

**Schriftliche Hausarbeit**  
**zur ZWEITEN STAATSPRÜFUNG für das**  
**Lehramt an Sekundarschulen**

**Thema:** Globale Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke –  
Eine Konfliktanalyse für den Sozialkundeunterricht  
an einer Sekundarschule

Eingereicht beim Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt,  
Staatliches Seminar Halle

am: 30.01.2012

von: Mareike Johanna Rieger  
Laurentiusstraße 5  
06108 Halle (Saale)

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b>	1
<b>Teil I: Theorie und Konzeption</b>	
<b>1. Der Konfliktansatz – Fachdidaktische Theorie und Problematisierung</b>	2
<b>2. Realisierung der Konfliktanalyse in der Unterrichtseinheit</b>	5
2.1 Ziele	5
2.2 Bedingungsanalysen	6
2.3 Sachanalyse	8
2.4 Didaktische Überlegungen	11
2.5 Methodische Entscheidungen	13
<b>Teil II: Praxis – Durchführung und Auswertung</b>	
<b>3. Durchführung</b>	16
3.1 Konfrontation und Analyse des Konflikts	16
3.2 Entscheidungsspiel	17
<b>4. Methodik der Analyse</b>	19
4.1 Erkenntnisinteresse	19
4.2 Hinweise zur Datenerhebung	20
4.3 Analyseinstrumentarium	20
<b>5. Analyse und Interpretation</b>	22
5.1 Klasse 10a: „Ich hatte doch schon ´nen Kompromiss“	22
5.2 Klasse 10b: „Du kannst mich ja unterstützen“	25
5.3 Vergleichende Bewertung	27
<b>6. Schluss</b>	28
<b>Literaturverzeichnis</b>	29

## Anhang

Sequenzplan	32
Einwilligungserklärung	35
Ergebnisse der Konfrontationsphase beider Klassen	36
Atomare Unfälle weltweit (Material)	38
Analyse des Konflikts und Erwartungshorizont	39
Aufgabenstellungen und Material für die Gruppenarbeit „Konfliktanalyse“	41
Analyse des Konflikts: Ergebnisse der Klasse 10a	47
Analyse des Konflikts: Ergebnisse der Klasse 10b	50
Zusammenschau der Gruppenergebnisse	54
Rollenkarten zum Entscheidungsspiel	56
Kommentierter Sitzplan der Klasse 10a	71
Kommentierter Sitzplan der Klasse 10b	72
Unterrichtsverlaufsplanung und Material	73
Erwartungen und Urteile der Klasse 10a	79
Erwartungen und Urteile der Klasse 10b	81
Transkription: Durchführung des Entscheidungsspiels, Klasse 10a	83
Transkription: Rollendistanzierung, Klasse 10a	91
Transkription: Durchführung des Entscheidungsspiels, Klasse 10b	92
Transkription: Rollendistanzierung, Klasse 10b	103
Eidesstattliche Erklärung	105

## Einleitung

„Politische Bildung [ist, M.R.] bestrebt, der politischen Realität und ihrer Konfliktfähigkeit gerecht zu werden“ (Dietz 2007, 43). Der Gegenstandsbereich der internationalen Politik, der durch seine „Komplexität [...], die Ferne vom eigenen Erfahrungsbereich“ (Jäger 2001, 16) und seinen „hohe[n, M.R.] Abstraktionsgrad“ gekennzeichnet ist, kann diesem Anspruch entgegenstehen. Gerade in der Sekundarschule ist es für die Lehrenden eine große Herausforderung, die Schüler<sup>1</sup> in eine Auseinandersetzung mit einem internationalen Konflikt zu bringen. Denn die Brücke zwischen dem Gegenstand und der Erfahrungswelt der Schüler ist lang. Wie kann man einen internationalen Konflikt lebensweltlich anschlussfähig machen? Mit dieser Arbeit wird eine Konfliktanalyse zu dem internationalen Konflikt, der sich in der Streitfrage „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ zuspitzt, vorgelegt. Ein besonderer Fokus soll im Folgenden auf einem von mir konzipierten „Entscheidungsspiel“ als Kontroversverfahren liegen. Im ersten Teil dieser Hausarbeit werden ausgehend vom Konfliktansatz der Politikdidaktik die Planungsentscheidungen begründet. Der zweite Teil der Arbeit wird im Besonderen das Entscheidungsspiel auswerten. Dabei sollen zwei fachdidaktische Problemkreise, die sich aus einer theoretischen Betrachtung des Konfliktansatzes ergeben, die Untersuchung leiten. Mithilfe eines qualitativen, rekonstruierenden Forschungsansatzes wird das sogenannte Brückenproblem (vgl. Petrik 2011, 151) und die Kompetenz der Konfliktfähigkeit im Mittelpunkt einer ersten empirischen Annäherung stehen.

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, eine umfassende und erschöpfende Analyse vorzulegen. Vielmehr soll durch eine erste empirische Konfrontation, eine Grundlage für weitere Untersuchungen gelegt werden, da sich die empirische Unterrichtsforschung dieser Problematik bisher nicht angenommen hat. Somit wäre, neben der eigenen Erfolgskontrolle, das Brückenproblem mit den methodischen Entscheidungen gelöst zu haben, dem Anliegen der vorliegenden Arbeit genüge getan, wenn es gelänge, das zukünftige unterrichtliche Handeln im Blick auf die Kompetenz der Konfliktfähigkeit zu sensibilisieren.

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden von den Schülern in der Mehrzahl gesprochen wird, schließt das auch die weibliche Form mit ein.

# Teil I: Theorie und Konzeption

## 1. Der Konfliktansatz – Fachdidaktische Theorie und Problematisierung

Kleine Streitereien, Diskussionen und Konflikte kommen in unserem Alltag häufig vor. Normalerweise sind wir bestrebt, Auseinandersetzungen zu vermeiden oder möglichst harmonisch zu bewältigen und schnell zu einer Lösung zu kommen. Streit ertragen, fällt schwer. „Konflikte mit politischem Gewicht sind [dagegen, M.R.] in einer pluralistischen Gesellschaft notwendig und nicht vermeidbar“ (Reinhardt 2005, 77). Hermann Giesecke hat bereits 1965 den politischen Konflikt als organisierendes Unterrichtsprinzip in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ begründet. Dort richtet er sich in Anlehnung an die soziologische Konflikttheorie Ralf Dahrendorfs gegen „die moralische Verabscheuung politischer und sozialer Konflikte“ (Kuhn u.a. 1993, 222) seiner Zeit. Politik bedeutet für ihn Konflikt und „ist demnach der *Prozess* der Auseinandersetzung um Streitfragen in der Gesellschaft bei offenem Ausgang, nicht Verfassung und Institution“ (Gagel 2007, 8; eigene Hervorhebung). Stellt man als Lehrer einen politischen Konflikt in den Mittelpunkt des Unterrichts und folgt dem Unterrichtsprinzip der Konfliktorientierung, wird „[d]as politische System [...] in seiner Dimension als ‚politics‘ thematisiert“ (Reinhardt 2005, 77).

Sibylle Reinhardt verbindet fachdidaktische Unterrichtsprinzipien mit konkreten Unterrichtsmethoden. Die verschiedenartige „didaktische Inhaltsstruktur der Gegenstände“ (Reinhardt 2005, 13) weist auch auf „unterschiedliche Lernwege“ (ebd.) hin. Denn „[e]s macht einen Unterschied für Lernprozesse, ob wir einen Gegenstand der aktuellen Politik als Problem oder als Konflikt oder als Fall (einer Person) bearbeiten“ (ebd.). Ist ein aktueller Konflikt Gegenstand des Sozialkundeunterrichts, steht die Prozessdimension von Politik im Mittelpunkt. In politischen Konflikten zeigt sich „das Ringen um die Durchsetzung bestimmter machtpolitischer oder inhaltlicher Ziele“ (Naßmacher 2002, 4) und das „Kräftemessen zwischen einzelnen Akteuren“ (ebd.).

Reinhardt ordnet dem fachdidaktischen Prinzip der Konfliktorientierung die Methode „Konfliktanalyse“ zu. Sie schlägt eine unterrichtliche Schrittfolge für diese Methode vor, die von „der lernbewegenden Kraft von Konflikten“ (Reinhardt 2005, 78) ausgeht. Für Reinhardt ergeben sich hieraus fünf methodische Schritte für eine Unterrichtseinheit:

- (1) Die *Konfrontation* der Schüler mit dem Konflikt steht am Beginn einer Sequenz. Erste Voreinstellungen, Meinung und das (Vor-)Wissen der Lernenden zu beziehungsweise

über den Konflikt können mündlich formuliert werden (vgl. ebd., 89). Diese Phase bietet dem Lehrenden die Möglichkeit, Schülervorstellungen in einer ersten Annäherung zu diagnostizieren.

- (2) Die *Analyse* des Konfliktes ist der zweite Schritt. Mithilfe von Leitfragen untersuchen die Schüler den Konflikt in Gruppenarbeit. Als Materialien können z.B. Zeitungsartikel (vgl. ebd.) herangezogen werden. Die Leitfragen gehen auf elf sozialwissenschaftliche Kategorien zurück, die Giesecke 1972 vorschlug (vgl. ebd., 79f.).
- (3) In einem dritten Schritt erfolgt die *Stellungnahme* der Schüler zu dem Konflikt, die entweder durch eine Abstimmung, ein Unterrichtsgespräch oder in Form eines Blitzlichtes umgesetzt werden kann (vgl. ebd., 89).
- (4) In der vierten Phase „bieten sich z.B. das Pro-Kontra-Streitgespräch, die Debatte oder das Rollenspiel an“ (vgl. ebd.), um den Konflikt in einem solchen *Kontrovers-Verfahren* durch die Schüler selbst „handlungsorientiert“ (Reinhardt 2011, 156) darzustellen. So kann „das erworbene Wissen und die errungenen Argumentationen [durch die Lernenden, M.R.] lebendig entäußert und angeeignet“ (ebd.) werden. Diese Phase bildet meiner Meinung nach dramaturgisch den Höhepunkt der Unterrichtseinheit. Hier entscheidet sich, ob „eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand“ (Petrik 2011, 109) stattgefunden hat.
- (5) Die *Generalisierung* schließt die Konfliktanalyse ab. Hier „ist zu fragen, wofür der Konflikt steht“ (Reinhardt 2005, 89).

Die eben beschriebene Methode ist nach Dietz besonders gut geeignet, um internationale Konflikte zu analysieren (vgl. Dietz 2007, 46). Auseinandersetzungen auf der Ebene der internationalen Politik sind komplex und weit von der Lebenswelt der Schüler entfernt (vgl. Jäger 2001, 16). Das „Brückenproblem als methodische Schwierigkeit von Lehrern/Lehrerinnen, eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand“ (Petrik 2011, 109) zu ermöglichen, zeigt sich hier wahrscheinlich am deutlichsten. Die Erprobungsfassung des Lehrplans „Sozialkundeunterricht“ in Sachsen-Anhalt stellt die Lehrenden durch den Kompetenzschwerpunkt „Einen internationalen Konflikt untersuchen“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2009, 18) vor die Herausforderung, eben dieses Brückenproblem zu lösen.

Neben dem vom Unterrichtsgegenstand her gedachten möglichen Problemkreis für das Lernen, machen quantitativ empirische Untersuchung, wie z.B. die Sachsen-Anhalt-Studie darauf aufmerksam, dass es Schülern schwer fällt, „den Sinn von Konflikten als einzigem Weg, ganz unterschiedliche Bedürfnisse geltend zu machen“ (Reinhardt 2005, 44),

anzunehmen. Die befragten Schüler zeigen mehrheitlich eine „Konfliktscheu“ (ebd.). „Konflikte stören und verstören offensichtlich. Die Suche nach Klarheit und Eindeutigkeit wird dagegen gesetzt“ (Reinhardt 2006, 508). Reinhardt konstatiert, „dass Kategorien und Urteile aus dem Privatleben (gemeinschaftliche Harmonie, partnerschaftliches Miteinander) auf das Politische übertragen werden – wo sie nicht hinpassen“ (Reinhardt 2005, 44). Die fachdidaktische Theorie geht davon aus, dass die „Methode der Konfliktanalyse [...] Lernende dazu befähigen [kann, M.R.], die Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit des Politischen auszuhalten“ (Gagel 2007, 15). Didaktisch wird der Einsatz der Konfliktanalyse im Sozialkundeunterricht damit begründet, dass „die Fähigkeit des Individuums zum Umgang mit Konflikt und Konsens, also Konfliktfähigkeit, von zentraler Bedeutung für seine Teilhabe als Bürger einer Demokratie“ (Dietz 2007, 43) ist. Das unterrichtliche Ziel der Entwicklung der Konfliktfähigkeit taucht in diesem Zusammenhang bei verschiedenen Autoren auf (vgl. ebd.; Gagel 2007, 12; Petrik 2010, 144). „Konfliktfähigkeit“ ist in der fachdidaktischen Kompetenz-Debatte eine vor allem von Reinhardt und seit kurzer Zeit auch Petrik beleuchtete Kompetenz (vgl. Reinhardt 2006; Reinhardt 2010; Petrik 2010; Petrik 2011). Es liegen bisher keine Ergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung vor, wie Konfliktfähigkeit überhaupt gemessen werden kann, und es fehlt daran anknüpfend auch „ein Konzept zur Entwicklung“ (Reinhardt 2006, 503) dieser Kompetenz (vgl. auch Reinhardt 2010, 135). Das ist für die Unterrichtspraxis, nimmt man die Kompetenzorientierung ernst, diffizil. Zwar kann ich als Lehrende davon ausgehen, dass die Methode der Konfliktanalyse theoretisch zur Entwicklung der Konfliktfähigkeit beiträgt, doch stehen mir keine Messinstrumente oder Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zur Verfügung, die dies auch belegen.

Es gilt, die eben dargelegten Herausforderungen für eine konkrete unterrichtliche Umsetzung des Kompetenzschwerpunktes „Einen internationalen Konflikt untersuchen“ durch eine Konfliktanalyse ernst zu nehmen. Anhand des internationalen Konflikts „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ entwickelte ich eine Unterrichtseinheit für die zehnte Klasse einer Sekundarschule. Als Kontroversverfahren entschied ich mich für ein „Entscheidungsspiel“. Dabei habe ich mir ausgehend von der oben dargelegten Problematisierung folgende Fragen gestellt:

- (1) Kann ich das Brückenproblem durch meine methodischen Entscheidungen lösen und eine Begegnung zwischen Schülern und Unterrichtsgegenstand anbahnen?
- (2) Wenn Petrik schreibt, dass „zur empirischen Analyse handlungsorientierter Methoden [...] die Konfliktlösungskompetenz unabdingbar“ (Petrik 2010, 144) ist und

„Konfliktfähigkeit [...] primär eine interaktive Kompetenz [ist, M.R.], die [...] nur durch Gruppendiskussionen u.Ä. erfasst werden kann“ (ebd., 150), stellen sich folgende Fragen: Wie zeigt sich die Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ während des handlungsorientierten Kontrovers-Verfahrens „Entscheidungsspiel“? Ist es möglich, diese Kompetenz bei den Schülern während eines „Entscheidungsspiels“ zu diagnostizieren?

Diese Problemfragen waren und sind für mich im Nachfolgenden bei der Planung, Durchführung und Auswertung einer Konfliktanalyse zum Thema „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken?“ untersuchungsleitend.

## **2. Realisierung der Konfliktanalyse in der Unterrichtseinheit „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“**

Im Folgenden stelle ich die Unterrichtsplanung zum internationalen Konflikt „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ vor.<sup>2</sup> Dabei behalten die Ausführungen zwar den Rahmen, also die gesamte Unterrichtssequenz, im Blick, stellen aber im Besonderen als dramaturgischen Höhepunkt der Konfliktanalyse die Durchführung eines selbstständig konzipierten Entscheidungsspiels vor. Denn hier versuchen die Jugendlichen nicht nur erlerntes Wissen und erarbeitete Argumentationen zu formulieren, sondern auch handlungsorientiert zu übersetzen.

### **2.1 Ziele**

Die gesamte Unterrichtseinheit hat in Anlehnung an die Erprobungsfassung des Lehrplans für den Sozialkundeunterricht in Sachsen-Anhalt folgende Ziele (vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2009, 18):

- Die Schüler können einen aktuellen internationalen Konflikt analysieren und dabei sowohl seine Ursachen, als auch die handelnden Akteure benennen. Sie sind dazu in der Lage, die Bedeutung der Internationalen Atomenergieorganisation (IAEA) zur Konfliktbewältigung zu erklären. (*Analysekompetenz*)
- Die Schüler können internationale und nationale Ansätze zur Konfliktlösung bewerten, indem sie selbst in einem Entscheidungsspiel eine mögliche Lösung formulieren und mit dem von der IAEA herausgearbeiteten Aktionsplan vergleichen sowie die nationale

---

<sup>2</sup> Der Sequenzplan ist im Anhang einzusehen.

Lösungsstrategie der Bundesrepublik Deutschland – Atomausstieg bis 2022 – mithilfe der Methode „Streitlinie“ diskutieren. (*Urteilskompetenz*)

- Die Schüler können mithilfe der Methode „Entscheidungsspiel“, in der eine Konferenz von wichtigen IAEA-Mitgliedern simuliert wird, das Handeln nationaler und internationaler Akteure in dem Konflikt um die weltweite Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen für Atomkraftwerke diskutieren. (*Handlungskompetenz*)
- Die Schüler können durch das methodische Arrangement der Streitlinie am Ende der Sequenz „die Haltung der Bundesrepublik im gewählten internationalen Konflikt vertiefend erörtern“ (ebd.). (*Handlungskompetenz*)

Die Durchführung des Entscheidungsspiels in Form einer simulierten Konferenz der IAEA weist auf den Kompetenzbereich „Handlungskompetenz“ des Kompetenzschwerpunktes „Einen internationalen Konflikt untersuchen“ der Erprobungsfassung des Lehrplans hin. Die Schüler sollen in dieser inszenierten „Form der Auseinandersetzung gesteuert und geregelt“ (Reinhardt 2005, 89) diskutieren können. Für die konkrete Unterrichtsstunde, in der das Entscheidungsspiel durchgeführt wurde, habe ich daher auch folgende Stundenziele formuliert:

- Die Schüler können mithilfe selbstständig formulierter Argumente und Kompromissvorschläge über die internationale politische Streitfrage „Weltweite Verschärfung von Sicherheitsbestimmungen in Atomkraftwerken?“ aus der voran gegangenen Gruppenarbeit in einem Entscheidungsspiel diskutieren, die Diskussion anhand eines Beobachtungsbogen auswerten und das Ergebnis des Entscheidungsspiels in ein bis zwei Sätzen beurteilen.
- Die Schüler können mithilfe selbstständig erarbeiteter Argumente in einem Entscheidungsspiel angemessen und frei diskutieren. (*Sprachkompetenz*)
- Die Schüler können die Perspektive einer Rolle einnehmen und diese in Auseinandersetzung mit anderen vertreten. (*Methodenkompetenz*)

## 2.2 Bedingungsanalysen<sup>3</sup>

In der *Klasse 10a*, die ich bereits im zweiten Jahr unterrichte, lernen zurzeit 21 Schüler, elf Jungen und zehn Mädchen. Zu Beginn des Schuljahres 2011/12 hat sich die Lerngruppe um drei neue Mitschüler erweitert: Marco und Matthias sind jeweils von einem Gymnasium

---

<sup>3</sup> Alle personen- und schulbezogenen Angaben werden von mir aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen vertraulich behandelt. Daher ändere ich die Namen aller Schüler beider Klassen. Dieses Vorgehen wurde mit den Jugendlichen und Erziehungsberechtigten auch schriftlich vereinbart (Siehe Anhang: Einwilligungserklärung).

gekommen, während Johann die zehnte Klasse wiederholt. Zusätzlich kamen zwei Gymnasiastinnen am Ende des ersten Schulhalbjahres in die Klasse 10a. Alle fünf Jugendlichen wurden sehr schnell in die Klassengemeinschaft integriert. Obwohl der Zusammenhalt in dieser Lerngruppe sehr groß ist, kommt es dennoch häufig zu kleinen Streitereien, die sich aber nur in den wenigsten Fällen auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Die Auseinandersetzungen sind meist Folge der großen Leistungsheterogenität. Während Marco, Matthias und Lisa bei komplexen Aufgaben, die eine hohe Problemlösekompetenz und selbstständiges Arbeiten verlangen, in diesem Schuljahr als besonders leistungsstark einzuschätzen sind, kommen andere Jugendliche hier an ihre Leistungsgrenzen. Dazu gehören die ehemaligen Hauptschüler Manuel (LRS), Seal und Verena sowie Emil und Steffen mit einer diagnostizierten ADS. Besonders zu erwähnen sind auch Nadira und Erat, die durch eine große Anzahl an Fehlstunden und ihre derzeitige geringe Lern- und Arbeitsbereitschaft den Anschluss verlieren. Nadira, Hajar, Roni, Erat, Seal und Alexej haben einen Migrationshintergrund. David, Erat, Jana, Lisa und Johann sind aus verschiedenen Gründen überaltert. Sowohl die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe als auch die Überalterung einiger Schüler dieser Klasse haben bisher keinen negativen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen innerhalb Sozialkundeunterrichts genommen.

Die Jugendlichen beschäftigen sich in der zehnten Klasse erstmals mit der internationalen Politik. Während die drei bereits genannten leistungsstarken Schüler (Marco, Manuel und Lisa) nicht nur Interesse an internationalen politischen Themen zeigen, sondern auch über aktuelle Konflikte informiert sind, äußern alle anderen Lernenden dieser Klasse wenig oder gar kein (Vor-)Wissen.

Die Schüler stehen neuen Unterrichtsmethoden insgesamt sehr aufgeschlossen gegenüber und sind motiviert, diese auch auszuprobieren. Vor allem die soziale Kompetenz, die eine wichtige Grundlage für das Funktionieren interaktiver Methoden darstellt, ist bei den allermeisten Schülern der Klasse 10a gut entwickelt. Gerade während der Durchführung von verschiedenen Kontroversverfahren machte sich dies bemerkbar. Die Schüler unterstützen und respektieren sich gegenseitig, sodass auch vermeintlich leistungsschwächere Jugendliche keine Scheu haben, als Vertreter seiner oder ihrer Arbeitsgruppe an einer Diskussion vor allen anderen Schülern teilzunehmen. Im Sozialkundeunterricht setze ich häufig interaktive Verfahren ein. So sind die Schüler unter anderem mit dem Pro-Kontra-Streitgespräch, dem Entscheidungsspiel und der Streitlinie gut vertraut.

Eine besondere planerische Herausforderung in diesem Schuljahr besteht darin, und das betrifft beide zehnten Klassen, dass Sozialkunde nur in einer Unterrichtsstunde pro Woche stattfindet. Kontinuierliches Lernen fällt schwerer.

Die *Klasse 10b* unterrichte ich erst seit Beginn dieses Schuljahres 2011/12 im Fach Sozialkunde. Insgesamt 22 Schüler, zehn Jungen und zwölf Mädchen, lernen gemeinsam in dieser Klasse. Zu Beginn des Schuljahres hat sich diese Lerngruppe um zwei Schüler erweitert. Während Dustin vom Gymnasium kam, ist Slavina nach einem dreiviertel Jahr und einem erneuten Umzug wieder in ihre alte Klasse zurückgekehrt. Im Vergleich zur 10a ist die Heterogenität innerhalb dieser Lerngruppe nicht sehr groß. Taras, Said und Slavina haben einen Migrationshintergrund. Josef ist der einzige Schüler, der durch eine Lese-Rechtschreib-Schwäche einen Nachteilsausgleich erhält. Im letzten Schuljahr haben alle Jugendlichen dieser Klasse den realschulabschlussbezogenen Unterricht besucht. Obwohl die Zusammensetzung der Lerngruppe eine geringe soziale Heterogenität aufweist, kommt es dennoch häufig zu großen Konflikten. Generell ist der Zusammenhalt der Jugendlichen der 10b sehr gering. Das Klassenklima kann man als angespannt bezeichnen. Diese Situation wirkt sich auch auf das Unterrichtsgeschehen auf. Vor allem während Gruppenarbeitsphasen fällt es den Schülern schwer, arbeitsfähige und gleichgroße Gruppen zu bilden. Es entsteht zudem gelegentlich Unruhe während Diskussionen im Unterricht, bei denen kleinere Streitereien aufbrechen und Abneigungen offen kommuniziert werden.

Die Jugendlichen der Klasse 10b setzen sich, wie die Jugendlichen der Parallelklasse, im Sozialkundeunterricht zum ersten Mal mit einem Konflikt auf internationaler Ebene auseinander. Mehrere Schüler sind nicht nur politisch interessiert, sondern auch über aktuelle politische Themen informiert. Dazu gehören Dan, Justus, Peter, Max, Lena und Laura. Die Lernenden dieser Klasse begegnen neuen Unterrichtsmethoden, bis auf wenige Ausnahmen, mit großer Zurückhaltung. Manche Schüler legen offen ihre Bedenken dar. Sie sind sich nicht sicher, ob interaktive Methoden und Verfahren überhaupt in ihrer Lerngruppe funktionieren. Die Mädchen und Jungen der Klasse haben im letzten Schuljahr zwei Pro-Kontra-Streitgespräche durchgeführt. Simulationen, in denen sie selbst die Rolle eines politischen Funktionsträgers einnehmen sollen, sind ihnen noch unvertraut.

### **2.3 Sachanalyse**

Am 11. März 2011 suchte eine Erdbebenkatastrophe Japan heim. Viele Städte wurden vollkommen zerstört und es kamen „wohl mehr als 20 000 Menschen“ (Bürger u.a. 2011, 36) ums Leben. Einen Tag später, am 12. März 2011 ereignete sich im Atomkraftwerk Fukushima

eine Explosion, die den größten atomaren Unfall seit Tschernobyl zur Folge hatte (vgl. Bethge u.a. 2011, 89). Nach 25 Jahren drängte die Frage nach der Sicherheit von Atomkraftwerken erneut massiv in die Öffentlichkeit. So reagierte der Generaldirektor der Internationalen Atomenergieorganisation (IAEA), Yukia Amano, auf die Ereignisse in Fukushima mit der Forderung, weltweit einheitliche, verpflichtende Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke einzuführen und löste so eine internationale Debatte über die Atomsicherheit aus. Wenig verwunderlich war, dass entlang dieser Frage gewohnte Interessengegensätze aufeinander trafen.<sup>4</sup> Große Atommächte, darunter ausgerechnet Japan, die USA sowie einige Schwellenbeziehungsweise Entwicklungsländer, vor allem aber China und Indien setzten sich öffentlich gegen eine Verschärfung der bereits geltenden Sicherheitsbestimmungen für Atomkraftwerke ein (vgl. Krüger 12. April 2011). Ihre „nationale Autorität[en, M.R.] zugunsten internationaler Normen aufzugeben“ (ebd.) stand der Forderung Amanos entgegen. Als ein großer Fürsprecher für die Pläne des Generaldirektors der IAEA trat während der Debatte Deutschland auf (vgl. Reuter 26. Mai 2011). „Auf der Grundlage zweier unabhängiger Kommissionsgutachten beschloss [...] [die Bundesregierung als Reaktion auf die Ereignisse in Fukushima außerdem, M.R.] Ende Mai 2011 den vollständigen Atomausstieg schrittweise bis Ende 2022“ (Salomon / Udich 2011, 120). Mit diesem international einmaligem Vorstoß hatten wohl die wenigsten gerechnet, zumal die schwarz-gelbe Regierungskoalition damit „ihre Politik auf den Kopf stellte“ (Renn 2011, 3). Die Reaktion der Bundesregierung zeigt, wie tief der Konflikt geht. Er berührt die Frage nach der „internationalen Sicherheitskultur“ (Bürger u.a. 2011, 39). „Ohne gemeinsames Bemühen und ohne Auseinandersetzung über Ziele und Wege gibt es keine Sicherheit“ (ebd.). So hat auch der UN-Generalsekretär Ban Ki-moon am 19. April 2011 zum nuklearen Unfall in Fukushima bei einem Gipfeltreffen zur sicheren und innovativen Nutzung von Kernenergie in Kiew konstatiert: „Weil die Folgen katastrophal sind, muss Sicherheit Vorrang haben. Weil die Folgen global sind, muss über dieses Thema weltweit diskutiert werden“ (Ban Ki-moon 19. April 2011).

Die Internationale Atomenergieorganisation verfolgt das Ziel, „in der ganzen Welt den Beitrag der Atomenergie zum Frieden, zur Gesundheit und zum Wohlstand zu beschleunigen und zu steigern“ (IAEA 2008, 1). Sie ist die weltweit einzige Organisation, die „über die nukleare Sicherheit [...] wachen“ (Salomon / Udich 2011, 125) kann.<sup>5</sup> Zwei

---

<sup>4</sup> Eine detaillierte Konfliktanalyse anhand von sechs Kategorien Gieseckes ist im Anhang einzusehen.

<sup>5</sup> Diese Aufgabe fiel der IAEA nicht von Beginn an zu, als sie unter den Bedingungen des Kalten Krieges am 29. Juli 1957 durch den Beitritt von 18 Mitgliedstaaten ins Leben gerufen wurde. Durch die Existenz der Organisation konnten sich weltweite nukleare Kooperationen entwickeln. Dieser internationale Austausch führte im Laufe der Zeit wiederum dazu, dass sich die nukleare Sicherheit als neues Aufgabengebiet der IAEA etablierte. (vgl. Franceschini 2012, 122)

Entscheidungsorgane, der Gouverneursrat und die einmal jährlich tagende Generalversammlung der 151 Mitgliedsstaaten, setzen die Ziele der IAEA um. Das „eigentliche Entscheidungsgremium für alle wichtigen Fragen“ (Grönig / Rudischhauser 2007, 32) der IAEA ist der Gouverneursrat<sup>6</sup>. 35 Mitglieder entscheiden in diesem Gremium auch über Sicherheitsbestimmungen, über die dann die Generalkonferenz abstimmt. So haben die 151 Mitgliedstaaten 1994 auch über das erste Übereinkommen über nukleare Sicherheit<sup>7</sup> mehrheitlich abgestimmt, in dem unter anderem „Mindestanforderungen an Atomkraftanlagen“ (Salomon / Udich 2011, 125) aufgeführt werden. Allerdings bleiben trotz dieses Abkommens „die Vorkehrungen zur nuklearen Sicherheit [...] der Gesetzgebung der Mitgliedsstaaten“ (Franceschini 2012, 122) vorbehalten. So wurden „zwar präventiv Sicherheitsrichtlinien erlassen“ (Salomon / Udich 2011, 125), allerdings verfügt die IAEA über keinerlei Kontroll- oder Sanktionsinstrumente. So ist es nicht verwunderlich, dass Salomon und Udich eine Reform der Organisation fordern, „die es ihr [in Zukunft, M.R.] erlaubt, präventiv konkrete Standards rechtsverbindlich zu setzen und auch zu kontrollieren“ (ebd.). Eine Entscheidung des internationalen Konflikts um weltweit einheitliche Sicherheitsstandards ist damit gleichzeitig eine Entscheidung für oder gegen diese Reformbemühungen.

Nach den Ereignissen in Fukushima hat sich ein kurzes politisches Gelegenheitsfenster geöffnet, um der „Sicherheit Vorrang“ (Ban Ki-moon 19. April 2011) vor staatlichen „Souveränitätsbeschränkungen“ (Salomon / Udich 2011, 125) einzuräumen. Die weltweite Debatte um die Einführung verpflichtender Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken berührte nämlich eine der Grundkontroverse Internationaler Beziehungen: Internationale Sicherheit versus staatliche Souveränität<sup>8</sup>. Geben also Staaten zugunsten der internationalen Sicherheit ein Stück ihrer eigenen Souveränität auf und verpflichten sich zur Einhaltung einheitlicher Sicherheitsstandards, die von einer außenstehenden Organisation kontrolliert wird?

Die sogenannte Fukushima-Konferenz der IAEA „ist [im Juni 2011, M.R.] ohne konkrete Beschlüsse zu Ende gegangen“ (Zeit Online 24. Juni 2011). Im September 2011, während der 55. Generalkonferenz der IAEA, haben sich die 151 Mitgliedsstaaten auf ein konkretes Ergebnispapier, einen Aktionsplan geeinigt, der im Vorfeld bereits durch den Generaldirektor in Zusammenarbeit mit dem Gouverneursrat entworfen wurde. „It contains concrete and

---

<sup>6</sup> Deutschland, Indien, Japan, Russland und die USA gehören 2011/2012 zu den 35 Mitgliedern des Gouverneursrates.

<sup>7</sup> „Convention on Nuclear Safety“ (1994).

<sup>8</sup> Wenn nicht mehr die Regierung eines Landes über die Sicherheit und Kontrollen ihrer eigenen Atomkraftwerke entscheidet, sondern eine internationale Organisation, wäre dies eine Souveränitätsbeschränkung des Staates.

achievable actions to make nuclear safety post-Fukushima more robust and effective than before” (Amano 22. September 2011). Der Aktionsplan wurde nach seiner Veröffentlichung heftig kritisiert, denn es fehlen „verpflichtende Sicherheitsstandards und regelmäßige Kontrollen“ (Die Presse 13. September 2011). Daher bleibt „der bisherige Grundsatz, dass Atomsicherheit eine nationale Angelegenheit ist“ (ebd.), unangetastet. Ein halbes Jahr nach der atomaren Katastrophe im japanischen Fukushima ist mit diesem Ergebnis der Konflikt zur Streitfrage „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ weiterhin keiner tragfähigen Lösung zugeführt. Das Gelegenheitsfenster für eine international nachhaltige Regelung der potentiellen Gefahren der Kernkraft blieb ungenutzt. Auch für Deutschland ist es nach Bürger u.a. notwendig, „sich um eine Verbesserung der Sicherheitskultur“ (Bürger u.a. 2011, 40) weiter einzusetzen, denn atomare „Unfälle machen nicht vor Grenzen Halt“ (Ban Ki-moon 19. April 2011).

## 2.4 Didaktische Überlegungen

„Im Sozialkundeunterricht stehen aktuelle und exemplarische Konflikte als eigentliche Triebfedern und die Normalform des politischen Prozesses im Mittelpunkt“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2009, 6). In diesem Sinn ist der internationale Konflikt um weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken Ausgangspunkt der geplanten Unterrichtseinheit und bestimmt durch seine „lernbewegende[...] Kraft“ (Reinhardt 2005, 78) zugleich deren *Inhaltsstruktur*: Die Analyse des Konfliktes (Stunde 1-3) weist auf die Notwendigkeit hin, im Anschluss der öffentlichen Austragung der verschiedenen Interessengegensätze auch eine politische Entscheidung herbeizuführen. Hier stellt sich die Frage nach dem institutionellen Rahmen. Wo kann auf internationaler Ebene überhaupt eine legitime Entscheidung über diesen Konflikt getroffen werden? Wie bereits in der Sachanalyse dargelegt, schafft in diesem Fall die Internationale Atomenergieorganisation den Ort, der den Entscheidungsprozess regelt (Stunde 4).<sup>9</sup> Nachdem um eine Lösung zur Streitfrage „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ gerungen und sie entschieden wurde (Stunde 5-7), ergibt sich sogleich eine übergeordnete Perspektive, die danach fragt, für welches Prinzip dieser konkrete Konflikt und seine „Lösung“ im Bereich der internationalen Beziehungen eigentlich steht (Stunde 8-9) und inwieweit die getroffenen politischen Entscheidungen, hier am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, als zukunftsfähig beurteilt werden können (Stunde 10). Die gesamte Unterrichtseinheit weist inhaltlich also drei

---

<sup>9</sup> Dabei ist der Gouverneursrat der Internationalen Atomenergieorganisation mit seinen 35 Mitgliedern erstes Entscheidungsgremium.

Sinnschichten auf. Es geht erstens um den internationalen Konflikt und die unterschiedlichen Interessen der Konfliktparteien, die über die zugespitzte Streitfrage „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ diskutieren. Davon ausgehend werden zweitens internationale Entscheidungsprozesse und die Austragung von Konflikten Gegenstand des Unterrichts. Die Frage danach, wofür der konkrete Konflikt steht, eröffnet die dritte inhaltliche Sinnschicht. Innerhalb der geplanten Unterrichtseinheit stand die internationale Sicherheitskultur als übergeordnete Konfliktlinie im Vordergrund.

Dramaturgischer Höhepunkt der Unterrichtseinheit bildet das Entscheidungsspiel, in dem verschiedene Konfliktparteien um eine „Lösung“ der Streitfrage ringen. Die Durchführung des Entscheidungsspiels in der siebten Unterrichtsstunde verbindet die beiden ersten inhaltlichen Sinnschichten. Denn Gegenstand dieser Unterrichtsstunde ist eine Simulation des politischen Entscheidungsprozesses innerhalb des institutionellen Rahmens der IAEA, in dem die unterschiedlichen Interessen und Lösungsansätze von sechs Konfliktparteien ausgetragen werden. Die Schüler kommen so mit dem Ablauf von politischen Entscheidungsprozessen zur Bearbeitung eines Konflikts *exemplarisch* in Kontakt. Sie können „Einsichten in die Komplexität von Politik und das Problem, dass sich Politik häufig in Dilemmasituationen befindet, in denen es „die“ Lösung nicht gibt“ (Massing 2010, 166) entwickeln. Der Konflikt um weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken steht exemplarisch für die internationale Sicherheitskultur und die politische Reaktion auf Sicherheitsbedrohungen. An der Streitfrage, die zwischen den Staaten der Welt ausgetragen wird, zeigt sich beispielhaft das Entscheidungsdilemma zwischen der Forderung nach internationaler Sicherheit und dem Prinzip staatlicher Souveränität.

Im 21. Jahrhundert stehen wir vielfältigen Sicherheitsbedrohungen gegenüber. Dazu zählen spätestens seit den Ereignissen in Tschernobyl oder Fukushima auch atomare Unfälle. „Angesichts des Weiterbetriebs und sogar Neubaus von [atomaren, M.R.] Anlagen im europäischen Umfeld“ (Bürger u.a. 2011, 40), betrifft die politische Entscheidung einer weltweiten Verschärfung oder Nicht-Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen für Atomkraftwerke die Sicherheit eines jeden Schülers. In dieser Hinsicht hat das Thema der Unterrichtsstunde auch für die *Zukunft* der Jugendlichen eine große Bedeutung.

Die Entscheidung des Konflikts „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards in Atomkraftwerken?“ wird in der internationalen Organisation IAEA zwischen Staaten ausgehandelt. Dieser Unterrichtsgegenstand ist von der Erfahrungswelt der Schüler weit entfernt. Einem handlungsorientierten, „simulativen Ansatz kommt [...] eine besondere Vermittlerrolle zwischen alltagspolitischer Erfahrungswelt und institutioneller Politik zu“

(Petrik 2009, 20). Daher wurde er ausgewählt, um den Schülern einen *Zugang* zu politischen Entscheidungsprozessen auf internationaler Ebene zu ermöglichen. Denn sie selbst übernehmen die Rolle einer Konfliktpartei und müssen dabei die jeweiligen Interessen in Auseinandersetzungen mit anderen vertreten. Obwohl es die Jugendlichen herausfordert, sich in internationale politische Interessenlagen und Interessengegensätze hineinzudenken, sind ihnen Grundmechanismen der Konfliktaustragung aus ihrer Lebenswelt vertraut. Für die Schüler liegt deshalb die *Gegenwartsbedeutung* bei der Durchführung des Entscheidungsspiels in der Entwicklung der eigenen Konfliktfähigkeit. In diesem „Probearbeiten“ (Massing 1998, 9) können sie „Kompetenzen [erlangen, M.R.], die ihnen späteres Handeln in Gesellschaft und Politik erleichtern“ (ebd.).

## **2.5 Methodische Entscheidungen**

Im Folgenden werde ich besonders auf die Planung und Konzeption des Entscheidungsspiels<sup>10</sup> „Weltweite Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen für Atomkraftwerke?“ eingehen.

Einen internationalen Konflikt für die Schüler einer zehnten Klasse der Sekundarschule methodisch verständlich und nachvollziehbar zu arrangieren, ist mit einigen Herausforderungen verbunden. Internationale Entscheidungsprozesse sind komplex und weit von der Lebenswelt der Schüler entfernt. Der Kompetenzschwerpunkt „Einen internationalen Konflikt untersuchen“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2009, 18) verlangt aber von den Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern dieses „Brückenproblem“ (Petrik 2011, 109) methodisch zu lösen und „eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand anzubahnen“ (ebd.). Mit diesen Herausforderungen vor Augen ist die Planung des vorliegenden Entscheidungsspiels entstanden.

„Entscheiden stellt das wesentliche Merkmal von Politik dar“ (Massing 2010, 176). Im Entscheidungsspiel als simulatives Verfahren wird ein politischer Entscheidungsprozess handlungsorientiert erfahrbar. Dabei können die Schüler selbst „das Konflikthafte, das Offene, das Kontroverse der Politik“ (ebd.) in der Rolle eines politischen Entscheidungsträgers erleben. „Entscheidungsspiele sind verkürzte Planspiele. Sie sind weniger komplex und aufwändig und daher für die Schule praktikabler“ (ebd., 174).

---

<sup>10</sup> Innerhalb der Politikdidaktik existieren verschiedene Versuche handlungsorientierte Methoden und Spielformen begrifflich voneinander zu unterscheiden (vgl. Massing 2010, Scholz 2007, Reinhardt 2005). Im Folgenden habe ich mich bei der Planung und Konzeption vor allem an Massings nachvollziehbare Ausführungen im „Methodentraining für den Politikunterricht“ (2010) und Reinhardts Hinweisen aus ihrer „Politik-Didaktik“ (2005) orientiert.

Grundlage für die Konzeption dieses Kontroversverfahrens „ist die Suche nach einer Situation, die real oder möglich ist, so dass das Verhandeln des Konfliktes einen Sinn macht“ (Reinhardt 2005, 200). Für das vorliegende Entscheidungsspiel fand ich eine solche Situation. Fünf wichtige Mitglieder des Gouverneursrates der IAEA – die USA, Russland, Japan, Deutschland und Indien – treffen sich unter der Federführung des Generaldirektors, um den Konflikt zu entscheiden. Hier zeigt sich bereits der „Modellcharakter“ (Massing 2010, 164) des Entscheidungsspiels. Diese sechs Rollen bilden nicht alle Meinungen ab, stehen aber stellvertretend für die wichtigsten Grundpositionen in dem Konflikt, die in verschiedenen Tages- und Wochenzeitungen, aber auch auf den Homepages des Bundesumweltministeriums und der IAEA öffentlich recherchierbar sind.<sup>11</sup> So entsteht das „vereinfachte[...] Modell der Realität, indem alle grundlegenden Eigenschaften erhalten bleiben“ (ebd. 165): Mitglieder des Gouverneursrats der IAEA entscheiden entsprechend des Übereinkommens über Nukleare Sicherheit über eine Verschärfung oder Nicht-Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen, indem z.B. verbindliche Kontrollen durch die IAEA zur Diskussion stehen.

Das Ziel des Entscheidungsspiels ist es, „die komplexe politische [...] Wirklichkeit, schwer zugänglicher Zusammenhänge und Prozesse überschaubar“ (ebd.) und für die Schüler zugänglich zu machen. Um dies zu erreichen, bedarf es einer ausreichenden Vorbereitungsphase, die für die fünfte und sechste Unterrichtsstunde eingeplant wurde. Massing macht darauf aufmerksam, dass eine gründliche Einstimmung auf das Spiel und die Entscheidungssituation von großer Bedeutung ist (vgl. ebd., 170). Neben verständlichen Rollenkarten ist diese Forderung konzeptionell auch durch das Verfassen einer fiktiven Ausgangssituation als Einstimmung umgesetzt.<sup>12</sup> Die Schüler haben insgesamt zwei Unterrichtsstunden Zeit, um sich auf die Konferenzphase als „Kern des Entscheidungsspiels“ (ebd., 175) und dramaturgischen Höhepunkt der Unterrichtseinheit in Gruppen vorzubereiten. Das Material der Rollenkarten dient dazu, den Jugendlichen grundlegende Begründungsmuster der Rollen vorzugeben, ohne die eigene Kreativität auf der Suche nach einer Lösung einzuschränken.

---

<sup>11</sup> Die konkreten Positionen sind im Anhang unter „Analyse des Konfliktes und Erwartungshorizont“ nachzulesen. An dieser Stelle sollen zum Verständnis die wichtigsten Standpunkte aufgeführt werden: Indien repräsentiert die Schwellenländer. Die USA, Russland und Japan gehören zu den Staaten mit den meisten Kernkraftwerken der Welt (vgl. atw-Redaktion 2011, 281f.). Sie wenden sich gegen die Einführung verbindlicher Kontrollen durch die IAEA, haben aber durchaus verschiedene Begründungsstrategien. Deutschland nimmt unter den fünf Staaten eine Sonderrolle ein, nachdem die Bundesregierung im internationalen Alleingang den Atomausstieg bis zum Jahr 2022 beschlossen hat. Die Bundesrepublik setzt sich im besonderen Maße für die Verschärfung der internationalen Sicherheitsbestimmungen ein.

<sup>12</sup> Siehe Anhang: Rollenkarten.

„In der Konferenzphase werden die jeweiligen Positionen, Ziele, Interessen, Lösungsstrategien der Rollenträger verhandelt und eine Entscheidung getroffen, entweder in Form eines Kompromisses oder als Mehrheitsentscheidung“ (ebd.). Das Entscheidungsspiel verlangt von den Jugendlichen, sich in eine Rolle hineinzusetzen, diese Position in Auseinandersetzung mit anderen zu vertreten und gemeinsam zu einer Entscheidung zu kommen. Die gemeinsame Entscheidungsfindung stellt sicherlich die größte Herausforderung während der Konferenzphase dar.

Im Anschluss an die simulierte Verhandlung haben die Schüler die Möglichkeit, sich von ihren Rollen zu distanzieren. Die Rollendistanzierung dient gleichzeitig dazu, das Spiel und die inhaltliche Auswertung miteinander zu verbinden. Während dieser Reflexionsphase ist es wichtig, dass die Schüler zu Wort kommen und das Ergebnis des Entscheidungsspiels aus ihrer Sicht beurteilen. Denn nur so lassen sich auch Schülerdeutungen entdecken, die sich möglicherweise als „unpolitische Verkürzungen“ (ebd., 176) herausstellen. Was Massing hier als „die Grenzen von Entscheidungsspielen“ (ebd.) bezeichnet, kann für den weiteren Lernprozess der Schüler hilfreich sein. Denn nur wenn Fehlkonzepte formuliert werden, können sie auch im Sozialkundeunterricht bearbeitet werden.

Das Entscheidungsspiel ermöglicht den Schülern ein „Probehandeln in [einer, M.R.] simulierten Konfliktsituation“ (Petrik 2009, 20). Lehrende veranlassen während der Durchführung der Konferenzsimulation aber dennoch „einen echten Aushandlungsprozess“ (ebd.) zwischen den Schülern. Auch in der Rolle eines politischen Funktionsträgers, sind es die Jugendlichen, die diskutierend um eine Entscheidung ringen. Sie bringen ihre eigenen Konfliktlösungsstrategien aus alltagspolitischen Erfahrungen und individuellen Schülervorstellungen über den simulierten politischen Entscheidungsprozess in die Diskussion ein. In dieser Hinsicht lassen sich auch die von verschiedenen Fachdidaktikern formulierten Ziele von Entscheidungsspielen oder Konferenzsimulationen nachvollziehen, die auf „Kompetenzen [abzielen, M.R.], die [...] späteres Handeln in Gesellschaft und Politik erleichtern“ (Massing 1998, 9) sollen. Entscheidungsspiele sollen zur Konfliktfähigkeit der Schüler beitragen (vgl. Massing, 2010, 197; Scholz 2007, 549) und zielen damit auf die Entwicklung einer der „fünf Teilkompetenzen von Demokratie-Lernen“ (Reinhardt 2006, 502) ab, die von der Fachgruppe Sozialwissenschaften im Auftrag der Kultusministerkonferenz 2004 vorgeschlagen wurden. Wie bereits in der Problematisierung im Kapitel 1 dargelegt, fehlen aber bisher Ergebnisse aus der fachdidaktischen Unterrichtsforschung, die dies auch belegen. Jenes Desiderat kann in diesem Rahmen nicht

aufgearbeitet werden. Der folgende Praxisteil der Arbeit greift das Problem aber auf und versucht, in Ansätzen Lösungen zu entwickeln.

## **Teil II: Praxis – Durchführung und Auswertung**

### **3. Durchführung**

In dieser Darstellung der praktischen Durchführung beschränke ich mich auf wesentliche Gesichtspunkte und dokumentierte Schülerergebnisse, die für die Beantwortung der Problemfragen dieser Arbeit notwendig erscheinen (vgl. Kapitel 1). Der Fokus meiner Untersuchung liegt auf der Konferenzphase des Entscheidungsspiels. Zum besseren Verständnis und zur richtigen Einordnung werden aber dennoch wichtige Ergebnisse aus den vorhergegangenen Unterrichtsstunden skizziert.

#### **3.1 Konfrontation und Analyse des Konflikts**

Als erste Problemfrage habe ich zu Beginn dieser Arbeit die nachstehende formuliert: „Kann ich das Brückenproblem durch meine methodischen Entscheidungen lösen und eine Begegnung zwischen Schülern und Unterrichtsgegenstand anbahnen?“ Damit das gelingt, ist bereits eine arrangierte Konfrontation der Schüler mit dem internationalen Konflikt in der Einführungsstunde entscheidend. Hier sollen die Jugendlichen vor allem motiviert werden, sich mit dem politischen Konflikt auseinanderzusetzen. Mir ist dies in beiden Klassen gelungen. Mit einem Comicbild<sup>13</sup> aus „Die Simpsons“ konnte ich an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen und zugleich die Fragehaltung hervorrufen, welcher politische Gegenstand sich wohl hinter dem Bild verbirgt. Anhand dieses Comics und einem Text „Atomare Unfälle weltweit“<sup>14</sup>, zu dem die Schüler erste Gedanken schriftlich formulieren sollten, war es im Unterrichtsgespräch möglich, den internationalen Konflikt zu formulieren. Einige Schüler konnten bereits Vorwissen äußern und noch offene, erkenntnisleitende Fragen stellen. Die Schülerfragen wurden auf einer Folie festgehalten und weisen bereits auf Leitfragen der Konfliktanalyse hin.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Siehe Anhang: Ergebnisse der Konfrontationsphase.

<sup>14</sup> Siehe Anhang: Atomare Unfälle weltweit.

<sup>15</sup> Siehe Anhang: Ergebnisse der Konfrontationsphase.

In den beiden darauffolgenden Unterrichtsstunden analysierten die Schüler den Konflikt in Gruppenarbeit. Dies erfolgte arbeitsteilig, sodass jede Gruppe drei Leitfragen mithilfe von kurzen Texten beantwortete.<sup>16</sup> Die Schüler hatten dabei zum Teil Probleme, Textinhalte zu erfassen und miteinander zu verbinden. Eine tiefgründige Analyse gelang den Gruppen, die sich gemeinsam über die Textinhalte ausgetauscht und zusammengearbeitet haben.<sup>17</sup> Bei einer Durchsicht der Ergebnisse aller Gruppen beider Klassen sind folgende Auffälligkeiten festzustellen:<sup>18</sup> Insgesamt haben die Schüler der Klasse 10b detailliertere Antworten zu den Leitfragen auf den Plakaten festgehalten, als ihre Mitschüler der Parallelklasse. Das spiegelt das unterschiedliche Leistungsniveau beider Lerngruppen wider. Beide Klassen haben wichtige Aspekte des internationalen Konflikts erfasst, wobei die einzelnen Ergebnisse zum Teil sehr ungeordnet dargelegt wurden.<sup>19</sup> Die komplexen Zusammenhänge und verschiedenartigen Interessen des Konflikts blieben für die Schüler teilweise verhüllt. Es fällt auf, dass die Jugendlichen zwar die Forderungen einzelner Staaten nennen, das dahinter stehende Interesse aber nicht erfassen (vgl. Reinhardt 2005, 86). Die Schüler beschäftigen sich zum ersten Mal mit internationalen politischen Entscheidungsprozessen. Sie ordnen das komplexe Unbekannte mithilfe ihrer Alltagsvorstellungen ein und verwenden einen alltagssprachlichen Ausdruck. Dabei können politisch verkürzte Antworten entstehen, wie z.B. „Länder, die dagegen sind, möchten Geld sparen. Und die dafür sind, möchten mehr Sicherheit“ (Gruppe 2, 10a). Die Analyse des Konfliktes ergab damit die folgende Bilanz: Die Schüler formulierten zwar wesentliche Grundaspekte des Konflikts, seine umfassende Erschließung konnten sie jedoch noch nicht leisten.

### **3.2 Entscheidungsspiel**

Nach einer zweistündigen Einstimmungs- und Vorbereitungszeit haben jeweils sechs Schüler beider zehnten Klassen an der Konferenzphase des Entscheidungsspiels teilgenommen und in vorgegebenen Rollen um eine Entscheidung zur Streitfrage: „Weltweite Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen für Atomkraftwerke?“ gerungen.<sup>20</sup> Blickt man auf die Diskutierenden beider Klassen, so kann Folgendes festgehalten werden: An der Konferenzsimulation in der Klasse 10a haben neben drei leistungsstarken Jugendlichen

---

<sup>16</sup> Die Aufgaben für die arbeitsteilige Gruppenarbeit und das bereitgestellte Material sind im Anhang einzusehen.

<sup>17</sup> Siehe Anhang: Ergebnisse der Gruppen 1, 3 und 4 der Klasse 10b.

<sup>18</sup> Siehe Anhang: Analyse des Konflikts: Ergebnisse der Klassen 10a und 10b; Zusammenschau der Gruppenergebnisse zur Konfliktanalyse.

<sup>19</sup> Siehe Anhang: Ergebnisse der Gruppen 1-3 der Klasse 10a und der Gruppe 2 der Klasse 10b.

<sup>20</sup> Insgesamt waren in der Klasse 10a 17 Schüler und in der Klasse 10b 18 Schüler anwesend (vgl. Anhang: Sitzpläne).

Janine, Lisa und Marco, auch die Schüler Manuel, Emil und Steffen teilgenommen, die bei komplexen Aufgaben sehr schnell an ihre Leistungsgrenzen stoßen. Dazu tragen sicher auch die diagnostizierten Teilleistungsstörungen bei. Alle sechs Schüler zeigten im bisherigen Unterricht generelle Diskussionsbereitschaft und wenig Scheu, sich vor anderen zu äußern.

An der Konferenzsimulation der Klasse 10b haben zwei Jugendliche, Dan und Lena, teilgenommen, die auch im vorangegangenen Unterricht besonders diskussionsbereit waren. Alle anderen Konferenzteilnehmer sind in dieser Hinsicht eher durch Zurückhaltung aufgefallen, wobei sich Max und Laura interessengeleitet an Diskussionen beteiligten.

Die Durchführung des Entscheidungsspiels fand jeweils in der siebten Unterrichtsstunde der Unterrichtseinheit statt.<sup>21</sup> Den Rahmen dieser Stunde bildete eine Karikatur. Vor der eigentlichen Konferenzsimulation wurden die Schüler mit ihrer Hilfe auf das Kommende eingestimmt und auf einer Karteikarte formulierte jeder Einzelne seine Erwartungen zum Entscheidungsspiel. Auch nach der Durchführung und einer ersten Reflexion im Unterrichtsgespräch sollte jeder für sich das Ergebnis der Verhandlung beurteilen und schriftlich auf der Rückseite der Karteikarte festhalten.<sup>22</sup> Dazu diente ihnen wiederum als Denkhilfe die analysierte Karikatur vom Beginn der Unterrichtsstunde.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Untersuchung der Konferenzsimulation, die in beiden zehnten Klassen stattfand. Sowohl die Schüler der 10a, also auch die Schüler der 10b sind am Ende der Verhandlung zu einer Entscheidung gekommen. Vergleicht man die Ergebnisse der Klassen miteinander, so fällt Folgendes auf: In beiden Konferenzsimulationen wurde ein Kompromiss ausgehandelt, wobei beide Gruppen eine Mehrheitsentscheidung herbeigeführt haben. Die Kompromisse unterscheiden sich inhaltlich voneinander:

10a: Weltweit *einheitliche* Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke mit *angekündigten Kontrollen, die mindestens einmal im Jahr stattfinden.*

10b: *Freiwillige* Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen mit *angekündigten Kontrollen einmal im Jahr.* Ausgenommen bleibt *Japan*, denn in diesem Land sollen zunächst *AKW-Stresstests* durchgeführt werden. Eine *Neuverhandlung* findet in einem Monat statt.

Die Rollendistanzierung leitete die anschließende erste Reflexionsphase ein. Mithilfe der ausgefüllten Beobachtungsbögen der Zuhörer konnte im Unterrichtsgespräch die jeweils errungene Entscheidung formuliert werden. In beiden Klassen schloss sich eine kurze

---

<sup>21</sup> Eine Verlaufsplanung der siebten Stunde der Sequenz, in der das Entscheidungsspiel durchgeführt wurde, kann im Anhang eingesehen werden.

<sup>22</sup> Siehe Anhang: Erwartungen und Urteile beider Klassen.

Diskussion über das Zustandekommen der jeweiligen Ergebnisse an, bevor fast jeder Schüler ein eigenes Urteil zum Ausgang des Entscheidungsspiels aufschrieb.<sup>23</sup>

Das Kontroversverfahren wurde in der darauf folgenden Stunde inhaltlich ausgewertet, wobei der internationale Entscheidungsprozess im aktuellen Konflikt thematisiert wurde. Die Schüler waren in der Lage, die Grundkontroverse internationale Sicherheit versus staatliche Souveränität an dem Ergebnis ihres eigenen Entscheidungsspiels und der realen Entscheidung des Gouverneursrates der IAEA abzuleiten und zu formulieren.

## **4. Methodik der Analyse**

### **4.1 Erkenntnisinteresse**

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde dargelegt, dass der Einsatz von Entscheidungsspielen im Sozialkundeunterricht nicht nur damit begründet wird, erworbenes Wissen und kennengelernte Standpunkte zu einem internationalen Konflikt handlungsorientiert zu übersetzen (vgl. Reinhardt 2005, 156). Entscheidungsspiele zielen nach Massing auch darauf ab, die Konfliktfähigkeit der Schüler zu fördern (vgl. Massing 2010, 179). Diese Zielformulierung verweist direkt auf die oben beschriebene Kompetenzdebatte der Politikdidaktik und dem von mir hervorgehobenen Forschungsdesiderat. Es liegen bisher keine Ergebnisse der Unterrichtsforschung vor, die die Kompetenz der Konfliktfähigkeit in dem Kontroversverfahren „Entscheidungsspiel“ untersuchen. Es fehlen grundlegende Analyseinstrumentarien, um diese wichtige Teilkompetenz des Demokratie-Lernens zu erforschen. Daher soll in dieser Arbeit die Kompetenz Konfliktfähigkeit während der Konferenzphase des Entscheidungsspiels „Weltweite Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen in Atomkraftwerken?“ in den Blick genommen werden. Die leitenden Fragstellungen dieser Analyse lauten:

- Lässt sich die Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ während der Konferenzphase eines Entscheidungsspiels in Äußerungen und im Diskussionsverhalten von Schülern erfassen?
- Ist es möglich, begründbare Hypothesen über das Potential von Entscheidungsspielen bei der Förderung der Kompetenz Konfliktfähigkeit abzuleiten?

An dieser Stelle muss betont werden, dass hier eine erste Auseinandersetzung mit diesen Problemfragen stattfindet. Es ist eine qualitative Untersuchung, die sich auf ein konkretes Entscheidungsspiel, das in zwei zehnten Klassen durchgeführt wurde, bezieht.

---

<sup>23</sup> Siehe Anhang: Erwartungen und Urteile beider Klassen.

## 4.2 Hinweise zur Datenerhebung

Das Datenmaterial, das für die Analyse und Interpretation zur Verfügung steht, wurde in beiden zehnten Klassen jeweils in der siebten Unterrichtsstunde erhoben. Die Karteikarten, auf die jeder Schüler seine Erwartungen an und sein abschließendes Urteil zum Entscheidungsspiel schreiben sollte, wurden eingesammelt und abgeschrieben. Im Vordergrund der Analyse stehen beide Konferenzphasen. Daher wurde die simulierte Verhandlung jeweils mit zwei MP3-Playern aufgezeichnet und transkribiert. Die allermeisten Redepassagen waren verständlich.<sup>24</sup>

Während der Datenerhebung nahm ich als Lehrende eine „Doppelrolle“ (Grammes 1999, 499) ein. Ich war aktive Beobachterin (vgl. Diekmann 2004, 469). Für die Analyse sind Hinweise der Forschungsliteratur hinsichtlich dieser Rolle ernst zu nehmen. Denn es könnte sein, dass Situationen für mich als aktiv teilnehmende Beobachterin eindeutig erscheinen, obwohl sie mit mehr Distanz doch interpretationsbedürftig sind (vgl. Grammes 1999, 499; Diekmann 2004, 470). Ich habe versucht, diese Hinweise ernst zu nehmen und eine kritische Haltung bei der Analyse einzunehmen.

## 4.3 Analyseinstrumentarium

Innerhalb der politikdidaktischen Autorenschaft besteht keinesfalls Einigkeit darüber, wie die Kompetenz Konfliktfähigkeit definiert wird. Hier werden die beiden unterschiedlichen Ansichten von Reinhardt und Petrik aufgegriffen, miteinander verglichen und erste Kriterien für die eigene Analyse abgeleitet. Reinhardt schlägt als Mitglied der Gruppe Sozialwissenschaften in einer Expertise für die KMK die folgende Definition vor. „*Konfliktfähigkeit*: Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Austausch von Konfliktregelungen und -lösungen“ (Reinhardt 2006, 502; Hervorhebung des Autors). Diese Begriffsbestimmung greift Petrik auf, nennt die Kompetenz auch „Konfliktlösung“ und formuliert sie folgendermaßen um: „Fähigkeit, in mikro- und makropolitischen Auseinandersetzungen die eigenen Positionen argumentativ zu vertreten, auf Gegenargumente adäquat einzugehen sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren, die einen begründeten Dissens, Kompromiss oder Konsens ermöglichen“ (Petrik 2010, 145). Bei einem Vergleich beider Definitionen fällt auf, dass Petrik die Kompetenz Konfliktfähigkeit, anders als Reinhardt, als „Argumentations-, Diskussion und Entscheidungsfähigkeit“ (Petrik 2007, 343) beschreibt. Ich sehe diese

---

<sup>24</sup> Neben den Erwartungen und Urteilen der Schüler, sind auch die Transkriptionen der Konferenzphase beider Klassen im Anhang einzusehen.

Umformulierung der „ursprünglichen“ Definition der Gruppe Sozialwissenschaften kritisch. Zwar kann Petrik mit Hilfe dieser enger gefassten Kompetenzbeschreibung die Kompetenzentwicklung anhand einer Argumentationsanalyse operationalisieren (vgl. Petrik 2011, 113), allerdings misst er so auch „nur“ die Argumentationsfähigkeit der Schüler. Reicht die Definition der Gruppe Sozialwissenschaften nicht darüber hinaus? Reinhardt folgend, geht es bei der Entwicklung der Konfliktfähigkeit, neben der Ausbildung einer zivilisierten „Streitkultur“ (Reinhardt 2006, 504), vor allem um „die Anerkennung des Andersartigen und die Akzeptanz des Konflikts“ (ebd.) bzw. „konfligierender Ideen und Interessen“ (ebd., 502). So deutlich wird diese normative Reichweite der Teil-Kompetenz des Demokratie-Lernens bei Petrik nicht formuliert und droht, bei einer Analyse der Konfliktfähigkeit verloren zu gehen. Dennoch sind Petriks Überlegungen und Ergebnisse seiner Lernprozessforschung wertvolle Grundlagen meiner Betrachtungen. Sein Kompetenzmodell enthüllt, wie sich die Konfliktfähigkeit „auf den vier [entwicklungslogischen, M.R.] Niveaus“ operationalisieren lässt: *I. „Privat“*: „Harmonismus, Konfliktflucht oder Angriff“; *II. „Öffentlich“*: „Wertevergleich, Begründungen, Toleranz“; *(III) „Institutionell“*: „Prämissenklärung, Lösungsverfahren“; *(IV) „Systematisch“*: „Argumentations- und Diskursanalyse“. (Petrik 2010, 151) An dieser Stelle muss deutlich gemacht werden, dass in diesem Rahmen keine Lernprozesse didaktisch rekonstruiert werden können. Der Fokus der Analyse liegt darauf, mögliche Potentiale zur Entwicklung der Konfliktfähigkeit anhand eines konkreten Entscheidungsspiels zu einem internationalen Konflikt durch die Interpretation von Schüleräußerungen und –verhalten zu identifizieren. Im Sinne einer fachdidaktischen Rekonstruktion (vgl. Petrik 2007, 320; Henkenborg 2002, 94) werden die Dokumente hinsichtlich dieses Erkenntnisinteresses analysiert. So kann „die Komplexität des Unterrichtsgeschehens auszugsweise ‚still gelegt‘ werden, um sequentiell und deutend zu betrachten: Was geschieht im Politikunterricht?“ (Schelle / Richter 2006, 2).

Im Folgenden beschreibe ich das Vorgehen der Analyse und Interpretation. In Anlehnung an das hermeneutische Verfahren werden beide durchgeführten Konferenzsimulationen interpretiert. Grundlage hierfür sind exemplarisch ausgewählte Schlüsselstellen, die für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit als besonders bedeutsam angesehen werden. Die Interpretation erfolgt nach dem hermeneutischen Dreischritt Verstehen – Auslegen – Anwenden (vgl. Petrik 2007, 371; Richter / Schelle 2006, 5; Richter 2007, 50). „*Verstehen* meint, den Sinnzusammenhang eines Anderen, also die fremden Handlungen, Äußerungen etc. [...] nachzuvollziehen“ (Richter / Schelle 2006, 6; eigene Hervorhebung). Der zweite Schritt, das *Auslegen*, „bezieht das Verstandene [dann, M.R.] auf das zugrundeliegende

Erkenntnisinteresse“ (ebd.), während das *Anwenden* eine Beurteilung oder Bewertung des Ausgelegten darstellt (vgl. Richter 2007: 50). In diesem dritten Schritt soll auch ein Vergleich beider zehnten Klassen mit einbezogen werden.

## 5. Analyse und Interpretation

### 5.1 Klasse 10a: „Ich hatte doch schon ´nen Kompromiss“

Bevor eine auffallende Schlüsselszene verstanden und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses ausgewertet wird, sollen zunächst allgemeine Reflexionen zum Verlauf und Ergebnis der Konferenzphase des Entscheidungsspiels in der Klasse 10a dargelegt werden. Die vollständige Transkription ist im Anhang nachzulesen.

Die sechs Schüler, die an der Konferenzsimulation teilgenommen haben, konnten von Beginn an in einem geregelten Diskurs verhandeln. Es ist eine echte Diskussion entstanden, die am Ende der Konferenz zu einem Ergebnis geführt hat. Die ausgehandelte Streitfrage „Weltweite Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen in Atomkraftwerken?“ blieb nicht unentschieden. Der Ablauf der Diskussion kann zu einer besseren Übersicht thematisch gegliedert werden:

1-7	Begrüßung und Eingangsstatements
8-16	Indien hat kein Geld
17-47	Sicherheitskontrollen versus staatliche Souveränität
48-51	Alternative Energien
52-75	Sicherheit russischer Atomkraftwerke
76-77	Kontrolleure können Fehler machen
78-87	Kontrolleure kosten Geld
88-99	Suche nach einem Kompromiss
100-118	Russland will neue Atomkraftwerke bauen
119-126	Abstimmung

Die Schüler dieser in Kontroversverfahren geübten Lerngruppe konnten einen Austausch über verschiedene Konfliktlösungen führen, wobei Marco in seiner Rolle als IAEA-Generaldirektor und Diskussionsleiter am Ende mithilfe einer Abstimmung zu einer schnellen Entscheidung drängte. Dies kam vor allem deshalb zustande, weil die Zeit zur Diskussion knapp wurde. Die Konferenzsimulation dauerte in dieser Klasse etwas über 14 Minuten. Während dieser Spielzeit haben sich alle sechs Schüler in die jeweilige Rolle hineinversetzt. Lisa ist die einzige Schülerin, die nach sechseinhalb Minuten aus ihrer Rolle ausbricht, und

sich ab diesem Zeitpunkt bis zum Ende von der Diskussion zurück zieht. Lisa scheitert nicht hinsichtlich der Überzeugungskraft ihrer Argumente, denn diese werden vor allem von Marco und Steffen immer wieder hinterfragt. Sie kann außerdem dem eigenen inneren Konflikt zwischen ihrem persönlichen Standpunkt zur Streitfrage und der Rolle, die sie im Entscheidungsspiel einnehmen muss, nicht mehr standhalten. So sagt sie während der Diskussion: „Ich kann nichts dafür. Ich darf offiziell nicht, ich darf hier jetzt also, mal kurz unterbrechen, aber ... ich tu nur, was mein Zettel sagt“ (32 & 34). Auffällig ist, dass die Schüler während der Diskussion häufig ihr eigenes Alltagswissen einbrachten, so z.B. über die Folgen von Tschernobyl (Aussage 70 und 72 von Steffen) oder über Bollywood-Filme (Aussage 85 von Janine). Sie konnten während der Konferenzphase trotz der Übernahme einer Rolle, etwas für sie selbst Bedeutsames einbringen. Die Diskussion wurde dadurch dynamischer.

Besonders eine Schlüsselszene fällt im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Analyse ins Auge. Sie verweist auf ein mögliches Potential, das in diesem Entscheidungsspiel zur Förderung der Kompetenz Konfliktfähigkeit bisher verborgen war.

88. Marco: Ja, aber ich find, dass da halt ein Kompromiss her muss, weil sonst können wir die Gesamtkonferenz von allen knicken. Also, wenn wir uns nicht einigen können, können wir uns mit den erst recht nicht einigen...
89. Janine: ...Ich hatte doch schon ´nen Kompromiss.
90. Marco: Und ich find´, wir sehen, hier stehen die größten Staaten mit dabei...
91. Steffen: ...Wir haben auch noch ´nen Kompromiss, wir haben alle unseren Kompromiss, Deutschland.
92. Manuel: Also, ein guter Kompromiss wär´, wenn [...] wenn, wenn das Geld da ist, dass mit Absprachen die Leute dann in das Land kommen und die Sicherheitsstandards dann überprüfen. Beziehungsweise wenn man selber welche aus dem Land einstellen würde.
93. Marco: Also sind Sie jetzt dafür, dass man Sicherheitsstandards rechtlich verbindlich macht und auch Kontrolleure einführt, oder was? Mit angekündigten oder unangekündigten Kontrollen?
94. Manuel: Das wär unser Kompromiss der USA.
99. Steffen: Ich wollte gerade reden, aber dann ist mir Deutschland ins Wort gefallen. [Lachen] Und so, wir wollen eigentlich unseren ganzen Atommeilern einen Stresstest unterziehen und wir wollen auch ähm Atommeiler mit bestmöglicher Technik ausstatten. Das wär´ unser Kompromiss.

### *Verstehen:*

Marco fordert mit seiner Aussage, „Ja, aber ich find, dass da halt ein Kompromiss her muss“, die Diskussionsteilnehmer auf, sich hinsichtlich der Streitfrage zu „einigen“. Er begründet dies damit, dass nur so auch die „Gesamtkonferenz“ (Generalkonferenz) der IAEA zu einem Entscheidungserfolg gelangen kann. Daraufhin wirft Janine ein, „Ich hatte doch schon ´nen Kompromiss“. Marco möchte mit seiner Begründung fortfahren, wird aber von Steffen unterbrochen. Dieser reagiert auf Janines Einwurf mit der Absicht, sich selbst in diesen Diskurs einzubringen, und sagt: „Wir haben auch noch ´nen Kompromiss, wir haben alle unseren Kompromiss, Deutschland“. Manuel schaltet sich mit einem eigenen Kompromissvorschlag ein, der angekündigte Kontrollen zur Überprüfung der Sicherheitsstandards vorsieht. Marco stellt als Diskussionsleiter eine Nachfrage zu Manuels Aussage. Doch Manuel geht nicht darauf ein, denn er sagt „Das wär´ unser Kompromiss der USA“. Daraufhin stellt Steffen als Vertreter Japans das Vorhaben, allen japanischen „Atommeilern einen Stresstest [zu, M.R.] unterziehen und [...] Atommeiler mit bestmöglicher Technik“ auszustatten, als den japanischen „Kompromiss“ vor.

### *Auslegen:*

In dieser Auswertung beziehe ich mich vor allem auf Janines, Steffens und Manuels Aussagen. Alle drei Schüler benutzen ähnliche sprachliche Formulierungen: „Ich hatte doch schon ´nen Kompromiss“ (Janine), „wir haben alle unseren Kompromiss“ (Steffen), „Das wär unser Kompromiss“ (Manuel). Diese Ausdruckweisen zeigen ein verkürztes Verständnis von politischen Kompromissen und von Prozessen der Kompromissbildung. Sie benutzen statt des Wortes „Kompromissvorschlag“, das Wort „Kompromiss“. Ein Vorschlag ist verhandelbar, ein Kompromiss das Ergebnis dieser Verhandlung. In dieser Schlüsselsequenz steht für alle drei Schüler der Kompromiss schon fest, und das ist ihr eigener. Im Hinblick auf die Entwicklung der Konfliktfähigkeit, die darauf abzielt, dass die Schüler dazu in der Lage sind „konkurrierende und konfligierende Ideen“ zu klären, zeigt diese Szene eine mögliche Hürde auf: ein fehlendes oder verkürztes Verständnis von Prozessen der Kompromissbildung.

Die Verhandlung wurde durch Marco, dem Diskussionsleiter in die Hand genommen. Am Ende der Konferenz schlug er einen „Kompromiss“ vor, der einer Mehrheitsentscheidung zugeführt wurde. In der anschließenden Reflexionsphase über das Zustandekommen des „Kompromisses“, konnte keiner der Beobachter erklären, aus welchen Interessen er sich eigentlich zusammensetzte.

## 5.2 Klasse 10b: „Du kannst mich ja unterstützen“

Auch an dieser Stelle sollen zunächst allgemeine Reflexionen zum Verlauf und Ergebnis der Konferenzphase des Entscheidungsspiels in der Klasse 10b dargelegt werden. Die vollständige Transkription ist ebenfalls im Anhang nachzulesen.

Im Folgenden werde ich kurz auf die formulierten Erwartungen der Schüler dieser Lerngruppe eingehen, denn hier fällt auf, dass in drei Schüleraussagen ernste Bedenken über die anstehende Durchführung des Entscheidungsspiels äußerten: „Der Spielverlauf wird mager ausfallen“ (Max), „Ein holnerviger ablese Kampf bis der Zettel aller leer ist“ (Justus), „Es wird sehr abgehackt und auswendig gelernt klingen“ (Peter). Zwar sind diese Erwartungen sehr hart formuliert, erweisen sich aber in Hinblick auf den Verlauf des Entscheidungsspiels nicht als gänzlich abwegig. Die sechs Schüler, die an der Konferenzsimulation teilgenommen haben, diskutierten fast achtzehn Minuten lang. Die Konferenz begann schleppend, eine echte Diskussion kam erst spät zustande (Aussage 140-252). Das kommentierte auch Dan, der in der Rolle des IAEA-Generaldirektors Diskussionsleiter war, schon zu Beginn der Konferenzphase so: „Also. Ey, die sagen alle nichts, das ist doch blöd“ (Aussage 22).

Der Diskussionsverlauf lässt sich in einer Gliederung nach Oberthemen besser nachvollziehen:

1-14	Begrüßung und Eingangsstatements
15-43	Benennung der Forderungen
44-68	Geld spenden als Lösung
69-139	Angekündigte Sicherheitskontrollen
140-158	Kompromissbildung
159-188	Finanzielle Unterstützung durch Deutschland und Russland
189-210	Kompromissverhandlungen mit Japan
211-252	Zusammenfassung

Bei einer ersten Reflexion des Konferenzverlaufs, lässt sich feststellen, dass die zu Beginn sehr zähen Verhandlungen, in der zunächst niemand von seiner eigenen Position abgerückt ist, am Ende im genauen Gegenteil enden. Denn es kommt zu einer „Wunderlösung“. Die Vertreter von Deutschland und Russland erklären sich dazu bereit, die Länder finanziell zu unterstützen, die sich für die Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen einsetzen und gleichzeitig ein solches Vorhaben aber nicht finanzieren können. Ausgenommen von dieser „Wunderlösung“ bleibt Lena, als Vertreterin von Japan. Sie beharrt von allen am längsten auf

ihrem Standpunkt. Insgesamt vertreten die Schüler zwar Standpunkte ihrer jeweiligen Rolle, doch am Ende des Entscheidungsspiels variieren neben Japan vor allem drei Spielende ihre Positionen, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen: Deutschland und Russland werden zu finanziellen Unterstützern. Indien nimmt diese Unterstützung dankend an und lässt im Gegenzug angekündigte Kontrollen zu.

In der folgenden Schlüsselsequenz spiegelt sich auch das eben dargelegte wider.

214. Laura: Ja Moment mal, wir wollen aussteigen. Wir wollen die anderen nur unterstützen.
215. Dan: [leise] Oha. Das ist ja belastend.
216. Lena: Du kannst ja mich unterstützen.
217. Dan: Oh ich, du hast doch gesagt... [unverständliche Zwischenkommentare]
218. Laura: [laut] Nein! Du bist gegen die Ansichten, die ich habe, warum sollt' ich dich unterstützen? Bei dir fliegt eh alles in die Luft.
219. Lena: Ich kann doch meine Ansichten ändern.
220. Dan: Nein, das...
221. Laura: Ich unterstütze nur die Länder, die das auch wollen.

#### *Verstehen:*

Laura, die die Rolle Deutschlands vertritt, macht zu Beginn dieser Szene noch einmal deutlich, dass sie andere Staaten unterstützen würde. Auf dieses Angebot geht Lena (Japan) sofort ein und sagt: „Du kannst mich doch unterstützen“. Diese Forderung, die Lena an Laura richtet, ist der Impuls für eine kurze Auseinandersetzung zwischen den beiden Schülerinnen. Obwohl Dan immer wieder versucht, lenkend einzugreifen, werden seine Einwürfe von Lena und Laura nicht beachtet. Die Forderung Lenas lehnt Laura lautstark mit folgender Begründung ab: „Du bist gegen die Ansichten, die ich habe, warum sollt' ich dich unterstützen? Bei dir fliegt eh alles in die Luft“. Obwohl Lena dieser Antwort entgegnet, dass sie ihre Ansichten auch ändern könne, zeigt Laura mit der abschließenden Bemerkung, „Ich unterstütze nur die Länder, die das auch wollen“, überhaupt kein Einsehen.

#### *Auslegen:*

In dieser Schlüsselsequenz kann man nicht eindeutig feststellen, ob sich Lena und Laura während der Auseinandersetzung in ihren vorgegebenen Rollen befinden. Die Szene liegt am

Ende der Konferenzphase. Lena steht mit ihrer Position, also der Ablehnung angekündigter Kontrollen durch die IEAE, mittlerweile ganz alleine dar. Sie ändert in dieser Szene ihren Standpunkt und sagt, dass sie ihre Ansichten ändern kann. In Lenas Rollendistanzierung nach der Durchführung des Entscheidungsspiels wird dies besonders deutlich: „Also, ich hab mich als Japaner mit meinen äh Ansichten ein bisschen gemobbt gefühlt, weil, ich mein´, ich bin ja dafür, hab´ bloß nicht so viel Geld und Zeit dafür, das alles neu zu bauen und so was“. In ihrer Rollenkarte ist dieses Argument nicht angelegt. Was lässt sich daraus ableiten? Lenas Verhalten während der Diskussion zeigt meiner Meinung nach zunehmend „Harmonismus“ (Petrik 2010, 151) und „Konfliktflucht“ (ebd.). Lauras Verhalten kann man dagegen als „Angriff“ (ebd.) auslegen. Lena und Laura argumentieren hier hinsichtlich der Konfliktfähigkeit auf der ersten Entwicklungsstufe.

### **5.3 Vergleichende Bewertung**

Wie lassen sich nun diese ersten Analyseergebnisse bewerten? Grundlegend gilt, dass die Durchführung des vorgelegten Entscheidungsspiels Kontroversen handelnd zu Tage brachte. Nimmt man bei einer Analyse der Konferenzphase die Kompetenz der Konfliktfähigkeit in den Blick, so kann mithilfe dieser ersten, fachdidaktisch rekonstruierten Analyseergebnisse folgendes für beide Klassen vorsichtig festgehalten werden. Die Konfliktfähigkeit der Schüler ist während der Durchführung des Entscheidungsspiels identifizierbar. Ein Entscheidungsspiel kann insofern als Diagnoseinstrument genutzt werden, um verborgene Hürden bei der Entwicklung der Konfliktfähigkeit zu erkennen und diese dann im zukünftigen Unterricht zu thematisieren. Nur so sind die Hindernisse bearbeitbar. In beiden Klassen konnten verschiedene Hürden diagnostiziert werden, die für die individuelle Entwicklung der Konfliktfähigkeit der beobachteten Schüler bedeutsam erscheinen. Bei einem Vergleich des Ablaufes der Konferenzphase beider Klassen, ist festzustellen, dass die sechs Schüler der 10b erheblich größere Probleme damit haben, den Konflikt auszuhalten und konfligierende Interessen und Ideen zu verhandeln.

Mit einiger Vorsicht können anhand dieser ersten Analyseergebnisse zur Konferenzphase dieses konkreten Entscheidungsspiels zum Kompetenzschwerpunkt „Einen internationalen Konflikt analysieren“ folgende Hypothesen gebildet werden:

(1) Je öfter funktionierende Kontroversverfahren in einer Klasse eingesetzt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Schüler die Konflikte, die während der Diskussionsphase hervorgebracht werden, zunehmend leichter aushalten und aushandeln können.

(2) Die Förderung der Konfliktfähigkeit von Schülern bedarf einer Diagnose dieser Kompetenz. Die Konferenzphase von Entscheidungsspielen kann durch Lehrende hierfür vorzüglich genutzt werden.

## **6. Schluss**

Obwohl die „Auseinandersetzung mit Konflikten und Kriegen auf der internationalen Ebene [...] zum Kernbestand politischen Lernens in der Schule“ (Jäger 2001, 16) gehört, kann gerade dieser Unterrichtsgegenstand für Schüler und Lehrer an einer Sekundarschule zur Herausforderung werden. Das „Brückenproblem als methodische Schwierigkeit [...], eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand“ (Petrik 2011, 109) zu ermöglichen, zeigt sich besonders für die Auseinandersetzung mit Konflikten auf internationaler Ebene, denn der Unterrichtsgegenstand ist weit von der Erfahrungswelt der Schüler entfernt. In dieser Arbeit wurde eine Konfliktanalyse zur internationalen Atompolitik vorgelegt. Als Kontroversverfahren habe ich das Entscheidungsspiel „Weltweite Verschärfung der Sicherheitsbestimmungen für Atomkraftwerke?“ für die zehnte Klasse einer Sekundarschule konzipiert. Mit diesem innovativen methodischen Arrangement sollte dem Brückenproblem begegnet werden. Nach der Durchführung des Entscheidungsspiels als dramaturgischen Höhepunkt der Konfliktanalyse in zwei zehnten Klassen und seiner Auswertung kann festgehalten werden, dass es funktioniert hat. Trotz unterschiedlicher Diskussionsverläufe konnten die Schüler beider Klassen „das erworbene Wissen und die errungenen Argumentationen“ (Reinhardt 2011, 156) handlungsorientiert umsetzen und am Ende der Konferenzphase eine Entscheidung zur Streitfrage erringen. In dieser Hinsicht war das methodische Arrangement „Entscheidungsspiel“ wirksam.

Die Durchführung und Auswertung dieses verkürzten Planspiels machte außerdem auf die Frage aufmerksam, welches Potential das Entscheidungsspiel im Hinblick auf die Entwicklung der Kompetenz Konfliktfähigkeit hat. In dieser ersten kleinen Analyse zweier Konferenzphasen in zwei unterschiedlichen zehnten Klassen konnten im Verhalten von Schülern während der Diskussion Hürden auf dem Weg zur Entwicklung der Konfliktfähigkeit identifiziert werden. Die Wirksamkeit des interaktiven Verfahrens „Entscheidungsspiel“ im Bereich der Förderung der Konfliktfähigkeit hängt am Ende also davon ab, ob die Lehrenden das Entscheidungsspiel als Diagnoseinstrument ernst nehmen.

## Literaturverzeichnis

Amano, Yukia, 22. September 2011, in: <http://www.iaea.org/newscenter/news/2011/actionplan.html>, letzter Zugriff 22.12.2011.

atw-Redaktion: Kernenergie Weltreport 2010, in: atw, Heft 4/5, 2011, 281-286.

Ban Ki-moon, 19. April 2011, in: [http://www.unis.univieenna.org/unis/de/op-eds/2011/op-ed\\_chernobyl\\_2011-04.html](http://www.unis.univieenna.org/unis/de/op-eds/2011/op-ed_chernobyl_2011-04.html), letzter Zugriff 22.12.2011.

Bethge, Philip u.a.: Der Stromausfall, in: Der Spiegel, 12/2011, 88-103.

Bürger, Manfred / Buck, Michael / Pohlner, Georg / Starflinger, Jörg: Fukushima: Gefahr gebannt? Lernen aus der Katastrophe, in: APuZ, 61.Jg, 46-47/2011, 36-42.

Dieckmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek <sup>11</sup>2004.

Die Presse, 13. September 2011, in: <http://diepresse.com/home/panorama/klimawandel/692994/print.do>, letzter Zugriff 22.12.2011.

Dietz, Andreas: Konfliktanalyse, in: Reinhardt, Sibylle / Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 43-48.

Franceschini, Giorgio: IAEO – Internationale Atomenergieorganisation, in: Freistein, Katja / Leininger, Julia (Hrsg.): Handbuch Internationale Organisationen. Theoretische Grundlagen und Akteure, München 2012, 119-127.

Gagel, Walter: Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer, Schwalbach/Ts. 2007.

Grammes, Tilman: Lehr-Lern-Prozesse im Lernfeld Gesellschaft. Erfahrungsberichte, Hypothesen, empirische Forschungen. Eine kommentierte Auswahlbibliographie (Vademecum), Hamburg 1999, URL: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grammes/biblio1-a.doc>, Download vom 26.01.2009, vorläufige Fassung.

Gröning, Friedrich / Rudischhauser, Wolfgang: Die Organe der IAEO und ihr Umgang mit dem Iran und anderen aktuellen Krisen, in: Schriefer, Dirk / Sandtner, Walter / Rudischhauser, Wolfgang (Hrsg.): 50 Jahre Internationale Atomenergie-Organisation IAEO. Ein Wirken für Frieden und Sicherheit im nuklearen Zeitalter, Baden-Baden 2007, S. 32-57.

Henkenborg, Peter: Interpretative Unterrichtsforschung in der Politischen Bildung. Ansätze, Stand und Perspektiven, in: Breidenstein, Georg / Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung, Opladen 2002, 81-109.

IAEA (Hrsg.): IAEO Basiswissen. Den Beitrag nuklearer Technik zur Gesellschaft maximieren und ihre friedliche Verwendung verifizieren, in: Informationsblätter, 08-34367, November 2008; [www.iaea.org/Publications/Factsheets/German/iaea-primer\\_ger.pdf](http://www.iaea.org/Publications/Factsheets/German/iaea-primer_ger.pdf), letzter Zugriff 22.12.2011.

Jäger, Uli: Konfliktanalyse. Anregungen für Schule und Bildungsarbeit, in: Institut für Friedenpädagogik Tübingen e.V. (Hrsg.): Internationale Konflikte, 2001, Blatt 16-21, <http://www.bpb.de/files/FP4NAJ.pdf>, letzter Zugriff 22.12.2011.

Krüger, Paul-Anton: Debatte um die Kernenergie. Die Atom-Nationalisten, 12.04.2011, in: [www.sueddeutsche.de/politik/debatte-um-kernenergie-dieatomnationalisten-1.1084211](http://www.sueddeutsche.de/politik/debatte-um-kernenergie-dieatomnationalisten-1.1084211), letzter Zugriff 20.12.2011.

Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter / Skuhr, Werner (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Auflage, Opladen 1993, 171-177.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Lehrplan Sekundarschulen. Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität. Grundsatzband, Erprobungsfassung vom 10.12.2008.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Lehrplan Sekundarschulen. Sozialkunde, Erprobungsfassung vom 03.08.2009.

Massing, Peter: Plan- und Entscheidungsspiele, in: Frech, Siegfried / Kuhn, Hans-Werner / ders. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Bd. 1, Schwalbach/Ts. <sup>4</sup>2010, 163-194.

Massing, Peter: Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden, Schwalbach/Ts. 1998.

Naßmacher, Hiltrud: Politikwissenschaft, München <sup>4</sup>2002.

Petrik, Andreas: Argumentationsanalyse: Methode zur politikdidaktischen Rekonstruktion der Konfliktlösungs- und Urteilskompetenz, in: Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, Schwalbach/Ts. 2011, 108-128.

Petrik, Andreas: Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2010, 143-158.

Petrik, Andreas: Ohne Spiel kein Ernst. Über die Notwendigkeit theatraler Methoden zur Erschließung des Politischen, in: Politisches Lernen, 1-2/2009, 18-25.

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden, Opladen und Farmington Hills, 2007.

Reinhardt, Sibylle: Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts. 2011, 147-162.

Reinhardt, Sibylle: Die domänenspezifische Kompetenz "Konfliktfähigkeit" - Begründungen und Operationalisierungen. in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010, S. 128-141.

Reinhardt, Sibylle: Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen?, in: Rüdiger, Axel / Seng, Eva-Maria (Hrsg.): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag, Berlin 2006, 501-520.

Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.

Renn, Ortwin: Wissen und Moral – Stadien der Risikowahrnehmung, in: APuZ, 61. Jg, 46-47/2011, 3-7.

Reuter, Andreas: G8-Gipfel. Weichenstellung in Deauville, in: <http://www.tagesschau.de/ausland/deauville108.html>, letzter Zugriff 12.09.2011.

Richter, Dagmar: Hermeneutische Fallrekonstruktionen, in: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Forschung und Bildungsbedingungen, Basiswissen Politisch Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 4, Hohengehren 2007, 50-57.

Richter, Dagmar / Schelle, Carla (Hrsg.): Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse, Baltmannsweiler 2006, 1-8.

Salomon, Tim René / Udich, Julian: Die Rolle der Internationalen Atomenergie-Organisation (IAEA) bei der Bewältigung nuklearer Unfälle, in: Vereinte Nationen 3/2011, 120-126.

Scholz, Lothar: Spielend lernen. Spielformen in der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. <sup>2</sup>2007, 547-564.

Zeit Online, 24.06.2011: <http://www.zeit.de/news-062011/24/iptc-hfk-20110624-82-31066972xml>, letzter Zugriff 20.12.2011.