Die Szenario-Methode im Geschichtsunterricht

Ronald F. Blum, Nürnberger Str. 19, 10789 Berlin

---

1. Kennzeichnung des Problemfeldes und Begründung des inhaltlichen Ansatzes

Bei der "Szenario-Methode" handelt es sich um eine ursprünglich in den Wirtschaftswissenschaften entwickelte und dann ob ihres analytischen Potentials von der Poltitikwissenschaft bzw. -didaktik übernommene Technik, mit deren Hilfe nach strengen methodischen Verfahrensregeln isolierte Vorstellungen über positive und negative Veränderungen einzelner aktueller Entwicklungsfaktoren in der Zukunft zu umfassenden verbalen Darstellungen von hoher Anschaulichkeit zusammengefaßt werden.

Im Rahmen des Geschichts- wie des Politikunterrichts der Oberstufe können nun zu Themen, die bis in die Gegenwart hineinreichen bzw. von ihr ausgehen, aus diesen sogenannten Szenarios Konsequenzen abgeleitet werden, welche konkreten Maßnahmen der einzelne genauso wie überindividuelle Akteure ergreifen könnten, um ein bestimmtes Negativ-Szenario zu vermeiden. Die Grundkonzeption der Szenario-Methode zielt dabei auf den Erwerb von Fertigkeiten und Einsichten ab, die im Lichte der neueren didaktisch-pädagogischen Forschung von ganz besonderer Bedeutung sind, als da wären: die Einübung von ganzheitlichem (und zugleich multidimensional-interdisziplinärem) Denken angesichts einer immer komplexeren und und global mehr und mehr vernetzten Welt, das (streng methodengeleitete, stets kritisch reflektierte und dabei Raum für Kreativität lassende) Sichhineindenken in verschiedene denkbare "Zukünfte" sowie ein methodischer Rahmen, der dem Lehrenden die Möglichkeit zur unterrichtlichen Einbeziehung einer Vielzahl kommunikations- und interaktionsfördernder Lehr- und Sozialformen ermöglicht.

Die von mir vorgelegte Arbeit stellt nun einen systematischen Versuch dar, die Szenario-Methode, bislang lediglich im Rahmen des Geschichtsunterrichts in einer in drei Wochenstunden unterrichteten 11. Klasse eines Berliner Gymnasiums hin zu überprüfen. Inhaltlich wurden dabei, gemäß einer Lerngruppenentscheidung, die aktuellen polnischen Wanderungsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland - als Unterthema der Berliner Rahmenplanvorgabe 'aktuelle Migrationen'- zum Ausgangspunkt genommen.

2. Unterrichtspraktische Gesichtspunkte

- Die Szenario-Methode muß in ihrer Anwendung sowohl inhaltlich als auch, was das zugrundeliegende Sachthema anbelangt, hinreichend didaktisch reduziert werden; anderenfalls bestünde die Gefahr, daß der Lerngruppe aufgrund der Fülle der möglicherweise zu berücksichtigenden Sachaspekte eines Szenario-Themas und der für Schulzwecke bei weitem zu komplexen Methodologie der Szenario-Technik der Blick für das Wesentliche abhanden kommt und die Entwicklung der Endszenarien über Gebühr hinausgezögert wird - was für die Schülermotivation überaus nachteilige Folgen haben dürfte.

- Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats. Die von mir vorgenommene didaktische Reduktion setzte zentral an bei der sehr detaillierten Phasierungsstruktur der Szenario-Methode selbst, so wie sie für die Zwecke einer Lehrerfortbildung konzipiert worden ist. Diese wurde von mir auf die allernotwendigsten - und nach meinem Dafürhalten für eine 11. Klasse hinreichenden - Analyseschritte zurückgeführt. So verzichtete ich, um nur die wichtigsten Eingriffe zu nennen, auf die Trendfortentwicklungsanalyse auch auf der Ebene der

Deskriptoren, die graphische Darstellung der Extrem- und Trendszenarien, die, wenn durchgeführt, den Gruppen untereinander als Orientierungshilfe bei der eigenen Arbeit dienlich ist, die Störereignisanalyse und ebenso auf den sogenannten Szenario-Transfer und die Nachbereitungsphase (ausführlich zu diesem Komplex vergleiche meine Examensarbeit).

- Ist innerhalb einer Lerngruppe die 'Herstellung eines Grundkonsenses' über die wünschenswerten Entwicklungen und Zielvorstellungen nicht wahrscheinlich oder möglich, so muß die Erarbeitung des Szenarios binnendifferenziert erfolgen - was unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus einer unterrichtlichen Spannungsdynamik kein Nachteil sein muß.

- Dem Einstieg in die eigentliche Szenario-Erarbeitung kann (und sollte m.E.) eine umfangreiche Vorbereitungsphase vorausgehen, in der die Schüler sich zielgerichtet die wesentlichen Aspekte eines Szenario-Themas erarbeiten. Diese Vorgehensweise hat den immensen Vorteil, daß dadurch die Szenario-Methode als solche von (möglicherweise umfangreichen) Phasen der Materialrecherche und -auswertung entlastet wäre und den Schülern derart der Blick auf den methodischen Gesamtzusammenhang und -fortgang der Szenario-Entwicklung offengehalten wird. Zugleich sollte man als Unterrichtspraktiker in Kauf nehmen, daß die Schüler aus ihrem Vorverständnis und den in der Vorlaufphase erworbenen Kenntnissen und Einsichten heraus begründete Annahmen über deren zukünftige Entwicklung anstellen.

- In der Einführungsstunde sollten die Schüler als Orientierung auf anschauliche Weise mit der Zielsetzung und der Methoden- und Phasierungsstruktur der Szenario-Technik vertraut gemacht werden.

- Was die 'zeitlichen Horizonte' der zu erarbeitenden Szenarien anbelangte, erschien mir die folgende Festlegung am sinnvollsten: Einem kurzfristigen Szenario für das Jahr 2000 stellte ich ein mittelfristiges für das Jahr 2007 sowie ein langfristiges für das Jahr 2015 gegenüber. Eine weitere zeitliche Streckung erschien mir unter dem Gesichtspunkt der m.E. konstatierbaren rasanten Beschleunigung der Entwicklung auf allen analytischen Ebenen bedenklich.

- Eine Erstellung von Szenarien in Form eines Texts plante ich lediglich für den langfristigen zeitlichen Einschnitt im Jahr 2015. Die Berücksichtigung der beiden anderen sollte den Schülern eine methodische Stütze sein, um bestimmte Tendenzen in die fernere Zukunft so realistisch wie möglich extrapolieren zu können.

3. Kritische Reflexion des Unterrichtsvorhabens

- Die von mir eingeplanten sieben Unterrichtsstunden für die Anwendung der Szenario-Methode reichen (bei weitem) nicht aus, um die Einzelstunden stofflich zu entlasten. Eine Umplanung der ganzen Unterrichtsreihe auf mindestens 10 Stunden erscheint mir im Rückblick als unabdingbar.

- Ebenso ist eine weitere 'methodische Verschlankung' der Szenario-Technik notwendig, um schneller zu Ergebnissen zu gelangen.

- Die im Endeffekt, gemäß meiner Planung, eher abstrakt-kognitiv ausgerichtete Anwendung der Szenario-Methode muß weiter im Hinblick etwa auf eher 'kreativ-sinnliche' Wege der Veranschaulichung abstrakter Analyseergebnisse hin

komplementiert werden. Ebenso ist die Frage motivierender Stundeneinstiege und der Unterrichtsdramaturgie als solcher neu zu durchdenken.

- Einen zentralen Stellenwert bei der kritischen Gesamtbewertung der Unterrichtsreihe muß ferner die Frage nach dem Verhältnis von analytischem Aufwand und erarbeiteten Ergebnissen einnehmen: Bei der letztendlichen Umsetzung und Nutzbarmachung des differenzierten Analyseinstrumentariums in der Schlußphase der Szenario-Methode ist es mir nur mit Einschränkungen gelungen, die bisherige qualifizierte analytische Schülerarbeit in Szenario-Texte von überdurchschnittlicher Qualität umzumünzen. Mag dies bis zu einem gewissen Grad auf die Voraussetzungen meiner Lerngruppe zurückzuführen sein, so bleibt für eine Wiederholung der Reihe mehr als alles andere sonst zu betonen, daß die Schüler in der Phase des Verfassens der Szenario-Texte gezielter auf die systematische Heranziehung und Abarbeitung der ihnen vorliegenden Analyseergebnisse zurückverwiesen werden müssen. Dies könnte methodisch erreicht werden durch a) entsprechende wiederholte, deutlichere Lehrerimpulse vor und während der Gruppenarbeit, b) das Vorgehen eines auf den Analyseergebnissen der Schüler basierenden Arbeitsbogens (oder wahlweise einer Checkliste), in den sie zu den einzelnen Analysefaktoren ihre Szenario-Textbestandteile einschreiben und/oder c) eine auf die Herstellung gruppenübergreifender Kongruenz, inhaltlich-formaler Angemessenheit und Vollständigkeit abzielende Überarbeitungsphase.

- Der 'Verzicht auf in die Szenario-Erarbeitung eingeschalteter Phasen der Materialrecherche und (unterrichtlichen) -aufarbeitung' im Hinblick auf die Qualität der Szenario-Endtexte stellte sich als Mangel heraus, so daß sich als methodische Alternative die Koppelung der inhaltlichen Erarbeitung einer Thematik mit der Szenario-Entwicklung ergäbe - was jedoch nur unter (weit höherem) Zeitaufwand und auf die Gefahr hin, daß den Schülern über die Vertiefung in das Inhaltliche der Blick für den die Szenario-Methode durchziehenden methodischen "roten Faden" verloren geht, geschehen könne.

- Der häufige Wechsel der 'Lehr- und Sozialformen' hatte eine günstige Auswirkung auf die gegen Formen des Frontalunterrichts äußerst negativ reagierende Klasse und förderte die kommunikativ-sozialen Fähigkeiten dieser Lerngruppe. Die Szenario-Methode in der von mir unterrichtlich umgesetzten Form erwies sich zudem als probates Mittel, die Lerngruppe als ganze zu motivieren und aktivieren und verhaltensauffällige Schüler positiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden.

Insgesamt gesehen, ist die Szenario-Methode meines Erachtens nur mit erheblichen Einschränkungen für den Einsatz in der 11. Klassenstufe geeignet. Die hohen inhaltlichen wie formalen Anforderungen, die die Methode an Schüler dieser Alters- und Entwicklungsstufe stellt, erlauben es nur sehr leistungsstarken Lerngruppen, zu Arbeitsergebnissen von hoher Qualität zu gelangen. Demnach wäre der Einsatz der Szenario-Methode in der 12. und 13. Jahrgangsstufe in Grund- und (besonders) Leistungskursen PW - dort, wo der Unterricht nach Maßgabe des Rahmenplans von einem Problem(komplex) der Gegenwart ausgeht - eine realistische Möglichkeit.

Insbesondere ein erster experimenteller Einsatz der Szenario-Methode sollte von interessierten Lehrkräften in der Kursphase durchaus vorgenommen werden.

Überprüfung der Szenario-Methode im Hinblick auf ihre Umsetzung im Geschichtsunterricht in einer 11. Klasse des Gymnasiums am Beispiel von aktuellen polnischen Wanderungsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland

vorgelegt von:
Ronald Bluhm
Studienreferendar
1. Schulpraktisches Seminar im Bezirk Steglitz (S)

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

1 Einleitung

1.1 Das Thema 2

1.1.1 Das theoretische Konzept der Szenario-Methode..... 3

1.1.2 Das Problem aktueller polnischer Wanderungsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland 5

2 Die Planung der Unterrichtsreihe

2.1 Einpassung in den Rahmenplan 6

2.2 Unterrichtsvoraussetzungen 6

2.3 Methodisch-didaktische Fundamentalentscheidungen 9

2.3.1 Methodische Entscheidungen 9

2.3.2 Didaktische Reduktion 9

2.4 Übersicht über die Unterrichtsreihe 11

3 Durchführung und Analyse der Unterrichtsreihe

3.1 Erste Stunde (Kurzdarstellung) 13

3.2 Zweite Stunde (Ausführliche Darstellung und Analyse) 18

3.3 Dritte Stunde (Kurzdarstellung) 27

3.4 Vierte Stunde (Ausführliche Darstellung und Analyse) 29

3.5 Fünfte und sechste Stunde (Kurzdarstellung) 36

3.6 Siebente Stunde (Kurzdarstellung) 44

4 Gesamtanalyse

4.1 Kritische Reflexion des Gesamtablaufs der Unterrichtsreihe 46

4.2 Zusammenfassende Beurteilung der Umsetzbarkeit der Szenario-Methode 48

5 Verzeichnis der wichtigsten Literatur 50

1 Einleitung

1.1 Das Thema

Die von mir durchgeführte Unterrichtsreihe umfaßte zwei Schwerpunkte: einen inhaltlichen - die aktuellen polnischen Wanderungsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland - und einen methodischen - die Überprüfung der Umsetzbarkeit der Szenario-Methode im Geschichtsunterricht der 11. Klassenstufe. Was letzteren anbelangt, so ist die Szenario-Methode bislang meines Wissens noch nicht systematisch auf ihre Verwendbarkeit im schulischen Rahmen hin untersucht worden. Was mir an einschlägiger Literatur zu diesem Thema vorlag, bezog sich lediglich auf ihre Erprobung im Rahmen einer Lehrerfortbildung[1]. Eben in dieser Ausgangssituation lag der Reiz der mir gestellten Aufgabe, gleichzeitig waren mir ihre inhärenten Risiken bewußt. Letztendlich überzeugte mich ein gründliches Studium der einschlägigen Literatur von der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit, einen Erprobungsversuch zu wagen. Und dies zumal, da die Grundkonzeption der Szenario-Methode auf den Erwerb von Fertigkeiten und Einsichten abzielt, die mir aus pädagogisch-didaktischen Gründen ohnehin ganz besonders am Herzen liegen, als da wären: die Einübung von ganzheitlichem (und zugleich multidimensional-interdisziplinärem) Denken angesichts einer immer komplexeren und global mehr und mehr vernetzten Welt; das (streng methodengeleitete, stets kritisch reflektierte und dabei Raum für Kreativität lassende) Sichhineindenken in verschiedene denkbare "Zukünfte"[2] sowie ein methodischer Rahmen, der dem Lehrenden die Möglichkeit zur unterrichtlichen Einbeziehungen einer Vielzahl kommunikations- und interaktionsfördernder Lehr- und Sozialformen ermöglicht.

Ein weiterer Aspekt, der die Anwendung der Szenario-Methode in meinem Geschichtsunterricht in der 11. Klasse nahelegte, ist in der Struktur des Rahmenplanes für diese Klassenstufe begründet: Dort ist als Möglichkeit vorgesehen, im Zuge der Beschäftigung mit dem historischen Phänomen der Wanderungsbewegungen auch aktuelle Migrationen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen[3]. Diese Möglichkeit zu nutzen und eine Gegenwartsproblematik zum Schlußpunkt meines Semesterunterrichts zu machen, erschien mir sowohl aus motivationalen Gründen anstrebenswert als auch, weil es von der Befassung mit der Gegenwart nur ein kleiner Schritt zu der bedeutsamen Frage war, welche Wendungen die -

[1] Vgl. Th. BARTELS u.a.: Auto 2010. Dokumentation einer Lehrerfortbildung zur Szenariomethode als ein Beispiel für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Nr. 35), Bielefeld o.J. (1993).

[2] Vgl. zu diesem Aspekt H.-G. ROLFF: Die allgemeinbildende Schule der Zukunft - Das Wissen für Morgen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, LXXXVIII 1992, Heft 4, S. 292.

gemäß einer Schülerentscheidung in meinem Unterricht am Beispiel der Geschichte der Polen behandelte - Migrationsthematik nach bestem gegenwärtigen Wissen in den nächsten 20 Jahren nehmen könnte. Diese Art von Fragestellung kann dann am Ende direkt auf das Problem der eigenen Übernahme von Verantwortung für die Vermeidung negativer zukünftiger Szenarien hinlenken.

Was schließlich die Formulierung des Szenario-Themas als solches angeht, so ist zu betonen, daß von *zwei* streng voneinander zu sondernden thematischen Ebenen auszugehen war, die ich zum Zwecke der präziseren Kennzeichnung mit zwei eigenen Termini belegt habe[4]: zunächst basiert die Szenario-Methode auf der Analyse der aktuellen Problemlage, weswegen ich das Primärthema meiner Unterrichtsreihe ("Aktuelle polnische Migrationen in die Bundesrepublik Deutschland") in dieser Arbeit als "*Szenario-Ausgangsthema*" apostrophiert habe; die Erstellung von Szenario-Texten bezieht sich jedoch auf das Thema "Die Problematik der Migrationen polnischer Staatsbürger in die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2015", auf welches ich in dieser Arbeit mit dem Begriff "*Szenario-Thema*" verweisen werde.

1.1.1 Das theoretische Konzept der Szenario-Methode

Bei der *"Szenario-Methode"* handelt es sich um eine ursprünglich in den Wirtschaftswissenschaften[5] entwickelte und dann ob ihres analytischen Potentials von der Politikwissenschaft bzw. -didaktik übernommene Technik, mit deren Hilfe nach strengen methodischen Verfahrensregeln isolierte Vorstellungen über positive und negative Veränderungen einzelner aktueller Entwicklungsfaktoren in der Zukunft zu umfassenden verbalen Darstellungen von hoher Anschaulichkeit zusammengefaßt werden. Aus diesen sog. Szenarios können Konsequenzen abgeleitet werden, welche konkreten Maßnahmen der einzelne genauso wie überindividuelle Akteure ergreifen könnten, um ein bestimmtes Negativ-Szenario zu vermeiden.

Die Spezifika der Szenario-Methode treten stärker hervor, wenn man sie mit der ebenfalls auf die Ausarbeitung und Reflexion von Zukunftsentwürfen abzielenden Methode der "*Zukunftswerkstatt*" vergleicht[6]. Geht diese aus auf die Konzeption *wünschbarer* Zukünfte auch auf die Gefahr hin, im utopischen Sinne bewußt mit der gegenwärtigen Realität zu

---

[3] Vgl. SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT (Hrsg.): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe (Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, Fächer: Politische Weltkunde, Geschichte), Berlin 1995, S. 4.

[4] In der einschlägigen Literatur wird auf die Notwendigkeit dieser Scheidung nicht eingegangen.

[5] U. von REIBNITZ: Szenario-Technik. Instrumente für die unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung, Wiesbaden 1991, S. 1ff.

brechen, versucht die Szenario-Methode *wahrscheinliche* Zukünfte zu entwerfen, wobei bei aller Distanzierung von Zuständen und Entwicklungen der Gegenwart der realistische Bezug zu ihnen nie gänzlich aufgehoben wird. Stellt die Zukunftswerkstatt die *emotional-intuitiven* Elemente im Prozeß des Lernens in den Vordergrund und ermöglicht sie die Darstellung von Zukunftsentwürfen etwa in *szenisch präsentierten Bildern mit Erlebnischarakter*, so ist die Szenario-Methode als primär *sachlich-analytische* Vorgehensweise auf die Konstruktion *sachlogischer Modelle in verbaler Darstellung* ausgerichtet. Schließlich ist wesentlich, daß die Zukunftswerkstatt zum Ausgangspunkt die *persönliche Betroffenheit* nimmt, während die Szenario-Methode (eher) auf der Basis der *Sachstruktur* eines spezifischen Problems arbeitet.

Auch von der sowohl geschichtsphilosophisch wie didaktisch bedenklichen Spekulation mit der Frage "*Was wäre gewesen, wenn ...*" [7] ist sie streng zu sondern, eignet sich mithin lediglich zur Fortschreibung *gegenwärtiger* Zustände, Prozesse usw. in die Zukunft hinein. Schließlich muß klar zwischen Szenario-Methode und "*Prognosen*" unterschieden werden; während diese, ausgehend von (hauptsächlich) quantitativen Informationen aus Gegenwart und Vergangenheit und unter der methodischen Annahme, daß sich herrschende Strukturen und Entwicklungstendenzen prinzipiell bruchlos in die Zukunft hinein fortschreiben lassen, Extrapolationen in die Zukunft vornimmt, verknüpft jene quantitative Daten mit qualitativen Informationen, Einschätzungen und Meinungen. Als Resultat ergeben sich bei der Anwendung der Szenario-Methode detaillierte Beschreibungen mehrerer möglicher Zukunftssituationen unter ganzheitlichem Aspekt. Sie strebt damit eine harmonische Synthese von Empirie und Kreativität an.

Die Szenario-Methode arbeitet mit drei *Planungshorizonten*[8]: einem kurzfristigen (ca. fünf bis zehn Jahre), einem mittelfristigen (ca. elf bis 20 Jahre) und einem langfristigen (über 20 Jahre) und beschränkt sich auf die Entwicklung *dreier Grundtypen* von Szenarien, und zwar eines *positiven* und eines *negativen Extrem-Szenarios*, welche die günstigstmögliche resp. die schlechtestmögliche Zukunftsentwicklung zusammenfassen, sowie eines vom Nicht-Eintreten extremer Entwicklungsbrüche und -schwankungen ausgehenden *Trend-Szenarios*.

Formal-inhaltlich sollen die fertig ausgearbeiteten Szenarien den Kriterien der *größtmöglichen Stimmigkeit*, der *größtmöglichen Stabilität* und der *größtmöglichen Unterschiedlichkeit der*

---

[6] Vgl. P. WEINBRENNER: Die Wiedergewinnung der Zukunft als universale Bildungsaufgabe - Zukunftswerkstatt und Szenario-Methode im Methodenvergleich (Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Nr. 41), Bielefeld o.J. (1993), passim, bes. S. 32-37.

[7] Vgl. A. DEMANDT: Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...? 2. Aufl. Göttingen 1986.

[8] Zur Theorie der Szenario-Methode am klarsten: Ute von REIBNITZ: Szenario-Technik. Instrumente für die unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung, Wiesbaden 1991, S. 26ff.

Grundtypen genügen. Ein Thema ist dann als Ausgangspunkt für die Szenario-Erstellung geeignet, wenn es im gesellschaftlich-politischen Raume umstritten ist (*Prinzip der Kontroversität*) und als im Prinzip lösungsfähig angesehen wird (*Prinzip der Lösbarkeit*).
In ihrer ausführlichsten Form ist die Szenario-Methode folgendermaßen *phasiert*[9]: 1. *Vorbereitungsphase* (Themenauswahl; praktische Vorbereitungen), 2. *Problemanalyse* (Präzisierung der Arbeitsgrundlage; Informationssammlung; Strukturierung der Problembereiche), 3. *Einflußanalyse* (Bildung von Einflußbereichen; Sammlung von Einflußfaktoren; Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen Untersuchungsgegenstand und Einflußbereichen), 4. *Deskriptionsanalyse* (Deskriptorenermittlung und -beschreibung; Projektion der Deskriptoren in den Betrachtungszeitraum), 5. *Alternativbündelung* (Prüfung der wechselseitigen Beziehungen von Alternativdeskriptoren; Erstellen von Annahmebündeln), 6. *Szenario-Ausgestaltung und -interpretation* (inklusive der Hinzunahme der eindeutigen Deskriptoren), 7. *Störereignisanalyse* (Sammlung möglicher Störereignisse; Einfügung der Störereignisse in die Szenarien), 8. *Konsequenzanalyse*, 9. *Szenario-Transfer* (genauere Betrachtung möglicher Maßnahmen; Strategieentwicklung) und 10. *Nachbereitungsphase* (Projekte; Nachfolgeaktivitäten).

1.1.2 Das Problem aktueller polnischer Wanderungsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland

Seit der uneingeschränkten Öffnung der Grenze zwischen der Bundesrepublik und der DDR am 9. Nov. 1989 und besonders nach Einführung der Visumfreiheit im deutsch-polnischen Grenzverkehr im März 1991 ist es zu einer (quantitativ nicht genau faßbaren[10]) Migrationsbewegung polnischer Bürger in die BR Deutschland gekommen. Nach einer großen Umfrage des Magazins DER SPIEGEL spielte im Jahre 1991 etwa ein Viertel[11] der polnischen Bevölkerung mit dem Gedanken, für längere Zeit in der Bundesrepublik zu leben. In der deutschen (Medien-)Öffentlichkeit wurde dieses Migrationsphänomen als ein gesellschaftliches, wirtschaftliches und politisches *Problem*[12] wahrgenommen, und es entspann sich eine (bis heute anhaltende) Diskussion über seine Folgen für Deutsche und Polen.
Es fügte sich nun sehr glücklich, daß just zu der Zeit, als ich meine Unterrichtsreihe plante, diese Diskussion mit der Thematisierung von Mindestlöhnen bzw. einem wirksamen

[9] Für eine detaillierte Deskription ist auf WEINBRENNER, Methodenvergleich, S. 20-37 zu verweisen.
[10] Insgesamt wird die Zahl von ausländischen Beschäftigten im Werksvertrag auf 210 000 (1996) geschätzt; vgl. DER TAGESSPIEGEL vom 1. Juni 1996, S. 15: "Fortsetzung in Brüssel. EU-Richtlinie gegen Lohndumping. Lösung für Deutschland?"
[11] Vgl. DER SPIEGEL 36/1991, S. 51; Hier die Zahlen insgesamt: "Ich möchte nach Deutschland übersiedeln" (2 %); "Ich möchte einige Jahre in Deutschland arbeiten" (12 %); "Ich möchte jedes Jahr längere Zeit dort sein" (12 %); "Ich möchte Deutschland besuchen" (12 %); "Ich möchte nicht nach Deutschland" (35 %).

"Entsendegesetz" (vor allem) für das deutsche Baugewerbe und, damit verbunden, der Rolle von (in erster Linie
polnischen[13]) Billigarbeitskräften in der deutschen Medienöffentlichkeit einen neuen Höhepunkt erreichte: Die sich insbesondere im Raum Berlin zuspitzende Lage im Baugewerbe[14] und die Drohung des Zentralverbandes des Deutschen Baugewerbes (ZDB), aus dem Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) auszuscheiden[15] waren deren Fokus, wobei m.E. von allen Seiten bisweilen unsachlich, reduktionistisch und vorurteilsverhaftet argumentiert und die hohe Komplexität der Gesamtproblematik, in der Deutsche z.T. genauso an der Immigration polnischer Staatsbürger Interesse haben und von ihr profitieren wie die polnische Seite, nicht in den Blick genommen wurde. Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Thema mit dem Ziel, über eine methodisch saubere Auffächerung der Gesamtproblematik in seine Teilaspekte, wie sie die Szenario-Methode gewährleistet, von Pauschalaussagen und -wertungen wegzukommen, dürfte sich auf diesem Hintergrund lohnen.

2 Die Planung der Unterrichtsreihe

2.1 Einpassung in den Rahmenplan

Das von mir als Ausgangspunkt der Anwendung der Szenario-Technik gewählte Thema paßt sich nahtlos in die Rahmenplanvorgaben für das Fach Geschichte in der 11. Klasse ein[16]: Für diese Klassenstufe ist unter dem Inhaltsbereich "Migrationen" als Wahlthema u.a. die unterrichtliche Behandlung "*aktuelle[r] Migrationen, z.B. Armutswanderung[en]*" vorgesehen. Mein Thema in seiner methodisch-didaktischen Umsetzung erfüllt darüber hinaus die beiden Anforderungen des Rahmenplans, aus den beiden Inhaltsbereichen jeweils ein "*gegenwartsbezogenes Thema*" zu wählen und ferner die "*projektorientierte Bearbeitung einzelner Themen*" anzustreben.

2.2 Unterrichtsvoraussetzungen

2.2.1 Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen

---

[12] Hierbei mag eine weitverbreitete vereinigungsbedingte Verunsicherung eine Rolle gespielt haben.

[13] Neben der Rolle der Polen wurde auch diejenige von Immigranten anderer Nicht-EU-Mitgliedsstaaten und ebenso von EU-Migranten thematisiert; vgl. zur letzteren Gruppe DER TAGESSPIEGEL vom 1. Juni 1996, S. 15: "Fortsetzung in Brüssel. EU-Richtlinie gegen Lohndumping. Lösung für Deutschland?"

[14] Wie gereizt die Stimmung in der deutschen Arbeitnehmerschaft im Baugewerbe nach dem gescheiterten Versuch, Mindestlöhne in diesem Wirtschaftssektor einzuführen, war, läßt sich sehr gut aus einem den Schülern in der Vorlaufphase meiner Unterrichtsreihe vorgelegten Artikel der BERLINER ZEITUNG vom 6. Juni 1996, S. 3, ablesen, wo Bauleute folgendermaßen zitiert werden: "Es wird Zeit, daß wir mit dem Knüppel auf die Straße gehen." und "Irgendwann gibt es einen Riesenknall. Und dann sind alle über die angeblich rechtsradikalen Deutschen entsetzt."

[15] Vgl. DER TAGESSPIEGEL vom 22. Mai 1996, S. 15: "Arbeitgeberlager vor der Spaltung".

[16] Rahmenplan, S. 4f.

Die Klasse 11 wurde von mir im Fach Geschichte in drei Wochenstunden eigenverantwortlich unterrichtet. Sie setzte sich aus elf Schülerinnen und 14 Schülern zusammen. Darunter befanden sich fünf mit polnischen Vorfahren[17], zwei türkische, ein griechischer sowie ein sehr motivierter Schüler, dessen Großeltern im schlesischen Gleiwitz beheimatet waren. Diese Klassenstruktur brachte es wohl u.a. mit sich, daß sich die Schüler[18] am Halbjahresanfang fast einstimmig unter den ihnen von mir zur Wahl gestellten Themen - Migrationen am Beispiel der Geschichte der Juden bzw. der Polen - für die Behandlung des letzteren aussprachen und ihr diesbezügliches hohes Interesse bekundeten. Fünf Schüler äußerten, sie beabsichtigten nach Beendigung der 11. Klasse von der Schule abzugehen und eine Lehre anzufangen; damit war das Thema meiner Unterrichtsreihe für diese Schülergruppe in Ansicht der herrschenden prekären ökonomischen Lage und damit verbundenen eigenen Zukunftsängsten, wie auch ihr unterrichtliches Engagement erwies, von besonderer Relevanz. [...]
Hauptsächlich als Folge der gruppendynamischen Problematik der Klasse verbuche ich es [...], daß die Voraussetzungen und die methodischen Fähigkeiten der Schüler für den Geschichtsunterricht zu wünschen übrig ließen: Neben (z.T. schweren) Mängeln im schriftlichen Ausdruck wären solche im historischen Basalwissen und im Umgang mit historischen Materialien und Sachverhalten zu nennen.
Dennoch darf nicht ungesagt bleiben, daß, insgesamt gesehen, bei einer ganzen Reihe von Schülern eine intrinsische Motivation für den Geschichtsunterricht sehr wohl vorhanden war, welche sich gerade auch während meiner Unterrichtsreihe deutlich zeigte.

2.2.2 Spezielle Voraussetzungen

Die Struktur meiner Unterrichtsplanung für das Sommerhalbjahr ‘96 sah folgendermaßen aus: Nach Behandlung des Inhaltsbereichs “Herrschaft und Demokratie”[19] und der unter dem Inhaltsbereich “Migrationen” firmierenden “Ostsiedlung im Mittelalter”[20] waren innerhalb des Unterthemas “*Auswanderung - Einwanderung - Vertreibung im 19. und 20. Jahrhundert*”[21] als Detailthemen “Die sog. Ruhrpolen”, “Polnische Zwangsarbeiter im Dritten Reich”[22], “Die (deutsch-polnische) Vertriebenen- und Aussiedlerproblematik nach 1945” und schließlich der Komplex “*Aktuelle polnische Migrationen in die Bundesrepublik Deutschland*” (mit Rückgriff

[17] Das Marie-Curie-Gymnasium besitzt traditionell einen hohen Anteil polnischer bzw. polnisch-stämmiger Schüler und pflegt darüber hinaus enge Kontakte zu polnischen Oberschulen.
[18] Falls nicht genauer spezifiziert, sind unter “Schüler” selbstverständlich “Schülerinnen” mitzuverstehen.
[19] Rahmenplan, S. 5: die beiden Unterthemen waren hier “Attische Demokratie” und “Elemente und Formen plebiszitärer und repräsentativer Demokratie im 20. Jahrhundert”.
[20] Rahmenplan, S. 4.
[21] Rahmenplan, S. 4.

auf die Entwicklung seit 1989) die Schwerpunkte meiner unterrichtlichen Arbeit. Das sachthematische Spektrum, in welches sich der letztere auffächern läßt, wurde den Schülern in der meine Unterrichtsreihe fundierenden *Vorlaufphase* durch zwei SPIEGEL-Artikel[23] eröffnet, welche sich ob der Breite der zur Sprache gebrachten thematischen Aspekte als operative Materialien in besonderer Weise bewährten; bereits an diesem Punkt des Unterrichts verfügten die Schüler über eine Synopse der, wie die Analysearbeit während der Szenario-Entwicklung erwies, für eine umfassende Analyse der Problemstruktur des Szenario-Ausgangsthemas wesentlichsten Sachbereiche. Anschließend erarbeiteten sich die Schüler anhand verschiedenster eigenständig recherchierter[24] bzw. von mir vorgegebener Materialien in projektartiger Form die Sachbereiche "*Mindestlohn und Entsendegesetzgebung*" (mit dem Schwerpunkt der Entwicklung in der Baubranche), "*Struktur und Kultur der ‚Polonia' in Deutschland*" sowie "*Die Diskussion um die Aufnahme Polens in die EU*"[25]. Diese Vorlaufphase zur Anwendung der Szenario-Methode nahm sechs Unterrichtsstunden in Anspruch.

2.3 Methodisch-didaktische Fundamentalentscheidungen

2.3.1 Methodische Entscheidungen

Bei meiner Planung ging ich davon aus, daß sich die Schüler während der Arbeit in Gruppen wie im Plenum auf einen *gemeinsamen* - wenn auch möglicherweise eher lockereren - *Grundkonsens* zum Szenario-Thema verständigen würden, so daß ich etwa Gruppenarbeit nicht grundsätzlich werte- und zieldifferenziert - und damit naheliegenderweise binnendifferenziert - vornehmen mußte. In Lerngruppen, in denen - anders als in der meinigen - von vornherein das Zustandekommen eines solchen normativen Konsenses (auf der Basis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik, des rationalen Austragens von Meinungsdivergenzen usw.) ein Problem darstellt, hätte schon ob des Konsistenz-Kriteriums für Szenarios anders vorgegangen werden müssen.

---

[22] Schwerpunkt dieses Komplexes bildete Analyse und (projektartige) Auswertung des historischen Spielfilms "Das Heimweh des Walerian Wrobel" (BRD 1990, 94 Min., Regie: Rolf Schübel).

[23] 1. "Antwort aus den Vorgärten. Der Berliner Senat wappnet sich nach der Einführung der Visumfreiheit für Polen gegen neues Chaos in der Hauptstadt", DER SPIEGEL 15/1991, S. 38, und 2. "Ohne ein Fünkchen Demut. Drogendealer, Autoschieber und Müllmakler nutzen die neue Freiheit an der deutsch-polnischen Grenze", DER SPIEGEL 9 /1991, S. 47-53 (verkürzbar auf zwei DIN-A-4-Seiten).

[24] In dieser Phase des Unterrichts hatten sich sich spontan zwei Schülergruppen angeboten, selbständig Materialien zum Szenario-Ausgangsthema zu recherchieren, und zwar Alexandra N. und Nicole im Archiv des SPRINGER-Verlags in Berlin sowie Marco und Manuel über elterliche PCs in den via INTERNET abrufbaren Publikationen. Überdies übernahmen Alexandra N. und Justyna die Aufgabe, bei der Berliner Organisation "HYDRA" die Lebens- und Arbeitssituation von polnischen Prostituierten in der Bundesrepublik zu recherchieren.

[25] Dieser Bereich wurde wegen seiner mutmaßlichen Relevanz für die Szenario-Entwicklung einbezogen.

Um den Fluß der Szenario-Entwicklung durch die Einschaltung umfangreicher inhaltlicher Erarbeitungsblöcke - im Falle, daß die Schüler einzelne Einflußfaktoren und Deskriptoren einbeziehen würden, die bislang im Unterricht nicht behandelt worden waren und/oder zu denen kein (oder kein angemessenes) Material vorlag oder ad hoc zu beschaffen war - nicht unnötig zu stören, nahm ich das Risiko in Kauf, daß die Schüler *aus ihrem Vorverständnis und den in der Vorlaufphase erworbenen Kenntnissen und Einsichten heraus* begründete Annahmen über deren zukünftige Entwicklung anstellen. Damit war objektiv die Gefahr einer inhaltlichen Unschärfe gegeben, zugleich hat diese Entscheidung jedoch den Vorteil, daß den Schülern derart der Blick auf den methodischen Gesamtzusammenhang und -fortgang der Szenario-Entwicklung offengehalten wird. Die in dieser Art des Vorgehens liegenden Gefahren würden jedoch, so hoffte ich, insofern weniger schwer wiegen, als der Unterrichtsreihe eine umfängliche Phase der Beschäftigung mit dem Szenario-Ausgangsthema, zu dem Zukunfts-Szenarios entwickelt werden sollten, vorgeschaltet war und die, wie sich herausstellen sollte, drei Einflußbereiche bereits im Unterricht anhand verschiedenster Materialien thematisiert waren.

Was die zeitlichen Horizonte der zu erarbeitenden Szenarien anbelangte, erschien mir die folgende Festlegung am sinnvollsten: Einem kurzfristigen Szenario für das Jahr *2000* stellte ich ein mittelfristiges für das Jahr *2007* sowie ein langfristiges für das Jahr *2015* gegenüber. Ein weitere zeitliche Streckung erschien mir unter dem Gesichtspunkt der m.E. konstatierbaren rasanten Beschleunigung der Entwicklung auf allen analytischen Ebenen bedenklich. Eine Erstellung von Szenarien in Form eines Texts plante ich lediglich für den langfristigen zeitlichen Einschnitt i.J. 2015. Die Berücksichtigung der beiden anderen sollte den Schülern eine methodische Stütze sein, um bestimmte Tendenzen in die fernere Zukunft so realistisch wie möglich extrapolieren zu können.

2.3.2 Didaktische Reduktion

Von vornherein war mir klar, daß eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für eine gelungene Anwendung der Szenario-Methode angesichts des Entwicklungsniveaus von Schülern einer 11. Klasse sowie der generellen erkenntnistheoretischen und methodischen Schwierigkeiten bei der (Zukunfts-)Analyse größerer Problembereiche eine adäquate (und möglicherweise radikale) didaktische Reduktion erforderlich macht. Allein, aus der Erwägung heraus, daß die in dem Globalansatz der Szenario-Methode liegenden Chancen nicht leichtfertig verschenkt werden sollten, entschied ich mich, das Szenario-Ausgangsthema nicht eigens noch weiter lokal einzugrenzen und auch in inhaltlicher Hinsicht der Kreativität der

Schüler in der Phase der Etablierung von themenrelevanten Einflußbereichen, -faktoren und Deskriptor nur insofern eine Schranke zu setzen, daß ich der Lerngruppe als Erarbeitungsziel vorgab, jeweils nur *drei* Einflußbereiche und wiederum *drei* Einflußfaktoren zu jedem Bereich zu etablieren.

Die eigentliche von mir vorgenommene didaktische Reduktion setzte an bei der sehr detaillierten Phasierungsstruktur der Szenario-Methode selbst, so wie sie für die Zwecke einer Lehrerfortbildung konzipiert worden ist. Diese wurde von mir auf die allernotwendigsten - und nach meinem Dafürhalten für eine 11. Klasse hinreichenden - Analyseschritte zurückgeführt. So verzichtete ich, um nur die wichtigsten Eingriffe zu nennen, auf die Trendfortentwicklungsanalyse auch auf der Ebene der Deskriptoren[26], die graphische Darstellung der Extrem- und Trendszenarien[27], die, wenn durchgeführt, den Gruppen untereinander als Orientierungshilfe bei der eigenen Arbeit dienlich ist, die Störereignisanalyse und auf ebenso wie auf den sog. Szenario-Transfer und die Nachbereitungsphase (vgl. oben 1.1.1).

2.4 Übersicht über die Unterrichtsreihe

Stunde	Thema	Grobziel	Grobe Phasierungsstruktur	Medien/ LSF
1. Stunde 30.5.'96 11:50 - 12:35 (5. Stde.)	Der Sinn von Zukunftsanalyse und die theoretischen Grundlagen der Szenario-Methode	Die S sind sich der Problematik von Zukunftsanalyse bewußt und kennen die Szenario-Methode als Werkzeug zur Reflexion über mög-liche "Zukünfte", indem sie die ihnen in falscher Reihenfolge dargebotenen Phasenschritte der Szenario-Methode in die richtige Ordnung bringen und anhand eines Fragenkatalogs einen vorgegebenen Szenariotext formal-inhaltlich analysieren und auf seinen Wert für die Reflexion über Zukunft hin diskutieren und kritisieren.	• Problematisierung von Sinn und Unsinn von Zukunftsanalyse • Ermittlung der korrekten Phasierungsstruktur der Szenario-Methode • Erarbeitung der Strukturmerkmale von Szenariotexten am Beispieltext *"Auto 2010 - Canzerland anno 2010"* • Auswertung der PA • Diskussion über die Qualität des vorgelegten Szenariotextes • Hausaufgabe: Anfertigung einer Problembeschreibung	OH/GUG OH/PA AB/PA GUG GUG LV
2. Stunde	Problembe-	Die S. vermögen das	• Aufnahme der HA:	OH/SV; GUG

[26] Vgl. BARTELS, S. 39f.
[27] Vgl. BARTELS, S. 40-44.

31.5.'96 *13:40 - 14:25* *(7. Stde.)*	schreibung und erste analytische Globalerfassung des Szenario-Ausgangsthemas	Szenario-Ausgangsthema als in bestimmten Hinsichten problematisch wahrzunehmen und es als Problemfeld systematisch zu zergliedern, indem sie eine vorliegende Problembeschreibung anhand eines Kriterienkatalogs auf ihre formal-inhaltliche Stimmigkeit hin befragen, ihre eigenen Zielvorstellungen zum Thema klären und das erarbeitete Problemfeld, nach seinen relevanten Einflußbereichen, -faktoren und Deskriptoren differenziert, analysieren und die Analyseergebnisse kritisch diskutieren.	Exemplarische Analyse und Diskussion einer Problembeschreibung • Klärung der individuellen Zielvorstellungen zum Szenario-Ausgangsthema • Erarbeitung der Einflußbereiche, -faktoren und Deskriptoren • Präsentation , Auswertung und kritische Diskussion der Gruppenarbeitsergebnisse • HA: Anfertigung einer graphischen Umsetzung der Gruppenarbeitsergebnisse	 FUG GA GUG LV
3. Stunde *7.6.'96* *13:40 - 14:25* *(7. Stde.)*	Formulierung von Kernfragen zu den einzelnen Einflußfaktoren und graphische Umsetzung der Gruppenarbeitsergebnisse aus der 2. Stunde	Die S vertiefen ihr Verständnis der Struktur des Szenario-Ausgangsthemas, indem sie zu den einzelnen Einflußfaktoren Kernfragen formulieren und ihre Gruppenarbeitsergebnisse aus der 2. Stunde in eine ansprechende graphische Struktur um umsetzen und die Umsetzung kritisch diskutieren.	• Aufnahme der HA: Präsentation zweier graphischer Umsetzungsvorschläge • Formulierung von Kernfragen zu den Einflußfaktoren und Erarbeitung einer graphischen Umsetzung der Hausaufgabenentwürfe auf Karton • Vorstellung und Diskussion der Gruppenarbeitsergebnisse	GUG Karton, Wachsstifte/ GA Schülerpräsentation/ FUG
Stunde	**Thema**	**Grobziel**	**Grobe Phasierungsstruktur**	**Medien / LSF**
4. Stunde *12.6.'96* *8:55 - 9:40* *(2. Stde.)*	Das Problem der faktoriellen Interdependenzanalyse komplexer Wirklichkeiten: Die gegenseitige Beeinflussung, Hierarchisierung und Bündelung der neun Einflußfaktoren des Szenario-Ausgangsthemas	Die Schüler gewinnen Einblick in die Komplexität der faktoriellen Interdependenz des Szenario-Ausgangsthemas, indem sie, ausgehend von der Analyse eines Vernetzungsbildes, die aktive und passive Beeinflussung der Einflußfaktoren ermitteln, diese für die einzelnen Einflußbereiche hierarchisieren, die sich untereinander am stärksten beeinflussenden Einflußfaktoren bündeln und ihre Arbeitsergebnisse kritisch beurteilen und diskutieren.	• Die S erschließen sich anhand des "Netzes der Weltprobleme" von CAPRA die anstehenden analytischen Folgeschritte • S ermitteln anhand einer vorgebenen Vernetzungsmatrix die (Gesamt-)Aktivsumme der einzelnen Faktoren resp. Einflußbereiche • Auswertung und Diskussion der Arbeitsergebnisse • Bestimmung der Passivsummen und Faktorenbündelung • entwerfen in Anlehnung an CAPRAs Vernetzungsbild eine graphische Umsetzung der Arbeitsergebnisse • kritisieren und diskutieren das Arbeitsergebnis	GUG GA/AB GUG (Schülerleitg.); GUG/ OH;AB GUG GUG (Schülerleitg.)/ OH GUG
5. und 6. Stunde	Die Trendentwicklung der	1. Die S erwerben ein Verständnis für die	• <u>5. Stunde</u>: problematisieren anhand von CAPRAs	GUG

13.6.'96 *11:50 - 13:30* *(5. und 6. Stde.)*	Einflußfaktoren und die Komposition der Szenario-Texte	zeitliche Varianz der Bedeutung der Einflußfaktoren, indem sie diese für die zeitlichen Horizonte der Jahre 2000, 2007 und 2015 in ihrer Wirkungsstärke bestimmen und die sich daraus ergebenden Folgen für die Szenario-Erarbeitung dis-kutieren. 2. Die S können die bisherigen Analyseergebnisse zu Negativ-, Positiv- und Trend-Szenarien verarbeiten und diese nach den in der 1. Stde. erarbeiteten Kriterien kritisch beurteilen.	Vernetzungsbild die analytische Ausblendung der zeitlichen Dynamik • erarbeiten die Trendentwicklung der Einflußfaktoren • Auswertung und Diskussion der Arbeitsergebnisse • erarbeiten und diskutieren das Negativszenario • 6.Stunde: erabeiten Szenario-Texte zu den einzelnen Einflußfaktoren • Diskussion der Arbeisergebnisse im Plenum • Exemplarische Prüfung der Trend- und Positiv-Szenarien auf Sachfehler und Kohärenz	GA/OH-Schnipsel/AB UG (Schülerltg.)/ OH/AB GA/GUG GA GUG GUG
7. Stunde *14.6.'96* *13:40 - 14:25* *(7. Stde.)*	Die sich aus der bisherigen Szenario-Entwicklung ergebenden Ziele, Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten Arbeitsrückschau	Die S kennen Möglichkeiten, das Negativ-Szenario so unwahrscheinlich wie möglich zu machen, indem sie zu den Einflußbereichen je ein Leitziel und einen detaillierten Maßnahmenkatalog erstellen und diesen im Hinblick auf eigene Einwirkungsmöglichkeiten diskutieren. Schülerbefragung zur abgelaufenen UR	• diskutieren die Problematik einer rein abstrakten, die Formulierung von konkreten Maßnahmen ausklammernden Analyse • erarbeiten für verschiedene Handlungsträger und zeitliche Horizonte positive Einwirkungsmöglichkeiten in Bezug auf die einzelnen Einflußbereiche • Diskussion und Problematisierung der Ergebnisse • Die S notieren Positiva und Negativa zur UR • Diskussion der Ergebnisse	GUG GA GUG EA FUG

3 Durchführung und Analyse der Unterrichtsreihe

3.1 Erste Stunde (Kurzdarstellung)

Als **Stundeneinstieg** mit motivationalem Charakter legte ich den Schülern eine OH-Folie mit einem Artikelkopf aus der Silvesterausgabe der ZEIT[28] zur Jahreswende '95/'96 (s.u. auf dieser Seite) vor. Er diente mir dazu, mit ihnen in ein Gespräch darüber zu kommen, ob - und wenn ja, welchen - Sinn es macht, sich über die Zukunft Gedanken zu machen. Sie stiegen sofort auf meinen Impuls, zu dieser Frage Stellung zu beziehen, ein, und es entstand eine lebhafte Diskussion, in der sich die zu Worte meldenden Schüler im Verhältnis von etwa drei zu einem Viertel *für* die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer solchen Fragestellung aussprachen und den im historisch-politischen Unterricht ansonsten kaum gegebenen Raum zu entsprechender Reflexion bemängelten. Es kam der Hinweis, daß detaillierteres Wissen über Zukunft in Wirtschaft (Produktmarketing), Politik und Sozialwissenschaften generell eine immer bedeutendere Stellung einnähmen und auch fernerhin einnehmen würden. Den eher skeptisch

[28] DIE ZEIT, Nr. 1, vom 29. Dezember 1995, S. 2.

eingestellten Teil der Klasse bat ich, seine Bedenken zunächst einmal zurückzustellen und sich auf den Prozeß der Szenario-Entwicklung einzulassen, an deren Ende sie erneut Gelegenheit haben würden, sich zu Sinn und Zweck von Zukunftsdenken zu äußern (5 Min.).

Was bringt die Zukunft?
Die Republik wird sich verändern. Oder auch nicht.
Wir wollten wissen: Werden die politischen Streitfragen und journalistischen Steckenpferde noch dieselben sein?
Ein Ausblick auf die Silvesterausgabe der ZEIT in zwanzig Jahren"

[aus: DIE ZEIT, Nr. 1, 29. Dezember 1995, S. 2]

In der Anschlußphase der **Erarbeitung I** eröffnete ich den Schülern, daß ich ihnen die sog. Szenario-Methode, eine, wie ich fände, sehr spannende und fruchtbare Methode, sich in mögliche "Zukünfte", auf methodisch sehr klare und strukturierte Weise, hineinzudenken, vorzustellen wünschte, und legte ihnen zur Partnerarbeit fotokopierte Schnipsel mit nicht-nummerierten Versatzstücken der Phasenstruktur der Szenario-Methode vor; der Arbeitsauftrag an die Schüler lautete dabei, diese in eine logische Abfolge zu bringen und sich darauf vorzubereiten, ihre Entscheidungen in der sich anschließenden, von Marco am OH-Projektor geleiteten **Ergebnissicherung** begründen zu können. Die Schüler waren ohne weiteres imstande, diese Aufgabe in 12 Minuten (7 Min. PA + 5 Min. Auswertung) zu bewältigen, woraufhin ich ihnen ein Informationsblatt (s.u. S. 15) austeilte, auf dem die Phasierungsstruktur in korrekter Folge und nummeriert dargestellt ist, und knüpfte daran einige Erläuterungen über den Gesamtablauf der Unterrichtsreihe an (3 Min.). Didaktisches Ziel dieser ersten Erarbeitungsphase war es, daß die Schüler von Anfang an darüber orientiert sind, wie die Szenario-Methode im groben phasiert und von welcher immanenten Logik sie getragen ist.

In der sich anschließenden **Erarbeitungsphase II** legte ich der Klasse ein (gekürztes) Beispiel für ein bereits ausgeführtes textförmiges Negativ-Szenario zum Thema *"Auto 2010"* (s.u. S. 17) vor und ließ sie dieses in Partnerarbeit am Leitfaden von Bearbeitungsfragen zu seiner

formal-stilistischen und inhaltlichen Gestalt analysieren und diskutieren. Mit dieser Art des Vorgehens beabsichtigte ich gleich zu Beginn meiner Unterrichtsreihe für die Schüler klar ersichtlich einen Bogen zum Endpunkt der Szenario-Entwicklung zu spannen, so daß sie a limine anschaulich darüber unterrichtet sind, worauf die Szenario-Methode abzielt (10 Min.).
In der **Auswertungsphase** nach abgeschlossener Partnerarbeit erwies sich, daß meine detaillierten Arbeitsanweisungen geeignet und notwendig waren, um die Schüler die wesentlichen Charakteristika eines Szenario-Textes erfassen zu lassen. Die Arbeitsergebnisse von einzelnen Partnerarbeitsteams wurden von mir, nach eingeholter Zustimmung des Plenums, in ein vorbereitetes Tafelbild eingetragen und von der Gesamtlerngruppe in ihre Unterlagen übernommen, um sie in der Phase IV der Szenario-Methode gewinnbringend nutzen zu können (10 Min.).
Anschließend zeigte die **Diskussion** über meinen Frageimpuls, wie die Schüler die "Objektivität" des Beispiel-Texts beurteilten und ob sie ihn für eine gute Variante zur Veranschaulichung einer möglichen negativen Zukunft hielten, daß sie in ihrer Mehrzahl gegenüber der (auch m.E. bisweilen überspitzten) Art und Weise der Darstellung sehr kritisch-distanziert eingestellt waren und sich wünschten, daß ihre eigenen Ausarbeitungen am Ende von größerer Sachlichkeit geleitet seien möchten (5 Min.).
Kurz vor Stundenende erteilte ich die **Hausaufgabe**, ausgehend von ihren Unterlagen und Erkenntnissen aus der Vorlaufphase zu meiner Unterrichtsreihe (s.o. 2.2.2), eine Problembeschreibung zum Szenario-Ausgangsthema im Maximalumfang von einer DIN-A-4-Seite anzu-

Ge. 11. Kl., Thema: Migrationen - Aktuelle polnische Migrationen in die Bundesrepublik Deutschland,

Die Szenario-Methode

Eine neue (wie ich finde, sehr spannende) Methode, die es Ihnen ermöglicht, komplizierte aktuelle Problemkomplexe im Detail zu analysieren und die positiven und negativen Veränderungen einzelner Faktoren von solchen Komplexen in der Zukunft zu umfassenden Text- "Bildern" zusammenzufassen.

Wie werden Sie nun bei der Erstellung von Szenarios zum Thema ***"Die Problematik der Migrationen polnischer Staatsbürger in die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2015"*** systematisch vorgehen?

I. Phase: Problembeschreibung

Sie formulieren einen kurzen Text, in dem Sie *skizzieren*, in welchen Hinsichten das Thema *aktueller* polnischer Migrationen in die Bundesrepublik in Ihren Augen *ein Problem darstellt*. Sie können und sollten dazu die in den vorhergenden Unterrichtsstunden behandelten Materialien (besonders gut geeignet: die beiden SPIEGEL-Artikel!) zur Grundlage Ihrer Texterstellung machen.

II. Phase: Ermittlung der Einflußbereiche, -faktoren und Deskriptoren

Ihre Aufgabe in dieser Phase besteht nun darin, *drei* große Einflußbereiche zu bestimmen, in die sich das Thema zur systematischen Analyse aufspalten läßt. Danach versuchen sie zu jedem Einflußbereich jeweils wieder drei *beeinflussende einzelne Faktoren* zu ermitteln und schließlich zu jedem dieser Einflußfaktoren möglichst viele *quantitativ-meßbare oder qualitativ-beschreibbare Größen* (sog. *Deskriptoren*) zu finden, um die zukünftige Entwicklung der einzelnen Faktoren so präzise wie möglich abschätzen und beschreiben zu können.

III. Phase: Systematische Analyse der Beinflussung bzw. der Beeinflußbarkeit der Einflußfaktoren untereinander

In dieser Phase werden Sie eine einfache Möglichkeit kennenlernen, systematisch zu ermitteln, wie sich die einzelnen Faktoren *gegenseitig beeinflussen*, welche Faktoren die *größte Beeinflussungsstärke* besitzen (bzw. am stärksten von anderen *beeinflußt werden*) und welche Faktoren *zusammengenommen (gebündelt)* den größten Einfluß auf die Entwicklung in die Zukunft hinein haben könnten. Darüber genau Bescheid zu wissen, ist von hoher Bedeutung, andernfalls stellten Sie eher unwichtige Faktoren(-bündel) bei Ihrer Szenario-Text-Verfassung in den Vordergrund.

IV. Phase: Verfassung der Szenario-Texte für die extrem positive, die extrem negative sowie die Trend-Entwicklung

Nun sind Sie in der Lage, Szenario-Texte zu verfassen, in denen Sie *ausformulieren*, wie sich das Thema *im Jahre 2015* bei extrem positiver, extrem negativer und "neutraler", d.h. trendgemäßer Entwicklung *darstellen könnte*. Sie sollten sich dabei die Freiheit nehmen, die unterschiedlichen "Zukünfte" so lebendig, anschaulich und phantasievoll auszumalen, wie Sie es für richtig haltet.

V. Phase: Suche nach Zielen und (eigenen) Handlungsmöglichkeiten

In dieser Phase geht es darum, darüber nachzudenken, welche *Ziele* angestrebt werden müssen und welche Möglichkeiten *Ihnen selbst (und anderen Menschen)* zu Gebote stehen, um bereits hier und heute negative Szenarios der Zukunft *unwahrscheinlich(-er)* werden zu lassen.

fertigen, und bat die Schüler, diese am nächsten Tag vor der ersten Schulstunde in mein Fach zu legen, damit ich ihnen bis zur 7. Stunde ein ausgewähltes Beispiel, abgetippt und vervielfältigt, zur Analyse und Diskussion in der Klasse vorlegen konnte. (Die übrigen Hausarbeiten wurden von mir kommentiert und benotet zurückgegeben.) Als Hilfestellung gab ich den Schülern einen Katalog von formal-inhaltlichen Kriterien, die bei der Erstellung einer guten Problembeschreibung erfüllt sein sollten, an die Hand.

Im nachhinein wäre **kritisch** zu überlegen, ob die Schüler durch meine planerische Entscheidung, sie in der Kopfstunde der Unterrichtsreihe mit einem fertigen Szenario-Text bekannt zu machen, nicht von vornherein *zu stark auf ein bestimmtes Arbeitsergebnis festgelegt* und somit im Fortgang der Szenario-Entwicklung in ihrem eigenen schöpferischen Tun beschränkt werden. Dazu ist folgendes zu sagen: Bei einer so komplexen und (für das Leistungsniveau einer 11. Klasse) anspruchsvollen und zeitaufwendigen Methode wie der der Szenario-Technik erscheint es mir (gerade auch im Rückblick) ratsam, den Schülern gleich am

Anfang einen Ausblick darauf, was textförmige Szenarios denn nun eigentlich sind, zu gewähren; erfahrungsgemäß ist es unterrichtlich fast immer angeraten, den Schülern frühzeit umfassende Sinn- und Zielhorizonte aufzuzeigen, andernfalls man als Lehrender Gefahr läuft, daß auf Schülerseite Frustrationstoleranzschwellen sehr rasch überschritten werden[29]. Dabei will ich nicht ausschließen, daß es dennoch einen Versuch wert wäre zu erproben, ob *1.* entweder ganz auf die Analyse eines bereits existierenden Szenario-Textes verzichten werden kann oder aber eine solche der Erstellung der eigenen Schülerszenariotexte unmittelbar vorgeschaltet wird und *2.* ob sogar der einleitende Informationsblock zur Phasierungsstruktur der Szenario-Methode entfallen könnte und die Schüler sich die jeweils anstehenden methodischen Folgeschritte, angeleitet durch entsprechende geeignete Erarbeitungsimpulse und -materialien (vgl. meine 4. und 5. Stunde), selbständig erschließen.

Der *motivationale Wert des Einstiegs* könnte erhöht werden, indem etwa einer der sehr amüsanten "Zukunfts-Bilder" des von mir herangezogenen ZEIT-Artikels[30], präsentiert auf OH-Folie, gelesen und problematisiert würde; möglicherweise könnte ein solcher auch - anstelle des *"Auto 2010"*-Textes - zur Grundlage selbst einer ersten Szenario-Textanalyse gemacht werden, wodurch eine sehr elegante Unterrichtsdramaturgie entstünde.

Ge. 11. Kl., Thema: Migrationen - Aktuelle polnische Migrationen in die Bundesrepublik Deutschland,

I. <u>Analyse eines Negativ-Szenarios zum Thema *"Auto 2010"*</u>*:*

"Canzerland anno 2010

Canzerland hat für die Fortbewegung außer Haus die Benützung eines Autos zur Pflicht gemacht. Die Belastung der Luft durch krebserregende Stoffe und die Wirkung der ultravioletten Strahlen sind im Freien so stark, daß für die Fortbewegung nur die Autos mit ihren katalytischen Klimaanlagen und ihrem wohltuenden Schatten in Frage kommen. Die Gesetzgebung ist konsequent: das erste Auto ist für die Bürgerinnen und Bürger steuerfrei. Mobilitäts-Steuern gibt es nur vom zweiten Wagen an. Der Fahrunterricht ist in der 8. Klasse ein obligatorisches Schulfach. In Canzerland ist keine soziale Gruppierung so beargwöhnt wie die wenigen Schulabgänger, die bei der Fahrzeugprüfung durchfallen oder - noch schlimmer - sie verweigern.

In den Agglomerationen *[= Ballungsräumen]* **von Canzerland scheint fast immer die Sonne. Die von früher bekannte Mischung von "Smoke & Fog" (Rauch und Nebel) ist seit einigen Jahren durch den Einsatz von großräumig versprühten chemischen Bindemitteln fast völlig zum Verschwinden gebracht. Allerdings: die Konzentrationen von schädlichen Stoffen und Zusätzen in der Luft (samt dem Fichtenaroma des Anti-Smog-Sprays), die das**

[29] Vgl. zum Thema des "informierenden Unterrichtseinstiegs" H. MEYER: Unterrichtsmethoden, Bd.II Praxisband, 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1989., S. 136f.

[30] Z.B. "Neue Kampfbomber - Überirdisch", "Umzug nach Berlin - Aufgegeben!", "Datenschutz - Radikalliberal" oder "Schwarz-grüne Koalition - Gescheitert".

Atmen nicht zum reinen Vergnügen machen, sind auf dem Land wie in den Städten hoch. Sogar das nationale Baum-Museum soll neuerdings in seinem Bestand gefährdet sein!"

[zit. nach: Th. BARTELS u.a.: Auto 2010. Dokumentation einer Lehrerfortbildung zur Szenario-Methode als ein Beispiel für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bielefeld o.J. (1993), S. 15]

Arbeitsaufträge:

Lesen Sie den obigen Text, und beantworten Sie folgende Fragen:

1. *In welchem grammatischen Tempus ist der Ihnen vorliegende Szenario-Text verfaßt? Wer spricht?*
2. *Wie ist der Text inhaltlich gegliedert? Geben sie den beiden Absätzen des Textes Überschriften!*
3. *a. Charakterisieren Sie die Textsprache? Ist sie eher sachlich gehalten oder eher emotional gefärbt?*

b. Spricht aus dem Text eine inhaltliche Voreingenommenheit/Tendenziosität dem Szenario-Thema gegenüber? Belegen Sie bitte Ihr Urteil am Text!

4. *Halten Sie den obigen Text für eine sinnvolle und gute Möglichkeit, das Ergebnis zukünftiger Entwicklungen darzustellen? Begründen Sie bitte detailliert!*

II. Die Problembeschreibung zu unserem eigenen Unterrichtsthema:

*Fertigen Sie als **Hausaufgabe** aus den Materialien der letzten Stunden eine Problembeschreibung zum Thema **"Aktuelle polnische Migrationen in die Bundesrepublik Deutschland"** im Maximalumfang einer DIN-A-4-Seite an! Orientieren Sie sich dabei an dem folgenden Kriterienkatalog:*

Kriterien, die beim Verfassen einer Problembeschreibung zu beachten sind	
1. Die Zeitstufe:	Die Zeitstufe, in der Sie das Thema als Problem beschreiben, ist die der ***Gegenwart*** *(Das Präsens).*
2. Die Gliederung des Texts:	Der Text, den Sie verfassen, sollte in seinem gedanklichen Aufbau ***klar gegliedert*** sein, d.h. insbesondere, daß Sie ***vom Allgemeinen zum Besonderen*** fortschreiten und sich jeder Textabsatz mit einem ***ganz bestimmten*** Problemaspekt befaßt.
3. Der Inhalt:	a) Die Problembeschreibung sollte nach Möglichkeit ***sachlich*** gehalten sein und die Interessen, Standpunkte, Motive etc. ***möglichst vieler*** beteiligter Individuen/Gruppen/ Institutionen etc. in den Blick nehmen und darstellen; gleichwohl sollten Sie sich frei fühlen, ihre ***eigenen Schwerpunkte*** zu setzen und auszudrücken, wo nach Ihrer Meinung besonders problematische Entwicklungen, Tendenzen o.ä. vorliegen. b) Die Problembeschreibung erhält ***noch keine*** Vorschläge darüber, wie das Problem als ganzes oder Teilaspekte von ihm zu ***lösen*** wären.

3.2 Zweite Stunde (Ausführliche Darstellung und Analyse)

Thema: Problembeschreibung und erste analytische Globalerfassung des Szenario-Ausgangsthemas

Lernziele:

Grobziel: Die Schüler vermögen das Szenario-Ausgangsthema als in bestimmten Hinsichten problematisch wahrzunehmen und es als Problemfeld systematisch zu zergliedern, indem sie eine vorliegende Problembeschreibung anhand eines Kriterienkatalogs auf ihre formal-inhaltliche Stimmigkeit hin befragen, ihre eigenen Einstellungen und Zielvorstellungen zum Thema klären und das erarbeitete Problemfeld, nach seinen relevanten Einflußbereichen, -faktoren und Deskriptoren differenziert, analysieren und die Analyseergebnisse kritisch diskutieren.

Feinziele: Die Schüler ...

- vermögen den thematischen Komplex der aktuellen polnischen Wanderungsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland als in verschiedenen Hinsichten problematisch wahrzunehmen und ihn als “Problem-Feld” in einer ersten Näherung systematisch zu überblicken, indem sie ein Beispiel für die Textgattung der Problembeschreibung anhand eines vorgegebenen Kriterienkatalogs analysieren und kritisch diskutieren (**FZ 1**);
- klären ihre individuellen Zielvorstellungen zum Szenario-Ausgangsthema und sind sich der Interdependenz von Problemwahrnehmungen und persönlichen Einstellungen bewußt, indem sie sich ausgehend von der Analyse der Problembeschreibung (s. FZ 1) zu ihrer eigenen Einstellung und Zielvorstellungen zu ihm äußern und ihre Positionen zur Diskussion stellen (**FZ 2**);
- kennen die drei analytischen Ebenen der Einflußbereiche, -faktoren und Deskriptoren und können zu vorgegebenen Einflußfaktoren die zugehörigen Deskriptoren ermitteln, indem sie nach einem kurzen die drei obigen Analyseebenen erläuternden Lehrervortrag exemplarisch für die Einflußfaktoren “Bevölkerungsentwicklung” und “Kaufkraft” geeignete Deskriptoren erarbeiten (**FZ 3**);
- vertiefen ihr Verständnis der Problemstruktur des Sequenzthemas, indem sie es nach den Analyseebenen der themenrelevanten Einflußbereiche, -faktoren und Deskriptoren zergliedern und ihre Arbeitsergebnisse kritisch diskutieren (**FZ 4**).

Methodisch-didaktische Entscheidungen:

Als **Einstieg** in die zweite Stunde entschied ich mich, direkt auf die erteilte Hausaufgabe zurückzugreifen. Deren Aufnahme am Stundeneingang hat den Sinn, einen möglichst weichen Übergang von der 1. zur 2. Stunde zu gewährleisten. Alle Schüler sollen, um optimal in die Phase II der Szenario-Erarbeitung einsteigen zu können, gründlich über die Problemausgangslage orientiert sein und die Notwendigkeit erkennen, ein Thema als Problem (um-) zu formulieren, um sich einen Ansatzpunkt für die anstehende Analysearbeit zu verschaffen. Zu diesem Zwecke analysieren die Schüler exemplarisch eine Problembeschreibung aus Schülerhand formal-inhaltlich anhand des Kriterienkatalogs auf dem Arbeitsbogen der letzten Stunde und diskutieren sie kritisch hinsichtlich ihrer diesbezüglichen Stimmigkeit. Der Hausaufgabentext liegt den Schülern in getippter Form auf OH-Folie wie auch fotokopiert auf einem Arbeitsblatt, das auch das Analyseraster mit präzisen Arbeitsanweisungen für die spätere Einzel- und Gruppenarbeit umfaßt, vor.

Aus der Diskussion der Hausaufgabe soll sich organisch eine **Phase der Klärung der Schülereinstellungen** zum Szenario-Ausgangsthema ergeben, um etwaige unüberbrückbare

Differenzen in der Lerngruppe zum Vorschein zu bringen und ggf. unterrichtsplanerisch auf sie reagieren zu können.

Ausgehend von der (noch eher sehr allgemein gehaltenen) Problembeschreibung sollen die Schüler in der **ersten** Phase der **Erarbeitung** zunächst die analytischen Ebenen zur Zergliederung des Szenario-Ausgangsthemas kennenlernen. Ohne daß sie ein wirkliches Verständnis der Charakteristika und der Unterschiede zwischen den drei Analyseebenen (Einflußbereich, -faktor und Deskriptor) erwerben, wäre der Erfolg der weiteren Erarbeitung in Gruppen - bei der nach meinem Verständnis die Aufgabenstellung klar und die instrumentellen Fähigkeiten zur Bearbeitung einer Aufgabe vollständig gegeben sein müssen, andernfalls der Lehrer permanent mit Rückfragen konfrontiert ist und so die Lehr- und Sozialform der Gruppenarbeit unterminiert zu werden droht[31] - hochgradig gefährdet gewesen. Ich vermutete, daß für die Schüler generell die Unterscheidung und der Übergang von Ebenen höherer analytischer Inklusivität hin zu solchen geringerer Allgemeinheit sowie insonderheit das Finden möglichst konkreter (sei es quantifizierbarer oder qualitativ-beschreibbarer) Deskriptoren eine nicht zu vernachlässigende Hürde darstellen könnten. Dies bewog mich, den Schülern in einem kurzen foliengestützten Lehrervortrag die drei Analyseebenen erläuternd vorzustellen und sie ihr Verständnis an zwei ausgewählten Beispiel im gelenkten Unterrichtsgespräch erproben zu lassen.

In der **zweiten Erarbeitungsphase** will ich zunächst nur die Einflußbereiche ermitteln lassen, um eine gemeinsame Ausgangsbasis für die Initiation der arbeitsteiligen Gruppenarbeit der Anschlußphase herzustellen. Ich entschied mich für Einzelarbeit, um auch den stilleren und in Gruppenarbeit zurückhaltenderen Schülern die Möglichkeit zu geben, sich hervorzutun. In der Form eines Brain-stormings ist von den Schülern gefordert zu überlegen, welche Einflußbereiche sie zur Analyse des Themas für die relevantesten halten, und ihre Ergebnisse auf Flip-Charts zu fixieren. Meine aus Gründen der didaktischen Reduktion veranlaßte Vorgabe lautet dabei, daß die Lerngruppe sich schließlich auf jeweils drei Einflußbereiche einigen soll. Auf diese Phase und deren **Auswertung** im gelenkten Unterrichtsgespräch aufbauend, müßten die Schüler in der Lage sein, für die einzelnen Einflußbereiche die entsprechenden weiter ausdifferenzierten Einflußfaktoren und schließlich die Deskriptoren zu ermitteln.

Für die **dritte Erarbeitungsphase**, in der es um das Finden der Einflußfaktoren und Deskriptoren zum Szenario-Ausgangsthemas geht, sehe ich arbeitsteilige Gruppenarbeit vor, da diese es gewährleistet, daß die Schüler unbeeinflußt von Lehrerlenkung miteinander

[31] Vgl. H. MEYER: op. cit., S. 268f.

verhandeln können, welche die nach ihrer eigenen Meinung bedeutsamsten Einflußfaktoren nebst Deskriptoren darstellen. Die Erarbeitung der Einflußfaktoren und der dazugehörigen Deskriptoren fasse ich aus zeitökonomischen Gründen und aus der Erwägung heraus, daß die Arbeitsform der Gruppenarbeit aus gruppendynamischen Gründen nicht zu kurzphasig angelegt sein sollte, zusammen; andernfalls hätte ich eine zusätzliche Auswertungsphase vor die Gruppenerarbeitung der Deskriptoren schalten müssen.

Die Phase der **Auswertung** der Gruppenarbeit, bei der sich, wie so oft, die methodische Hauptschwierigkeit ergibt, wie die Ergebnisse der einzelnen Gruppen derart zusammengetragen und ausgewertet werden können, daß die Gesamtlerngruppe aktiviert wird, ist von mir so gestaltet, daß die jeweiligen Gruppenspecher am OH-Projektor im schülergelenkten Unterrichtsgespräch den nicht mit dem eigenen Einflußbereich befaßten Schülern - ohne zu verraten, ob es sich um einen Einflußfaktor oder einen Deskriptor handelt - bestimmte einzelne Arbeitsergebnisse ansagen und in ihrem analytischen Status bestimmen lassen. Gruppenweise wechselnde Schreiber übertragen die von den Gruppensprechern als korrekt bestätigten Antworten auf die vorliegenden Folienschnipsel[32], so daß die Lerngruppe ihre Arbeitsbögen entsprechend vervollständigen kann. Dieses Verfahren dient zudem der Sicherung des Verständnisses der die drei Analyseebenen kennzeichnenden spezifischen Unterschiede.

In der **Abschlußphase** plane ich, die Schüler in einer durch möglichst zurückhaltende Lenkungsfunktion seitens des Lehrers gekennzeichneten Gesprächsatmosphäre miteinander verhandeln zu lassen, welche Deskriptoren definitiv als Analysematrix der Szenario-Entwicklung firmieren sollen. Hier gilt es - wie ich den Schülern eingangs durch einen Impuls deutlich zu machen versuche -, wohlfundierte Entscheidungen zu treffen, da von der Qualität wie der Quantität der ausgewählten Einflußbereiche, -faktoren und Deskriptoren die Qualität des gesamten weiteren Fortgangs der Unterrichtssequenz abhängen würde. Hinter dieser planerischen Entscheidung steht die Überlegung, daß hinsichtlich der für den Abschluß der Unterrichtsreihe zur Verfügung stehenden Zeit sowie des Leistungsniveaus meiner Lerngruppe die Menge an potentiell relevanten Analyseaspekten nicht zu umfangreich werden durfte.

Durchführung und Analyse:

Die Schülerin, deren Hausaufgabe ich in kopierter Form der Klasse zum **Eingang** der Stunde vorlegte (s.u. S. 22), trug ihre Ausarbeitung vor, woran sich unmittelbar eine **Phase der Auswertung** anhand des Kriterienkatalogs zum Verfassen von Problembeschreibungen

[32] Die Gruppen waren angewiesen worden, ihre Gruppenarbeitsergebnisse noch nicht auf den Folienschnipseln, sondern lediglich auf ihren Arbeitsbögen zu fixieren.

anschloß; zusätzlich gab ich als Frageimpuls, ob Aspekte des Problemfeldes, die vielleicht von hoher Bedeutung wären, unberücksichtigt geblieben und/oder sachliche Fehler begangen worden seien.

Ich wählte die Hausarbeit von Adele aus mehreren Gründen als Unterrichtseinstieg: zum einen ist sie - im Vergleich zu den übrigen Schülertexten - von überdurchschnittlichem sprachlichen Niveau und auch inhaltlich eine konzise, wesentliche Aspekte des Problemfeldes erhellende und in Zusammenhang bringende Erarbeitung; mehr noch bewog mich, gerade diese Schülerhausarbeit der Klasse zur Diskussion vorzulegen, ihr inhärent ambivalenter Charakter, was die aus ihr ablesbare affektive wie kognitive Einstellung der Schülerin zum Thema angeht.

Läßt man den ersten Satz des Textes und den klugen Versuch, zwischen verschiedenen Migrationsgruppen und -motiven zu differenzieren, auf sich wirken, so ließe sich aus ihm eine "empathische" und die Belange polnischer Migranten mit ins Blickfeld nehmende Einstellung ablesen. Wie der Fortgang des Textes jedoch zeigt, spricht aus ihm eine andersgeartete Tendenz: Indem er etwa einen direkten (scheinbar kausalen) Zusammenhang herstellt zwischen der Beschäftigung von polnischen (Billig-)Arbeitern und einer "immer höher werdenden Arbeitslosenzahl in Deutschland, der wachsenden Ausbreitung des Schwarzmarktes und des Drogenhandels, steigender *(sic!)* Fremdenhaß, verstärkte Kriminalität und zunehmende Prostitution" (Z. 16ff.), enthüllt er eine unterliegende Disposition der Verfasserin, die mit aller Vorsicht als deutschzentriert zu apostrophieren wäre; indem er die komplizierten sozietalen Wechselbeziehungen und -wirkungen zwischen Deutschen und Polen - etwa was die Entwicklung von Fremdenhaß, (Wirtschafts-)Kriminalität und Prostitution angeht - ignoriert oder verschleiert, verortet er die eigentliche "Schuld" an dem (ohne Frage bestehenden) Problemzustand letzten Endes bei der polnischen Seite und legt derart a priori ganz bestimmte politische, wirtschaftliche und soziale Handlungskonsequenzen nahe.

Schülerhausarbeit: Problembeschreibung zum Szenario-Ausgangsthema

"Problembeschreibung zum Thema ‚Aktuelle polnische Migrationen in die BR Deutschland'

Sinkender Lebensstandard, Armut und der daraus resultierende soziale und wirtschaftliche Abstieg fördern die sog. Armutswanderungen der Bürger schwacher Länder wie z.B. Polen in die BR Deutschland. Bei dieser Migration differenziert man zwischen denjenigen, die pendeln und denen die wirklich immigrieren, wobei die Erstgenannten ihren ständigen Wohnsitz in Polen haben und nur hierher kommen, um für Devisen zu arbeiten und die Letzteren ihre Grunddaseinsbedürfnisse wie primär wohnen, versorgen und arbeiten zu befriedigen versuchen und dadurch u.a. die Wohnungsnot in Deutschland verstärken. Beide unterbieten die Gehälter der deutschen Arbeiter, da sie mit niedrigeren Löhnen einverstanden sind, zumal diese immer noch attraktiver als in ihrem eigenen Land sind. Die Lage auf dem Bausektor ist dabei im Moment (und besonders in Berlin, wegen der örtlichen Nähe zu Polen und der Einsatzmöglichkeit ungelernter Arbeitskräfte) besonders dramatisch.

> Es stellt sich nun die Frage, wie es mit dem Wirtschaftswachstum, der Arbeitslosenzahl und dem Bedarf und Einsatz an ausländischen Arbeitskräften in Deutschland weitergehen soll. Denn wie lange noch werden deutsche Bauarbeiter es akzeptieren mit polnischen Arbeitern zusammenzuarbeiten, die für weniger Geld die selbe Arbeit machen und so die Deutschen ersetzen? Daraus ergibt sich das Problem der immer höher werdenden Arbeitslosigkeit in Deutschland, der wachsenden Ausbreitung des Schwarzmarktes und des Drogenhandels, steigender Fremdenhaß, verstärkte Kriminalität und eine zunehmende Prostitution!"
>
> *[XXX]*

Die sehr angeregte Gruppendiskussion über XXXs Hausarbeit, die bruchlos in die **Phase der Klärung der Schülereinstellungen** zum Thema überging, erbrachte einen schnellen Konsens über deren (relativ hohe) formale Qualität - insbesondere ihre Fähigkeit, das Problemfeld in knappen Strichen zu umreißen, wurde gelobt -; allein, es meldete sich eine Vielzahl von Schülern zu Wort, die sich, aufgefordert, die Hausaufgabe am Kriterium der Tendenziosität zu messen, im von mir im obigen Absatz dargelegten Sinne äußerten und XXX zu einer eigenen Stellungnahme zu ihrer Position aufforderten. Die eher schüchterne Schülerin äußerte, sie habe keineswegs suggerieren wollen, daß die polnischen Migranten die Alleinschuld an der derzeitigen prekären Wirtschaftslage trügen, ihr Anliegen wäre es vielmehr lediglich gewesen, das Problemfeld abzustecken, und sie wünschte, es würden frühstmöglich Maßnahmen getroffen, eine Eskalation der gegenwärtigen Situation zu verhindern.

Sodann wandte sich die Diskussion dem Schüler XY zu, der sich dahingehend einließ, daß die einzige Lösungsmöglichkeit des Problems der polnischen Billigarbeiter in Deutschland sehr wohl deren Remigration nach Polen wäre. XYs' Meinung stimmten aus der Klasse in moderaterer Form im übrigen insgesamt nur zwei weitere Schüler zu, der Rest versuchte XY seine Vorstellung von einer multikulturellen Gesellschaft nahezubringen, welche von den Interessen aller sie konstituierenden Teile auszugehen und Spannungen konstruktiv-rational auszutragen hätte. XY bekundete nun sein grundsätzliches Einverständnis mit dieser Vision und schwächte seine eingangs geäußerte Position erheblich ab. Da ich keine Notwendigkeit sah, die Diskussion an dieser Stelle weiter zu vertiefen - zumal da sich mir (zumindestens oberflächlich gesehen) keine unüberwindlichen Meinungs- und Zieldivergenzen innerhalb der Lerngruppe zeigten -, gab ich mich mit dem erreichten Stand des diskursiven Klärungsprozesses zufrieden und entschloß mich, zur nächsten Phase überzugehen.

Mein Überleitungsimpuls zur ersten **Erarbeitungsphase** bestand nun darin, daß ich den Schülern erklärte, ich wünschte ihnen ein differenziertes Analyseinstrumentarium an die Hand zu geben, um von - wie in der Phase der Problembeschreibung nicht anders möglich - sehr groben Sichtweisen auf die Thematik zu facetten- und nuancenreicheren zu gelangen. Nach der im medial gestützten Lehrervortrag erfolgten Vorstellung der drei Analyseebenen

“Einflußbereich, -faktor und Deskriptor” bereitete es den Schülern keine Schwierigkeit, zu den beiden zu Übungszwecken gegebenen Einflußfaktoren “Bevölkerungsentwicklung” und “Kaufkraft” geeignete Deskriptoren zu finden (u.a. “Geburten- und Sterberate” resp. “verfügbares Einkommen”). Ich forderte sie nun auf, in Einzelarbeit die in ihren Augen relevantesten Großbereiche, in die sich das Szenario-Ausgangsthema auffächern läßt, stichwortartig auf Flip-Charts zu fixieren und sie (Vorgabe: keine Dubletten!) an der Tafel anzubringen. Ich bat Y, diese auf Zuruf aus der Lerngruppe nach Graden der Allgemeinheit und jeweiligen Zugehörigkeit in Bereichs-Gruppen zu ordnen. Die sich alsdann entfaltende Diskussion war sehr lebhaft, und dank dem energischen Naturell der in Quasi-Lehrerfunktion agierenden Schülerin gelang es sehr schnell, die Vielfalt der Schülerbeiträge in eine stimmige Ordnung zu bringen. Dabei zeigte es sich, daß einige Schüler schon sehr ins Detail gegangen waren und sich so schon auf der analytischen Ebene der Einflußfaktoren (in keinem Fall jedoch auf der der Deskriptoren) befanden. Aus der Klasse selbst kam der Hinweis, daß eigentlich ja nur die an oberster Position verbliebenen Stichwörter als Einfluß- “Bereiche” zu bezeichnen, alle übrigen mithin (im Moment noch) irrelevant wären. Dieser Beitrag erübrigte einen entsprechenden Frageimpuls meinerseits zur Ergebnissicherung. Inhaltlich erarbeiteten die Schüler die Bereiche “Wirtschaft”, “Politik”, “Gesellschaft” und “Kultur”, wobei es abschließend zu einer Gruppendiskussion unter breiter und lebhafter Beteiligung der Gesamtlerngruppe darüber kam, ob aus dem Bereich “Gesellschaft” unbedingt ein Bereich “Kultur” ausdifferenziert werden müßte sowie über die Frage, was unter einem Analysebereich “Kultur” eigentlich zu verstehen wäre. Als Mehrheitsmeinung kristallisierte sich schließlich rasch heraus, daß “Kultur” nicht zentral analyserelevant wäre bzw. als im Bereich “Gesellschaft” inbegriffen verstanden werden könnte.

Die Schüler übertrugen die drei Bereiche, auf die sie sich geeinigt hatten, auf ihre Arbeitsblätter und erhielten für die sich anschließende **Gruppenarbeit** zur Ermittlung der Einflußfaktoren und Deskriptoren Folienschnipsel, welche mit dem Analyseschema der einzelnen Einflußbereiche ihrer Arbeitsblätter identisch waren (s.u. S. 25), und wurden so von mir in die arbeitsteilige Gruppenarbeit[33] geschickt. Erneut lautete meine Vorgabe, sich pro Gruppe auf die Entwicklung *dreier* Faktoren zu beschränken, während die Schüler bei der Deskriptorenentwicklung, wo ich befürchtete, sie würden zu wenige angemessene finden, freie Hand hatten. Die Gruppenarbeit selbst verlief in einer zufriedenstellenden Arbeitsatmosphäre sehr konzentriert, und ich hatte den bestimmten Eindruck, daß die Schüler von der

[33] Bei fünf Gruppen (à 4-5 Gruppenmitgliedern) gab es bei drei Einflußbereichen zwei arbeitsidentische Gruppen mit identischem Arbeitsauftrag; die Bildung von drei Großgruppen hielt ich aus gruppendynamischen Gründen für keine gangbare Alternative (vgl. H: MEYER: op. cit., S. 259).

Herausforderung des ihnen im Geschichtsunterricht bislang noch nicht begegneten Arbeitsauftrags sehr motiviert und angetan waren.

In der **Auswertungsphase**, in die - wie es sich aus der unterrichtlichen Dynamik, in die ich mich nicht einzugreifen entschloß, ergab - bereits Elemente der abschließenden Diskussionsphase einflossen, stellten die Gruppensprecher ihre Arbeitsergebnisse mit Kommentar und Begründung dem Plenum vor. Mein methodisches Auswertungsarrangement (s.o. S. 20) gewährleistete eine hohe Motivation auch in dieser Phase. Die Arbeitsergebnisse, wie sie sich am Ende präsentierten, sind in der Übersicht auf der folgenden Seite zusammenfassend dargestellt. Die von den Schülern zusammengetragenen Einflußfaktoren waren auf Anhieb akzeptabel. Einzig nach der Vorstellung der Deskriptoren mußte ich auf einige für die Analyse ungeeignete - da nicht genau spezifizierte - Deskriptoren hinweisen und forderte zu Verbesserungsvorschlägen auf; desweiteren gab es Doppelnennungen von Deskriptoren unter einzelnen Gruppen, so etwa die "Festsetzung bzw. Höhe von Mindestlöhnen" in den Bereichen "Wirtschaft/Allgemeine wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und Polen" und "Politik/Wirtschaftspolitik"; die Klärung der Zugehörigkeit verlief im Gruppengespräch ohne größere Probleme: im angeführten Falle entschied sich die Klasse wohlbegründet, den Deskriptor dem Bereich "Wirtschaft" zuzuschlagen.

Kritisch zu dieser Stunde anzumerken ist *erstens*, daß die Ermittlung der Deskriptoren problemloser hätte verlaufen können, wenn die Schüler sich in der Übungsphase intensiver in die Technik ihrer Erhebung hätten vertiefen können. *Zweitens* war der Raum für die Thematisierung der Divergenzen in der Zielorientierung bei weitem zu knapp bemessen; es böte sich an, die Schüler in einer umfänglicheren Phase (oder gar Einzelstunde) ihre eigenen Zielvorstellungen stichwortartig festhalten zu lassen, was in die methodische Form eines (schülermoderierten)

Dokumentation der ermittelten Einflußbereiche, -faktoren und Deskriptoren

Einflußbereiche	Einflußfaktoren	Deskriptoren
WIRTSCHAFT	1. Allgemeine wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und Polen	1. a. Wirtschaftswachstum (BSP) in D/P; b. Arbeitslosenquote; c. Bedarf an ausländischen Arbeitskräften;
	2. Wirtschaftliche Entwicklung in Billiglohnsektoren	2. a. Bausektor: aa. Anteil polnischer Arbeitskräfte; ab. Baukonjunktur; b. Prostitution: ba. Beschäftigtenzahl;
	3. Bevölkerungsentwicklung	3. a. Geburten-/Sterberate; b. Migrationsrate;

POLITIK	1. Wirtschaftspolitik	1. a. Entwicklung/Festsetzung von Mindestlöhnen; b. Entwicklung der Entsendegesetzgebung (in D; in EU; über Bausektor hinaus);
	2. Außenpolitik	2. a. Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses (Grenz-; Visumfrage); b. Wirtschaftshilfen für Polen; c. Bereitschaft zur Aufnahme Polens in die EU und die NATO; d. globale politische Entwicklung (besonders in Rußland);
	3. Innen-/Einwanderungspolitik	3. a. Einwanderungsgesetzgebung; b. Doppelte Staatsbürgerschaft;
GESELL-SCHAFT	1. Rechtsextremismus/ -radikalismus; Nationalismus	1. a. Stimmprozente rechtsradikaler Parteien; b. Zahl von Übergriffen gegen polnische Billigarbeiter;
	2. (Organisierte) Kriminalität; Schmuggel	2. a. Zahl der registrierten Delikte; b. Schmuggelgutmenge;
	3. Akzeptanz polnischer Billigarbeiter	3. a. Bereitschaft zur Akzeptanz und Integration polnischer Billigarbeiter und zu "mulitikulturellem" Zusammenleben;

Streitgespräch zwischen den sich herauskristallisierenden Meinungsfraktionen innerhalb der Lerngruppe münden könnte und/oder ein entsprechendes methodisches Arrangement vor der (oder im Anschluß an die) Erarbeitung eines Ziel- und Maßnahmenkatalogs in der 7. Stunde vorzusehen[34]. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, die Stunde insgesamt stofflich so weit zu entlasten, daß etwa lediglich die Auswertung von XXXs Problembeschreibung und ein aus dieser sich ergebendes Streitgespräch (nach dem obigen Muster) einen abgerundeten einzelnen Stundenblock ergäben (mögliche Hausaufgabe: Verfassung eines kurzen Textes zur eigenen Einstellung zum Thema). *Drittens* hätte nach der Gruppenarbeit die Abgrenzung von der Auswertungsphase in die der Diskussion der Arbeitsergebnisse durch eine stärkere Lenkung meinerseits klarer ausfallen sollen. *Insgesamt gesehen*, ist diese Stunde stofflich zu dicht geplant und sollte daher bei einer Widerholung umkonzipiert werden.

Verlaufsplanung

Phase/Zeit	Geplantes Lehrerverhalten	Erwartetes Schülerverhalten	LSF	Medien
Einstieg 12 Min.	L. gibt das Stundenthema bekannt und fordert eine Schülerin auf, ihre HA vorzutragen, wobei sich die Restgruppe, gestützt auf den Kriterienkatalog auf dem AB, Notizen zur Qualität dieser HA machen soll;	hören aufmerksam zu; machen sich Notizen anhand des Kriterienkatalogs;	LV/SV	OH-Folie/ AB
	"Wie beurteilen Sie die Qualität der eben vorgetragenen HA anhand des Kriterienkatalogs auf	nehmen, gestützt auf den Kriterienkatalog begründet Stellung ;	GUG	OH/ AB

[34] Vgl. zur methodischen Form des "Streitgesprächs" H. MEYER, op. cit., S. 293ff.

	Ihrem AB?" L. markiert auf OH Fehler und sonstige problematische/ diskussions-würdige Passagen. (**FZ 1**) "Decken sich ihre eigenen Einstellungen und Zielvor-stellungen im Hinblick auf das Thema mit denen, die in XXXs HA zum Ausdruck kommen?" **(FZ 2)**	nehmen Bezug auf XXXs HA und äußern sich zu ihren persönlichen Einstellungen und Zielvorstellungen;	GUG	
Erarbeitung I 2 Min.	stellt den S die drei Analyseebenen "Einflußbereich, -faktor und Deskriptor" vor; **(FZ 3)**	hören aufmerksam zu; stellen Verständnisfragen;	LV	OH-Folie/ AB
Übung 2 Min.	"Ermitteln Sie zu den Ein-flußfaktoren "Bevölkerungsent-wicklung" und "Kaufkraft" geeignete Faktoren und Deskriptoren!" **(FZ 3)**	nennen u.a. "Bevölkerungs-pyramide" resp. "verfügbares Einkommen";	GUG	TA
Erarbeitung II 5 Min.	bittet die S, in einem Brain-Storming die Einflußbereiche zum Sequenzthema zu er-mitteln und auf Flip-Charts zu über tragen; (**FZ 4**)	erarbeiten die Einflußbereiche "Wirtschaft", "Politik" und "Gesellschaft" und übertragen sie stichwortartig auf Flip-Charts;	EA	Flip-Charts
Auswertung I 7 Min.	bittet die S, ihre Ar-beitsergebnisse an die Tafel zu heften, und fordert eine S auf, diese in eine stimmige systematische Ordnung zu bringen; "Welche Stichwörter sind nun die für die Analysearbeiz benötigten allgemeinsten Bereiche?"(**FZ 4**)	heften ihre Arbeitsergebnisse an die Tafel; eine S bringt auf Zuruf der Klasse Ordnung in die Stichwortsammlung; verweisen auf die an oberster Stelle plazierten Stichwörter;	GUG (Schüler-leitg.) GUG	Flip-Charts/ Tafel
Erarbeitung III 10 Min.	leitet die GA zur Ermittlung der Faktoren und Deskriptoren ein; (**FZ 4**)	erarbeiten die Faktoren und Deskriptoren;	GA	OH-Folie/ AB
Auswertung II und Diskussion 7 Min.	bittet die einzelnen Gruppen-leiter, ihre Arbeitsergebnisse vor dem Plenum zu präsentieren und zu erläutern; fordert zur kritischen Diskussion ein-zelner Ergenbnisse auf (**FZ 4**); HA: Erstellung einer graphischen Umsetzung der Analyseergebnisse	die Gruppenleiter präsentieren und kommentieren ihre Arbeitsergebnisse; diskutieren einzelne unange-messene Arbeitsergebnisse kritisch	GUG (Schüler-leitung); GUG	OH-Folie/ AB

3.3 Dritte Stunde (Kurzbeschreibung)

In dieser Stunde wollte ich den Schülern Raum und Gelegenheit geben, ihre in der vorherigen Stunde erarbeiteten und zusammengetragenen Ergebnisse in einer graphisch anschaulichen Form darzustellen. Das wesentliche Unterrichtsziel dieser Stunde bestand somit in der *Ergebnissicherung*. Zwar könnte man an diesem Punkt der Szenario-Entwicklung in einer sehr leistungsstarken Lerngruppe direkt zur Ermittlung der gegenseitigen (aktiven und passiven) Beeinflussung der Einflußfaktoren (III. Szenario-Phase) fortschreiten, allein, angesichts der

von mir in der 11a konstatierten Schwierigkeiten, abstrakte Sachverhalte wirklich zu durchdringen, entschied ich mich, eine Stunde im wesentlichen auf die Ergebnissicherung an dieser für den Fortgang der Szenario-Entwicklung so entscheidenden Stelle zu verwenden. Zudem war es mir ein Anliegen, den Schülelrn nach der sehr inhaltsreichen und anspruchsvollen (eher den abstrakt-analytischen Intellekt schulenden) 2. Stunde die Möglichkeit zum "Ausatmen"[35] und zur Entwicklung ihrer darstellerischen Kreativität zu geben. Im Gesamtablauf der Unterrichtsreihe steht diese 3. Stunde somit als retardierendes Element.

Zum **Einstieg** in die Stunde präsentierten zwei Schüler, die ihre Entwürfe in Heimarbeit auf OH-Folie gebracht hatten, dieselbigen in ihrer Gesamtkonzeption vor der Klasse und stellten sie zur Diskussion (12 Min.). Nach den beiden Schülerpräsentationen, die bei der Lerngruppe einhelligen Beifall fanden und auch wirklich von einem echten Bemühen um Durchdringung des Beziehungsgeflechts der einzelnen Analysefaktoren zeugten, stellte ich den Schülern den sog. "*Problem-Baum"*, wie er für die Zwecke der Anwendung der Szenario-Methode in der Lehrerfortbildung konzipiert wurde[36], als graphische Umsetzungsvariante vor; mein Anliegen war dabei lediglich, den Schülern vor Augen zu stellen, daß es weitere Veranschaulichungsalternativen gibt, ohne sie jedoch gerade auf den "Problem-Baum" festlegen zu wollen (3 Min.). Zusätzlich hatten die Schüler den Auftrag, zu jedem Einflußfaktor eine *Kernfrage* zu formulieren, was bezwecken sollte, ihnen durch die Methode der Versprachlichung einer bestimmten Analyseebene den eigentlichen Sinn der Synopse der Analyseebenen noch einmal deutlicher vor Augen zu führen.

Die anschließende arbeitsteilige **Gruppenarbeit** - in den bestehenden fünf stabilen Kleingruppen - verlief in einer ausgezeichneten Arbeitsatmosphäre und bestätigte mir, daß handlungs- und produktorientiertes, kreatives Arbeiten im Geschichtsunterricht (auch jenseits der 10. Klassenstufe) tiefen Bedürfnissen der Schüler entgegenkommt[37] und mithin dort einen festen Platz einnehmen sollte. Für mich überrachend verständigten sich sämtliche Gruppen darauf, den "Problem-Baum" zur Grundlage ihrer Ausarbeitung zu machen, gestalteten ihn in 20 Minuten aus, woraufhin sie ihre Arbeitsergebnisse in einer zehnminütigen **Abschlußphase** an eine Seitenwand des Klassenraumes hefteten, präsentierten und in der Gruppe zur Diskussion stellten (10 Min.). In dieser Diskussion ging es neben der graphischen Qualität in

---

[35] Zum Konzept des "Ein- und Ausatmens" als Metapher für den Wechsel von Rezeptivität und Aktivität und zu seinen Folgen für eine schülergerechte Unterrichtsphasierung vgl. K.W. DÖRING: Lehren in der Erwachsenenbildung, Weinheim, Basel 1983, S. 154f.

[36] Vgl. BARTELS, S. 31ff.

[37] Von einer ganzen Reihe von S (besonders auch von Marco, dem Meinungsführer der Gruppe mit dem Profilkurs "Kunst") war mir ihr künstlerisch-expressives Talent (insbesondere in Form von graffitiartigen Zeichnungen) bereits vertraut.

erster Linie um verschiedene nicht adäquat formulierte Kernfragen, die entweder mißverständlich formuliert oder schlichtweg tendenziös [38] waren, so daß ich Gelegenheit fand, an dieser Stelle noch einmal die Werte- und Einstellungsproblematik zu thematisieren.
Die (wenn auch nur als Anregung gedachte) Vorgabe des Grundschemas des "Problem-Baums" erscheint im nachhinein als gravierender Planungsfehler, was mich bei einer Wiederholung der Unterrichtsreihe dazu bewegen würde, auf eine wie auch immer geartete Vorgabe *auf jeden Fall*[39] zu verzichten, um den kreativen Spielraum der Schüler nicht unnötig einzuengen; auch geriet dadurch das von mir vom Beginn dieser Stunde an verfolgte Lernziel, die Schüler zu der Erkenntnis zu führen, daß es *verschiedene akzeptable* graphische Umsetzungsweisen für ein und denselben Analysebereich gibt, aus dem Blick.

3.4 Vierte Stunde (Ausführliche Darstellung und Analyse)

Thema: Das Problem der faktoriellen Interdependenzanalyse komplexer Wirklichkeiten: Die gegenseitige Beeinflussung, Hierarchisierung und Bündelung der neun Einflußfaktoren des Szenario-Ausgangsthemas

Lernziele:

Grobziel: Die Schüler gewinnen Einblick in die Komplexität der faktoriellen Interdependenz des Szenario-Ausgangsthemas, indem sie, ausgehend von der

[38] Beispielsweise formulierten sie zum Einflußfaktor "Wirtschaftliche Entwicklung in Billiglohnsektoren" als Kernfrage: "Inwieweit werden Billigarbeiter die deutsche wirtschaftliche Entwicklung bedrohen?"
[39] Freilich mag in Mittelstufenklassen eine solche Vorgabe sehr wohl angeraten sein.

Analyse eines Vernetzungsbildes, die aktive und passive Beeinflussung der Einflußfaktoren ermitteln, diese für die einzelnen Einflußbereiche hierarchisieren, die sich untereinander am stärksten beeinflussenden Einflußfaktoren bündeln und ihre Arbeitsergebnisse kritisch beurteilen und diskutieren.

Feinziele: Die Schüler ...

- erarbeiten sich die für den Fortgang der Szenario-Entwicklung anstehenden Analyseschritte und sind sich der Schwierigkeit der Analyse hochkomplexer Problemstrukturen bewußt, indem sie ein vorgebenes Problemvernetzungsbild im Hinblick auf die in ihm zum Ausdruck kommenden graphischen Mittel zur Visualisierung von Faktoreninterdependenz analysieren und Fragen dazu entwickeln, was sie wissen und tun müßten, um das Szenario-Ausgangsthema in seiner Problemstruktur analog ihrem Verständnis zu eröffnen (**FZ 1**);
- gewinnen Einblick in die faktorielle Vernetzungsstruktur des Szenario-Ausgangsthemas, indem sie den aktiven Einfluß der einzelnen Einflußfaktoren in numerisch ausgedrückten Wirkungsstärken von 0 bis 2 fassen, diese in eine vorgegebene Vernetzungsmatrix einschreiben und aus der Summation der Wirkungsstärken zu einer hierarchischen Ordnung der faktoriellen Beeinflussungskraft gelangen (**FZ 2**);
- sind sich der Interpretationsbedürftigkeit von Analysergebnissen bewußt, indem sie ihre Arbeitsergebnisse im Hinblick auf ihre Plausibilität kritisch beurteilen und etwaige Diskrepanzen zwischen erwartetem und tatsächlichem Analyseresultat diskutieren (**FZ 3**).
- kennen die Konstellationen der sich am stärksten gegenseitig beeinflussenden Faktoren, indem sie die Passivsumme der einzelnen Einflußfaktoren bestimmen, sie mit den respektiven Aktiv-Summen korrelieren und so die sich am stärksten gegenseitig beeinflussenden Faktoren zu “Bündeln” zusammenfassen (**FZ 4**);
- vertiefen ihr Verständnis der Problemstruktur des Szenario-Ausgangsthemas, indem sie dessen neun Einflußfaktoren, gestützt auf die bisherigen Analyseergebnisse aus FZ 2 - 4, nach dem CAPRAschen Muster (s. FZ 1) zu einem graphischen Vernetzungsbild ordnen und ihr Arbeitsergebnis im Hinblick auf seine Stimmigkeit kritisch diskutieren (**FZ 5**);

Methodisch-didaktische Entscheidungen:

Die "didaktische Perspektive"[40] dieser Stunde ist die Problematisierung der Schwierigkeit, hochkomplexe Wirklichkeiten (wie z.B. politische, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Problemkomplexe) in ihrer Zukunftsentwicklung methodisch exakt und intersubjektiv nachvollziehbar analytisch in den Griff zu bekommen. Die Thematisierung dieser Schwierigkeit genau an dieser Stelle der Unterrichtsreihe erschien mir notwendig, um die Schüler auf diese Weise die immanente Logik der sequentiellen Struktur der Szenario-Methode am Übergang in die dritte Phase der Szenario-Entwicklung besser in den Blick bekommen zu lassen[41]. Daher bringe ich als **Einstieg** die Frage nach dem weiteren Fortgang der Szenario-Entwicklung an die Tafel und lege den Schülern eine OH-Folie mit F. CAPRAs Vernetzungsbild der "Weltprobleme" vor[42], um sie an ihm im gelenkten Unterrichtsgespräch die Notwendigkeit herausarbeiten zu lassen, daß Faktoren eines komplexen Problembereichs in ihrer Verknüpfung mit anderen Faktoren gesehen und unter Setzung von Prioritäten zu Faktorenbündeln zusammengefaßt werden müssen, will man sich die analytische Erkenntnisarbeit erleichtern.

Voraussichtliches Tafelbild:

"<u>Welche Verfahrensschritte stehen bei der Szenario-Entwicklung als nächste an?</u>"

CAPRAs "Netz der Weltprobleme" (1990)	**Notwendige Folgeschritte bei der Szenario-Entwicklung**
1. Die Verknüpfung / -netzung der einzelnen Problemfaktoren durch Pfeile und Linien	⇒ Ermittlung der gegenseitigen Abhängigkeit/Beeiflussung der einzelnen Faktoren
2. Die Prioritätensetzung durch Kästchen	⇒ Ermittlung der bedeutsamsten Faktoren + Hierarchiebildung/Prioritätensetzung
3. Die örtliche Zusammenordnung von sich gegenseitig stark beeinflussenden Faktoren zu Gruppen	⇒ Zusammenfassung ("Bündelung") von Faktorengruppen hoher gegenseitiger Einwirkungskraft

Die Einstiegsphase leitet nahtlos zur Schülerarbeit an einer Vernetzungsmatrix zum Szenario-Ausgangsthema in den **Erarbeitungsphasen I** und **II** über, wobei von den Schülern die in der Einstiegsphase erschlossenen methodischen Verfahrensschritte analog zu durchlaufen sind. Dazu liegt den Schülern ein Arbeitsblatt (nebst identischen OH-Folienschnipseln) mit einer Vernetzungsmatrix und präzisen Arbeitsanweisungen (einschließlich Erläuterungen zur

[40] Vgl. Wolfgang SCHULZ: Unterrichtsvorbereitung, 3. Aufl. München 1981, S. 87.

[41] Es kann und sollte grundsätzlich *nicht* davon ausgegangen werden, daß die Schüler (in ihrer Gesamtheit) aufgrund der Informationen und Erarbeitugsschritte in der Einführungsstunde der Unterrichtsreihe über den *momentanen* Stand in (und die Logik der Abfolge der einzelnen Verfahrensschritte) der Szenario-Entwicklung im Bilde sind.

analytischen Ermittlung und Bedeutung der Aktiv- und Passivsummen) vor. Die Erarbeitungsschritte sind die folgenden: *1.* Ermittlung der Einflußstärken zu jedem Einflußfaktor (in der Horizontalen); *2.* Horizontale Addition der horizontalen Einflußstärken zur Aktiv-Summe eines jeden Einflußfaktors; *3.* Addition der Aktivsummen eines jeden Einflußbereichs zu seiner Gesamt-Aktivsumme. Die Erarbeitung erfolgt aus sachlogischen und Zeitersparnisgründen in der Form der arbeitsteiligen Gruppenarbeit. Die Ergebnispräsentation soll von den Gruppensprechern, möglichst ohne jedwede Intervention meinerseits, selbständig (in Quasi-Lehrerfunktion) durchgeführt werden; dies auch aus meiner bisherigen Beobachtung der Klasse heraus, daß sich bei den Schülern Aufmerksamkeit und Interesse am Unterricht bei einer solchen Lehr- und Sozialform noch stets erhöht hatten[43]. Die zwei überzähligen Gruppen haben die Möglichkeit, jeweils ihre abweichenden Voten zu den mit demselben Einflußfaktor befaßten Gruppen nach abgeschlossener Präsentation einzubringen. Abschließend bitte ich die Schüler, aus der vertikalen Addition der Einflußstärken die sog. Passiv-Summen für die einzelnen Einflußfaktoren zu bestimmen und ihre analytische Bedeutung herauszuarbeiten (namentlich als Indikator dafür, wie stark ein einzelner Einflußfaktor von allen anderen beeinflußt wird).

Zur **Ergebnissicherung** und tieferen Durchdringung der Arbeitsergebnisse fordere ich sodann im gelenkten Unterrichtsgespräch zur Diskussion der Plausibilität der sich aus der Berechnung der Aktivsumme ergebenden Schwerpunktsetzung sowohl *innerhalb* als auch *zwischen* den Einflußbereichen auf. Zudem sollen die Schüler Divergenzen zwischen erwarteten und tatsächlichen Analyseergebnissen benennen und diskutieren. Das dabei von mir angestrebte Lernziel besteht in der Schulung des kritisch-distanzierten Umgangs mit den eigenen Analyseresultaten. Diese Phase ist darüber hinaus von direkter Bedeutung für die von den Schülern bei der Erstellung ihrer eigenen Szenario-Endtexte (Phase IV der Szenario-Methode) zu leistende Prioritätensetzung.

Durchführung und Analyse

Der **Einstieg** verlief überaus zügig und glatt; die Schüler kamen auf meinen gezielten Frageimpuls hin sofort darauf, daß CAPRA a. die einzelnen Aspekte des von ihm analysierten Themas durch Pfeile/Linien verband und damit *vernetzte*, b. einzelne, von ihm für besonders wichtige erachtete Faktoren einkästelte und damit *Prioritäten setzte* und c. besonders stark aufeinander einwirkende Faktoren örtlich dicht beeinander positionierte und derart *bündelte*.

[42] Vgl. Fritjof CAPRA: Das Netz der Weltprobleme, in: NATUR Nr. 1, 1990, S. 36 (Aus Raumersparnisgründen hier nicht abgebildet).

Als Transferfrage stellte ich, die Einstiegsphase abschließend, was wir denn nun wissen und tun müßten, um in der Analyse unseres Szenario-Ausgangsthemas weiter fortzufahren, und vervollständigte mit den Schülerbeitragen meinen Tafelanschrieb (s.o. S. 30). Auch die ruhigeren Schüler, die ich jetzt in das Unterrichtsgespräch zog, konnten diese Transferleistung ohne Schwierigkeit erbringen.

Die Gruppenarbeit in der **Erarbeitungsphase I** verlief so, daß keine einzige Rückfrage an mich gestellt wurde. Die Erarbeitung der Vernetzungsmatrix war inhaltlich-methodisch für die Schüler leicht zu bewältigen, besaß eine hohe motivationale Valenz und verbesserte die interne Gruppenkommunikation immens, da es eines regen und kontinuierlichen Gedankenaustauschs (bei gleichzeitiger Fähigkeit zum Zuhören und zur Kompromißfindung) zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern bedurfte, um im einzelnen zu einer einheiltlichen Gruppenbewertung zu gelangen. Die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse in der **Auswertungsphase I** gestaltete sich in einer sehr lebendigen, bisweilen jedoch - in meinem Verständnis von Unterricht - zu unruhigen Atmosphäre. Gleichwohl war das Interesse am Unterrichtsgeschehen dadurch gewährleistet, daß sich alle Schüler zu von den einzelnen Gruppensprechern präsentierten Bewertungen abweichend äußern konnten. Ergebnispräsentation und kritische Diskussion gingen in dieser Phase des häufigeren ineinander über. Inhaltlich kam es zu keinen nicht in kurzer Zeit auszuräumenden Bewertungsdifferenzen. Anzumerken ist, daß es nach der Berech-

Übersicht der Schülerarbeitsergebnisse zur Vernetzungsanalyse

Wirkung von ⇓ auf ⇒

I. WIRTSCHAFT		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**Aktiv-Σ**
1. Allg. wirtschaftl. Entwicklung in Deutschland und Polen	**1**		***2***	***1***	***2***	***1***	***0***	***0***	***1***	***1***	***8***
2. Wirtschaftliche Entwicklung in Billig-lohnsektoren	**2**	***1***		***1***	***2***	***1***	***1***	***2***	***2***	***2***	***12***
3. Bevölkerungsentwicklung	**3**	***1***	***1***		***1***	***1***	***2***	***2***	***2***	***1***	***11***
II. POLITIK		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	
4. Wirtschaftspolitik	**4**	***2***	***2***	***0***		***0***	***1***	***0***	***1***	***1***	***7***
5. Außenpolitik	**5**	***1***	***1***	***0***	***1***		***2***	***1***	***2***	***2***	***10***
6. Einwanderungs-/Innenpolitik	**6**	***1***	***2***	***2***	***2***	***2***		***2***	***2***	***1***	***14***
III. GESELLSCHAFT		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	
7. Rechtsextremismus	**7**	***0***	***2***	***1***	***1***	***2***	***2***		***2***	***2***	***12***
8. (Organisierte) Kriminalität	**8**	***2***	***2***	***1***	***2***	***2***	***2***	***2***		***2***	***15***

[43] Vgl. zum Konzept des 'Lernens durch Lehren': J.-P. MARTIN: Für eine Übernahme von Lehrerfunktionen durch Schüler, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1986, S. 395-403.

9. Akzeptanz poln. Billigarbeiter	**9**	***2***	***2***	***2***	***0***	***1***	***2***	***2***	***2***		***13***
Passivsummen:		***10***	***14***	***8***	***11***	***10***	***12***	***11***	***14***	***12***	

nung der Passivsummen mehrere Rückfragen zu deren analytischer Bedeutung gab. In der Tat ist dieser Analyseschritt für Schüler, denen das Erfassung abstrakt-mathematischer Beziehungen eher schwer fällt, die m.E. schwierigste zu nehmende Hürde innerhalb der gesamten Szenario-Entwicklung. Zwei Schüler erläuterten den Fragenden schließlich ihr Verständnisproblem, wobei sie sich jeweils gegenseitig in ihren Erklärungsversuchen stützten.

In der von reger Beteiligung geprägten **Diskussionsphase** zeigten sich die Schüler überrascht, welche Schwerpunkte sich aus der Summation der Einzelbewertungen ergeben hatten: Der Einflußbereich "Gesellschaft" als der bedeutendste Grobananalysesektor ($\Sigma_{\text{Aktivsummen}}$= 40) stand an der Spitze, in weitem Abstand gefolgt von den gleichaufliegenden Bereichen "Politik" und "Wirtschaft" ($\Sigma_{\text{Aktivsummen}}$= je 31). Befragt, ob dieses Ergebnis ihrer eigenen Einschätzung entspräche, argumentierte der Großteil der Klasse zugunsten von dessen Haltbarkeit, wobei die überragende Einflußkraft von gesamtgesellschaftlichen wie individuellen mentalen Einstellungen, Wertungen, Vorurteilen etc. für den Verlauf historischer Prozesse ins Feld geführt wurde. Am Beispiel des Bereichs "Gesellschaft" bat ich die Schüler schließlich, die präeminente Stellung des Faktors "Organisierte Kriminalität" (Aktivsumme = 15) zu rechtfertigen. Hier erhob sich in der Gruppe vehementer Widerspruch, und selbst die für die Bearbeitung dieses Bereichs zuständigen beiden Gruppen versuchten die Bedeutung dieses Faktors zu relativieren; ein Schüler verwies schließlich sehr klug auf die Tatsache, daß dieser Faktor zugleich auch die (zusammen mit dem Faktor 2) höchste Passivsumme aufwies, also auch am stärksten von allen anderen Faktoren beeinflußt würde und somit nicht der geeignete Ansatzpunkt für die Szenario-Texterarbeitung darstellte[44].

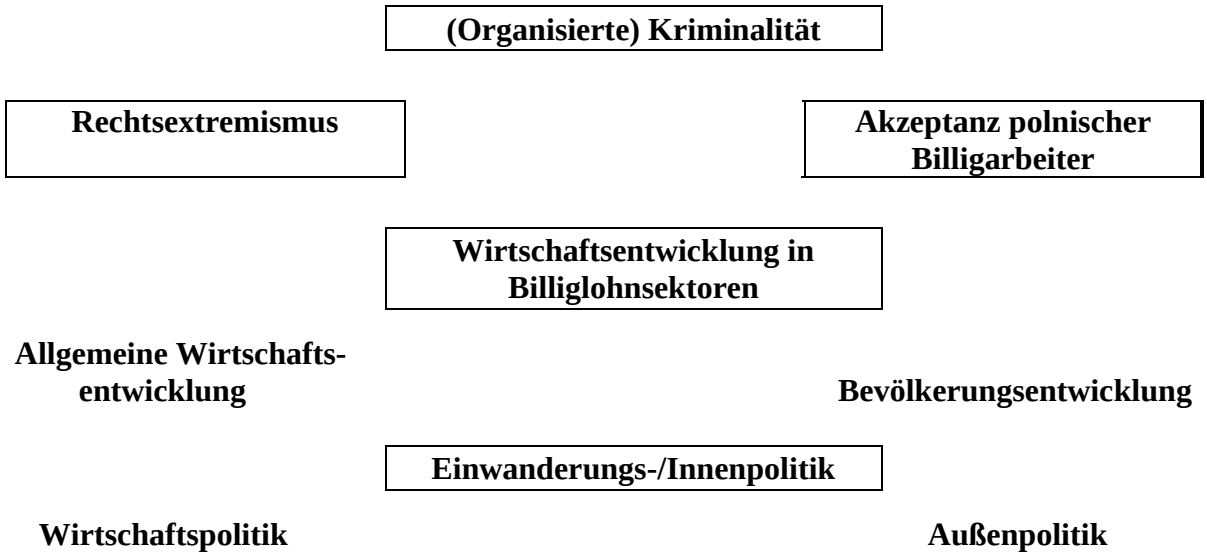
Diesen Schülerbeitrag aufnehmend, bat ich die Schüler schließlich, die durch jeweils sehr hohe Aktiv- bzw. Passivsummen besonders eng aufeinander bezogenen Faktoren zu Bündeln zusammenzufassen, was dem Großteil der Klasse mit einigen Schwierigkeiten gelang: Das Arbeitsergebnis der Bündelung der Faktoren 2, 6, 8 und 9 wurde nun auf meinen Frageimpuls noch einmal von zwei Schülern versprachlicht und schließlich geklärt, welche Konsequenz dieser Befund für die in der Anschlußphase der **Vertiefung** zu leistende graphische Vernetzungsdarstellung nach dem CAPRAschen Modell hat.

Mit Hilfe von vorbereiteten OH-Bausteinen und -stiften gelang es X, der diese Phase leitete, die Gruppe mit echten Lenkungsqualitäten sehr zügig zu einem ansprechenden Ergebnis zu

[44] Die Szenario-Methode bietet zur eingehenderen Beschäftigung mit diesem Problemkomplex ein begriffliches und symbolisches Repertoire zur Unterscheidung der verschiedenen Gruppen von Einflußfaktoren; vgl. WEINBRENNER: Methodenvergleich, S. 26.

führen, wobei er ehrlich bemüht war, die Geamtlerngruppe zu aktivieren und bei konfligierenden Beiträgen Kompromisse herbeizuführen. Dieser Schüler etablierte auch die Regeln, es sollten *1.* nur dort Verbindungslinien mit Doppelpfeilen versehen werden, wo sich dies durch reziproke, extreme Aktiv- bzw. Passivsummen ergibt, d.h. eben zwischen den in der vorangegangenen Phase gebündelten Faktoren und *2.* Einfachpfeile nur dort gesetzt werden, wo eine Verbindungslinie von einem Faktor mit extremer Aktivsumme ausgeht.

Schülererarbeitung eines Vernetzungsbildes zum Szenario-Ausgangsthema:



In der abschließenden **Diskussions- und Kritikphase** bemängelten Schüler zu Recht die ungünstige Stellung des Faktors "(Organisierte) Kriminalität", die dessen hohe aktive und passive Bedeutung innerhalb der Vernetzungsmatrix nicht widerspiegelte, und wiesen darauf hin, daß eine optimale graphische Darstellung die Verbindung aller Faktoren ermöglichen müßte (was praktisch - wie etwa auch bei der Erstellung eines Gruppensoziogramms - nur sehr schwer zu gewährleisten ist).

Analyse

1. Ein gravierender methodischer Problempunkt dieser Stunde lag darin begründet, daß es aufgrund der unterschiedlichen Befähigung der Gruppensprecher, eine Diskussion der Einzelbewertungen der Einflußfaktoren in einer so impulsiven Lerngruppe wie der 11a in geordneten Bahnen zu halten, z.T. zu einer sehr *unruhigen Unterrichtsatmosphäre* kam und ich

Verlaufsplanung

Phase/Zeit	Geplantes Lehrerverhalten	Erwartetes Schülerverhalten	LSF	Medien
Einstieg	L. schreibt folgende Frage an die Tafel: "Welche Verfahrensschritte stehen bei der Szenario-Entwicklung als nächste an?"			TA
6 Min.	legt den S ein Schaubild zum "Netz der	nennen:	GUG	OH/

	Weltprobleme" nach F. CAPRA vor: "Durch welche graphischen Mittel bringt CAPRA den umfänglichen Problemkomplex der "Weltprobleme" in eine ganz bestimmte Ordnung?" notiert die S-Beiträge an der Tafel; "Welche notwendigen Verfahrensschritte liegen somit an dieser Stelle unserer Szenario-Entwicklung nahe?" vervollständigt das Tafelbild; **(FZ 1)**	1. Die Verknüpfung / -netzung der einzelnen Problemfaktoren durch Pfeile und Linien 2. Die Prioritätensetzung durch Kästchen 3. Die örtliche Zusammenordnung von sich gegenseitig stark beeinflussenden Faktoren zu Gruppen nennen: 1. Bestimmung der gegenseitigen Faktorenbeeinflussung 2. Ermittlung der bedeutsamsten Faktoren; Hierarchiebildung 3. Faktorenbündelung	GUG	TA TA
Erarbeitung I 12 Min.	schickt die S in die GA zur Ermittlung der Einflußstärke (ausgedrückt in Kenngrößen von 0 [neutral] bis 2 [sehr stark]) der einzelnen Einflußfaktoren, deren (horizontaler) Aktiv-Summe und schließlich der Gesamt-Aktiv-Summe für jeden Einflußbereich; **(FZ 2)**	ermitteln die einzelnen Einflußstärken, die Aktiv-Summe und die Gesamt-Aktiv-Summe eines jeden Einflußbereichs; übertragen Ihre Arbeitsergebnisse auf OH-Folie;	GA	OH-Folien-schnipsel/ AB
Auswertung I und **Diskussion** 10 Min.	bittet die einzelnen Gruppensprecher, die GA-Ergebnisse zu präsentieren und bei abweichenden Auffassungen aus dem Plenum eine klärende Entscheidung herbeizuführen; **(FZ 2)** fordert die S auf, die durch die Aktiv- und Gesamt-Aktiv-Summen gegebenen Prioritäten kritisch zu diskutieren und dabei besonders auf überraschende Analyseresultate einzugehen; **(FZ 3)**	präsentieren ihre GA-Ergebnisse und versuchen über abweichende Auffassungen zu einem Konsens zu gelangen; diskutieren die resultierende Prioritätensetzung kritisch und versuchen sich unerwartete Analyseresultate zu erklären;	GUG (Schüler-lenkung) GUG	OH/ AB
Erarbeitung II 5 Min.	fordert die S auf, die faktoriellen Passivsummen und deren analytische Bedeutung zu bestimmen und läßt durch deren Korrelierung mit den entsprechenden Aktivsummen die neun Einflußfaktoren zu Faktoren-Bündeln zusammenfassen; "Wo müßte gemäß der gegebenen Faktorenbündelung bei der Analyse und der Interpretation des Szenario-Ausgangsthemas angesetzt werden?" **(FZ 4)**	bestimmen die Passivsumme durch vertikale Addition, erklären sie als eine Maßzahl für die Stärke der Beeinflussung durch andere Einflußfaktoren und fassen die engstkorrelierten Faktoren zu Bündeln zusammen; bestimmen die Faktorenbündel als die zentralen Ansatzpunkte der Analyse und Interpretation des Szenario-Ausgangsthemas;	GUG GUG	OH/AB
Vertiefung 8 Min.	spannt einen Bogen zum CAPRAschen "Netz der Weltprobleme" aus der Einstiegsphase und bittet einen S, am OH-Projektor in Zusammenarbeit mit der Klasse die neun Einflußfaktoren in eine Ordnung zu bringen, die die bisherigen Analyseeergebnisse visuell ansprechend zum Ausdruck bringt; **(FZ 5)**	entwerfen anhand der Beeinflussungskennzahlen und der durch die Aktiv- und Passivsummen gegebenen Prioritäten und Bündelungen innerhalb der Neunzahl der Faktoren ein Vernetzungsbild nach dem CAPRAschen Muster;	GUG (Schüler-lenkung)	OH; Folien-schnipsel
Kritik und Diskussion 4 Min.	bittet die S, das fertige Vernetzungsbild im Hinblick auf dessen graphische Gestaltung relativ zu den Vorgaben der Vernetzungsmatrix zu kritisieren und mögliche aus ihm ablesbare abweichende Interpretationsweisen zur Struktur des Szenario-Ausgangsthemas zu diskutieren; **(FZ 5)**	diskutieren das erarbeitete Vernetzungsbild kritisch hinsichtlich seiner graphischen Gestaltung in Konformität mit den bisherigen Analyseergebnissen aus FZ 2 und 4 und erörtern mögliche abweichende Interpretationsweisen;	GUG	OH; Folien-schnipsel

gelenkten Unterrichtsgespräch vom Lehrer selbst geleitet werden. *3.* Eine Alternative zu dieser stofflich, wie sich bei der Durchführung erwiesen hat, zu gedrängten Stunde bestünde darin, den Unterrichtsstoff *auf zwei Stunden zu verteilen* und längere Übungs- und Sicherungsphasen nach jedem vollzogenen Analyseschritt dazwischenzuschalten. Es böte sich beispielsweise an,

die Schüler in Gruppenarbeit den Entwurf eines graphischen Vernetzungsbildes zunächst großformatig und farbig auf Karton ausführen zu lassen und erst danach zu einem Versuch, am OH-Projektor zu einem "Konsensentwurf" aus allen Gruppenarbeitsergebnissen zu gelangen, überzugehen oder aber lediglich die fertigen, ausgehängten Entwürfe in der Klasse auf ihre Stimmigkeit hin untersuchen und diskutieren zu lassen; desweiteren wäre es wünschenswert, die Phase der Kritik und Diskussion der Analyseergebnisse *wesentlich ausführlicher* zu planen, so daß Analyse- und Methodenreflexion zur Vernetzungsmatrix nicht lediglich exemplarisch, sondern systematisch möglich werden. Als ergebnissichernde Hausaufgabe könnte der Entwurf eines überarbeiteten Vernetzungsbildes erteilt werden. *4.* Die Einbeziehung der Passivsummen könnte aus Gründen der metodischen Entlastung *unterbleiben*, so daß auch mathematisch unbegabtere Schüler die geforderten Analyseschritte ohne größere Schwierigkeiten (nach-) vollziehen können; auch von dem analytischen Zugewinn her gesehen, den die Bestimmung und Interpretation der Passivsummen eintragen kann, wäre es keine gravierende Einbuße - insbesondere in einer 11. Klasse - , sie fortzulassen.

Die Arbeitsergebnisse der Gruppen zeugen insgesamt von der konzentrierten Arbeit der Schüler, sind meines Erachtens insgesamt (ungeachtet eigener abweichender Bewertungen) nachvollziehbar und haltbar, so daß sich etwaige Korrekturimpulse erübrigten. Dies läßt auf ein angemessenes Anspruchsniveau des gestellten Arbeitsauftrags und der Eignung der operativen Materialien schließen.

3.5 Fünfte und sechste Stunde (Doppelstunde[45]; Kurzdarstellung)

Auf meinen Frageimpuls in der **Einstiegsphase** hin ("Gibt es innerhalb des von CAPRA i.J. 1990 verfaßten Vernetzungsbildes Faktoren, die heute in ihrer Bedeutung - von Wissenschaft und Medien - anders bewertet/gewichtet werden?") lieferten fünf Schüler eine Fülle von Beiträgen: U.a. wiesen sie hin auf positivere Zustandsbeschreibungen und optimistischere Prognosen zu den CAPRAschen "Weltproblemen" des "Treibhauseffekts" und der "Zerstörung der Ozonschicht". Ich registrierte dabei ein echtes Bedürfnis der Schüler, in eine differenzierte inhaltliche Diskussion über die Adäquanz dieser Schülerbeiträge (insbesondere bezüglich der Beschränkung der Gültigkeit positiverer Sichtweisen auf die Länder der "Ersten Welt") einzusteigen, hielt mich daher (zu lange) mit einer strafferen Lehrerlenkung zurück, wodurch sich diese Phase um einiges über das in meiner Zeitplanung gesetzte Limit verlängerte (8 statt 5 Min.). Ohne einen weiteren Frageimpuls meinerseits thematisierten die Schüler nun von sich

[45] Kurzfristig nahm ich die Gelegenheit wahr, eine Vertretungsstunde im Anschluß an meinen Regelunterricht für meine Unterrichtsreihe zu nutzen, da die Zeit vor den Sommerferien knapp zu werden drohte.

aus das Problem der Statik der CAPRAschen Darstellung und reklamierten die Notwendigkeit, die Bedeutung der einzelnen Faktoren zeitlich zu differenzieren.

Damit war für mich eine optimale Überleitung in die **Erarbeitungsphase I** geschaffen, in der die Schüler in arbeitsteiliger Gruppenarbeit die Trendentwicklung der Einflußfaktoren, nach deren Aktivsummen hierarchisiert, für die Jahre 2000, 2007 und 2015 ermittelten. Ich entschied mich, abweichend von der Vorgabe in der Literatur[46], den Schülern als Bewertungsgrößen - wie schon bei der Vernetzungsanalyse in der vierten Stunde - numerische Werte von 0 bis 2 vorzugeben. Die Gruppenarbeit[47] verlief, wie gewohnt, sehr konzentriert und zügig (10 Min.), während die Übernahme der Quasi-Lehrerfunktion durch die (im übrigen von Gruppenarbeit zu Gruppenarbeit wechselnden) Gruppensprecher während der **Präsentation und Diskussion** (10 Min.) zu der schon in der 4. Stunde zu beobachtenden leichten Unruhe innerhalb der Lerngrup-

Synopse der Schülerarbeitsergebnisse zur Trendentwicklung der Einflußfaktoren

EINFLUßFAKTOREN	2000	2007	2015
I. WIRTSCHAFT:			
1. Wirtschaftliche Entwicklung in von polnischer Billiglohnkonkurrenz bedrohten Sektoren	***2***	***1***	***1***
2. Bevölkerungsentwicklung	***0***	***0***	***1***
3. Allgemeine wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und Polen	***1***	***2***	***2***
II. POLITIK:			
1. Einwanderungs-/Innenpolitik	***2***	***2***	***1***
2. Außenpolitik	***1***	***2***	***2***
3. Wirtschaftspolitik	***1***	***2***	***2***
III. GESELLSCHAFT:			
1. Organisierte Kriminalität	***2***	***2***	***1***
2. Akzeptanz polnischer Billigarbeiter	***2***	***2***	***2***
3. Rechtsextremismus	***2***	***1***	***1***

pe führte. Als Hauptarbeitsergebnisse konnte festgehalten werden, 1. *daß* auch unser Szenario-Ausgangsthema Faktoren enthielt, die eine zeitliche Bedeutsamkeitsvarianz aufwiesen und 2. *wie* sich diese in den drei zeitlichen Schnittjahren darstellt; dies wurde exemplarisch am Faktor

[46] Vgl. BARTELS, S. 39f.: Das dort angewendete, jedoch nicht erläuterte Bewertungssystem mit den Symbolen +, - und 0 erscheint mir verwirrend.

[47] Wegen einer Biologie-Exkursion waren in dieser Unterrichtsstunde sechs Schüler (+ drei Krankmeldungen) abwesend, so daß ich die Lerngruppe günstigerweise in drei Arbeitsgruppen zu je 5 resp. 6 Schülern aufteilen konnte.

der sich erst langfristig bemerkbar machenden ‘Bevölkerungsentwicklung’ eingehender erörtert.

Im Anschluß wurden die Schüler von mir in die **Erarbeitungsphase II** geschickt und konzipierten in konzentrierter Gruppenarbeitsatmosphäre die Negativ-Szenariotexte. Aus der Befürchtung heraus, daß die Arbeitsgruppen in den verbleibenden 17 Unterrichtsminuten zu keinem vorzeigbaren Ergebnis kommen würden - geschweige denn eine Auswertung und Diskussion der Arbeitsergebnisse möglich gewesen wäre -, entschloß ich mich, die **Präsentations-** und **Auswertungsphase** der erstellten Negativ-Szenarien als Einstieg in die nächste Stunde zu verlegen (12 Min.).

Die mit dem Bereich “Wirtschaft” befaßte Gruppe 1, bei der X nach meiner Beobachtung als Schriftführer sehr dominant gewesen war, wurde nach der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse wegen “unsachlicher” Textelemente und/oder Übertreibungen (“absolute wirtschaftliche Krise”, “Überflutung von Köln und Bonn”) und ob der zu knappen Behandlung einzelner Faktoren resp. Deskriptoren kritisiert, und es wurde bemerkt, daß deren Ausarbeitung von der Sprache und der Tendenz her gesehen Anklänge an das Negativ-Szenario aus der 1. Stunde aufwiese; darüber hinaus bemängelte die Klasse, daß Faktoren und Deskriptoren des eigenen Analysebereichs übergangen worden wären. Schließlich wies eine Schülerin aus der “Wirtschafts”-Gruppe darauf hin, daß Gruppe 1 unzulässigerweise einen Aspekt ihres eigenen Analysebereichs aufgenommen und ausgeführt hätte, ein Vorgehen, welches von anderen Schülern durchaus positiv bewertet wurde. Zum Ausgleich der unterschiedlichen Positionen würdigte ich nun die Entscheidung der Gruppe 1, über ihnen “Fachbereich” hinauszugehen, machte aber deutlich, daß die Szenario-Bestandteile letztendlich so konzipiert sein sollten, daß sie *zusammengenommen* ein einheitliches Ganzes ergäben und sich daher jede Arbeitsgruppe auf den ihr eigenen Analysebereich fokussieren sollte.

An dem Text der Gruppe 2 (“Politik”) wurde formal die Häufung des Futurs und die aus dessen Gebrauch resultierende mangelnde “Lebendigkeit” des Szenarios bemängelt; zugleich wurde der im Vergleich zu Gruppe 1 höhere Grad an Sachlichkeit herausgestellt. Die Qualität der Ausarbeitung der (aus einer Reihe der leistungsstärksten Schüler der Klasse zusammengesetzten) Gruppe 3 (“Gesellschaft”) wurde von der Gruppe insgesamt lobend hervorgehoben, insbesondere, daß weiterführende Aspekte (“Die Situation an Schulen und Hochschulen”) in den Szenario-Text miteingeflossen wären.

Die Auswertungsphase abschließend, bat ich die Schüler zusammenzufassen, was sie, ausgehend von den Ergebnissen der Präsentation der Negativ-Szenarien, für die noch ausstehenden Szenarien im Auge behalten sollten: Die Schüler etablierten drei Regeln: *1.*

Vermeidung der Übergriffe in “fremde” analytische Bereiche, *2.* Engere Orientierung an den Analysefaktoren und -deskriptoren und *3.* Einhaltung eines höheren Grades an Sachlichkeit bei gleichzeitiger Freiheit, einzelne Faktoren/Deskriptoren relativ ausführlich und so lebendig wie möglich auszuarbeiten.

Dokumentation der Schülerarbeitsergebnisse zum Negativ-Szenario

Gruppe 1 *(6 Schüler)* - Einflußbereich **‘Wirtschaft’**:

“Wir schreiben das Jahr 10 nach der absoluten wirtschaftlichen Krise in Deutschland. Billigarbeiter überschwemmen das Land, nutzen die unklare Lage des Mindestlohngesetzes und führen zu einer fast absoluten Arbeitslosigkeit deutscher Arbeiter in einigen Sektoren, beispielsweise im Bausektor. Dieser Sektor war schon lange auf dem Weg in den Niedergang gewesen, seit dem Hauptstadtumzug nach Berlin hatte es keine Anreize mehr zu Investitionen in ihm gegeben. Die Spannungen zwischen deutschen und polnischen Arbeitern in diesem Sektor haben sich derartig erhöht, daß es jetzt täglich zu Gewalttaten gegen die polnischen Lohn-Dumping-Arbeiter durch die fast völlig verdrängten deutschen Arbeiter kommt.
Durch starke Umweltkatastrophen wie z.B. die Überflutung von Köln und Bonn ist der Haushalt der BRD stark belastet: Die Arbeitslosenzahl stieg auf über 15% und somit sank das Bruttosozialprodukt wesentlich. Deutschland gilt nun als Entwicklungsland.”

Gruppe 2 *(5 Schüler)* - Einflußbereich **‘Politik’**

“Durch die steigende Kriminalität werden immer neuere und härtere Gesetze vom Staat verordnet. Die deutsche Politk wird in der Bevölkerung dadurch an Ansehen verlieren, und das Volk wird sich immer mehr gegen die Politiker äußern. Durch die bereits hohe Anzahl von Ausländern in Deutschland ist die Einwanderungspolitik massiv verschärft worden. Beispielsweise wird Polen die Einreise nach Deutschland dadurch sehr erschwert, daß die 1991 eingeführte Visumfreiheit wieder abgeschafft ist, und es bestehen Pläne, die Grenze für Polen ganz zu schließen. Dadurch verschlechtern sich die deutsch-ausländischen politischen Verhältnisse. Die EU-Länder können sich nicht einigen, und die EU gelangt in die Schußlinie der Kritik, da ihre Mitgliedsstaaten nicht mehr zusammenhalten und entscheidende Fragen wie die Mindestlöhne nicht mehr gemeinsam lösen können. Man kann sagen, die EU besteht nur noch rein provisorisch.
Durch den erhöhten Ausländeranteil und Schwarzarbeiter werden die rechtsradikalen Parteien mehr Zustimmung gewinnen. Polen kämpft immer noch um die Aufnahme in die EU und die NATO. Eine Doppelte Staatsbürgerschaft gibt es schon lange nicht mehr, sie ist bereits im Jahr 2007 mit großer Mehrheit im Bundestag abgelehnt worden. Jetzt, im Jahr 2015, wird nicht einmal mehr darüber diskutiert. Dafür gibt es ein Einwanderungsgesetz, das Einwanderungstendenzen ganz unterbinden soll.”

Gruppe 3 *(5 Schüler)* - Einflußbereich **‘Gesellschaft’**:

“Durch die Einführung der DM in Polen im Jahr 2005 kam es zu einer Wirtschaftskrise in Deutschland. In den letzten zehn Jahren ging es mit der deutschen Wirtschaft immer weiter bergab. Die Arbeitslosigkeit, die Kriminalität und der Schwarzmarkt stiegen immer weiter an. Die Stimmung in der Bevölkerung gegenüber den noch in Deutschland arbeitenden Polen ist sehr schlecht. Die deutschen Einwohner schreiben den Polen die Schuld in die Schuhe, daß ihre Wirtschaft am Ende ist.
Dadurch gewinnen die Rechtsradikalenparteien immer mehr Anhänger. Bei der letzten Bundestagswahl erhielten die Rechtsradikalen die meisten Sitze im Bundestag. Die deutsche

wie die polnische Regierung versuchen die Situation zu stabilisieren, indem sie gemeinsame Arbeitsprogramme und Schüleraustausche organisieren. Nur leider schlägt dieser Versuch bei den Deutschen fehl. So ist zu befürchten, daß der Nachbarschaftsvertrag vom 17. Juni 1991 zubruch geht. Übergriffe von Rechtsextremisten auf Polen und andere Ausländer werden immer brutaler und nehmen zahlenmäßig zu. Die Polizei versucht dagegen anzukämpfen, was ihr aber nicht gelingt. Die Parole "Deutschland den Deutschen" ist immer öfter zu hören.
Die Situation an den Schulen und Universitäten spitzt sich zu. Es werden immer wieder Versammlungen abgehalten, die deutsche Schüler und Studenten gegen die Polen aufhetzen sollen.
Das deutsch-polnische Verhältnis verschlechtert sich von Tag zu Tag. Wenn die Regierung beider Staaten nicht bald Lösungen findet, ist zu befürchten, daß die Bevölkerung Gewalt anwendet, um ihre Rechte zu verwirklichen."

Motivation und Fähigkeit zur Konzentration in der sich anschließenden **Gruppenarbeit** (20 Min.), in der die Schüler zur Vermeidung eines zu kleinschrittigen Vorgehens und zur Ingangsetzung und Förderung eines längeren gruppendynamischen Verständigungs- und Kennenlernprozesses sowohl das Positiv- als auch das Trendszenario erstellen sollten, waren im Vergleich zur ersten Gruppenarbeit in geringerem Maße gegeben. Gleichwohl hatten die Gruppen in der vorgegebenen Zeit ihre Szenarien so weit ausgearbeitet, daß wir ausgewählte Szenario-Bestandteile im Plenum präsentieren und zur Diskussion stellen konnten.

Dokumentation der Schülerarbeitsergebnisse zum Trend-Szenario

Gruppe 1 *(6 Schüler)* - Einflußbereich **'Wirtschaft'**:

"Deutschland im Jahre 2015: Das BSP ist anhand der steigenden Arbeitslosenzahl sowie der überaus niedrigen Wirtschaftrate gesunken.
Da die Bevölkerungszahl sich kaum verändert hat, ist die Erhaltung der Renten stark gefährdet. Nach wie vor ist die deutsche Regierung auf der Suche nach einer neuen Lösung für das Problem der ausländischen Billigarbeiter, die nach wie vor mehr und mehr die verschiedensten Sektoren, insbesondere das Baugewerbe, beeinflussen."

Gruppe 2 *(5 Schüler)* - Einflußbereich **'Politik'**:

"Die EU-Erweiterung wird an zu harten Normen scheitern. Der EURO ist nicht eingeführt worden, da kein Land die wirtschaftlichen Auflagen erfüllt. Die Ausländerpolitik ist verschärft worden, dadurch verschlechtert sich das Verhältnis zwischen den Ländern in Europa. Über die wichtigen Punkte wie den Mindestlohn z.B. wird keine Entscheidung gefunden werden. Das deutsch-polnische Verhältnis hat sich, durch die steigende Kriminalität und steigende Zahl von Billigarbeitern, verschlechtert."

Gruppe 3 *(5 Schüler)* - Einflußbereich **'Gesellschaft'**:

"Wir haben ein vereintes Europa: politisch, sozial, wirtschaftlich. Es gibt einen europäischen Binnenmarkt, der sich erfolgreich dem asiatischen sowie den amerikanischen Märkten entgegenstellt. Die europäische Währungseinheit ist der "Euro". Viele ungelernte Arbeitskräfte aus dem Osten Europas arbeiten wegen der offenen Grenzen in Deutschland, und doch haben viele Deutsche immer noch Schwierigkeiten, deren Aufenthalt im eigenen Land wirklich zu akzeptieren und zu versuchen, mit ihnen zu einem gedeihlichen Auskommen zu gelangen.

Glücklicherweise gibt es aber jetzt eine Vielzahl von engagierten gesellschaftlichen Initiativen, die auf dieses Ziel verstärkt hinarbeiten und auch immer mehr Zulauf finden.
In ganz Europa kommt es zu starken sozialen Spannungen, da die Einkommensschere zwischen Arm und Reich immer größer wird und die sozialen Systeme die Probleme nicht mehr auffangen können. Vor allem im Bereich der Wirtschaftskriminalität gehen in den "Vereinigten Staaten von Europa" Milliarden verloren durch Geldwäsche, Drogenhandel, Betrugsdelikten und Korruption.
Radikale Gruppen (Rechts und Links) versuchen mit Propaganda-Parolen den europäischen Staat als etwas bedrohendes darzustellen, was den einzelnen Bürger zur Unmündigkeit und Passivität verleitet."

Dokumentation der Schülerarbeitsergebnisse zum Positiv-Szenario

Gruppe 1 *(6 Schüler)* - Einflußbereich **'Wirtschaft'**:

"Anders als vor 20 Jahren erwartet und durch Prognostiker vorhergesagt, hat sich die deutsche Wirtschaft erneut gefangen und weiterer Anstieg des BSPs ist damit gewährleistet.
Wir schreiben das Jahr 2015, die Bevölkerungstruktur in Deutschland entwickelte sich durch regelmäßige maßvolle Immigration (nicht nur aus Polen) derart, daß die bedrohte Rentenversorgung jetzt stabilisiert ist, da viele jüngere Immigranten in die leeren Rentenkassen einzahlen. Die Expansionsrate der Wirtschaft stieg unproportional um mehr als 10%.
Besonders erwähnenswert scheint die Sicherung von Arbeitsplätzen auf dem Bausektor, der durch den allgemeinen Wirtschaftsaufschwung der letzten 15 Jahre enorm profitierte. Das noch vor 20 Jahren bestehende Problem der Billigarbeiter in Deutschland ist schon lange kein Thema mehr, da Polen fast genauso reich ist wie die Bundesrepublik und immer weniger Polen sich gezwungen sehen, ihre Arbeitskraft hier unter Wert zu verkaufen. Der Anteil polnischer Arbeitskräfte im deutschen Bausektor ist jetzt fast identisch mit dem deutscher in der polnischen Baubranche."

Gruppe 2 *(5 Schüler):* Einflußbereich **'Politik'**:

"Jedes Land Europas erfüllt die EU-Normen. So ist es möglich, daß jedes Land in die EU aufgenommen wird. Durch die NATO-Erweiterung in Richtung Osten ist der Frieden gesichert. Die Mindestlöhne, die schon vor Jahren in allen Wirtschaftszweigen durch staatliche Gesetze eingeführt worden waren, sind innerhalb Deutschlands um 40% gestiegen. Die politischen Verhältnisse in ganz Europa sind genauso wie die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen stabiler geworden. Es gibt eine enge Abstimmung der Wirtschaftspolitik zwischen den Regierungen dieser beiden Länder und Streitfragen, wie Dumping-Löhne, werden in gegenseitigem Einvernehmen gelöst.
Durch starke Verbesserungen der Wirtschaft in den EU-Ländern konnten die Einwanderungsgesetze und Entsendegesetzgebungen aufgehoben werden. Doppelte Staatsbürgerschaften sind endlich anerkannt."

Gruppe 3 *(5 Schüler)* - Einflußbereich **'Gesellschaft'**:

"Die Verwirklichung einer Währungsunion, also die Einführung der D-Mark im Nachbarstaat Polen hat mit einiger Verzögerung zu einer allgemein entspannten Wirtschaftslage in beiden Ländern sowie zur verstärkten Auswanderung in Deutschland angesiedelter polnischer Arbeitnehmer geführt. Zusammenarbeit in Form eines Pendelverkehrs wurde vertieft und führte zu einer beiderseitigen Bereicherung.
Damit verbunden sank der Rechtsextremismus, der geschürt worden war durch die erhöhte Arbeitslosenrate deutscher Arbeitnehmer. Dadurch kam es zu einer Entspannung der deutsch-polnischen Beziehungen. Um die Beziehungen der Bündnisländer zu vertiefen, fanden und

finden Schüleraustauschfahrten und -treffs statt, um ein beiderseitiges Toleranzverständnis auszubauen und junge Leute und Schüler einander näherzubringen.
Die Kriminalitätsrate gerade im Jugendbereich sank rapide, da nun auch endlich die im Kopf vorhandenen Grenzen und Unterschiede abgebaut und Werte wie Gleichberechtigung und Akzeptanz gegenüber Jugendlichen und Erwachsenen des anderen Landes entstanden sind."

In der sich anschließenden **Auswertungs-** und **Diskussionsphase** sollten die Schüler (wegen der nur noch zur Verfügung stehenden 13 Unterrichtsminuten exemplarisch) drei aus den eingesammelten Gruppenarbeitsergebnissen ausgeloste und von Schülern verlesene Szenario-Bestandteile, ohne deren Szenario- und Bereichs-Zugehörigkeit zu kennen, korrekt zuordnen, wobei die jeweilige Verfassergruppe angewiesen war, ihre Autorschaft nicht zu verraten. Die Schüler waren durchgängig in der Lage, diese von ihnen geforderte Zuordnung zu leisten und ihre Entscheidungen zu begründen, ein Ergebnis, welches an sich schon für einen gewissen Grad von Adäquanz der Schülertexte spricht. Bei der Diskussion der Qualität der Trend- und Positiv-Szenarien wurde, insgesamt gesehen, erneut das Gefälle zwischen Gruppe 1 einerseits und den Gruppen 2 und 3 andererseits sichtbar, was der Klasse Anlaß zu Kritik gab, wobei zu Recht die Tatsache konstatiert wurde, daß die etablierten Regeln für die Szenario-Textkonzeption (im übrigen von allen Gruppen) noch immer nicht in vollem Maße befolgt worden waren (z.B. hinsichtlich der Vermeidung des Futurs). Allein schon die Verminderung des Umfangs der Ausarbeitung (vor allem bei Gruppe 1 und 2) weist hierbei auf eine abgesunkene Motivation hin. Bei aller Kritik im einzelnen sprechen aber (insbesondere) die Ausarbeitungen der Gruppe 3 davon, daß das Prinzip der Umsetzung der Analyseresultate verstanden worden ist und somit ein wesentliches Lernziel innerhalb meiner Unterrichtsreihe erreicht worden ist. Abschließend bat ich die Schüler, dazu Stellung zu nehmen, wo innerhalb der beiden ausgelosten Trend-Szenario-Bestandteile "Politik" und "Gesellschaft" zwischen den einzelnen Bereichen das Kriterium der Einheitlichkeit (Kohärenz) nicht gegeben wäre und/oder eklatante sachliche Unrichtigkeiten vorlägen. Die Schüler nannten nun die unterschiedliche Trenderwartung mit Blick auf die Einführung einer gemeinsamen europäischen Währung, woran sich eine kurze Diskussion über deren Ursache anschloß, und so noch einmal klar die Abhängigkeit des Zukunftsdenkens von ganz bestimmten Einschätzungen über die Gegenwart herausgestellt wurde.

Bei einer Wiederholung der Doppelstunde wäre folgendes zu beachten: *1.* Der Einstiegsimpuls über CAPRAs Vernetzungsbild sollte variiert werden und ein höheres motivationales Potential besitzen. *2.* Es muß durch sehr klare, notfalls wiederholte Impulsgebung verhindert werden, daß die Schüler sich in eine breitere inhaltliche Diskussion zu ihm verlieren. *3.* Den Schülern sollte mehr Zeit für die Gruppenarbeit zur Szenario-Texteabfassung eingeräumt werden, denn

neben der an sich schon anspruchsvollen Aufgabenstellung kommt in dieser Phase die Schwierigkeit hinzu, sich in den Gruppen auf einen gemeinsamen Text zu einigen, der formal-inhaltlich adäquat konzipiert sein soll. Die Schüler hatten die Erarbeitung von Texten in Gruppen bisher noch nicht geübt - wie ihnen die Lehr- und Sozialform der Gruppenarbeit in ihrem bisherigen schulischen Leben überhaupt kaum begegnet war. Mir wurde deutlich, daß eine gruppenarbeitsmäßige Textverfassung mit die höchsten Anforderungen an die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler stellt und im voraus geübt sein muß, um zügig zu Resultaten angemessener Qualität zu gelangen. *4.* Es hat sich als unabdingbar herausgestellt, daß die Gruppen durch wiederholte Lehrerimpulse so deutlich, wie es nur geht, auf die engstmögliche Orientierung an den in der 1. Stunde behandelten Kriterien für Szenario-Texte und auf die übrigen unterrichtlich erarbeiteten Analyseergebnisse als methodischen Leitfaden für die Textverfassung verwiesen werden müssen, um die ganze Bandbreite der bisherigen analytischen Arbeit zum Tragen zu bringen und derart die Qualität der Szenario-Texte zu erhöhen. Es bietet sich an, den Schülern diese Kriterien, zusammen mit - etwa in der Form eines stillen Lehrerprotokolls festzuhaltenden - Ergänzungen von Schülerseite permanent, als Tafelanschrieb, auf einem Informationsblatt oder auf OH-Folie, vor Augen zu halten. *5.* Die Erstellung der Szenario-Texte ist, insbesondere für eine 11. Klasse, so zu variieren und zu entzerren - etwa durch Zwischenschaltung von einer oder besser mehreren Ergebnissicherungsphasen im Anschluß an Präsentation und Auswertung der drei Szenario-Typen[48] -, daß Motivation und Konzentration in dieser anspruchsvollen und kritischen Phase der Szenario-Entwicklung aufrechterhalten bleiben. *6.* Nach der Erarbeitung der drei Szenario-Typen könnten die Gruppen in eine Überarbeitungsphase ihrer Ergebnisse, nach Maßgabe der im Plenum geübten Kritik und der Kriterien für die Verfassung von Szenario-Texten, geschickt werden - dies jedoch nur auf die Gefahr hin, daß sich der Ablauf der Szenario-Entwicklung noch weiter in die Länge zöge; in meiner eigenen Klasse habe ich eben gerade mit Blick auf diese Gefahr auf eine Überarbeitungsphase verzichtet. *7.* Nach der klassischen Stundendramaturgie hätte auf die Trendentwicklungsanalyse eine die 5. Stunde abrundende Sicherungs- und/oder Vertiefungsphase (ggf. mit sich anschließender Diskussion) treten können, etwa in der Form, daß die Schüler in Gruppenarbeit zu ihren jeweiligen Analysebereichen die Trendentwicklung in ein Koordinatensystem (mit den auf der Abszisse

[48] Eine sehr gute Möglichkeit wäre die Umsetung der drei Szenario-Typen in (szenisch auszuagierende) Rollenspiele, wodurch sich die Schüler (vor allem) emotional in die Situtation der einzelnen Konfliktparteien hineinversetzen und so einen unmittelbareren Bezug zu ihren eigenen Arbeitsergebnissen herstellen könnten. Zum Rollenspiel im Geschichtsunterricht sehr gut: H. GRAMATZKI: Spiele im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Spielformen, methodische Anregungen und Materialien zu ausgewählten Themen aus Antike, Mittelalter und Neuzeit, 2. Aufl. Stuttgart 1995, S. 5-11.

abgetragenen drei zeitlichen Analyseschnittjahren und den auf der Ordinate markierten drei Einflußstärken) eintrügen; derart wäre den Schülern die Entwicklung der Einflußstärken als Funktion der Zeit anschaulicher vor Augen geführt worden, als dies eine bloße Zahlenreihe in ihren Arbeitsblättern gewährleisten konnte.

3.6 Siebente Stunde (Kurzbeschreibung)

In der Abschlußstunde wurden die Schüler von mir zunächst anhand eines **Diskussionsimpulses**
in Form einer den (Un-)Sinn komplizierter analytischer Operationen karikierenden kurzen Bildergeschichte[49] auf das Problem hingelenkt, daß noch so intellektuell anspruchsvolle, elegante und detaillierte Analyseverfahren ohne die Frage nach den aus den Analyseergebnissen abzuleitenden konkreten Maßnahmen unvollständig sind (5 Min.). So **erarbeiteten** denn die Schüler anschließend in ihren Gruppen für die einzelnen Einflußfaktoren jeweils ein *Zentralziel*, durch dessen Erreichung man sich soweit wie möglich von dem Negativszenario entfernt, sowie im Anschluß daran entsprechende *Maßnahmen*, differenziert und geordnet nach solchen auf kurz-, mittel- und langfristiger (k,m,l) Ebene und nach den diese Maßnahmen treffenden Akteuren (Ich, Wir, Staat usw.) (15 Min.).
In der **Diskussionsphase** sollten die Schüler sich dazu äußern, an welcher Stelle sie für sich persönlich Einwirkungsmöglichkeiten sähen - insbesondere auch in den Bereichen "Wirtschaft" und "Politik", zu denen die Gruppen hauptsächlich Maßnahmen (meta-)staatlicher Art erarbeitet hatten. Die lebendige Diskussion ergab, daß die Schüler auch in letzteren Bereichen Möglichkeiten des persönlichen Engagements (Mitarbeit in Parteien, Bürgerinitiativen etc.) eröffnet sahen (10 Min.).
In einer Phase der **Arbeitsrückschau** bat ich die Schüler schließlich, in Einzelarbeit stichwortartig zu Papier zu bringen, was ihnen an der Szenario-Methode gefallen hat und was nicht (7 Min. + 8 Min. Diskussion). Eine Analyse der Rückmeldungen ergibt als zentrale Resultate, daß die Schüler die Szenario-Methode insgesamt als interessante, kreativitäts- und interaktionsfördernde Bereicherung des Unterrichts empfanden, dabei sich aber die Mehrzahl (16) eine zeitliche und methodische Straffung wünschte und zwölf Schüler den hohen Informationsbedarf bemängelten. Interessanterweise äußerten vier Schüler, die zu denen gehörten, die im Geschichtsunterricht stets mit Freude und Engagement bei der Sache waren, daß sie die Szenario-Methode als dem Fach PW zugehörig betrachteten und es vorgezogen

[49] Vgl. X. FIEDERLE (Hrsg.): Workshop Geschichte/Politik. Aktivierende Methoden im Unterricht, Erinnern - Quiz, Test, Memory, Paderborn 1992, S. 45 (Hier aus Platzmangel nicht abgebildet).

hätten, sich bis zum Ende des Halbjahres weiter mit historischen Aspekten von Wanderungsbe-

Dokumentation der Schülerarbeitsergebnisse zur Ziel- und Maßnahmenermittlung

Ziele	Zeithorizonte	Akteure	Maßnahmen
1. Wirtschaft: Die allgemeine Wirtschaftsentwicklung ebenso wie die in "Billiglohnsektoren" müssen gefördert werden.	k + m k + m k m + l m + l l m + l	Wir (Arbeitgeberverbände) (Gewerkschaften) Wirtschaft	– Selbstverpflichtung der Wirtschaft zur Ächtung von Billig- u. Schwarzarbeit – maßvolle Lohnforderungen der Tarifparteien – Einrichtung einer Arbeitsgruppe "Billiglohn" – Investitionen in Zukunftstechnologien – Senkung der Lohnnebenkosten – Steigerung der Produktivität und Rentabilität – wirtschaftl. Zusammenarbeit mit Polen (Joint ventures u.a.)
2. Politik: Der Gesetzgeber soll Lohn-Dumping verhindern und die Zusammenarbeit mit Polen verbessern.	k + m k + m m + l m + l m + l m + l l	Staat Europa (EU) Welt (UNO)	– Einführung eines wirksamen Mindestlohn- bzw. Entsendege-setzes für alle Wirtschaftssparten in D – hohe Bußen für deutsche u. ausländische Unternehmen, die Billig-/Schwarzarbeiter beschäftigen – eine Außenpolitik entwickeln, die die deutsch-polnischen Beziehung optimal fördert und Polen wirtschaftlich unterstützt – Polen in die EU aufnehmen – Regelung der Migration nach D über ein Einwanderungsgesetz – Koordination der Wirtschaftspolitik auf EU-Ebene – weltweite wirtschaftspolitische Koordination
3. Gesellschaft: Die Gesellschaft muß Wege zu einem multikulturellen, toleranten Zusammenleben finden.	k + m k + m + l k + m + l k + m + l m + l k + m + l	Ich/Wir (Verbände, Parteien) Staat	– sich in deutsch-polnischen Initiativen und Vereinen (Schüler-, Studentenaustausch) engagieren – Um Verständnis für die Lebenssituation polnischer Migran-ten in D werben – Unterstützung von Opfern von Gewalttaten gegen Billiglohnarbeiter – gegen neuen Nationalismus und rechtsextreme und rechtsradikale Tendenzen in D eintreten – deutsch-polnische Projekte (Kultur; Tourismus) fördern – Eindämmung der (organisierten) Kriminalität (der deutschen und polnischen)

wegungen zu beschäftigen.

Kritisch an diesem Abschluß meiner Unterrichtsreihe ist zu sehen, daß sich aus der Analysearbeit keine konkreten Initiativen, welcher Art auch immer, ergeben haben.

4 Gesamtananalyse

4.1 Kritische Reflexion des Gesamtablaufs der Unterrichtssequenz

Die herausragendste aus der von mir gehaltenen Unterrichtsreihe zu ziehende Erkenntnis besteht darin, daß sieben Stunden für die gewinnbringende Umsetzung der Szenario-Methode - selbst in der von mir bereits stark reduzierten methodischen Form - *(bei weitem) nicht hinreichen*; gerade die von mir ausführlich beschriebenen Stunden 2 und 4 litten tendenziell unter dem Mangel der stofflichen Überfrachtung. Eine Umplanung der ganzen Unterrichtsreihe auf *mindestens zehn* Unterrichtsstunden erscheint mir im Rückblick als unabdingbar.

Was nun die in diesem Sinne notwendige *didaktische Reduktion* anlangt, so würde ich die Szenario-Methode bei einer möglichen Wiederholung meiner Reihe weiter verschlanken, beispielsweise durch Verzicht auf die Positivsummenermittlung und -analyse genauso wie auf die Erarbeitung eines Trend-Szenarios, bei dessen Ausarbeitung - die Schüler-Szenariobestandteile zeigen dies deutlich - die Motivation erheblich nachgelassen hatte; durch Beschränkung der Zahl der zu ermittelnden Deskriptoren sowie durch Verzicht auf die Trendfortentwicklungsanalyse. Damit hätten die Schüler die Chance, unter geringerem Zeitdruck anschaulichere und detailliertere Zukunftsszenarien mit den sich aus ihnen ergebenden möglichen Lösungsstrategien auszuarbeiten, und es bliebe Raum dafür, konkrete Nachfolgeaktivitäten im (außer-)schulischen Rahmen zu initiieren. Letzterer Aspekt hat gerade auch für die Erziehung der Schüler zu mündigen und engagierten Staatsbürgern eine besonders hohe Relevanz.

An den Stellen meiner Unterrichtsreihe, wo den Schülern eher *kognitiv-abstrakte*, und damit für Schüler einer anders gelagerten Lernbegabung schwerer faßliche, Analyseschritte abverlangt wurden - etwa bei der Ermittlung der Deskriptoren und der Aktiv- und Passivsummen zu den einzelnen Einflußfaktoren -, müßte nach Wegen gesucht werden, diese durch noch eingehendere Veranschaulichung anzubahnen und in ihren Ergebnissen zu sichern; hilfreich könnte dabei auch eine Umverteilung des Stoffes einzelner inhaltlich eher kompakter Stunden (s. meine 2. und 4. Stunde) auf mehrere Einzelstunden sein. Ebenso wäre das Problem hinreichend motivierender *Unterrichtseinstiege* und die Aufgabe, die Phasierung der Szenario-Methode durch eine ansprechendere *"Unterrichtsdramaturgie"* aufzulockern bzw. zu ergänzen

sowie Elemente des affektiven Lernens[50] stärker zu akzentuieren, bei einer Wiederholung einer Erprobung der Szenario-Methode neu zu überdenken. Die Gefahr, daß deren Applikation im historisch-politischen Unterricht einer 11. Klasse zu "kopflastig" ausfällt, wäre auf diese Weise in geringerem Maße gegeben.

Einen zentralen Stellenwert bei der kritischen Gesamtbewertung der Unterrichtsreihe muß ferner die Frage nach dem *Verhältnis von analytischem Aufwand und erarbeiteten Ergebnissen* einnehmen: Spricht die hohe Qualität der Schülererarbeitungen von der Problembeschreibung bis hin zur faktoriellen Trendentwicklungsanalyse für die Angemessenheit meiner operativen Materialien und der entsprechenden Impulsgebung, so ist es mir bei der Umsetzung dieses differenzierten Analyseinstrumentariums in Phase IV der Szenario-Methode *nur mit Einschränkungen* gelungen, die differenzierte analytische Arbeit in Szenario-Texte von überdurchschnittlicher Qualität umzumünzen. Mag dies bis zu einem gewissen Grade auf die Voraussetzungen der 11a zurückzuführen sein, so bleibt für eine Wiederholung der Reihe mehr als alles andere sonst zu betonen, daß die Schüler in der Phase des Verfassens der Szenario-Texte gezielter auf die systematische Heranziehung und Abarbeitung der ihnen vorliegenden Analyseergebnisse zurückverwiesen werden müssen. Dies könnte methodisch erreicht werden durch *a.* entsprechende wiederholte, deutlichere Lehrerimpulse vor und während der Gruppenarbeit, *b.* das Vorgeben eines auf den Analyseergebnissen der Schüler basierenden Arbeitsbogens (oder wahlweise einer Checkliste), in den sie zu den einzelnen Analysefaktoren ihre Szenario-Textbestandteile einschreiben und/oder *c.* eine auf die Herstellung gruppenübergreifender Kongruenz, inhaltlich-formaler Angemessenheit und Vollständigkeit abzielende Überarbeitungsphase[51].

Meine Entscheidung, die Schüler in der 1. Stunde überblicksartig mit dem *Gesamtkonzept* der Szenario-Methode vertraut zu machen, hat sich m.E. bewährt, wie auch Schülerrückmeldungen während und nach der Unterrichtseinheit zeigten. Wie ferner die Schülerarbeitsergebnisse im Endeffekt gezeigt haben, war die Bandbreite der Gruppenarbeitsergebnisse, so wie sie in der 5. und 6. Stunde im Plenum präsentiert worden sind, erstaunlich groß; sie reichte von Szenario-Ausarbeitungen, die sich in beträchtlichem Maße von der bisweilen etwas überzogen unsachlichen Tendenz der Vorbild-Szenarien zum Thema *"Auto 2010"* haben inspirieren lassen, bis zu solchen, die von einer eher nüchtern-sachlichen Darstellung der zukünftigen Entwicklung geprägt waren. Schließlich stellten das - von mir den Schülern nicht verhehlte -

[50] Vgl. zu dessen Bedeutung in der politischen Bildung S. SCHIELE: Die politische Bildung ist nicht im Gleichgewicht, in: Ders., H. SCHNEIDER (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991, S. 3ff.

[51] Es sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, daß mir aufgrund der bevorstehenden Sommerferien die Zeit für das Einschalten einer Überarbeitungsphase fehlte.

hohe Anspruchsniveau (sowie die Unvertrautheit mit) der Szenario-Methode für sie während der gesamten Stundenfolge einen nicht zu unterschätzenden motivationalen Anreiz dar.
Ebenso stellte sich der *Verzicht auf in die Szenario-Erarbeitung eingeschalteter Phasen der Materialrecherche und (unterrichtlichen) -aufarbeitung* im Hinblick auf die Qualität der Szenario-Endtexte als Mangel heraus, so daß sich als methodische Alternative die Koppelung der inhaltlichen Erarbeitung einer Thematik mit der Szenario-Entwicklung ergäbe - was jedoch nur unter (weit höherem) Zeitaufwand und auf die Gefahr hin, daß den Schülern über die Vertiefung in das Inhaltliche der Blick für den die Szenario-Methode durchziehenden methodischen “roten Faden” verloren geht, geschehen könnte.
Der häufige Wechsel der *Lehr- und Sozialformen* hatte eine günstige Auswirkung auf die gegen Formen des Frontalunterrichts äußerst negativ reagierende Klasse und förderte die kommunikativ-sozialen Fähigkeiten dieser Lerngruppe. Die Szenario-Methode in der von mir unterrichtlich umgesetzten Form erwies sich zudem als probates Mittel, die Lerngruppe als ganze zu motivieren und aktivieren und den verhaltensauffälligen Schüler X positiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden.
Die innerhalb der Lerngruppe zutage getretenen (wenn auch moderaten) *Divergenzen in den Zielvorstellungen* zum Szenario-Ausgangsthema hätten mich bewegen können, die Form der Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse zum methodischen Angelpunkt zu machen, so daß die Schüler die Szenarios gesondert nach ihren politischen, wertegebundenen usw. Intentionen hätten ausarbeiten können. Dies hätte unter Umständen ein beträchtliches zusätzliches Moment an Dynamik in den Unterricht getragen, da die Schüler bei ihren Ergebnispräsentationen konfligierende Standpunkte konstruktiv im Plenum hätten miteinander verhandeln müssen. Motiviert von dem Gedanken, gerade durch eine rein nach Sympathiegruppen gegliederte Lerngruppe diese Verhandlung in die Gruppen selbst zu verlagern, habe ich davon, gerade auch wegen der ohnehin gespannten gruppendynamischen Atmosphäre in der 11x Abstand genommen.

4.2 Zusammenfassende Beurteilung der Umsetzbarkeit der Szenario-Methode

Insgesamt gesehen, ist die Szenario-Methode meines Erachtens nur *mit erheblichen Einschränkungen* für den Einsatz in der 11. Klassenstufe geeignet. Die hohen inhaltlichen wie formalen Anforderungen, die die Szenario-Methode an Schüler dieser Alters- und Entwicklungsstufe stellt, erlauben es m.E. nur sehr leistungsstarken Lerngruppen, zu Arbeitsergebnissen von hoher Qualität zu gelangen. Demnach wäre der Einsatz der Szenario-Methode in der 12. und 13. Jahrgangsstufe in *Grund-* und (besonders) *Leistungskursen PW* - dort, wo der Unter-richt nach Maßgabe des Rahmenplan von einem Problem(-komplex) der

Gegenwart ausgeht[52] - eine realistische Möglichkeit. Insbesondere ein erster experimenteller Einsatz der Szenario-Methode sollte von interessierten Lehrkräften in der Kursphase durchaus vorgenommen werden.

Eine gewichtige Einschränkung der Anwendbarkeit der Szenario-Methode im *Geschichtsunterricht* liegt in der methodeninhärenten Notwendigkeit begründet, von historischen Komplexen auszugehen, die einen offenen Horizont in die Zukunft hinein haben. Dies ist jedoch im Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe nur in der 11. Klasse gegeben; auch die im historischen Unterricht der Mittelstufe von Fall zu Fall angeratene Schaffung von Aktualitätsbezügen erlaubt es im strengsten Sinne *nicht*, eigene auf das methodische Mittel der Szenario-Erstellung zurückgreifende Unterrichtssequenzen einzuschieben, die *exklusiv* auf die Extrapolation von Gegenwartsthematiken abzielen; die Gefahr, den Rahmenplanbezug zu verlieren, dürfte in diesen Fällen stets drohen.

Für das Gelingen der Umsetzung der Szenario-Methode essentiell erscheint mir eine (möglicherweise drastische) *didaktische Reduktion* ihrer m.E. für Schulzwecke zu umfangreichen Phasierungsstruktur. Anregungen, wie eine solche Reduktion aussehen könnte, wurden in dieser Arbeit bereits vorgestellt; darüber hinaus wäre denkbar (und für die Praxis des Geschichtsunterrichts sehr reizvoll), einzelne Versatzstücke aus der Szenario-Methode - etwa deren Phase I und II - herauszulösen und gezielt für die Zwecke der strukturellen Analyse histo-risch-politischer Phänomene - unter Absehung vom Aspekt der Zukunftsreflexion - zu nutzen.

Die praktische Anwendung der Szenario-Methode zeigte, daß die zu weiten Teilen in ihr vorherrschende Orientierung auf kognitive Lernziele unbedingt durch Elemente *affektiven* Lernens ausbalanciert werden muß, widrigenfalls sich die Schülermotivation im Verlauf der Unterrichtssequenz (erheblich) zu vermindern droht.

Ebenso vom für die Umsetzung der Szenario-Methode erforderten *Zeitaufwand* her gesehen, ist ihre Anwendung angesichts eines für die Fächer Geschichte/PW sehr stoffreichen Rahmenplans nicht ohne Probleme. Wie meine eigene Unterrichtsreihe erwiesen hat, reichen sieben Unterrichtsstunden - geht man von meiner Grundplanung ausgeht - für eine umfassende Nutzbarmachung des in der Szenario-Methode inhärenten analytischen Potentials nicht aus; mindestens zehn Stunden wären hier m.E. das anzusetzende Planungsminimum. Wollte man meine Grundplanung durch Elemente der ausführlichsten Phasierungsstruktur der Szenario-Methode erweitern, so würde sich die erforderliche Stundenzahl noch entsprechend erhöhen.

[52] So z.B. in den Kursen PW 3: “Deutschland in Europa” und PW 4: “Entwicklungsländer/Schwellenländer - Fakten und Probleme”; vgl. Rahmenplan, S. 17 f.

Was den unterrichtspraktischen Gesichtspunkt der *Materialrecherche und -aufarbeitung* angeht, so verlangt die Szenario-Methode dem Lehrenden wie den Lernenden einen, relativ gesehen, *erheblich höheren Aufwand* ab, und zwar insbesondere, wenn man sich zur Gewährleistung eines möglichst hohen qualitativen Niveaus der Szenarios für die Beschaffung und Verarbeitung von Material während der Szenario-Erarbeitung selbst entschieden hat. Läßt man die Phase der inhaltlichen Erarbeitung der Struktureigentümlichkeiten eines Szenario-Ausgangsthemas der Anwendung der Szenario-Methode vorauflaufen, so gäbe es zu bedenken, daß seine *sehr gründliche stoffliche Durchdringung* eine notwendige Bedingung für das Gelingen einer entsprechenden Unterrichtssequenz ist; andernfalls bestünde die Gefahr, daß sich über die Materialbeschaffung, -sichtung und -aneignung die bei der Szenario-Entwicklung zu durchlaufenden methodischen Verfahrensschritte unverhältnismäßig in die Länge zögen, so daß für die Schüler das eigentlich Bestechende an der Szenario-Methode durch den unablässigen Rekurs auf (möglicherweise umfängliche) Materialien in den Hintergrund rücken oder überhaupt nicht sichtbar würde. Im übrigen ist m.E. ohnehin fraglich, inwiefern (wie detailliert auch immer geartete) Informationen über den Jetzt-Zustand (etwa auf der Ebene der Deskriptoren) im letz-ten Sinne, in Ansicht der prinzipiellen Offenheit von Zukunft, eine echte Absicherung von Zukunfts-Szenarien darstellen könnten.

Letztendlich ist die Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Ergebnissen nur im Hinblick auf die spezifische *Intentionalität der Lehrpersonen selbst* zu beantworten: Ist die Einführung einer neuen, zukunftsträchtigen Analysemethode dem einzelnen Lehrenden so viel wert, daß der dafür erforderliche, nicht unbeträchtliche Zeitaufwand in Kauf genommen wird? Da für mich persönlich die Erweiterung des Methodenrepertoires der Lernenden - auch und gerade im Hinblick auf die Schaffung der Grundlagen für Studierfähigkeit und die Bedeutung von Zukunftsanalyse bzw. -wissen z.B. im betriebs- wie volkswirtschaftlichen Bereich - höchste Priorität hat, habe ich das Opfer an Zeit gerne gebracht - und dies zumal, da das Unterrichtsklima während meiner Unterrichtsreihe erheblich besser gewesen ist als zuvor.

5 Verzeichnis der wichtigsten Literatur

1. BARTELS, Th. u.a.: Auto 2010. Dokumentation einer Lehrerfortbildung zur Szenariomethode als ein Beispiel für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Nr. 35), Bielefeld o.J. (1993) (= BARTELS).
2. REIBNITZ, U. von: Szenario-Technik. Instrumente für die unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung, Wiesbaden 1991.
3. H.-G. ROLFF, H.-G.: Die allgemeinbildende Schule der Zukunft - Das Wissen für Morgen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, LXXXVIII 1992, Heft 4, S. 286 -299.

4. SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT (Hrsg.): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe (Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, Fächer: Politische Weltkunde, Geschichte), Berlin 1995 (= Rahmenplan).
5. WEINBRENNER, P.: Die Wiedergewinnung der Zukunft als universale Bildungsaufgabe-Zukunftswerkstatt und Szenariomethode im Methodenvergleich (Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Nr. 41), Bielefeld o.J. (1993) (= Methodenvergleich.)