

Institutionenkunde *genetisch*?

Ein Werkstattbericht

Christian Fischer



Christian Fischer, Sozialkundelehrer und Doktorand an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Erschließung von Wirtschaftsordnungen durch Planspiele(n), Simulative Methoden im Politikunterricht, Kompetenzorientierung, Erhebung und Rekonstruktion von Lernprozessen.

Zusammenfassung

Institutionelle Kenntnisse sind notwendig, um sich innerhalb unserer demokratischen Ordnung orientieren und an ihr mündig partizipieren zu können. Im Politikunterricht kann die Vermittlung institutionenkundlicher Kenntnisse jedoch schnell schülerfern und trocken verlaufen. Eine mögliche Lösung könnte in der Idee bestehen, Institutionenkunde an einem genetischen Ansatz auszurichten: In einem simulierten Inselszenario erhalten die Schüler die Möglichkeit, die regulativen Leitideen der parlamentarischen Demokratie und ihrer Institutionen selbst zu entdecken und eigene institutionelle Strukturen zu entwickeln. Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland fungiert dabei als wiederkehrender Orientierungs- und Kontrastrahmen, der über „Exkurse“ untersucht wird. Der vorliegende Beitrag ist ein Werkstattbericht, der die entwickelte didaktische Idee vorstellt, erste konzeptionelle Ansätze und Erfahrungen zeigt, sie reflektiert und diskutiert.

1. Das Problem

Institutionenkunde ist ein belasteter Begriff. Er ruft Vorstellungen von einem spröden und faktenzentrierten Politikunterricht wach. Als Berufseinsteiger habe ich daher lange versucht, institutionenkundliche Themen zu meiden. Das ist auf Dauer aber nicht möglich, weil institutionenkundliche Themen zum einen lehrplanmäßig vorgegeben und zum anderen für das Verständnis politischer Prozesse notwendig sind. Der Begriff Institutionenkunde bedeutet, dass Schüler im Unterricht gezielt Kenntnisse über politische Institutionen und damit über unsere politische Ordnung erwerben (vgl. Deichmann 2007: 41). Zum Gegenstandsbereich der Institutionenkunde gehören die Staatsorgane wie Bundestag, Bundesrat, Bundesregierung, aber auch die Gerichtsbarkeit, die politische Organisation auf Länder- und Kommunalebene sowie Parteien und politische Verfahrensmuster wie Wahlen und Abstimmungen (vgl. Massing 2005: 316). Es liegt auf der Hand, dass das Verstehen und Beurteilen politischer Entscheidungsprozesse sowie die Fähigkeit zur Partizipation institutionenkundliche Kenntnisse voraussetzen (vgl. Massing 2005: 315, 321). Wenn man die politische Ordnung, in der wir leben, nicht versteht, dann kann man weder eine reflektierte Position zu ihr beziehen noch an ihr mündig teilhaben.

Das Problem der Institutionenkunde besteht aus didaktischer Sicht darin, dass sich politische Institutionen dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Jugendlichen entziehen (vgl. Massing 2005: 315-319; Deichmann 2007: 45). So hat beispielweise die Funktionsweise des Bundestages oder die politisch-systemische Rolle von Parteien wenig mit dem lebensweltlichen Erfahrungsraum von Schülern zu tun. Prinzipiell existiert eine große Distanz zwischen ihrer Alltagswelt und den Institutionen des politischen Systems. Gerade hieraus resultiert dann die Gefahr, dass institutionenkundliches Lernen spröde und alltagsfern verläuft. Verstärkt wird dieses Problem dadurch, dass man als Lehrer – durchaus mit einem emanzipatorischen Anliegen – bestrebt ist, den Schülern möglichst genau die Funktionsweise der politischen Organe und Verfahren zu vermitteln, damit sie sich im politischen System orientieren und die in den Nachrichten geschilderten Abläufe des `Politikbetriebs` besser verstehen können. Trotz meiner Skepsis gegenüber der Institutionenkunde bin auch ich diesem Anliegen im Unterricht wiederholt erlegen.

Der tägliche Planungs- und Zeitdruck sowie das Postulat der Ergebnissicherung im Schülerhefter fördern zusätzlich die Tendenz, die Merkmale und Funktionsweisen politischer Institutionen faktenorientiert und jenseits von Problemzusammenhängen im Unterricht zu behandeln (vgl. Deichmann 1996: 5-6). Insofern kann der Gegenstand der Institutionenkunde in Kombination mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und Routinen des Schulalltags schnell zu einem Unterricht führen, der schülerfern und reproduktiv verläuft.

2. Die Idee

Politikdidaktische Ansätze für eine moderne Institutionenkunde fordern unter anderem, dass im Politikunterricht weniger die formalen Merkmale und Funktionsmechanismen politischer Institutionen im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die ihnen zugrunde liegenden regulativen Leitideen untersucht werden (vgl. Deichmann 1996: 18-19; Massing 2005: 317). Dem deutschen Wahlsystem und dem Deutschen Bundestag liegen beispielsweise die Ideen der Volkssouveränität und der demokratischen Interessenvertretung (Repräsentationsprinzip) zugrunde. Die Ausgestaltung und das Handeln der Institutionen lassen sich auf der Grundlage dieser regulativen Leitideen beurteilen und kritisch diskutieren. Es soll zudem den Schüler deutlich gemacht werden, dass politische Institutionen von Menschen gemacht und damit auch veränderbar sind (vgl. Massing 317-318). Zentral ist ferner die Forderung, die Distanz zwischen politischen Institutionen und Lebenswelt zu überbrücken und zwar nicht nur rational, sondern auch affektiv-emotional (vgl. Deichmann 2007: 46).

Ich gehe davon aus, dass ein genetischer Ansatz besonders geeignet ist, um diese Anforderungen an eine moderne Institutionenkunde zu erfüllen. Die genetische Politikdidaktik führt abstrakte Lerngegenstände zurück auf ihren elementaren Kern. Der Schüler wird nicht mit der fertigen fachwissenschaftlichen Erkenntnis konfrontiert, sondern in die Auslöse- und Entwicklungsmomente dieses Wissens eingebunden (Petrik 2007a: 242-243; Petrik 2007b: 219). Der

methodische Zugang liegt in nahräumlichen Ursprungssituationen – man kann auch von „interpersonalen Mikrokosmen“ in Form eines Insel- oder Dorfgründungsszenarios sprechen –, die die Schüler dazu anregen, über grundlegende Fragen des politischen Zusammenlebens und seiner Ausgestaltung nachzudenken und die Genese politischer Phänomene selbsthandelnd nachzuvollziehen (vgl. Petrik 2007a: 243; Petrik 2007b: 221-224). Die Schüler werden also in einen Entdeckungs- und Gestaltungsprozess verwickelt (vgl. Leps 2007: 275).

Übertragen auf die Institutionenkunde bedeutet *genetisch*, dass die politischen Institutionen nicht als fertige Produkte unserer Gegenwart im Unterricht präsentiert werden, sondern dass die Schüler in einem interpersonalen Mikrokosmos auf die Notwendigkeit der Regulierung durch politische Institutionen selbst stoßen, die zugrunde liegenden regulativen Ideen erkennen und die Institutionen selbst ausgestalten. Der genetische Ansatz ermöglicht es auf diese Art, Brücken zwischen dem lebensweltlichen Erfahrungsraum der Jugendlichen und der Ebene der politischen Institutionen zu schlagen.

Die Idee, nach einer Verbindung von Institutionenkunde und genetischer Politikdidaktik zu suchen, entwickelte sich während meines Vorbereitungsdienstes beim Thema „Demokratie und Wahlen“ in einer neunten Klasse. Ausgehend von meinen damaligen Vorbehalten gegen Institutionenkunde überlegte ich angestrengt, wie das Thema schülernah und lebendig unterrichtet werden kann. Angeregt durch die genetischen Lehrstücke von Andreas Petrik (2007a; 2007c) und Horst Leps (2006; 2007) habe ich dann den Versuch unternommen, institutionenkundliches Lernen an einem genetischen Ansatz auszurichten. Im Verlauf der Unterrichtsreihe verdichtete sich mein Vorgehen zur folgenden Grundidee:

Die Schüler werden in ein Inselszenario versetzt, in dem sie ihr Zusammenleben gestalten müssen. Das Zusammenleben auf der Insel verändert sich und wird komplizierter. Dadurch müssen sie Verfahrensweisen finden, die ihr Zusammenleben regulieren und nach Antworten auf auftretende Probleme suchen. Bei auftretenden Problemen unternehmen die Inselbewohner Exkurse (man könnte auch von Expeditionen sprechen) zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland. Sie prüfen einzelne Institutionen der parlamentarischen Demokratie darauf hin, ob/inwiefern sie hilfreich für die Inselwelt sind, ob/inwiefern sie übernommen oder für die Insel reformiert werden sollten. Institutionelle Strukturen werden nicht nur analysiert und entwickelt, sondern auch im Inselkosmos ausprobiert. Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland fungiert damit als erkenntnisleitender Bezugs- und Kontrastrahmen des Inselszenarios.

Der vorliegende Beitrag soll ein Werkstattbericht sein. Er zeigt produktive wie auch fehlgeschlagene Schritte; er reflektiert bisherige Erfahrungen und Probleme und umreißt noch zu leistende Entwicklungsaufgaben. Der Werkstattbericht versteht sich als Diskussionsbeitrag und didaktische Anregung.

3. Entwicklungsstand: Auszüge, Erfahrungen, Reflexionen

Die folgenden Ausführungen bauen auf meinen Unterrichtserfahrungen in einer neunten Klasse am Giebichenstein-Gymnasium „Thomas Müntzer“ in Halle (Saale) auf. Einzelne Elemente des Unterrichts habe ich auch in anderen neunten Klassen erprobt. Die Ausführungen konkretisieren die entwickelte Idee anhand ausgewählter Phasen und Auszüge meines Unterrichts, die hier reflektiert, problematisiert und weitergedacht werden sollen.

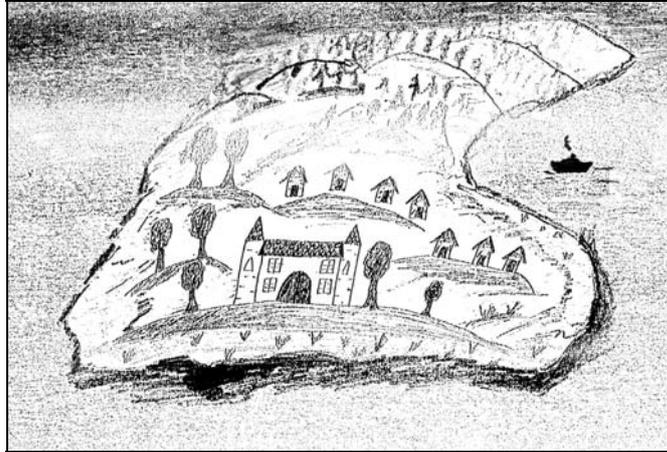
3.1 Die Eröffnung

Die Schüler werden zu Beginn in das Szenario eingeführt. Das vorliegende Inselfzenario ist von Andreas Petriks (2007a: 297-301) Dorfgründungsmodell beeinflusst, denn es wirft ebenfalls strukturelle Verteilungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsfragen auf. Das Szenario löst die Schüler zunächst aus ihrer Gegenwart heraus und versetzt sie in einen abgeschiedenen politischen Mikrokosmos, in dem sie aufeinander angewiesen sind. Ich habe mich für ein Inselfzenario entschieden, weil es **a)** die Notwendigkeit eines absoluten politisch-organisatorischen Neuanfangs transportiert und **b)** einen sehr großen Spielraum für Imagination bietet. Bei dem hohen Imaginationspotential des Inselfzenarios können die Rahmenbedingungen im Sinne eines zeitlichen Entwicklungsprozesses besser umstrukturiert, also von außen (durch den Lehrer) als Lernimpuls verändert werden. Die Insel dient als Modell, in dem die Schüler den Aufbau eines Gemein- und Staatwesens simulieren (vgl. Grammes 2000: 354-355, 368). Im Inselfzenario werden sie mit Situationen und Erfahrungen konfrontiert, die ihnen einen elementaren Zugang zu den Ideen der parlamentarischen Demokratie und ihren Institutionen ermöglichen sollen. Die fiktionale Kraft des Szenarios wirkt der Gefahr entgegen, „dass historische und politische Fakten den Zugang zu elementaren Erkenntnissen erschweren“ (Petrik 2007a: 284).

Neuanfang auf Neuneria

Stellt euch vor, ihr seid das Volk der „Neunerianer“*. Aufgrund äußerer Umstände musstet ihr auf die Insel „Neuneria“ ziehen. Dort gibt es eine große Villa und ansonsten nur kleine Strohhäuser. Jeder von euch hat einen kleinen Geldbetrag von 400 Euro als Privatvermögen mitgebracht. Ihr müsst euren Neuanfang auf der Insel nun gestalten. Dazu sind zuerst drei Entscheidungen zu treffen:

1. Wer wohnt in der Villa? Soll überhaupt jemand in der Villa wohnen?
2. Wie viel von den 400 Euro Privatvermögen soll jeder für Gemeinschaftsaufgaben abgeben?
Soll man überhaupt etwas abgeben?
3. Was soll mit dem eingesammelten Geld geschehen? Zum Beispiel ...
 - Bau eines Fußballplatzes
 - Bau eines Computercenters
 - Bau neuer komfortablerer Häuser
 - Bau einer Fabrik, um mit den hergestellten Produkten Handel treiben zu können.



Die Insel liegt 80 km vor der kanadischen Ostküste. Es gibt Wald, Wiesen und Äcker.
 (* Der Begriff „Neunerianer“ leitet sich von Klassenstufe „Neun“ ab.)

Die Schüler wurden zunächst aufgefordert, sich allein Gedanken über mögliche Entscheidungen und Festlegungen zu machen. Sie sollten sich dabei an ihren eigenen Interessen und Wünschen orientieren. Anschließend wurde ein Schüler zum Alleinherrscher erklärt, der seine Entscheidungen verkündete (Durchlauf 1). Diese Art der Entscheidungsfindung rief den Widerstand der anderen Inselbewohner (Schüler) hervor. Damit stand die Frage im Raum, wie denn dann entschieden werden soll. Die Inselbewohner (Schüler) sprachen sich dafür aus, dass *alle* mitentscheiden sollen. Damit begann der zweite Durchlauf, in dem alle gemeinsam die Entscheidungen trafen. In der Unterrichtsdurchführung folgte dann ein unorganisiertes, aber intensives Vorstellen von Ideen, Erörtern von Möglichkeiten und Austauschen von Argumenten. Er ist wichtig, sich als Lehrer hierbei völlig rauszuhalten. Nach einer Weile wählten die Schüler von sich aus eine Diskussionsleiterin, die Prioritäten festlegen ließ und auf die Einhaltung beschlossener Diskussionsstandards achtete. Die Schüler bestimmten auch, dass am Ende des Argumentationsaustausches nach dem Mehrheitsprinzip entschieden werden solle. Nachdem die Entscheidungen getroffen waren, folgte eine mündliche und schriftliche Reflexionsphase.

Schüleraussagen aus der Reflexionsphase		
Was gut war?	Was anstrengend war?	Was zu ändern wäre?
Ich war froh, dass wir keinen Alleinherrscher mehr hatten.	Das war alles auch sehr anstrengend.	Diese Abstimmungen sind zwar anstrengend, aber in kleinen Gruppen, wie wir eine waren, geht das noch. In Deutschland könnten wir das nicht machen.
Wenn alle bestimmen, ist das besser, weil man sich so besser einbringen kann.	Es war zum Teil aber auch 'fuzzelig' über alles Kleine abzustimmen.	
In den Diskussionen kommen immer neue Ideen.	Manchmal dauerte es mir einfach zu lange.	Ich würde mir das nächste Mal mehr Ordnung wünschen. Gut wären konkrete Vorgaben für die Redezeit.
Wir waren alle gleichberechtigt. Das fand ich gut.	Diskussionen sind anstrengend.	Wären wir mehr oder müssten wir über was wirklich Kompliziertes entscheiden, würde das so – glaub' ich – nicht gehen.
Ich nehme gerne in Kauf, dass es sehr anstrengend ist, zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen.	Ich hätte keine Lust in diese Villa zu gehen und bei jeder Kleinigkeit zu diskutieren.	Wir müssen Führung/Regierung wählen.
Es hat mir gefallen, dass alle mitbestimmen konnten und nicht nur einer.		

Was sagt dieser Verlauf über den Lernprozess aus? Der erste Durchlauf simulierte eine monarchistische Herrschaft. Das Gemeinwesen der Neunerianer (Schüler) war den Wünschen und Entscheidungen eines Alleinherrschers ausgesetzt. Innerhalb des Durchlaufs konnten die Schüler eine Ahnung davon entwickeln, was es bedeutet, als Individuum und Gemeinwesen politisch unmündig und unfrei zu sein. Diesen Zustand empfand die Lerngruppe als ungerecht und rebellierte gegen ihn. Aus dieser situativen, aber elementaren Erfahrung heraus, entwickelten die Schüler die Idee der Volkssouveränität, ohne diesen fachlich-abstrakten Begriff zu gebrauchen. Ihre Forderung war, dass alle Mitglieder des politischen Gemeinwesens über Fragen des Zusammenlebens (mit)entscheiden sollen. Das entspricht dem Grundgedanken der Volkssouveränität: Das politische Gemeinwesen (Volk) bestimmt selbst über seine eigenen Belange. Die Schüler wählten als Gegenmodell zur monarchistischen Herrschaft eine plebiszitäre Demokratie. Durch ihre simulative Umsetzung im zweiten Durchlauf erfuhren sie zugleich das Wesen dieser Herrschaftsform mit seinen Chancen und Schwierigkeiten. Im Lernprozess spiegelt sich die Ideengene von Rousseaus Demokratietheorie wider.

3.2 Der erste Exkurs zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland

Die Komplexität des Szenarios wurde erhöht: Es wurde vorgegeben, dass die Inselbevölkerung durch Zuwanderung stetig wächst und zunehmend Vermögensunterschiede auftreten. Anzahl und Heterogenität der Inselgesellschaft sind also gestiegen. Dahinter steht die Intention, die Grenzen der direktdemo-

kratischen Gestaltbarkeit zu problematisieren. Die leitende Frage lautete, wie unter solchen Bedingungen zukünftig entschieden werden soll. Zu Orientierungszwecken wurde vorgeschlagen, dass die Neunerianer die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland untersuchen. In mehreren Folgestunden untersuchten die Schüler anschließend die parlamentarische Demokratie der Bundesrepublik. Es ging um die Staatsstrukturprinzipien, das zugrunde liegende Demokratieverständnis und die politischen Organe. Der Bezug zum Szenario wurde anschließend gesetzt: Es wurde vorgegeben, dass die Insel nun eine repräsentative Demokratie mit einem Parlament namens Inseltag sei.

In dieser Phase fiel der Lernprozess auf die Ebene der „herkömmlichen“ Institutionenkunde zurück. Der Exkurs zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland stand weder in einem zeitlichen Gleichgewicht noch in einem produktiven Bezug zum Inselnszenario. Den Schülern wurde keine Gelegenheit gegeben, ihr erarbeitetes Wissen auf die Inselwelt zu übertragen. Damit fehlte auch die Möglichkeit, die behandelten Institutionen auf ihre regulativen Leitideen zu hinterfragen und eigene institutionelle Gestaltungsideen zu entwickeln.

Wie könnte ein genetisches Vorgehen aussehen? Zunächst müssten die Schüler die Möglichkeit erhalten, eigene institutionelle Reformvorschläge für die komplexer gemachte Inselwelt zu entwickeln. Hier müsste man die Perspektive bereits darauf orientieren, welchen regulativen Leitideen die politische Ordnung folgen soll. Zu fragen wäre: Was wollen wir? Was gilt es zu vermeiden? Welche Gefahren sehen wir? Welche Möglichkeiten gibt es?

Anschließend würden die Inselbewohner (Schüler) den Exkurs zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland durchführen. Anschließend bietet sich ein Vergleich der politischen Ordnung mit den zuvor entwickelten Schüler-Reformvorschlägen an. Es ließe sich nun diskutieren, welche Elemente der politischen Ordnung Deutschlands übernommen, abgewandelt oder für die Insel verworfen werden sollen. Man könnte zum Beispiel diskutieren, wie auf der Insel umgesetzt werden kann, dass alle mitentscheiden (Volkssouveränität): Durch Wahlen und das Repräsentationsprinzip? Weiterhin nur durch direkte Abstimmungen? Oder durch eine Mischform?

3.3 Die Entdeckung der Wahlgrundsätze

Ausgangspunkt für die Entdeckung der Wahlgrundsätze war die folgende Vorgabe des Szenarios: Die Insel ist in elf Wahlkreise eingeteilt. Die Ursprungs-Neunerianer – also die Schüler – leben alle im Wahlkreis 1. Sie wählen einen Delegierten für den Inseltag. Drei bis vier Schüler stellen sich als Kandidaten zur Wahl. Es waren die folgenden Wahlgrundsätze vorgegeben:

Es besteht **Wahlpflicht**: Wer nicht wählen will, bekommt Ärger – bis zwei Jahre Gefängnis, Einzug des kompletten Eigentums. Das Motto lautet: „**Alle Bürger dürfen wählen – alle Bürger müssen wählen**“

Je nach Höhe des Einkommens, darf man **ein, zwei oder drei Kreuze** machen. Wer mehr verdient und damit mehr leistet, hat somit größeren politischen Einfluss. Die Neu-

nerianer sprechen hierbei von „**strukturiertem Finanzklassen-Wahlrecht**“. Welchen ökonomischen Status ihr habt, erfahrt ihr über den Wahlzettel.

Offene Wahlen – Die Wahlen verlaufen offen. Das heißt konkret: Ihr stellt euch im Wahllokal an. Jeder tritt einzeln vor den Wahltisch und gibt zunächst die Zahl der Kreuze, die er machen darf, bekannt. Anschließend kreuzt der Wähler einen der Kandidaten an. Heimlichtuerei ist nicht erwünscht, schließlich kennen wir uns alle gut. Das Motto lautet: „**Der ehrliche Bürger braucht nichts zu verbergen.**“

Pro Wahlkreis dürfen **drei bis vier Kandidaten** antreten. Sie stellen sich vor der Wahl kurz vor und sagen, wo sie im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft ihre Schwerpunkte sehen. Sie werben damit um Stimmen. **Gewonnen hat der Kandidat mit den meisten Stimmen.**

Die Kandidaten stellten sich kurz vor und hielten eine Wahlkampfrede. Wichtig war die Rollenvorgabe für Kandidat 1. Sie bestimmte ihn zum Chef des inzwischen privatisierten Hotels, in dem die meisten anderen Neunerianer arbeiten beziehungsweise mit dem sie Geschäfte machen. Weil die Wahl nicht geheim war, konnte er sehen, wer für und wer gegen ihn stimmt. Der sozioökonomische Status und damit die Anzahl der zu vergebenden Wahlstimmen wurde per Los verteilt. Nach der Durchführung der Wahl setzte eine mündliche Reflexionsphase ein. Folgende Kritikpunkte wurden dabei angeführt: die Androhung von Gefängnis bei Wahlverweigerung, fehlende Fairness aufgrund des Finanzklassenwahlrechts, Gefühl der Ausgrenzung/Ungleichheit bei den „ärmeren“ Neunerianern, Ausübung von Druck auf die Wähler, die offene Wahl war nicht gut, Ungerechtigkeit der Wahl. Die Schüler forderten mehrheitlich, dass es Stimmengleichheit geben und die Wahl freiwillig und geheim ablaufen solle, damit keine Drucksituation entsteht.

Die Kritik und Forderungen der Lerngruppe wurden als Ausgangspunkt genommen, um abermals einen Exkurs zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland zu unternehmen. Dieser folgte der Fragestellung, wie die Wahlgrundsätze dort gestaltet sind und was man für die Insel strukturell übernehmen könne. Die Lerngruppe wurde in Expertengruppen eingeteilt, die ein Reformprogramm der Wahlgrundsätze für die Insel erarbeiten sollten. Im Rahmen des Exkurses beschäftigten sich die Schüler nicht nur mit den Wahlgrundsätzen im Grundgesetz, sondern auch mit den in Deutschland diskutierten Reformvorschlägen (z.B.: doppeltes Wahlrecht für alle, die arbeiten; Kinderwahlrecht; Wahlpflicht). Die Expertengruppen erarbeiten jeweils eigene Reformkonzepte für das Inselformat, stellten sie sich gegenseitig vor und diskutierten sie.

Hinter diesem Vorgehen steht die didaktische Intention, dass die Schüler den Sinn der demokratischen Wahlgrundsätze aus der Simulation ihrer Negierung im Inselformat und der damit verbundenen elementaren Erfahrung der Ungleichheit, der Unfreiheit und des Drucks heraus nachvollziehen können. Ferner erfuhren sie die Wahlgrundsätze als regulative Verfahrensweise, die nicht per se vorgegeben, sondern politisch gestaltbar ist.

3.4 Die Neunerianer ergründen und gründen Parteien

Den Ausgangspunkt bildete die Frage, für welche Positionen die politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland eigentlich stehen. Die Schüler untersuchten die politischen Parteien anhand von Programmauszügen und Wahlplakaten, systematisierten die herausgearbeiteten Positionen und versuchten eine Einordnung in den Kompass der vier politischen Grundorientierungen (Petrik 2007a: 200). Auch die Merkmale und Funktionen von Parteien wurden untersucht. Nach diesem Exkurs ‚ging es wieder zurück zur Insel‘. Das Insel-Szenario war in seiner Komplexität so gesteigert worden, dass auf die folgenden Fragen Antworten gefunden werden mussten: Zuwanderung, Regulierung der Wirtschaft, soziale Sicherung, Umverteilung und Umweltschutz. Die Neunerianer (Schüler) gründeten nun in Gruppen eigene Parteien. Indem jede Schülergruppe ein eigenes Programm entwickelte, gemeinsam Position zu strittigen Fragen bezog, politische Angebote machte, ein entsprechendes Wahlplakat gestaltete, Wahlkampfreden hielt und trotz gemeinsamer Grundrichtung auch innere Diskussionen austrug, wurde der Begriff *Partei* für die Jugendlichen erfahrbar und greifbar. Die Schüler konnten zudem erfahren, dass es unterschiedliche politische Interessen und Ideen gibt, deren Konkurrenz über den Parteienwettbewerb ausgetragen wird.

4. Diskussion

4.1 Das Szenario der Insel „Neuneria“

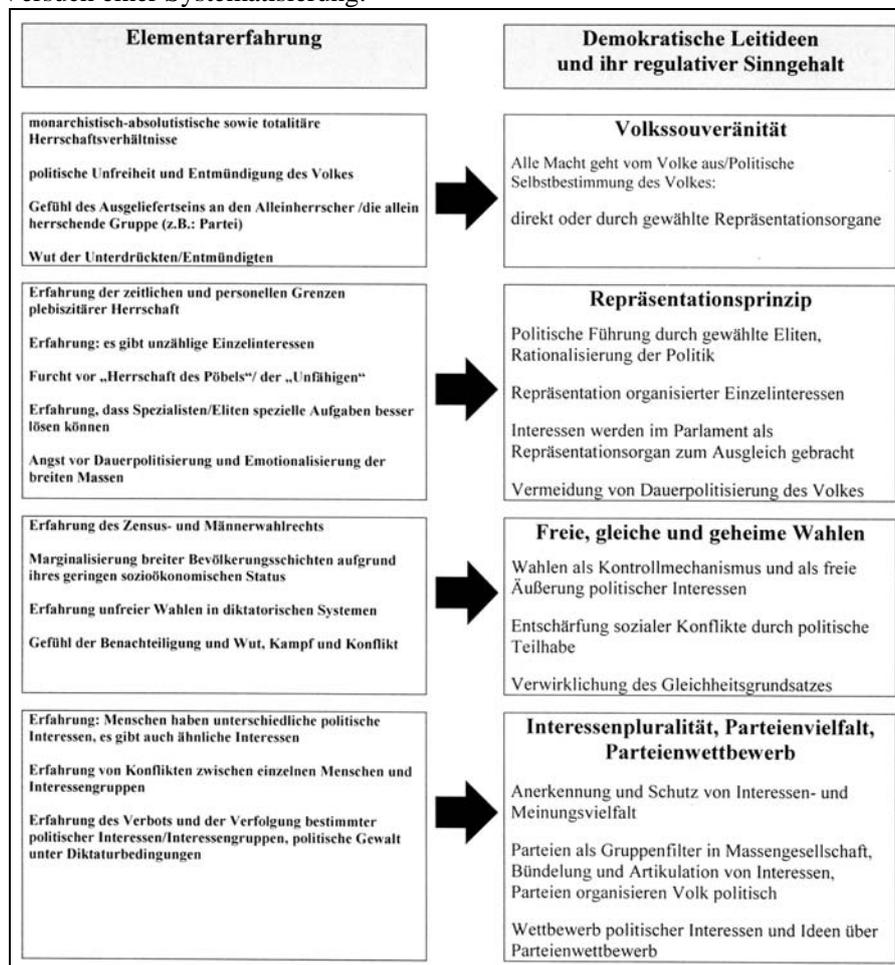
Diskussionswürdig ist das Szenario der Insel „Neuneria“, denn es bildet keine genuin geschlossene Handlungseinheit. Das Geschehen auf der Insel ist nicht durchgehend das Gestaltungsergebnis der Schüler. Vielmehr wird das Szenario der Insel dazu genutzt, um Situationen und Rahmenbedingungen didaktisch von außen so zu setzen, dass es zu den gewünschten Exkursen zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland kommt und von diesen Exkursen Gestaltungsimpulse für den Inselkosmos ausgehen. Das Szenario arbeitet dabei mit zeitlichen Entwicklungssprüngen und situativen Vorgaben. Damit das Inselformat und die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland in einem strukturellen Bezug zueinander stehen – was für die Übertragbarkeit der Exkurse wichtig ist –, muss es sogar im Verlauf komplexer gemacht werden (Erhöhung der Bevölkerungszahl, Zunahme der sozioökonomischen Heterogenität, Auftreten komplexer Probleme). Kritisch lässt sich anführen, dass hierdurch die unmittelbare Ebene des interpersonellen Nahraums bereits verlassen wird.

Außerdem liegt eine schwierige und noch zu leistende Entwicklungsaufgabe darin, die einzelnen Szenen und Stadien der Insel in eine nachvollziehbare Gesamtgeschichte zu integrieren. Im erprobten Unterricht existierten zwischen den einzelnen Entwicklungsstadien der Insel Sprünge und Brüche. Ich war dennoch erstaunt, mit welcher Bereitschaft und Freude sich die Schüler auf neue Situationen und Rahmenbedingungen innerhalb des Inselformats ein-

lassen haben. Die Lerngruppe wusste, dass im Unterricht etwas Neues ausprobiert wird und war bereit, diesen Versuch mitzutragen.

In Bezug auf die Gestaltung des Szenarios ist ferner noch grundlegend darüber nachzudenken, auf welche Elementarerfahrungen sich die Evolution der parlamentarisch-demokratischen Leitideen und ihrer Institutionen zurückführen lässt. Ausgehend von demokratietheoretischen und systemanalytischen Überlegungen (vgl. Saage 2005: 289-296; Zintl 2005: 103-114) habe ich in der folgenden Übersicht den *Versuch* einer Systematisierung für vier ausgewählte Leitideen und ihren regulativen Sinngehalt unternommen.

Versuch einer Systematisierung:



Die Elementarerfahrungen sind die dramaturgische Basis für den Unterricht, der sie nachinszeniert. Es gilt demokratische Mangelsituationen herauszustellen, „die einen Kontrast zu den für ewig und selbstverständlich gehaltenen Werten und Freiheiten aufzeigen“ (Petrik 2007a: 250). Wenn man diese dann in ein nachvollziehbares Gesamtszenario transformiert hat, muss genau festge-

legt werden, an welchen Stellen des Unterrichts die Exkurse zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland erfolgen.

4.2 Die methodische Grundstruktur: Ein Lehrgang

In der vorliegenden Fassung stellt das Inselfzenario einen wiederkehrenden Ausgangs- und Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit der demokratischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland dar. Dieses Vorgehen rekurriert auf die methodische Grundstruktur eines Lehrgangs (vgl. Reinhardt 2005: 222-223; Goll 2007: 27). Die vorgegebenen Veränderungen im Inselfzenario entsprechen Impulssetzungen des Lehrers. Die Orientierung liegt auf der Erschließung der institutionellen Ordnung der Bundesrepublik, die vom Inselfzenario ausgeht beziehungsweise auf dieses zurückführt. Das Inselfzenario stellt genetische und handlungsorientierte Einstiegs-, Reflexions- und Anwendungsphasen innerhalb der Lehrgangsstruktur dar. Entsprechend könnte man von einer *genetisch* orientierten Lehrgangsstruktur sprechen.

Die Wechselbewegung zwischen der Mikrowelt der Insel und der politischen Ordnung der Bundesrepublik verläuft dabei nicht nur von der Ebene des interpersonalen Nahraums (Insel) zur Institution (Ordnung der Bundesrepublik), sondern auch in umgekehrter Richtung von der institutionellen Ebene hin zum interpersonalen Nahraum. Der Lernprozess folgt damit nicht allein einer genetischen Lernlogik (Petrik 2007a: 242-243). Allerdings verfügt auch der umgekehrte Weg über eine lerntheoretische Berechtigung. Die Erarbeitung von institutionellem Wissen im Rahmen der Exkurse wird fruchtbar durch die Übertragung auf die Insel. Dort müssen die Schüler mit ihrem Wissen arbeiten. Das Inselfzenario stellt eine spezifische Anforderungs- und Anwendungssituation dar (vgl. May 2011: 129).

Allerdings fehlt bisher in der vorgestellten Lehrgangs-Form ein problemorientierter Einstieg und Abschluss der Unterrichtsreihe. Beim Einstieg müsste zunächst geklärt werden, warum es sich lohnt über eine neue Staatsgründung nachzudenken. Die Schüler müssten die Gelegenheit bekommen, ihre Vorstellungen und Kritik in Bezug auf unsere gegenwärtige politische Ordnung zu formulieren. Zum Abschluss des gesamten Lehrgangs ließe sich dann untersuchen, was die Erfahrung des Inselfzenarios zum Verständnis und zur Reformierung des Institutionengefüges unserer parlamentarischen Demokratie beitragen kann.

Für die Lehrgangsstruktur spricht, dass die Unterrichtsreihe für die Lehrkraft gut lenkbar und steuerbar bleibt. Der Lehrer hat die Möglichkeit durch veränderte Rahmensetzungen im Szenario den Verlauf der Unterrichtsreihe zu bestimmen. Außerdem ist über die Exkurse ein kontinuierlicher Bezug zur politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland gegeben. Die Exkurse stellen strukturierte Erarbeitungsphasen dar. Diese Merkmale können aber auch als Nachteile ausgedeutet werden. So kann man argumentieren, dass die Exkurse den genetischen Entdeckungs- und Gestaltungsprozess der Lernenden stören oder sogar verhindern. Die sich verändernden Rahmenbedingungen des Szenarios können sich ebenfalls lernstörend auswirken, weil sie von außen ge-

setzt werden und die unmittelbare Ebene des interpersonalen Nahraums überschreiten.

4.3 Oder doch lieber ein genetisches Lehrstück?

Eine andere Variante der methodischen Weiterentwicklung liegt in der Zuschneidung der Konzeption auf ein genuin genetisches Lehrstück. Dafür müsste das Szenario so gestaltet werden, dass die Schüler die parlamentarische Demokratie aus „elementarer Verwunderung heraus noch einmal selbst [...] erarbeiten“ (Grammes 2000: 367). Bestimmend für den Verlauf des Unterrichts müsste die innere Logik dieses Entdeckungs- und Gestaltungsprozesses sein (vgl. Leps 2007: 275) und zwar ohne wiederkehrende Exkurse in die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland. Fragen und Probleme unseres gegenwärtigen politischen Systems böten in dieser Form nur zu Beginn den Ausgangs- und zum Abschluss den Bezugspunkt des Lehrstücks. Am Ende des Lehrstücks würde das zuvor elementar Erlernte zur Analyse, Beurteilung und Lösung aktueller institutioneller (Problem-)Fragen herangezogen werden (vgl. Leps 2007: 276).

Fazit und Aufruf

Konzeptionell befindet sich die entwickelte Idee nach wie vor am Anfang. Die vorgenommenen Überlegungen führen noch zu keiner ausgearbeiteten Unterrichtsreihe. Das Ergebnis des Werkstattberichts liegt vielmehr in einer ersten didaktischen Systematisierung und Reflexion der bisherigen Entwicklungsarbeit.

Die Entwicklungsarbeit methodischer Lehr-Lernarrangements steht als Prozess nur selten im Fokus politikdidaktischer Publikationen. In der Regel werden fertige Unterrichtsbeispiele vorgestellt; bisweilen werden Ideen und Ableitungen für die Unterrichtspraxis auch nur vage skizziert, ohne Konkretion und Erfahrungsbezug. Dabei kann der Entwicklungsprozess einer methodischen Konzeption viel über deren Merkmale und Besonderheiten aussagen. Der Wert des vorliegenden Werkstattberichts ist darin zu sehen, dass er die bisherige Entwicklungsarbeit – mit ihren methodischen Überlegungen, bisherigen Erfahrungen, planerischen Fehlritten, Schlussfolgerungen und unbeantworteten Fragen – offenlegt. Damit werden die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich aus der Idee ergeben, die politischen Institutionen der Bundesrepublik genetisch zu unterrichten, deutlich. Rekurrierend auf die Theorie des negativen Wissens (Oser/Spychiger 2005: 17) wurden im Werkstattbericht bewusst auch solche Schritte aufgeführt, die sich nicht als funktional erwiesen haben (vgl. Kapitel 3.2), weil nämlich erst diese ein Nachdenken ermöglichen, wie es besser geht.

Ich möchte meinen Werkstattbericht mit einem Aufruf beenden, der auf der Hoffnung aufbaut, dass ich bei Kollegen Interesse für die entwickelte Idee wecken konnte. Bitte senden Sie mir Ihre Einfälle und kritischen Anmerkun-

gen zum Thema „Institutionenkunde *genetisch*“ – sei es zur Variante des genetisch orientierten Lehrgangs oder zur Variante des genetischen Lehrstücks – zu. Äußerst wertvoll wären eigene Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis. Sie könnten mir damit helfen, die methodische Idee zu einer praxistauglichen Unterrichtsreihe weiterzuentwickeln, die dann anderen Politiklehrern für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt werden kann.

Literatur

- Deichmann, Carl (1996): Mehrdimensionale Institutionenkunde in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Deichmann, Carl (2007): Institutionenkunde. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Strategien der politischen Bildung. Reihe: Basiswissen Politische Bildung. Band: 2, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 40-51
- Goll, Thomas (2007): Systematischer Lehrgang. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 27-31
- Grammes, Tilman (2000): „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 354-373
- Leps, Horst (2006): Lehrkunst und Politikdidaktik. Diss. Marburg. In: <http://www.leps.de/lehrstueck/dissertation.html> [19.3.2012]
- Leps, Horst (2007): Lehrkunst im Politikunterricht. In: Gesellschaft - Wirtschaft - Politik 2/2007, S. 275-284
- Massing, Peter (2005): Institutionenkundliches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 315-325
- May, Michael (2011): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft - Wirtschaft - Politik 1/2011, S. 123-134
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Beltz: Weinheim/Basel
- Petrik, Andreas (2007a): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen: Barbara Budrich Verlag
- Petrik, Andreas (2007b): Genetisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Reihe: Basiswissen Politische Bildung, Band: 3, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 219-229
- Petrik, Andreas (2007c): Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzenentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget! In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4/2007, S. 555-568
- Reinhardt, Sibylle (2005): Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Saage, Richard (2005): Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zintl, Reinhard (2005): Strukturentscheidungen des Grundgesetzes. In: Gabriel, Oscar W./Holtmann, Everhard (Hrsg.): Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auflage, München: Oldenbourg Verlag, S. 93-123



Werner Abelshäuser / David Gilgen /
Andreas Leutzsch (Hg.)

Kulturen der Weltwirtschaft

Geschichte und Gesellschaft, Sonderhefte, Heft 24
2012. 304 Seiten mit 4 Abb., 9 Diagrammen und 5 Tab., kart.
€ 44,95 D / bei Abnahme der Reihe: € 40,45 D
978-3-525-36424-6

Welche Rolle spielen kulturelle Unterschiede im wirtschaftlichen Wettbewerb?
Die wachsende Dynamik der Weltmärkte macht es immer dringender, deren kulturelle Bestimmungsgründe wissenschaftlich zu untersuchen. Dieser Aufgabe stellen sich die Autoren dieses Bandes. Sie zeigen aus interdisziplinärer Sicht, dass es gerade kulturelle Unterschiede sind, die im wirtschaftlichen Wettbewerb letztlich den Ausschlag geben und Wettbewerbsvorteile langfristig sichern. Kontinuität und Wandel von Wirtschaftskulturen werden in Fallstudien erfolgreicher und gescheiterter Wirtschaftskulturen analysiert.



Hendrik Ehrhardt / Thomas Kroll (Hg.)

Energie in der modernen Gesellschaft

Zeithistorische Perspektiven

2012. 286 Seiten, mit 2 Abb. und 3 Tab., kartoniert
€ 37,95 D / 978-3-525-30030-5

Dieser Band bringt die Leser auf den derzeitigen Stand zeitgeschichtlicher Forschung zum Thema Energie, und er zeigt neue Tendenzen auf. Die Gegenwartsbedeutung der Energiefrage liegt seit der Ölkrise von 1973 und den Wachstumskrisen der 1980er Jahre auf der Hand. Im Mittelpunkt des Bandes steht die Frage nach dem Wandel der Wahrnehmung, Erzeugung und Nutzung von Energie in den letzten Jahrzehnten. Anhand von Fallstudien, die erste Schneiden in das Feld der zeithistorischen Energieforschung schlagen, analysieren die Beiträge, wie unterschiedliche Akteure und Institutionen mit dieser politischen und gesellschaftlichen Kernfrage umgegangen sind.

Vandenhoeck & Ruprecht