

Tilmann Grammes

Kerncurriculum: Suchstrategien und Kriterien für einen Lehrstück-Kanon im Lernfeld Gesellschaft/ Politik

Keywords

Allgemeinbildung, Curriculum, Demokratie-Pädagogik, Didaktikgeschichte, Erlebnispädagogik, Geschichtsdidaktik, Kanon, Kategoriale Didaktik, Kerncurriculum, Politikdidaktik, politische Anthropologie, politische Philosophie, Projektdidaktik, Unterrichtsmodell, Unterrichtsplanung, Zeitung

1 Don't Worship Originality

Ein Lehrstück soll mehr sein als eine gute Unterrichtsidee. Es soll nicht einfach dezisionistisch und nach individuellen Vorlieben gesetzt, sondern aus Traditionslinien in der Bearbeitung bestimmter Kernthemen – "menschheitsgeschichtlichen Erfindungen" (vgl. Berg) – heraus entwickelt und begründet werden. Es muss also eine kollektive Inszenierungstradition vorliegen. Erst dadurch wird eine gute Unterrichtsplanung zum Lehrstückkandidaten, zum potentiellen didaktischen Klassiker.

In diesem Beitrag entwickle ich acht Strategien für die Suche nach lehrstückfähigen Modellen in der fachdidaktischen Tradition. Die vorgeschlagenen Strategien können als "Spüreisen" für die Suche nach verborgenen didaktischen Goldminen eingesetzt werden. Jeder Profi-Lehrer sollte sie kennen. Aus Gründen des Umfangs kann ich die Modelle in diesem Beitrag nicht ausführlich beschreiben – dies muss einer gesonderten dokumentierenden Publikation vorbehalten bleiben.

Die Suchstrategien sind systematisch angesetzt. Wir beginnen an der Oberfläche empirischer Erfahrungen, identifizieren darin einen Kern (Paradigma), das dann auf seine demokratietheoretische und elementar-anthropologische Sinndimension ausgelotet wird. Hinzugedacht werden müssen dann noch dramaturgische Kriterien, wie die Kerne und Tiefenstrukturen zur Aufführung gebracht werden können.

Die Suchstrategien können versuchsweise Formen des Elementaren nach Wolfgang Klafki (Peterßen 2001, 92) zugeordnet werden:

Fundamentales Suchstrategie 2	nur als Erlebnis existent und erfahrbar	z.B. in einer Grenzsituation sich selbst erfahren
Exemplarisches Suchstrategie 3	Allgemeines wird am Besonderen erfahren	an einem fallenden Stein das Fallgesetz
Typisches Suchstrategie 5	Allgemeines wird im Besonderen erfahrbar	im Ulmer Münster (beim Betrachten usw.) der gotische Baustil
Klassisches	Allgemeines wird als Wert	an der Geschichte vom

Suchstrategie 4	erfahren	barmherzigen Samariter die Nächstenliebe
Repräsentatives Suchstrategie 7	Allgemeines wird als Vergegenwärtigung erfahrbar	an der Stadtmauer wird Vergangenheit lebendig
Einfache Zweckform Suchstrategie 4	Allgemeines (Form) und Besonderes (Zweck) fallen zusammen	durch Lesen das Lesen lernen (Lesefertigkeit)
Einfache ästhetische Form Suchstrategie 5	Allgemeines und Besonderes fallen zusammen	am Bild der „Goldene Schnitt“

2 Acht Suchstrategien

2.1 Erste Suchstrategie: Empirisch - Planungsdenken von Expertenlehrern

Lehrstücke können empirisch identifiziert werden. Dieser Weg ist bislang in der Lehrkustdidaktik noch nicht systematisch beschrritten worden: Was betrachten Expertenlehrer im Rückblick als die "highlights" in ihrem Repertoire? Wie erreichen sie bei den Schülerinnen und Schülern eine nachhaltige Bildungswirkung – guten Politikunterricht? Die fachdidaktische Literatur zur Unterrichtsplanung schweigt sich darüber eigenartigerweise aus. Das neue Planungsbuch von Weißeno, Breit (2002, 9 f.) beschränkt sich auf den knappen Hinweis, daß der Planungsprozesses eine "chaotische Struktur" habe. Es ist klug, sich zunächst einmal bei erfahrenen Lehrkräften zu vergewissern, welche Lehrstücke in der Praxis schon aufgeführt werden:

Ich hab' ein ziemlich großes Archiv zu Hause ...

"Ich bin in der Situation, daß ich immer eine halbe Stunde U-Bahn fahre bis ich (lacht) in der Schule ankomme. Und es ist nicht so, das ich da Aktualitäten immer hinterherlaufe so nach dem Motto "was vorgestern passiert ist wird selbstverständlich keinen Eingang mehr in meinen Unterricht finden". Aber es ist manchmal so gewesen, daß ich dann da während der U-Bahnfahrt was entdeckt habe, und das habe ich dann ausgeschnitten und dann bin ich zum Kopierer gegangen und anschließend hab' ich das mit den Schülern verhandelt. Das ist so das Spannende da dran, daß man so das Aktuelle mit dem Grundsätzlichen und dem Strukturellen verbinden kann. Und wenn man Lust dazu hat und wenn man das auch nicht scheut, daß man also wirklich so als Jäger und Sammler so immer wieder auf die Suche geht nach Materialien. Und daß man auch immer wieder das verändert – also die Materialien von vor 10 Jahren, die kann ich alle wegschmeißen, die sind zu alt und dazu ist mein Anspruch auch zu hoch, was die Aktualität des Unterrichts angeht. Wenn man dazu Lust hat, dann ist Gemeinschaftskunde das richtige Fach."

(Interview mit Lehrer H, Jg. 1950, Fächer: Sk, Sport. In: Bolda, Brandt 2000, 97 ff.)

Lehrer H gibt eine typische Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit von Lehrstücken im Lernfeld Gesellschaft/Politik. Wenn die Inhalte mit der

Tagesaktualität wechseln, lässt sich darüber wohl kaum ein Kern des Faches bestimmen. Der "Jäger und Sammler" mag zwar als didaktischer König Midas enden, dem unterschiedslos alles, womit er sich beschäftigt, zu Unterrichtsmaterial (Gold!?) wird. Politikdidaktische Lehrstücke – Fehlanzeige? Nein, denn "bestimmte politische Grundfragen" bleiben! Das Spannende ist also, wie man "das Aktuelle mit dem Grundsätzlichen und dem Strukturellen verbinden kann".

Findergebnis: Erforderlich ist eine Befragung von professionellen Sozialkundelehrern nach "good" und "best practice" Beispielen. Bei allen Vorbehalten gegenüber dem Meister-Etikett im Kontext von Demokratie-Pädagogik (vgl. Hilligen) lassen sich gute Lehrerinnen und Lehrer durch mündliche Erkundigungen bei Schülern, Schulleitern und Kollegen erfahrungsgemäß leicht ausfindig machen. Das ist professionspolitisch wichtig, denn das Fach hat derzeit mit dem Ausscheiden der 68er Generation in besonderer Weise einen Generationenwechsel zu bewältigen – Chance zum Neuanfang, aber auch Gefahr des Verlustes von Erfahrungswissen im Demokratie-Lernen.

Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik ist inzwischen ein zwar etabliertes Nebenfach im Konzert der Schulfächer. Die Verunsicherung über Konturen, Inhalte und Methoden des Faches bleibt dennoch groß. Aber: In jeder Woche werden an deutschen Schulen grob geschätzt in den 10. Klassen 80000 Sozialkundestunden erteilt! Es wäre angesichts dieser Fallzahl doch verwunderlich, wenn sich nicht Routinen, habituelle Formen und Lehrtraditionen ausgeprägt hätten, die die vielen Ideen aus politikdidaktischen Zeitschriften, methodenorientierten Schulbüchern und Handreichungen aufgreifen und variieren. Es gibt also vielleicht eine Lehrstückkultur, sie ist jedoch schlecht wahrnehmbar – und zudem nicht erforscht. Ein Berliner Seminarleiter hat es einmal drastisch formuliert: "Das Expertenwissen der Lehrerinnen und Lehrer geht auf dem Weg vom Klassen- ins Lehrerzimmer verloren; sind sie pensioniert, liegt dieses Wissen brach, sie nehmen es mit ins Grab".

2.2 Zweite Suchstrategie: Biographisch - das politische Schlüsselerlebnis

Der empirische Zugang kann auch bei biografischen Erfahrungen auf der Seite der Lernenden ansetzen:

- Gibt es eine Politikstunde, an die eine positive und nachhaltige Erinnerung haften geblieben ist?
- Findet sich ein politisches Schlüsselerlebnis in der eigenen Biografie – ein Heureka! (1) als "fruchtbarer Moment" (Friedrich Copei) und "staunproduktive Situation" (Martin Wagenschein)? Handelt es sich dabei vielleicht sogar um ein kollektives Erlebnis, das eine politische Generation als lebenslange Deutungsgemeinschaft konstituiert?

Die Auswertung politischer Erinnerungen in Seminaren zeigt: Zwar vermag fast jeder zu seiner politischen Biographie eine Anekdote zu erzählen (vgl. Hilligen). Politisierung – "becoming political" – ist aber meist kein punktuell Bekehrungs- oder Erweckungserlebnis, sondern ein längerer unmerklicher Entwicklungsprozeß. Eine Situation wie bei Copeis paradigmatischem "Milchbüchsenbeispiel" für naturwissenschaftliches Lernen scheint es in der

politischen Bildung strukturell nur in Extremsituationen, z. B. bei öffentlichen Demonstrationen, zu geben. Und auch das ist wahrscheinlich eine Idealisierung: "Eine Stunde Demo ist besser als zehn Stunden Politikunterricht!" – so die Hamburger GEW-Vorsitzende Stephanie Odenwald am ersten Schultag nach den Hamburger Frühjahrsferien 2003, als 20 000 Schülerinnen und Schüler gegen den Irak-Krieg demonstrierten.

Findergebnis: Das politische Alltagsgeschäft ist nüchterner, unaufgeregt – die "Ochsentour". Politik als Beruf ist das "langsame Bohren dicker Bretter mit Leidenschaft und Augenmaß" (Max Weber). Lehrstückgeeignete staunproduktive Situationen? Wenn Politiker in Interviews und Autobiographien die Möglichkeit, Wirklichkeit zu gestalten als das Faszinosum politischer Tätigkeit hervorheben, dann müsste auch diese "positive" Perspektive in Lehrstücken thematisch werden können – Gestaltungskompetenz, soziologische Phantasie (Oskar Negt) und "Möglichkeitssinn" (Robert Musil): ein kommunalpolitisches Projekt ...

2.3 Dritte Suchstrategie: Paradigma - der Kern des Politischen

Die eben zitierte Weber-Formel verweist auf einen Kern des Politischen, ein Paradigma. Mit Paradigma wird in der Wissenschaftstheorie (Thomas Kuhn) ein Forschungskonsens auf der Ebene von a) Fragestellung, b) Musterlösungen und c) Untersuchungsmethode bezeichnet. Es gibt eine "vorherrschende Meinung" und Tradition, was das Politische ist und wie daher guter Politikunterricht auszusehen habe:

a) Die Fragestellung politischer Bildung lautet: Wie können die so verschiedenen Menschen lernen, in Gesellschaften friedlich zusammenzuleben? Es ist die Frage nach der "guten Ordnung" und ihrer beständigen Verbesserung. Unser Lehrer H bezieht sich auf diese Vorstellung und nennt als Kategorien dafür wie z.B. Machtkontrolle, Partizipation, Gerechtigkeit. Das im Sinne der Lehrkunst staunproduktive Wunder der Politik ist die immer neue Transformation von Konflikt in Konsens. Sie vollzieht sich im Miteinander des Gesprächs:

"Wo immer Menschen zusammenkommen, schiebt sich Welt zwischen sie, und es ist in diesem Zwischen-Raum, dass alle menschlichen Angelegenheiten sich abspielen ... Politik beruht auf der Tatsache der Pluralität der Menschen ... Politik organisiert ja von vornherein die absolut Verschiedenen im Hinblick auf relative Gleichheit und im Unterschied zu relativ Verschiedenen." (Arendt 1994, 9)

Politisches Urteilsvermögen entsteht erst in solch dialogischer Praxis: "Ich allein kann nicht politisch urteilen, nur wir können es." Im Zentrum der "strong democracy" steht das Sprechen und Argumentieren (Barber 1984).

b) Wie sieht es mit Musterlösungen zu dieser Fragestellung aus? Hier gilt die sog. Fischer-Formel: "Die Lehrgüter der politischen Bildung sind – relativ – austauschbar." (Fischer 1993, 19). In dieser Formel bündelt sich ein gemeinsamer Kern politikdidaktischer Konzeptionen, der sich auch in Lehrplänen abbildet – das Paradigma der kategorialen Konfliktdidaktik. Als Fall- oder Problemanalyse ist es die Standardform der Inszenierung politischer Lernprozesse, die dann in vielen Formen variiert werden kann (2).

Paradigma (Kern): Kategoriale Konfliktdidaktik

Der Fachunterricht soll von aktuellen und exemplarischen Konflikten (Fallprinzip) ausgehen und dabei Schülerinteressen aufnehmen im "Brückenschlag" von Betroffenheit und Bedeutsamkeit, von Mikrowelt und Makrowelt, von sozialem und politischen Lernen, von Politik im weiteren und Politik im engeren Sinne. Aufgabe ist, "das Politische" in sozialen Prozessen zu entdecken. An konkreten Fällen sollen verallgemeinerungs- und transferfähige Erkenntnisse gewonnen werden, um diese auf ein vertieftes Fallverständnis rückzubeziehen (Rekonkretisierung).

Dieser Fachunterricht soll den Schülerinnen und Schülern helfen, diese gesellschaftliche Konflikte (Situationen, Fälle, Probleme) mit Hilfe von Kategorien zunehmend selbständig zu analysieren, um zu einem eigenständigen, begründeten Urteil – im Unterschied zur bloßen Meinung – und zu Handlungsorientierungen zu kommen. Zentrale Kategorien dabei sind z.B. Konflikt, Macht, Interesse, Öffentlichkeit, Recht, Entscheidung, Institution, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde, Gemeinwohl. Spranger (1957) hebt aus dieser Liste als politische "Grundphänomene": Recht (Güter-Verteilungsmodus) und Macht (Entscheidungs- und Durchsetzungsmodus) hervor. Die Kategorien werden zu sozialwissenschaftlichen Begriffsfeldern, zu Theorien und Konzepten vernetzt. Beim Schüler entsteht so eine kognitive Landkarte, Orientierungswissen. Schülerinnen und Schüler sollen dadurch zur gesellschaftlichen Teilhabe (Partizipation) befähigt werden: an der öffentlichen Diskussion teilnehmen, an der aktuellen politischen Publizistik partizipieren zu können.

c) Untersuchungsmethode: Das Paradigma der kategorialen Konfliktdidaktik nimmt Ergebnisse der kognitiven Lernpsychologie (Jerome Bruner) auf. "Man lernt, wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, dass es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann." Bei jedem Fall muß herausgearbeitet werden, "worauf es ankommt" (Hilligen 1961). Wo dieser Pulsschlag nicht fast am Ende einer jeden Unterrichtseinheit gesucht wird, wird nur träges Detailwissen angehäuft – ohne systematische Lernprogressionen. Um die Kategorien sachgerecht zur Urteilsbildung heranzuziehen, muß der Lernende selbst über Methode, d.h. über kognitive Werkzeuge, bewußt verfügen (Methodenkompetenz).

Findergebnis: In modellhaften Unterrichtsskizzen, die noch heute gültig und lesenswert sind, haben Engelhardt (1964) und Giesecke (1964) (3) das Fallprinzip fast gleichzeitig an der Spiegel-Affäre von 1962 demonstriert. An diesem Konflikt wird exemplarisch das elementare Spannungsverhältnis zwischen individuellem Grundrecht auf Informationsfreiheit und staatlichem Interesse an nationaler Sicherheit herausgearbeitet und die Macht der kritischen Öffentlichkeit einer Demokratie gezeigt. Diese fallorientierte Konfliktdidaktik wird zeitgleich in den USA entwickelt, z.B. im Konzept der "public controversy" durch die Harvard-Wissenschaftler Oliver, Shaver (1966, 2/1974). Es wird dort bis heute diskutiert, evaluiert und weiterentwickelt (Hess 2002; vgl. Wulf 1973, 189 ff.; Koopmann 2004).

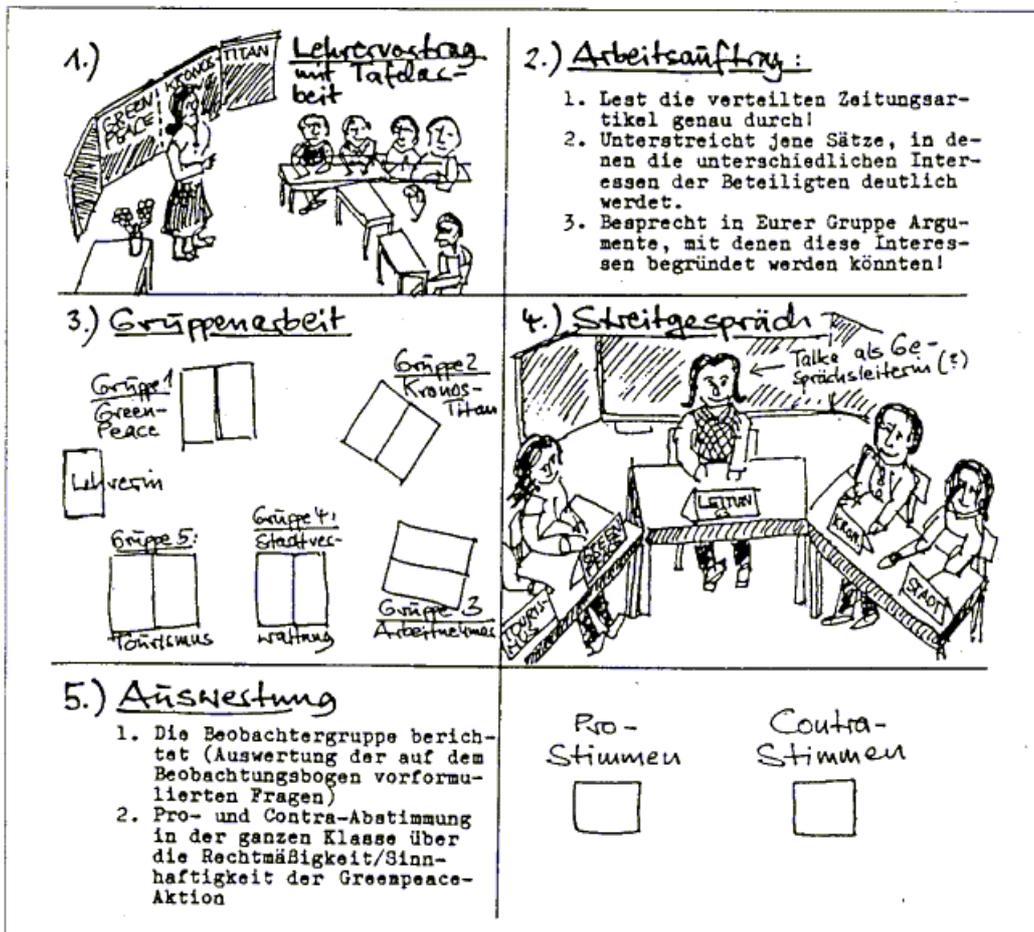


Abb. 1: Paradigma-Prototyp: Konflikt Dünnsäureverklappung in der Nordsee (als gezeichnete Unterrichtsplanung, Meyer 1987, 112)

Viele Unterrichtsentwürfe und Methoden strukturieren und variieren diesen Prototyp. Dazu zählt die an Lawrence Kohlberg anknüpfende Methode der Dilemma-Diskussion (Lind 2003); das Projekt des kalifornischen Center for Civic Education "We the people" (1985, 2001); die Lernwege von Bernd Janssen und die Methodendoppelseiten der Schulbücher bieten Werkzeugkästen für den Lernweg "Konfliktbearbeitung" u.v.a.m.

2.4 Vierte Suchstrategie: Didaktikgeschichte - Anfänge organisierten politischen Unterrichts (Zeitungskunde)

Wenn es sich bei der 3. Suchstrategie tatsächlich um einen Kern handelt, dann müsste sich dieser in der fachdidaktischen Inszenierungstradition an prominenter Stelle finden lassen. Im griechischen Stadtstaat entsteht – parallel zur Entwicklung in anderen Kulturräumen – "ein Schauplatz, an dem die Frage nach der besten Ordnung für das Zusammenleben in strittiger Weise öffentlich gestellt und im Meinungsstreit unter Mitwirkung der Bürger im vollen Bewusstsein der Vorläufigkeit jeder Antwort entschieden wird." (Meyer 2003, 18). In diesem öffentlichen Raum entstehen auch erste Dialoge

über politische Erziehung (vgl. Leps). Auch in den neuzeitlichen Anfängen institutionalisierter politischer Bildung spielt der gegenstandskonstitutive öffentliche Diskussionsraum eine zentrale Rolle. Wissen liegt nämlich niemals als Zustand vor, sondern ereignet sich erst als Mit-Teilung. Politisches Wissen ist fluide. Die Erfindung des Buchdrucks fördert eine antiautoritär wirkende individualisierende Entkopplung von Wissen und Prestige:

"Man kann ohne anwesende 'Meister' und ihr persönliches Charisma allein zu Hause sitzen und sich an der Lektüre abarbeiten und fortbilden, und man kann sich als Individuum mit einer neuen, originellen und abweichenden Meinung bemerkbar machen. Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern verliert den Druck direkter sozialer Kontrolle." (Brunkhorst 2000, 174)

Seit dem 17. Jahrhundert und dem von den neuen Medien unterstützten Entstehen einer bürgerlichen Öffentlichkeit gibt es den Vorschlag, z.B. bei August Hermann Franke (1871, 287), die Bürger sollten in wöchentlichen "Zeitungsstunden" lernen, dieses neue Medium zu nutzen und ihm die für das gesellschaftliche Leben relevanten Informationen zu entnehmen. (Flitner 1957, 28 f., dort Verweise auf zeitgenössische Literatur und Quellen).

Findergebnis: "Liegt es da nicht auf der Hand, die Verwendung der Zeitung durch Lektüreangebote im Politikunterricht zu 'institutionalisieren'?" (Küpper 1982, 364) Das Aktualitätsprinzip des kategorialen Konfliktparadigmas verlangt das Rascheln und den Papiergeruch regionaler und überregionaler Tageszeitungen im Unterricht. Diese Medienformate repräsentieren zusammen mit politischen Magazinen, Tagesschau und Heute, dem Mausclick im Internet das Klassische in der politischen Bildung. "Politikunterricht hat schon viel geleistet, wenn aus ihm Zeitungleser mit kritischem Verstand hervorgehen." (Breit in Pohl 2003). Für ein Zeitungs-Lehrstück gibt es zahlreiche Inszenierungsvorlagen. Wer sich für die Erstellung eines entsprechenden stoffgeschichtlichen

itels für einen politikdidaktischen "Frenzel" interessiert (z.B. Examensarbeit), in dem diese Unterrichtseinheiten einmal sorgfältig zusammengetragen und vergleichend analysiert werden, möge Kontakt zur Hamburger Lehrkunstgruppe aufnehmen!

2.5 Fünfte Suchstrategie: Leitphilosophie - Form als Inhalt (Verfahren und Grundwerte)

Der Wechsel der Themen (topics) im öffentlichen Diskurs – jeden Tag stehen andere Probleme und Aufgaben an – setzt eine Verlässlichkeit der "Formen" (Rahmen, Ordnung) voraus, in denen diese verhandelt werden. Gesellschaftlich-politische Willensbildung vollzieht sich in nicht zufällig institutionell so geregelten Verfahren (Lehrstück: Verfassungsgebung, z.B. Parlamentarischer Rat 1948/49). In Demokratien ist die Methode – lies: das kommunikative Verfahren – der Inhalt – und umgekehrt! Die Unterscheidung von Aktuellem und nicht zufällig so gewordenen Formen und Verfahren ist grundlegend für politische Bildung: an dem einen soll das andere gelernt werden. Die Verfahren gewähren Rechtssicherheit und Gleichheit. Dies ist eine gegenüber der Willkür absolutistischer, autoritärer und faschistischer "Maßnahmestaaten" (Ernst Fraenkel) immer wieder schmerzhaft erkämpfte menschheitsgeschichtliche Errungenschaft. Die kollektiven Verfahren der

Willensbildung sind also nicht wertrelativ, sondern in sich selbst werthaltig. Die Grundwerte, die die Leitphilosophie der Demokratie ausmachen, stehen zwar ebenfalls nicht über dem politischen Streit, sondern können selbst Gegenstand der ordnungspolitischen Auseinandersetzung werden. In ihrem Wesenskern (!) können sie jedoch nicht angetastet werden: freie und gleiche Wahlen, Abwählbarkeit der Regierung, Gewaltenteilung, grundsätzliche Möglichkeit für Alternativen (Mehrparteienprinzip); Rechtsgrundsätze wie "Im Zweifelsfalle für den Angeklagten" oder "Ohne Gesetz keine Strafe"; in der Ökonomie das ökonomische Prinzip usf.

"Die Sache selbst hat Methode". Wenn wir diesem Ratschlag von Adolf Diesterweg (Wegweiser für Lehrer, 1848) konsequent nachgehen, stoßen wir hinter den tagesaktuellen Konfliktthemen – Suchstrategie 3 – auf die grundlegenden gegenstandskonstitutiven Verfahren des Politischen. Im Ensemble ergeben sie das sachlogische Kerncurriculum gesellschaftlich-politischer Bildung. Mit diesen Verfahren haben wir jene generative Struktur gefunden, die die Grammatik des Sozialen und Politischen konstituiert.

Findergebnis: Allgemeinbildende Schulen müssen sicherstellen, daß eine Lese- und Verstehenskompetenz ("political/economic literacy") für die folgenden gegenstandskonstitutiven Basis-Methoden einer Demokratie-Pädagogik entwickelt wird (siehe Abb. 2)

Diese Basis-Methoden begründen ein sachlogisches Kerncurriculum (Minimum) und ergeben einen Kanon als flexibles Regelwerk. Ihre Kenntnis sichert schulformübergreifend einen gemeinsamen Bestand an Erfahrungen und Kenntnissen bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Kompetenz, sich in den Basis-Methoden in den je unterschiedlichen Kontexten sicher zu bewegen, leistet einen Beitrag zu der von Klafki hervorgehobenen "pragmatischen Dimension" der Allgemeinbildung (Klafki 2003, 14-17) durch eine Art modernen "Knigge" (4). Denn es ist nicht leicht, sich auf dem gesellschaftlichen Parkett angemessen zu bewegen und die Rollen des Marktteilnehmers oder Bürgers je nach Situation angemessen auszufüllen. Oder, wie es der Politikwissenschaftler Wilhelm Hennis einmal drastisch formuliert hat: "Wer im Parlament die Wahrheit sucht, hat sich in der Tür geirrt. Er sollte ein philosophisches Seminar aufsuchen."

Kriterium für ein politisches Lehrstück ist, ob es am Fall oder Problem in die Leitphilosophie der Demokratie hineinführt und dadurch sinnstiftend wirkt. Eine Didaktik der Demokratie muß deren Wesenskern genetisch erlebbar machen. Dazu muß der Unterrichtsgang sich zunächst mimetisch der Bewegung des Gegenstandes anschmiegen. Die Verfahren der Willensbildung müssen in der Dramaturgie des Lehrstücks real in Gang gesetzt, simuliert und reflektiert werden (s.u. Kap. 3). Damit wird eine Korrespondenz von Form und Inhalt erreicht, die die ästhetische Dimension politischer Bildung ausmacht: "Die Inhalte des Lernens sind formgebunden, sie existieren nicht unabhängig vom Prozess der Formgebung." (Rekus 2003, 68; Otto 1998) Damit ist der Schlüssel zur "ästhetischen Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung (J. F. Herbart 1802/1804) als grundlegende dramaturgische politikdidaktische Denk- und Vermittlungsfigur gefunden.

Abb. 2: Checkliste Demokratie-Pädagogik

<i>Checkliste „political/economic literacy“ (und ein exemplarisches Beispiel)</i>	
- auf der Ebene sozialen Umgangs situationskluge Verfahren der Streitschlichtung, Mediation etc. in Familie, Schule, Betrieb, Gruppe (z.B. die Gordon-Methode als intelligente Umwandlung von loser-looser-Situationen in win-win-Strategien, Gordon 1974).	<input type="checkbox"/>
- auf der Gegenstandsebene die Formen und Verfahren der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung, unter Berücksichtigung ihrer ordnungspolitischen Varianten und historischen Ausprägungen (Alternativen):	<input type="checkbox"/>
- das Verfahren parlamentarischer Willensbildung (Politikzyklus: Senesh 1966; Grammes, Tandler 1991),	<input type="checkbox"/>
- das Verfahren rechtlicher Urteilsfindung (Schönitz 1995, http://leps.de/recht/index.html)	<input type="checkbox"/>
- das Verfahren der (sozialen) Marktwirtschaft (Reinhardt 1998, 90-108),	<input type="checkbox"/>
- der Diskussionsprozeß der demokratischen Öffentlichkeit (Henningsen 1967),	<input type="checkbox"/>
- Verfahren internationaler Konfliktschlichtung und Friedensstiftung (MUN – Model United Nations).	<input type="checkbox"/>
- auf der sozialwissenschaftlichen Ebene die „Forschungs-Zyklen“ als Verfahren der Gewinnung intersubjektiv gültiger Erkenntnis, z.B. hermeneutische Verfahren der Textauslegung und der (Ideologie-) Kritik; empirische Methoden wie Beobachtung, Befragung, Modellbildung und Simulation (Bruner 1969; Meyerson, Secules 2001).	<input type="checkbox"/>

2.6 Sechste Suchstrategie: Politische Anthropologie und politische Philosophie

– die Bedingung menschlicher Existenz als Entwicklungsaufgabe

Die 3. Suchstrategie erscheint dürftig und bleibt unbefriedigend, solange sie nur institutionenkundlich die Technik des Entscheidens ins Zentrum stellt. Der bloße "Schlagabtausch von Meinungen" (Abb. 2) wird erst bildungsproduktiv, wenn nach der guten Entscheidung gefragt wird und den institutionellen Ermöglichungsbedingungen für die erhöhte Wahrscheinlichkeit solcher Entscheidungen. Erst die Erweiterung der formalen Entscheidungs-Kompetenz zur inhaltlichen Gestaltungs-Kompetenz ergibt ein elementares "Menschheitsthema": die Sinnfrage nach dem guten Leben in der Zukunft (George 1980, vgl. Petrik). Wir müssen das Entscheiden also qualifizieren.

Gemeinsamer Gegenstand der Sozialwissenschaften im allgemeinsten Sinne ist das soziale Handeln. Der Mensch besitzt in allen Verfahren prinzipiell die Freiheit zu wählen. Ihm tritt aber Gesellschaft als "System" und Resultat von Handlungsverkettungen gegenüber. Gerade die moderne Regelung sozialer Beziehungen durch Vernunftüberlegungen zwingt ihn in das bürokratisch verwaltete "Gehäuse der Hörigkeit" (Max Weber).

Es gibt eine "common-sense" Lerntheorie, der Mensch lerne am besten durch praktisches Tun – "learning by doing" ("trial and error"). Damit wird aber die Komplexität von Handlungsbedingungen in gesellschaftlichen Systemen unterlaufen. Denn Menschen können ziemlich lange "Fehler" begehen, bis diese "zurückschlagen". Da in Marktwirtschaften vor allem kurzfristig verlockende Strategien ökonomisch belohnt werden, stellen sich langfristig in den vernetzten Systemen "Zeitfallen" ein. Es gibt einen Bruch zwischen guten Absichten (Wollen) und systemischen Folgen. In einer Computersimulation zu Strategien intelligenter Entwicklungspolitik ("Tanaland") neigen selbst intelligente Experten dazu, Tiefbrunnen zur Bewässerung von Trockenzonen so lange anzulegen, bis der Grundwasserspiegel irreversibel abgesunken ist. Solche "Logiken des Misslingens" (Dörner 1989) enthalten contraintuitive Einsichten (5). Der Ausruf "Mensch, das hätte ich nicht gedacht!" ist Kriterium jedes politischen Lehrstücks!

Die erste Erfahrung von Handlungsparadoxien beschäftigt, ja bedrückt junge Menschen in der Adoleszenzkrise. Extreme Lösungen sind

- das relativistische "Es ist ja doch alles sinnlos!" oder
- die Heilsuche nach dem einen Weltverbesserungsmechanismus.

Junge Menschen fragen nach dem Grundsätzlichen. Ein Politikunterricht, der das Aktualitätsprinzip des kategorialen Konfliktparadigmas nicht mit dieser elementaren anthropologischen Dimension zu verbinden vermag, wird die Fragehaltung und Sinnsuche der Schülerinnen und Schüler nicht befriedigen können (Ott 1969; Sutor 1996). Ein Lehrstück muss eine nachhaltige Entwicklungsaufgabe im Bildungsgang der jungen Menschen darstellen – eine "Hürde", die individuelle wie gemeinsame Anstrengung herausfordert.

Demokratische Ordnungsformen in ihren vielen historischen Ausprägungen sind eine menscheitsgeschichtliche Entwicklung, weil sie eine fehlerfreundliche Antwort auf dieses Existential versuchen (Guggenberger 1987). Kollektives Lernen erfolgt nicht nur durch Handeln, sondern frühestens durch das Nachdenken darüber, was man tut – also durch Reflexion. Die berühmte Dewey-Formel (1915/1993) lautet sinngemäß: "We learn not by doing but by thinking about what we are doing!" Durch Machtverteilung, Pluralismus und die Beteiligung vieler an Entscheidungsprozessen werden diese so verlangsamt, balanciert, veröffentlicht und "diskursiviert", dass die Chance gegenüber autoritären Ordnungsformen steigt, "Fehler" rechtzeitig und nachsteuern zu können (Lindblom 1965). Politik ist gedacht als beständiger Prozeß der Problemlösung – und wird dabei immer wieder neue Probleme aufwerfen. Aber der Super-Gau wird unwahrscheinlicher – ausgeschlossen ist er niemals, nicht erst seit der Erfindung der Atombombe (vgl. Petrik).

Findergebnis: Jedes Lehrstück im Lernfeld Gesellschaft müsste diese existentielle Tiefendimension menschlicher Handlungsbedingungen, die *conditio humana*, erreichen. Die Logik des Misslingens wird exemplarisch

zugespitzt, z.B.

- in Simulationen, Labor- und Gedankenexperimenten, z.B. Allmende-Klemme, Gefangenen-Dilemma etc.
- an realhistorischen Fällen. Hier wird das Negative und die "Banalität des Bösen" (Hannah Arendt) zur Lernerfahrung (6). Der Holocaust ist unter den Völkermorden der Geschichte ein singuläres und das am sensibelsten anzugehende Lehrstück.

Hartmut von Hentig (1996, 111 f.) empfiehlt einen Film von Rolf Schübel – Das Heimweh des Walerjan Wrobel (Deutscher Jugendvideopreis, DVD 2003), der in den Film-Kanon der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) aufgenommen gehörte. Im Jahre 1939 wird ein fünfzehnjähriger polnischer Junge von den Deutschen nach Friesland verschleppt, um auf einem Bauernhof als Ersatz für den zum Kriegsdienst eingezogenen Mann oder Sohn zu arbeiten. Aus Heimweh zündet er eines Tages eine Scheune an im naiven Glauben, man werde ihn dann nach Polen zurückschicken. In der Begründung des Jugendgerichts gipfelt die Paradoxie in dem Satz des Gutachters, es sei schließlich zum Besten des Jugendlichen, wenn er zum Tode verurteilt und hingerichtet würde. Hentig: "Wer diese Geschichte gesehen und gehört hat, der wird sie nicht vergessen, der muß sein Leben ändern."

Kriterium für ein Lehrstück ist, wie es das Gespräch und die Verständigung zwischen den Generationen in der Gesellschaft über Vergangenheit und Schuld voranzubringen vermag.

2.7 Siebte Suchstrategie: Menschheitsgeschichtliche Erfindungen - "was wäre wenn ...?"

Lehrkunst nennt als zentrales Kriterium für ein Lehrstück, dass es kulturauthentisch ist, d.h. auf einem realen und bedeutsamen Ereignis basiert. Es könnte daher zunächst so aussehen, als ob das politische Lehrstück als kollektives menschliches Lernereignis logisch nur ein historisches Lehrstück (Fallstudie) sein könnte. Geschichtsunterricht ist die geborene politische Bildung – am historischen Fall. Das Schlüsselthema "Zukunft" zeigt, daß dies ein verkürztes Verständnis von historischem Wissen wäre (vgl. Petrik). Die politikdidaktische Perspektive verschiebt die Perspektive in der Inszenierung der historischen Situation. Im Aufbau des Wissens (Epistemologie) müssen dramaturgisch zwei Perspektiven unterschieden werden:

- ex post (Retrospektive)
- ex ante (Prospektive).

Die Retrospektive ist eine nur ergebnisorientierte, positivierende Darstellung. Geschichte erscheint unpolitisch als "Trampelpfad", als ein "Fächer von Einbahnstraßen", die alle zwangsläufig auf das zur Blickbasis gewählte Ereignis zulaufen. Damit wird die Möglichkeit contraintuitiver Einsichten verstellt.

Im Lehrstück muss die Frage "Was wäre, wenn ..." (Demandt 1986) offen erscheinen. Erst in der Modellierung als nach vorne offene, kontingente

Lernumgebung, wird der historische Fall zum staunproduktiven politischen Lehrstück. Erst die Prospektive, das miterlebte Dilemma, lässt die existentielle Frage unter die Haut gehen, die reflektierende Retrospektive kann nicht-intendierte Handlungsfolgen und "Zeitfallen" zu Aha-Erlebnissen machen. Zur *vita activa* (Arendt) gehört unabdingbar die Diskrepanz von Absicht und Wirkung, Wollen und Vollbringen, Intention und Resultat, Theorie und Praxis.

Findergebnis: Kriterium für ein Lehrstück ist, ob es dieses menschliche Existential erlebbar macht. Ein politischer Lehrstückkanon fokussiert auf Grenzsituationen und reinszeniert sie als Aktualerleben. Das Lehrstück befasst sich mit Grenzsituationen (Jaspers) und ihren Lösungen: Wie muss Zusammenleben organisiert werden und wie muss sich darin der Mensch selbst verstehen, damit er in seiner "ungeselligen Geselligkeit" (Kant) gemeinsam mit den anderen Menschen leben kann? Entsprechende Grenz-Fälle treten besonders in gesellschaftlichen Umbrüchen der elementaren Ordnungsformen (Demokratie – Diktatur) auf. Eine narrative Didaktik der Demokratie erzählt und tradiert die "Biografien des demokratischen Gemeinwesens" (so eine schöne Formulierung von H. Giesecke) – ein Durchgang durch die Geschichte unter der Leitfrage Demokratisierung. Die Leitpersonen und Helden dieser Biographie sind unter einer Perspektive politischer Bildung gerade nicht die großen Männer, sondern die "Alltagshelden und -heldinnen", die aus sozialen Kollektiven ("Wir sind das Volk") hervortreten. Demokratie als menscheitsgeschichtliche Erfindung für zukunfts offene Entscheidungen unter den Bedingungen von Unsicherheit (Risikodidaktik). Demokratien sind als lernende Systeme selbst Lehrstücke! Exemplarischer Stoff wären Fallstudien zu Krisen, Umbrüchen, Revolutionen: 1798, 1914, 1918, 1933, 1945, 1989 ..., jeweils im Spiegel junger Menschen:

- die Strategieüberlegungen der Jugendorganisationen der Demokratischen Parteien in der Endphase der Weimarer Republik, wie der charismatische Führer Hitler und seine Bewegung einzuschätzen seien und wie der totalitären Gefahr entgegenzutreten sei: mit Argumenten oder mit – auch Gewalt als Mittel der Auseinandersetzung einschließenden – Aktionen.
- der Kampf einer Gruppe von Abiturienten um das Recht auf kritische Öffentlichkeit an einer EOS in Berlin/DDR im Jahr 1989 (Grammes, Zühlke 1993).
- die "Blauen Männer" und Familien der Tuareg im demokratisch beratend organisierten alltäglichen Überlebenskampf in der Wüste (Inszenierungsvorlage: Spittler 1984)

2.8 Achte Suchstrategie: "Embryonic Society" - Gesellschaftsgründungen ("Inseln" und "Robinsonaden")

Klassische Stoffe (Sujets) gesellschaftlich-politischer Bildungsarbeit sind Gründungssituationen von Gesellschaft – wo das Neue aus der Krise entsteht und im Werden erlebt werden kann. Rousseau gibt seinem Emil zunächst nur den Robinson an die Hand, der Hauslehrer Herbart liest den Staiger-Söhnen bevorzugt aus der Odyssee vor. Eine Stoffgeschichte, unser

politikdidaktischer "Frenzel", muss ein Kapitel über sog. Insel-Geschichten enthalten (Bibliographie in Grammes 2000).

In der Didaktikgeschichte lassen sich im Insel-Sujet fünf Varianten unterscheiden, die unterschiedliche Formen des Genetischen repräsentieren:

- Realhistorische Gründungssituationen von Gesellschaft (vgl. "Mayflower")
- Fiktive Gründungssituationen vom Typus Robinsonade (vgl. "Herr der Fliegen"; Gerd Bohlen bei www.hh.schule.de/lehrer/horstleps/inhalt)
- Makro-Gesellschaftssimulationen vom Typus "Stadt-/Staat-Gründung" (Petrik 2003, Computerspiele wie SimCity etc.)
- Mikro-Gesellschaftssituationen: existentielle Dilemmata, in denen sich Basistheoreme der politischen Philosophie, der sozialen und politischen Anthropologie sowie der Sozialphilosophie exemplarisch verdichten (Kohlberg-Dilemmata, "Allmende-Klemme", Gefangenen-Dilemma, das Gedankenexperiment von John Rawls (Güterverteilung unter dem "Schleier der Unwissenheit" – Entwurf unter www.leps.de); sozialpsychologische Experimente (Die Welle, Abraham-Experiment).
- Real-Erleben von gesellschaftlichen Grenzsituationen in der reformpädagogischen Tradition der Erlebnispädagogik ("Outward Bound", die Schüler- und Jungarbeiterfahrten von Reichwein, vgl. Huber, Krebs 1981; vgl. den "Aufstand der Plebejer").

3 Dramaturgie: Lernumgebungen und Inszenierungsformen (Genre)

Erkenntnistheorie des Politischen (Horst Leps)

Noch einmal zurück zu Faradays Kerze (7): Eine Kerze, die im Chemie-Unterricht verwendet wird, soll Entdeckungen auslösen, die schon gemacht worden sind, und die nun nachentdeckt werden sollen. Entdeckungen werden rekonstruiert, ein System des Wissens kann daran gebildet werden, was es außerhalb des Schulraumes schon längst gibt. Wenn man ein – sicher etwas naives, weil die konstruktivistische Dimension der Versuchsanordnungen, des Hineinfragens der Gesetze in die Natur nicht berücksichtigend – erkenntnistheoretisches Modell zugrunde legt, dann kann man über die Voraussetzungen einer Lehrstückplanung sagen:

1. Es ist klar, um welche Welt es geht, denn sie ist objektiv vorhanden. Der Lehrer kennt sie.
2. Es ist klar, wie der Welt das Wissen entrissen wurde. Der Lehrer weiß es.
3. Es ist klar, um welches Wissen es geht, es ist längst gewusst. Der Lehrer kennt es.
4. Es kommt nun darauf an, die Entdeckung oder die genetische Logik des Wissens so zu rekonstruieren, dass diese Entdeckung oder Darstellung der Sachlogik als Weg der Erkenntnis erlebt wird. Naturwissenschaftliche Forschung kann, wenn auch in Grenzen, im Klassenzimmer ganz real betrieben werden. Man experimentiert tatsächlich und bekommt auch tatsächlich Ergebnisse.

Aber gelten diese Bestimmungen auch für eine "Kerze", die im politischen Raum steht? Steht sie in einem entsprechenden Wechselverhältnis zu ihrem Raum? Was bedeutet das unterschiedliche Verhältnis der Natur- und der Sozialwissenschaften für den Unterricht? Was muss im Politikunterricht anders sein?

1. Die Welt des Politischen ist fluide, eine Welt, die sich in ständiger Bewegung und Verwandlung befindet. Sie ist nicht gegeben, sie wird vielmehr kontrovers gestaltet und darin kontrovers gefunden. Dies ist dem Lehrer (etwas) besser bekannt als den Schülern.

2. Es ist nicht sicher klar, wie das Wissen von der Welt des Politischen gefunden wird, wird es doch erst gefunden, wenn Politik gestaltet wird. Der Lehrer weiß das besser als die Schüler, die dieses oft erst überhaupt noch lernen müssen.

3. Es ist nicht sicher klar, um welches Wissen über welche Gegenstände es in der politischen Welt geht, das ist vielmehr umstritten. Der Lehrer kennt nur den Streit besser als die Schüler.

4. Wie politische (Er-)Kenntnis und die Erkenntnis der umstrittenen Themen geschehen, ist auch nicht sicher bekannt, denn politische (Er-)Kenntnis gibt es nur durch die politische Praxis selbst. Aber reale, eingreifende politische Praxis scheint im Klassenzimmer nur selten möglich zu sein. Und die Erkenntnis der Gegenstände hängt von Fragerichtung und -methode ab.

Lehrkunst betont das Dramaturgische als Gestaltungsprinzip im didaktischen Denken (vgl. Beitrag Berg (Kapitel 2), zur reichen Tradition dramaturgischen Denkens in der politischen Bildung Bundeszentrale 1958; Henningsen 1967). So wie es in der Literatur drei Grundformen des Sprechens (Genre: Lyrik, Drama, Roman) gibt, gibt es prinzipiell drei Modi der Inszenierung eines politischen Lernprozesses in der Schule. Diese dramaturgischen Grundformen unterscheiden sich im Modus, wie das Klassenzimmer zu den umgebenden Lernorten geöffnet wird. Unterscheidungskriterium ist das, was konstruktivistische Lerntheoretiker "Schaffung einer Lernumgebung" nennen.

Die folgend genannten Modi sollte jeder Politiklehrer konzeptionell und inszenierungspraktisch sicher beherrschen. Sie gehören zum Kerncurriculum der Politiklehrausbildung:

a) Reales Handeln (Unterricht in der Polis) - Projektdidaktik

Unterricht wird Ernstfall. Er kann gesellschaftliche Lernorte aufsuchen oder in das Klassenzimmer hineinholen, um in originalen Begegnungen Erfahrungen mit institutionellen Handlungsroutinen und Expertenwissens anzubahnen. In jeder echten Projektdidaktik (8) geht der Lernprozess zumindest phasenweise in reale gesellschaftlich-politische Aktion über.

Findergebnis: Didaktikgeschichtlicher Prototyp für ein soziales Projekt und Lehrstück ist das Typhus-Projekt des amerikanischen Lehrers Ellsworth Collings vom Anfang der 20er Jahre in den USA. Der Ablauf der Projektphasen ist typisch, auch wenn es sich, wie wir heute wissen, um eine geschönte Erfolgsstory handelt (Dewey, Kilpatrick 1935). Meine aktuelle Lehrstückfavoriten sind die projektartigen Inszenierungsmuster des politikbegleitenden bzw. politikberatenden Unterrichts (Beispiele in Moegling 1998; Koopmann 1998) und viele Beispiele im BLK-Modellprogramm

Demokratie lernen und leben, z.B. gesellschaftliche Praktika, service learning (www.blk-demokratie.de; www.demokratisch-handeln.de).

Realer Lernort kann auch das sozialwissenschaftliche Forschungslabor sein. Ein klassisches Lehrstück ist Jerome Bruners Curriculum "Man – a course of study". Die Idee ist, dass in anthropologischer Perspektive der Mensch in wissenschaftlich-entdeckender Haltung (*vita activa*) gezeigt wird und entsprechende "Denkgewohnheiten" ausgebildet werden. Viele der sozialwissenschaftlichen Curricula, die in den USA in den 60er und 70er Jahren entwickelt wurden, sind ausgereifter als das, was heute als liebloser Schnellschuss auf den Markt gebracht wird. Sie sind in deutscher Zusammenfassung zwar in dem Sammelband von Wulf 1973 beschrieben worden, aber die Materialien sind nicht so dokumentiert, dass sie nachspielbar würden. Die Curricula leisten einen bedeutenden Beitrag zum "Einüben der Modernität" durch die Förderung eines spezifischen sozialwissenschaftlichen "Strukturdenkens" (Zapf 1966, 216).

b) Simulatives Handeln (Unterricht als Polis) - Erlebnispädagogik

Unterricht ist "Spielraum für den Ernstfall" – als ob er der reale Lernort wäre. In Simulationen und Modellen wird Wirklichkeit re-präsentiert zum Zwecke der Übung. Jede Simulation (Rollen- oder Planspiel) beruht auf einem Modell von Wirklichkeit. Die Simulation ist nicht "künstlich". Gerade im Simulationsraum kann es für Jugendliche in der Pubertät plötzlich ganz real werden – weil plötzlich das Ich/Selbst existentiell herausgefordert ist (in der Rolle der Bürgerin, des Bürgers). Lehrstückkandidaten sind ausgereifte und gut dokumentierte Planspiele für die Verfahren demokratischer Willensbildung in Form komplexer, mehrzügiger institutioneller Entscheidungssimulationen. Diese Kriterien erfüllen z.B. die Europa-Planspiele des Centrum für angewandte Politikforschung (www.cap.uni-muenchen.de).

c) Reflexives Handeln (Unterricht über die Polis): Politische Rhetorik und Ganzschrift

Unterricht über Polis, Nachdenken über Wirklichkeit findet vorwiegend im Medium des Gesprächs statt: Politik ist ein dialogischer Konfliktmodus und kein besonderer oder irgendwie abgrenzbarer Gegenstandsbereich sozialen Handelns.

- mündliche und schriftliche Gesprächsformen sind in der Politikdidaktik nicht sonderlich entwickelt. Es liegt derzeit kein gut strukturiertes Lehrbuch der politischen Rhetorik für junge Menschen vor;
- das indirekte Gespräch – Lehrstück Bibliothek: Können junge Menschen in den Lernschnellwegen des Schulbetriebs noch die exemplarische Erfahrung einer Ganzschrift, der aufklärenden Funktion von Sachbüchern machen? Die Bildungspläne der 60er und 70er Jahre empfehlen in ihren Listen so anspruchsvolle Werke wie
 - G. Anders (Die Antiquiertheit des Menschen),
 - Karl Jaspers (Die Atombombe und die Zukunft des Menschen) oder
 - J.K. Galbraith (Die moderne Industriegesellschaft).

Aktuelle Zeitdiagnosen wie

- Richard Sennett (Der flexible Mensch),

- Samuel Huntington (Kampf der Kulturen) oder
- Szenarien und Prognosen der Zukunftsforschung

ermöglichen es, die Tradition der Auseinandersetzung mit Zeitdiagnosen aufzugreifen und jungen Menschen eine ganzheitliche Orientierung zu vermitteln angesichts der Frage: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?

Bilanz: Unterrichtsmodelle als mittelfristige Curriculumstrategie

Kann es eine Wagenschein-Didaktik auch für die politische Bildung geben?

Die acht Suchstrategien zeigen: Die Geschichte der Didaktik hält bei systematischer Betrachtung eine überraschende Tradition elementarer Lehrstücke zu einer politischen Propädeutik bereit. Eine Vermutung von Klafki bestätigt sich, dass didaktikgeschichtliche Forschung hier noch das ein oder andere "Kleinod" aufspüren könne. Es gibt eine von der blutleeren akademischen Politikdidaktik vergessene Lehrstück-Tradition mit vielen Drehbuchvorlagen und Erprobungsberichten, die zugleich hochqualitative Muster für die Fachlehrerausbildung bereitstellen. Wir sollten gar nicht erst zu versuchen, das Rad irgendwie neu erfinden. Die guten Ideen, Modelle und Praxisformen sind bei näherer Betrachtung nämlich immer irgendwie schon da! Ein politikdidaktischer "Frenzel" (9) gibt eine Antwort zur aktuellen Diskussion über Kerncurricula und Standards.

Die Suchstrategien zeigen: Politische Lehrstücke werden knappe "Bildungsnovellen" (vgl. Berg) sein, weniger umfangreichen "Unterrichtssymphonien", die dem sog. Gesamtunterricht von Wilhelm Albert nahestehen (vgl. Moser 2002) (10). Das spezifisch sozialwissenschaftliche "Strukturdenken" (Zapf 1966), das politische Lehrstücke als spezifische Farbe in das schulische Lehrstückrepertoire einbringen, ist das – oft anekdotisch novellistisch zugespitzte – Lehr-Modell. Es wird kürzer und "robuster", alltagstauglicher auch für fachfremd Unterrichtende sein müssen. Es ist nun einmal so: Trivialität ist nicht nur das "Biotop der Philosophie" – so der Rechtsphilosoph Wolfgang Kersting –, sondern eben auch das der Didaktik. In der Hamburger Werkstattarbeit sprechen wir gerne, wenn wir nach politischen Lehrstücken suchen, vom "Smart" im Unterschied zum "Mercedes". Es werden Lehrstücke sein im Sinne der epischen Dramaturgie Bertold Brechts – Modelle . Politische Lehrstücke, die sich für ein variierendes Nachinszenieren eignen, werden irgendwo zwischen "best practice" (Lehrkunst) und "good practice", die durch "lesson study" identifiziert wird, anzusiedeln sein. Bereits in der Phase der Etablierung des neuen Faches in den 60er Jahren griff man auf Unterrichtsmodelle zurück, um Lehrerweiterbildung im Schneeballsystem zu ermöglichen und Standards zu sichern (klassisch: Ohrt u.a. 1966; Gagel 1966; Rahmeyer 1968; Wulf 1973). In Zeiten finanziell knapper Ressourcen, wo Lehrerweiterbildung im Fach praktisch zum Erliegen gekommen ist, empfiehlt sich auch pragmatisch der Rückgriff auf diese Strategie mittelfristiger Curriculumreform.

Es ist zu vermuten, daß das meiste von dem, was in dieser verborgenen Tradition theoretisch und unterrichtspraktisch vorgeschlagen wird, im landläufigen Politikunterricht nicht (mehr?) zur Sprache kommt. Es wird bei der Renovierung des Sozialkundeunterrichts daher wohl nicht nur ein 10%iger Lehrstückanteil sein (vgl. Berg (Kapitel 4)), sondern es geht – um im Bild zu bleiben – gleich um die Neueröffnung eines Theaters und den Aufbau eines

Basisrepertoires. Deshalb müßten Lehrstücke im Lernfeld Gesellschaft/Politik konzeptionell einen anderen Stellenwert einnehmen. Sie sind anders als in Hauptfächern nicht nur projektartige Höhepunkte des Schuljahres ("Festwochen"), sondern sie bespielen den Kern der Lernaufgabe ("Repertoire"). Ich vermute, dass ein Sozialkundelehrer bereits mit etwa 15-20 Stücken im Inszenierungsrepertoire die jeweiligen Ländercurricula europaweit flexibel bespielen kann.

Eine Schulentwicklungsgruppe könnte dann die politischen Lehrstücke einer Demokratie-Schule fächerverbindend auf ein Curriculum verteilen (für das Schlüsselthema "Zukunft" Petrik 1.1). Ein Mind-Map einer entsprechenden Schulentwicklungskonferenz könnte dann so aussehen:

Abb.3: Lehrstück-Spielplan im Curriculum der Sekundarstufe I (Mindmap-Vorlage)

Klasse Fach	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.
Geschichte		Phönizier, Wikinger		1789	1933, 1945	1989, 11.9.2001
Sozialkunde			Marktmodell	Gericht		Parlament
Ethik, Religion		Dilemmata				Projekt
Deutsch			Zeitung		Die Welle	Pol. Rhetorik
...						
...						

Ein nächster Arbeitsschritt wäre die Zusammenstellung von Lehrstück-Reportagen und Originalmaterialien in einem Regiebuch (vgl. Schwerdt 1948), um eine Lehrstück-Kultur in der "scientific community" zu schärfen. Neu zu entwickelnde Lehrstücke würden – in Inszenierungsvarianten – als Videoaufzeichnungen dokumentiert sein. Denn: "Die Theorie des Unterrichts ist weder weltferne Spekulation, noch reine Empirie eines psychologischen Laboratoriums, sondern wissenschaftliche Kritik einsichtigen Unterrichtshandelns." (ebd., Motto)

Anmerkungen

- (1) "Ich hab's gefunden!" – Ausruf des Archimedes, als er das Prinzip des Auftriebs entdeckte.
- (2) Das kategoriale Paradigma wird in den jeweiligen politikdidaktischen Ansätzen unterschiedlich konzipiert und benannt: Einsichten (Fischer), Kategorien (Giesecke), dialektische Begriffspaare (Sutor) usw. Die Denkfigur bleibt jedoch dieselbe: eine Fülle von Erscheinungen wird durch die Kraft des Begriffs geordnet. Vgl. Pohl 2003, 324 ff.
- (3) Die echte Fallanalyse der Spiegel-Affäre findet sich nur im nicht veröffentlichten Dissertationsmanuskript von 1964 (Giesecke 1964, 114 ff.). Davon bleibt in der Buchausgabe 1965 nicht viel mehr als ein verweisender Satz, obwohl es immer wieder falsch zitiert wird!
- (4) Noch ein Lehrstück: Der Knigge war als Versuch gemeint, auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexte vorzubereiten. Wem es nicht gelingt, in diesen verschiedenen "Klassen, Gegenden und Ständen" aufzutreten, dem war jede politische Laufbahn verwehrt. Knigge hatte es selbst so erlebt. Der Knigge ist jedenfalls kein Höflichkeitsratschlagsbuch, das wäre eine Einschätzung weit unter Wert.
- (5) Beispiele für contraintuitive Einsichten: Diäten machen dick; Ausländer sind weniger kriminell als Deutsche usw. Stammtischparolen werden korrigiert. Sozialpsychologische Gruppenexperimente wäre auf Lehrstücke hin zu sichten.
- (6) Das angloamerikanische Paradigma der öffentlichen kontroversen Debatte korrigiert den Harmonismus vieler Lehrstücke. Es ist eine interessante Frage, wie sog. Konsenskulturen wie Japan mit dieser Bildungsaufgabe umgehen.
- (7) "Alle im Weltall wirkenden Gesetze treten in der Kerze zu Tage oder kommen dabei wenigstens in Betracht, und schwerlich möchte sich ein bequemerer Tor zum Eingang in das Studium der Natur finden lassen." So beginnt Michael Faraday im Jahre 1861 seine Weihnachtsvorlesungen für die Jugend zur "Naturgeschichte der Kerze" – ein didaktischer Geniestreich (Küng 1998).
- (8) Diese Bestimmung von Projekten grenzt sich von einer inflationären Begriffsverwendung ab (Projekt = größere Unterrichtssequenz).
- (9) Alle Bibliografien von Unterrichtsmodellen sind eingestellt worden: BIB Report, Pädagogische Bibliographie, ADIEU; der "Graeff" der Bundeszentrale für politische Bildung.
- (10) Tradition der Unterrichtssymphonien (Gesamtunterricht) des Nürnberger Volksschullehrers Wilhelm Albert (1890–1981); vgl. Moser 2002. Ihm war es Ende der Weimarer Republik gelungen, ein überregionales Netzwerk von Pädagogen aufzubauen, die nach dem Konzept des Gesamtunterrichts arbeiteten und ihre Ideen austauschten – eine frühe Form der Lehrkunstwerkstatt. Albert hat sich nach 1945 auch mit Fragen der ökonomischen Allgemeinbildung in der Schule auseinandergesetzt.
- (11) Zu denken ist auch an Max Frisch: Andorra.

Literatur

Arendt, Hannah. 1994. Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München, Zürich.

Loewenberg Ball, Deborah. 1996. Teacher Learning and the Mathematics Reforms: What we think we know and what we need to learn. In: Phi Delta Kappan (March), 505.

Barber, Benjamin. 1984. Strong democracy: Participatory politics for a new age. Berkeley. (dt.: Starke Demokratie, Hamburg 1995)

Bolda, Christoph; Brandt, Tobias. 2001. Das Expertenwissen von Politiklehrern und Politiklehrerinnen der 68er Generation. Angehende Lehrer interviewen erfahrene Lehrer – ein biografisches Lernprojekt. Examensarbeit Fachbereich Erziehungswissenschaft Universität Hamburg.

Bruner, Jerome. 1969. Man: A course of study. In: Feldman, M.; Seifman, E. Hg. The social studies. Structure, models, and strategies. Englewood Cliffs, 216-227.

Brunkhorst, Hauke. 2000. Einführung in die Geschichte politischer Ideen. München.

Bundeszentrale für Heimatdienst. 1958. Das darstellende Spiel und die politische Bildung. Bonn.

Center for Civic Education (CCE). 1985. We the people. Calabasas, CA. (dt.: Koopmann, Klaus 2001. Projekt: Aktive Bürger. Sich demokratisch durchsetzen lernen. Eine Arbeitsmappe. Mühlheim)

Demandt, Alexander. 1986. Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...? Göttingen.

Dewey, John. 1915. Democracy and Education (dt.: 3/1993).

Dörner, Dietrich. 1989. Die Logik des Misslingens. München.

Engelhardt, Rudolf. 1964. Politisch bilden – aber wie? Mit Unterrichtsbeispielen. Essen.

Fischer, Kurt Gerhard. 1993. Das Exemplarische im Politikunterricht. Schwalbach.

Flitner, Andreas. 1957. Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880. Tübingen.

Frenzel, Elisabeth. 1998. Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart.

Gagel, Walter. 1966. Die Meinungs- und Willensbildung in den politischen Parteien. In: GSE, 481-489.

George, Siegfried. 1980. Suche nach Sinn als Problem politischer Bildung. In: Fischer, Kurt Gerhard Hg. Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. Stuttgart, 164-175.

Giesecke, Hermann. 1964. Die Tagung als Stätte der politischen Bildungsarbeit. Diss. Universität Kiel.

Gordon, Thomas. 1974. Die Familienkonferenz. München.

- Grammes, Tilman . 2000 "Inseln" – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried, Hg. Werte in der politischen Bildung, Schwalbach, 354-373.
- Grammes, Tilman; Tandler, Agnes. 1991. Die Fallstudie (Case study). In: Bundeszentrale für politische Bildung, Hg. Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Bonn, 213-247
- Grammes, Tilman; Zühlke, Ari. 1993. Ein Schulkonflikt in der DDR. 2 Bde. Bonn.
- Guggenberger, Bernd. 1987. Das Menschenrecht auf Irrtum. In: Universitas, 307-317.
- Henningsen, Jürgen. 1967. Theorie des Kabarett. Ratingen.
- Hentig, Hartmut von. 1996. Bildung. München.
- Hess, Diana. 2002. Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. In: Theory and Research in Social Education. 2002, 1, 10-41.
- Huber, Wilfried; Krebs, Albert, Hg. 1981. Adolf Reichwein 1989-1944. Paderborn u.a.
- Klafki, Wolfgang. 2003. Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. In: Schulmanagement. Handbuch 106, München, 11-28.
- Knigge, Freiherr Adolph. 1991. Über den Umgang mit Menschen (1788). Stuttgart.
- Koopmann, Klaus. Hg. 1998. Politik erfahren und lernen. Schülerinnen und Schüler als politisch handelnde Subjekte. Fünf Praxisberichte – politikdidaktisch legitimiert und reflektiert. Münster.
- Kuhn, Thomas. 1962. The Structure of Scientific Revolution. Chicago.
- Küpper, Ferdinand. 1991. Die Tageszeitung im Politikunterricht. In: Brand, Peter; Dierichs, Rainer: Die Zeitung. Ein Schulbuch für Demokratie. Aachen, 363-370.
- Lind, Georg. 2003. Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München.
- Lindblom, Ch. E. 1965. The Intelligence of Democracy. New York, London.
- Meyer, Hilbert. 1987. Unterrichts-Methoden. Bd. 2, Frankfurt.
- Meyer, Thomas. 2003. Was ist Politik? Opladen.
- Meyerson, Peter; Secules, Teresa. 2001. Inquiry Cycles Can Make Social Studies Meaningful. Learning about the controversy in Kosovo. In: The Social Studies. 2001, 267-271.
- Moser, Uta. 2002. Wilhelm Albert. Leben und Werk. Frankfurt u.a.
- Moegling, Klaus. 1998. Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn.
- Ohrt, Lore u.a. 1966. Zehn Lehrbeispiele (über die gesellschaftliche Einordnung des Menschen u.a.). In: Bolte, Karl Martin. 1966. Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen, 353-433.

- Oliver, Donald W.; Shaver, James P. 1966. Teaching Public Issues in the High School. Boston.
- Ott, Gabriel. 1969. Zeitlichkeit und Sozialität. Didaktik der Geschichte und der Politik in ihren anthropologischen Bezügen. München.
- Otto, Gunter. 1998. Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1. Seelze-Velber.
- Peterßen, Wilhelm. 2001. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. München.
- Petrik, Andreas. 2003. Sich selbst als politisches Wesen entdecken. Das genetische Prinzip als Beitrag zur handlungsorientierten politischen Urteilsbildung am Beispiel des Lehrstücks "Dorfgründung". In: Politik unterrichten 2003, 2 (i.E.).
- Pohl, Kerstin, Hg. 2003. Positionen der politischen Bildung. Schwalbach.
- Rahmeyer, Ruth. 1968. Politische Bildung (Sozialkunde) durch Unterricht im 6.-10. (11.) Schuljahr. Hannover u.a.
- Reinhardt, Sibylle. 1997. Didaktik der Sozialwissenschaften.
- Rekus, Jürgen. 2003. Die Aufgabe der Didaktik heute. In: VJSfWP 2003, 1, 62-73.
- Schönitz, Bernd. 1995. Vor Gericht. Ein didaktisches Spiel in der Sekundarstufe I. In: Wolfgang W. Mickel. Hg. Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Schwalbach, 13-27.
- Senesh, Lawrence. 1966. Organizing a Curriculum around Social Science Concepts. In: Morissett, Irving. Hg. Concepts and Structure in the New Social Science Curricula. New York, 21-38. (Auszug dt. in Holtmann, Antonius, Hg. 1972. Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen, 174-192)
- Spittler, Gerd. 1984. Handeln in der Hungerkrise. Opladen.
- Spranger, Eduard. 1963. Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Bonn. (Nachwort in der 4. Auflage verändert!)
- Sutor, Bernhard. 1996. Politische Ethik. Paderborn.
- Weißeno, Georg; Breit, Gotthard. 2003. Planung des Politikunterrichts. Schwalbach.
- Wulf, Christoph. 1973. Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München.
- Zapf, Wolfgang. 1966. Soziologieunterricht an deutschen Schulen? In: Gesellschaft-Staat-Erziehung, 214-224.