

Andreas Petrik

Das genetische Prinzip als Brücke zwischen Lebenswelt und Politik – Eine Lehrkunstwerkstatt zum Thema Zukunft

Keywords

Lehrkunstwerkstatt, Inhaltsdidaktik, Unterrichtsmodell, Unterrichts-Frenzel, Genetisches Prinzip, Konzept, Prognose – Utopie – Planung, Exempel, Modellbildung, Individualgenese, Menschheitsgenese, Wissenschaftsgenese, Aktualgenese, historisch-politische Genese

"Sollte sich zeigen, dass man die Grundfaktoren des Staatlichen schon in sich trägt, wenn auch noch in einfacheren Verwebungen, so empfinde die darauf bezüglich Einsicht den Charakter des Wiederfindens."

Eduard Spranger (1963, 12)

I Politische Lehrkunst als Unterrichtsmodell-Didaktik

1 Einladung in eine Lehrkunstwerkstatt

Stellen Sie sich vor, wir PolitiklehrerInnen, ReferendarInnen, StudentInnen oder PolitikdidaktikerInnen säßen gerade in einer Fachkonferenz, im Fach- oder Uni-Seminar oder auf einer Tagung, um das Themenfeld Zukunft didaktisch zu erschließen. Dieses "Menschheitsthema" (Schulze 1995, 386) als Schlüssel zur Politik darf im neuen Kerncurriculum nicht fehlen. Nach dem Buddelparty-Prinzip hat jeder und jede ein veröffentlichtes oder selbst erprobtes Unterrichtsmodell mitgebracht.

Drei Gründe haben uns bewogen, an konkreten Lernprozess-Arrangements zu arbeiten: Erstens haben wir oft genug miterleben oder lesen müssen, wie sich didaktisch-konzeptionelle Diskussionen verselbständigen, ohne zu lehrbaren Ergebnissen zu führen. Zweitens folgen wir den Empfehlungen der Pisa-Studie, den dominierenden fragend-entwickelnden, fachsystematisch orientierten Unterricht durch problemlösende Verfahren abzulösen (Baumert u.a. 2001, 186, 244 f.). Das genetische Prinzip, das Unterricht als Entdeckungsprozess gestaltet, scheint uns dafür besonders geeignet. Drittens sind wir in Zeiten knapperer Ressourcen mehr denn je auf einen kollektiven didaktischen Fundus angewiesen.

Wir suchen also nach Best-Practice-Beispielen, nach Lehrstücken als praxistaugliche Einführungen. Aus mehr als 40 veröffentlichten Unterrichtsmodellen haben wir bereits sieben ausgewählt, die uns repräsentativ für das Themenfeld Zukunft erscheinen. Indem wir sie didaktisch durchforsten, gehen wir bereits konzeptionell genetisch vor, vollziehen den Wandel von den vorherrschenden "Formal-" zu "Inhaltsdidaktiken" (Berg, Schulze 1995, 11). "Nicht an Begriffen, sondern an Gegenständen arbeiten!" (Hilligen 1966, 49 f.) könnte die zukünftige Leitphilosophie für LehrerInnen und für DidaktikerInnen werden. Ein solcher

"Unterrichts-Frenzel" ermöglicht uns, Unterrichtsmodelle wie Theaterstücke zu rezensieren (vgl. Grammes). Wir können den jeweiligen thematischen Fokus zu einem fachtypischen Stoff, dessen methodische Inszenierung und manchmal sogar – falls empirische Analysen vorliegen – ausgelöste Lernprozesse miteinander vergleichen (Wirkungsanalyse).

Anstatt jedoch nur über die Modelle zu debattieren und uns womöglich didaktisch zu zerstreiten, probieren wir sie erst einmal im Microteaching an uns selbst aus: Reihum spielt jemand die LehrerIn, wir anderen werden zu SchülerInnen. Willkommen in einer Lehrkunstwerkstatt! (vgl. Berg (Kapitel 3))

2 Stoff- und Inszenierungsvarianten: Sieben Begegnungen mit der Zukunft

Unterrichtsmodell 1: Zukunftswerkstatt "Dauerhafte Lebensqualität statt globaler Umweltzerstörung" (Weber 1995; Jungk, Müllert 1991)

Kritikphase: Wir machen eine Phantasiereise ins Jahr 2030 und beschreiben oder malen unsere Sorgen zur zukünftigen Umweltentwicklung. Die LehrerIn konfrontiert uns dann mit Szenarien von ZukunftsforscherInnen, die wir auf ihre Wahrscheinlichkeit hin einschätzen. Wir bearbeiten Schwerpunktthemen (Luft, Wasser, Boden, Wirtschaftswachstum, Großtechnologien, Umweltpolitik...) und projizieren sie ins Jahr 2030, indem wir Lieder, Märchen, Tagesschau, TV-Serien usw. verfremden. Utopiephase: Wir reisen zur "Öko-Wende" 2030, haben ausreichend Macht und Geld, um unsere erträumte Zukunft auszugestalten. Unsere Utopien zeigen wir als Familienrat, Krimi, Werbung, Freizeit, Reportage über Umweltgipfel. Realisierungsphase: Wir suchen Maßnahmen, um die Öko-Utopien zu verwirklichen, erhalten zehn mögliche Richtlinien, auf die wir uns zu einigen versuchen. Welche Ansätze und Hindernisse gibt es? Was können wir, was die Parteien tun (Aktionsplan)?

Unterrichtsmodell 2: Unsere Zukunftsbilder – Die Welt und ich in 30 Jahren (Fickel 1979; Unterbruner 1991; Thurn 1999)

"Schließt die Augen und stellt euch vor, wie die Welt ('das Leben') und euer Leben ('mein Leben') in 30 Jahren aussehen könnten. Malt dazu ein Bild." Die Bilder werden ausgestellt, erläutert, verglichen, ausgewertet. Uns SchülerInnen springt der Kontrast aus Erträumtem (idyllisches Familien-Landleben, toller Job und liebe FreundInnen...) und Befürchtetem (Krieg, zerstörte Natur, Hunger, Armut...) ins Auge. Was tun? Wir wählen typische Problem- oder Idyll-Szenen aus den Bildern aus, erhalten Hintergrund-Informationen und provokatives Material (Sachtexte, Science-Fiction-Geschichten, Auszüge aus historischen Utopien), schreiben dramaturgische Skizzen und spielen sie im Forumtheater (nach Augusto Boal) mehrmals auf politische Lösungsmöglichkeiten durch.

Unterrichtsmodell 3: Atome, Algen, Automaten – Futurologie in der Schule (Henningsen 1968)

Politikunterricht 1967: In Zeitschriften suchen wir aktuelle Zukunftsprognosen. Die Bevölkerungsentwicklung bis 2000 erscheint als drängendstes Problem, wir rechnen nach, sehen Dias aus Indien. Die

durchschnittliche Nahrungsmittel-Tagesration in Entwicklungs- und Industrieländern wird nebeneinander auf dem Pult ausgestellt, extrapoliert. 2000 müssen in armen Ländern doppelt so viele Menschen damit auskommen! Was hilft? Zum Beispiel Geburtenkontrolle, Staudämme, Kunstdünger, Legebatterien, Algen. Und gegen endliche fossile Energieträger? Atomkraft: Wie Dominosteine aneinander gereichte Mausefallen veranschaulichen die Kettenreaktion. Im Museum betrachten wir unsere Stadtgeschichte. Mit Romanausschnitten erkunden wir das Technikbewusstsein früherer und heutiger Menschen. Kann man durch Tunnel, Rohrpost und Bildtelefon das steigende Verkehrsaufkommen reduzieren? Wie sähe die aktuelle Nahostpolitik ("Gaza") aus, wenn wir nur die Nachrichtenübermittlung der Antike (Marathonläufer) hätten? Und wie schätzen wir die "mephistophelische Seite" moderner Kommunikationsmittel ein, wie sie der Film "1984" vorführt? Dann bauen wir eine einfache Denkmachine, um die Computer zu verstehen, die zunehmend die Produktion steuern werden. Bilanz: Der Mensch erträumte und erzeugte immer schon Zukünfte, die ihn bereichert, gequält, verändert haben. Um nicht "überrollt" zu werden, müssen wir heute vorausschauen und planen.

Unterrichtsmodell 4: Auto 2010 – Die Szenariotechnik (Weinbrenner 1995, 1998)

Wir werden ZukunftsforscherInnen mit dem Forschungsobjekt "Auto 2010". Problemanalyse: Der Autoverkehr (Abgase, Unfälle, Lärm etc.) schwillt an, konterkariert die CO₂-Reduktions-Verpflichtungen. Einflussanalyse: Wir bestimmen Einflussbereiche (Gesellschaft, Politik, Mensch, Umwelt, Technik, Wirtschaft), vernetzen sie in einer Matrix und definieren ihre Wechselwirkungen. Deskriptorenanalyse: Wir projizieren quantitative und qualitative Trends auf das Zieljahr 2010. Szenarien-Entwicklung: Wir bündeln unsere extrapolierten Daten zu auseinanderstrebenden Entwicklungslinien (Trichter) und formulieren ein Positiv- (Grünberg), ein Negativ- (Cancerland) und ein Trendszenario (Mittelwegshausen). Lösungs-Strategien: Wir erstellen einen politischen Handlungskatalog, um erwünschte Entwicklungsmöglichkeiten zu erleichtern und unerwünschte zu vermeiden.

Unterrichtsmodell 5: Fischerspiel, Ozonloch und Klimakatastrophe (Ziefle 1995; 2000; Ernst 1997; Weber 1997)

Wir sind drei Fischerclans, die ausschließlich vom Fischen leben und erhalten die (bewusst zweideutige) Vorgabe: "So viel Fische fangen, wie möglich!". Zu Beginn jeder Fangsaison (Spielrunde) erfahren wir, wie viel Tonnen Fisch im See sind und einigen uns dann pro Bootsbesatzung auf eine Fangquote bis zu 25%. Nach wenigen Jahren (Runden) sinkt der Fischbestand dramatisch, auch unsere zweite Chance endet in der Katastrophe. Boot 1 hat am meisten Fisch gefangen, ist vorübergehend reich geworden, aber hungern müssen wir in Zukunft alle (ökologisch-soziales Dilemma). Was tun? Eine verfassungsgebende Fischerversammlung tritt zusammen: Verschiedene Vorstellungen von Herrschaft (autoritärer Staat versus Selbststeuerung) und Eigentum (Privateigentum versus Gemeineigentum) kristallisieren sich heraus, werden – mit Marx, Locke/Smith, Hobbes – vertieft. Nun übertragen wir unsere Erkenntnisse auf reale Übernutzungs-Konflikte: Überfischung

(Fallstudie), Klimakatastrophe oder Ozonloch (Konferenz- und Planspiel).

Unterrichtsmodell 6: Zukunftsbilder der Menschheit (Petrik 2002a)

Nacheinander sehen wir Folien mit Zukunftsbildern von der Antike bis heute, die wir jederzeit frei kommentieren können, darunter: Delphi-Orakel und goldenes Zeitalter (Antike); Apokalypse, jüngstes Gericht und Paradies (Mittelalter); fliegende Menschen, Schiffe und andere Technikträume (Neuzeit); siegreiche Bürger (1789); das Jahr 2000 mit überdachten Städten, automatisierten Ankleidezimmern und Gasmasken tragenden Fußgängern (1900); der neue Mensch nach der Oktoberrevolution (1917); gigantische Städte und Außerirdischen-Attacken (1920); die nackte Kommune I (1967); Zusammenbruchskurven des Club of Rome (1972); eine neue Eiszeit, Klonmenschen, Cyber-Nomaden, Riesen-Mais und Öko-Paradiese (Ende des 20. Jahrhunderts). In Kleingruppen clustern wir die Bilder: Ängste/Voraussagen, technische und soziale Träume/Utopien und Politik/Verwirklichung sind unsere Meta-Kategorien. Wie lassen sich unsere eigenen Bilder (vgl. Unterrichtsmodell 2) den Clustern zuordnen? Welche Kontinuitäten und Brüche zeigt die Zukunftsgeschichte? Was hat Zukunft mit Politik zu tun?

Unterrichtsmodell 7: Frauen in Utopia (Thienel-Saage 1992)

Wir erhalten Textausschnitte aus bekannten Utopien:

- Thomas Morus' Utopia (1516) und Tomaso Campanellas Sonnenstaat (1623) als anti-individuelle, patriarchale, sittenstrenge Staaten,
- Denis Diderots Nachtrag zu Bougainvilles Reise (1772) als romantisch-ländlich-asketische Harmoniewelt,
- Charles Fouriers Theorie der vier Bewegungen (1808) als Forderung radikaler Frauenemanzipation,
- Etienne Cabets Reise nach Ikarien (1842) als vernunftorientierte Planung von Lebenswelt und Wirtschaft,
- Edward Bellamys Rückblick aus dem Jahre 2000 auf 1887 (1888) als staatssozialistische Vision der USA und
- Ernest Callenbachs Ökotoxia (1982) als libertär-ökologische Abspaltung Kaliforniens.

Mithilfe einer Tabelle vergleichen wir Themen wie Ehe/Liebe, Kinder/Erziehung, Arbeit/Politik. Welche historischen Entwicklungslinien und welche Bezüge zu heute fallen uns auf?

3 Von Lernschwierigkeiten zu fünf Genesen des Politischen

Lehrreich für unsere Lehrkunstwerkstatt sind ähnliche Unterrichtsarrangements, auch wenn sie sich leider selten explizit aufeinander beziehen: Der Zugang "Zukunftsbilder" (Unterrichtsmodell 2) z.B. zeigt erstens, wie sich die Dramaturgien der drei Autorinnen gleichen, zweitens, wie methodische Leerstellen, Probleme bzw. Andeutungen ("Szenen durchspielen") einer Version in einer anderen gefüllt, gelöst bzw. ausgearbeitet werden und drittens, welche Varianten eine bestimmte Stelle

der Unterrichtsdramaturgie zulässt (Eingabe von Sachtexten versus Science-Fiction versus Utopien).

Doch welches Zukunftsproblem eignet sich besonders zur Einführung? Ozonloch, Treibhauseffekt, Überfischung, Bevölkerungsexplosion, endliche Rohstoffe, Verkehrsinfarkt usw. scheinen "relativ austauschbare Lehrgüter" (K.G. Fischer) zu sein. An allen lassen sich zentrale Kategorien der Risikogesellschaft zeigen: "Risikozunahme, Beschleunigung/Exponentialität, Zeitversetztheit/Irreversibilität, Globalität, Nichtwissen/Unsicherheit, Wissensabhängigkeit" (Weinbrenner 1992, 230 ff.). Immerhin teilen Zukunftsthemen nicht das Schicksal aktueller politischer Konflikte, eine geringe didaktische Halbwertszeit von wenigen Jahren zu besitzen (Kosovo, Ost-Timor, Afghanistan, Irak, ...): Der Treibhauseffekt wird vermutlich (und bedauerlicherweise) immer mehr Raum in Bildungsplänen einnehmen.

Die klassische politikdidaktische Antwort auf dieses Aktualitätsproblem sind die sozialwissenschaftlichen Analyse- und Urteilskategorien: Sie bilden den fallübergreifenden inhaltlichen "Kern des Politischen". Doch der Pulsschlag (Hilligen) vom konkreten Konflikt zu den abstrakten Kategorien und ihrer Anwendung auf weitere Konflikte (Rekonkretisierung) erweist sich als Achillesferse der Politikdidaktik: SchülerInnen verwenden Kategorien häufig formal, auswendiggelernt, vom Fall abgespalten und zeigen große Schwierigkeiten, sie in einem konzeptionellen Zusammenhang zu sehen oder gar als Beitrag zur politischen Identitätsbildung zu verstehen (vgl. Kuhn, Massing 1999; Sander 2001, 59 ff.). Diese zu beobachtende "verständnislose Begriffsakrobatik" (Sutor) lässt das Politische verschwinden. Sie ist die sozialkundliche Version des schulischen "Scheinwissens", das den Physik-Didaktiker Martin Wagenschein zur Konzeption (bzw. Weiterentwicklung) des genetischen Prinzips anregte.

Hermann Giesecke hat schon vor fast dreißig Jahren davor gewarnt, dass "zufällig-additive" Konfliktanalysen den kategorialen Transfer von einem Fall zum anderen nicht leisten können, solange die verwendeten Kategorien nicht zu "gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen" vernetzt werden, die wiederum bei den "Gesellschaftsbildern" der SchülerInnen ansetzen:

"Selbst wenn (...) für die Analyse solcher Konflikte Kategorien (...) zur Verfügung stehen, würde die Konfliktanalyse ständig im Widerspruch stehen zum 'Gesellschaftsbild'. Und in diesem Widerspruch würde überwiegend das 'Gesellschaftsbild' siegen, weil dieses das für die soziale Selbstbehauptung nötige Bewusstsein verkörpert, während die Konfliktanalyse selbst gar kein Bewusstsein ist, sondern nur seine Anwendung." (Giesecke 1976, 149)

Das genetische Prinzip ist eine Antwort auf dieses didaktische Grundproblem, Brücken zwischen Alltags- und Wissenschaftskonzepten, zwischen Lern- und Sachlogiken zu bauen: Statt Lernende, wie üblich, durch eine "geordnete Ausstellung der Funde einer abgeschlossenen Expedition" zu führen, werden sie angeregt, die "Systematisierbarkeit eines Gegenstandsbereiches" selber zu erforschen (Wagenschein 1991, 79): Sie nehmen Teil an den Entwicklungsprozessen der Sache und des Wissens über sie. Der methodische Clou besteht also darin, "tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind" (Roth 1965, 116), "ihren Aufbau zu verstehen, indem man sie wirklich aufbaut" (Aebli 1994, 109), um sie in den Erfahrungshorizont von SchülerInnen zu bringen.

Das genetische Prinzip ist somit eng verwandt mit dem erfahrungs- und problemorientierten Ansatz John Deweys:

"Studying it in process of formation makes much that is too complex to be directly grasped open to comprehension. Genetic method was perhaps the chief scientific achievement of the latter half of the nineteenth century." (Dewey 1966, 214)

"It thus becomes the office of the educator to select those things within the range of existing experience that have the promise and potentiality of presenting new problems which by stimulating new ways of observation and judgement will expand the area of further experience. (...) The issues and problems of present social life are in such intimate and direct connection with the past that students cannot be prepared to understand (...) the best way of dealing with them without delving into their roots in the past." (Dewey 1997, 75 ff.)

Wie sähe dann eine genetische Politikdidaktik aus? Wie verändern sich Lernziele, Inhalte und Methoden, wenn wir lehrkunstdidaktische Prinzipien (vgl. Berg (Kapitel 2)) auf politische Lernprozesse anwenden?

Konzepte als Lernziele

Konzepte sind Paradigmen der jeweiligen Bezugswissenschaften und existieren als "Denkschema, Urteilsform, Ordnungsfigur, Sprachspiel oder Handlungsmuster" (Schulze 1995, 365). Sie vernetzen Kategorien zu Ganzheiten und erleichtern Lernenden, kognitive Landkarten auszubilden. Politische Basiskonzepte reichen von einzelnen werthaltigen Verfahren der Konfliktaustragung, Entscheidungsfindung, Güterverteilung, Rechtssprechung, Informationsvermittlung (vgl. Grammes, Suchstrategie "Form als Inhalt") bis zu umfassenden Gesellschaftsmodellen (z. B. Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus, Anarchismus) als politische Grundorientierungen (vgl. Spranger 1963; Petrik 2003).

Verschiedene genetische Zugänge zu Konzepten

Je nachdem, aus welcher Perspektive man Entwicklungspfade des Konzepts verfolgt (Kind, Menschheit, Wissenschaft...), ergeben sich andere Genesen und damit andere thematische Zugänge (Exempel). Hans Christoph Berg (1995, 355 ff.) entwickelt diese exemplarisch am Thema Himmelskunde:

Genese	Sache (Sachgenese)	Kind (Phylogenesese)	Menschheit (Ontogenese)	Wissenschaft (Wissenschafts- genese)	Spontaner Moment (Aktualgenese)
Didaktische Perspektive	Wie ist die Sache entstanden?	Wie lernen Kinder die Sache kennen?	Wie hat die Menschheit die Sache kennen gelernt?	Wann und wie hat die Wissenschaft die Sache entdeckt?	Wie können wir die Sache wahrnehmen?
Exempel	Urknall, kosmischer Staub	Homers Scheibenerde, geozentrisches Weltbild		Galilei als Sternenforscher	Himmelsbeobachtung
Vorlage	Herder/Humboldt	Willmann		Wagenschein	Diesterweg

Tab. 1: Varianten des genetischen Prinzips in den Naturwissenschaften

Exempel bzw. kollektive Lernereignisse als Inhalte

Exempel sind reale "kollektive Lernereignisse" (Schulze 1995, 385 ff.), re-inszenierte Schlüsselsituationen, die zu bestimmten konzeptionellen Erkenntnissen führten und immer wieder führen können. Insbesondere die "originale Begegnung" (Roth) mit "kulturauthentischen" (Berg) Vertretern der Bezugswissenschaften, wie zum Beispiel Galilei, gilt der Lehrkustdidaktik als didaktisch fruchtbar: Wissenschaft selbst wird als Lernprozess sichtbar. An ihren Schlüsselerlebnissen und Musterbeispielen lassen sich Paradigmenwechsel nachvollziehen – typische Probleme und deren (vorerst) gelungene Lösungen (vgl. Kuhn 1978). Paradigmenwechsel des Politischen sind soziale Neuerungen; Politische Ideen, die sich zumeist in Umbruchepochen als Gesetze, Verfahren, Institutionen und Lebensgewohnheiten gesellschaftlich durchsetzen konnten: "Bill of Rights, Schulpflicht, Gerichte, Parlament, Arbeitslosenversicherung, Frauenstimmrecht, Kibbuz, Meinungsumfragen, Räteregierung, Computer-Simulation sozialer Systeme, Öko-Bank, Bürgerinitiativen, Sanftes Reisen" (Jungk 1991, 33 f.).

Lernen als inszenierter Konzeptwechsel

Mit Piaget, Vygotski und Mead wird Lernen als Konzeptwechsel durch Interaktion beschrieben und untersucht – Vorreiter hierfür sind die Naturwissenschaftsdidaktiken (vgl. Duit 1996). Das genetische Prinzip nutzt diese lernpsychologischen Befunde didaktisch (vgl. Montada 2002, 440) und gehört damit zu den konstruktivistischen "Situated Cognition"-Ansätzen (vgl. Reinmann-Rothmeier; Mandl 2001, 622). Exempel (und ihre sokratische Präsentation durch die LehrerIn) sind die "Perturbationen" (Piaget), die Aha-Erlebnisse erzeugen sollen; Martin Wagenschein spricht von "produktiven Verwirrungen". Gesellschaftsbilder und Alltagstheorien der Lernenden dürfen sich mit all ihrer "Klischeehaftigkeit" und "Ontologisierung" gesellschaftlicher Realität (vgl. Haller, Wolf 1979) entfalten, als Voraussetzung dafür, sich wandeln zu können: Assimilation und Akkommodation (Piaget). Dies erfordert eine didaktische Grundhaltung, die Unterricht nicht mehr als Vermittlung von Inhalten, sondern als Aushandlung von Bedeutung begreift (vgl. Gruschka 2002; Henkenborg 2000).

Fünf Genesen des Politischen

Anders als in den Naturwissenschaften existieren in den Sozialwissenschaften keine menschenunabhängigen Sachgesenen. Politikdidaktisch relevant sind drei Repräsentationen des sozialen Wissens: die lebensweltliche, die sozialwissenschaftliche und die politisch-institutionelle (Grammes 1998, 70). Ergänzt man diese Wissensformen um ihre Prozessdimensionen, so kristallisieren sich fünf Genesen des Politischen heraus:

Genese	Politikdidaktische Perspektive
Lebenswelt	
1. Individualgenese	Entwicklung der politischen Identität
2. Menschheitsgenese	Entwicklung historischer Alltagsvorstellungen des Politischen
Sozialwissenschaft	
3. Wissenschaftsgenese	a) normativ: Entwicklung politischer Ideen, sozialer Erfindungen, demokratischer Verfahren b) empirisch: Entwicklung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden
Politik	
4. Aktual-politische Genese	Spontane, direkte Wahrnehmung der Notwendigkeit, Schwierigkeit und Möglichkeit politischer Gestaltung
5. Historisch-politische Genese	Politik als lernendes System. Durchsetzung politischer Ideen und sozialer Erfindungen in historischen Schlüsselmomenten: Staats-Gründungen und -Umgestaltungen, soziale und technische Revolutionen, Katastrophen, Anschläge etc.

Tab. 2: Fünf Genesen des Politischen

Unsere Lehrkunstwerkstatt wird zunächst die konzeptionellen Erkenntnisse des Themas Zukunft ausformulieren, um dann zu untersuchen, welche genetischen Zugänge in unseren Unterrichtsmodellen zu finden sind.

4 Das Konzept Zukunft: Prognose, Utopie und Planung

Das Konzept Zukunft kann phänomenologisch und wissenschaftsmethodisch auf drei Erkenntnis-Grundformen zugespitzt werden: Prognose, Utopie und Planung (vgl. Picht 1992, 8; Flechtheim 1972, 154 ff.)

Prognose

Prognose meint Gegenwartsverlängerung, die Diagnose möglicher und wahrscheinlicher Zukünfte (Szenarien) durch Trendextrapolation (vgl. Unterrichtsmodell 4). Prognosen helfen dabei, nicht-intendierte Handlungsfolgen politischer Entscheidungen auszumachen (Zukunftsblindheit, Zeitfallen, ökologisch-soziale Dilemmata) und Lösungswege zu entwickeln, die jedoch über lange Zeit immer wieder zur selben Problematik führen können (Logik des Misslingens, vgl. Dörner 2000):

"Der Durchschnittsmensch bewegt sich in der zweiten, künstlich aus der Retorte gewonnenen Natur genau so unsicher wie seine prähistorischen Vorfahren in der primären Natur, weil nur die Spezialisten – und oft nicht einmal sie – die Wesen und Kräfte begreifen, die sie in die Welt gesetzt haben." (Jungk 1954, 16 f.)

Negativprognosen sind angstbesetzt (Zukunftsschock). Der sensible "Umgang mit Angst" (Richter 1992) wird zur zentralen pädagogischen Kategorie der Risikogesellschaft, ohne jedoch in eine "Katastrophendidaktik" (Gagel 1994) zu verfallen, die Verdrängung, Handlungs lähmung oder Rufe nach vermeintlichen schnellen

diktatorischen Lösungen förderte.

Utopie

Utopie ist die kritische Auseinandersetzung mit der Gegenwart mittels eines gedanklichen Bruchs mit ihr. Sie ist die Antizipation wünschenswerter Zukünfte (soziale Phantasie, Möglichkeitssinn), der schöpferische Akt sozialen Erfindens und gilt seit Menschengedenken (vgl. Unterrichtsmodell 7) als notwendige Ermutigung. Robert Jungk nennt fünf zentrale utopische Aufgaben:

1. Die Erfindung neuer gesellschaftlicher Institutionen.
2. Die Erfindung gewaltloser Methoden sozialer, politischer und ökonomischer Veränderungen.
3. Die Erfindung andersartiger Beschäftigung und Leistung.
4. Die Erfindung neuer Wert- und Zielsetzungen.
5. Die Schaffung einer kreativen Gesellschaft." (1973, 126).

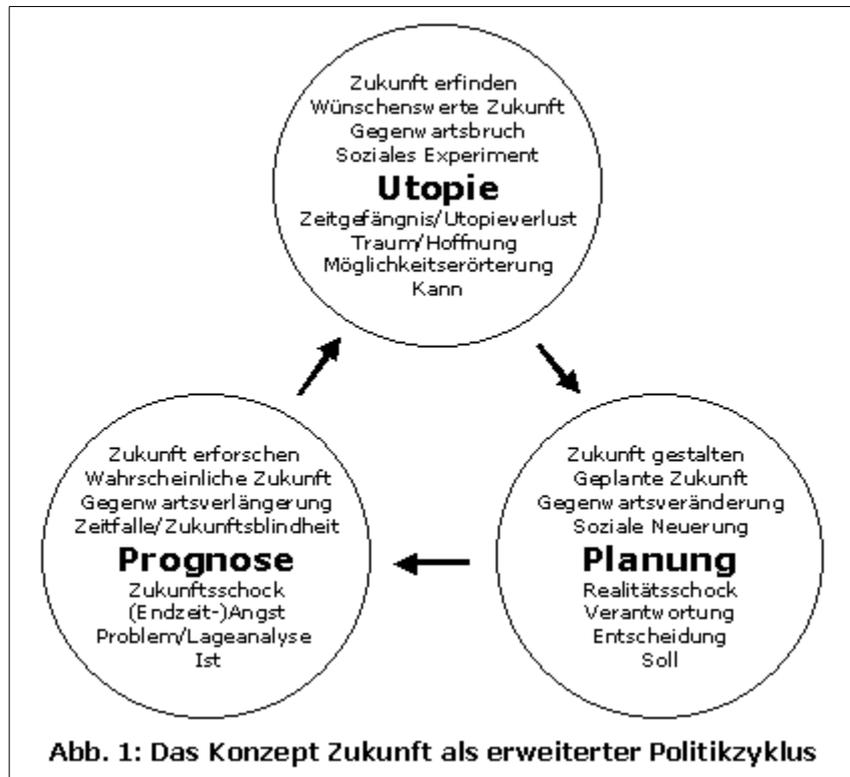
Didaktisch herausfordernd sind auch hier die nicht-intendierten Handlungsfolgen: Historische Utopien verdeutlichen unser "Zeitgefängnis", unsere Unfähigkeit, das Udenkbare zu denken, weil wir "zu einem hohen Grad von Sitte, Kultur und 'Zeitgeist' konditioniert sind". Pädagogisch müssen also "erst mehrere Schichten von Vorstellungen und Informationen (...) abgetragen werden, ehe die eigene Kreativität zum Vorschein kommt." (Jungk 1973, 131 ff.) Eine Variante des Zeitgefängnisses sind rein technische Visionen für soziale Probleme (vgl. Unterrichtsmodell 3). Utopisches Denken kann zum Opium des Volkes werden, harmonische, handlungslähmende Fluchtwelten erzeugen (vgl. Unterrichtsmodell 2).

Planung

Politische Planung ist der Prozess der Auswahl aus verschiedenen Handlungs-Möglichkeiten mit dem Ziel, eine von ihnen verbindlich umzusetzen. Insofern dabei auch utopische Modelle und soziale Erfindungen geprüft werden, kann man von einer revisionsfreudigen, experimentellen Gesellschaft sprechen, die – neben der technischen – bewusst soziale Innovation betreibt. Soziale Neuerungen sind die Paradigmenwechsel des Politischen (vgl. I.3).

Nun schließt sich der Kreis: Jeder Planungs-Prozess stößt unweigerlich auf das Theorie-Praxis-Problem und führt zu einem doppelten Praxis- bzw. Realitätsschock. Erstens können wir (wegen psychologischer, politischer, technischer, finanzieller Widerstände) selten mehr als einen kompromisshaften Teil unserer sozialen Träume verwirklichen. Zweitens existiert kaum eine humane soziale Innovation ohne inhumane Handlungsfolgen: Der erlebte Umschlag sozialistischer Utopien in totalitäre Systeme erzeugte einen "Ende der Geschichte"-Diskurs (Fukuyama) und verstärkte "Utopiefeindlichkeit" (Schmiederer 1971, 89).

Das Konzept Zukunft erweitert somit den Politikzyklus (Problem – Auseinandersetzung/Möglichkeitserörterung – Entscheidung – Folge-Problem) um die Zeit-Dimension und lässt die Aufgaben und Schwierigkeiten der politischen Dramaturgie deutlicher hervortreten:



II Varianten des Genetischen als Zugänge zur Politik

1 Individualgenesen: Das "politische Selbst" in der Zukunftswerkstatt

Unser Suchprozess setzt bei der Zukunftswerkstatt (vgl. Unterrichtsmodell 1) an, weil ihre drei Phasen das gesamte Konzept "Zukunft" didaktisieren. Sie ist ein etabliertes außerparlamentarisches Verfahren, um aus diffuser Kritik und wolkigen Wünschen politische Konzepte und erfolgreiche Projekte zu generieren. Sie verstärkt insbesondere die politische Gestaltungsfähigkeit von Gruppen, die von einer ähnlichen Gegenwartskritik ausgehen und bereits auf der Suche nach einem Erfindungsverfahren sind – wie die unzufriedenen BäckerInnen, die auf diese Weise die Öko-Bank entwickelten und gründeten. Was aber, wenn die TeilnehmerInnen einer Zukunftswerkstatt, wie zumeist in der Schule, kein gemeinsames politisches Anliegen mitbringen? "Verwischt" sich das Ziel einer "Demokratisierung von unten", wenn sie "oberflächlich" als interessante gruppenspezifische Methode eingesetzt wird (vgl. Kuhnt, Müllert 1996, 30 f.)?

Die Zukunftswerkstatt kann eine gemeinsame Betroffenheit herstellen, kann die Genese individueller und kollektiver politischer Identitäten explizit fördern. In ihr hat jeder und jede die Chance, zur politischen AlltagsheldIn zu werden – und damit zum "kulturauthentischen" Exempel (vgl. Grammes, Suchstrategie "Biographie" (Kapitel 2.2)). Anders als in naturwissenschaftlichen Fächern können im Politikunterricht Lernende und Gegenstand identisch sein, weil das Aushandeln von Standpunkten im Klassenraum schon Ausdruck des Politischen ist.

Wenn SchülerInnen in der Kritikphase ihre eigenen Zukunfts-Phantasien beforschen (vgl. Unterrichtsmodell 2), entdecken sie bereits die Dialektik aus gesellschaftlichen Negativ-Prognosen (Befürchtungen) und privater Rückzugs-Utopie (Wünsche) (vgl. Allerbeck, Hoag 1985, 157; Sohr 2000). Hier am Beispiel eines Achtklässlers gezeigt:

"Bei 'mein Leben', da haben sie alle probiert, ihr Leben schön auszumalen, dass alles schön ist, viele Freunde und so. Bei 'das Leben' ist dann wieder alles Negative hochgekommen, alles voller Rauch und Abgasen und so. (...) Ich finde, dass die meisten sehr trübe gemalt haben und wie sie sich die Welt vorgestellt haben und nicht an sich selber gedacht haben, wie sie als Menschen in so einer Umwelt zurechtkommen." (Thurn 1999, 208)

Diese selbst empfundene Diskrepanz ist eine Initialzündung, Prognose, Utopie und Planung als politisch bedeutsamen Zusammenhang zu begreifen. Der Dreischritt wäre aus Schüler-Bildern als plausible Herangehensweise an Zukunft ableitbar, ohne ihn schlicht methodisch zu setzen: Stimmen denn unsere Befürchtungen? Sind unsere Utopien Auswege aus den Problemen, die auf uns zukommen (Zeitgefängnis)? Wie können wir unsere Utopien ausgestalten, welche anderen gibt es noch? Wie kann man sie bloß, angesichts aktueller und prognostizierter Probleme, politisch umsetzen?

Mit abgebrühteren älteren Jugendlichen oder Erwachsenen entsteht dieser Sog allerdings nicht so leicht: Das Erschrecken über die mögliche eigene Zukunft ist längst einer routinierten Verdrängung, einer utopiefernem Alltagsintegration gewichen.

Für Gruppen ohne gemeinsames Anliegen können Zukunfts-Werkstätten mit einer offenen Thematik wie "Die Zukunft unserer Gesellschaft oder: wie wollen wir morgen leben?" (vgl. Petrik 2002b) veranstaltet werden, um vielleicht erstmalig ein persönliches Zukunftsthema und Gleichgesinnte zu finden. Eine wirkliche Verhakung mit dem selbstgewählten Thema findet dann oft erst in der Utopiephase statt, wenn die TeilnehmerInnen den "Phantasie-Sprung" (Jungk) in eine unbekannte Zukunft wagen und diese auf mögliche neue Konflikte und Konsequenzen durchspielen. Der erleichterte Rückblick auf heute aus einer Zeit, in der bestimmte Probleme gelöst sind, lässt diese Probleme deutlicher hervortreten, ist ein wirkungsvoller Verfremdungseffekt. So konnte sich eine Gruppe von StudentInnen "in der Zukunft" nicht mehr vorstellen, "dass vor 250 Jahren die Schneider ihre Namen auf die Kleidung nähten, die Kids sich deswegen prügeln und man abgemagerte Frauen auf Laufstegen bejubelte". Die Realisierungsphase schützt vor der "Moralfalle" (W. Sander), indem sie alle Wolkenkuckucksheime auf reale Ansätze und politische, psychologische und andere Widerstände prüft.

Die Kategorien Zukunftsschock, Zeitgefängnis, soziale Phantasie und Realitätsschock werden in der Zukunftswerkstatt als konzeptioneller Zusammenhang erfahren und bearbeitet. Ihr Zugang ist hauptsächlich individualgenetisch, da sie bei den Ärgernissen und Sehnsüchten von Menschen ansetzt und sie politisieren hilft. Zusätzlich arbeitet sie normativ-wissenschaftsgenetisch und aktualgenetisch: Sie verdeutlicht, dass soziale Erfindungen gesellschaftlich notwendig, methodisch möglich und politisch schwer umzusetzen sind.

2 Wissenschaftsgenesen: Auf den Spuren der Futurologie

In die Zukunftswerkstatt lassen sich bereits, mittels Prognose-Splittern, empirisch-sozialwissenschaftliche Zugänge einbauen (Unterrichtsmodell 1). Doch riskiert dieses Vorgehen Scheinwissen, weil zu schnell zu viele unverbundene Fakten gesetzt werden.

Jürgen Henningsens (1) "induktiv-kasuistischer" Unterricht (Unterrichtsmodell 3) verknüpft verschiedene Prognosen durch eine klare inhaltliche Dramaturgie: Ausgehend vom gleichzeitig drängendsten und räumlich entferntesten Problem (Bevölkerungsentwicklung und Ernährung) führt er Lösungsentwürfe ein, die wiederum zu Fragen aktueller Politik und des Alltagslebens seiner SchülerInnen führen (wohnen, kommunizieren, sich fortbewegen), um schließlich als "Knoten im roten Faden" die sich historisch wandelnde Rolle des Menschen als ZukunftsgestalterIn zu diskutieren. Aha-Effekte im Sinne des genetischen Prinzips und der futurologischen Methodik entstehen durch veranschaulichte zeitliche und räumliche Vergleiche: Tägliche Nahrungsmittelmengen heute (1967) und im Jahr 2000; Geschwindigkeits-Wahrnehmungen aus drei Epochen; Kommunikation heute und in der Antike, die eigene Stadt im Wandel, Kettenreaktion und Mausefallen, Computer und Denkmachine, Big Brother und die eigene Zukunft.

Deutlich wird die Rolle der Futurologie, mithilfe von Prognosen und historischer Vergleiche Probleme zu diagnostizieren, Lösungen anzuregen. Da der Unterricht jedoch nicht kritisch hinterfragt, wie und von wem die verwendeten Prognosen erstellt wurden, fehlen kritische Prognosen zum Problempotential damals gewählter technischer Lösungen: Viele von ihnen (Atomkraft, Staudämme, Legebatterien) mutierten zu ungelösten Problemen von heute. Robert Jungk schlägt vor, die jeweilige Gegenwart nicht nur mit vergangenen Lebensumständen, sondern auch mit historischen Prognosen, gescheiterten und verwirklichten Menschheitsträumen zu vergleichen, um für das eigene Zeitgefängnis zu sensibilisieren: Die (implizit immer vorhandene) normative Seite der Futurologie käme ins Blickfeld, technische Phantasie würde um soziale ergänzt (vgl. II.4 u. Jungk 1965, 13).

Die Szenariotechnik (Unterrichtsmodell 4) lässt SchülerInnen eigene Prognosen erstellen und so professionelle Prognosen weniger positivistisch betrachten. Zukunft erscheint als komplexes Wirkungsgefüge, in dem mögliche soziale Auswirkungen technischer Innovationen immer mitbedacht werden müssen. Auseinanderklaffende Extrem-Szenarien visualisieren denkbare Zeitfallen, politische Planung erscheint als notwendiges Steuerrad.

Um als Exempel zu dienen, das Szenarienbildung als (notwendige) futurologische Methode entdecken lassen könnte, müsste das gewählte Problem Autoverkehr jedoch als ambivalenter Menschheitstraum exponiert werden: Ein produktiver Zukunftsschock setzt voraus, die eigene Bindung an das zerstörerische Objekt, die eigene Auto-Begeisterung zuzulassen, sonst fällt es zu leicht, es rein theoretisch zu verdammen (double talk). Es müsste – ähnlich wie FCKW in den 1940ern – als Verheißung, als Lösung vergangener (Mobilitäts-) Probleme aufscheinen, die auf Dauer selbst zum Problem wurde. So drängen sich futurologische Fragen geradezu auf: "Wie geht es weiter mit dem Autoverkehr?" "Mit welchen Methoden können wir dessen Zukunft erforschen?"

Ein wissenschaftsgenetischer Zugang könnte sich auch mit den Gründungs-Anlässen, Forschungsinhalten und -methoden berühmter Think Tanks wie der RAND-Corporation oder des Club of Rome beschäftigen (vgl. auch Kap. II.4.).

3 Aktual-politische Genesen: Der "echte" Sog modellierter Realitäten

Das Fischerspiel (vgl. Unterrichtsmodell 5) ist das einzige unserer Unterrichtsmodelle, das SchülerInnen ohne immenses Faktenwissen unmittelbar in den Sog eines ökologisch-sozialen Dilemmas hineinzieht und sie aus der Logik des Mislingens heraus um grundsätzliche politische Lösungen ringen lässt. Als simulierter ökologischer Mikrokosmos verdeutlicht es, wie wir fallunabhängig komplexe Realität didaktisch verdichten können (vgl. Geuting 1992, 51 ff.), ja müssen, denn in sozialwissenschaftlichen Bildungsprozessen ist Anschauung ohne Modellbildung geradezu undenkbar geworden:

"Die atomare, mikrobiologische und technisch-apparative Welt ist dem Lernenden als eigene Erfahrung weitgehend verschlossen. Wir leben aus lauter sekundären Erfahrungen. Weder die reine Anschauung noch die reine Abstraktion schließen uns diese moderne Wirklichkeit auf. (...) Der Modellbegriff zeigt die säkulare Verschiebung des wissenschaftlichen Denkens von der idealistisch-realistischen auf die pragmatisch-operative Ebene an (...). Das In-Modellen-denken-lernen muss das In-Exempeln-denken-lernen ergänzen und weitgehend ersetzen." (Wilhelm 1967, 287 f.)

Mahnt uns aber Wagenscheins Ruf nach dem Vorrang des Unmittelbaren nicht zum Verzicht auf "künstliche" Simulationen? Für Lehrkunst zählt der Echtheitscharakter des Modells, der reale Sog (Wagenschein), den es – ähnlich wie Theater und Film – erzeugt, obwohl sein Simulationscharakter immer bewusst bleibt. Das Fischer-Szenario als Ursituation menschlicher Existenzsicherung ist vorstellbar, bekannt und gleichzeitig fremd genug, um sich selbst in einem neuen Kontext zu erleben. Sich einzufühlen fällt um so leichter, je sichtbarer und realistischer das Szenario gestaltet wird: Die Lebensbedingungen der Fischerfamilien können per Phantasiereise erkundet, Weinkorken aus einem sich leerenden Bassin gefischt, echtes (Klein-)Geld kann für den Fang ausgezahlt, der Fischbestand durch eine Umweltbehörde bekannt gegeben werden.

Aber selbst im psychologischen Labor mit Papier- oder gar Computerversionen wird – trotz vermittelter Betroffenheit – aus dem Spiel schnell Ernst, werden Mit-Probanden für das Ressourcendesaster verantwortlich gemacht, wird das eigene Scheitern als Frust erlebt (Ernst 1997, 31). Das Problem ist anwesend, weil man es selbst erzeugt hat – es zeigt sich aktualgenetisch (vgl. Grammes, Suchstrategie "Politische Anthropologie" (Kapitel 2.6)). Bei echten Fällen verläuft die Problem-Genese – schon allein wegen der erforderlichen Daten-Menge – umständlicher und langwieriger. Diese sollen und können allerdings nicht ausgeklammert werden: An ihnen werden die zuvor angestoßenen Erkenntnisse überprüft – per Fallanalyse oder Planspiel.

Das lehrkustdidaktische Dogma des kulturauthentischen Exempels muss, wie schon bei der Individualgenese, abermals relativiert werden: Die Analyse

realer Fälle kann mit hoher Lernwirkung durch realistische Dilemma-Situationen, durch modellierte Fälle vorbereitet werden. Eduard Spranger hat den Dreischritt "Konzept – Modell – Fall" bereits skizziert: Man solle "gestaltende Grundformen" des Politischen herausarbeiten, diese "als einfache Modelle möglicher Erscheinungen gedanklich durchkonstruieren" und "mit sich bietenden historischen Wirklichkeiten vergleichen" (1963, 56) (2).

4 Historisch-politische Genesen: Stippvisiten zu Umbruchepochen

Historische Schlüssel-Situationen finden wir, indem wir die Genese sozialer Innovationen (also etablierter sozialer Erfindungen) zurückverfolgen – zum Beispiel diejenige der Zukunftswerkstatt (vgl. Grammes, Suchstrategie "Menschheitsgeschichtliche Erfindungen" (Kapitel 2.7)). Ihr Erfinder Robert Jungk (1913–1994) war politischer Journalist und "organisierende Kraft der supranationalen futurologischen Bewegung" (Alvin Toffler). Sein Leben und Werk lässt sich als große Zukunftswerkstatt beschreiben:

Kritikphase: Schlüsselerlebnisse wie das zerbombte Berlin und Interviews mit Strahlenkranken in Hiroshima ("Strahlen aus der Asche", 1959) machen ihm die langfristigen und irreversiblen Effekte von Politik bewusst (sein Zukunftsschock). Er reist zu zahlreichen Think Tanks in den USA, um herauszufinden, welche Zukunft wie und von wem "gemacht" wird ("Die Zukunft hat schon begonnen", 1952) und erforscht die Geschichte der Atombombe bis zur Anti-Atombewegung ("Heller als Tausend Sonnen", 1956) als Urszene eines politisch geförderten Groß-Risikos und gesellschaftlicher Gegenreaktionen. Er systematisiert die Kritik an der noch jungen Risikogesellschaft, indem er immer wieder namhafte Futurologen zusammenbringt, die den militärischen und technischen Prognosen (und Plänen) soziale Prognosen entgegensetzen, z. B. im Rahmen der ersten Zukunftskonferenz "Mankind 2000", 1964 in London ("Menschen im Jahr 2000. Eine Übersicht über mögliche Zukünfte", 1964).

Utopiephase: Da die Antiatombewegung der 1950er Jungk zufolge "in der Kritik stecken bleibt", untersucht er die historischen Entwicklungslinien utopischer Vorstellungen ("Menschheitsträume. Visionen verändern die Wirklichkeit", 1969) und "sammelt" konkrete Utopien zu gesellschaftlichen Schlüsselbereichen ("Der Jahrtausendmensch. Bericht aus den Werkstätten der neuen Gesellschaft", 1973). Er gibt insgesamt 10 Bände mit "Modellen für eine neue Welt" heraus.

Realisierungsphase: Er gründet das "Institut für Zukunftsfragen" in Wien (1964), experimentiert mit ersten Zukunftswerkstätten, in denen es ihm noch kaum gelingt, die "soziale Phantasie" von Arbeitern und Angestellten zu wecken, da sie bloß "schweigen" oder Parteien- und Konsumwerbungs-Propaganda "nachplappern" (sein Realitätsschock). Fortan sucht er nach existierenden Methoden, um das Zeitgefängnis zu überwinden (z. B. in der Theaterpädagogik und der amerikanischen Kreativitätsforschung). Ihren ersten politischen Erfolg feiert die Zukunftswerkstatt 1974/75, als die Ruhrpott-Siedlung Eisenheim durch die konstruktiven Vorschläge ihrer BewohnerInnen vom Abriss verschont bleibt (Jungk 1991, 41 ff.). Jungk analysiert nun Parallelen in der Geschichte der militärischen und der neueren zivilen Nutzung der Atomkraft ("Der Atomstaat", 1977) und schließt sich der

Anti-Atomkraft-Bewegung an. Er trägt Beispiele für soziale Erfindungen und gelungene Lösungen von Zukunftskonflikten zusammen ("Katalog der Hoffnung", 1990) und kandidiert (erfolglos) als Bundespräsident für die österreichischen Grünen (1992).

Robert Jungks Leben und Werk verkörpert ein Exempel, einen roten Faden durch die komplexe Geschichte der Risikogesellschaft und ihrer politischen Gestaltung durch Mandatsträger und Gegenbewegungen. Vom einem der ersten – gleichsam wirkungsmächtigen wie konstruktiven – Kritiker der Risikogesellschaft können SchülerInnen (und wir) lernen, welche Phänomene ein Zukunftsbewusstsein auslösen können, wie man Zukunft erforschen kann, inwiefern es wichtig und möglich ist, selbst Entwürfe zu wagen und sie in den politischen Prozess zu bringen. Er handelt genetisch, indem er die "Geburtsstätten" risikoreicher, wünschenswerter und erfolgreich realisierter Zukünfte aufsucht und sie journalistisch – und damit didaktisch – gekonnt verlebendigt.

Das lehrkustdidaktische Paradigma des "kulturellen Vorbilds" will keinen Personenkult betreiben, sondern eine "originale Begegnung" mit Menschen ermöglichen, die etwas etablieren konnten, was uns noch unbekannt oder schon zu selbstverständlich ist: Die "menschliche Seite" des Gegenstands soll ihn "intimer aufschließen", "der schöpferische Moment, der die Begegnung zwischen Mensch und Gegenstand ausgelöst hat und immer wieder auslöst" (Roth 1965, 110, 116) im Unterricht nachinszeniert werden. Individualgenese als Zugang zur Wissenschafts- und Politikgenese. Was ein Lehrstück "Robert Jungk" leisten könnte, zeigen die didaktischen Alternativen:

Beschränken wir uns auf die bloße Methode Zukunftswerkstatt als fallübergreifende, überhistorische Quintessenz seines Engagements, dann bleibt ihre historische Bedeutung im Dunkeln (vgl. II.1). Kürzen wir den Menschen Robert Jungk aus der Genese der Risikogesellschaft heraus, könnten wir uns in ein kollektives Lernereignis vertiefen. "Heller als tausend Sonnen" als bereits dramaturgisch durchgearbeitetes Zukunfts-Lehrstück zum Fall "Hiroshima" böte sich an. Ein Tatsachenbericht, der sich wie ein Krimi liest (ex-ante-Perspektive), uns in eine Epoche hineinzieht, in der die Kategorien Irreversibilität und Unwissenheit erschreckend anschaulich werden, Jungks spätere Erfindung eines Bürger-Think-Tanks als Korrektiv für nicht-öffentliche politische Zukunftsplanung plausibel wird. Die ausführliche schulische Inszenierung dieser Vorlage würde allerdings ein Geschichtslehrstück ergeben. Dies ist das Dilemma einer historisch-genetischen politischen Lehrkustdidaktik.

Das Exempel Robert Jungk dagegen – in Form einer Collage aus seinen Werken – ermöglichte eine konzentrierte Zeitreise, deren Reiseleiter immer wieder kleine Einblicke, begrenzte didaktische Zugänge zu prägenden "Zukunftsstationen" eröffnet – und uns in den 1990er Jahren ankommen lässt.

Interessanterweise gibt Robert Jungk selbst eine ähnliche didaktische Anregung, um noch tiefer in die Geschichte der Zukunft (vgl. Hölscher 1999) einzusteigen. Umbruchepochen, wie sie gehäuft zu Jahrhundertwenden auftraten, sollen SchülerInnen zu Vorschlägen für das dritte Jahrtausend anregen:

"Also z.B. beginnend bei Kolumbus 1492, französische Revolution

1789, Freud, Einstein Ende des 19. Jahrhunderts usw. Verstehen Sie, sich immer wieder hineinversetzen in diese jeweils zehn letzten Jahre und was das für Auswirkungen hatte, um zu erkennen, dass diese Zeitgenossenschaft nicht nur Bedrängnisse, sondern kreative Chancen hat. (...) Dass man sozusagen Krisensituationen, unter denen ja gerade Schüler leiden, dass man sie positiv wendet und sagt: 'Toll! (...) Eure Zukunft ist nicht sicher, aber gerade deswegen habt ihr Gestaltungschancen.' (Jungk 1997, 103 f.)

Stippvisiten zu historischen Schlüsselmomenten auf der Suche nach Entwicklungslinien ist eine ebenso schwierige (Gefahr der Oberflächlichkeit) wie notwendige Herausforderung für eine genetische Politikdidaktik. Ansätze finden wir in unserem Unterrichts-Frenzel: Eine Diashow mit Zukunftsbildern verschiedener Epochen – als menscheitsgenetischer Zugang – (vgl. Unterrichtsmodell 6) oder ein thematischer Vergleich historischer Utopien (vgl. Unterrichtsmodell 7) könnten einen Sog in die Geschichte der Zukunft erzeugen, wie ihn Wagenschein anhand seiner Exposition zum Thema Erdgeschichte schildert:

"Ohne etwas zu sagen, und ohne Eile, zeigte ich Lichtbilder in großer Zahl (...): Geröllhalden, Felsstürze, Lawinen, Gletscher, Moränen, Flusstäler, Wasserfälle, Brandungsküsten, Deltas und so fort; und zwar alles durcheinander. Die Schüler konnten dazu sagen, was ihnen einfiel, auch Fragen stellen; die ich aber nicht beantwortete. Nach einiger Zeit konvergierten die Fragen auf eine, umfassende, alle Bilder betreffende, eine Frage, die nicht in die Vergangenheit, die in die Zukunft blickt, nämlich: "Wie soll das enden? Alles geht zu Tal. Wird eine Zeit ohne Berge kommen?" (Wagenschein 1991, 80 f.)

5 Ausblick: Politikdidaktik auf Inhaltssuche

Was hat unsere Lehrkunstwerkstatt ergeben? Die fallorientierte Arbeit an Unterrichtsmodellen förderte den Transfer zwischen didaktischen Kategorien und konkreten Lernprozess-Arrangements – und damit unseren eigenen Lernprozess. Lerninhalte als Konzepte zu fassen erleichterte uns, Alltagsvorstellungen zu Lernzielen in Bezug zu setzen, inhaltliche Blindstellen von Unterrichtsmodellen (z. B. "soziale Phantasie" bei Henningsen) zu erkennen, noch nicht didaktisierte Inhalte (Robert Jungk und die Risikogesellschaft) thematisch einzugrenzen.

Der genetische Blick half uns, Ausgangspunkte für Lernwege zu finden, die Politik als mitzuerlebenden oder mitzugestaltenden Prozess inszenieren. Die fünf Genesen erwiesen sich als brauchbare Suchkriterien für ein politikdidaktisches Kerncurriculum mit paradigmatischen Unterrichtmodellen:

Genesen	Thematische Zugänge (Exempel)
1. Individualgenese	Politische Sorgen, Träume und Pläne in der Zukunftswerkstatt
2. Menschheitsgenese	Zukunftsbilder der Menschheit (Ängste, Träume, Verwirklichungen)
3. Wissenschaftsgenese	(Historische) Prognosen und Utopien im Vergleich; (historische) Think Tanks; Szenariotechnik als Diagnose-Verfahren; Zukunftswerkstatt als Erfindungs-Verfahren
4. Aktual-politische Genese	Fischerspiel als Modell eines ökologisch-sozialen Mikrokosmos
5. Historisch-politische Genese	Robert Jungk und die Genese der Risikogesellschaft (Atombombe und Zukunftswerkstatt)

Tab. 3: Genetische Zugänge zum Konzept Zukunft

Auf den ersten Blick schien zwar das Aktualitätsgebot des Politikunterrichts ein genetisches Vorgehen unmöglich zu machen: Zurückliegende politische Schlüsselereignisse (Französische Revolution, Entwicklung der Atombombe) oder Schlüsselerfindungen (Parlament, Sozialstaat, Prognostik) zu untersuchen ist Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Dennoch fanden wir, am Beispiel der Geschichte der Zukunftswerkstatt, Möglichkeiten, politische und sozialwissenschaftliche Paradigmen auf gesellschaftliche Umbruchs-situationen zurückzuführen. Dies wären kurze Zeitreisen, eventuell mit biografischen Reiseleitern wie Robert Jungk, die nicht historische Tiefen-dimensionen (Ereignis- und Mentalitätsgeschichte etc.) anstreben, sondern ideengeschichtliche rote Fäden bis heute und darüber hinaus auslegen: Verfremdende Anstöße für politische Reflexionen – wie die Gesellschaftsgründung der Pilgrimfathers, die politische Grundfragen aufwirft (Hilligen 1976) oder Aristoteles, der die Suche nach der besten Verfassung anregt (vgl. Leps). Relativ junge Schlüsselereignisse wie die Gründung der BRD und der DDR 1949, die Studentenrevolte 1968, den Mauerfall 1989 und die Anschläge des 11. September 2001 sollten wir uns als politische Lehrstücke reservieren.

Der aktualgenetische Ansatz gab uns die eigentliche Antwort auf das Problem austauschbarer Fälle: Exempel sind hier realistische Modelle des Politischen, die von historischen Fällen abstrahieren und dennoch anschaulich in komplexe Kategoriensysteme einführen. Sie verwickeln Lernende – in eigenen oder simulierten Rollen – in paradigmatische politische Probleme und lassen sie Lösungs-Verfahren ergründen. Planspiele führen politische Entscheidungen auf vorausgehende Aushandlungs-Prozesse zurück. Genetischer sind Lern-Arrangements, die mögliche politische Ordnungs-formen nicht nur anwenden lassen, sondern selbst zum Thema, zur Verhandlungssache machen: Ordnungsformen können – wie in Inselfimulationen oder Dilemmageschichten – konzipiert, entdeckt oder – wie im Planspiel zur Osterweiterung der EU – weiterentwickelt werden (vgl. Rappenglück, Stegmann 2000; Petrik 2001).

Der individualgenetische Ansatz regt an, den Brückenschlag zum Politischen stärker als üblich mit jugendlichen Alltagstheorien zu beginnen, ihre Sorgen, Träume, Vorhaben zum expliziten Unterrichtsthema zu machen. Nicht nur, um sie zur kritischen Selbstreflexion und zum Ausbau ihrer (impliziten) politischen Identitäten anzuregen, sondern auch, um ihnen das politische

Geschäft näher zu bringen: Sich angesichts divergierender Werte und Interessen nur mühsam zu einigen oder die praktischen Hürden bescheidener eigener politischer Projekte zu spüren kann Verständnis für das "langsame Bohren dicker Bretter" (Max Weber) erzeugen – falls damit auch Erfolgserlebnisse verbunden sind. Simulationen von Parteienkonflikten, in denen SchülerInnen scheinbar viel schneller und konstruktiver zu Lösungen gelangen als die Profis, riskieren insofern zwar, Politikverdrossenheit zu "wecken" (vgl. Breit 1998, 108), enthalten aber andererseits auch das utopisch-ermutigende Element einer neuen politischen Kultur. Der Erfolg genetischen Unterrichts hängt nicht zuletzt von intensiven Auswertungsphasen ab.

Ich wünsche den TeilnehmerInnen dieser Lehrkunstwerkstatt gelungene Inszenierungen und keinen zu großen Praxisschock!

Anmerkungen

(1) Jürgen Henningsen (1933–1983), unkonventioneller Pädagoge, konzipierte, lehrte, dokumentierte und analysierte diese Unterrichtseinheit. Sein Buch ist ein zu wenig gewürdigter politikdidaktischer Klassiker: Es ist literarisch anspruchsvoll, präzise und knapp geschrieben (159 Seiten!) und verknüpft bereits 1968 didaktische Theorie mit Unterrichtspraxis.

(2) Diese Überlegungen entstammen dem kaum rezipierten Nachwort zur vierten Auflage seiner "Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung", in dem er Prinzipien politischer Lehrkunst am Beispiel einer Insel-Situation entwickelt (vgl. Grammes, Suchstrategie "Robinsonaden" (Kapitel 2.8)). In meinem Dissertationsprojekt erprobe ich Sprangers aktual- und individualgenetischen Ansatz anhand einer Dorfgründungs-Simulation, die in das Konzept "Links und Rechts" einführt. Ziel ist eine bisher fehlende Synthese aus Politik-, Lehrkunst- und Bildungsgangdidaktik (vgl. Petrik 2003) .

Literatur

Aebli, Hans. 1994. Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Baumert, Jürgen u.a. 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Berg, Hans Christoph. 1995. Genetische Methode. In: Berg, Schulze 1995, 349–360.

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor. 1995. Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Breit, Gotthard. 1998. Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried, Hg. Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau, 101–127.

Dewey, John. 1966. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan u.a.

Dewey, John. 1997. Experience and Education. New York: Touchstone.

- Dörner, Dietrich. 2000. Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt.
- Duit, Reinders. 1996. Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Duit, Reinders; von Rhöneck, Christoph, Hg. Lernen in den Naturwissenschaften. Kiel, IPN, 145-162.
- Ernst, Andreas. Ökologisch-soziale Dilemmata. 1997. Psychologische Wirkmechanismen des Umweltverhaltens. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fickel, Johanna. 1979. Das Thema "Zukunft" im Unterricht – Anregungen zur Gestaltung möglicher Lernwege (Sekundarstufe 1). In: Politische Didaktik, 4, 102-109.
- Flechtheim, Ossip K. 1972. Futurologie. Kampf um die Zukunft. Frankfurt/M.: Fischer.
- Frenzel, Elisabeth. 1998. Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart: Kröner.
- Gagel, Walter. 1994. Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs "Schlüsselprobleme". In: Politische Bildung, 2, 44-57.
- Geuting, Manfred. 1992. Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Giesecke, Hermann. 1976. Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.
- Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Haller, Ingrid; Wolf, Hartmut. 1979. Die falsche Unmittelbarkeit oder das Reden über Erfahrungen – Alltagsbewusstsein und politisches Lernen in der Schule. In: Politische Didaktik, 1, 12-25.
- Henkenborg, Peter. 2000. Deutungslernen in der politischen Bildung. Prinzipien und Professionalisierungsdefizite. In: Richter, Dagmar, Hg. Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim, München: Juventa, 107-128.
- Henningsen, Jürgen. 1968. Atome, Algen, Automaten. Futurologie in der Schule. Braunschweig: Westermann.
- Hilligen, Wolfgang. 1966. Eine Handvoll Kleingeld. In: Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk Sehen – Beurteilen – Handeln. Frankfurt/M., 49f.
- Hilligen, Wolfgang. 1976. In eine neue Welt... In: George, Siegfried; Hilligen, Wolfgang. Sehen – Beurteilen – Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre, 5./6. Schuljahr. Frankfurt/M.: Hirschgraben, 3ff.
- Hölscher, Lucian. 1999. Die Entdeckung der Zukunft, Frankfurt/M.: Fischer.
- Illerbeck, Klaus; Hoag, Wendy. 1985. Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektive. München, Zürich: Piper.

- Jungk, Robert. 1954. Die Zukunft hat schon begonnen. Amerikas Allmacht und Ohnmacht. Stuttgart: Scherz und Goverts.
- Jungk, Robert. 1964. Heller als Tausend Sonnen. Das Schicksal der Atomforscher. Reinbek: Rowohlt (leicht erw. Taschenbuchausgabe).
- Jungk, Robert. 1973. Die Entwicklung sozialer Phantasie als Aufgabe der Zukunftsforschung. In: Pforte, Dieter; Schwencke, Olaf, Hg. Ansichten einer künftigen Futurologie. Zukunftsforschung in der zweiten Phase. München: Hanser, 121-135.
- Jungk, Robert. 1997. "In jedem Menschen steckt viel mehr, als er selber weiß". Ein Interview. In: Burow, Olaf-Axel; Neumann-Schönwetter, Marina, Hg. Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht, Hamburg: Bergmann+Helbig, 95-104 (Zuerst in Pädagogik 6/1992: 11-14).
- Jungk, Robert; Mundt, Hans J., Hg. 1965. Unsere Welt 1985. Hundert Beiträge internationaler Wissenschaftler, Schriftsteller und Publizisten aus fünf Kontinenten. München u.a.: Desch.
- Jungk, Robert; Müllert, Norbert R. 1991. Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne.
- Kuhn, Thomas S. 1978. Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. In: Kuhn, Thomas. 1978. Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 389-420.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter. 1999. Politikunterricht. Kategorial und handlungsorientiert. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kuhnt, Beate; Müllert, Norbert R. 1996. Moderationsfibel Zukunftswerkstätten: verstehen - anleiten - einsetzen. Münster.
- Montada, Leo. 2002. Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo, Hg. Entwicklungspsychologie. 5. vollst. üb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, 418-442.
- Petrik, Andreas. 2001. Den politischen Ernstfall spielen. Wenn die Osterweiterung der EU im Institut für Lehrerbildung stattfindet. In: Hamburg macht Schule 2001, 3, 19-21.
- Petrik, Andreas. 2002a. Zukunftsbilder von der Antike bis zur Gegenwart. Unveröffentlichte Materialsammlung für Microteaching und Politikunterricht. Universität Hamburg.
- Petrik, Andreas. 2002b. "Die Zukunft unserer Gesellschaft oder: wie wollen wir morgen leben?" Konzept und Dokumentation einer Zukunftswerkstatt mit Studierenden des Lehramts Sozialwissenschaften in Quickborn vom 11.-13.1.2002. Manuskript, Universität Hamburg.
- 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), 24-32.
- Picht, Georg. 1992. Zukunft und Utopie. Vorlesungen und Schriften Bd. 8, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rappenglück, Stephan; Stegmann, Bernd. 2000. Europa neu gestalten. Die Europäische Union zwischen Vertiefung und Erweiterung. München:

- Forschungsgruppe Jugend und Europa. Bezug: www.cap.uni-muenchen.de.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz. 2001. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidemann, Bernd. Pädagogische Psychologie. 4., vollst. üb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, 601-646.
- Roth, Heinrich. 1965. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover u.a.: Schroedel.
- Richter, Horst-Eberhardt. 1992. Umgang mit Angst. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Sander, Wolfgang. 2001. Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Schmiederer, Rolf. 1971. Zur Kritik der Politischen Bildung. Frankfurt/M., Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Schulze, Theodor. 1995. Lehrstückdramaturgie. In: Berg, Schulze 1995, 361-420.
- Sohr, Sven. 2000. Ökologisches Gewissen. Die Zukunft der Erde aus der Perspektive von Kindern, Jugendlichen und anderen Experten. Zukunftsstudien Band 24. Baden-Baden: Nomos.
- Spranger, Eduard. 1963. Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Erweiterte Ausgabe. Bochum: Kamp.
- Thienel-Saage, Ingrid. 1992. Frauen in Utopia. In: Geschichte lernen, 26, 55-61.
- Thurn, Susanne. 1999. Der bescheidene Traum vom kleinen Glück im globalisierten Schrecken. 13jährige und ihre Zukunftsvorstellungen. In: Arnold, Udo; Meyers, Peter; Schmidt, Uta C., Hg. Stationen einer Hochschullaufbahn. Festschrift für Annette Kuhn zum 65. Geburtstag, Dortmund: Edition Ebersbach, 197-212.
- Unterbruner, Ulrike. 1991. Umweltangst – Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Linz: Veritas.
- Wagenschein, Martin. Verstehen lehren. 1991. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weber, Birgit. 1995. Dauerhaft Lebensqualität statt globaler Umweltzerstörung (Zukunftswerkstatt). In: Steinmann, Bodo; Weber, Birgit, Hg. Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß: Kieser, 412-431.
- Weber, Birgit. 1997. Fallstudie: "Die Meere werden leergefischt" oder "Krieg um Fisch", Konferenzspiel: "Internationale Abkommen gegen den Schwund in der Ozonschicht", Planspiel: "Klimaschutz – ein Heer von Umweltflüchtlingen oder Internationale Kooperation". In: Dies. Handlungsorientierte ökonomische Bildung, nachhaltige Entwicklung und Weltwirtschaftsordnung. Neusäß: Kieser, 100-114, 115-131, 165-223.
- Weinbrenner, Peter. 1992. Lernen für die Zukunft – Plädoyer für ein neues Relevanzkriterium der Politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang, Hg. Konzepte der Politikdidaktik. Hannover: Metzler, 219-238.
- Weinbrenner, Peter. 1998. Auto 2010 – Die Szenariotechnik als Methode im lokalen Agenda-21-Prozess. In: Apel, Heino; Dernbach, Dorothea;

Ködelpeter, Thomas; Weinbrenner, Peter, Hg. Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit, 136–158. (Längere Fassung in Steinmann, Weber 1995, 432–441)

Wilhelm, Theodor. 1967. Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart: Metzler.

Ziefle, Wolfgang u.a. 1995. Internationale Klimapolitik. Das Fischerspiel, Ozonloch und Treibhauseffekt, Planspiel Klimapolitik in der EU, Von Rio nach Berlin – Die Klimapolitik der Vereinten Nationen. In: Politik und Unterricht 1.

Ziefle, Wolfgang. 2000. Fischerspiel und Verfassungsspiel. Die Allmendeklemme und mögliche Auswege. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried, Hg. Werte in der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau, 396–426.