer macht. Das zeigt noch einmal, daß das doktrinale Moment im Unterricht den Vorrang hat; das mæeutische Moment ist ihm zugeordnet, insofern das Lehren sich auf das Können und auf die Stelle bezieht, wo der Schüler oder die Schüler in ihrer Mehrzahl schon stehen, und da anfängt, um etwas Neues beizubringen.

(Prange 1983: 36)



Das didaktische Dreieck

Nach Prange heißt Unterricht immer, dass der Lehrende dem Lernenden etwas zeigt, damit dieser etwas erkenne. Der Lehrer zeigt, indem er mit dem Finger auf etwas zeigt, es hochhebt oder dem Schüler einen Aufgabenzettel zum

Bearbeiten gibt, während er selbst schon längst wieder im Photokopierraum einen neuen Akt des Zeigens vorbereitet. Der Lehrer ist im Unterricht nie abwesend. Er ist er in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler durch seine gedruckten Arbeitsanweisungen umso „anwesender“, je abwesender er körperlich ist. Der abwesende Lehrer kann nicht befragt werden, während die Schüler mit dem anwesenden Lehrer die Richtung des Unterrichts ändern können. Der Lehrer der Libyen-UE leitet, um die eigenaktiven Phasen der Schüler vor- und nachzubereiten, den Klassenunterricht in den videografierten Abschnitten vollständig lehrerzentriert. Die angestrebte Freisetzung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler wurde durch ein Lernarrangement, das Schüler für sich allein arbeiten lassen möchte, geradezu verhindert. Die Mitbeteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Ausgestaltung der Unterrichtseinheit und ihrer Realisierung war äußerst gering.

Der Weg, Lehrerhandeln und Schülerhandeln mechanisch voneinander zu trennen, um „Eigenständigkeit“ der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, könnte nur zum Ziel führen, wenn die Schülerinnen und Schüler über jene Fähigkeiten, über die sie als Ergebnis des Unterrichts verfügen sollen, schon zu Beginn des Unterrichts hätten. Die Abwesenheit des Lehrers verhindert jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer „Eigentätigkeit“ Neues aneignen. Sie sind nach dem Unterricht so schlau wie vor dem Unterricht.

Das Anliegen der Autorin ist verständlich: Es muss vermieden werden, dass der Lehrer so sehr den Unterricht dominiert, dass die Schülerinnen und Schüler nur noch passive Objekte der Bearbeitung sind. Aber das Problem der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Schüler ist nicht einfach zu lösen. Die körperliche und geistige Anwesenheit des Lehrers im Gespräch mit den Schülern ist jedoch elementare Voraussetzung für eine Mitbeteiligung der Schüler (vgl. Meyer, Meinert 2000: 67ff). Nur so ist die Erarbeitung schwieriger Stoffe möglich<sup>1</sup>.

Anspruchsvoller Unterricht muss sich an diesem Paradox abarbeiten: Durch Führung am Gegenstand Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit schaffen<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> S. Dazu das Beispiel aus dem Geschichtsunterricht in Klasse 8 bei Meyer, Meinert 2000: 81. - Zur weiteren Klärung s. Gudjons 2003, insbesondere S. 58. Grundlegende Überlegungen zur Bedeutung des Lehrers im Politikunterricht bei Gagel 2000: 28ff.

<sup>2</sup> Es ist die unterrichtliche Fassung des Kantschen Erziehungsparadoxons, dass Freiheit nur durch Zwang zu erzielen ist.

Wagenschein zeigt, wie das in einem naturwissenschaftlichen Unterricht aussehen kann:

Es muss also ein Phänomen da sein, das die Eigenschaft hat, dass man darüber stolpert, beim Aufnehmen. Man wundert sich, es ist rätselhaft, eine Sache, die im höchsten Mass erstaunlich ist. ... Kann man das verstehen oder nicht? Das ist doch rätselhaft! Das Thema muss so sein, dass die sachliche Motivation gesichert ist, d.h. es ist nicht nötig, dass ich sage: jetzt passt mal schön auf, oder: das müsst ihr später haben für das sogenannte Leben, oder: das steht im Lehrplan, muss gemacht werden, sondern: seht euch das an, und dann sagt, was ihr meint, und dann geht es los. ...

Man sitzt im Kreis, entschlossen, ein natürliches Problem aus eigener Kraft vollständig zu klären; gemeinsam, miteinander. ... Jeder wird ernst genommen, was er auch sagt, in seiner eigenständigen Sprache, mit dem einzigen Ziel, den andern verständlich zu sein. Natürlich spricht ein Nachdenklicher oft unsicher, stotternd, ahnend. Keine Korrektur! Es gibt keine Meldungen, kein Aufrufen, kein Abfragen, keine Belehrungen, keine Vorträge, keine längeren Zwiegespräche. Der ständige Hundeblick auf den Lehrer verliert sich bald. Kein Widerspruch wird übergangen, keine Frage überhört. Man geht erst weiter, wenn es soweit ist.

(Wagenschein, zitiert nach Aeschlimann 1999: 48)

Mit solchen Gesprächen habe ich mit Schülerinnen und Schüler die Gerechtigkeitsphilosophie von John Rawls erarbeitet (s. Leps 2006: 363ff). Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler orientierten sich, ausgehend von einem Problem, von ganz allein an der genetischen Logik der Rawlschen Philosophie, ohne dass sie auch nur eine einzige Zeile Rawls gelesen hatten. Bei Stockungen griff ich ein, an einigen Stellen änderte ich die Richtung. Und dann hatten wir, Schüler und Lehrer, die Kerngedanken von Rawls selbst entwickelt, um unsere Gedanken dann in einem Rawls-Text wiederzufinden. Klafkis Darstellung der Unterrichtsmethodik der Lehrkustdidaktik (Klafki 1997) zeigt, wie diese sokratische Methode in genetisch-exemplarisch-dramaturgischer Inszenierung ganze Unterrichtseinheiten bestimmen kann. Eine andere Möglichkeit des Lehrer-Schüler-Gesprächs könnte die „direkte Instruktion“ nach Wellenreuther (2007: 331ff) sein. Diese Methoden sollen nicht kopiert werden, aber sie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler sich gerade im intensiven Gespräch mit dem Lehrer

entwickeln und die Trennung der Eigenständigkeit des Schülers von der unmittelbaren Aktivität des Lehrers die Schüler um Verstehensmöglichkeiten und Entwicklungschancen bringt.

Aus der Perspektive der Durchführung kommentiert der Lehrer nachträglich den Unterricht. Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer mag schon keine Hospitationen in ihrem Unterricht; dieser Lehrer zeigt seinen Unterricht, er muss es für möglich halten, dass sein Unterricht bis in alle Ewigkeiten im Internet zu finden sein wird. Das ist sehr mutig und zugleich risikoreich. Aber wie sonst soll über Unterricht gesprochen werden, wenn nicht konkret?<sup>1</sup>

Der Lehrer reflektiert u.a. den Umgang mit Diagnostik, differenziertem und individualisiertem Lernen.

Eine gezielte Aktivierung der Selbstverantwortlichkeit für Lernprozesse stand ... im Mittelpunkt der 6. und 7. Stunde der Unterrichtseinheit, die ich als gelungene Beispiele für die Förderung einer evaluativ-diagnostischen Lernhaltung einschätze (s. S. 51ff; HL). Die Aufgabe der Schüler bestand darin, auf der Grundlage einer Selbst- und Partnerdiagnose den eigenen Lernstand zu ermitteln, um anschließend im Rahmen einer Stationenarbeit an den persönlichen Stärken und Schwächen zu arbeiten. Das Arbeiten an diesen selbstgesteckten Zielen erlebte ich als produktiver als viele Phasen, in denen von uns als Projektteam formulierte und in der Klasse lediglich transparent gemachte Ziele im Vordergrund standen, was auf die Notwendigkeit einer möglichst starken Individualisierung und Selbststeuerung von Lernprozessen schließen lässt.

(KPU S. 127)

Der „eigene Lernstand“ wurde „ermittelt“, indem die Schülerin und der Schüler per Arbeitsauftrag gefragt wurden, „weißt du, welche ...“, „kannst Du ... nennen“, „kannst Du einschätzen“, „kannst Du beurteilen“ ... Es handelt sich um Entscheidungsfragen, die mit Ja oder mit Nein beantwortet werden können. Die Schülerinnen oder Schüler können diese Entscheidung aber nicht auf der Grundlage einer genauen Messung treffen, einen Zollstock gibt es für diese Fragen

---

<sup>1</sup> Der Kritiker hat nun das Dilemma, einerseits dankbar sein zu dürfen, andererseits aber doch sagen zu müssen, wie er den Unterricht sieht.

nicht. Sie können die Qualität ihrer Kenntnisse oder Entscheidungsmöglichkeiten in einem ungewissen Raum nur vermuten. Der eine Schüler ist früher mit sich zufrieden als der andere, der eine ist ehrgeiziger als der andere. Zum Glück müssen die Schülerinnen und Schüler sich aber gar nicht entscheiden: Für alle steht dasselbe Material zum Nacharbeiten zur Verfügung.

Während einige innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit sowohl die Texte lasen als auch die Karikaturen interpretierten, kamen andere über das Lesen der Texte nicht hinaus. Wenn Schülerinnen und Schüler aber derart unterschiedlich schnell arbeiten und lernen, muss dies bei der Unterrichtsgestaltung entsprechend berücksichtigt werden, was - meinen Unterricht eingeschlossen - bislang zu wenig der Fall sein dürfte. (KPU S. 127)

Die Zeit der individuellen Arbeit - auch mit dem Partner - war also gymnasial knapp bemessen. Jeder Lehrer kennt von Gruppenarbeiten, dass einige Schüler früher fertig sind und andere später, während einige nur früh meinen, schon fertig zu sein und andere alles dreifach gründlich machen. „Binnendifferenzierung“ hieß in früheren Jahren das Stichwort, hinter dem sich die Lösung dieses Problems verbergen sollte. Nun sieht es so aus, als habe sich nichts geändert, nur die Wörter sind erneuert worden ...

Es folgt ein Beitrag einer Mitarbeiterin eines Fortbildungsprogramms zum kompetenzorientierten Lernen in den Gesellschaftswissenschaften. Sie schlägt eine andere Ausgestaltung des Einstiegs vor: Die Bilder sollten um Schlagzeilen aus anderen Massenmedien erweitert werden, damit Schülergruppen sich über die Aussagen verständigen können und einen Text schreiben, der dem Lehrer „Vorwissen, Einstellungen und Interessen zum Thema“ (KPU S. 137) zeigt. In einem zweiten Schritt sollen dann an gegebenen Materialien Fragen erarbeitet werden.

Dieser Einstieg entspricht überkommen-klassischen Vorstellungen von der Arbeit am Fall/Konflikt/Problem im Politikunterricht. Zusätzlich fügt sie Phasen und Instrumente ein, in denen die Schülerinnen und Schüler über sich selbst und ihre Lernentwicklung nachdenken sollen: Eine Checkliste, mit der die Schüler die Entwicklung ihrer Kompetenzen selbst beurteilen können (sollen) und Kompetenzraster, die der Lehrer und die Schüler zur Beurteilung beispielsweise der Textarbeit verwenden können.

Die Schülerinnen und Schüler sind nach dem Ende der Unterrichtseinheit befragt worden, Mitarbeiter des Projekts berichten und überlegen Schlussfolgerungen. Ein im Unterricht recht aktiver Schüler

... bezweifelt, dass sich eine stabile Demokratie über ein militärisches Eingreifen einstellt, und hält eine Intervention in Libyen vor diesem Hintergrund für falsch: „Nee, ich denk mal, bei den Medien, als früher noch so eine Hype um Libyen war da hab ich mich auch so ziemlich stark da von den Medien beeinflussen lassen, da habe ich auch erst gesagt, auf jeden Fall soll man da mit Waffen rein gehen, aber wenn man so die Vorgeschichte auch ein bisschen kennt, dann denke ich, sollte man nicht mehr so auf Krieg aus sein oder das mit anderen Ländern in Vergleich setzen.“

(KPU S. 157)

Schüler sorgen sich oft darum, zu sehr beeinflusst zu werden, sind sie doch auf dem Weg zu ihrer eigenen Identität, die sie eben auch als ihre eigene annehmen möchten. Deshalb neigen viele dazu, die Herkunft und den Weg ihres eigenen Denkens zu reflektieren, um es gegebenenfalls zu revidieren. In Sachen Politik fürchten viele immer einen großen Manipulator im Hintergrund. Es ist deshalb unabdingbar, im Unterricht die Presse gerade dann zu reflektieren, wenn die politischen Ereignisse dringend zu sein scheinen oder dazu gemacht werden.

Und so bilanziert er am Ende der Unterrichtseinheit, eigentlich nichts Neues erfahren zu haben, da er da meiste auch schon vorher wusste. Dies bilanzieren aber auch andere ... Schülerinnen und Schüler ...

(KPU S. 155)

Schon im Verlauf der ersten Unterrichtsstunde war deutlich geworden, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler bereits über erhebliche Kenntnisse aus den Massenmedien über den Libyen-Konflikt verfügte. An der Stelle hätte die UE umgeplant werden müssen: Die Jugendlichen brauchten mehr „Futter“, um sich mit ihren bisherigen Kenntnissen auseinandersetzen zu können. Genau dieser Wunsch der Schülerinnen und Schüler wird aber nicht wahrgenommen, stattdessen sieht die vorgeschlagene Verbesserung dieser UE methodische Änderungen vor:

In Bezug zur 1. Stunde „Hilferufe aus Libyen: Wie soll man reagieren?“ wurde in den Auswertungen mehr Zeit für das Finden und Formulieren von Zugängen der Lernenden zur Thematik, eine stärkere Konzentration auf deren Aneignungsperspektive und weniger Programmdruck angemahnt. Diese Impulse aufnehmend, würden wir die erste Stunde vollständig darauf verwenden, die Schülerinnen und Schülern anzuregen, durch bestimmte Methoden und Aufgaben individuelle Zugänge zur Situation und Thematik sowie Deutungen und Interessen zu entwickeln und zu formulieren. Möglichkeiten wären szenische Fotoassoziationen, Schreibgespräche und die Erstellung von Lernlandkarten.

Im Zentrum der 2. Stunde würden dann die Klärung des politischen Dilemmas und die Einarbeitung in die Hintergründe des Konflikts in Libyen stehen. Methodisch wäre auf eine stärkere Aktivierung zu achten, sodass die Handlungskompetenzen der Jugendlichen bestärkt würden, etwa durch die Anfertigung und das Vortragen eines kleinen Radioberichts zur Lage in Libyen. Aus den ersten zwei Stunden würden so eventuell drei Stunden werden.

(KPU S. 172f)

Schüler beklagen, dass sie in diesem Unterricht nichts gelernt haben. Sie beklagen nicht, dass der Gegenstand oder die Methode der Vermittlung zu schwierig gewesen sei. Da müsste es doch die erste Frage sein, wie bei einer Wiederholung dieses Unterrichts dafür gesagt werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler die Gegenstände und ihre Probleme genauer kennenlernen, um besser urteilen zu können. Dazu müssten Planer und Lehrer den Gegenstand des Unterrichts genauer bestimmen können: Um welchen Sachverhalt, welches Problem oder welchen Konflikt soll es im Unterricht gehen? Welche Kenntnisse sind dazu notwendig? Welche Fähigkeiten müssen geübt werden? Welche „Kategorien“ sollen durch den Unterricht erschlossen werden? Aber nichts dergleichen wird erwogen. Auf inhaltliche Mängel soll mit Classroom Management geantwortet werden. Es werden methodische Varianten des schon Gescheiterten bedacht, die auch nur scheitern können.

Hier ist der Blick auf einfachste und zugleich grundlegende Fragen von Didaktik und Unterrichtsplanung verloren gegangen (s. bei Hilligen 1985: 22f und in diesem Text S. 107). Dabei hat der Unterricht die Schüler und ihre Lernbedingungen ebenso in den Blick zu nehmen:

Das im Unterrichtsgeschehen Vermittelte muß von den Schülern als Antwort auf ihre Situation begriffen werden.

(Hilligen 1985: 23)

Damit hat die Planung der Unterrichtsplanung die schwierige Aufgabe, den Gegenstand, so wie er medial erfasst werden kann, in ein Verhältnis zum Bedürfnis und Wunsch des Schülers nach Klärung seiner Situation in dieser Welt zu setzen. Unterrichtsmethoden müssen dabei auf dieses Verhältnis des Schülers zum Gegenstand abgestimmt werden, sie müssen vom Gegenstand selbst bestimmt und für die Schülerinnen und Schüler möglich sein.

Solche Überlegungen werden nicht angestellt. Die Fixierung auf die „eigenständige“ Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler lässt nach unterrichtsmethodischen Alternativen suchen, die die Schüler gewiss beschäftigt zeigen. Die Hoffnung ist, dass auch jene Lernmethode dabei sei, die den jeweiligen Schülerinnen und Schülern schon den rechten Zugang zum Gegenstand eröffnet. Der Gegenstand selbst wird der Suche nach seiner Lehr- und Lernbarkeit geopfert. Das ist Unterrichtsmethodik als Schrotschießen: Mindestens ein Kügelchen aus der großen Patrone wird den Hasen schon treffen.

Die Schüler sind demnach gut damit beraten, sich um die Welt wenig zu kümmern, die im Unterricht didaktisch bloß umformuliert sein soll. Interessieren sie sich für das Original, wenden sie sich diesem zu. ... Sie beschäftigen sich im Unterricht mit der Frage, deren didaktisches Echo der Lehrer zu hören wünscht. ... Glückliche Schüler, die auf eine Intention treffen, die sich konkordant zum Material des Unterrichts verhält. Mehr oder hilflos bleiben dagegen die Schüler, die an den Dissonanzen zwischen Unterrichtsgegenstand und Intention des Lehrers verzweifeln. Solche stellen sich unmittelbar ein, wenn der Lehrer letztlich gar nicht weiß, welche Implikationen der Lerngegenstand sowohl zur Sache als auch zu Seite der Lernenden hat, den er den Schülern vorstellt.

(Gruschka 2002: 104)

Man darf annehmen, dass jenes Unterrichtsscript, das jahrzehntlang in deutschen Schulen die einzelne Stunde dominierte - Text → Tafel → Heft und zur Überprüfung der Ergebnisse eine Klassenarbeit - keine geringere Treffergenauigkeit hatte.



Von einem Planungsmodell darf man erwarten, dass es auf einen anderen Unterrichtsgegenstand übertragen werden kann. Deshalb wird eine Mali-UE skizziert. Interessant ist das Vorgehen der Planung: Es wird nicht etwa zu Kompetenzen ein Gegenstand gesucht, sondern es wird zu Beginn ein Gegenstand grob sachlich auf seine exemplarische Bedeutung eingeschätzt und auf seine sachliche Struktur und Zugänglichkeit befragt. Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Falles Mali wird als Kompetenz der Schülerinnen und Schüler formuliert. Der Text hat fast die Struktur einer didaktischen Analyse nach Klafki, natürlich nur im Miniaturformat.

Die nachfolgende Übersicht über die Schrittfolge der Mali-UE, die sich eng an die Schrittfolge der Libyen-UE anlehnt, ist jedoch - anders als der Libyen-Entwurf - gefüllt mit Inhalten zum Gegenstand. Die Autorin hat sich für diese Skizze sehr fachkundig gemacht. Aus dem Material, mit dem sie sich beschäftigt hat, ließe sich sicher schon eine kleine Sammlung für die Schüler erstellen, die sie über die grundlegenden Sachverhalte und Probleme informiert, mindestens dann, wenn sie unter der Anleitung des Lehrers im Gespräch erarbeitet werden.

Aber wenn wieder „eigenständig“ gearbeitet werden soll, dann würde auch dieser schöne Entwurf scheitern.

Tabelle: Übersicht zur Mali-UE (KPU S. 176f)

Lernschritt 1: Definition des Problems 1. und 2. Stunde: Mali - Ein Staat zerfällt	
Lernen vorbereiten und initiieren	<p>IK 1: Die Schülerinnen und Schüler können Fragen an die Situation in Mali stellen und Interessen für die Unterrichtseinheit formulieren (AK).</p> <p>IK 2: Die Schülerinnen und Schüler können aus einem Filmbeltrag (o.a.) Informationen zum unmittelbaren Hintergrund der Situation in Mali herausarbeiten (Staatszerfall und Putsch in Mali, das Vorrücken der Allianz aus MNLA und Ansardine; Eingreifen der Franzosen) und daraus einen Nachrichtentext verfassen (AK; HK).</p>
Lernschritt 2: Interessen 3. und 4. Stunde: Die Tuareg für Freiheit, die Islamisten für einen Gottesstaat und Frankreich für seine Atomindustrie - und was wollen die Menschen in Mali?	

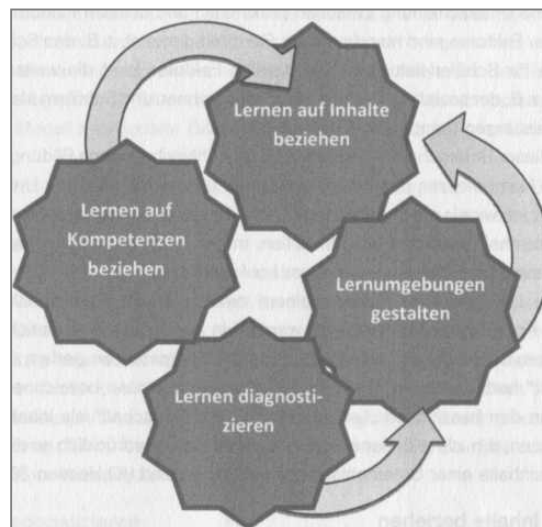
<p>Lernwege eröffnen und gestalten</p>	<p>IK 3: Die Schülerinnen und Schüler können die verschiedenen Gruppen (MNLA, Ansardine, AQMI, MUJAO) in Nord-Mali unterscheiden und stellvertretend ihre Interessen wiedergeben (AK; HK).</p> <p>IK 4: Die Schülerinnen und Schüler können die ökonomischen und sicherheitspolitischen Interessen Frankreichs herausarbeiten und beschreiben (AK).</p> <p>IK 5: Die Schülerinnen und Schüler können die Bedürfnisse und Interessen der malischen Zivilisten beschreiben und gegen die Interessen der anderen Gruppierungen argumentativ verteidigen (AK; HK).</p> <p>IK 6: Die Schülerinnen und Schüler formulieren ein persönliches Statement, welche dieser Interessen für sie persönlich gerechtfertigt erscheint (UK; HK).</p>
<p>Lernschritt 3: Ursachen 5. und 6. Stunde: Ein Staat zerfällt - wie konnte es so weit kommen?</p>	
<p>Lernwege eröffnen und gestalten</p>	<p>IK 7: Die Schülerinnen und Schüler können in Gruppen Informationen zur Vorgeschichte recherchieren und diese präsentieren (MK; HK):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Von Libyen nach Mali: Der Zusammenhang zwischen dem Krieg in Libyen und der Destabilisierung Malis</li> <li>• Die UN-Resolutionen 2071 und 2085, die europäische Ausbildungs- und die ECOWAS-Mission</li> <li>• Die Tuareg: Ein heimatloses Volk zwischen künstlichen Grenzen</li> <li>• Islamischer Fundamentalismus, islamischer Terrorismus: woher kommen die selbsternannten Gotteskrieger?</li> </ul> <p>IK 8: Die Schülerinnen und Schüler können parallel zu einem Impulsvortrag Notizen zu wichtigen Begriffen der Bedingungen des friedlichen Zusammenlebens anfertigen und diese Notizen mithilfe eines Textes auf ihre Richtigkeit hin überprüfen (MK).</p>
<p>7. Stunde: Was ich schon weiß, was ich schon kann - was ich noch lernen will</p>	
<p>Orientierung geben und erhalten</p>	<p>IK 9: Die Schülerinnen und Schüler können reflektieren und überprüfen, was sie bisher gelernt haben und können persönliche Lernaufgaben formulieren (MK; Selbstkompetenz).</p> <p>IK 10: Die Schülerinnen und Schüler können dem Lehrer/der Lehrerin und den Mitschülern/den Mitschülerinnen Feedback zum bisherigen Verlauf der Unterrichtseinheit geben (MK; Sozialkompetenz).</p>
<p>Lernschritt 4: Lösungen 8. Stunde: Handlungsmöglichkeiten des Auslands, Chancen für Mali</p>	

<p>Kompetenzen stärken und erweitern</p>	<p>IK 11: Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Handlungsmöglichkeiten des Auslands und der Malier aus Texten herausarbeiten und beschreiben (MK; AK).                  IK 12: Die Schülerinnen und Schüler können sich für eine dieser Möglichkeiten entscheiden und diese Entscheidung begründen (UK; HK).</p>
<p>Lernschritt 5: Konsequenzen 9. Stunde: Was wäre, wenn? Folgen der Handlungsmöglichkeiten überprüfen</p>	
<p>Kompetenzen stärken und erweitern</p>	<p>IK 13: Die Schülerinnen und Schüler können unter Bezugnahme auf andere Beispiele - wie etwa Somalia und Afghanistan - prüfen, welche Realisierungschancen und welche positiven und negativen Konsequenzen die präferierte Handlungsoption nach sich ziehen könnte, und formulieren ein persönliches Dilemma (AK; UK).</p>
<p>Lernschritt 6: Entscheidung 10. und 11. Stunde: Wir wollen, dass in Mali ...</p>	
<p>Lernen bilanzieren und reflektieren</p>	<p>IK 14: Die Schülerinnen und Schüler können Chancen und Risiken der Handlungsoptionen gewichten (UK).                  IK 15: Die Schülerinnen und Schüler können durch Dialog und Diskussion zu einer gemeinsamen Entscheidung finden und die Chancen und Risiken dieser Entscheidung benennen (HK; UK).                  IK 16: Die Schülerinnen und Schüler können ihren Lernprozess beschreiben und benennen, was ihnen in der Unterrichtseinheit gefallen und was ihnen nicht gefallen hat (Selbst- und Sozialkompetenz).</p>

## 1.6 Der theoretische Rahmen der Unterrichtsplanung

Betrachtet man das Programm der Zusammentreffen (der Didaktiker; HL), so kann man feststellen, dass die meisten ‚berufenen‘ Didaktiker damit beschäftigt sind, ihr eigenes, wie auch immer historisch aufgeklärtes kleines oder großes Schema für Unterricht, Methoden, Pädagogiken weiterzuentwickeln. Jeder bastelt an neuen Figuren, an didaktischen Sternen, Romben, Spiralen, Kästchen und Kugeln ... (Gruschka 2002: 17)

Im Abschnitt „Schlüsselfragen: Ein Modell der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung“ wird zunächst der Unterschied zwischen „traditioneller“ und „kompetenzorientierter“ Entwicklung von Unterricht angesprochen. Dann wird unter der Überschrift „Unterrichtsvorbereitung als vernetzter Planungsprozess: Modell und Leitfragen der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung“ der eigene Ansatz dargestellt. Er soll durch eine Grafik verdeutlicht werden.



Weil die vorgestellte Libyen-UE weder in ihrer Durchführung noch, soweit bislang erkennbar, in ihrer politikdidaktischen Begründung überzeugen kann, kann vermutet werden, dass das zugrunde liegende didaktische Modell unzureichend ist.

In ihm geht von den angestrebten Kompetenzen ein Pfeil zu den Inhalten, Inhalte sollen also nach Maßgabe der Kompetenzen ausgewählt werden. Ent-

sprechend der Ergebnisse der Lernausgangsdiaagnose wird der Unterricht (Phasierung, Sozialformen, Medien) gestaltet, die Inhalte werden dieser Gestaltung angepasst. Die Inhalte haben kein eigenes Recht, auch keinen Anspruch auf Respekt, sie sind auswechselbares Material. Das sah die ältere Unterrichtsplanung anders, hier Heinrich Roth:

Welche Form der Stoffaneignung legt der Gegenstand, welche das Kind nahe, das ist die Frage. Es gibt darauf keine allgemeingültige Antwort, sondern nur eine konkret-individuelle, d. h., diese Frage ist für jeden Gegenstand und für jede Generation und für jedes Kind immer wieder neu zu beantworten. Sie wird zweckmäßig in einzelne konkrete Fragen aufgelöst, die in bezug auf den Gegenstand lauten können: eignet sich der Stoff zum Erlebenlassen, Erzählen, Geben, zum Besprechen, Herausfragen, Diskutieren? Zum gemeinsamen Zuschauen, Beobachten, Erarbeiten, Nachdenken? Zum Probierenlassen, Experimentieren, Selbsterfinden? Zum eigenen Gestalten durch den Schüler, zum Vormachen durch den Lehrer, zum gemeinsamen Handeln in Übung, Spiel, Gesang, Schauspiel? Zur Einzel- oder Gruppenarbeit?

Sobald man diese Fragen zu beantworten sucht, entdeckt man, daß hierüber nicht willkürlich entschieden werden kann. Jeder Gegenstand hat seine Eigenart, seine Logik, wie er weitergegeben, aufgenommen, erfaßt, verstanden und behalten sein will. Allerdings wird der Gegenstand erst nach der stofflichen, pädagogischen und psychologischen Besinnung so durchsichtig und plastisch, daß er seine Methode verrät, wie er am zugänglichsten ist.

(Roth [1950] 1965: 124)

Ein Gegenstand kommt in den Unterricht, weil er selbst als wesentlich angesehen wird: Kultur, darin Wissen und Können, soll weitergegeben werden.

Was aber ist in dieser Libyen-UE der zu unterrichtende Gegenstand? Der Krieg ist es nicht, denn dann hätte es Bilder über Angriff und Sieg und Tod und Zerstörung gegeben. Die UNO ist es nicht, denn dann hätte man sich intensiv mit ihren Aufgaben und ihren Einrichtungen, ihren Erfolgen und ihren Niederlagen beschäftigt. Von der NATO wurden nur die Bomber erwähnt. Deutsche Außenpolitik wurde nicht problematisiert. Der Konflikt - Eingreifen oder nicht Eingreifen - war es auch nicht, denn dazu war die Materialbasis zu gering.

Bleibt nur die Feststellung: Die UE hatte gar keinen Gegenstand als feste Mitte. Es fehlte in der Vorbereitung an „stofflicher, pädagogischer und psychologischer Besinnung“ (Roth), deshalb wurde nichts plastisch, nichts durchsichtig und der Stoff verriet keine Methode, mit der die Schüler einen Zugang finden. Eben deshalb: inhaltliches Hüpfen und Methodenpotpourri.

Die Planer hatten kein Verhältnis zum Gegenstand gefunden, weil sie es nicht als Gegenstand von (hier: problematischer, unvollständiger, unzureichender, schmerzender) Kultur bestimmen konnten:

Wer hat hier überhaupt von „Stoff“ zu reden begonnen, wo es um den Gegenstand geht, das Kulturgut, das Geistige? Um jene kulturelle Wirklichkeit, in der Geist greifbare Gestalt geworden ist! Es geht nicht um eine „Beherrschung des Stoffes“, sondern um ein eigenpersönliches, eigenlebendiges Verhältnis zu dem Kulturgut, das uns zur Mitpflege aufgegeben ist. ...

Es kann weder erzwungen noch befohlen noch erschanzt werden, sondern ist die Frucht eines langen intimen Umganges mit dem inneren Wesen eines Faches. ... Der Weg zu den Quellen ist nicht leicht zu begehen, er erfordert viel Sucharbeit und Opfer an Zeit und Geld, aber er macht dafür die Vorbereitungsarbeit zum geistigen Genuß, zu einem Umgang mit den lebendigen Geistern unserer Zeit. ...

Das Verhältnis des Lehrers zu seinem Lehrgegenstand muß immer seinem eigenen geistigen Niveau entsprechen, nicht dem des Kindes. Und zwar immer seiner höchstmöglichen geistigen Fassungskraft. Jedes halbe, schiefe oder seichte Wissen verfehlt gerade das, worauf es bei der stofflichen Besinnung ankommt: die Erfassung des wahren Wesens, des sachlichen Gehalts, des existentiell Wichtigen. Nur eine Besinnung, die so tief geht, macht frei vom Unwesentlichen, Kleinlichen, Nebensächlichen, macht frei für den Wechsel des Standpunkts, wie ihn die Jahrhunderte dem Gegenstand gegenüber eingenommen haben, macht frei für seine sachgerechte Umsetzung ins Volkstümliche Jugend- und Kindgemäße. Dieses sachgebundene und doch freie Verhältnis zum ewigen Gehalt des Gegenstandes ist die Voraussetzung aller weiteren unterrichtlichen Überlegungen. ...

So kommt in der pädagogischen Besinnung alles auf die Erfassung der menschlichen Bedeutsamkeiten und Bildsamkeiten eines Gegenstandes an. Das gelingt nur über ein persönliches Verhältnis

des Lehrers zum Kulturgut. Der Schüler wird, was seine innere Einstellung zum Gegenstand betrifft, oft mehr durch das Verhältnis des Lehrers zum Gegenstand als durch den Gegenstand beeinflusst. Seine innere Gesinnung dem Kulturgut gegenüber überträgt sich auf den Schüler. Wer nicht die rechte Haltung zum Kulturgut gefunden hat, bemüht sich umsonst, sie in seinen Schülern aufzurichten. Auch vormachen (so tun als ob) hilft nichts.

(Roth [1950] 1965: 119ff<sup>1</sup>.)

Die Planer dieser Libyen-UE trifft an ihrem Nicht-Verhältnis zum Gegenstand nur geringe Schuld, denn über dieses Verhältnis des Lehrers zu den Gegenständen, die er unterrichtet, liest man in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion nichts, von der Lehrkustdidaktik abgesehen. Dort bezieht man sich ganz unmodisch auf Schleiermachers Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ von 1808 und seine Ausführungen über den Vortrag an der Universität:

„Zwei Elemente sind daher in dieser Art des Vortrags unentbehrlich und bilden sein eigentliches Wesen. Das eine möchte ich das populäre nennen: Die Darlegung des mutmaßlichen Zustandes, in welchem sich die Zuhörer befinden, die Kunst, sie auf das Dürftige in demselben hinzuweisen ... Dies ist die wahre dialektische Kunst, und je strenger, desto populärer. Das andere möchte ich das produktive nennen. der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die Tat selbst reproduzieren, damit sie nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im

---

<sup>1</sup> „Volkstümlich“ meinte in den 1950er Jahren einen „... eigenen Zyklus grundlegender Geistesbetätigungen, die aller Spezialisierung und wissenschaftlicher Reflexion vorausgehen. ... Jeder Blick auf die Wirklichkeit kann so gut wie Statistiken und ‚Tatsachenforschungen‘ zeigen, daß es mit der Verwirklichung einer solchen volkstümlichen Bildung im Argen liegt, ja daß die große Masse der von Popularisierungsideen beherrschten Publikationsmitte durch ihre strukturlose Allerweltsorientierung einer in sich gegründeten Volksbildung sogar eher abträglich als förderlich ist. Um so dringender ist inmitten dieses Überangebots von beziehungslosen Wissensfragmenten die Forderung an die Schule, Exempla zu geben und ein Gefüge von Kategorien aufzubauen, mit deren Hilfe sich jedermann in der ‚Reizüberflutung‘ unseres ‚feuilletonistischen Zeitalters‘ zurechtfinden, auf das Wesentliche seiner Lebensführung besinnen und in die gestaltlose Menge der Anregungen und Eindrücke Struktur bringen könne.“ (Scheuerl 1958: 95)

Hervorbringen unmittelbar anschauen und hervorbringen. ...Sein Reproduzieren muß kein bloßes Spiel sein, sondern Wahrheit, so oft er seine Erkenntnis im Ursprung, in ihrem Sein und Gewordensein vortragend anschaut, so oft er den Weg vom Mittelpunkt zum Umkreise der Wissenschaft beschreibt, muß er ihn auch wirklich machen.

(Schleiermacher [1808] 1957: 106f)

Auch dem Schullehrer muss es darum gehen, mit seinen Schülerinnen und Schülern nach der „Wahrheit“ eines Gegenstandes zu fragen. Gerade weil der Lehrer im Politikunterricht fachlich-sachlich oft überfordert ist, darf er nicht als allwissender Politikwissenschaftler nur eine „Lernumgebung“ inszenieren, in der zwar die Schülerinnen und Schüler „arbeiten“, der Lehrer aber vom Photokopierer aus das Lernen lenkt. Es ist immer auch seine Sache, sein Problem, den auch ihm oft unbekanntem Gegenstand zu verstehen, der zumindest beim Unterricht über aktuelle politische Fälle im Klassenraum präsent ist. Hier haben wir es damit zu tun, dass es für schwere Konflikte, Kriege, immer noch keine sicher greifende Regelung über Recht gibt. Und wir haben es mit fürchterlichem menschlichen Leid zu tun, das dem Lehrer die Sprache verschlagen hat.

Die Schülerinnen und Schüler sehen den vom Lehrer inszenierten Lernweg auch als dessen Weg, sich den Gegenstand anzueignen. (Dass dabei der Lehrer seinen wissenschaftlich geschulten Weg in einen Vorgang zu verwandeln hat, der im Umgang mit Schülerinnen und Schülern angemessen ist, ändert hier nichts.) Deshalb muss der Lehrer bei einem neuen, ihm bisher unbekanntem Gegenstand für den Politikunterricht sich immer des Weges bewusst sein, auf dem er sein Verständnis gefunden hat. Ein Stück seiner Leidenschaft gehört in diesen Unterricht. Früher wusste die Politikdidaktik das noch:

Unser Kredit als Erzieher ist vor allem unsere menschliche Glaubwürdigkeit, ist jene Vertrauenswürdigkeit, die Miteinander-Denken, Wahrheitssuche und -findung ermöglicht.

(Fischer 1965: 14)

Der Lehrer scheint nun ein kompetenzschaffender Mitarbeiter der Bildungsindustrie werden zu sollen. Das pädagogische Verhältnis des Lehrers zum Schüler (als Ausdruck des Generationenverhältnisses, Schleiermacher [1826])



1957: 31) wird in eine Instruktionstechnik aufgelöst, die über einen technischen Apparatismus der Applikation von Kompetenz und Wissen an die Schülerinnen und Schüler zu verfügen scheint:

### **Lernen auf Inhalte beziehen**

Die inhaltliche Dimension der Unterrichtsplanung

... umfasst in unserem Modell drei Elemente:

- Die stoffliche Besinnung auf den sachlichen Gehalt des Gegenstandes erfolgt in der Tradition der kategorialen Bildung durch eine kategoriale Sachanalyse, deren Grundgedanken man mit Hermann Giesecke so zusammenfassen kann: „Einen Konflikt politisch zu analysieren, heißt politische Fragen an ihn zu stellen. Und eine Frage muss, wenn sie sich als politische Frage ausweisen will, zumindest eine politische Kategorie beinhalten“ ... . In unserer Unterrichtsplanung haben wir uns am Modell kategorialer Bildung von Peter Henkenborg orientiert ... .
- Ein zweites Element der inhaltlichen Unterrichtsplanung liegt in der Besinnung auf geeignete Anforderungssituationen und auf ihnen entsprechende Lernwege des Politischen.
- Das dritte Element liegt in der Frage nach dem politischen Wissen, das Schülerinnen und Schüler zum Kompetenzerwerb benötigen, oder anders formuliert: es geht bei diesem Element um die Verschränkung von Wissen und Kompetenzen. Bei der Bestimmung des notwendigen Wissens orientieren wir uns zunächst am Modell der Dimensionen des Wissens von Henkenborg, in dem zwischen Faktenwissen, Konzeptwissen, Anwendungswissen und metakognitivem Wissen unterschieden wird ... . Die Verschränkung von Wissen und Kompetenzen stellen wir dann in einer Wissens-Kompetenzmatrix dar. (KPU S. 54f)

Zum ersten Element: Die Sachanalyse (nur) mit Hilfe eines Fragerasters nach Henkenborg zu erstellen, hat sich in der Libyen-UE als unzureichend erwiesen (s. S. 86f). Sie blieb schon deshalb an der Oberfläche kleben.

Zum zweiten Element: Wenn der Inhalt die „geeigneten Anforderungssituationen“ mit bestimmt, dann bestimmt eben doch mit Diesterweg und Roth der Gegenstand die Methode, dann ist zugestanden, dass der Gegenstand selbst Methode hat und die Methode nur insoweit aus den angestrebten Kompetenzen

folgen kann, als die Kompetenzen Folgen des Gegenstandes sind. Das steht aber in einem ausdiskutierenden Widerspruch zu:

Obwohl didaktisches Denken in der „Kunst der rechten Vorbereitung“ vernetzt und nicht linear ist, soll eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung den Unterricht dennoch „vom Ende her denken“. In dieser Grundidee liegt die „didaktische Pointe“ (Ziener) oder der „didaktische Imperativ“ (Obst) der Kompetenzorientierung.  
(KPU S. 53)

Vielleicht soll hier aber auch nur eine einfache Sache dem Leser neu eingeschärft werden: „Lehrer, nimm nicht nur den Dreisatz durch, sondern überleg Dir auch genau, was der Schüler anschließend können soll: Den Lösungsweg für den Dreisatz, damit er immer einen schnellen Überblick bekommt, wenn er im Supermarkt eine größere Menge einer Ware kaufen will.“ Wäre es nur das, dann gilt: „Viel Lärm um nichts“ (Fischer 1981), jedenfalls fast nichts.

Zum dritten Element: Die Wissens-Kompetenz-Matrix konnte im konkreten Fall schon deshalb nicht überzeugen (s. S. 86), weil sie gar nicht erstellt wurde.

### **Lernen diagnostizieren**

Die Lehrer sollen sich nicht nur vor dem eigentlichen Unterricht darüber klar werden, welche Lernvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sie sollen nicht nur gegen Ende der Unterrichtseinheit eine Lernkontrolle in Form einer Klausur schreiben, sie sollen zusätzlich während des Unterrichts den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, ihren Lernstand zu überprüfen. Wenn der Unterricht immer weniger im vom Lehrer gelenkten Klassenverband stattfindet, gibt es weniger Gelegenheit für die traditionelle Lernkontrolle während des Unterrichts: Der Lehrer stellt eine Frage, der Schüler antwortet, der Lehrer gibt eine Bewertung zurück:

Die kleinste und idealtypische Einheit einer Lehr-Lern-Kommunikation im Unterrichtsgespräch sind Sequenzen, die nach einem dreischrittigen Muster (sog. **Tripel**) strukturiert sind:  
(1) Lehrerfrage (Impuls) → (2) Schülerantwort → (3) Lehrerevaluation (z.B.: "Gut, Manuela.") und → neue Lehrerfrage usw.

Wenn dieses Kommunikationsmuster zum Erarbeiten neuen Wissens und von Problemstellungen eingesetzt wird, sprechen wir vom "Erarbeitungsmuster".

Dieses Erarbeiten kann ein anspruchsvolles gemeinsames Nachdenken über Problemlösungen sein; es kann aber auch entgleiten in etwas, was die Schulpädagogen Jochen und Monika Grell in ihrem Bestseller „Unterrichtsrezepte“ ein "**Quiz ohne Preise**" genannt haben ... (Grammes 2012: 204, vgl. Grammes 1998: 158)

Es muss also eine neue Form gefunden werden, in der die Schülerinnen und Schüler sich selbst überprüfen. Dazu gibt es Kontrollbögen, Partnereinschätzungen und andere Formen des Feedback. Die Schülerinnen und Schüler müssen nun Aufgaben übernehmen, die bislang der Lehrer zu erledigen hatte. Bei einer Hospitation habe ich selbst gesehen: Schülerinnen und Schüler mögeln etwas beim Ausfüllen der Kontroll- und Selbsteinschätzungsbögen. Sie gaben sich Bewertungen/Noten, von denen sie wussten, dass sie ganz leicht übertrieben waren. Die Lehrerin ging von Tisch zu Tisch und handelte die Schüler von ihren Noten runter. Manchmal jedoch konnten die Schüler sich einen kleinen Vorteil besorgen ... Was ist hier der implizite Lehrplan?

### **Lernumgebungen gestalten**

Mit dem Begriff Lernumgebung wird nach einer Definition von Gräsel (2006, 325) die „gesamte Lehr- und Lernsituation“ beschrieben. Dazu gehören dann „die Unterrichtsmethoden, die Unterrichtstechniken, die Lernmaterialien, die Medien, die beteiligten lernenden und lehrenden Personen wie auch die Lernergebnisse und -prozesse“. In unserem Modell der Unterrichtsplanung haben wir den Begriff „Lernumgebung gestalten“ auf vier Elemente konzentriert:

- auf die Auswahl eines Themas, an dem die Schülerinnen und Schüler inhaltsbezogene Kompetenzen exemplarisch erwerben können; ...
- auf die Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses durch Lernschritte nach dem Prozessmodell eines kompetenzorientierten Unterrichts des Amtes für Lehrerbildung Hessen (2011) sowie durch Methoden und Sozialformen;
- auf die Auswahl von Materialien und Medien, ... ;
- auf die Konstruktion von Aufgaben, in deren Bearbeitung Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben können. (S. 56)

Diese Definition von „Lernumgebung“ löst die gesamte konkrete Planung des Unterrichts in ein Sammelsurium auf. Eine Struktur ist nicht mehr erkennbar, Abhängigkeiten des einen Moments von einem anderen scheint es nicht zu geben. Eine Struktur voneinander abhängiger, aber im einzelnen bestimmbarer Variablen wie nach Heimann/Otto/Schulz - vergessen. Und so verschwindet der eine Seite vorher noch zugestandene Zusammenhang von „Anforderungssituation“ (=Methode) und Gegenstand. Man darf wieder basteln. Und so geschieht es dann auch:

- Diese Libyen-UE hat kein politisches Thema,
- das hessische Prozessmodell gestaltet keinen Lehr-Lern-Prozess,
- die Auswahl der Materialien ist nicht kompetenzorientiert ausgewiesen,
- und an den Aufgaben konnten die Schüler schon deshalb bestenfalls Kompetenzfragmente erwerben, weil die Material- und damit die Wissensbasis zu schwach war.

Aber wie kann Planung gelingen?

Wie kann der Lehrer solche Bildungsprozesse vorausplanen? Er ist mit einem Vermittler vergleichbar, der zwei Unbekannte füreinander zu interessieren wünscht, weil er aus genauer Kenntnis beider weiß, daß sie einander viel zu sagen haben. Wie jener muß er deshalb versuchen, die natürlichen Anknüpfungspunkte zwischen beiden herauszufinden. Er muß das beide interessierende Gemeinsame als Ausgangspunkt nehmen. Zu diesem Zwecke ist es notwendig, radikal von der Eigenart des Gegenstandes und der Eigenart des Kindes her den Unterrichtsprozeß durchzudenken. ...

Wie finde ich aber nun die gesuchten Verbindungsstellen zwischen der Betrachtungsweise vom Gegenstand aus und der vom Kinde aus, die sich als natürliche Anknüpfungspunkte eignen? Soweit überhaupt eine allgemeine Antwort gegeben werden kann, und nicht das jeweilige Verhältnis im Einzelfall entscheidet, lautet unsere Antwort: Die Anknüpfungspunkte liegen in den geistigen Fäden zwischen Mensch und Gegenstand, die ursprünglich zu einer Verknüpfung beider geführt haben. Die methodische Besinnung erfordert deshalb die rückwärts gewendete Auflösung des Gegenstandes in seinen geistigen und menschlichen Werdeprozeß, um jene Anknüpfungspunkte herauszufinden, auf die voraussichtlich das vitale Interesse, das Erleben der Kinder oder Jugendlichen wieder anspringen wird.

Indem ich nämlich den Gegenstand wieder in sein Werden auflöse (z. B. abgelegte, tote Lehrbuchsachverhalte wieder auf lebendige Handlungen von Menschen zurückführe) und auf der anderen Seite versuche, den Gegenstand aus den natürlichen Antrieben und Lebensinteressen des Menschen entstehen zu lassen, schaffe ich wieder jene Ursituation zwischen Mensch und Gegenstand, die das Kulturgut als eine Frucht menschlichen Sehns und Schaffens sichtbar macht und den Menschen wieder in die ursprüngliche Ausgangslage stellt, in der der Gegenstand als Hilfe, Antwort, Leistung, Werk - kurz als Kulturgut erscheint. Die methodische Besinnung hat keine andere Aufgabe, als durch solche Überlegungen die natürlichen, lebensvollen und fruchtbaren Ansatzpunkte zwischen Kind und Gegenstand aufzuspüren.  
(Roth [1950] 1965: 124f)

Dass der Gegenstand selbst Methode hat, bleibt der Planung der Libyen-UE unbekannt. Dem Gegenstand wird nicht mehr nachgespürt, er wird Einrichtungsgegenstand in einer Lernumgebung.

Deshalb müssen die Leitfragen zur „kompetenzorientierten Unterrichtsplanung“ (KPU S. 57) überprüft werden:

Lernen auf Kompetenzen beziehen	Lernen diagnostizieren	Lernen auf Inhalte beziehen	Lernumgebungen gestalten
<p>Welche Zielkompetenz(en) soll(en) die Lernenden in der UE erwerben?</p> <p>Welche inhaltsbezogenen Kompetenzen sollen Lernende in der UE erwerben?</p>	<p>An welches Vorwissen, welche Fragen, Erfahrungen, Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen von Lernenden kann die UE anknüpfen?</p> <p>Wie erhalten Lernende Rückmeldungen über ihren Stand des Kompetenzerwerbs, d. h. darüber was sie können, was sie nicht können und woran sie arbeiten müssen?</p> <p>Welche Formen der Auswertung der UE und der Leistungsbewertung sind vorgesehen?</p>	<p>Wie ist die kategoriale Struktur des Themas?</p> <p>Welches politische Wissen ist für den Kompetenzerwerb der Lernenden in der UE wichtig?</p> <p>Welcher Lernweg (welche Anforderungssituation) eignet sich zum Aufbau von Kompetenzen bei Lernenden?</p>	<p>Durch welches Thema können Lernende den Inhalt exemplarisch lernen?</p> <p>Durch welche Materialien und Medien wird das Thema für Lernende zugänglich?</p> <p>Welche Aufgaben tragen zum Aufbau von Kompetenzen bei Lernenden bei?</p> <p>Welche Lernschritte, Methoden und Sozialformen eignen sich zum Aufbau von Kompetenzen und zur Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses?</p>

Wenn die Methode entsprechend der Eigenart des Gegenstandes gewählt wird - und das gebietet der Respekt vor dem Gegenstand - gibt es keinen Unterschied zwischen „Zielkompetenzen“ und „inhaltsbezogenen“ Kompetenzen. Beide Fragen fallen deshalb zusammen. Diesen Unterschied gibt es nur, wenn und solange Gegenstand und Methode getrennt werden. Und weil der Gegenstand Methode und Artikulation bestimmt, kann die Wahl des Themas nicht erst im letzten Abschnitt gefragt werden.

Unklar bleibt auch das Verhältnis von Material und Kompetenzen. Wenn das eine Material die Herausforderung mitteilen soll, vor der die Schüler gestellt werden, und andere Materialien Vertiefungen und Lösugen anbieten, dann müssen die Materialien Gelegenheiten bieten, in der Arbeit mit ihnen Kompetenzen (also Wissen und Fähigkeiten) zu erwerben. Die Materialien müssen nach

diesen Möglichkeiten ausgewählt werden; jedes im Unterricht verwendete Material brucht dann eine kompetenzorientierte Begründung.

Ein Umbau ist nötig. Dabei können die Spalten mit den Fragen nach den Kompetenzen und nach den Inhalten zusammengefasst werden.

Für das Lernen Gegenstände und Kompetenzen ins Verhältnis setzen	Lernen methodisch gestalten	Lernen diagnostizieren
<p>Was soll der Lernende nach der UE kennen und was soll er können?</p> <p>An welchem Gegenstand können Lernende den Inhalt exemplarisch lernen?</p> <p>An welches Vorwissen, welche Fragen, Erfahrungen, Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen von Lernenden kann die UE anknüpfen? Wie ist die kategoriale Struktur des Gegenstandes? Welche Kompetenzen erfordert er?</p> <p>Welches politische Wissen ist für den Kompetenzerwerb der Lernenden in der UE wichtig?</p>	<p>Welcher Lernweg (welche Anforderungssituation) eignet sich bei einem bestimmten Gegenstand zum Aufbau von Kompetenzen bei Lernenden?</p> <p>An welchen Materialien und Medien können die Lernenden welche Kompetenzen erwerben?</p> <p>Welche Lernschritte, Methoden und Sozialformen legt der Gegenstand nahe und eignen sich zum Aufbau von Kompetenzen und zur Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses?</p> <p>Welche Aufgaben tragen zum Aufbau von Kompetenzen bei Lernenden bei?</p>	<p>Wie erhalten Lernende Rückmeldungen über ihren Stand des Kompetenzerwerbs, d. h. darüber was sie können, was sie nicht können und woran sie arbeiten müssen?</p> <p>Welche Formen der Auswertung der UE und der Leistungsbewertung sind vorgesehen?</p>

Die Logik dieser veränderten Tabelle: Der Gegenstand hat seine Struktur, die einen bestimmten Lernweg nahelegt. Die Medien erfordern den Erwerb beschreibbarer Kompetenzen, machen angesichts einer bestimmten Lerngruppe ihren Erwerb deshalb möglich. Ob die angezielten Kompetenzen erreicht werden, sollte während und nach der UE überprüft werden.

## 1.7 Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung

Was meint nun „Kompetenzorientierung“, insbesondere im Politikunterricht, und worin kann der Mehrwert von Kompetenzorientierung liegen?

In einem sehr allgemeinen Sinn bedeutet kompetenzorientierter Unterricht also auf der Basis von Lernstandsdiagnosen vom vorhandenen Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler auszugehen und einen, insbesondere durch realitätsnahe Anwendungssituationen, Individualisierung und Differenzierung geprägten Unterricht auf den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auszurichten.

Die Frage ist jetzt, wie sich dieser allgemeine Begriff eines kompetenzorientierten Unterrichts für die politische Bildung konkretisieren lässt? Dieses Problem soll hier auf den vier Ebenen der grundlegenden didaktischen Fragen diskutiert werden. Was bedeutet also ein kompetenzorientierter Politikunterricht auf der Zielebene, der Ebene der Bedingungen, der Inhaltsebene sowie auf der Prozessebene der politischen Bildung? ...

Durch politische Bildung sollen sich Schülerinnen und Schüler die kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen, um sich als mündige Bürgerinnen und Bürger autonom und verantwortungsvoll an der Bewältigung der Probleme und Konflikte ihres Zusammenlebens durch die demokratische Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit beteiligen zu können - also um politisch handlungsfähig zu werden. Das ist der Bildungssinn der politischen Bildung und ihr Beitrag zur allgemeinen Bildung. ... Diese bildungstheoretische Begründung der politischen Bildung bleibt auch konstitutiv für einen kompetenzorientierten Unterricht.

Dennoch ist die Kompetenzorientierung auch auf der Zielebene politischer Bildung mit der Erwartung einer tiefgreifenden Veränderung von traditionellen Unterrichtsroutinen verbunden.

(KPU S. 30f)

Hier wird zum einen die Kompetenzdefinition nach Weinert aus dem „Klieme-Gutachten“ (Klieme 2007: 21) für den Bereich der Politischen Bildung mit dem überkommenen Bürgerbild des Politikunterrichts (Detjen 2002; Deichmann 2005) identifiziert, zum anderen sollen die Ziele des Politikunterrichts



einen anderen Beitrag zu den Zielen der Politischen Bildung leisten. Da muss der Leser sich vermutlich eine Hierarchie der Ziele vorstellen: Die Ziele des Politikunterrichts sind den Zielen der Politischen Bildung untergeordnet. Warum bisherige Ziele des Politikunterrichts die Ziele der Politischen Bildung nicht genügend unterstützt haben, erfährt der Leser nicht.

Grundsätzlich neu ist dieser Perspektivenwechsel in der politischen Bildung allerdings nicht. In seiner Kritik des entfremdeten Unterrichts hat Rolf Schmiederer in der Politikdidaktik bereits in den 1970er-Jahren beklagt, dass ein vor allem gegenstandsorientierter Unterricht die Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler vernachlässige. Der Kern seiner Kritik war damals, dass ein solcher gegenstandsorientierter Unterricht, „vor allem [...] ohne einen Gedanken darüber, was der Schüler mit dem angesammelten Wissen anfangen soll“ durchgeführt wird (...). In dieser Frage liegt der Kern eines „vom Ende her“ gedachten kompetenzorientierten Politikunterrichts: Was sollen Schülerinnen und Schüler mit den im Politikunterricht vermittelten Inhalten und Wissen anfangen? Wo liegt der Nutzen von Inhalten und Wissen für die Entwicklung von politischer Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz sowie von sozialwissenschaftlicher Methodenkompetenz?

(KPU S. 31f)

Wer und was bestimmt das „Ende“, von dem her der Politikunterricht gedacht und geplant werden soll? Bei „kompetenzorientierter Planung“ für einen individualisierten Unterricht, wie sie in der Libyen-UE vorgestellt wird, setzen die Planer die Kompetenzen, nicht etwa die Schülerinnen und Schüler.

Hat ein Schüler nicht genügend „Kompetenz“ sich selbst testiert, darf er während des Unterrichts unter der Aufsicht des Lehrers mit Materialien nacharbeiten, die alle Schülerinnen und Schüler beherrschen sollen. Der Schmiederer des Jahres 1972 meinte jedoch etwas ganz anderes als einen Unterricht nach Art der Libyen-UE:

Nur am offenen, gesellschaftlich relevanten Konflikt kann der Schüler lernen, sich über die politisch aktiven Kräfte in der Gesellschaft und deren Interessen ein Urteil zu bilden und solchen Erkenntnissen entsprechend zu handeln. Die Orientierung des politischen Unterrichts am politisch umstrittenen Gegenstand, am gesellschaftlich

‚Kontroversen‘ bedeutet ein Abgehen von der bis heute gerade im schulischen Bereich weit verbreiteten Gemeinschaftsideologie, von einem ‚pädagogischen Harmonieglauen‘, der sich bemüht, gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte im Unterricht zu negieren.

Der politische Unterricht muß sich jedoch bewußt davor hüten, ausschließlich den durch die Massenkommunikationsmittel zur Diskussion gestellten Oberflächenproblemen nachzulaufen ...“

(Schmiederer 1972a: 103)

Wegen des Konfliktes um eine deutsche Teilnahme an der Bombardierung libyscher Regierungstruppen wären also die Massenmedien ideologiekritisch in den Blick zu nehmen gewesen. Die Schülerinnen und Schüler hätten lernen können, die eigene spontane Wahrnehmung der Massenmedien in ein Verhältnis zu einer möglicherweise gegen ihre Interessen gerichteten Berichterstattung und Kommentierung zu setzen.

Die Auswahl der Konflikte ist also so zu treffen, daß sie Erkenntnisse über gesamtgesellschaftliche Strukturzusammenhänge ermöglichen, daß die hinter den Konflikten stehenden gesellschaftlichen Interessen und Machtpositionen aufgedeckt werden können: „Die Gesellschaft ist auch in ihren Widersprüchen, in den Konflikten und Kollisionen ihrer Teilgruppen ohne Beschönigung, aber auch ohne eifertige Parteinahme zu betrachten. Ferner sollte ein vertieftes, deutendes Eindringen in die Konfliktnatur unserer Gesellschaft beiziten den Sinn dafür wecken, daß unsere Wirtschaftsgesellschaft als Interessentenordnung auch interessenbestimmte Auffassungen und Forderungen hervorbringt, die kritisch zu prüfen sind. Daß die gesellschaftlichen Gruppen durchweg unter dem Anstoß ihrer speziellen Interessen handeln, sollte auch den Blick für Interessenten-Ideologien schärfen, die solches Handeln weithin begleiten.“

(Zitat Werner Hofmann) (Schmiederer S. 103f)

Ein Unterricht, der menschenrettende NATO-Bombardements und menschenfreundliche NATO-Streitkräfte unterstellt, zu denen man sich in aller Harmonie bekennen kann, wäre zu Zeiten des Vietnamkrieges wohl jenseits der Möglichkeiten eines Unterrichts nach Schmiederer<sup>1</sup> gewesen. Über den Schmiederer des Jahres 1977, auf den Henkenborg sich bezieht, schreibt Hedtke:

---

<sup>1</sup> Schmiederer war immerhin zeitweilig Mitarbeiter Wolfgang Abendroths.

Holt man die ursprüngliche, radikale Konzeption (Schmiederers; HL) von Schülerzentriertheit in die Gegenwart zurück, würde sie sich ex negativo an den aktuell dominanten Diskurs um die Standard- und Kompetenzorientierung anschließen; ... Denn Schmiederer stellte seine schülerzentrierte Konzeption gegen den seinerzeit objektivistisch orientierten Unterricht, gegen lernziel- und stofforientierte, technokratische Konzeptionen, die die Bedürfnisse und Interessen der Adressaten ignorieren und fremdbestimmtes Lernen durchsetzen

...

(Hedtke 2011: 185)

Diese Distanz wird zugestanden:

Die Kritik des entfremdeten Politikunterrichts markiert aber auch eine kritische Grenze der Kompetenzorientierung. ... So bezeichnete Schmiederer die damalige Lernzielorientierung „als moderne, technokratische Form der Planung eines entfremdeten Unterrichts“, weil der Unterricht als ein „Instrument“ verstanden wird, in dem die Schülerinnen und Schüler „durchgängig als Objekte“ (...) behandelt werden, denn: „Alles Interesse am Unterricht geht auf die effiziente und ökonomische Produktion des Lernzustandes. Die Endverhaltensweisen, die Trainingsschritte und der Enderfolg liegen fest, bevor die Individuen feststehen, die mit diesem Instrument garantiert erfolgreich bearbeitet werden sollen“ (...). Deshalb braucht auch ein kompetenzorientierter Unterricht ein Korrektiv auf der Subjektebene; er darf, wie es Schmiederer formuliert hat, die „konkrete Existenz des Lernenden, seine Subjektivität“ nicht ausklammern.

(KPU S. 32, dort die Verweise)

Dies ist sicher richtig. Nur ignoriert die Libyen-UE die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler so gut wie vollständig. Schon die erste Stunde macht deutlich, dass es darum geht, den Schülerinnen und Schülern die Fragestellung der Planer und Lehrenden aufzudrängen, während sie selbst noch nicht mal dazu kommen, ihre Interessen auch nur vorläufig zu formulieren.

Tilman Grammes beschreibt die Bedeutung dieses Ansatzes für die politische Bildung folgendermaßen: „Bei Schmiederer lässt sich noch heute lernen, wie ein Unterrichtsbild mit [...] einem Schülerbild zusammenhäng[t]. Der didaktische Kniff besteht darin, dass die Thematisierung von Voreinstellungen [...] im Unterricht als Verhand-

lungsprozess stattfindet [...] und damit fragwürdig und veränderbar gehalten wird. [...] Der Lehrende muss von einer Defizitwahrnehmung zu einer Differenzwahrnehmung kommen“ (...).

(KPU S. 33, dort der Verweis)

Genau dieser Wechsel vom Defizit zur Differenz wird den Schülern in der Libyen-UE vorenthalten: Sie sollen nicht nur jene angeblich grundlegenden Fragen bearbeiten, die sich die Planer ausgedacht haben, sie sollen bei sich selbst auch noch nach solchen Defiziten suchen, die sie daran hindern könnten, den Vorgaben zu folgen. Ihre eigene Wahrnehmung des Konfliktes wird während des Unterrichts trotz gegenteiligen Anspruchs jedoch nicht zur Kenntnis genommen. Den Unterricht der Libyen-UE hätte Schmiederer vermutlich als affirmativ-apologetische Bindungspädagogik (Schmiederer 1977: 44f) eingordnet. Die Zusammenfassung der Kritik Schmiederers am lernzielorientierten Unterricht von Grammes (1986: 252) trifft auch den Unterricht, der in der Libyen-UE zu sehen ist:

Betrieb (kapitalistischer)	Unterricht (lernzielorientierter)
Der Arbeiter ist im Arbeitsprozeß fremdbestimmt.	Der Schüler ist im Unterrichtsprozeß fremdbestimmt.
Er kann über das Produkt seiner Arbeit nicht verfügen.	Er kann das Lernergebnis des politischen Unterrichts praktisch nicht verwerten.
Er arbeitet nicht um der Arbeit willen, sondern für Lohn - Arbeit als Mittel zum Zweck statt Selbsterverwirklichung.	Er lernt nicht um des Lernens willen, sondern für „Lohn“ (Anerkennung, gute Noten, Zeugnisse ...)
Resultat der Erwachsenensozialisation: Politik wird als etwas Fremdes empfunden, das Einfluß auf das eigene Lebensschicksal hat, aber selbst nicht beeinflussen kann, mit dem zu beschäftigen also kaum lohnt.	Resultat der Schülersozialisation: Politik ist etwas, das man über sich ergehen lassen muß, einen eigentlich aber nichts angeht.

Allerdings hat eine Modernisierung stattgefunden. Unterwarf die alte Lernzielorientierung den Schüler noch der Kontrolle durch den Lehrer, soll er sich nun selbst kontrollieren. Konsequenter wird in einer von außen, nicht von den Planern, in das Buch gekommenene Kritik das Fehlen einer Checkliste moniert

(KPU S. 139f), mit der die Schülerinnen und Schülern Selbstkritik üben sollen. Und es gibt gleich einen Vorschlag:

	Ich kann ...	[+]	[-]	Material	Station	Feedback
AK1	eigene Fragen an den Libyen-Konflikt stellen			Bilder, Text 1.3	2	
AK2	Ursachen und Gründe des Konfliktes nennen			Text 1.3; Film	2	
AK3	den Fall aus verschiedenen Perspektiven betrachten			Text 3.1	1, 4	
AK4	Bedeutung und Aufgaben von UNO und NATO nennen			Folie, multiple choice	1, 3	
[...]	[...]			[...]		
ÜK1	an den eigenen Schwerpunkten üben			Stationen	1-7	
ÜK2	im Placemat-Verfahren kooperieren					
ÜK3	meinen Lernstand kritisch überprüfen			4WI.1		
ÜK4	Argumente vortragen und überprüfen					

Diese Unterrichtsführung ist Vorbereitung auf ein Leben in einer neoliberal durchherrschten Gesellschaft. Dort gelten nach Byung-Chul Han, Philosoph an der Berliner Universität der Künste, neue Imperative:

Die systemerhaltende Macht der Disziplinar- und Industriegesellschaft war repressiv. Fabrikarbeiter wurden durch Fabrikeigentümer brutal ausgebeutet. So führte die gewaltsame Fremd-Ausbeutung der Fabrikarbeiter zu Protesten und Widerständen. Möglich war hier eine Revolution, die das herrschende Produktionsverhältnis umstürzen würde. In diesem repressiven System sind sowohl die Unterdrückung als auch die Unterdrückten sichtbar. Es gibt ein konkretes Gegenüber, einen sichtbaren Feind, dem der Widerstand gilt.

Das neoliberale Herrschaftssystem ist ganz anders strukturiert. Hier ist die systemerhaltende Macht nicht mehr repressiv, sondern seduktiv, das heißt, verführend. Sie ist nicht mehr so sichtbar wie in dem disziplinarischen Regime. Es gibt kein konkretes Gegenüber mehr,

keinen Feind, der die Freiheit unterdrückt und gegen den ein Widerstand möglich wäre.

Der Neoliberalismus formt aus dem unterdrückten Arbeiter einen freien Unternehmer, einen Unternehmer seiner selbst. Jeder ist heute ein selbstausbeutender Arbeiter seines eigenen Unternehmers. Jeder ist Herr und Knecht in einer Person. Auch der Klassenkampf verwandelt sich in einen inneren Kampf mit sich selbst. Wer heute scheitert, beschuldigt sich selbst und schämt sich. Man problematisiert sich selbst statt der Gesellschaft.

(Han 2014)

Die Herrschaft wird über die Führungsmethode ins Innere des Einzelnen gelegt, die Schülerinnen und Schüler werden ganz lebensnah auf diese Vermittlung von Herrschaft vorbereitet, indem sie selbst prüfen sollen, ob sie die Ziele, die ihnen fremd gesetzt worden sind, erreicht haben.

Das sich selbst als Muster einer 'Reformschule' verstehende Schweizerische 'Institut Beatenberg' wirbt mit dem Lernen in Großraumbüros, in denen die Schüler einzeln oder in Teams an Tischen sitzen und Aufgaben bearbeiten. Hierzu konsultieren sie ihren 'Coach' (früher: Lehrer) und vereinbaren ihren individuellen Lernoutput. Dieser wird von den Schülern selbst in einem Kompetenzraster neben ihrem Arbeitsplatz eingetragen: »Lernen ist eine Dauerbaustelle. Deshalb findet sich neben jedem Arbeitsplatz ein Baustellen Schild mit den wichtigsten Kompetenzrastern. Sie stecken den fachlichen Erwartungshorizont ab und bilden den Referenzwert für die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.« »Nützliche Selbstführungsinstrumente und modernes Equipment« würden helfen, »in einer Zeit zunehmender Komplexität« »Selbstorganisation, Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit« zu lernen: »Grundlage dafür ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und die systematische Entwicklung dieser Kompetenzen.« Lernen sei demnach ein »selbstreferentieller Konstruktionsprozess«, in dem die Lernenden selbst aktiv gestalten: »sie sind Unternehmer ihrer selbst.« Mit diesem »Geist des Unternehmens« würden Schüler »fit for life«: »Diesen permanenten Anpassungsbedarf (fit = well adapted = gut angepasst) kann man

begrüßen oder bedauern, nur ignorieren darf man ihn nicht. Das gilt auch und gerade für die Schule.« (www.institut-beatenberg.ch)  
(Krautz 2010: 1)

Die Schülerinnen und Schüler werden zum „Lernunternehmer“ ihrer selbst (Institut Beatenberg: Lernen), „Unternehmer ihrer selbst.“ (Müller 2003: 2). Nicht zufällig findet sich dann in einem Hintergrund-Text, der die Entwicklung dieser Libyen-UE angeregt hat, ein Beatenberg-Hinweis (Stellbogen in Faulstich-Christ 2010: 147). Zugleich ist es die Ich-AG aus der Agenda 2010, pädagogisch gewendet. Ohne dass es je thematisiert wird, wird mit dieser Kompetenzorientierung ein Gesellschaftsbild in die Lernkultur implementiert<sup>1</sup>. Ob Kompetenzorientierung zwangsläufig so gemeint ist, wie Krautz nahelegt, kann hier unentschieden bleiben. - Aber mit Schmiederers Konzeption politischer Bildung hat diese Unterrichtseinheit nichts zu tun.

Wie wäre der Libyen-Konflikt mit Schmiederer im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern zu behandeln gewesen? Für den Schmiederer von 1977 sind „Internationale Probleme und Konflikte und Möglichkeiten ihrer Lösung“ (Schmiederer 1977: 175) kein notwendiges Thema. Er ordnet sie nicht den „Erfahrungsbereichen“ zu, in denen Schüler sich in ihrer Lebenswelt reflektieren, sondern den „Lernbereichen“ - zu weit weg vom Alltag der Schüler. Deshalb kann man durchaus ältere didaktische Überlegungen Schmiederers einer solchen UE zugrunde legen:

Um das Interesse der Schüler am Inhalt des politischen Unterrichts zu gewinnen, ist es entscheidend, daß politische und gesellschaftliche Konflikte zum Gegenstand des politischen Unterrichts gemacht werden. So wie das politische Leben durch die Auseinandersetzung um divergierende Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen bestimmt ist, so muß auch der politische Unterricht die kontroversen Positionen und die gesellschaftlichen Widersprüche zu seinem zentralen Gegenstand machen. Durch die Analyse politischer und sozialer Konflikte und ihre Zurückführung auf grundlegende gesellschaftliche Strukturen und Gruppeninteressen soll versucht werden, politische Apathie und Indifferenz des Schülers

---

<sup>1</sup> Hilligen forderte dagegen eine bewusste Gestaltung der Lernkultur im Politikunterricht: Er muss „Vorschein“ und „Abbild“ demokratischer Gesellschaft sein (Hilligen 1985: 129). Ähnlich Schmiederer, s. S. 153.

zu überwinden. Dieser soll lernen, in der politischen Auseinandersetzung einen eigenen Standort zu finden, d. h. er soll lernen, Stellung zu beziehen, indem er die eigenen Interessen als gesellschaftlich bedingt, alle Interessen als sozial vermittelte begreift. Dazu ist es aber notwendig, daß der kontroverse Gegenstand nicht nur als ‚Aufhänger‘ oder ‚Einstieg‘ dient, sondern daß die Konfliktbehandlung durchgehendes Prinzip des Unterrichts bleibt. Außerdem ist es notwendig, daß der Konflikt im Unterricht als noch nicht entschieden, als ‚offen‘ behandelt wird, so daß die Schüler für sich selbst die Entscheidung fällen können, sich mit der einen oder anderen gesellschaftlichen Gruppe zu solidarisieren und zugleich motiviert werden, den Fortgang der politischen Diskussion auch dann noch zu verfolgen, wenn das Unterrichtsprojekt abgeschlossen ist.

(Schmiederer 1972a: 102)

Der Konflikt, um den es in Deutschland ging, betraf eine mögliche Beteiligung der Bundesluftwaffe an den Luftangriffen von NATO-Streitkräften auf die libysche Armee. Es ging also um einen Fall von Out-of-area-Einsätzen der Bundeswehr. Warum haben sich die Positionen der deutschen Regierungen in den letzten dreißig Jahren grundlegend geändert? Gibt es „grundlegende gesellschaftliche Strukturen und Gruppeninteressen“, die aus einer Abschreckungsarmee, die gerade nicht eingesetzt werden sollte, eine Armee im Einsatz gemacht haben? Wie sieht die rechtliche Lage aus? Nach Clausewitz drücken sich in der Außen- und Kriegspolitik eines Staates seine inneren gesellschaftlichen Verhältnisse aus (Clausewitz [1832] 1972: 993). Welche gesellschaftlichen Kräfte in Deutschland wollen Krieg (wieder) als Instrument von Politik? Mit welchen Interessen außerhalb Deutschlands gehen diese deutschen Kräfte konform? Welche Interessen stehen weltweit dagegen? Welche gesellschaftlichen und ökonomischen Interessen bringt die Politik der Großmächte - USA, Frankreich, Großbritannien, Russland, China - zum Ausdruck? Warum gibt es in Deutschland keinen Konsens über militärische Einsätze der Bundeswehr in Deutschland? Wie argumentieren die Gegner einer solchen Politik? Die politischen Parteien sind mit Ausnahme der Linkspartei prinzipielle Befürworter von militärischen Auslandseinsätzen der Bundeswehr, aber sie haben damit nicht die sichere demoskopische Mehrheit der Bevölkerung hinter sich.

Trägt die Bevölkerung die Neuausrichtung der deutschen Außen- und Sicherheitspolitik mit? Mit Blick auf die präsentierten Befra-



gungsergebnisse ist ein zweigeteiltes Fazit zu ziehen: Einerseits genießt die Bundeswehr in der Bevölkerung ein so hohes Ansehen wie noch nie in ihrer Geschichte. Andererseits ist das Wohlwollen der Bürger aber an eine bestimmte Vorstellung von Streitkräften gebunden: Die Mehrheit der deutschen Bevölkerung versteht die deutschen Streitkräfte als Verteidigungsarmee, die allenfalls zu Hilfs- oder Stabilisierungsbemühungen im Ausland eingesetzt werden sollte. Die Befragten tragen die Aufgaben und Einsätze der Bundeswehr dann mit, wenn diese einen vornehmlichen humanitären Charakter und friedlichen Verlauf aufweisen. Die Unterstützung der Bevölkerung ist aber dort fraglich, wo militärische Gewalt eingesetzt wird, um Stabilisierungsbemühungen erst zu ermöglichen. Damit klafft eine Lücke zwischen den politischen Absichten und militärischen Maßnahmen auf der einen Seite und dem politischen Willen der Bürger auf der anderen Seite.

(Biehl 2013)

Zwischen den deutschen politischen und journalistischen Eliten und großen Teilen der Bevölkerung geht in dieser Frage ein tiefer Riss, der manchmal auch sehr heftig ausgetragen wird. Diese Auseinandersetzungen werden vermutlich so schnell nicht verschwinden.

Das wäre so ungefähr der Bereich an Themen und Fragen, der nach Schmiederer mit den Schülerinnen und Schülern in einer Libyen-UE zu erörtern gewesen wäre. Jeder Schüler hätte dabei die Möglichkeit haben müssen, zu seiner eigenen Auffassung zu kommen, in welchem Verhältnis sie auch immer zu den Stellungnahmen von Mitschülern und des Lehrers gestanden hätte.

Für die Form des Unterrichts scheint uns das Entscheidende zu sein, daß jede Unterrichtseinheit, jedes Unterrichtsprojekt als Arbeitsgemeinschaft angelegt ist, d. h.: Lehrer und Schüler arbeiten als gleichberechtigte Teilnehmer an dem gemeinsam ausgewählten Projekt, sie bilden ein Team, dessen Aufgabe es ist, ein Problem gemeinsam zu bearbeiten und zur Klärung bzw. Lösung zu bringen. Der Lehrer soll sich bewußt in den Ablauf des Arbeitsvorhabens einordnen und soll versuchen, sich so bald wie möglich überflüssig zu machen - abgesehen vielleicht von einigen Sonderaufgaben wie der

Beschaffung von Informationsmaterial und dem Anbieten von methodischen Hinweisen etc. ...

Das zweite Mittel, Selbstbestimmung der Schüler im Unterricht zu ermöglichen, ist die ständige Förderung der Selbständigkeit und Eigeninitiative der Schüler. Nur wenn es gelingt, die Schüler zur selbständigen und aktiven Beteiligung am Lernprozeß zu gewinnen, kann das Ziel der ‚Selbsterziehung‘, der eigenständigen Tätigkeit und Urteilsbildung erreicht werden. ...

Das Schwergewicht bei der Eigentätigkeit der Schüler wird in der Regel auf der Gruppenarbeit liegen: Teilaufgaben, wie die Auswertung von Quellenmaterial, die Vorbereitung von Beiträgen zur Diskussion, das Sammeln von Arbeitsunterlagen, die Erarbeitung von Anschauungsmaterial usw. sollte so weit wie möglich in Arbeitsgruppen geschehen. Solche Gruppenarbeit, ihre Möglichkeit und Einübung, ist ebenfalls höher zu bewerten als die Vermittlung >wichtigerer< und komplexerer Dinge durch den Lehrer, auch wenn die sachlichen Ergebnisse zuweilen bescheiden sind.

(Schmiederer 1972a: 135f)

Man vergleiche dieses Konzept damit, wie die Schülerinnen und Schüler in der Libyen-UE mal an der langen, mal an der kurzen Leine durch den Stoff gezogen worden sind ... Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Schmiederers Vorstellung von Politikunterricht und der Libyen-UE.

## 1. 8 Didaktische Prinzipien und Qualitätskriterien

In der Öffentlichkeit wird immer wieder nach den Kriterien guten Unterrichts gefragt. Mit Vorträgen von Unterrichtsforschern lassen sich mit einem interessierten Publikum Säle füllen<sup>1</sup>. Also muss dazu auch was gesagt werden:

Es lassen sich in der politischen Bildung ganz prinzipiell drei didaktische Prinzipien unterscheiden:

- Das erste Prinzip ist das Prinzip der kategorialen Bildung: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die politischen Anforderungssituationen mit Hilfe von Kategorien und kategorialen Schlüsselfragen zunehmend selbstständig zu analysieren, um zu eigenständigen und begründeten Urteilen und Handlungen zu gelangen.

(KPU S. 38)

Die Analyse der Libyen-UE hat gezeigt, dass dieses Prinzip, so formuliert, nicht davor schützt, medialen Inszenierungen aufzusitzen. Es müsste deshalb ersetzt werden durch:

Das erste Prinzip ist das Prinzip der kategorialen Bildung: Schülerinnen und Schüler lernen die kategoriale Struktur eines Themenbereichs von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht medienkritisch auf der Grundlage wissenschaftsorientierten und institutionenbezogenen Wissens und Könnens. Damit gewinnen sie kategoriale Zugänge zu verwandten Themenbereichen.

---

<sup>1</sup> Wenn das Publikum nach dem Vortrag des Unterrichtsforschers den anwesenden Schulsenator der Freien und Hansestadt Hamburg befragen kann, warum nicht alle Lehrerinnen und Lehrer schon längst nach den vom Psychologen erforschten Kriterien des guten Unterrichts unterrichten, kann es auch zu unvorhergesehenen Reaktionen kommen: Der Schulsenator reicht die Frage ungeduldig an den Forscher weiter mit der Bitte, er möge einmal sagen, wie man solch einen Unterricht entwirft und ausgestaltet und der Forscher antwortet verlegen, er sei Lernpsychologe und kein Unterrichtsentwickler ...

- Das zweite Prinzip ist das Prinzip Deutungslernen: Der Kern politischer Bildung kristallisiert sich in einer kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung in der Verhandlung politischer Deutungsmuster durch „Interaktion“, „Begegnung“, „Dialog“ (...). Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Weltbilder und Überzeugungen, die Deutungen und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen (...). Politische Bildung ist eine hermeneutische und demokratisch-dialogische Auseinandersetzung mit den politischen Deutungsmustern von Schülerinnen und Schülern (...).

(S. 38f)

Diese Formulierung schützt die Schülerinnen und Schüler nicht davor, sich nur immer wieder selbst zu begegnen, sie lässt eher das Gegenteil befürchten. Zum Sinn von Bildungsvorgängen gehört die Begegnung mit dem Allgemeinen. Diese Formulierung müsste deshalb ersetzt werden durch:

Das zweite Prinzip ist das Prinzip Deutungslernen: Der Kern politischer Bildung kristallisiert sich in einer kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung in der Verhandlung politischer Deutungsmuster durch „Interaktion“, „Begegnung“, „Dialog“. Die Bedürfnisse und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihre individuellen Weltbildern und Überzeugungen sollten in ein Verhältnis zu kulturell prägenden und politisch einflussreichen Auffassungen gesetzt werden, aber auch mit Blick auf Positionen politischer, kultureller und wissenschaftlicher Minderheiten und Alternativen.

- Das dritte Prinzip ist das Prinzip der Selbsttätigkeit: Schülerinnen und Schüler sollen sich - im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen - nicht nur passiv, rezipierend mit politischen Inhalten befassen, sondern sich aktiv und produktiv mit der politischen Wirklichkeit auseinandersetzen können. ...

Das Prinzip der Selbsttätigkeit bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler selbst „didaktische Kompetenz“ erwerben und in ihrer Subjektperson „als mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortliche Akteure in den Unterricht einbezogen werden. Beim Prinzip der Selbsttätigkeit geht es also darum, dass Lernende lernen, zunehmend mehr Verantwortung für sich selbst und für „die ganze Klasse“ zu übernehmen (...).  
(KPU S. 39)

Es wird jedoch nicht klar, was ein „aktiver“ Schüler ist. Handelt es sich um einen Schüler, der regelmäßig in der Lerngruppe sichtbar und hörbar aktiv ist? Lehrer kennen Schüler, die zu allem und jedem im Unterricht was zu sagen haben und es scheint sich klug anzuhören; Lehrer kennen aber auch Schüler (vor allem: Schülerinnen), die sich (fast) nicht im Unterricht äußern. Die Ergebnisse der Klassenarbeiten müssen mit dieser Art von (Nicht-)Aktivität keineswegs korrelieren: Der „aktive“ Schüler hat nur „gelabert“, wie Schüler dieses Verhalten nennen, die stille Schülerin hat intensiv mitgedacht und nachgedacht. Wer von beiden war nun „aktiv“?<sup>1</sup>

In diesem Prinzip der zunehmenden Selbständigkeit scheint mir zweierlei miteinander verwechselt zu werden: Der ältere Schüler muss bei allem, was ihm in der Schule begegnet, einen größeren Kreis an Kenntnissen und Fähigkeiten in sich aktivieren, um die ihm gestellten Lernaufgaben zu bewältigen. Das gilt auch, wenn er einem alters- und lernstandsangemessenen Vortrag zuhören soll. Körperlich völlig passiv, scheinbar ganz auf sich zurückgezogen, ist er in Kopf und Gemüt angespannt und höchst aktiv. Solch ein Schüler kann vollständig damit ausgelastet sein, das Neue, während er es hört, in seine bisherigen Konzeptionen einzuordnen. Dazu muss er seine eigene Lernerdidaktik entwi-

---

<sup>1</sup> Ein Beispiel aus eigener Erfahrung, vor Jahrzehnten: In der gymnasialen Oberstufe hat mein Kunstlehrer oft Stunde für Stunde Dia-Vorträge (von der FWU München, dem Medieninstitut der Bundesländer) über Baustile von den Ägyptern bis zur Moderne und die Entwicklung der Malerei gehalten. Wir mussten nur anschauen und zuhören, es wurde noch nicht mal eine Klausur geschrieben. Mich hat das sehr beeindruckt, ich habe sehr viel behalten. Bau und Kunst haben mich danach immer interessiert. Meine Klassenkameraden haben jüngst bei einem Klassentreffen diesen Lehrer und seinen Unterricht genauso positiv in Erinnerung: Er zeigte uns in großen Zügen einen wichtigen Teil der Welt. Die gründlich bearbeitete exemplarische Herausforderung muss durch den Lehrgang ergänzt werden, sollen nicht bloß systemlose Wissensinseln erzeugt werden. (Wagenschein 1956: 30f)

ckelt haben, anwenden und weiterentwickeln. Das Prinzip der Selbsttätigkeit, wie oben formuliert, kann also keine Hilfe bei der methodischen Gestaltung sein, denn es hat für die Selbsttätigkeit kein Kriterium, das es von der Geschäftigkeit sicher abgrenzt. Sie müsste ersetzt werden durch:

Das dritte Prinzip ist das Prinzip der Selbsttätigkeit: Schülerinnen und Schüler sollen sich mit der politischen Wirklichkeit auseinandersetzen können. Das Prinzip der Selbsttätigkeit bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend lernen, komplexe Sachverhalte sachlich-fachlich und methodisch zu bearbeiten und zu verarbeiten. Dabei ist darauf zu achten, dass Geschäftigkeit noch längst keine Lernaktivität ist und Schweigsamkeit noch keine Passivität.

Aus diesen korrigierten drei didaktischen Prinzipien folgen andere Qualitätskriterien für den Politikunterricht (s. KPU S. 40):

	Qualitätskriterium	Alternative HL
Kategoriale Bildung	<p>1. Im Unterricht werden Grundprinzipien des Politischen deutlich.</p> <p>2. Der Unterricht behandelt politische Anforderungssituationen, z.B. politische Schlüsselprobleme und politische Konflikte, politische Entscheidungen etc.</p> <p>3. Im Unterricht wird die Dimension „System“ durch Fragen nach Macht und Herrschaft, nach Recht und nach Institutionen thematisiert.</p> <p>4. Im Unterricht wird die Dimension „Sinndeutungen“ durch Fragen nach der Bedeutung von Ideologien, Werten, Deutungsmustern und nach dem Gemeinwohl thematisiert.</p> <p>5. Im Unterricht wird die Dimension „Prozesse“ durch Fragen nach Alternativen, Gewordenheit, Öffentlichkeit, Konflikt thematisiert.</p> <p>6. Im Unterricht wird die Dimension „Handeln“ durch Fragen nach Interessen und Bedürfnissen, nach Knappheit und nach Akteuren thematisiert.</p> <p>7. Im Unterricht werden die Themen durch Lernwege des Politischen, z.B. durch Konflikt-, Problem- oder Fallanalyse strukturiert.</p>	<p>1. Im Unterricht werden grundlegende Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten, Regelmäßigkeiten, Probleme, Herausforderungen, Gefahren und Chancen und des politischen Lebens und Überlebens weltweit, in Europa und in Deutschland deutlich. Dabei werden auch Handlungsmöglichkeiten eröffnet.</p> <p>2. Dazu werden auf der Grundlage wissenschaftsorientierter und institutionenbezogener Themen von den Schülerinnen und Schülern fachtypische Fragen gestellt und Arbeitsmethoden eingeübt.</p> <p>3. Der Medienkritik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Deutungslernen</p>	<p>8. Der Unterricht erzeugt kognitive Dissonanzen als Ausgangspunkt für Lernprozesse (Problemorientierung).</p> <p>9. Der Unterricht berücksichtigt die Aneignungsperspektiven der Lernenden als Ausgangspunkt und Gegenstand der Lernprozesse, indem er an deren Bedürfnisse, Interessen, Vorwissen, Alltags- und Sozialerfahrungen sowie an kognitive und emotionale Deutungsmuster anknüpft.</p> <p>10. Der Unterricht ermöglicht Lernen durch Konflikt- und Differenzerfahrungen, Multiperspektivität, Pluralität und pädagogischen Takt (Kontroversität).</p> <p>11. Der Unterricht geht vom Besonderen (Fälle von permanenter Aktualität, Subjektivität) aus und entwickelt daraus das Allgemeine (exemplarisches Lernen).</p>	<p>4. Der Unterricht erzeugt das Bedürfnis, über einen Gegenstand „mehr wissen“ zu wollen. Dabei orientiert er sich methodisch an den von dem Gegenstand selbst aufgeworfenen Fragen.</p> <p>5. Der Unterricht berücksichtigt die Aneignungsperspektive der Lernenden als Ausgangspunkt und konfrontiert sie mit den verschiedensten Perspektiven, die aus dem Gegenstand erwachsen, kulturell geprägt sind und/oder in der Gesellschaft relevant sind, um sie zu klären und in eine neue, entwickeltere Struktur zu überführen.</p> <p>6. Der Unterricht ermöglicht Lernen durch Konflikt- und Differenzerfahrungen (Kontroversität).</p> <p>7. Der Unterricht geht vom Besonderen aus und entwickelt daraus das Allgemeine (exemplarisches Lernen).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Selbsttätigkeit</p>	<p>12. Der Unterricht ist auf die Entwicklung von Urteils-, Analyse-, Handlungs- und Methodenkompetenzen der Lernenden ausgerichtet.</p> <p>13. In Unterricht gibt es eine Transparenz der Kompetenzerwartungen.</p> <p>14. Der Unterricht basiert auf aktivierenden Lernmethoden.</p> <p>15. Der Unterricht basiert auf herausfordernden Aufgabenstellungen.</p> <p>16. Im Unterricht werden herausfordernde Materialien und Medien verwendet.</p> <p>17. Der Unterricht eröffnet einen Raum für produktive und kommunikative Aushandlungsprozesse der Lernenden durch Gespräch, Dialog und Diskussion.</p> <p>18. Der Unterricht enthält situierte Anwendungssituationen.</p> <p>19. Der Unterricht entwickelt evaluativ-diagnostische Lehr- und Lernhaltungen.</p> <p>20. Der Unterricht enthält sinnvolle Formen der Differenzierung und Individualisierung.</p>	<p>8. Der Unterricht ist auf die Entwicklung von Analyse-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen der Lernenden ausgerichtet.</p> <p>9. Der Unterricht basiert - nach den vom Gegenstand gegebenen Möglichkeiten - auf herausfordernden Aufgabenstellungen und Lernmethoden und verwendet herausfordernde Materialien und Medien.</p> <p>10. Die Selbsttätigkeit der Schüler kann nicht an seiner äußeren Aktivität gemessen werden, sie kann auch ganz innerlich und konzentriert sein.</p> <p>11. Der Unterricht eröffnet einen Raum für produktive und kommunikative Aushandlungsprozesse der Lernenden durch Gespräch, Dialog und Diskussion.</p> <p>12. Der Unterricht entwickelt evaluativ-diagnostische Lehr- und Lernhaltungen.</p> <p>13. Der Unterricht enthält sinnvolle Formen der Differenzierung und Individualisierung. Er ermöglicht Eigensinn.</p>



### 3. Das Scheitern dieser Unterrichtseinheit

Die Kompetenzorientierung verspricht nicht nur anderen, sondern auch besseren Unterricht als jenen, der bis hin zum Wechsel vom Input- zum Output/ Outcome-Paradigma vorherrschte. Immerhin sollen auf diese Weise die als Schlappe empfundenen Resultate der diversen Vergleichsstudien überwunden werden. Dass es ein Kurzschluss sein könnte, von psychologischen Tests an Schülerinnen und Schülern auf Unterrichtskonzepte zu schließen, kommt nicht in den Sinn. Es könnte ja sein, dass diese Neuorientierung vor allem bürokratisch durchgesetzter Legitimationstakt eines „pädagogisch-industriellen Komplexes“ (Giesecke 2004) ist.

Der Hype um die Kompetenzorientierung sollte nicht vergessen lassen, dass sowohl die Allgemeindidaktik als auch die Politikdidaktik über bewährte Instrumentarien der Unterrichtsplanung und -gestaltung verfügen. Damit können durchaus Unterrichtseinheiten erstellt werden, die die Schülerinnen und Schüler klüger und fähiger machen. Neuerungen haben es durchaus schwer, überlegene Leistungsfähigkeit zu zeigen. Kompetenzorientierung hilft nur dann weiter, wenn bisherige Planungsinstrumente und Unterrichtsverfahren von besseren überholt, mindestens aber durch neue Instrumente ergänzt werden. Beginn und Kern jeder Unterrichtsvorbereitung bleiben weiterhin (mit Heinrich Roth und Sibylle Reinhardt) gute Fachkenntnisse und (mit Wolfgang Klafki) eine präzise kategorialdidaktische Analyse. Erst dann, wenn ein Unterrichtsvorhaben im Politikunterricht fachdidaktisch vollständig durchgearbeitet und gestaltet ist, können anzustrebende Kompetenzen - als anforderungsspezifische Einheit von Wissen und Können - (Lersch/Schreder 2013: 37ff) - bestimmt werden und erst dann können sie erreicht werden. Alles andere ist der Versuch, den Hausbau mit dem Dach zu beginnen, nicht mit dem Fundament. Wird hier nicht fachlich sorgfältig gearbeitet, transportiert der Politikunterricht nur noch je vorherrschende Ideologie.

Wenn nach Lersch/Schreder der Input eines kompetenzorientierten Unterrichts genau das ist, was Klafki mit seiner kategorialdidaktischen Analyse gemeint hat (s. S. 101), dann bleibt auf den ersten Blick unverständlich, warum der Unterricht nicht auf diese Weise vorbereitet wurde. Es wäre immer streng am Gegenstand - der genau zu bestimmen wäre - nach der Exemplarizität des Gegenstandes, seine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schülerinnen

und Schüler, seine Struktur und seine Zugänglichkeit zu fragen gewesen (Klafki 1958), um vom Gegenstand her die methodischen Entscheidungen zu fällen. Aber es war ein Schema einzuhalten: Der Gegenstand musste in eine Anforderungssituation für die Schüler gepresst werden. Dazu wurde eine Situation erfunden, die es in der Politik gar nicht gab. Wo eine Kompetenz geschult werden soll, wird möglicherweise der Gegenstand schnell gleichgültig. Die „distalen“ Kompetenzen entlassen „proximale“ Kompetenzen in unterschiedlicher Konkretheit, die dann vom Planer dem gewählten Unterrichtsgegenstand entlockt werden müssen, ob dieser Gegenstand will oder nicht. Will aber die Identität von Bildungsgehalt und Kompetenz am konkreten Unterrichtsgegenstand nicht gelingen, behält die Kompetenz die Oberhand. Die notwendige Verdidaktisierung des Gegenstands musste deshalb auch dann mit einer falschen Kopie des Gegenstandes arbeiten, wenn die Schülerinnen und Schüler längst gemerkt haben, dass ihnen der Gegenstand vorenthalten werden soll. Ihnen wurden Fotos aus dem Internet vorgelegt, ohne dass Auskunft über die Herkunft der Fotos gegeben wurde. Aber sie sollten auf diese Fotos reagieren, wie sie später auf Filme, Texte, Schaubilder und ein Dilemma reagieren sollten, die allesamt über den angeblich im Mittelpunkt des Unterrichts stehenden Gegenstand nicht weiter aufklärten, unter Bildungsgesichtspunkten ein Fehlgriff nach dem anderen. Aber es ging ja um proximale Kompetenzen, die die distalen Kompetenzen realisieren sollten. Die Planung wollte die von den Materialien hervorzu-rufende Reaktion als Kompetenzen etikettieren können; die Materialien wurden unter dem Aspekt der zu erzeugenden Reaktion, die den Schülern vorsorglich deutlich genug mitgeteilt wurde, ausgewählt. Solche Planung muss den Gegenstand entwirklichen, um die gewünschten Reaktionen hervorrufen zu können.

Dem Schüler wird dabei grundsätzlich misstraut: die anzustrebenden Kompetenzen soll er zeigen, egal, ob es ihm gefällt oder dem Gegenstand angemessen ist. Indem die Schülerinnen und Schüler systematisch von Gegenstand ferngehalten werden, sie vielmehr mit einer von ihnen längst als „Ersatz“ erkannten didaktischen Konstruktion beschäftigt werden, lernen sie, dass es in der Schule vor allem um die von der pädagogischen Klassenzimmerobrigkeit erwarteten Reaktionen geht, die dann als Kompetenzen gedeutet werden. Bildung als Wachstum der Erkenntniszugänge und Teilhabemöglichkeiten an Welt (Gruschka 2013: 206ff; Giesecke 1998: 255ff) ist, liest man dieses Konzept von seiner Praxis her, gerade nicht gemeint. Gemeint ist stattdessen das sich selbst dressiert haltende Schülerindividuum, das sich seinen Erfolg und auch sein Scheitern selbst zuzuschreiben hat: Einmal als erfolgreiche Reaktion auf Anforderungen, die in der Pädagogik des Prinzipal-Agent-Modells (Wikipedia:

Prinzipal-Agent) die Klassenzimmerobrigkeit mit dem Klassenzimmeruntertan zwangsweise vereinbart, zum anderen als selbstverschuldetes Scheitern.

Mag man Erwachsene im neoliberalen Programm disziplinieren wollen, indem man sie in Einrichtungen von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wieder als Kinder behandelt, macht die neoliberale Pädagogik zur Unzeit aus Kindern Erwachsene: Sie unterschiebt dem Educanden jede Selbständigkeit beim Erwerb seiner Kompetenzen, um ihren (Nicht-)Erwerb dann abzurechnen. Schon das macht den nichtpädagogischen Charakter dieser Art von Unterricht unübersehbar.

Der Vorschlag zur kategorialen Analyse (nach Giesecke oder Henkenborg) kann eine Unterrichtsvorbereitung nach Roth oder Klafki sinnvoll ergänzen, der Katalog didaktischer Prinzipien und Qualitätskriterien für den Politikunterricht ist grob zustimmungsfähig, der Vorschlag von „Kompetenzdimensionen der politischen Bildung“ (s. S. 94) ist eine handhabbare Ausfaltung in der Politikdidaktik verankerter Zielvorstellungen. Aber die fachliche Zuordnung von Wissen und Fähigkeiten einerseits und Kompetenzen wollte in diesem Fall nicht gelingen. Methodische Folgerungen ließen sich aus diesen Planungsüberlegungen schon gar nicht ableiten. Die Planung wurde so komplex, dass sie selbst im Team nicht gelingen wollte. Es lief dann etwas ganz anderes ab: Die Planung machte einen Schwenk, der intendierte Unterricht wurde durch etwas anderes ersetzt, das die Planer noch so eben zu beherrschen meinten. Wie ist solch ein Absturz zu erklären?

Das Buch möchte zeigen, wie Kompetenzorientierung Planung und Durchführung des Politikunterrichts verändert. Mit Hilbert Meyer wird kompetenzorientierter Unterricht von den Autoren als ein Unterricht verstanden (KPU S. 30), in dem die Schüler auf einer differenzierten Lernstandsanalyse ein differenziertes Lernangebot bekommen, das es ihnen ermöglicht, Wissen und Können für realitätsnahe Anwendungssituationen (KPU S. 69) zu erproben. Dabei orientieren sich die Lehrer an einem Kompetenzstufenmodell. Der Politikunterricht soll sich dabei - wie bisher - an der Leitvorstellung der Mündigkeit orientieren. Die Schüler sollen demnach Kompetenzen erwerben, die der mündige Bürger in der Demokratie benötigt: sehen - beurteilen - handeln, wie Hilligen schon seine Schulbücher nannte. Über Hilligen hinaus werden die Kompetenzen der politischen Analyse (Operatoren: wahrnehmen, verstehen, erkennen und erklären), des politischen Urteils (begründet entscheiden, prüfen und

abwägen, sich hineinversetzen und bewerten), des politischen Handelns (argumentieren, sich beteiligen, sich verhalten) und der Beherrschung sozialwissenschaftlicher Methoden (erforschen und untersuchen, erarbeiten und präsentieren, das Lernen lernen) sinnvoll präzisiert, an die Hilligens ausgearbeitete und erprobte „Methodenkästchen“ für die Schüler anschließen (KPU S. 63). Das ergibt für den Lehrer ein sehr handliches Instrumentarium. Dennoch ist der Unterricht gescheitert; das Planungsmodell kann nicht zur Wiederholung empfohlen werden.

Der wichtigste Grund ist sicher, dass die Planer kein zureichendes fachliches Konzept von jenem Ausschnitt von Welt hatten, den sie den Schülern zeigen wollten: Was wollten sie den Schülern zeigen? Diesem Unterricht gelang es nicht, einen Gegenstand den Schülerinnen und Schülern verständlich zu machen. weil Planer und Lehrer ihn selbst nicht exakt bestimmt hatten. Die Planer konnten noch nicht einmal bündig angeben, worin der Konflikt bestand. Deshalb waren ihre Materialien inhaltlich so dürftig. Es gab nichts, das die Schüler „verstehen“ konnten.

Das Verstehen, Maßstab für Bildung, steht als Ziel des Unterrichts im Vordergrund der Betrachtung. Aufseiten des Lehrers verlangt das neben der Vermittlung der Inhalte die Erziehung der Schüler. Durch sie haben die Schüler sich das Verhalten anzueignen, das Voraussetzung für das produktive Lernen sowie für das Verstehen der Inhalte ist. ... Vermittlung richtet die Schüler auf die sachlichen Anforderungen aus und sorgt didaktisch dafür, dass diese Anforderungen von den Schülern verstanden bzw. aufgefasst und bearbeitet werden können. ...

Lehren bedeutet damit im Kern der Unterrichtsvorbereitung die Aufgabe, den bzw. die möglichen Wege zur Erkenntnis der Sache als Modelle sich bewusst zu machen.

(Gruschka 2011: 89f)

Der Lehrer muss vor dem Unterricht selbst über ein „kategoriales“ Modell des Gegenstandes (nach Klafki) verfügen<sup>1</sup>. Dazu gehören die zentralen Begriffe und die Beziehungen dieser Begriffe zueinander. Er muss selbst die kategorialen Leitfragen Gieseckes oder Henkensborgs so beantworten können, dass daraus

---

<sup>1</sup> Und er muss wissen, was er nicht weiß und bis zum Unterricht auch nicht wissen wird, was den Schülern und ihm zum Problem werden wird.

ein Feld von Vorstellungen entsteht, auf dem er sich sicher bewegen kann. Für den Politikunterricht gilt zusätzlich, dass Politik auf Handeln in der und in die Zukunft zielt, in einem Feld, das nicht recht übersehen werden kann. Institutionen, Normen und Akteure mögen morgen noch dieselben sein wie heute, wie der Prozess ausgeht, das weiß jedoch niemand. Allzu oft hat Politik ganz andere Resultate als die angestrebten. Zur Aufgabe des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung gehört es, für die Schüler einen Weg zu finden, der vom Vorverständnis zu einem strukturierten Verständnis führt. Hat der Lehrer selbst kein klares Verständnis von dem Gegenstand und dessen begrifflichem Feld, kann der Unterricht nicht gelingen. Schüler erkennen das und sagen dann, dass der Lehrer nicht erklären kann, einer ihrer zentralen Maßstäbe für die Bewertung eines Lehrers.

Schüler stellen nach Gruschka gerade in der Mittelstufe scheinbar einfache Fragen:

Diese Fragen irritieren, weil sie an manches vermeintlich Bekannte gestellt werden und dann zeigen, dass man gar nicht das weiß, was man zu wissen glaubt. Sie richten sich auf überraschende und erklärungsbedürftige Phänomene und stellen unterschiedliche Weisen der Welterklärung direkt infrage.

(Gruschka 2011: 141)

Ein erfahrener Lehrer kann diese Fragen antizipieren. Im Fall der Libyen-UE geht es um Ordnung und Unordnung in den internationalen Beziehungen. Es geht um Krieg - „Warum gibt es Kriege?“ und deren Verhinderung: „Wie kann man für Frieden sorgen?“ Ob man mit Gewalt für Frieden sorgen kann, ist eine der Fragen, auf die eine Lerngruppe stößt, wenn er die beiden Leitfragen beantworten will. Wird der Friede im Inneren eines Staates gestört, greift die Polizei ein, notfalls mit Gewalt. Warum geschieht so etwas nicht, wenn ein Staat den Frieden stört? Sollte man nicht solch eine internationale Polizei einführen? Und dann kommt die UNO ins Spiel. Sofort taucht die Frage auf, warum die UNO nur recht begrenzt erfolgreich ist. Und dann ist man bei der Konkurrenz zwischen den Staaten, die den Sicherheitsrat so oft blockiert. - Es macht auch im Fall Libyen kein Problem, mit Schlüsselfragen weitere Fragen zu generieren, deren Beantwortung ein begriffliches Feld<sup>1</sup> erschließt.

---

<sup>1</sup> Zur Bedeutung solcher begrifflichen Felder: Hilligen (1985: 102) über Jérôme Bruner und den Kognitivismus.

Nach Wolfgang Hilligen braucht die Politikdidaktik eine eigene, den Sozialwissenschaften entnommene Analyse der Gegenwart („Worauf es ankommt!“ [1961] 1976: 62ff; vgl. Klafki 1996). Sie fragt, vor welchen Herausforderungen die Menschheit in der Gegenwart steht. Das waren für Hilligen schon vor 50 Jahren die Globalisierung, die Abhängigkeit unserer Wahrnehmung der Welt von den Massenmedien und die Möglichkeit der Vernichtung allen menschlichen Leben aufgrund der Massenvernichtungsmittel. Die aktuelle Politikdidaktik scheint von der gegenwärtigen Welt aber keine Begriffe mehr zu haben, unter die sie ihre eigene Arbeit stellt, nur noch dürres Begriffsgeklapper (etwa Weißeno 2010: 76 zur Internationalen Politik), mit dem keine Herausforderung, kein Problem aufgeschlossen werden kann.

Was sollen die Schülerinnen und Schülern angesichts zunehmender Kriege in der Nähe Europas und in Europa selbst lernen? Welche Herausforderungen werden sich ihnen stellen, wenn sie erwachsen geworden sind? Welche Gegenstände sollen sie kennen lernen, welche Fähigkeiten erwerben? Dazu wäre ein Blick auf die verschiedenen außen- und militärpolitischen Konzeptionen mindestens für diesen geografischen Bereich erforderlich, damit mit synoptischem Blick wesentliche Inhalte, Kontroversen und Fragen genetisch ermittelt werden könnten, um Handlungsmöglichkeiten konkret in den Blick zu nehmen. Aber das geschieht nicht. Weil die Politikdidaktik keine ausgewiesene Zeitanalyse mehr hat, schleicht Unaufgeklärtes in den Unterricht. Der Libyen-Unterricht rutscht deshalb auf politische Positionen, deren Gefährlichkeit ihm nicht mehr auffällt, weil er sie undurchschaut für völlig selbstverständlich hält.

Damit Unterricht sich nicht - wie dieser - ins Unmoralische ver stolpert, wäre bei Hilligen zur Planung von Unterricht auch noch zu lernen, welche Werte der Unterricht den Schülerinnen und Schülern immer wieder anbieten sollte. Er nannte das „Optionen“ (Hilligen 1985: 14f): Die erste der Optionen ist: der Unterricht entscheidet sich für die Wahrung der personalen Grundrechte. In der Zeit der Massenvernichtungsmittel und der Bedrohung des menschlichen Überlebens durch Umweltkrisen geht es dabei um das „Überleben“ und das „gute Leben“. Beides lässt sich nicht trennen, ist aber nicht dasselbe. Im Krieg kann sich beides im Widerspruch zueinander verhalten: Das „gute Leben“ setzt dann voraus, dass andere Menschen, Schuldige und Unschuldige, getötet werden. Unterrichtsplanung muss sich dieser Fürchterlichkeit als Fürchterlichkeit bewusst sein. Im Unterricht selbst muss sie für die Schüler altersange-

messen erfahrbar sein. Sie müssen eine Vorstellung davon gewinnen, was Krieg für die darunter leidenden Menschen bedeutet<sup>1</sup>. Denn erst dann können sie sich entscheiden oder aber, was viel verständlicher wäre, die Entscheidung verweigern - den Schülerinnen und Schülern darf hier nichts zugemutet werden. Der Unterricht der Libyen-UE bedrängt die Schüler.

Westdeutscher Politikunterricht setzte in seiner klassischen Gestalt eine funktionierende Presselandschaft voraus<sup>2</sup>. Er war Unterricht im Zeitunglesen. Die Vielzahl der Zeitungen war die Voraussetzung für eine Vielfalt der Auffassungen und Meinungen. Das „kontroverse Denken“ setzte mindestens zwei gegensätzliche Zeitungsartikel voraus (vgl. Engelhardt 1971: 57). Der Politikunterricht der Libyen-UE jedoch hat sich ohne weitere Erklärung von den Zeitungen verabschiedet. Nicht mehr die womöglich störrische Repräsentanz des Gegenstandes in den Texten strukturiert den Unterricht, vielmehr werden die Medien für den Unterricht aus dem Internet gefischt und je nach stundenweiser Absicht zurechtgeschnippelt. Die Materialien werden additiv gereiht, eine Kontroverse ist kaum möglich.

Wer an öffentlicher Kontroverse teilnehmen will, muss diese erstmal verstanden haben, um mit seinem Beitrag Partei ergreifen zu können. In einer öffentlichen Kontroverse werden nicht nur gegensätzliche Standpunkte zu einem umstrittenen Gegenstand vorgetragen, sondern es wird auch darum gerungen, welches der umstrittene Gegenstand überhaupt ist. Für die Teilnehmer gelten in der Kontroverse Regeln, nach denen das Publikum urteilt. Diese Regeln wiederum können in den verschiedenen Gruppen des Publikums unterschiedlich sein. Die öffentliche Kontroverse kann also dem, der mit solchen Auseinandersetzungen nicht erfahren ist, recht durcheinander und sehr willkürlich vorkommen. Der Unterricht muss deshalb versuchen, dieser unübersichtliche Mehrdimensionalität des öffentlichen Streites eine Struktur im Klassenzimmer zu geben, damit die Schülerinnen und Schüler solchen Streit „lesen“ lernen.

---

<sup>1</sup> In der Schule, in der ich Referendar war, zeigten die Lehrer den Schülerinnen und Schülern den Film „Die Brücke“ von Wicki (Wikipedia: Brücke), damit die Schüler eine Ahnung von dem bekamen, worüber der Jugendoffizier vermutlich doch nicht mit ihnen reden wollte.

<sup>2</sup> Beispielsweise Fischer 1965: 154ff. Die dort vorgestellte UE über die Presse geht auf einen Unterricht aus dem Jahr 1959 zurück. Man kann darüber nachdenken, ob hier in der Zeit des kältesten Kalten Krieges und des KPD-Verbots nicht idealisiert wurde.

Die Planer haben jedoch Konflikt und Kontroverse nicht einer Analyse öffentlich zugänglicher gedruckten Massenmedien entnommen, sondern selbst gesetzt und sich dabei auch noch verirrt. Keine einzige relevante deutschsprachige Zeitung ist unter den Materialien. Die Planer konnten deshalb auch nicht entscheiden, was gewusst und gekonnt werden muss, um an einer öffentlichen Kontroverse teilnehmen zu können. Sie ersetzen die politische Frage, die sie nicht zu fassen bekamen, durch eine ethische, weil ihr didaktisches Setting vielleicht einfacher und zugleich wirkungsvoller konstruiert werden kann. Es reicht dann eine empiriearme Grundsituation, um den Schüler anzusprechen. Ist ethisch ein schlechtes und böses Subjekt identifiziert, kann die politische Analyse kurz gehalten werden: Wie wird man ihn los?<sup>1</sup> Dieser Unterricht beginnt unpolitisch und endet unpolitisch. Er verfällt damit genau dem, das vorherrschend vom Politikunterricht erwartet wird.

In den Sozialwissenschaften wie auch der Geschichte geht es nicht um eingreifende Kompetenz, sondern historisch-gesellschaftliches Hintergrundwissen, das mit dem Pathos aufgeladen ist, dass jeder heranwachsende Staatsbürger verstehen sollte, was die Gesellschaft ausmacht, was sie sein soll, und wie wir wurden, was wir sind. Damit ist hier ein politisch-moralischer Formatierungszwang der Inhalte gegeben. Es geht weniger darum, den Problemen der Gesellschaft analytisch auf den Grund zu gehen, ... sondern darum, für Gegenwart und Zukunft Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Das hier geltende Motiv entsteht nicht mit der bildenden Vorstellung von der Sache, ihre Thematisierung wird mit diesem Interesse vorweg legitimiert. Daraus folgt der diskursive Stil der Auseinandersetzung mit den Inhalten. Hier kann und soll gedeutet und diskutiert werden, sollen eingebrachte Perspektiven auf die Sache offen diskutiert werden. Wo das nicht authentisch geschieht, entsteht eine Moralisierung der Inhalte, die prekäre Abwehrhaltungen produziert ... Von der fehlenden Ernsthaftigkeit her rührt die Schülerrede von den „Laberfächern“. Sie meint auch, dass in Folge der didaktischen Formatierung der Inhalte jeder über alles reden könne, ohne dass es wie in der Mathematik und den Naturwissenschaften klares Wissen und ein Wahrheitskriterium in der Sache gibt.

(Gruschka 213: 134f)

---

<sup>1</sup> Nicht zufällig agiert Kriegspropaganda auf genau diese Weise. (Morelli 2014: 35ff)



## 4. Die Politik dieser Unterrichtseinheit

Es gibt eine abgebrochene Tradition in der Politikdidaktik, Politikdidaktik und Politikunterricht in ein Verhältnis zur Politik ihrer Zeit zu setzen. Sie diene der Selbstaufklärung darüber, was Politikunterricht zu welchem Ziel macht. Schmiederer durchleuchtete mit diesem Ziel das Verhältnis von Politik und politischer Bildung von 1945 bis zum Ende der 1960er Jahre:

Die Arbeit geht aus von der These, daß nicht nur Schule und Erziehung allgemein, sondern daß auch Politische Bildung und Erziehung Funktionen der Gesellschaft sind, in der sie stattfinden und die ihren Rahmen und ihre Inhalte bestimmt. Das heißt, daß die jeweiligen Aufgaben und die Entwicklung Politischer Bildung nur verstanden werden können, wenn ihr Zusammenhang mit der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung berücksichtigt wird ... Ich habe deshalb versucht, die einzelnen Ansätze und ‚Modelle‘ Politischer Bildung im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik, dem politischen Geschehen und dem allgemeinen politischen Bewußtsein darzustellen, um so ihre jeweilige Funktion in einer bestimmten Phase der Geschichte der Bundesrepublik begreifen zu können.

(Schmiederer 1972b: 9f)

Die Libyen-UE bereitet die Schülerinnen und Schüler darauf vor, den in den Eliten vorherrschenden politischen Geist der Zeit aufzunehmen: In manchen Gegenden der Welt hilft nur Gewalt, und es ist unsere, des weißen Mannes Last, dort die gutwilligen von den böartigen Eingeborenen zu unterscheiden. Den einen wird geholfen, die anderen werden bombardiert.

Diese Unterrichtseinheit zielt direkt auf das gesetzte und gewünschte Ergebnis: Die Offenheit für eine Außen- und Militärpolitik, die ohne jedes genauere Hinschauen immer schon die eigene Gewalt als legitim ansieht. Ohne jede intellektuelle Zumutung an die Schülerinnen und Schüler, ohne jede Anstrengung des Begriffs, ohne jede hermeneutische Arbeit an Text und Gegenstand im Unterricht, ohne jede Vermittlung von Kenntnis, ohne jede Beachtung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler und/oder ihrer persönlichen Erkenntnisinteressen. So unterrichtete Schülerinnen und Schüler werden keine

Schwierigkeiten machen, wenn die Bundeswehr im Nahen Osten oder in Osteuropa schießt.

Dieser Politikunterricht arbeitet wie der größte Teil der Presse daran, die Deutschen zu „Weltpolitikern“ zu machen, dem Bundespräsidenten und „reisenden Politiklehrer“ Gauck (Sturm 2012) in seiner Eröffnungsrede zur Münchner Sicherheitskonferenz vorweg schon folgend:

Auch wer nicht handelt, übernimmt doch Verantwortung. ... Manchmal kann auch der Einsatz von Soldaten erforderlich sein.  
(Gauck 2014)

Die „Globalisierung“ bringt immer neue lokale Krisen hervor und damit immer neue Einsätze von Militär, einschließlich der Bundeswehr. Der Kern dieser UE ist unendlich wiederholbar.

Von der Bundeswehr ist noch nicht die Rede, die Kontroverse in Deutschland über das deutsche Abstimmungsverhalten im UN-Sicherheitsrat wird auch nicht thematisiert. Der Blick auf Deutschland wird abgeblockt:

Ein Schüler: Deutschland dürfte doch eigentlich gar keine Truppen stationieren, das steht ja so in der Verfassung.

Lehrer: Das ist eine andere Sache, in Afghanistan haben wir ja auch Truppen.

(3\_2\_Dimension\_Sinndeutungen\_Aneignungsperspektiven.wmv nach der achten Minute.)

Diese beachtliche Aussage des Schülers - seine kompetenzdidaktisch angeblich so wesentliche Aneignungsperspektive - bügelt der Lehrer schlicht weg. Am nahen Schluss der Stunde kann die Reaktion des Lehrers nicht gelegen haben, denn dieser Aspekt wurde, soweit Buch und CD informieren, nicht wieder aufgegriffen. Ihr Inhalt passt nicht mehr in die Zeit.

Wie die Schülerinnen und Schüler nicht den Text des UN-Sicherheitsratsbeschlusses zu Libyen bekommen, so bekommt dieser Schüler kein Grundgesetz zu den Auslandseinsätzen der Bundeswehr, nicht das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1994 zu den Auslandseinsätzen (Bundesverfassungsgericht: Urteil) und schon gar keine kritischen rechtlichen Beiträge zu diesem Urteil (Paech 2014). Dabei würde der Unterricht genau damit ihn individuell eingehen, ihn eigensinnig machen können.

Man kann diese Unterrichtseinheit als einen Beitrag zur Pflege einer neuen politischen Gesinnungslandschaft ansehen. Das Konsenspapier „Neue Macht - Neue Verantwortung“<sup>1</sup>, initiiert vom Auswärtigen Amt in Berlin und organisiert von der regierungsnahen „Stiftung Wissenschaft und Politik“ und vom „German Marshall Fund of the United States“ (Rinke 2014), verlangt die Schaffung einer neuen Denklandschaft für die anzustrebende risikoreichere und im Zweifel auch gewalttätige Außen- und Militärpolitik:

In Europas südlicher und östlicher Nachbarschaft muss die EU als regionale Ordnungsmacht Stabilität und gute Regierungsführung anstreben – und dabei nicht nur auf Regierungen zielen, sondern auf Zivilgesellschaften. Hierzu sollten wirtschaftliche, diplomatische und auch sicherheitspolitische Instrumente konsequent eingesetzt werden.

(SWP/GMF 2013: 26)

Wie diese Politik aussehen kann, wenn sie nicht flüssig gelingt, kann in Kiew auf dem Maidan, in Odessa vor und im Gewerkschaftshaus und im Artilleriehagel auf Donezk studiert werden.

Schließlich wird in Deutschland von Gestaltern wie Experten gern beklagt, es fehle der Gesellschaft an außenpolitischem Verständnis (Gemeint ist: an Zustimmung zu einer grundsätzlich bellizistischen Position; HL). Aber es liegt an ihnen, das zu ändern – denn an Interesse mangelt es nicht. Deutsche Außenpolitik wird heute von der Zivilgesellschaft (daheim und anderswo) nicht nur beobachtet und kommentiert wie nie zuvor, sondern sogar mitgestaltet. Staatliche Außenpolitik muss deshalb lernen, ihre Ziele und Anliegen effektiver zu kommunizieren, um zu überzeugen – die eigenen Bürger ebenso wie die internationale Öffentlichkeit.

(SWP/GMF 2013: 8)

Dieser programmatische Text wurde von leitenden Mitarbeitern aus dem Bundeskanzleramt und den für die Außen-, Militär- und Rüstungspolitik zustän-

---

<sup>1</sup> Für einen knappen Überblick s. Klönne 2014 und Kaim 2013. Eine ausführliche Einordnung bei Kronauer 2015.

digen Ministerien in Berlin, von Mitarbeitern der Stiftungen politischer Parteien, des Bundesverbandes der deutschen Industrie, der Daimler AG, Professoren mehrerer deutscher Universitäten, Bundestagsabgeordneten aus allen Fraktionen, Redakteuren der „Qualitätspresse“ und der unvermeidlichen Bertelsmannstiftung verfasst. Der Text wurde für die Koalitionsverhandlungen veröffentlicht und ist in den Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD von 2013 eingegangen (Wagner 2015, 4f). Der Text sollte zur Pflichtlektüre für jeden Politiklehrer werden, aber so, dass er sich immer konkret vorstellen möge, welche Politik gefordert wird und was dabei mit den Menschen konkret geschieht. Die Botschaft an die Nachbarstaaten und -regionen im Süden und Südosten der EU lässt sich einfach zusammenfassen: „Und willst Du nicht mein Bruder sein, so schlag ich Dir den Schädel ein.“ Das wird natürlich höflicher, „wissenschaftlicher“ und langweiliger ausgedrückt:

Die internationale Ordnung ist durch die Globalisierung und den Aufstieg neuer Mächte unübersichtlicher und spannungsreicher geworden. Für ein Land wie Deutschland, das von und in der Globalisierung lebt, ist dies eine zweifache Herausforderung. Es muss – einerseits – das überragende strategische Ziel deutscher Außenpolitik sein, dass diese Ordnung friedlich, frei, regelbasiert und auf Kooperation angelegt bleibt. Das erfordert, dass sie an die neue Lage angepasst wird. Die internationale Ordnung muss folglich dem Aufstieg neuer Mächte besser Rechnung tragen als bisher. Die neuen Spieler müssen aber auch angehalten werden, selbst mehr Verantwortung bei der Bewältigung globaler Probleme zu übernehmen; und wo sie als Störer auftreten, müssen sie entweder eingebunden oder eingehegt werden. Bei alledem darf deutsche Außenpolitik sich nicht nur auf die Ebene der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit beschränken, sondern muss auch die Zivilgesellschaften mit einbeziehen. Alles dies kann Deutschland nur im Verbund mit gleichgesinnten Mitstreitern bewirken.

(SWP/GMF 2013: 30)

Als überdurchschnittlich globalisierter Staat muss Deutschland seine Sicherheitsvorsorge als umfassendes, gesamtstaatliches Risikomanagement (das die Gefahrenabwehr mit einschließt) nach innen wie nach außen begreifen und organisieren. Sicherheitsvorsorge muss dann früher ansetzen, bei den kognitiven Fähigkeiten: Wissen, Wahrnehmung, Analyse, Urteilsfähigkeit und strategische Voraus-

schau. Eine als Risikomanagement verstandene Sicherheitspolitik umfasst ein breites Spektrum von staatlichen Instrumenten, von der Entwicklungszusammenarbeit und der humanitären Hilfe über die klassische Diplomatie und die Nachrichtendienste bis hin zum Katastrophenschutz und den robusten Einsatz von Streitkräften. (SWP/GMF 2013: 39)

Unmissverständlich ist diese Passage:

Da aber, wo Störer die internationale Ordnung in Frage stellen; wo sie internationale Grundnormen (etwa das Völkermordverbot oder das Verbot der Anwendung von Massenvernichtungswaffen) verletzen; wo sie Herrschaftsansprüche über Gemeinschaftsräume oder die kritische Infrastruktur der Globalisierung geltend machen oder gar diese angreifen; wo mit anderen Worten Kompromissangebote oder Streitschlichtung vergeblich sind: Da muss Deutschland bereit und imstande sein, zum Schutz dieser Güter, Normen und Gemeinschaftsinteressen im Rahmen völkerrechtsgemäßer kollektiver Maßnahmen auch militärische Gewalt anzuwenden oder zumindest glaubwürdig damit drohen zu können. (SWP/GMF 2013: 17)<sup>1</sup>

Wie von unsichtbarer Hand gesteuert, passt diese Libyen-UE also genau in die neue Zeit und ihren Geist der robusten Einsätze. Solcherlei pädagogische Interventionen sind auch nötig:

Blickt man auf die Stimmung in der Bevölkerung, dann ist die Lage für deutsche Weltpolitiker zu Jahresbeginn nicht optimal gewesen. Unmittelbar vor Gaucks Münchner Rede führte das Umfrageinstitut YouGov eine Umfrage durch, die zeigte, dass die Forderung, die Bundeswehr solle öfter als bisher im Ausland intervenieren, gerade einmal bei zwölf Prozent der Deutschen auf Zustimmung traf. 30 Prozent konnten sich mit dem Status Quo abfinden, 45 Prozent aber meinten, die ständigen Einsätze seien schon jetzt zuviel. Auch auf die freundlicher formulierte Frage, ob Deutschland sich »auch als NATO-Partner stärker engagieren« solle, antworteten nur 20 Prozent

---

<sup>1</sup> Das ist auch als Versöhnungsgeste an Frankreich wegen der Differenzen im Libyen-Krieg gemeint.

mit »ja«. 58 Prozent hielten Diplomatie und Geld für bessere Konfliktlösungsmittel als Eurofighter und Sturmgewehre, und nur 13 Prozent waren »voll und ganz« der Meinung, Deutschland habe die Rolle, die es in der Welt spielen müsse, noch nicht gefunden. Das war die Lage, als Gauck in München auftrat und als ihm Außenminister Frank-Walter Steinmeier und Verteidigungsministerin Ursula von der Leyen beisprangen – Steinmeier mit der Behauptung, Deutschland sei »zu groß, um Weltpolitik nur von der Außenlinie zu kommentieren«, von der Leyen mit dem Appell, Position zu beziehen: »Gleichgültigkeit ist für ein Land wie Deutschland keine Option.«

(Kronauer 2014)

Im Politikunterricht der 1970er Jahre inszenierte der Lehrer eine Kontroverse, indem er einen Zeitungsartikel der einen politischen Herkunft auf ein Blatt Papier klebte und auf ein anderes Blatt einen Zeitungsartikel der entgegengesetzten Richtung. Zeitungen, Fachbuch- und Lexikonartikel-Artikel bestimmten nach Form und Inhalt den Unterricht. Der Unterricht wiederholte die öffentliche Kontroverse, wenn er dabei auch oft das Stimmgewicht anders zuwies. (So lernen es die Studierenden der Fachdidaktik Politik immer noch im Lehrbuch von S. Reinhardt, beispielsweise 2012: 81, der Konflikt um die Ladenöffnungszeiten). Die Materialien dieser UE sind dagegen nach jeweiliger Absicht zusammengegoogelt, aus dem Kontext gelöst und didaktisch montiert, sie repräsentieren keine Öffentlichkeit. Nach meiner Beobachtung lesen auch Politikstudenten nur noch selten regelmäßig Tageszeitungen und benutzen kaum noch das Fernsehen<sup>1</sup>. Die öffentlichen Kontroversen, wenn es denn welche mit deutlich identifizierbaren Positionen gibt, von bekannten Akteuren wortgewaltig vertreten, sind ihnen keineswegs selbstverständlich präsent. Diese UE dokumentiert diese Veränderung der Beziehung unserer Studenten und unserer Schüler zu den Massenmedien und damit ihrer Politikwahrnehmung: Sie verzichten auf repräsentative Massenmedien, sie basteln sich was.

Jedoch: wäre es denn besser gewesen, die Planer hätten in diesem Fall die Massenmedien zur Grundlage ihres Unterrichts gemacht? Dass Massenmedien

---

<sup>1</sup> Meine Studenten-„WG“ in den 1970ern hatte drei Tageszeitungen abonniert und eine Wochenzeitung. Man sah gemeinsam wichtige politische Fernsehsendungen. So gab einen Horizont der Wahrnehmung der Politik, der sich auf eine von fast allen Bundesbürgern geteilte Öffentlichkeit beziehen konnte.

selbst Politik machen, hat der Umgang von Presse, Funk und Fernsehen mit der Ukraine-Krise gerade gezeigt (Bröckers/Schreyer 2014: 125ff). Politikunterricht will, jedenfalls nach seinem Selbstverständnis, der Urteilsfähigkeit des Einzelnen dienen. Die Stichworte dazu heißen „mündiger Bürger“ und Rationalität. Wenn aber Journalisten und Redakteure gerade der sogenannten Qualitätsmedien inzwischen geradezu „embedded“ agieren (Krüger 2013, Bröckers/Schreyer 2014: 134f, Deppe 2014: 96-100, Plehwe 2015), kann Politikunterricht nicht mehr massenmediale Information und Diskussion im Klassenzimmer zum Zwecke der Gewinnung von Kenntnis, Erkenntnis und Einsicht reinszenieren, zumal ein großer Teil der Schüler eh nicht glaubt, was dort zu lesen ist (ZEIT-Online 2014). Der Rundfunkjournalist van Rossum spricht nicht nur für die kleine Minderheit jener, die immer noch „Springer enteignen“ wollen:

Ich bin ja durch und durch von diesen klassischen Medien geprägt. Aber wenn ich heute den Spiegel lese oder die Tagesthemen anschau, dann bin ich kein Konsument erster Ordnung mehr, der einfach wissen will, was in der Welt geschieht und glaubt, das in diesen Medien finden zu können, sondern ein Beobachter zweiter Ordnung, den nur noch interessiert, was wollen die uns denn heute zu sehen geben, was sollen wir wie verstehen und was gar nicht erst wissen. Kurzum, mich interessieren diese klassischen Organe einer wahrscheinlich immer schon fiktiven Öffentlichkeit nur noch als Produzenten und Vermittler des Weltbildes der bürgerlichen Mitte, die, wie man weiß, inzwischen etwa 95 Prozent der politischen Luft-  
hoheit beansprucht, während der verbleibende Rest bereits der freundlichen Beobachtung durch den Verfassungsschutz unterliegt. Und aus dem qualligen Brei jener politischen Mitte so etwas wie Weltbilder in ständiger, irrer Neuformation zu destillieren und dabei noch den Schein einer lebendigen Demokratie zur Aufführung zu bringen, in der programmatische Differenzen ausgefochten werden, das gelingt den Qualitätsjournalisten tatsächlich mit einiger Präzision. Und das ist in meinen Augen auch der einzige Grund, warum diese Presse noch interessant ist: Sie gibt den verunsicherten Menschen die Illusion von Halt und ideologischer „Selbstgerechtigkeit“, wie es ist, ist es richtig, und die Medien erklären, warum.  
(Van Rossum 2014)

Der Zeitungsartikel ist heute zuerst Gegenstand des Unterrichts, der eine Deutung verbreiten will, dann möglicherweise auch Quelle. Der Politikunter-

richt kann nicht mehr arbeitsteilig davon ausgehen, dass die Presse verlässlich die wesentlichen Kontroversen widerspiegelt und ihm damit zuverlässig das Material liefert und seine Struktur gleich mit. Er muss heute sein altes Bündnis mit der Zeitung kündigen. Je intensiver die politischen und gar militärischen Kämpfe sind, also auch die damit verbundenen Kämpfe um das Bewusstsein des Publikums, desto distanzierter hat der Unterricht zu sein, wenn er die intellektuelle und moralische Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Die Anforderungen an das fachliche und das politische Urteil des Lehrers sind erheblich gestiegen, wenn er den Schülern Selbständigkeit ermöglichen will. Vielleicht hatten die Planer der Libyen-UE diese Wandlung der Massenmedien im Blick, als sie fast ganz auf die Presse verzichteten. Aber dann hätten sie stärker an ihren fachwissenschaftlichen Möglichkeiten arbeiten müssen.

Diese Libyen-UE nimmt von vornherein in aller Selbstverständlichkeit gegen Gaddafi Stellung. Paradoxe Weise verdoppelt sie, was in der Zeitung zu lesen und im Fernsehen zu sehen war, ohne dass sie auf Zeitung und Öffentlichkeit Bezug nimmt. Sie klärt nichts, sie schafft keine halbwegs schulisch genaue Kenntnis des Gegenstandes. Noch nicht einmal die Massenmedien werden bemüht. Damit ist jede diskursive Auseinandersetzung verabschiedet.

Die UE drängt die Schülerinnen und Schüler in den Kampfanzug gegen einen unbekanntes Feind. Die Unterrichtseinheit bietet in der Sache keine Wahl: Was anderes als Bomben sind gegen Gaddafi angesagt? Bleiben die Schülerinnen und Schüler distanziert, wird mit einem Foto nachgelegt: Gaddafi als orientalisches Prunkherrscher, oder war er doch nur im Kopf arm und irre? Nicht Rationalität, sondern Ressentiment wird die Grundlage des Urteils: kolonialistisches Ressentiment mit dem Resultat oder Ziel eines „hegemonialen Habitus“ (s. Hamburger/Bauer 2014).

Für Politiklehrer galt womöglich immer schon, was der Marburger Politikwissenschaftler Frank Deppe nach Bourdieu für die Journalisten festgestellt hat:



Journalisten sind Intellektuelle, aber sie sind - so Pierre Bourdieu

- »als Beherrschte Teil der Herrschenden. Sie verfügen über Macht, aber diese ist beherrschte Macht, stellt, als Besitz von kulturellem

- oder: präziser: von informationellem - Kapital eine untergeordnete Kapitalform dar ... die Intellektuellen sind Herrschende in beherrschter Stellung.«

In dieser Doppelrolle haben sie eine wichtige Funktion für die Sicherung der bestehenden Machtverhältnisse, denn sie sind - neben den Angehörigen der politischen Klasse, den Wissenschaftlern und Schriftstellern - diejenige Fraktion der Intellektuellen, die direkt an der Ausarbeitung des herrschenden Bewusstseins (als des Bewusstseins der herrschenden Klasse), an der täglichen Aktualisierung im Chaos der Informationsflut und an der Verbreitung sowie an der Herstellung von Deutungsmacht beteiligt sind. Sie sind unverzichtbar für ein erfolgreiches Wirken der »ideologischen Staatsapparate«, die für die Integration der Mittelklassen, vor allem aber für die Herstellung von Konsens zwischen den subalternen Klassen und der herrschenden Politik verantwortlich sind.

(Deppe 2014: 95)

Während der Politikunterricht jedoch noch vor zehn Jahren - „Für oder gegen Hartz4?“ - einen gesellschaftlichen und/oder politischen Konflikt in das Klassenzimmer brachte, ist er nun ratlos geworden: Es liegt nicht eben nahe, Konflikte in einer Zeit, in der Politik nicht mehr links oder rechts ist, sondern nur noch richtig oder falsch ist, wie der ehemalige Bundeskanzler Schröder sagte (Martens 2012), und Angela Merkel, seine Nachfolgerin im Amt, ihre Politik für „alternativlos“ (Wikipedia: Alternativlos) erklärte, im Klassenzimmer einrichten zu wollen. Gibt es nur noch alternativlos richtige Politik, dann kann Politikunterricht nur noch in der Form eines individuellen, eines ethisch gemachten Pseudo-Konfliktes Einverständnis mit dem Unvermeidlichen herstellen wollen. Die Arbeit am Konsens, nicht am Konflikt wird zum Thema, Individualisierung kann deshalb auch nicht den Eigensinn meinen, sondern dessen Einebnung.

In der Tragödie „Die letzten Tage der Menschheit“ von Karl Kraus über den Ersten Weltkrieg unterhalten sich der „Optimist“ und der „Nörgler“, Karl Kraus selbst, über Schulunterricht im Krieg für den Krieg:

Der Optimist: Ich hoffe Sie auch zu meiner Ansicht über patriotische Jugenderziehung zu bekehren. In diesem Punkte kann, da es sich darum handelt, alle Gedanken auf den Endsieg einzustellen, gewiß nicht genug geschehen. Ich habe Ihnen aber den Jahresbericht der Kaiser-Karls-Realschule mitgebracht, damit Sie sich überzeugen, daß die Mittelschüler durchaus nicht zur Beschäftigung mit kriegेरischen Themen gezwungen werden. Es wird ihnen vielmehr, in den meisten Fällen jedenfalls, die Alternative gelassen. Zum Beispiel in der V. b Klasse: »Eine Ferienwanderung« oder »Kriegsmittel neuester Zeit«. In der VI. a: »Warum ist Lessings Minna von Barnhelm ein echt deutsches Lustspiel?« oder »Durchhalten!« Was würden Sie wählen?

Der Nörgler: Durchhalten!

Der Optimist: Da haben wir zum Beispiel: »Gedanken nach der achten Isonzoschlacht« oder »Herbstwanderung«. Dann »Inwiefern vermag das Klima die geistige Entwicklung der Menschheit zu beeinflussen?« oder »Unser Kampf gegen Rumänien«. Der Nörgler: Hier wählte ich, um mir's leichter zu machen, beide Themen auf einmal.

Der Optimist: »Die Hauptgestalten in Goethes Egmont« oder »Der verschärfte U-Bootkrieg«.

Der Nörgler: Ich würde sagen, daß wenn der verschärfte U-Bootkrieg nicht hinzugetreten wäre, die Deutschen mit Goethes Egmont England auf die Knie gezwungen hätten.

(Kraus [1926] 1986: 320f)

Mit der Frage „Kann man mit Krieg Frieden herstellen?“ ist die Libyen-UE auf schon bekannter schiefen Bahn: „Kann der verschärfte U-Boot-Krieg den Frieden erzwingen?“

## **5. Orientierung an der Fachdidaktik und an Unterrichtseinheiten**

Aber vielleicht war es ja nur ein Missgeschick. Die Leistungen dieses Planungsmodells jedenfalls sind mindestens in diesem Fall so schwach, dass sich ein Vergleich mit den Möglichkeiten bisheriger Fachdidaktik geradezu aufzwingt. Die Frage, wie eine didaktische Aufgabe bislang in der Fachdidaktik und/oder von Lehrern in der Schule gelöst wurde, wird selten gestellt. Es scheint, als würde unterstellt, dass das Gestrige schon deshalb nicht ausreicht, weil es eben von gestern ist.

Bei solchen Nachfragen an die fachdidaktische Tradition geht es nicht darum, einem Meister über die Schulter zu sehen, um seine Arbeit zu kopieren. Vielmehr könnte es sein, dass gerade ältere Unterrichtseinheiten zeigen, wie ein Unterrichtsgegenstand so in den Blick der Schülerinnen und Schüler gestellt wird, dass nicht nur die Schüler für sich den Gegenstand „verstehen“, sondern dass in einen von der politischen Kultur bestimmten Horizont des Verstehens eingeführt wird, mit dem das Gemeinwesen sich über die Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft verständigt: Der Beutelsbacher Konsens begründet die Kontroverse im Politikunterricht mit den Kontroversen in Politik und Wissenschaft. Die Wahrnehmung von Politik im Politikunterricht prägt sicher auch die Wahrnehmung von Politik für das spätere Leben als Erwachsenen. Welche kategorialen Aufschlüsse soll der Politikunterricht geben, damit die Schüler als Erwachsene an einer politischen Welt teilhaben, die von mindestens ähnlichen Zugängen geprägt ist?

Wird die didaktische Bearbeitung eines Gegenstandes verändert, dann wäre der Grund dafür in der Auseinandersetzung mit älteren Entwürfen anzugeben: der Unterricht muss aktuell bleiben und die Politik oder die Gesellschaft haben sich verändert oder es wird aus beschreibbaren Gründen eine andere Lernkultur als die bisherige angestrebt.

Das Verhältnis der Libyen-UE zur didaktischen Tradition ist jedoch eklektisch. Weder wird an einer älteren Unterrichtseinheit Maß genommen noch wird jenes, das dann aus einem didaktischen Steinbruch ausgewählt wird, sorgfältig erarbeitet (s. S. 89 und S. 103).

Wie hätte beispielsweise Hilligen, nicht nur Klassiker der Politikdidaktik, sondern auch erfolgreicher Schulbuchautor, diese Unterrichtseinheit angelegt?

Vorher jedoch eine minimaldidaktische Möglichkeit: „Wenn Sie sich mal schnell vorbereiten müssen, aber nicht ganz durchblicken, dann nehmen Sie ein waagerechtes DIN-A4-Blatt, falten es senkrecht in der Mitte, kleben links die eine Meinung drauf und rechts die andere und überlegen dann mit den Schülern, wie man zu einem begründeten eigenen Urteil kommt.“ Ein einziger Satz! Mehr Didaktik ist in einem ersten Zugriff nicht nötig! Schon dieses didaktisch-metho- dische Minimum, wie ich sie nach einer Vorlesung von Tilman Grammes den Studenten im Proseminar erkläre, kann im Politikunterricht eine Unterrichtsein- heit ergeben, in der die Schüler den Gegenstand mit Hilfe des Lehrers so erschließen, dass eine begriffliche Konzeption zum Gegenstandsbereich ent- steht. Ein solcher Unterricht würde sowohl einem herbartianischen Artiku- lationsschema, wie ihn das hessische „Prozessmodell“ für einen kompetenz- orientierten Unterricht vorschlägt, als auch den Phasierungsmodellen zum Poli- tikunterricht von Hilligen (1985: 203f), Sutor (1971: 304 und 1984: 92f) oder Reinhardt (Reinhardt 2012: 155) gerecht werden. Mit geringem didaktischen Aufwand kann ein erfolgreicher Lernprozess eröffnet werden.

Diese minimaldidaktische Alternative gemeinsam mit der Lerngruppe zu diesen Planungsfragen führen: Soll es um eine Kontroverse über das deutsche Abstimmungsverhalten im Sicherheitsrat geben? Soll über das Konzept der Schutzverantwortung am Beispiel Libyen gestritten werden? Soll stattdessen vielmehr über Auslandseinsätze der Bundeswehr im Pro und Contra geredet werden? Oder geht es um die Politik der USA im Nahen Osten: Das Pro und Contra der sich wiederholenden Interventionen? Didaktische Entscheidungen von Lehrer und Schüler sind notwendig.

Diese Kontroversen werden dann mit Material unterfüttert. Es gibt im Internet eine Überfülle an Pressematerial, um die verschiedenen Sichtweisen zu vertiefen und zu prüfen. In einer Gymnasialklasse kann auch der eine oder andere englischsprachige Text dabei sein. Landeskundliche Klärungen sind not- wendig, die UNO und die NATO müssen verstanden werden, Stellungnahmen in den Gremien und deren Beschlüsse müssen gelesen werden. In der Lerngruppe werden immer wieder Verständigungen über das bislang Erarbeitete erzielt. Die fachliche Klarheit wird mit Hilfe des Lehrers in diesem Arbeitsprozess herge- stellt, eine Analyse des Unterrichtsgegenstandes mit Hilfe von Giesecke- oder Henkenborg-Kategorien geschieht fast spontan. Ein Exkurs in die Kriegsethik wäre möglich: Mit Thomas von Aquin (Sutor 2004: 32ff), dem Superinten- denten Falke (Kraus [1926] 1986: 355) und der Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland von 2007 „Aus Gottes Frieden leben - für

gerechten Frieden sorgen“ könnte über den „gerechten Krieg“ nachgedacht werden. Mit dieser Frage könnte sich ein Schüler beispielsweise ganz individuell und eigensinnig beschäftigen.

Die Ausgangskontroverse wird vertieft, indem sie auf einen allgemeinen Rahmen von Politics, Policy und/oder Polity bezogen wird. Lösungsmöglichkeiten werden geprüft, vielleicht sogar eigene entworfen. Aus einem minimaldidaktischen Beginn kann so eine Unterrichtseinheit werden, die den Schülerinnen und Schülern sehen-beurteilen-handeln ermöglicht, also die Henkenborgschen Kompetenzdimensionen der politischen Analyse, des politischen Urteilens und - soweit in der Schule möglich - des politischen Handelns.

Man kann die Alternative auch allgemein- und fachdidaktisch entfaltet gestalten, das Ergebnis wird nicht sehr viel anders sein. Ein alternativer Vorschlag könnte mit den Herbartianern des 19. Jahrhunderts (Wilhelm Rein in Meyer, Hilbert 1994: 172ff) und Wolfgang Hilligen<sup>1</sup> (Hilligen 1985: 203f), vgl. S. 14), einem der produktivsten Stückeschreiber des Politikunterrichts, entwickelt werden.

---

<sup>1</sup> Hilligens Schätze sind längst noch nicht gehoben und noch nicht gesichtet.

	<b>Wilhelm Rein</b>	<b>Wolfgang Hilligen</b>
1	<b>Das Vorwissen erheben</b>	1. <b>Konfrontation</b> mit einer <i>problemhaltigen Situation</i> (einem „Fall“) und Erkenntnis der subjektiven und objektiven Betroffenheit
2	<b>Das Neue einführen</b>	
3	<b>Das Neue vergleichen und verknüpfen</b>	2. <b>Bedeutung</b> (1. Hypothesenbildung). Erkenntnis und ggf. Herausschälen des Problems in seiner „allgemeinen“ Bedeutung 3. (Erste) Frage nach den für die Beurteilung notwendigen Fakten. (Was muß man wissen, wenn man sich damit auseinandersetzen will?)
4	<b>Begriffe ableiten und Systematik herstellen</b>	4. <b>Möglichkeiten der Lösung</b> (2. Hypothesenbildung) 5. Beurteilung der Lösung in bezug auf partielle/ allgemeine Interessen (Antizipation der Konsequenzen der Möglichkeiten)
5	<b>Das Wissen anwenden</b>	6 a) <b>Möglichkeiten konkreter politischer Beteiligung</b> („HANDELN“) 6b) <b>Übertragung</b> auf andere, ähnliche Situationen/Probleme (Weiter-„DENKEN“)

Hilligen verlässt das herbartianische Schema zwar nicht, konkretisiert es aber für den Politikunterricht: In der Konfrontation mit einem problemhaltigen Neuen erfahren die Schülerinnen sich als unmittelbar und zugleich auf die Dauer betroffen, sie klären zusammen mit dem Lehrer die Bedeutung dieses Neuen und die Wege, es aufzuklären. Sie erarbeiten mit dem Lehrer Wege - und dabei alles notwendig zu Wissende -, um eine Lösung des Problems zu finden; sie denken über die Wege zur Verwirklichung dieser Problemlösung nach. In diesem Schema können wesentliche Elemente des Prozessmodells des AfL Hessen wieder gefunden werden.

Man kann sich auch an Bernhard Sutor orientieren:

Der Unterricht geht aus von einer Frage, einem Problem, das uns betroffen macht, von einer Aufgabe, die eine politische Lösung finden muß. Die erste Erörterung führt meist schon rausch bis in all-gemeinste Aspekte und Prinzipien. Das ist hilfreich zur Erkenntnis der Tragweite einer Sache und möglicher Fragestellungen, nur muß

aus dieser ersten Diskussion jetzt Unterrichtsplanung hervorgehen. Die Schüler müssen erkennen, daß vor möglichen Antworten, Urteilen, Entscheidungen Zwischenstufen des Kenntniserwerbs und der Erkenntnisfindung zu durchschreiten sind, daß, um es in unserem fachwissenschaftlichen Schema auszudrücken, vor Problemlösung, Interpretation oder Wertung Information und Erklärung stehen müssen: und sie müssen lernen, die entsprechenden Fragen zu stellen. Je nachdem, wie weit eine Klasse im Transfer erworbener Kategorien (Einsichten) schon geübt ist, können die Schüler jetzt versuchen, mit Hilfe adäquater Kategorien die bestehende Konstellation zu erhellen, Kenntnisse über Institutionen und Ordnungen, über Funktionen in einem Sachbereich zusammenzutragen, soweit sie für das zur Lösung anstehende Problem relevant sind. Selbstverständlich werden sie dabei auch inadäquate Fragen stellen, fruchtlose Wege einschlagen wollen. Auch das kann ertragreich sein ...  
(Sutor 1971, 298ff)

Hilligen hat in seinem Schulbuch „sehen-beurteilen-handeln“ für die Klassen 7-10 eine UE von Hans Nicklas und Walter Gagel, einem Fachwissenschaftler von der Friedensforschung und einem Didaktiker, veröffentlicht, die sicher nicht zufällig fast denselben Titel trägt wie die Libyen-UE: „Frieden durch Gewalt?“ (Gagel u.a. 1990: 240ff). Die Absicht dieser UE ist nach dem Handbuch für Lehrer:

Allgemeines Ziel dieses Unterrichts wäre demnach, Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft zu vermitteln, für den Frieden in internationalen Beziehungen aktiv einzutreten.

Als speziellere Lernziele dieses Kapitels können genannt werden:

- internationale Konflikte untersuchen (analysieren) lernen;
- als mögliche Ursachen internationaler Konflikte insbesondere kennenlernen: einander ausschließende Rechtsansprüche, nationale Vorurteile und gegenseitige Angst;
- die Merkmale von Sicherheitspolitik kennenlernen und ihre Notwendigkeit einzusehen;
- die Merkmale des Begriffes „Frieden“ und von Friedenspolitik kennenlernen und die Notwendigkeit ihrer Verwirklichung wie auch ihre Möglichkeit realistisch einschätzen lernen. ...
- Teil A enthält als Fallbeispiel von „permanenter Aktualität“ (Engelhardt) den Konflikt zwischen Israel und den arabischen Staa-

ten bzw. den Palästinensern; exemplarisch kann hier die Konfliktanalyse und insbesondere auch das Nachdenken über Konfliktlösungen geübt werden. Teil B enthält die Generalisierungen bezüglich der Ursachen und der Möglichkeit von Verhinderung von Gewaltanwendung. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Sicherheitspolitik; ...

(Gagel u.a.1983: 156)

Im Schulbuch lautet das so:

Absicht: Kriege bringen für die betroffenen Menschen Gefahren für ihr Leben, Not und Elend. Es soll gezeigt werden, wie Konflikte und Kriege entstehen und welche - mühsamen und schwierigen - Wege es zu einer friedlicheren Welt gibt.

(Gagel u.a. 1990: 240)

Diese UE nimmt nicht die Perspektive des Staatsmannes ein, der über Krieg, Leben und Tod entscheidet, sie mutet den Schülerinnen und Schülern nicht zu, als simulierter Politiker über Krieg und Frieden, Leben und Tod, Leid und Vernichtung zu entscheiden. Das Thema wird aus dem Blickwinkel der „kleinen Leute“ betrachtet, die die Opfer und auch die Täter des Krieges wahrnehmen, die Ursachen von Kriegen nur schwer verstehen und eine Politik wünschen, die immer wieder um den Frieden ringt. Hier wird der zukünftige „einfache“ Staatsbürger mit seinem Bedürfnis nach Frieden angesprochen.

Im ersten Abschnitt geht es unter der Überschrift „Konflikt im Nahen Osten: Wie ein Krieg entstehen kann“ um den oft kriegerischen Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern. Die Lebensläufe von zwei Beteiligten - ein Israeli und ein Palästinenser - werden vorgestellt und fünf Kriege, vom israelischen Unabhängigkeitskrieg 1948 bis zum israelischen Einmarsch in den Libanon 1982, werden kurz charakterisiert. Dann folgen Aufgaben:

Wie man einen Konflikt untersuchen kann

Der Konflikt im Nahen Osten zwischen Arabern und Israelis ist ein Beispiel dafür, wie Kriege aus Konflikten zwischen Nationen und Staaten entstehen können. Wenn man wissen will, worum es bei



einem Konflikt eigentlich geht, ist es zweckmäßig, ihn mit Hilfe bestimmter Fragen zu untersuchen(← Methodenkasten S. 73).

Es sind Fragen nach

- den Konfliktursachen: Streitfrage, Anlaß, Vorgeschichte;
- der Konflikterscheinung: Beteiligte (Gegner), Interessen, Recht, Macht;
- der Konfliktlösung: Lösungsmöglichkeiten, Zumutbarkeit, Kompromiß, Folgen.

Zu untersuchen sind Konfliktursachen und Konflikterscheinungen mit Hilfe der genannten Fragen. Dazu sucht man (gemeinsam oder arbeitsteilig) aus den Informationen in [3] bis [J] Antworten zu den Fragen heraus. Es ist auch zu prüfen, ob noch zusätzliche Informationen benötigt werden.

(Gagel u.a. 1990: 241)

Der Methodenkasten auf S. 73 des Schulbuchs enthält eine Anleitung zur Konfliktanalyse:

#### **Konfliktanalyse**

##### **Konfliktursachen**

- Um welche **Streitfrage** geht es?
- Was war der **Anlaß**?
- Welche **Vorgeschichte** hat der Konflikt?

##### **Konflikterscheinung**

- Welches sind die **Beteiligten** an dem Konflikt?
- Welche **Interessen** haben sie?
- Welche **Rechte** haben sie?
- Welche **Macht** haben sie und wie ist die Macht verteilt (sind alle gleich stark - nicht gleich stark)?

##### **Konfliktlösung**

- Welche Vorstellungen haben die Beteiligten jeweils von der **Lösung** des Konflikts?
- Lassen sich diese Vorstellungen miteinander vereinbaren - oder ist **eine** Lösung für alle zumutbar - oder gibt es eine Möglichkeit des **Kompromisses**?

Für diese Analyse stellt das Buch (dort auf S. 243) Texte zur Verfügung, die sich mit dem Staat Israel und seiner zionistischen Herkunft, den Palästinensern, ihrer Lage und ihrer Politik und den jeweiligen Standpunkten beschäftigen.

<b>Die Standpunkte: Wer hat recht?</b>	
<p><b>Die Juden begründen ihren Anspruch auf das Heilige Land mit folgender Beweisführung:</b></p> <p>1. ... 7. ...</p>	<p><b>Die Araber begründen ihre Ansprüche auf Palästina und ihre Opposition gegen einen jüdischen Staat mit folgender Beweisführung:</b></p> <p>1. ... 5. ...</p>
Frieden für Nahost. Studie einer Quäker-Arbeitsgruppe. München 1972, S. 30-33.	
Araber und Israelis haben ihre jeweiligen Standpunkte. Diese waren nicht miteinander zu vereinbaren. Daher kam es zum Gegensatz. Man muß jedoch die Argumente einzeln prüfen.	
<p>1. Welche dieser Begründungen schließen einander aus? 2. Bei welchen Forderungen wäre ein Kompromiß denkbar? 3. Wie läßt sich eine Antwort auf die Frage finden: Wer hat recht?</p>	

„**Die großen Mitspieler im Konflikt**“ (USA und Sowjetunion) und ihre Waffenlieferungen an die Konfliktparteien werden nicht vergessen.

Für die Prüfung der Lösungsmöglichkeiten wird die gegenseitige angstbesetzte Wahrnehmung angesprochen, die bislang die Annahme verschiedener Friedensvorschläge verhindert hat. Aber was ist Frieden (Schulbuch S. 244)?

**Friede:** Im engeren Sinne die Beendigung eines Krieges oder Kriegszustandes durch einen Vertrag, dem die beteiligten Staaten zustimmen; im weiteren Sinne ein Zustand, in dem politische und gesellschaftliche Gegensätze (innerhalb von und zwischen Staaten) nicht mit Gewalt ausgetragen werden.

Drechsler, Hilligen, Neumann: Lexikon der Politik. 6. Aufl., Baden-Baden, Signal-Verlag 1984, S. 239.

Friede im weiteren Sinne setzt ein Mindestmaß an Gemeinsamkeiten zwischen den Beteiligten (z.B. gesellschaftlichen Gruppen, Staaten) voraus: eine Verständigung darüber, nach welchen Regeln Gegensätze gewaltlos überbrückt werden sollen, oder - noch wirksamer - wie gerechte Lösungen beschaffen sein sollen (z. B. weniger Ungleichheit). Der Nichtkrieg, der in der bloßen Abwesenheit von Gewaltanwendung besteht (z.B. Waffenstillstand), ist in diesem Sinne noch kein Frieden.

Damit bekommen die Schülerinnen und Schüler einen Maßstab, mit dem sie Lösungsmöglichkeiten und -wahrscheinlichkeiten prüfen können.

So ergeben sich diese notwendigen Schritte in der Unterrichtseinheit:

<b>Der Nahost-Konflikt nach Nicklas/Gagel - Hilligen</b>
1. <b>Konfrontation</b> mit dem Nahost-Konflikt: Lebensläufe und Kriege. Erkenntnis der subjektiven und objektiven Betroffenheit: Mitgefühl
2. <b>Bedeutung</b> (1. Hypothesenbildung) Die Gegner/Feinde und ihre Geschichte kennenlernen, eine Ahnung von Feindschaft bekommen.  3. Notwendige Fakten: Die Geschichte Israels, die Lage der Palästinenser, die Kriege, die Begründungen und gegenseitigen Vorwürfe
4. <b>Möglichkeiten der Lösung</b> (2. Hypothesenbildung): Vermutungen, Beurteilung von Vorschlägen  5. Beurteilung der Lösung: -
6 a) -  6b) <b>Übertragung:</b> im weiteren Verlauf der UE - Kriegsursachen und Friedensmöglichkeiten.

Im weiteren Verlauf der UE geht es zunächst um Ursachen von Kriegen: um Aggression, Gewalt - der Begriff der „strukturellen Gewalt“ (Galtung) wird eingeführt - und Benachteiligung. Verschiedene, auch sehr unterschiedliche, sogar gegensätzliche Wege zum Frieden werden angesprochen: Rüstung, Abrüstung, soziale Verteidigung, militärische Bündnisse, die Vereinten Nationen und die europäische Integration. Die damalige Sicherheitspolitik in Deutschland wird angesprochen: Die Bundeswehr, die NATO und ihre Politik von Sicherheit und Entspannung, die allgemeine Wehrpflicht, die Kriegsdienstverweigerung und die Friedensbewegung der 1980er Jahre. Die UE wird abgeschlossen mit Auszügen aus Texten der Leitungen der evangelischen und der katholischen Kirche in Deutschland und aus der Charta der UNO. Ein „Themenstichwort“ fasst die wesentlichen Ergebnisse der UE noch einmal zusammen. Und wenn sich bei den Schülerinnen und Schülern das Bedürfnis zeigt, dann sollte auch der politische Pazifismus noch zu Wort kommen.

Welche Kompetenzdimensionen nach Henkenborg (s. S. 144) wurden durch den Nahost-Abschnitt der UE von Nicklas/Gagel/Hilligen berührt?

Kompetenzdimension	Operator	Die Schülerinnen und Schüler können nach der Nahost-UE aus dem Schulbuch von Hilligen
Politische Analysekompetenz	<i>Wahrnehmen</i>	den Nahost-Konflikt (Israel/Palästina) wahrnehmen und ihn befragen,
	<i>Verstehen</i>	die unterschiedliche Situationen, Situationsdeutungen, Motive, Handlungen etc. verstehen, beschreiben, zusammenfassen und vergleichen.
	<i>Erkennen und erklären</i>	Aussagen über Zusammenhänge, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten sowie über historische und mögliche künftige Entwicklung machen, erklären und erläutern
Politische Urteilskompetenz	<i>Begründet entscheiden</i>	mit dem Vorbehalt, dass es sich aus der Ferne um ein unübersichtliches Gebiet handelt einige Sachverhalte prüfen und vorsichtig urteilen,
	<i>Prüfen und abwägen</i>	
	<i>Sich hineinversetzen und bewerten</i>	sich in die verschiedenen Interessen, Motive und Gefühle von anderen hineinversetzen, ohne diese im Sinne einer gemeinwohlorientierten Lösung von politischen Problemen, Handlungs- und Entscheidungskonflikten wirklich bewerten zu können,
Politische Handlungskompetenz	<i>Argumentieren</i>	vorsichtige Stellungnahmen abgeben,
	<i>Sich beteiligen</i>	ohne sich beteiligen zu können,
	<i>Sich verhalten</i>	andere Stellungnahmen akzeptieren,
Sozialwissenschaftliche Methodenkompetenz	<i>Erforschen und untersuchen</i>	eine Konfliktanalyse durchführen,
	<i>Erarbeiten und präsentieren</i>	und ihre Ergebnisse zeigen.
	<i>Das Lernen lernen</i>	-

Im Bereich der Analysekompetenz und der sozialwissenschaftlichen Methodenkompetenz arbeiten die Schülerinnen und Schüler in dieser Nicklas/Gagel/Hilligen-UE an fast allen Kompetenzen, die von Henkenborg genannt werden. Das liegt daran, dass Hilligen natürlich in seiner Unterrichtsplanung schon auf Kompetenzen zielte, ohne dafür das Wort zu verwenden.

## 6. Alternativer Vorschlag

### 6. 1 Didaktische Analyse und kategoriale Bildung

Die Aneignung des Unterrichtsgegenstandes durch den Lehrer hat im ersten Schritt keine andere Grenze als die seiner Möglichkeiten: Der Lehrer muss sich zum Gegenstand aneignen, was immer er finden kann.

„Ein Politiklehrer kann nie fachlich überqualifiziert sein.“  
(S. Reinhardt 2004: 214)

Klafkis Kritik an Roth, es gehe in der Unterrichtsvorbereitung nicht um eine absichtsfreie Beschäftigung mit dem Gegenstand, auf die in diesem Zusammenhang gerne verwiesen wird, um dem Lehrer vermeintlich die Arbeit zu erleichtern, meint nur die Auseinandersetzung des Lehrers mit dem Gegenstand angesichts der konkreten Stunde. Dass der Lehrer ständig an seiner fachlichen Vorbildung für seinen Unterricht unabhängig vom konkreten Unterricht in der nächsten Woche zu arbeiten hat, ist für Klafki selbstverständlich. (Klafki 1958: 129)

Der Lehrer muß zwei Positionen einnehmen, in sich verwirklichen können: Er steht einerseits stellvertretend für den „Laien“, der der junge Mensch einmal werden soll, und er steht zum anderen stellvertretend für den jungen Menschen selbst und seine jeweiligen Möglichkeiten. In der Position des „Laien“ vertritt er etwa den demokratischen Staatsbürger, der sich für unsere Gesellschaft und unseren Staat mitverantwortlich wissen soll, oder das lebendige Glied der religiösen Gemeinde, zu der sich Lehrer und Schüler gemeinsam bekennen, oder den „Konsumenten“, der angesichts des Angebotes an kulturellen Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten kritisch-geschmackvoll auszuwählen wissen sollte usf. In diesen Perspektiven muß der Lehrer sich in seiner Vorbereitung von der jeweiligen „Sache“ treffen lassen, echt und ernst; denn er kann seine Aufgabe, Kinder zu erziehen und zu lehren, nur erfüllen, wenn er den Gehalt

des erziehend oder lehrend zu Erschließenden repräsentieren, in sich selbst darstellen, glaubhaft vertreten kann ...

(Klafki 1958: 129)

Um sich so von dem Gegenstand, den er unterrichten soll/will, „treffen“ zu lassen, kann er sich auf kein Frageraster aus einem didaktischen Handbuch zurückziehen. Er würde womöglich nicht nur Wesentliches übersehen, er bekäme auch kein angemessenes Verhältnis zu seinem Gegenstand. Eine Sachanalyse, die ihren Namen verdient hätte, hätte anders erstellt werden müssen. Sie hätte die Kategorial-Analyse als Teil der Bestimmung des Bildungsgehaltes des Unterrichtsgegenstandes zu erfassen versucht. In „strenger Sachlichkeit“ (Klafki 1959: 40) ist zunächst einmal der Vorgang zur Kenntnis zu nehmen. Wenn der Vorgang schon selbst viele Deutungen enthält, ist diese Vieldeutigkeit in der kategorialen Analyse zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen. Im Libyen-Konflikt gehören zur Bestimmung der Sache Aussagen über:

1. Landeskunde Libyens: Geografie, Ökonomie, Bevölkerung, kulturelle Traditionen, politisches System, innerlibysche Konflikte, Libyen und seine außenpolitischen Beziehungen im arabischen Raum, in Afrika, zu den Großmächten,
2. die UNO und der UNO-Sicherheitsrat, die weltpolitischen Strategien der Großmächte und ihrer Verbündeten, das Verhalten dieser Staaten im Sicherheitsrat,
3. die Beziehungen zwischen dem arabischen Raum und den Großmächten, der „arabische Frühling“, die verschiedensten Interventionen der auswärtigen Mächte in diesen Raum,
4. die weltpolitischen Strategien der Großmächte und die Ebenen ihrer Konflikte,
5. Deutschland und Auseinandersetzungen um den Einsatz der Bundeswehr außerhalb des NATO-Gebietes in der deutschen politischen Öffentlichkeit und mit den Bündnispartnern,
6. die Massenmedien und mögliche Manipulationen der öffentlichen Meinung über die Massenmedien.

Was gehört von diesem großen Feld in den Unterricht? Hier kann ein

... Inhalt nur deshalb den Anspruch erheben, als Bestandteil einer gehobenen Allgemeinbildung Anerkennung zu finden und die Anstrengung des Zöglings auf sich zu konzentrieren, weil er eine lebendige Funktion im geistigen Leben des jungen Menschen gewinnen, weil er in seinen Fragehorizont transponiert werden kann, weil er für den jungen Menschen heute - in einem mehr als pragmatischen Sinne - Lebensbedeutung besitzt und in Zukunft besitzen wird. Insofern die Erkenntnis selbsttätig erarbeitet worden ist, ist sie mit einem freudigen Gefühl des geistigen Wachstums, neu gewonnener Erkenntnismöglichkeiten verbunden.

(Klafki 1959: 41)

Klafki stellt dazu in seiner „didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki 1958: 135ff) fünf leitende Fragen nach der exemplarischen Bedeutung, der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung, nach der Struktur des Inhalts und nach seiner Zugänglichkeit.

Die erste Frage zielt auf die **exemplarische Bedeutung** des Gegenstandes: „*Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt?*“ (Klafki 1958: 135) Für den Libyen-Fall wäre also zu fragen, was er den Schülerinnen und Schülern über die Möglichkeiten der UNO bei einem inneren Konflikt in einem Mitgliedsstaat sagt. Damit gehören die UNO und der UNO-Sicherheitsrat, die in der UNO führenden Staaten, Ursachen und Verläufe von Bürgerkriegen, militärische Interventionen von Staaten in andere Staaten und deren Verläufe und Ergebnisse in den Unterricht. Es wird über das Völkerrecht, über die Souveränität der Staaten und die Schutzverantwortung/„responsibility to protect“ zu reden sein.

Die zweite und die dritte Frage klären die **gegenwärtige** und die mögliche **zukünftige Bedeutung** des Gegenstandes für die Schülerinnen und Schüler: Vom Krieg hören die Kinder und Jugendlichen, ob sie es wollen oder nicht. Sie brauchen und suchen Geborgenheit und Sicherheit. Dem Unterricht muss es neben der Vermittlung von Grundwissen um seelische Stärkung gehen. Später als Erwachsene sollten sie über die Möglichkeit nachdenken können, Frieden und seine Strukturen zu stärken.

Bei der vierten Frage geht es um die **Struktur** des Gegenstandes. Sie kann nicht von seiner Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler getrennt werden: Sie bekommen Nachrichten, die sie sich nicht allein ordnen können. Die Aufgabe des Unterrichts ist es dann, in diese vielleicht bedrohliche Unordnung eine Ordnung des Friedens hineinzubringen. Das gelingt, in Fragen an



diese Nachrichten gestellt werden, deren Beantwortung es den Schülern erlaubt, eine systematische Ordnung von Begriffen und Vorstellungen zu entwickeln. Damit wird zugleich die **Zugänglichkeit** - fünfte Frage - im Unterricht geschaffen: Aus dem Fall wird ein Allgemeines. Das gelingt aber nur, wenn die Auswahl der altersgerechten Materialien einerseits eine gewisse Spannweite zeigt und den Schülern die Möglichkeit eingeräumt wird, eigene Vorstellungen zu entwickeln.

Dieser Unterricht kann dann „kategoriale Bildung“ ermöglichen:

Das Fundament allgemeiner Bildung ... ist die Aneignung von Kategorien des Welt- und des Selbstverständnisses, genauer: Kategorien der Erkenntnis (einschließlich der Selbsterkenntnis), der Beurteilung, der Gestaltung und des Handelns. „Bildung“ ist in diesem Sinne „kategoriale Bildung“.

In unserem Zusammenhang bedeutet das: Kategorien sind vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe. Solche Leitbegriffe, synonym also: Kategorien liegen, bildlich gesprochen, oberhalb der bloßen Wahrnehmung und Benennung von einzelnen Phänomenen, einzelnen Vorgängen. Kategorien ermöglichen es, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen, Veränderungen, Abläufen zu erfassen ...

In diesem Sinne bezeichnet der Begriff „Bildung“ zum einen den Prozess der Aneignung von Kategorien der Wirklichkeits- und der Selbsterkenntnis, zum anderen bezeichnet er das jeweils erreichte, nie endgültige, nie abschließbare Ergebnis solcher Bildungsprozesse, die prinzipiell überholbar, veränderbar, ggf. revidierbar bleiben müssen.

Insofern es im Prozess der Aneignung und als Ergebnis von Aneignungsprozessen um die Erarbeitung von Erkenntnis-, Beurteilungs- und Gestaltungskategorien geht, kann man von kategorialer Bildung sprechen. Bildung ist dieser Auffassung entsprechend ‚Kategoriale Bildung‘ in der Doppelbedeutung, dass sich der Lernende durch letztlich selbsttätige Aneignung Wirklichkeit erschlossen hat und

dass er sich in eben diesem Prozess selbst für das Verstehen und die Gestaltung von Wirklichkeit, befähigt hat.

(Klafki 2003: 13f)

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Kategorien exemplarisch am Gegenstand für das Allgemeine gewinnen können. Solche Kategorien muss der Lehrer vor dem Unterricht am Gegenstand erarbeiten und die Schülerinnen und Schüler sollen nach dem Unterricht für ihre Welt- und Selbstorientierung über sie verfügen. An diesen Prozess kann die Kompetenzorientierung anschließen. Kategorien nach Giesecke/Henkenborg können auf dem Weg von der Vorbereitung des Unterrichts bis zu seinem Abschluss für Lehrer, Schülerinnen und Schüler ein nützliches Instrument sein, um den Gegenstand zu analysieren.

Die Planung der Phasierung der UE orientiert sich an Wolfgang Hilligen (s. S. 14 dieses Textes): Dieses Schema lässt sich mit den Problemen und Inhalten des Libyen-Falles füllen:

	<b>Vorschlag Leps</b> (nach Hilligen)
1	<b>Konfrontation mit Massenmedien,</b> Berichte zum Krieg und zur UNO
2	<b>Sammlung der Berichte,</b> einen Überblick verschaffen, Medien reflektieren, Planungsfragen
3	<b>Erste Analyse,</b> Hintergrundinformationen zu Libyen (innen), zu den Grundlinien der Politik der großen Mächte, System UNO und NATO <b>Reflexion - Vertiefende Arbeit,</b> Was weiß ich, was kann ich? Was muss ich noch wissen, noch können?
4	<b>Kontroverse,</b> (keine kontroverse Sozialform!) Die Abstimmungen im Sicherheitsrat und ihre Begründungen, Völkerrecht: Souveränität und Schutzverantwortung <b>Der weitere Gang,</b> Verlauf und Ergebnis des Krieges
5	<b>Anwendung,</b> Was ist für ein friedliches Zusammenleben in den Staaten und zwischen den Staaten notwendig?

Mein Vorschlag unterscheidet sich von der vorliegenden Libyen-UE:

1. Ein breiter Einstieg wird gesucht, der libysche und internationale Ereignisse und Verhältnisse gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern präsentiert, damit Lehrer und Schüler eine Verständigung über den weiteren Gang des Unterrichts erzielen. Dabei wird dem Lehrer zugemutet, aus der Beobachtung des Unterrichts auf das Ausgangsniveau der Schüler zu schließen.
2. Die Massenmedien selbst werden thematisiert, denn auch sie können Teil der Kriegsführung sein.
3. Ein landeskundlicher Überblick über Libyen muss gewonnen werden.
4. Die UNO wird als Teil eines von Widersprüchen gekennzeichneten Staatensystems verstanden, in dem die verschiedenen Mächte ihre beschreibbaren eigenen Interessen und Strategien verfolgen, darunter solche Staaten, die in der NATO ein militärisches Instrument zu Verfügung haben. Die anderen Rollen Russlands und Chinas.
5. Der deutsche Weg - „Kultur der Zurückhaltung“ (Westerwelle) - muss geklärt werden, dazu die Auseinandersetzungen in Deutschland. - Der Streit um die rechtlichen Grundlagen von Auslandseinsätzen der Bundeswehr kann angesprochen werden.
6. Die Debatte im UNO-Sicherheitsrat wird am Protokoll und an Zeitungsberichten nachvollzogen. Die Positionen der einzelnen Staaten werden ihrem langfristigen Verhalten zugeordnet. Das Problem der Schutzverantwortung wird erarbeitet. Das Bestreben, den Konflikt durch Verhandlungen wird besprochen.
7. Der Verlauf des Krieges wird betrachtet: Was heißt Krieg, was geschieht im Krieg, wie wird er erlebt, welche Folgen? - Es kann über Kriegsethik und/oder über Pazifismus gesprochen werden.
8. Das Ergebnis des Krieges wird ins Verhältnis zu den vorgeblichen und tatsächlichen Zielen gesetzt.
9. Völkerrechtliche Argumentationsfiguren vertiefen die aktuellen Analysen und Konzeptionen

An welchen Stellen die Lerntätigkeit individualisiert wird - Einzelarbeit, Selbstkontrolle, eigene Nacharbeit - lässt sich an dieser Stelle eines Alternativentwurfs noch nicht sagen. Wenn der Verlauf der UE mit der Lerngruppe abgestimmt werden soll, können Zeitpunkte und Themen der Individualisierung nicht vom Lehrer vorweg bestimmt werden. Es kommen Phasen nach jenen Abschnit-

ten in Frage, zu denen sich die Lerngruppe auf gemeinsame Inhalte verständigt hat. Individualisierende Lernarbeit kann zweierlei ermöglichen:

1. Eine Gruppe von Schülern benötigt eine intensivere Beschäftigung mit den Gegenständen, um mit den anderen Schülern Schritt halten zu können, während
2. andere Schüler individuellen Interessen im Rahmen des Themas nachgehen.

Mit Hilfe einer kategorialdidaktischen Analyse nach Klafki kann kategoriale Bildung als „wechselseitige Erschließung“ (Klafki 1959: 43f) bei einer konkreten Unterrichtseinheit des Politikunterrichts beschrieben werden. Am Beispiel meines Vorschlags zur Libyen-UE (s. Tabelle Leps 2006: 297 nach Berg) könnte das Ergebnis so aussehen:

<p>Fundamentale und elementare Kategorialbildung betrifft Grundfragen von Mensch und Welt</p>	<p>Die Staaten und der Friede: Der Friede innerhalb der Staaten ist gefährdet, wenn nicht alle Kräfte innerhalb eines Staates einen legalen und legitimen Zugang zur Willensbildung haben. Der Friede zwischen den Staaten ist gefährdet, wenn Staaten bereit sind, ihre Interessen auch mit Gewalt durchzusetzen. Er kann aber durch eine Politik der gegenseitigen Verständigung gefestigt werden.</p> <p>Aus der Sicht eines Schülers: Diktatur und Krieg sind immer noch Realitäten der „großen“ Politik. Wenn sie auch uns - bis jetzt jedenfalls - nicht unmittelbar betreffen, muss doch die Außenpolitik des eigenen Landes ein kluges Verhältnis zu diesen Realitäten gewinnen, damit sie weltweit zurückgedrängt werden können. Die letzten Jahre zeigen, dass das ein schwieriges Vorhaben ist, für das es keine einfachen Lösungen gibt.</p>			
<p>Kategorialbildung als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt (Kategorien)</p>	<p>Zu diesem Problemkreis kennen die Schülerinnen und Schüler jetzt einige Begriffe und Zugangswege:</p> <p>Exemplarische Figur(en): 1. Die libysche Entwicklung: Diktatur und Bürgerkrieg 2. die Probleme eines kriegerischen Eingriffes durch die internationale Staatenwelt</p> <p>Grund- und Leitbegriffe: Krieg und Frieden Am Libyen-Konflikt werden die aktuellen Probleme von Krieg und Frieden erarbeitet, vom Fall zum Allgemeinen und wieder zurück.</p> <p>weitere Begriffe mit kategorialer Bedeutung: Demokratie, Diktatur, Bürgerkrieg, Stämme, Erdöl, UNO, UNO-Sicherheitsrat (ständige und nichtständige Mitglieder, Veto), NATO, Souveränität von Staaten, Schutzverantwortung, Flugverbotszone, Völkerrecht, weltpolitische Strategien, Großmächte, „Kultur der Zurückhaltung“, Auslandseinsätze der Bundeswehr,</p>			
<p>Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage</p>	<p>Objektive Bildung: Zeitgeschichte Libyens, UNO mit Sicherheitsrat, NATO, völkerrechtliche Prinzipien, Verlauf und Folgen von Krieg</p>	<p>Klassische Bildung: Theorien zum „gerechten Kriege“ (fakultativ)</p>	<p>Funktionale Bildung: Schwierigkeiten im Zusammenleben der Staaten erkennen, verstehen und gedanklich in die Richtung einer Lösung führen, politische Propaganda erkennen</p>	<p>Methodische Bildung: politische Texte und Schaubilder lesen, verstehen und einordnen können, ansatzweise eine eigene Auffassung entwickeln und vorstellen können</p>
<p>Materiale Bildung</p>		<p>Formale Bildung</p>		

## 6.2 Materialien

Das Internet ist momentan die Quelle der Wahl, wenn ein Lehrer Politikunterricht vorbereitet. Solange die Pressehäuser Journalistenarbeit zu einem großen Teil kostenlos zur Verfügung stellt, wäre es schon deswegen ein Fehler, auf diese Möglichkeiten zu verzichten, weil die Schülerinnen und Schüler diese Zugriffe auch nutzen. Ein Lehrer muss heute in der Unterrichtsstunde damit rechnen, dass seine Angaben zu irgendeinem Vorgang eine Minute später von einem Schüler korrigiert zu werden, der mit seinem Smartphone im WWW nachgeschaut hat.

Der Unterricht zu Libyen wurde 2011 nach der Beendigung des Krieges gehalten. Die Texte von Jochen Bittner / Andrea Böhme ((Zustimmung zu den Einsätzen des Westens, s. S. \*\*\*Fehler\*\*\*) und Reinhard Mutz (Ablehnung, s. S. 208) lagen schon vor. Damit wäre die Kontroverse, um die es in Deutschland ging, umrissen.

Das Stichwort „Schutzverantwortung“ kann mit dem Rundfunkbeitrag des Genfer UNO-Korrespondenten Andreas Zumach (s. S. 209) geklärt werden. Zumach erklärt nicht nur die rechtlichen, sondern auch die politischen Probleme. Ein Beitrag des englischsprachigen Wikipedia macht deutlich, dass die „Schutzverantwortung“ auch ein Projekt mit politischen Absichten sein kann (s. S. 209).

Zum politischen Streit gehört die Frage, ob eine Verhandlungslösung möglich und gewollt war (Spiegel-Online s. S. 210). Die Debatte in der UNO kann mit offiziellen Dokumenten (Protokoll s. S. 211 und Beschluss s. S. 213) erarbeitet werden. US-Präsident Obama, Premierminister Cameron und Staatspräsident Sarkozy haben gemeinsam verdeutlicht, dass sie die „Schutzverantwortung“ als Parteinahme im Bürgerkrieg verstehen, als „Regime Change“, s. S. 214.

Luftangriffe auf Länder außerhalb Europas haben historische Vorgänger, es handelt sich nicht um eine politische Neuerfindung, wenn auch die Begründungen sich wandeln (s. S. 215).

Die Politik der großen Mächte folgt auch in dieser Region langfristigen Interessen (s. S. 215, 216 und 216),

Ich halte diese Materialien grundsätzlich für geeignet, einem Unterricht in einer neunten Gymnasialklasse zugrunde zu liegen. Sie sollen auch zeigen, welche Anforderungen meines Erachtens an die Schülerinnen und Schüler einer neunten Gymnasialklasse gestellt werden sollten. Sie verdeutlichen die Breite der Kenntnisse, der begrifflichen Beziehungen und auch der Textformen - der „Kategorien“ nach Klafki -, die mit dieser Unterrichtseinheit angeeignet werden können. Man mag sie kürzen oder durch andere ersetzen. Sie sollen keineswegs allein die Arbeit bestimmen, sondern vielmehr die Breite dessen markieren, was in einem Unterricht, der „Beutelsbach“ ernst nimmt, hineingehört. Texte in dieser Breite mit solch verschiedenen Herkünften müssen mindestens auf dem heimischen Rechner des Lehrers präsent sein, damit er sie dann in den Unterricht eingeben kann, wenn der weitere Gang der Arbeit es nahelegt oder sogar fordert. Weitere Texte, die mit diesem Vorschlag nicht berücksichtigte Positionen berücksichtigen, können hinzugefügt werden. Wie der Lehrer dann diese Materialien auswählt, zurechtschneidet, weglässt oder ergänzt, muss seiner Entscheidung angesichts seiner Lerngruppe überlassen sein.

### 6.3 Kompetenzen

Die Analyse des kategorialen Bildungsgehaltes dieser UE (s. S. 196) ermöglicht die Beschreibung der Kompetenzen, die mit ihr von den Schülerinnen und Schülern erworben werden können. Mit den dem kategorialen Bildungsgehalt dieser UE entnommene Kompetenzen kann der Beitrag zu den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss der GPJE (GPJE 2004) vielleicht näher erfüllt werden<sup>1</sup>.

#### Politische Urteilsfähigkeit

2. Die Schülerinnen und Schüler besitzen ein reflektiertes Grundverständnis von den internationalen Verflechtungen moderner Gesellschaften. Sie verfügen über die Fähigkeiten, ...
  - an einem Beispiel Grundprobleme gegenwärtiger Friedens- und Sicherheitspolitik und kontroverse Positionen hierzu erläutern zu können
  - politische Handlungsalternativen nach möglichen Konsequenzen und Nebenfolgen abwägen und eine Wahl treffen zu können;
  - gefällte politische Entscheidungen nach berücksichtigten bzw. vernachlässigten Interessen befragen und hiernach bewerten zu können;

---

<sup>1</sup> Wenn diese Unterrichtseinheit dann auf die Kompetenzlisten bezogen wird und es nicht passt, könnte es ja auch an den Kompetenzlisten liegen.

- kontroverse Positionen zu einem aktuellen Fall aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht nach impliziten Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und möglichen Auswirkungen befragen und zu einem eigenen, mit Gründen versehenen Urteil kommen zu können.

Zum Kern eines Unterrichts über den Libyen-Krieg gehört die Alternative: Ja oder Nein zur Intervention der NATO-Staaten. Die Schüler können den Zeitungsartikeln von Mutz und Bittner alle wesentlichen Argumente entnehmen und sie gegeneinanderstellen: Lag ein Fall vor, der zu einem internationalen Eingreifen geradezu zwang? Welches waren die rechtlichen Voraussetzungen? Welche Interessen und Ziele hatten die Akteure? Welche Folgen hatte das Eingreifen? Worin besteht das grundlegende, sich möglicherweise an anderen Stellen wiederholende Problem? Die Materialien zur Schutzverantwortung, aus der Debatte im UN-Sicherheitsrat und den Beschluss können die Schüler als Teil eines geregelten internationalen Prozesses verstehen. Die Schüler können Zielsetzung und Kriegsführung der Interventionsmächte in ein Verhältnis zum Beschluss des Sicherheitsrates setzen. Über offene oder verdeckte Interessen kann gesprochen werden.

#### Politische Handlungsfähigkeit

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Fähigkeiten,

- eigene politische Urteile bilden und sie in der Konfrontation mit anderen Positionen sachlich begründen und argumentativ vertreten zu können;
- in politischen Kontroversen und sozialen Situationen Perspektivenwechsel vollziehen und eine andere als die eigene Meinung probeweise (z.B. in einer spielerischen Lernsituation) vertreten zu können; ...
- auf die eine oder andere Weise in der Lage zu sein, eine eigene politische Position in angemessener Form öffentlich zu vertreten (z.B. Debatte und Diskussion in der Klasse, ...)

Es wäre pädagogisch takt- und herzlos, würde der Lehrer die Schüler dazu anhalten, über das Pro und Contra von Luftwaffenangriffen gar noch in einer Konfrontation der Meinungen klassenraumöffentlich zu diskutieren. Kein vernünftiger Erwachsener macht das mit gutem Grund freiwillig. Natürlich wird es von einzelnen Schülern Äußerungen in die eine oder andere Richtung geben. Der Lehrer wird sich vielleicht auch nicht zurückhalten wollen. Aber hier gebietet es eine professionelle pädagogische und politische Ethik, dass die Schü-



ler lernen, bei Fragen, in denen über Leben und Tod entschieden wird, zurückhaltend zu sein.

#### Methodische Fähigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Fähigkeiten,

- verschiedene Medien (insbesondere Zeitungen, Sachbücher, Lexika, Fernsehen, Internet) selbstständig und gezielt für die eigene politische Information nutzen und dabei Informationsangebote reflektiert auswählen und kritisch bewerten zu können;
- an einem für die Lerngruppe geeigneten Beispiel die Bedeutung von Medienkommunikation für die politische Öffentlichkeit (z.B. mediale Inszenierung von Politik, Agenda-Setting, Meinungsbildung, Skandalisierung) rekonstruieren zu können;
- in Gruppen produktiv mitarbeiten, Gruppenprozesse wahrnehmen und ergebnisorientiert mitgestalten zu können; ...
- Ergebnisse von Lernvorhaben - ggf. als Mitglied einer Gruppe - mit Hilfe von Medienprodukten öffentlich präsentieren zu können (z.B. Ausstellung, schriftliche Dokumentation, Video, Website);
- Arbeitsvorhaben in der Lerngruppe unter dem Aspekt des methodischen Vorgehens kritisch reflektieren zu können (z.B. Klasse, Leserbrief, inhaltliche und formale Gestaltung eines Flugblattes, eines Plakates oder einer Website); ...

Es dürfte sinnvoll sein, die Schüler im Fall Libyen (oder einem vergleichbaren Vorgang, etwa der Ukraine-Krise) über das vom Lehrer besorgte Material hinaus selbstständig im Internet suchen zu lassen. Sie informieren sich dort sowieso vorrangig bei allen Themen, die sie interessieren, auch bei den politischen Themen. Die Schwierigkeit wird darin bestehen, über dieses Suchen und Bewerten im Unterricht so zu sprechen, dass die Schüler haltbare Kriterien zur Bewertung von Quellen und Inhalten bekommen. Der Lehrer muss damit rechnen, mit Quellen und Inhalten konfrontiert zu werden, die er nicht kennt und nicht sofort beurteilen kann.

## 7. Fazit

Dieses Planungs-Buch über die Libyen-UE kann weder als eingerichtete und durchgeführte Unterrichtseinheit noch als Planungsmodell überzeugen. Die Schülerinnen und Schülern lernen keinen begrifflichen Zugang zu einem wichtigen Bereich von Politik kennen, das Planungskonzept und die reale Planung der UE, so weit sie erkennbar ist, haben kaum miteinander zu tun. Weder unter dem einen Aspekt noch unter dem anderen stellt das Buch ein Vorbild vor. Eine sinnvolle Verwendung dieses Buches, dieser Unterrichtseinheit und/oder dieses Planungsansatzes in der Lehreraus- und fortbildung kann ich mir nicht vorstellen.

### **Zur Kompetenzorientierung:**

Ob dieses Buch typisch für „kompetenzorientierten“ Politikunterricht ist, vermag ich nicht zu sagen, dazu fehlt mir der Überblick. Ob dieser Unterricht deshalb exemplarisch für jenes „Verschwinden des Wissens“ steht, das der Wiener Philosoph Konrad Liessman (Liessmann 2014: 45ff) als Folge der Kompetenzorientierung diagnostiziert, muss an dieser Stelle offen bleiben. Liessmann belegt seine Behauptung nur mit der Analyse von Richtlinien, er scheint keine Unterrichtseinheiten des Schulfaches Philosophie geprüft zu haben. Eine strikt „kompetenzorientierte“ Unterrichtseinheit „Hunger durch Wohlstand“ aus Hamburg (Landesinstitut 2010) zeigt, dass Materialien und Inhalte sehr genau beschreibbaren Kompetenzen zugeordnet werden können. Meine Vermutung ist, dass nicht die Kompetenzorientierung das Problem der Libyen-UE ist, sondern das nicht ausgesprochene und nicht diskutierte Bild vom Unterricht. Wenn die „Eigenständigkeit“ als Methode und Ziel in der Weise gegen das unterrichtliche Lehrerhandeln gesetzt wird, dass es möglichst unabhängig vom Lehrer bleibt, werden die Schülerinnen und Schüler weiter gelangweilt in die Kamera schauen. Eine für solchen Unterricht vom Steuerzahler zur Verfügung gestellte Ressource - der Lehrer als Fachmann, der sein Fach studiert hat, eine Ausbildung in Vermittlung durchlaufen hat und kein schlechtes Gehalt bekommt - wird nicht genutzt, wenn der Lehrer immer nur den Platzanweiser für Lernsituationen geben soll.

Politiklehrerinnen und -lehrer bleiben gut beraten, wenn sie ihren Unterricht nach den überkommenen fachdidaktischen Regeln planen, die mit Namen

wie Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen, Bernhard Sutor und Hermann Giesecke verbunden sind, und sich auch mit deren Unterrichtswerken beschäftigen. Bei Sibylle Reinhardt „Politikdidaktik - Praxishandbuch“ (Reinhardt 2012) und bei May/Schattschneider „Klassiker der Politikdidaktik“ (2011) sind für den Anfänger die ersten Einführungen in diese lebendige fachdidaktische Tradition zu finden. Wenn dazu noch die klassischen Aufsätze von Wolfgang Klafki „Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki 1958) und „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik“ (Klafki 1959) - die Titel sind selbsterklärend - erarbeitet sind, hat sich ein zukünftiger Politiklehrer immer noch das beste Handwerkzeug für eine gelingende Unterrichtsplanung erarbeitet. Heinrich Roths Schriften „Die ‚originale Begegnung‘ als methodisches Prinzip“ und „Die Kunst der rechten Vorbereitung“ sind seit einiger Zeit wieder auf dem Markt (in Jungmann/Huber 2009). Als aktueller Text kann noch Andreas Gruschka „Verstehen lehren“ (2011) hinzugenommen werden, ein Plädoyer für einen Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern Einführungen in kategorial ausgestaltete fachliche Konzepte bieten will. Wenn die ausbildenden Einrichtungen von den Lehreranfängern explizit Kompetenzorientierung verlangen, ist sie mit diesem Rüstzeug nicht schwer zu leisten: Die am Gegenstand erworbenen Kategorien - z.B. Kenntnisse, Erkenntnisse, Einsichten (Fischer 1971: 91ff) - werden an den vorgegebenen Kompetenzlisten abgehakt.

### **Zur Friedenserziehung:**

Der emeritierte Frankfurter Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf wünschte sich 1983 als Einleitung eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz zur Friedenserziehung:

„Das Auftrumpfen mit forschenden Doktrinen über Frieden und Friedenssicherung steht uns, der Erwachsenen-Generation, nicht an. Wir haben keinen Anlaß, der nachwachsenden Generation aus der Pose des Bescheidwissens Weisungen auf den Weg zu geben. 1,5 Millionen Mal die Sprengkraft der Hiroshima-Bombe auf unserem Planeten, absurde Zahlen von Milliarden Dollar für eine sich ständig steigende und perfektionierende Rüstung bei ebensowenig realisierbaren Millionenzahlen von Hungertoten jedes Jahr – wer kann als Erwachsener für eine solche Welt geradestehen, wer kann vorbehaltlos für eine Politik, eine Gesellschaft geradestehen, die voll in dieses Wahn-Waffen-System eingebunden ist? Wer kann sich den

Brustton der Überzeugung noch damit verschaffen, daß er auf die bösen anderen verweist, die schuld sind? Wem bleibt das Wort Frieden nicht ab und zu wenigstens im Mund stecken, wenn er einmal wieder die geläufige Argumentation nachspricht, daß wir unsere Waffenwehr zu gar nichts anderem haben können als für die Sicherung des Friedens, die Nichterpreßbarkeit, die Ermöglichung von Abschreckung wie von Abrüstung?

Ein Lehrer und Erzieher, gerade wenn er die Freiheit der Rede, der Meinung, des Gedankens ernstnimmt und so unsere Verfassung praktiziert (also nicht nur auf ihrem Boden herumsteht), der wird an Glaubwürdigkeit gewinnen, wenn er die schneidige Attitüde des Instruktors gar nicht erst annimmt. Wer das ernst nimmt, was unser Staat schützen soll, der kann niemandem und schon gar nicht der Jugend das Nachdenken und die eigene Entscheidung abnehmen wollen. Ob die einmal eingeschlagenen Wege zur Friedenssicherung richtig waren und richtig bleiben, darüber kann niemand von Amts wegen und mit staatlicher Autorität urteilen. Niemand darf anderen mit erzieherischen Machtmitteln und staatlich geschützten Sanktionen (Zeugnisnoten) sein Urteil aufzwingen.“

(Rumpf: 1983<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Wer sich ein gruseliges Vergnügen gönnen möchte, der lese Rumpfs „40 Schultage - Tagebuch eines Studienrats“ aus den 1960er Jahren, ein dennoch ganz aktuelles Buch. Ein Beispiel über die Entwicklung von Fachdidaktik: „Ich zitiere ein paar Sätze aus den (doch wohl durchgesehenen und von den Referenten genehmigten) Protokolle zweier wichtiger Grundsatzreferate (aus der Lehrerfortbildung; HL) - sie sind durchaus typisch für den Stil, in dem hierzulande die Gemeinschaftskunde begründet und verfochtet wird: ‚Solange die Didaktik dieser drei Ebenen, die Fachdidaktik, die Gymnasialdidaktik und die allgemeine Didaktik nicht in einer Wechselwirkung gesehen werden, kann keine Gesamtkonzeption der Didaktik als Teilbereich der pädagogischen Wissenschaften entstehen. Sie wird sich freilich als immerwährende Aufgabe verstehen müssen. Didaktik steht immer in Korrespondenz mit der Bildungstheorie, die moderne Didaktik mit der Kritik der überkommenen Bildungstheorien und dem Aufbau einer neuen, etwa der kategorialen Bildung‘ - Ich weiß, es geht auch anderen so - solche Sätze verraten eine mich verstörende Leidenschaft, in abstraktesten Begriffskategorien der Pädagogik ohne jeden Erdkontakt herumzuturnen. Wer nicht schlichter und konkreter denken kann, von dem ist fraglich, ob er überhaupt etwas zu sagen hat.“ (Rumpf 1966: 96) - Wenn man davon absieht, dass die Bildungstheorie als Leitdisziplin der Didaktik von der Lernpsychologie abgelöst wurde: die Neigung zur Hochstapelei scheint konstant.

Bemerkenswert ist nicht, dass die vorliegende Unterrichtseinheit kriegsvorbereitend ist. Politischer Unterricht gehört leider meist seiner Zeit an. Der den Gegenstand geradezu auflösende, aber in den gewünschten Geist der Zeit passende Unterricht der Libyen-UE hinderte Schülerinnen und Schüler erkennbar am Lernen. Das könnte man mit den (emeritierten) Hamburger Fachdidaktikern Jung und von Staehr und ihrem fachdidaktischen Entwurf „Endzeit“ und historisch-utopisches Lernen“ klären:

Ein klassisches Mittel der Lernbehinderung ist die ideologische Reduktion der dargestellten Gegenstände auf ihre gesellschaftlich gewünschte Bedeutung. ...

Die Errichtung von Lernschranken durch reduktionistische Lerninhaltsdefinitionen hat u.a. reduktionistische Konsequenzen für die den Lernenden zu vermittelnden Lerninstrumente, da diese ja nunmehr lediglich dem reduzierten Lerngegenstand adäquat sein müssen. Das wiederum bedeutet, daß Chancen für die Entwicklung personaler Lern-Handlungsfähigkeit vertan werden.

(Jung/von Staehr 1993: 102)

Fachdidaktik muss die Aufgabe lösen, den Schüler in ein Verhältnis zum Gegenstand zu setzen. In den Fragen von Krieg und Frieden ist es - Gott sei Dank - nicht möglich, an ein unmittelbares Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu dieser Erfahrung anzuschließen. Aber das heißt nicht, dass Lehrer kein ernsthaftes Gespräch mit ihrer Lerngruppe darüber führen könnten. Dazu braucht ein Lehrer einiges an Berufserfahrung, die ihm den taktvollen Umgang mit Schülern angesichts von Krieg, seiner Gegenwart und der zukünftigen Herausforderungen und Gefahren ermöglicht. Erst erfahrene Lehrer können die Entwicklung von Lehrstücken (nach Berg 1995) vorantreiben, weil sie eine Vorstellung davon haben, wie Schülerinnen und Schüler auf solch einen Gegenstand reagieren. Die misslungene Libyen-UE verweist deshalb auf eine andere Notwendigkeit: Der Politikunterricht braucht eine freie Einrichtung, mit der erfahrene Didaktiker und Lehrer Modellunterrichtseinheiten entwickeln, durchführen und publizieren, um zur Nachahmung und zur Diskussion anzuregen.

Unterrichtseinheiten über Krieg und Frieden sollten vielleicht nicht in Ausbildungseinrichtungen erarbeitet werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Ergebnis nicht verantwortet kann, ist zu groß.

### **Ausblick:**

Es sieht so aus, dass die Schulministerien und Schulbehörden forciert auf „Kompetenzorientierung“ setzen. In der Politikdidaktik hat diese Umorientierung etliche Kraft und Mühe gebunden (s. Weißeno 2008, Weißeno 2010, Arbeitsgruppe Fachdidaktik 2011, Manzel 2014 usw, usf.). Bis jetzt scheint es jedoch an überzeugenden Prozessen und Ergebnissen zu mangeln (vgl. S. Reinhardt in Arbeitsgruppe Fachdidaktik 2011: 147ff). Vielmehr ist die didaktische Arbeit an den Herausforderungen der Gegenwart in der Tradition Wolfgang Hilgengs, etwa an den Fragen von Krieg und Frieden, an der Krise der europäischen Integration oder an den vom Neoliberalismus ausgelösten gesellschaftlichen Krisen vollständig vernachlässigt worden. Wer politikdidaktische Literatur liest, erfährt darin über die Welt, die Gegenstand des Politikunterrichts ist, unterrichtet werden soll, nicht allzu viel.

Deshalb könnte es geschehen, dass es in Zukunft - noch mehr als bisher - zweierlei Didaktik geben wird: Die Didaktik der Professoren und der Lehreraus- und -fortbildung und die Didaktik der Politiklehrer selbst, die jeden Tag neu mit den Schülerinnen und Schüler Wahrnehmung und Deutung der Herausforderungen der Gegenwart aushandeln müssen. Das war so in den 1970er Jahren in Sachen Atomkraftwerke, in den 1980er Jahren in Sachen Pershing II und Cruise Missiles (und eben nicht: „Nachrüstung“), in den 1990er Jahren, als die Politik begann, auf Druck von Interessen die Verarmung ganzer Bevölkerungsgruppen durchzusetzen, im Jahr 1999, als die Bundesrepublik Deutschland sich an einem völkerrechtswidrigen Angriffskrieg gegen einen souveränen europäischen Staat beteiligte. Es könnte sich wiederholen: Vielleicht schreiben schon Politikdidaktiker an der die Erzählung, Russland sei im Osten der Ukraine gegen „europäische Werte“ aggressiv geworden und es habe als erster und alleiniger Staat (Winkler 2015a) gegen die Werte Europas verstoßen. Im Augenblick wird geradezu amtlich vergessen, dass NATO-Staaten gegen die Schlussakte der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit (Helsinki, KSZE) von 1975 und gegen die Charta von Paris für ein neues Europa von 1990 die Bundesrepublik Jugoslawien von 1991 bis 1999 zerlegt haben. Im Augenblick richten sich die gegenwärtigen deutschen Eliten in einer von jeder Realität freien Auffassungen ein; die Rede Heinrich August Winklers im Bundestag zum Ende des Zweiten Weltkrieges 2015b kann als Beispiel genommen werden (Winkler 2015b).

Und es wird schon Leute geben, die auch diesen Unfug didaktisch so einrichten werden, dass die Schülerinnen und Schüler ganz kontrovers die Frage

bearbeiten werden: Soll man gleich oder erst später Krieg mit Russland führen, um Frieden herzustellen?

Nur: Ob die Schülerinnen und Schüler auf Dauer mitmachen werden?

## Anhang

### Materialien

Das Urheberrecht erlaubt es nicht, Materialien, auf denen Rechte liegen, in einer Ausarbeitung für den Politikunterricht vollständig wiederzugeben. Aus Materialien, die eindeutig einem Urheber zugeordnet werden können, werden deshalb nur kurze Auszüge gezeigt. Ob sie weiterhin ausführlich im Internet verfügbar sind, kann natürlich nicht garantiert werden.

Reinhard Mutz, ein ehemals führender Mitarbeiter des Hamburger „Instituts für Friedensforschung und Sicherheitspolitik“, kommentierte in der taz:

Der Nato-Einsatz bleibt falsch

Den Anstoß zum militärischen Eingreifen in den libyschen Stammes- und Bürgerkrieg hatten Nachrichten gegeben, dass Gaddafis Luftwaffe friedliche Demonstranten angreife. Was daran zutraf, war unklar. Weder das UN-Generalsekretariat in New York noch das Pentagon in Washington noch eine westliche Botschaft in Tripolis noch sonst eine unabhängige Quelle konnte die Schreckensmeldungen bestätigen.

Quelle: <http://www.taz.de/Debatte-Libyenkrieg/!80530/>

Dieser Krieg war gerecht - Eine Bilanz der Intervention in Libyen.

Und anfangs schienen tatsächlich alle Voraussetzungen für eine Intervention vorzuliegen: Ein Diktator setzt Panzer, Scharfschützen, Kampfbomber gegen die eigene Bevölkerung ein, droht mit Säuberungen »von Haus zu Haus«, nennt seine Feinde »Ungeziefer«. Schnell warnen die ersten UN-Vertreter, darunter die Hochkommissarin für Menschenrechte, hier könne der Tatbestand der Verbrechen gegen die Menschlichkeit erfüllt sein. ...

Die erste Militäraktion gegen ein Regime im Namen der Schutzverantwortung ist zu Ende. Unterm Strich war sie erfolgreich. Die Politik im Sinne der Schutzverantwortung aber fängt jetzt erst an.

Quelle: <http://www.zeit.de/2011/44/Libyen-Intervention>, 30.10.2011



### Andreas Zumach: Libyen: Eingreifen oder nicht?

Muss die Völkergemeinschaft in Libyen eingreifen? Wenn ja, auf welcher Grundlage könnte eine Flugverbotszone durchgesetzt werden und wer würde das tun? Gegner fürchten das Risiko. ...

Doch eine Entscheidung ist nach wie vor nicht absehbar. Es überwiegen völkerrechtliche, politische und praktische Bedenken. Unerlässliche völkerrechtliche Grundlage für die Schaffung einer Flugverbotszone ist ein Beschluss des UNO-Sicherheitsrates. Das betonen - zumindest bislang noch - ausnahmslos alle an der öffentlichen Diskussion Beteiligten.

Quelle: Zumach, Andreas 2011: Libyen: Eingreifen oder nicht?, Deutsche Welle 10. März 2011, <http://www.dw.de/libyen-eingreifen-oder-nicht/a-14899201>

Wikipedia lässt Kritiker des Konzepts der „Schutzverantwortung“ zu Wort kommen:

We never hear any R2P backers pushing for a military intervention in Gaza to protect the Palestinians from Israeli missiles. Nobody is talking about protecting Egyptian civilians from the brutal, US-backed dictatorship in Egypt. Barely a word is raised to protect the repressed activists in Bahrain or Saudi Arabia.“  
Antony Loewenstein

„Several attempts were made by the U.S. government in the course of 2011 to 2013 to pass Security Council resolutions invoking R2P to justify military intervention in the Syrian civil war. These were vetoed by Russia and China. The Russian and Chinese governments both issued statements to the effect that in their opinion R2P had been abused by the U.S. as a pretext for ‚regime change‘, more particularly in the case of Libya, and that as far as they were concerned they would be extremely suspicious of any future Security Council resolutions invoking R2P, based on past experience...“

Quelle: [http://en.wikipedia.org/wiki/Responsibility\\_to\\_protect](http://en.wikipedia.org/wiki/Responsibility_to_protect)

### Verhandlungen in Tripolis: Gaddafi stimmt Waffenstillstand zu

Libyens Machthaber Muammar al-Gaddafi ist laut Afrikanischer Union zum Einlenken bereit: Offenbar akzeptiert der Diktator einen Waffenstillstand - die Rebellen fordern jedoch weiterhin seinen Rücktritt. Heftige Kämpfe forderten am Wochenende viele Tote.

Quelle: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/verhandlungen-in-tripolis-gaddafi-stimmt-waffenstillstand-zu-a-756151.html>

### Aus der Debatte im UN-Sicherheitsrat über Libyen

Speaking before the vote, ALAIN JUPPÉ, Minister for Foreign Affairs of France, said the world was experiencing “a wave of great revolutions that would change the course of history”, as people throughout North Africa and the Middle East were calling for “a breath of fresh air”, for freedom of expression and democracy. Such calls for democratic transition had echoed through Tunisia, Egypt and Morocco. Everyone had witnessed the events with great hope and he believed “this new Arab springtime is good news for all”. The changes required the international community not to “give lessons”, but to help the people of those countries build a new future. ...

In light of that, France had been working assiduously with the United Kingdom, the United States and other members of the international community calling for means to protect the civilian population. Those efforts had led to the elaboration of the current resolution, which authorized the Arab League and those Member States wishing to do so to take all measures to protect areas that were being threatened by the Qadhafi regime. “We have very little time left — perhaps only a matter of hours,” he said, adding that each hour and day that passed “increased the weight” on the international community’s shoulders. The Security Council had acted to ensure that democracy prevailed.

The Council then adopted resolution 1973 (2011) by a vote of 10 in favour to none against, with 5 abstentions (Brazil, China, Germany, India, Russian Federation).

PETER WITTIG (Germany) said the Security Council’s intention was to stop the violence in Libya and send a message to Colonel Qadhafi and his associates “that their time is over [and] they must relinquish power immediately”. While the Council acted on Libya, North Africa was undergoing major political changes, meriting the international community’s full support. The aim should be to promote political transition in Libya, stop the violence and begin a true political process. “The people of Libya who have so clearly expressed their aspirations for democracy should be supported,” he said, adding that the Interim National Council was an important interlocutor in that regard.

He said his country was particularly concerned by the plight of the Libyan people and believed it was crucial to tighten existing sanctions to “cut [the Libyan regime] off” from the funds that had propped it up for so long. Decisions regarding the use of military force were always extremely difficult to take. Indeed, in the implementation of the resolution just adopted, Germany saw great risks, and the likelihood of large-scale loss of life should not be underestimated. Those that participated in its implementation could be drawn into a protracted military conflict that could draw in the wider region. If the resolution failed, it would be wrong

to assume that any military intervention would be quickly and efficiently carried out. Germany had decided not to support the resolution and would not contribute its own forces to any military effort that arose from its implementation. Germany had abstained from the vote.

SUSAN RICE (United States) said that today, the Council had responded to the Libyan peoples' cry for help. The Council's purpose was clear: to protect Libyan civilians. The Council had adopted an earlier resolution that had sent a strong message, but Colonel Qadhafi and those that still stood by him had continued to grossly and systematically violate the most fundamental rights of the Libyan people. The Arab League had subsequently called on the Council to take more stringent measures, and the current resolution was an answer to that call, as well as a strong response to the situation in the ground.

She said the Security Council had authorized the use of force, including enforcement of a no-fly zone, to protect civilians and civilian areas targeted by Colonel Qadhafi, his allied forces and mercenaries. The text also tightened measures already approved under resolution 1970 (2011). In addition, it established a panel of experts to monitor short- and long-term implementation of the sanctions. She stressed that the future of Libya should be decided by the Libyan people. The United States stood with the people of Libya in their struggle to exercise their fundamental rights.

VITALY CHURKIN (Russian Federation) said he had abstained, although his country's position opposing violence against civilians in Libya was clear. Work on the resolution was not in keeping with Security Council practice, with many questions having remained unanswered, including how it would be enforced and by whom, and what the limits of engagement would be. His country had not prevented the adoption of the resolution, but he was convinced that an immediate ceasefire was the best way to stop the loss of life. His country, in fact, had pressed earlier for a resolution calling for such a ceasefire, which could have saved many additional lives. Cautioning against unpredicted consequences, he stressed that there was a need to avoid further destabilization in the region.

Quelle: <http://www.un.org/press/en/2011/sc10200.doc.htm>

## Der Beschluss des UN-Sicherheitsrates 1973 vom 17. März 2011 über Libyen

Der Sicherheitsrat ...

1. verlangt eine sofortige Waffenruhe und ein vollständiges Ende der Gewalt und aller Angriffe und Missbrauchshandlungen gegen Zivilpersonen;

2. betont, dass verstärkte Anstrengungen unternommen werden müssen, um eine Lösung für die Krise zu finden, die den legitimen Forderungen des libyschen Volkes gerecht wird, und nimmt Kenntnis von dem Beschluss des Generalsekretärs, seinen Sondergesandten nach Libyen zu entsenden, sowie von dem Beschluss des Friedens- und Sicherheitsrats der Afrikanischen Union, seinen Ad-hoc-Ausschuss auf hoher Ebene nach Libyen zu entsenden, mit dem Ziel, einen Dialog zu erleichtern, der zu den politischen Reformen führt, die für eine friedliche und tragfähige Lösung notwendig sind;

4. ermächtigt die Mitgliedstaaten, die eine Notifizierung an den Generalsekretär gerichtet haben und die einzelstaatlich oder über regionale Organisationen oder Abmachungen und in Zusammenarbeit mit dem Generalsekretär tätig werden, alle notwendigen Maßnahmen zu ergreifen, ... um von Angriffen bedrohte Zivilpersonen und von der Zivilbevölkerung bewohnte Gebiete in der Libysch-arabischen Dschamahirija, einschließlich Bengasis, zu schützen, unter Ausschluss ausländischer Besatzungstruppen jeder Art in irgendeinem Teil libyschen Hoheitsgebiets, und ersucht die betreffenden Mitgliedstaaten, den Generalsekretär sofort von den Maßnahmen zu unterrichten, die sie gemäß der in dieser Ziffer erteilten Ermächtigung ergriffen haben, die sofort dem Sicherheitsrat zur Kenntnis zu bringen sind;

6. beschließt, ein Verbot aller Flüge im Luftraum der Libysch-Arabischen Dschamahirija zu verhängen, um zum Schutz der Zivilpersonen beizutragen;

8. ermächtigt die Mitgliedstaaten, die eine Notifizierung an den Generalsekretär und den Generalsekretär der Liga der arabischen Staaten gerichtet haben und die einzelstaatlich oder über regionale Organisationen oder Abmachungen tätig werden, alle notwendigen Maßnahmen zu ergreifen, um die Befolgung des mit Ziffer 6 verhängten Flugverbots den Erfordernissen entsprechend durchzusetzen, und ersucht die betreffenden Mitgliedstaaten, in Zusammenarbeit mit der Liga der arabischen Staaten, sich bei den von ihnen ergriffenen Maßnahmen zur Durchführung dieses Verbots eng mit dem Generalsekretär abzustimmen, ...

Quelle: [http://www.un.org/depts/german/sr/sr\\_10-11/sr1973.pdf](http://www.un.org/depts/german/sr/sr_10-11/sr1973.pdf)

Der gemeinsame Zeitungsartikel des US-Präsidenten Obama, des britischen Premierministers Cameron und des französischen Staatspräsidenten Sarkozy

Le Figaro, The Times, International Herald Tribune und Al-Hayat (15.04.2011):

Wir wollen die Militäroperationen fortführen, um die Zivilbevölkerung zu schützen, und gleichzeitig den Blick auf die Zukunft richten. Wir sind davon überzeugt, dass bessere Zeiten auf das libysche Volk warten und dass der Weg dahin geebnet werden kann. ...

Als Libyen infolge der Angriffe von Oberst Gaddafi auf sein Volk im Chaos versank, hat die Arabische Liga Taten gefordert. Die libysche Opposition hat um Hilfe gebeten. In dieser Notlage hat sich das libysche Volk an die Staatengemeinschaft gewendet. In einer historischen Resolution hat der Sicherheitsrat der Vereinten Nationen der Staatengemeinschaft alle notwendigen Maßnahmen autorisiert, um das libysche Volk vor Angriffen, die es erleiden musste, zu schützen. Durch ihre unmittelbare Reaktion haben unsere drei Länder dem Voranschreiten der Truppen Gaddafis Einhalt geboten. Das Blutbad, das er den Bewohnern des belagerten Bengasi angedroht hatte, wurde verhindert. Zehntausende Menschenleben konnten dadurch gerettet werden, aber Gaddafi setzt dem libyschen Volk Tag für Tag mit weiteren Gräueltaten zu. ...

Laut Resolution 1973 ist es unsere Pflicht und unser Auftrag, die Zivilbevölkerung zu schützen. Und das tun wir. Es geht nicht darum, Gaddafi mit Gewalt zu vertreiben. Aber es ist unmöglich, sich die Zukunft Libyens mit Gaddafi vorzustellen. ...

Damit wäre Libyen nicht nur zu einem Schurkenstaat, sondern auch zu einem gescheiterten Staat verdammt. Gaddafi hat mit terroristischen Anschlägen gegen zivile Schiffe und Flugzeuge gedroht. ...

Es gibt einen Weg zum Frieden, der dem libyschen Volk neue Hoffnung gibt. Eine Zukunft ohne Gaddafi, unter Wahrung der Souveränität und der territorialen Integrität Libyens; eine Zukunft, die die libysche Wirtschaft wieder aufbaut und Wohlstand und Sicherheit für das libysche Volk wieder herstellt. (Sarkozy 2011)

Quelle: <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/dokumente/nicolas-sarkozy-barack-obama-und-david-cameron-libyens-weg-zum-frieden>

### SVEN LINDQVIST: Feuer frei auf die Wilden!

Der Pilot als Polizist, die Bombe als Knüppel - diese Idee wurde bereits im Jahre 1910 von R. P. Hearne in „Airships in Peace and War“ entwickelt. Traditionelle Strafexpeditionen seien kosten- und zeitaufwendig, [...] eine Strafaktion aus der Luft hingegen zeige rasche Wirkung, und zwar mit weit geringeren Kosten. ...

Als Frankreich 1912 sechs Flugzeuge zu einem Polizeieinsatz nach Marokko sendet, wählen die Piloten Ziele von einer gewissen Größe - Dörfer, Märkte, Herden auf der Weide -, sonst würden die Bomben ihr Ziel verfehlen.

aus dem Franz. von Hinrich Schmidt-Henkel

Le Monde diplomatique Nr. 6701 vom 15.3.2002

Quelle: <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2002/03/15.mondeText.artikel,a0064.idx,18>

### Jürgen Wagner: Der Libyen-Krieg und die Interessen der NATO: Krieg für Öl und Profit

Libyen ist ein verhältnismäßig reiches Land: „Die staatlichen Fonds, die der ‚Libyan Investment Authority‘ (LIA) verwaltet, werden auf rund 70 Milliarden Dollar geschätzt. Sie betragen über 150 Milliarden Dollar, wenn die Auslandsinvestitionen der Zentralbank und anderer Organe mitgerechnet werden.“ (...) Große Teile dieser Gelder wurden in den USA und der Europäischen Union investiert und noch vor Beginn der Angriffe von diesen Staaten eingefroren. Der Verdacht liegt also nahe, dass nach Freigabe der Gelder Ende 2011 die Investitionsströme im Sinne der westlichen Interventen fließen sollen (...) Noch wichtiger aber dürfte die Quelle für diesen Reichtum im Kalkül der kriegführenden Staaten gewesen sein: Das libysche Öl.

Quelle: <http://www.imi-online.de/2015/01/31/deutschlands-neue-grossmacht-ambitionen/>

### Interview mit General Clark

So I came back to see him a few weeks later, and by that time we were bombing in Afghanistan. I said, „Are we still going to war with Iraq?“ And he said, „Oh, it’s worse than that.“ He reached over on his desk. He picked up a piece of paper. And he said, „I just got this down from upstairs“ — meaning the Secretary of Defense’s office — „today.“ And he said, „This is a memo that describes how we’re going to take out seven countries in five years, starting with Iraq, and then Syria, Lebanon, Libya, Somalia, Sudan and, finishing off, Iran.“ I said, „Is it classified?“ He said, „Yes, sir.“ I said, „Well, don’t show it to me.“ And I saw him a year or so ago, and I said, „You remember that?“ He said, „Sir, I didn’t show you that memo! I didn’t show it to you!“

Quelle:

[http://www.democracynow.org/2007/3/2/gen\\_wesley\\_clark\\_weighs\\_presidential\\_bid](http://www.democracynow.org/2007/3/2/gen_wesley_clark_weighs_presidential_bid)

Wesley Clark war im Kosovokrieg Oberkommandierer der Verbündeten

### Dr. Margarete Klein: Libyen - Russland wurstelt sich durch

Zu Beginn des arabischen Frühlings -während der Umstürze in Tunesien und Ägypten, aber auch während der Proteste in Bahrain und Jemen - blieb Russland weitgehend passiver Zuschauer. Das lag zum einen daran, dass es an die Führungen der betroffenen Länder weder bedeutende wirtschaftliche noch besondere politische Bindungen besaß, die es zu verteidigen galt. Zum anderen spielte das bedeutendste Einflussinstrument Russlands, der UN-Sicherheitsrat, in diesen Fällen kaum eine Rolle.

In der Libyenkrise trat Moskau dagegen sichtbarer in Erscheinung.

Quelle: SWP-Aktuell, [http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A04\\_kle.pdf](http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A04_kle.pdf)



## Literatur

- Aeschlimann, Ueli 1997: Mit Wagenschein zur Lehrkunst – Gestaltung, Erprobung und Interpretation dreier Unterrichtsexempel zu Physik, Chemie und Astronomie nach genetisch-dramaturgischer Methode, Dissertation Universität Marburg, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2000/0391/>
- Aljazeera 2011: Live Blog - Libya, <http://blogs.aljazeera.com/blog/middle-east/live-blog-libya>
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung - ein Streitschrift, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Barheier, Klaus 2015: Buchbesprechung, in: Forum Politikunterricht, 1/15, auch: [http://www.dvpb-bayern.de/images/files/fpu/1\\_15/buchbesprechungen.pdf](http://www.dvpb-bayern.de/images/files/fpu/1_15/buchbesprechungen.pdf)
- Bauch, Werner / Maitzen, Christoph / Katzenbach, Michael 2011: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht - Lehr- und Lernprozesse gestalten, Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung
- Bauer, Rudolph / Hamburger, Franz 2014: Die Schaffung imperialer Normalität. Zum Erlernen des hegemonialen Habitus in der Sekundarstufe – eine Schulbuchanalyse. Vortragsmanuskript für die Antikriegskonferenz Berlin 2014 (03.-05.Oktober), <http://antikriegskonferenz.de/>
- Beier, Tom 2014: „Den Unterricht so könnte man öfter machen“ - Rezension von Henkenborg u.a. in Polis 4/2014
- Berg, Hans Christoph / Schulze, Theodor 1995: Lehrkunst - Lehrbuch der Didaktik, Neuwied: Luchterhand
- Berg, Hans Christoph u.a. 2009: Die Werkdimension im Bildungsprozess - das Konzept der Lehrkundedidaktik, Bern: hep
- Berg, Hans Christoph unter Mitarbeit von Christian Krämer 2012: Sternstunden der Menschheit - Studienbuch zur Lehrkundedidaktik, Marburg: Seminarreader
- Berg, Hans Christoph unter Mitarbeit von Hartwig Ritter 1976: ... gelernt haben wir nicht viel - Portrait einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie, Braunschweig: Westermann
- Besand, Anja 2011: Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien, in: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 133-146

- Biehl, Heiko 2013: Demoskopie - Abgestuftes „Ja“, Zeitschrift für Innere Führung, [http://www.if-zeitschrift.de/portal/poc/ifz?uri=ci%3Abw.bwde\\_ifz.themen.buerger\\_staat&de.conet.contentintegrator.portlet.current.id=01DB131200000001%7C76BGCZ987INFO](http://www.if-zeitschrift.de/portal/poc/ifz?uri=ci%3Abw.bwde_ifz.themen.buerger_staat&de.conet.contentintegrator.portlet.current.id=01DB131200000001%7C76BGCZ987INFO)
- Bittner, Jochen / Andrea Böhm, Andrea 2011: Dieser Krieg war gerecht - Eine Bilanz der Intervention in Libyen, <http://www.zeit.de/2011/44/Libyen-Intervention>, 30.10.2011
- Bosserman: Question, <http://bosserman.wordpress.com/2011/03/21/all-the-wrong-questions-about-libyan-intervention/>
- Bröckers, Mathias / Schreyer, Paul 2014: Wir sind die Guten - Ansichten eines Putinverstehers oder wie uns die Medien manipulieren, Frankfurt/Main: Westend
- Brzezinski, Zbigniew [1997] 2004: Die einzige Weltmacht - Amerikas Strategie der Vorherrschaft, Frankfurt/M: Fischer Tb, 4. Aufl.
- Bundesverfassungsgericht: Urteil Bundesverfassungsgericht vom 12.07.1994 - Bundesverfassungsgericht ebnet den Weg für weltweite Militäreinsätze der Bundeswehr, <http://www.asfrab.de/urteil-bverfg-1271994-2-bve-392.html>
- Chomsky, Noam / Vltchek, Andre 2014: Der Terrorismus der westlichen Welt - von Hiroshima bis zu den Drohnenkriegen, Münster: Unrast
- Chossudovsky, Michel 2014: Nicht Eroberung, sondern Zerstörung als Ziel, in: Manifestation gegen imperialistische Kriege - XIX. Internationale Rosa-Luxemburg-Konferenz 2014 - die Broschüre, Berlin: 8. Mai
- Clausewitz, Carl von [1832] 1972: Vom Kriege, Bonn: Dümmler, 18. Aufl.
- Daniljuk, Malte (2014): Ukraine-Konflikt: ARD-Programmbeirat bestätigt Publikumskritik, <http://www.heise.de/tp/artikel/42/42784/1.html> vom 18.09.2014
- Deichmann, Carl 2005: „Das oberste Ziel der politischen Bildung ist die Befähigung zur aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung einer demokratischen politischen Identität“, in: Pohl, Kerstin (Hrg.): Positionen der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 136-155
- Democracynow: Clark, [http://www.democracynow.org/2007/3/2/gen\\_wesley\\_clark\\_weighs\\_presidential\\_bid](http://www.democracynow.org/2007/3/2/gen_wesley_clark_weighs_presidential_bid)
- Deppe, Frank 2014: Imperialer Realismus? Deutsche Außenpolitik: Führungsmacht in „neuer Verantwortung“, Hamburg: VSA

- Detjen, Joachim 2002: Die Demokratiekompetenz der Bürger - Herausforderung für die politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratie-kompetenz-der-buerger?p=all>
- Detjen, Joachim 2007: Politische Bildung - Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München: Oldenbourg, nach Google-Books
- Deutsche Welle: Libyen, <http://www.dw.de/libyen-eingreifen-oder-nicht/a-14899201>
- Deutschlandradio: Arabische Liga, [http://www.deutschlandradio.de/arabische-liga-befuerwortet-flugverbotszone-fuer-libyen.331.de.html?dram:article\\_id=203907](http://www.deutschlandradio.de/arabische-liga-befuerwortet-flugverbotszone-fuer-libyen.331.de.html?dram:article_id=203907)
- DIE WELT: Sarkozy, <http://www.welt.de/politik/ausland/article12898304/Sarkozy-fuehrt-Libyen-Einsatz-an-Merkel-schaut-zu.html>
- Diesterweg, Adolph [1834/1851] 2014: Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer, in: Riemeck, Renate: Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein, Marburg: Tectum, S. 235-239
- El-Gawhary, Karim 2011: Aufstand in Libyen - Rebellen fordern Flugverbotszone, taz 03.03.2011, <http://www.taz.de/!66836/>
- Engelhardt, Rudolf 1964: Politisch bilden - aber wie?, Essen: neue deutsche schule, im Auszug: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/1132/1035>
- Engelhardt, Rudolf 1971: Urteilsbildung im politischen Unterricht, Essen: neue deutsche schule, 3. Aufl.
- Eugster, Willi / Berg, Hans Christoph (Hg) 2010: Kollegiale Lehrkunstwerkstatt, Bern: hep
- Faulstich-Christ, Katja u.a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis, Immenhausen: Prolog
- Final Call: Gaddafi: [http://www.finalcall.com/artman/publish/World\\_News\\_3/article\\_7886.shtml](http://www.finalcall.com/artman/publish/World_News_3/article_7886.shtml)
- Fischer, Kurt Gerhard / Herrmann, Karl / Mahrenholz, Hans 1965: Der politische Unterricht, Bad Homburg: Gehlen, 2. Auflage
- Fischer, Kurt Gerhard 1971: Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart: Metzler, 2. Aufl.
- Fischer, Kurt Gerhard 1981: „Viel Lärm um nichts“ - oder: Wie ist es um die Politische Bildung bestellt? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1981, 44

- Gagel, Walter / Hilligen, Wolfgang / Buch, Ursula 1983: Lehrerhandbuch zu Sehen - beurteilen - Handeln, Arbeitsbuch für den politischen Unterricht Klasse 7-10, Frankfurt/M: Hirschgraben
- Gagel, Walter / Hilligen, Wolfgang / Buch, Ursula 1990: Sehen - beurteilen - Handeln, Arbeitsbuch für den politischen Unterricht Klasse 7-10, Frankfurt/M: Cornelsen-Hirschgraben, 2. Ausg.
- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl.
- Galtung, Johann 2011: „Bush und Obama müssten als erste auf Anklagebank“ - Ein Gespräch mit Johan Galtung, <http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Libyen/galtung.html>
- Garz, Detlef 1996: Lawrence Kohlberg - zur Einführung, Hamburg: Junius
- Gauck, Joachim 2014: Deutschlands Rolle in der Welt: Anmerkungen zu Verantwortung, Normen und Bündnissen - Rede zur Eröffnung der 50. Münchner Sicherheitskonferenz, <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2014/01/140131-Muenchner-Sicherheitskonferenz.html>
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen - Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2. Aufl.
- Giesecke, Hermann 1964: Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung Ein Beitrag zur Didaktik der außerschulischen Politischen Bildung Diss. Kiel (Phil. Fak.), <http://www.hermann-giesecke.de/dissinv.htm>
- Giesecke, Hermann 1993: Politische Bildung - Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim und München: 1993
- Giesecke, Hermann 1998: Pädagogische Illusionen - Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart: Klett Cotta
- Giesecke, Hermann 2004: Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? <http://www.hermann-giesecke.de/erzwiss.htm>
- Giesecke, Hermann [1965] 1966: Didaktik der politischen Bildung, München: Juventa, 2. Aufl., auch <http://www.hermann-giesecke.de/poldi.htm>
- Giesecke, Hermann [1973] 1984: Methodik des politischen Unterrichts, München: Juventa, 6. Aufl.

- Grammes, Tilman 1986: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung, Frankfurt/M: Lang
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik – Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich
- Grammes, Tilman 2005: Exemplarisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 93-107
- Grammes, Tilman 2011: Konzeptionen der politischen Bildung, in Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung, Wochenschau: Schwalbach/Ts., S. 27-50
- Grammes, Tilman 2012: Werkbuch I - Einführung in fachdidaktisches Denken - am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik, <https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/grammes/files/skript-tg.pdf>
- Grässlin, Jürgen 2011: Dictators' best friend - Deutsche Waffenhilfe für die Diktatoren, <http://www.weltderarbeit.de/start218.pdf>
- Grigat, Felix 2012: Die Kompetenzkatastrophe - oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“ - In: Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 74-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99186
- Gruschka, Andreas 2002: Didaktik - Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar: Pandora
- Gruschka, Andreas 2011: Verstehen lehren - Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart: Reclam
- Gruschka, Andreas 2013: Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen: Budrich
- Gudjons, Herbert 2003: Frontalunterricht - neu entdeckt, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hamburger, Franz 2015: Einübung des hegemonialen Habitus, in: Bauer, Rudolf (Hrsg.): Kriege im 21. Jahrhundert - Neue Herausforderungen der Friedensbewegung“, mit Beiträgen von der Antikriegskonferenz Berlin2014, Kassel: Sonnenberg
- Hamburger, Franz 2015: Einübung des hegemonialen Habitus. Ideologische Aufrüstung in Schulen, in: Bauer, Rudolph (Hrsg.): Kriege im 21. Jahrhundert. Neue Herausforderungen der Friedensbewegung“, mit Beiträgen von der Antikriegskonferenz Berlin 2014, Annweiler am Trifels: Sonnenberg Verlag (= Friedenspolitische Reihe: Bd. 01), S. 31-59

- Han, Byung-Chul (2014): Warum heute keine Revolution möglich ist - Neoliberales Herrschaftssystem, <http://www.sueddeutsche.de/politik/neoliberales-herrschaftssystem-warum-heute-keine-revolution-moeglich-ist-1.2110256>
- Handelsblatt: Libyen: <http://www.handelsblatt.com/politik/international/buergerkrieg-in-libyen-gaddafi-bombardiert-weiter-ungestoert-sein-volk/3929992-2.html>
- Hedtke, Reinhold 2011: Das Interesse der Schüler - Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer, in: May, Michael / Schattschneider, Jessica (Hrsg.) 2011: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 178-189
- Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang 1965: Unterricht - Analyse und Planung, Hannover: Schroedel
- Henkenborg, Peter 2011: Wissen in der politischen Bildung, in: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung, Wochenschau: Schwalbach. S. 111-146
- Henkenborg, Peter u.a. 2014: Kompetenzorientiert Politik unterrichten - Planung, Durchführung und Analyse einer Einheit zum Thema Krieg und Frieden, Wochenschau: Schwalbach
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 4. Aufl.
- Hilligen, Wolfgang [1961] 1976: Worauf es ankommt! in ders.: Zur Didaktik des Politischen Unterrichts II - Schriften 1950 - 1975, Opladen: Leske, S. 53-79
- Histoire: Questions, <http://www.histoire-en-questions.fr/vichy%20et%20occupation/marche%20noir/premiere%20annee.html>
- Institut Beatenberg (Lernen): Lernen ist eine Dauerbaustelle, <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/argumente/lernrelevante-faktoren.html>
- Joffe, Josef 2001: Eine Regierung ohne Kiel und Kompass, <http://www.zeit.de/politik/ausland/2011-03/deutschland-libyen-aussenpolitik>, 25.03.2011
- Juchler, Ingo 2011: Der Konflikt - Kategoriale Konfliktdidaktik bei Hermann Giesecke, in: May, Michael / Schattschneider, Jessica (Hg.) 2011: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 91-113

- Jung, Horst W. / von Staehr, Gerda 1993: „Endzeit“ und historisch-utopisches Lernen - Didaktische Grundlagen, Hamburg: Lit
- Jungholt, Thorsten, Daniel Friedrich Sturm, Daniel Friedrich 2013: Union und SPD beerdigen Westerwelles Doktrin, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article122063078/Union-und-SPD-beerdigen-Westerwelles-Doktrin.html>
- Jungmann, Walter / Huber, Kerstin (Hrsg) 2009: Heinrich Roth - „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft, Weinheim und München: Juventa
- Kaim, Markus 2013: Neue Macht – neue Verantwortung - Gastkommentar zu Deutschland, Neue Zürcher Zeitung 5.12.2013, <http://www.nzz.ch/meinung/uebersicht/neue-macht--neue-verantwortung-1.18198032>
- Klafki, Wolfgang 1958: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1975, S. 126-153
- Klafki, Wolfgang 1959: Kategoriale Bildung - Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik, in ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1975, S. 25-45
- Klafki, Wolfgang 1996: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz, 5. Aufl., S. 43-81
- Klafki, Wolfgang 1997: Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur - Einführung zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe, in: Berg, Hans Christoph / Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I - Didaktik in Unterrichtsexemplen, Neuwied: Luchterhand, S. 13-35
- Klafki, Wolfgang 2003: Allgemeinbildung heute - Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption, in: Berg, Hans Christoph: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung, München: Oldenbourg, S. 10-28
- Klafki, Wolfgang [1959] 1964: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Beltz: Weinheim, 3./4. Aufl.
- Klein, Margret 2012: Russland und der arabische Frühling, SWP-Aktuell, [http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A04\\_kle.pdf](http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A04_kle.pdf)
- Klieme, Eckhard u.a. 2007: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)

- Klönne, Arno 2014: Die Bundesrepublik: Weltpolitisch gewaltbereit, <http://www.sopos.org/aufsaetze/527f5996e196c/1.phtml>
- Kraus, Karl [1926] 1986: Die letzten Tage der Menschheit, Tragödie in fünf Akten, Frankfurt: Suhrkamp, ferner <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-letzten-tage-der-menschheit-4688/1>
- Krautz, Jochen 2007: Ware Bildung - Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, Kreuzlingen: Hugendubel/Diederichs
- Krautz, Jochen 2010: Die Kompetenz des homo oeconomicus, [http://ph-freiburg.org/fileadmin/Krautz-Kompetenz\\_des\\_homo\\_oeconomicus.pdf](http://ph-freiburg.org/fileadmin/Krautz-Kompetenz_des_homo_oeconomicus.pdf)
- Kronauer, Jörg 2014: Deutschlands neue »Verantwortung«, <https://www.jungewelt.de/2014/12-17/052.php>
- Kronauer, Jörg 2015: Allzeit bereit - die neue deutsche Weltpolitik und ihre Stützen, Köln: PapyRossa
- Krüger, Uwe 2013: Journalismusforschung: „Ganz auf Linie mit den Eliten“ (Interviewer Marcus Klöckner), <http://www.heise.de/tp/artikel/38/38515/1.html>
- L.I.S.A. Mecklenburg-Vorpommern 2006: Glossar - Ausgewählte pädagogische Begriffe, <http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/publikationen/Handreichungen/glossar-rahmenplaene-neu.pdf>
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung Hamburg (2010): Hunger durch Wohlstand? Unterrichtsprojekt ab Klasse 9/10, auch <http://li.hamburg.de/publikationen/2817780/globales-lernen-hunger/>
- Landeszentrale: Beutelsbach, <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>
- Leonhard, Jörn (2014): Die Büchse der Pandora - Geschichte des Ersten Weltkriegs, München: Beck, 2. Aufl.
- Leps, Horst 2006: Lehrkunst und Politikunterricht, Diss. Marburg, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2006/0104/>
- Leps, Horst 2013a: Von der Mayflower zur Verfassungsdebatte - zwei Lehrstücke für den Anfangsunterricht, in: Syring, Marcus / Flüge, Erik 2013, Die Erstbegegnung mit dem Politischen, Kassel: Prolog, S. 89-108
- Leps, Horst 2013b: Lehrstücke im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts, in: Faulstich-Christ, Katja u.a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis, Immenhausen: Prolog



- Lersch, Rainer / Schreder, Gabriele 2013: Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens, Opladen: Budrich
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien: Zsolnay
- Lind Georg (o.J.): Förderung der moralische-demokratischen Kompetenz mit der KMDD, <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>
- Lindquist, Sven 2002: Feuer frei auf die Wilden!, Le Monde diplomatique Nr. 6701 vom 15.3.2002, <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2002/03/15.mondeText.artikel,a0064.idx,18>
- Luther, Martin [1526] 1967: Ob Kriegsleute auch im seligen Stand sein können, in: Luther Deutsch Bd. 7, Stuttgart: Ehrenfried, 2. Aufl., S. 12-86
- Manzel, Sabine (Hrsg.) 2014: Politisch mündig werden - Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren, Opladen: Budrich
- Martens, Gerhard 2012: Brauchen wir jetzt eine Agenda 2020, Herr Schröder? Interview, <http://www.bild.de/politik/inland/gerhard-schroeder/interview-hartz4-mindestlohn-brauchen-wir-jetzt-eine-agenda-2020-25672944.bild.html>
- Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.) 1995: Politik als Kern der politischen Bildung - Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen: Leske + Budrich, nach Google-Books
- May, Michael / Schattschneider, Jessica (Hrsg.) 2011: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Merkel, Reinhard 2011: Die Militärintervention gegen Gaddafi ist illegitim, [http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/voelkerrecht-contra-buergerkrieg-die-militaerintervention-gegen-gaddafi-ist-illegitim-1613317.html?printPage-dArticle=true#pageIndex\\_2](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/voelkerrecht-contra-buergerkrieg-die-militaerintervention-gegen-gaddafi-ist-illegitim-1613317.html?printPage-dArticle=true#pageIndex_2), faz.net 22.03.2011
- Meyer, Hilbert 1994: Unterrichtsmethoden I Theorieband, Berlin: Cornelsen
- Meyer, Meinert 2000: Didaktik für das Gymnasium, Berlin: Cornelsen
- Mideastposts: People, <http://mideastposts.com/showcase/supporting-libyas-rebels-%E2%80%93-%E2%80%9Cwho-are-these-people-%E2%80%9D/>
- Miller, Paul D. 2012: Five Pillars of American Grand Strategy, <https://www.iiss.org/en/publications/survival/sections/2012-23ab/survival--global-politics-and-strategy-october-november-2012-fda3/54-5-02-miller-b497>

- Mishra, Pankaj 2014: Das westliche Gejammer - Wer steht ratlos vor der neuen Krisenwelt?, <http://www.zeit.de/2014/38/krieg-krise-westen-pankaj-mishra>
- Morelli, Anne 2014: Die Prinzipien der Kriegspropaganda, Lüneburg: Zur Klampen, 2. Aufl.
- Müller, Andreas 2003: Lernen ist eine Dauerbaustelle, [http://www.institut-beatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/artikel\\_lernen\\_als\\_dauerbaustelle.pdf](http://www.institut-beatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/artikel_lernen_als_dauerbaustelle.pdf)
- Müller, Andreas 2008: [Folien eines Vortrags zum Lerncoach, 3.10.2008 ], [http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/andreas\\_mueller\\_lerncoach.pdf](http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/andreas_mueller_lerncoach.pdf)
- Mutz, Reinhard 2011: Der Nato-Einsatz bleibt falsch, taz 25. 10. 2011, <http://www.taz.de/Debatte-Libyenkrieg/!80530/>
- Niggemeier, Stefan 2014: Von Idioten umzingelt - „Spiegel TV“ , <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/von-idioten-umzingelt-spiegel-tv-vereint-die-sueffizienz-der-ganzen-welt-auf-sich-12954882.html>
- Nowak, Kurt 2002: Schleiermacher – Leben, Werk, Wirkung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- ntv: g36, <http://www.n-tv.de/politik/Ermittlungen-gegen-H-K-article4596881.html>
- Paech, Norman 2013: Libyen und das Völkerrecht, in: Becker, Johannes M. / Sommer, Gerd (Hg): Der Libyen-Krieg - Das Öl und die „Verantwortung zu schützen“, Berlin: Lit, 2. Aufl., S. 65-80
- Paech, Norman 2014: Juristischer Dietrich, [norman-paech.de/app/download/5795723308/Juristischer+Dietrich-BVerfG+12-07-1994.pdf](http://norman-paech.de/app/download/5795723308/Juristischer+Dietrich-BVerfG+12-07-1994.pdf)
- Pakistanmediawatch: Libya, <http://pakistanmediawatch.com/2011/03/28/libya-conspiracies-and-double-standards/>
- Patria Grande 2011: Mientras Zapatero impone recortes a gastos sociales la guerra de Libia cuesta a España 14 millones al mes, <http://www.patria-grande.com.ve/temas/internacionales/mientras-zapatero-impone-recortes-gastos-sociales-guerra-libia-cuesta-aespana-14-millones-al-mes/>
- Platschek, Hans 1992: Die Dummheit in der Malerei, Frankfurt/M: Insel
- Plehwe, Dieter 2015: „Elitenvernetzung wird als solche kaum beachtet“ (Interview mit Marcus Klöckner), <http://www.heise.de/tp/artikel/43/43910/1.html>

- Pohl, Kerstin 2015: Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politischebildung/193225/kontroversitaet?p=all>
- Prange, Klaus 1983: Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Project for the New American Century 2000: Rebuilding America's Defenses - Strategy, Forces and Resources For a New Century, <https://web.archive.org/web/20121017030411/http://www.newamericancentury.org/RebuildingAmericasDefenses.pdf>
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2007: Aus Gottes Frieden leben - für gerechten Frieden sorgen, Gütersloh: Gütersloh, [https://www.ekd.de/download/ekd\\_friedensdenkschrift.pdf](https://www.ekd.de/download/ekd_friedensdenkschrift.pdf)
- Rein, Wilhelm 1912: Pädagogik in systematischer Darstellung, 3. Band, Langensalza: Beyer
- Reinhardt, Sibylle 2004: „Ein Politiklehrer kann niemals fachlich überqualifiziert sein“, in: Pohl, Kerstin (Hrg.): Positionen der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 124-135
- Reinhardt, Sibylle 2012: Politikdidaktik - Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 4. Aufl.
- Rinke, Andreas 2014: Raus ins Rampenlicht - Die Genese der „neuen deutschen Außenpolitik“, <https://zeitschrift-ip.dgap.org/de/ip-die-zeitschrift/archiv/jahrgang-2014/juli-august/raus-ins-rampenlicht>
- Ritz, Hauke 2014: „Eine unglaubliche Verödung des öffentlichen Lebens“, <http://www.heise.de/tp/artikel/42/42791/1.html>
- Rossum, Walter van 2014: Ja, lügen die Medien denn nun oder nicht? (Interview), <http://www.nachdenkseiten.de/?p=24698#more-24698>
- Roth, Heinrich [1950] 1965: Die Kunst der rechten Vorbereitung, in: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Schroedel: Hannover, 8. Aufl., S. 119-128
- Rumpf, Horst 1966: 40 Schultage - Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig: Westermann
- Rumpf, Horst 1983: Lernziel Frieden - Die streitenden Kultusminister überschätzen die Möglichkeit der Schule, „DIE ZEIT“ Nr. 02 vom 07.01.1983, auch <http://pdfarchiv.zeit.de/1983/02/lernziel-frieden.pdf>
- Rupp, Rainer 2011: Treibende Kräfte, <http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Libyen/medien.html> nach Junge Welt 09.03.2011

- Sander, Wolfgang 2001: Politik entdecken - Freiheit leben, Schwalbach/T.:  
Wochenschau
- Sander, Wolfgang 2014: Rezension von Henkenborg u.a. in zdg 2/2104
- Sarkozy, Nicolas / Obama, Barack / Cameron, David 2011: Libyens Weg zum  
Frieden, in Le Figaro, The Times, International Herald Tribune und Al-  
Hayat 15. April 2011, nach [https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/  
dokumente/nicolas-sarkozy-barack-obama-und-david-cameron-libyens-  
weg-zum-frieden](https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/dokumente/nicolas-sarkozy-barack-obama-und-david-cameron-libyens-weg-zum-frieden)
- Scheuerl, Hans (1958): Die exemplarische Lehre - Sinn und Grenzen eines  
didaktischen Prinzips, Tübingen: Niemeyer
- Schinkel, Thomas 2000: Der Krieg im Kosovo - eine Skizze, in: Frech, Siegfried  
u.a. (Hrsg.): Internationale Beziehungen in der politischen Bildung,  
Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Schleiermacher, Friedrich Daniel [1808] 1957: Gelegentliche Gedanken über  
Universitäten in deutschem Sinn, in: Weniger, Erich (Hrsg.) 1957: Frie-  
drich Schleiermacher - Pädagogische Schriften, Zweiter Band, Düsseldorf:  
Küppers, S. 81-139
- Schleiermacher, Friedrich Daniel [1826] 1957: Theorie der Erziehung - Die  
Vorlesungen aus dem Jahre 1826 in: Weniger, Erich (Hrsg.) 1957: Frie-  
drich Schleiermacher - Pädagogische Schriften, Erster Band, Düsseldorf:  
Küpper, S. 1-369
- Schmiederer, Rolf 1972a: Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt/Main:  
EVA
- Schmiederer, Rolf 1972b: Zwischen Affirmation und Reformismus, Politische  
Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt/Main: SVA
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt/  
M: eva
- Schneider, Patrick 2015: Unterwerfung als Freiheit, Köln: PapyRossa
- Security Council - Coverage 2011: Security Council Approves 'No-Fly Zone'  
over Libya, Authorizing 'All Necessary Measures' to Protect Civilians, by  
Vote of 10 in Favour with 5 Abstentions, [http://www.un.org/press/  
en/2011/sc10200.doc.htm](http://www.un.org/press/en/2011/sc10200.doc.htm)
- SPIEGEL-Online: Libyen, [http://www.spiegel.de/politik/ausland/libyen-krieg-  
rebellen-sprechen-von-50-000-toten-a-783483.html](http://www.spiegel.de/politik/ausland/libyen-krieg-rebellen-sprechen-von-50-000-toten-a-783483.html)

- SPIEGEL-Online: Libyen-Einsatz, <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/libyen-einsatz-berlin-laesst-seine-verbuendeten-alleine-kaempfen-a-751673.html>
- Sponeck, Hans von 2013: Internationale Schutzverantwortung - der lange Weg der UNO vom Konzept zur Norm, in: Becker, Johannes M. / Sommer, Gerd (Hg): Der Libyen-Krieg - Das Öl und die „Verantwortung zu schützen“, Berlin: Lit, 2. Auflage, S. 53-63
- Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) und German Marshall Fund of the United States (GMF) 2013: Neue Macht - Neue Verantwortung, Elemente einer deutschen Außen- und Sicherheitspolitik für eine Welt im Umbruch, <http://www.swp-berlin.org/de/projekte/neue-macht-neue-verantwortung/das-papier.html>
- Stöcker, Karl 1970: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München: Ehrenwirt, 15. Aufl.
- Sturm, Daniel Friedrich (2012): Ein bewegter Bundespräsident Gauck in spe - „Reisender Politiklehrer“, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article13876660/Ein-bewegter-Bundespraesident-Gauck-in-spe.html>
- Süddeutsche: Gaddafi, <http://www.sueddeutsche.de/politik/vereinigte-staaten-von-afrika-gaddafis-ehrgeiziger-traum-1.476260>
- Sutor, Bernhard / Detjen, Joachim 2001: Politik - ein Studienbuch zur politischen Bildung, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 1971: Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 1984: Neue Grundlegung politischer Bildung Bd II - Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn: Schöningh
- Sutor, Bernhard 2004: Vom gerechten Krieg zum gerechten Frieden? Stationen und Chancen eines geschichtlichen Lernprozesses, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- taz: Rebellen, Rebellen fordern Flugverbotszone, <http://www.taz.de/!66836/>
- Thormann, Sabine 2014: Rezension von Henkenburg u.a. in GWP 3/2014, S. 434-435
- Tineye: Frau, <http://tineye.com/search/c873e303f8a89a01022f0d058f6489733405f579/>

- Tomicek, Jürgen 2011: Libysche Ruine - Karikatur, [http://www.rhein-zeitung.de/bilder/bilder-regional\\_galerie,-Karikaturen-Februar-2011-\\_mediagalid,5952.html](http://www.rhein-zeitung.de/bilder/bilder-regional_galerie,-Karikaturen-Februar-2011-_mediagalid,5952.html)
- Tomicek: Ölfass, [http://www.rhein-zeitung.de/bilder/bilder-regional\\_galerie,-Karikaturen-Februar-2011-\\_mediagalid,5952.html](http://www.rhein-zeitung.de/bilder/bilder-regional_galerie,-Karikaturen-Februar-2011-_mediagalid,5952.html)
- Topnews: Junge, <http://topnews360.tmcnet.com/topics/associated-press/articles/2011/02/26/148742-gadhafi-hold-whittled-away-as-libya-revolt-spreads.htm>
- Tull, Dennis S. / Lacher, Wolfram 2012: Die Folgen des Libyen-Konfliktes für Afrika, SWP-Studie, [http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2012\\_S08\\_lac\\_tll.pdf](http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2012_S08_lac_tll.pdf)
- United Nations 2011: In Swift, Decisive Action, Security Council Imposes Tough Measures on Libyan Regime, Adopting Resolution 1970 in Wake of Crackdown on Protesters, <http://www.un.org/press/en/2011/sc10187.doc.htm>, 26 February 2011
- Universität Witten-Herdecke: Lesung aus „Kassandra“ von Christa Wolf, <http://www.uni-wh.de/aktuelles/detailansicht/artikel/lesung-aus-kassandra-von-christa-wolf-2/>
- UNO-Sicherheitsrat 2011: Resolution des UN-Sicherheitsrates 1973 (2011) vom 17. März 2011, [http://www.un.org/depts/german/sr/sr\\_10-11/sr1973.pdf](http://www.un.org/depts/german/sr/sr_10-11/sr1973.pdf)
- UNO: Charta, <http://www.unric.org/de/charta>
- Vogel, Heinrich 1952: Gott in Christo, Berlin: Lettner, 2. Aufl.
- Vogel, Heinrich 1960: Um die Zukunft des Menschen im atomaren Zeitalter, Berlin: Lettner
- Wagenschein, Martin (1965): Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig: Westermann, 2. Aufl.
- Wagenschein, Martin [1956] 1999: Verstehen lehren, Weinheim und Basel: Beltz
- Wagner, Jürgen 2013: Der Libyen-Krieg und die Interessen der NATO, in: Becker, Johannes M. / Sommer, Gerd (Hg): Der Libyen-Krieg - Das Öl und die „Verantwortung zu schützen“, Berlin: Lit, 2. Auflage, S. 113-134, auch: <http://www.imi-online.de/2012/02/15/der-libyen-krieg-und-die-interessen-der-nato/>
- Wagner, Jürgen 2015: Deutschlands (neue) Großmachtambitionen, in IMI-Studie 02/2015, <http://www.imi-online.de/2015/01/31/deutschlands-neue-gross->

machtambitionen/

- Wallstreet Journal: Afrika, <http://www.wsj.de/nachrichten/SB10001424052702304058404580043290580638232?mg=reno64-wsjde>
- Walzer, Michael 2004: Die Debatte um humanitäre Interventionen, <http://them.polylog.org/5/awm-de.htm>
- Wehling, Hans-Georg: Der Beutelsbacher Konsens - Entstehung und Wirkung, <http://www.lpb-bw.de/wiebeutelbacherkonsensentstand.html>
- Weißeno, Georg (Hrsg.) 2008: Politikkompetenz - was Unterricht zu leisten hat, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Weißeno, Georg u.a. 2010: Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Wellenreuther, Martin 2007: Lehren und Lernen - aber wie? Baltmannsweiler: Schneider, 3. Aufl.
- Westerwelle, Guido 2013: In meiner Amtszeit war deutsche Außenpolitik Friedenspolitik (Interview), <http://www.tagesspiegel.de/politik/guido-westerwelle-im-interview-in-meiner-amtszeit-war-deutsche-aussenpolitik-friedenspolitik/9218714.html>
- Westerwelle: Rede, [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Infoservice/Presse/Reden/2011/110316\\_BM\\_BT\\_arab\\_Welt.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Infoservice/Presse/Reden/2011/110316_BM_BT_arab_Welt.html), zusätzlich
- Whywar: Hexagon, [http://www.whywar.at/zivilisatorisches\\_hexagon](http://www.whywar.at/zivilisatorisches_hexagon)
- Wikipedia: Alternativlos, <http://de.wikipedia.org/wiki/Alternativlos>
- Wikipedia: Begründung, [http://de.wikipedia.org/wiki/Begr%C3%BCndung\\_f%C3%BCr\\_den\\_Irakkrieg](http://de.wikipedia.org/wiki/Begr%C3%BCndung_f%C3%BCr_den_Irakkrieg)
- Wikipedia: Brücke, [http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Br%C3%BCcke\\_%281959%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Br%C3%BCcke_%281959%29)
- Wikipedia: Bürgerkrieg, [http://de.wikipedia.org/wiki/Chronik\\_des\\_B%C3%BCrgerkriegs\\_in\\_Libyen](http://de.wikipedia.org/wiki/Chronik_des_B%C3%BCrgerkriegs_in_Libyen)
- Wikipedia: Exif, <http://de.wikipedia.org/wiki/Exif>
- Wikipedia: Gerechter Krieg, [http://de.wikipedia.org/wiki/Gerechter\\_Krieg](http://de.wikipedia.org/wiki/Gerechter_Krieg)
- Wikipedia: Hufeisenplan, <http://de.wikipedia.org/wiki/Hufeisenplan>
- Wikipedia: Konferenz, [http://de.wikipedia.org/wiki/Konferenz\\_von\\_San\\_Francisco](http://de.wikipedia.org/wiki/Konferenz_von_San_Francisco)
- Wikipedia: Management, [http://de.wikipedia.org/wiki/Management\\_by\\_Objectives](http://de.wikipedia.org/wiki/Management_by_Objectives)

- Wikipedia: Prinzipal-Agent, <http://de.wikipedia.org/wiki/Prinzipal-Agent-Theorie>
- Wikipedia: Rechtfertigung, [http://de.wikipedia.org/wiki/Rechtfertigung\\_%28Theologie%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Rechtfertigung_%28Theologie%29)
- Wikipedia: Resolution 1973, [http://de.wikipedia.org/wiki/Resolution\\_1973\\_des\\_UN-Sicherheitsrates](http://de.wikipedia.org/wiki/Resolution_1973_des_UN-Sicherheitsrates)
- Wikipedia: Responsibility to protect, [http://en.wikipedia.org/wiki/Responsibility\\_to\\_protect](http://en.wikipedia.org/wiki/Responsibility_to_protect)
- Wikipedia: Schutzverantwortung, <http://de.wikipedia.org/wiki/Schutzverantwortung>
- Wikipedia: Senghaas, [http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter\\_Senghaas](http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter_Senghaas)
- Wikipedia: Snowden, [http://en.wikiquote.org/wiki/Philip\\_Snowden,\\_1st\\_Viscount\\_Snowden](http://en.wikiquote.org/wiki/Philip_Snowden,_1st_Viscount_Snowden),
- Wikipedia: Timeline1, [http://en.wikipedia.org/wiki/Timeline\\_of\\_the\\_2011\\_Libyan\\_Civil\\_War\\_before\\_military\\_intervention](http://en.wikipedia.org/wiki/Timeline_of_the_2011_Libyan_Civil_War_before_military_intervention)
- Wikipedia: Timeline2, [http://en.wikipedia.org/wiki/Timeline\\_of\\_the\\_2011\\_Libyan\\_Civil\\_War\\_and\\_military\\_intervention\\_%2819\\_March%E2%80%93May%29](http://en.wikipedia.org/wiki/Timeline_of_the_2011_Libyan_Civil_War_and_military_intervention_%2819_March%E2%80%93May%29)
- Wikipedia: Toynbee, [http://de.wikipedia.org/wiki/Arnold\\_J.\\_Toynbee](http://de.wikipedia.org/wiki/Arnold_J._Toynbee)
- Wikipedia: UCK, <http://de.wikipedia.org/wiki/U%C3%87K>
- Wikipedia: Victory-Zeichen, <http://de.wikipedia.org/wiki/Victory-Zeichen>
- Wikipedia: Wesley Clark, [http://de.wikipedia.org/wiki/Wesley\\_Clark](http://de.wikipedia.org/wiki/Wesley_Clark) Wikipedia Auftragstaktik [http://en.wikipedia.org/wiki/Mission-type\\_tactics](http://en.wikipedia.org/wiki/Mission-type_tactics)
- Wikipedia: Libyen, <http://de.wikipedia.org/wiki/Libyen>
- Winckler, Marie 2014: The Temptation of Documentation: Potential and Challenges of Videographic Documentation and Interpretation. A Case-Study from a Civic Education Research Project in Germany, JSSE 2014 Volume 12, Number 1, <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/1288/1295>
- Winkler, Heinrich August (Interview) 2015a: „Deutschland sollte auf Alleingänge verzichten“, <http://www.fr-online.de/leute/interview--deutschland-sollte-auf--alleingaenge--verzichten-,9548600,30572472.html>
- Winkler, Heinrich August 2015b: Rede zum 70. Jahrestag Ende des Zweiten Weltkrieges 8. Mai 2015, [http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2015/kw19\\_gedenkstunde\\_wkii\\_rede\\_winkler/373858](http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2015/kw19_gedenkstunde_wkii_rede_winkler/373858)



Winterbauer, Stefan 2011: Der Spiegel ist kein Nachrichtenmagazin, <http://media.de/2011/05/25/der-spiegel-ist-kein-nachrichtenmagazin/> 25.05.2011

Youtube: Al Gaddafi, der unbeugsame Diktator - SPIEGEL TV

<https://www.youtube.com/watch?v=jiMGcXngRXc>

Youtube: Libyen Lohn der Revolution Berber fordern Rechte, [https://www.youtube.com/watch?v=pB\\_dr-nVvBc](https://www.youtube.com/watch?v=pB_dr-nVvBc)

ZEIT-Online 2011: Gadhafis Truppen ziehen sich zurück, <http://www.zeit.de/politik/ausland/2011-04/libyen-misrata-gadhafi/seite-2>

ZEIT-Online 2014: Fast jeder Zweite misstraut den Medien, 22. Dezember 2014, <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/umfrage-medien-russland-putin-kriegsgefahr>

Zumach, Andreas 2011: Libyen: Eingreifen oder nicht?, Deutsche Welle 10. März 2011, <http://www.dw.de/libyen-eingreifen-oder-nicht/a-14899201i>