

Teil III: Unterrichtspraxis und Bildungsganganalysen

Andreas Petrik 2013, S. 296-313

11. Das Lehrstück "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft"

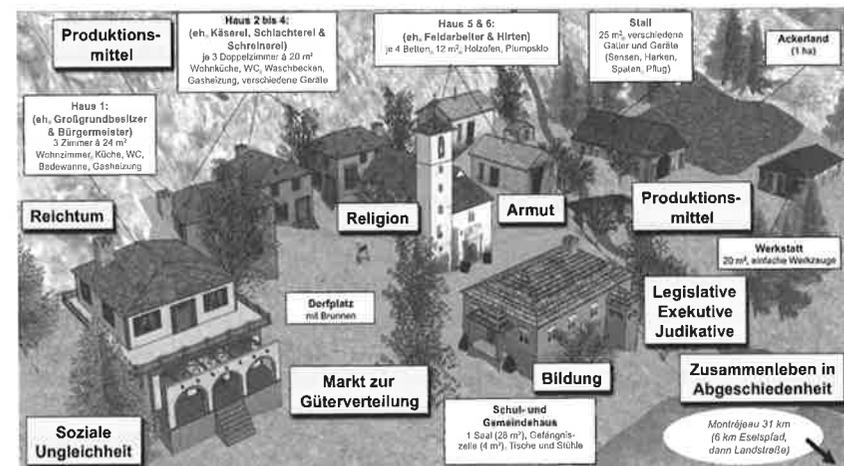
11.1 Das Dorfszenario als Entdeckungsreise zum eigenen politischen Selbst

Spranger schlägt vor, den Politisierungsprozess im vorzivilisatorischen Naturzustand beginnen zu lassen (Kap. 10.6): Die Lerngruppe wandert in Gedanken auf eine einsame Insel aus, um dort einen Staat zu gründen. Dieses offene Verfahren erfordert eine umfassende Lehrersteuerung, um entstehende Konflikte in didaktisch vertretbarer Zeit politisch zuzuspitzen. Paradiesische oder entbehrungsreiche Zustände verführen die InselbewohnerInnen leicht dazu, sich eine Zeitlang auf Fragen des sozialen Umgangs und des technischen Überlebens zu konzentrieren. Ein phantasievoll ausgespieltes Inselabenteuer eignet sich daher besonders für den Sachkundeunterricht der Grundschule, weil es dessen sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Anteile harmonisch verknüpft: Aus der Freude über die exotische Welt, aus der "Angst" ums Überleben, aus Fragen des Häuserbaus, der Nahrungsmittelbeschaffung und der Lösung von "Bandenkonflikten" können sich langsam alltagspolitische Strukturen herausbilden. Die Entwicklung politischer Verfahren und Institutionen würde sich allerdings eine Weile hinziehen.

Ich habe daher nach Wegen gesucht, um die SchülerInnen näher an die bestehende Gesellschaft heranzuführen, ohne sie bereits mit ausgestalteten Institutionen zu konfrontieren. Es geht ja im genetischen Unterricht gerade darum, den Sinn von Institutionen aus ihrem Fehlen heraus zu verdeutlichen. Die SchülerInnen benötigen also Anregungen für die Errichtung von Institutionen, ohne wie auf der Insel bei Null anfangen zu müssen. Ich fragte mich, wo es diese Art der Gesellschafts- bzw. Gemeinschaftsgründung schon gibt oder gegeben hat. Dabei kamen mir unter anderem eigene Erfahrungen in den Sinn: Als Student hatte ich mit sechs weiteren StudentInnen eine große leere Wohnung in Marburg bezogen, mit dem Ziel, einen mikropolitischen Neuanfang zu starten. Wir taten so, als ob wir alle gesellschaftlichen Regeln neu gestalten könnten, was uns jedoch nur bedingt gelang. Gerade unsere unerwartete Uneinigkeit in vielen Fragen politisierte uns, zwang uns, unsere Vorstellungen vom Sinn des Zusammenlebens, vom Teilen oder Nicht-Teilen, von Öffentlichkeit und Privatheit, von verschiedenen Entscheidungsverfahren und Konsumvorstellungen offenzulegen, zu begründen und nicht selten der Gemeinschaft zuliebe zu verändern oder zu verwerfen. Über den

(mikro-)politischen Prozess und die politische Persönlichkeitsentwicklung haben wir in neun Jahren des Zusammenlebens mehr gelernt als in unserem jeweiligen Studium der Politikwissenschaft. Später habe ich per Lektüre und durch Besuche in Deutschland und Frankreich Lebensgemeinschaften kennengelernt, die diesen Gründungsprozess im größeren Stil betrieben, indem sie gleich ganze Dorfteile oder Dörfer neu besiedelten. Außerdem bin ich auf Wanderungen in den Alpen und Pyrenäen immer wieder auf verlassene Bergdörfer gestoßen und lernte somit die Problematik des dortigen Strukturwandels kennen. An diese Erfahrungen erinnerte ich mich, als ich versuchte, Sprangers Inselmodell zu politisieren: Der schwierige Weg politisch ambitionierter Gemeinschaften, ein funktionierendes Gemeinwesen zu errichten (vgl. Shalmon 1998; Grundmann 1999), könnte doch von SchülerInnen simulativ nachvollzogen werden – in einem abgeschiedenen Bergdorf, das nach einem Lawinenunglück zur Neubesiedelung frei steht (vgl. ausführlich Petrik 2013b). Folgendes Szenario hat sich daraus mittlerweile entwickelt:

Abb. 42: Das Dorfgründungsszenario als politischer Mikrokosmos



In der Grafik sind die politischen Kategorien (Armut, Reichtum usw.) ergänzt, die sich während des Gründungsprozesses konkretisieren sollen. Sie fehlen selbstverständlich auf dem Arbeitsblatt. Das Lehrstück ist eine inselartige Situation mit Planspielelementen, jedoch (bis auf zwei szenische Intermezzi) kein Rollenspiel. Die je authentischen individuellen Werte und Vorstellungen sollen verhandelt werden. Mit Inseln hat das Dorf die Abgeschiedenheit gemeinsam, die eine gegenseitige Abhängigkeit erzeugt. Mit Planspielen teilt es die institutionelle Einbettung. Dieser Zusammenhang existiert allerdings bewusst nur in rudimentärer kommunalpolitischer Form: Ein Gemeindehaus mit Schule und Gefängniszelle erinnert an politische Gestal-

tungsaufgaben, an Rechtsprechung und an Bildung. Eine katholische Kirche bringt religiöse Fragen ins Spiel. Ein Dorfplatz regt zu Tauschgeschäften an. Ein Stall, eine Werkstatt, ehemalige Käser-, Schlachter- und Schreinerhäuser, ein Bach, Viehweiden und Ackerland bilden ökonomische Grundlagen des Dorflebens. Soziale Ungleichheit manifestiert sich in Form der ungleich komfortablen, intakten und günstig gelegenen Wohnhäuser der ursprünglichen Dorf-Schichten (Grundbesitzer, Handwerker, Hirten). Zweitens erhalten alle SchülerInnen ein sechsmonatiges "Startgeld der Eltern" und werden so per Los in drei Schichten eingeteilt: 10 Prozent stammen aus der "Oberschicht" mit 1500€ im Monat, 60 Prozent aus der "Mittelschicht" mit 600€ im Monat und 30 Prozent aus der "Unterschicht" mit 350€ im Monat.

Die Arbeit mit den echten Einkommensunterschieden der Eltern wäre rechtlich, ethisch und pädagogisch problematisch. Je älter die SchülerInnen sind, umso weniger ist zu erwarten, dass sie sich mit ihrem zugeteilten Reichtum identifizieren. Vielmehr macht das ausgeloste Spielgeld die gesellschaftliche Reichtumsverteilung symbolisch sichtbar und dient als Katalysator, um eigene Verteilungsvorstellungen in die Diskussion zu bringen. Denkbar wäre, die Reichtumsverteilung nach einiger Zeit neu auszulosen, als Anstoß, über die eigene Position zur Verteilungsfrage nachzudenken. Dies wäre jedoch eine bewusst *unrealistische* Intervention analog zum "Schleier der Unwissenheit" von Rawls (vgl. Kap. 10.6).

Das Dorfmodell ist eine Projektionsfläche für Gesellschaftsbilder. Es regt eine Entdeckungsreise zum eigenen politischen Selbst an. Mit dem Ziel, die Gesellschaftsbilder der Jugendlichen zunächst unbeeinflusst miteinander in Verhandlung treten zu lassen, treten im ersten Akt keine PhilosophInnen, EntdeckerInnen oder andere "kulturelle Vorbilder" auf (vgl. Kap. 10.3 u. 10.6). Die Jugendlichen sollen eine elementare Hülle der alten Gesellschaft mit ihren *eigenen* und *realen* Vorstellungen füllen. Der zu bearbeitende politische Fall sind die Jugendlichen selbst. Das Dorfmodell vereint einen individualgenetischen und alltagspolitischen Selbstfindungsprozess, wie ihn Spranger vorschlägt, mit einem institutionengenetischen Handlungsrahmen.

Die Aufgabe, eine neue Gesellschaft zu gründen, soll auch an altersgemäße Bedürfnisse anknüpfen. In ein verlassenes Bergdorf auszuwandern könnte gerade in der Pubertät oder kurz vor dem Abitur eine unzufriedene Umbruchs- oder neugierige Aufbruchsstimmung symbolisch aufgreifen. Eine solche Gedankenreise kann einzelnen SchülerInnen Schwierigkeiten bereiten, die sich nicht vorstellen wollen, weit weg von zu Hause ohne den gewohnten Komfort und Freundeskreis auszukommen. In fast jeder Dorfgründung gab es bisher ein oder zwei Jugendliche, die nur unter dem Vorbehalt "mitkamen", sich "das Ganze mal skeptisch anzuschauen", um gegebenenfalls wieder "abreisen" zu können. Da die Jugendlichen jedoch dazu angehalten werden, ganz sie selbst in neuer Umgebung zu sein, werden auch solche Unmutsäußerungen konsequent in das Geschehen integriert.

Exemplarisch ist das Dorfmodell, weil es einen Mikrokosmos simuliert, in dem politische, rechtliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Elementarfragen entdeckt und geklärt werden können. Durch die Kontroversität dieser Fragen ergibt sich die Notwendigkeit, über demokratische Koordinationsverfahren nachzudenken und das eigene Gesellschaftsbild argumentativ auszubauen. Die Herausbildung von Konfliktlinien, Parteien und institutionellen Strukturen wird im Zeitraffer nachvollzogen. Das Dorfmodell simuliert die Struktur zeitgenössischer politischer Lebensgemeinschaften und darüber hinaus stark vereinfachte kommunalpolitische Zusammenhänge. Historisch-genetisch betrachtet verkörpert es auch die "Produktions- und Risikogemeinschaft" traditioneller segmentierter Gesellschaften (vgl. Wimmer 1996: 118ff.). Mit dem wesentlichen Unterschied, dass heutige SchülerInnen ihre Kenntnisse einer hochkomplexen Gesellschaft zur Dorfgestaltung heranziehen werden. Die Grenzen dieser Analogie (die vor allem in der Größe und den technischen Möglichkeiten dieses Mikrokosmos begründet liegen) werden zum Unterrichtsthema, wenn am Ende die am Modell gewonnenen Erkenntnisse auf makropolitische Konflikte übertragen werden.

Genetisch ist das Dorfmodell, weil sich nicht nur die möglichen Antworten, sondern schon die politischen Fragen aus der Interaktion heraus *aufwerfen*. Das Dorf eröffnet einen "gemeinsamen Redehintergrund", der das "hermeneutische Problem" der Argumentation verringert und Perturbationen intuitiver politischer Überzeugungen beschleunigt (vgl. Miller 1986: 163f., 228): Die überschaubare Faktenlage verlagert den Fokus auf die Bewertungsebene. Die SchülerInnen werden veranlasst, sich zu positionieren, ihre Positionen zu begründen und ihre Gründe in Frage zu stellen. Denn niemand zwingt sie, abseits der ihnen vertrauten Gesellschaft eben diese zu reproduzieren. Sie werden kontroverse Bedürfnisse, Werte und Normvorstellungen entdecken, die sie vorher nicht geahnt haben. Sie werden den Politikprozess mit all seinen Schwierigkeiten generieren, bewältigen und reflektieren lernen. Sie werden ihre politische Persönlichkeit weiterentwickeln, wo gewohnte Denk- und Verhaltensschemata nicht mehr ohne weiteres *funktionieren*.

Dramaturgisch ist das Dorfmodell, weil die SchülerInnen zu AkteurInnen innerhalb einer simulierten Möglichkeitswelt werden. Der handlungsauslösende Verfremdungseffekt besteht aus einer Mischung von vertrauten individuellen Vorstellungen und einem unbekanntem, problemhaltigen Kontext, der neuartige kollektive Lösungen verlangt. Die LehrerIn setzt dramaturgische Impulse, die den Übergang von den Aushandlungsprozessen im Dorf zu ihrer kategorialen Betrachtung unterstützen. Ihre sokratische Rolle wird möglichst ins Szenario integriert. Sie tritt als Fach-JournalistIn oder GemeinschaftsforscherIn auf, die eine Reportage über die Dorfgründung schreibt bzw. sie wissenschaftlich untersucht. Ihr wird eine große Erfahrung mit ähnlichen Projekten zugeschrieben, so dass sie auch in inhaltlichen Fragen beraten kann. Eine solche Verfremdung der Lehrer-Schüler-

Beziehung mindert die Gefahr, in der offenen Lernumgebung in das lehrerzentrierte und gängelnde "Erarbeitungsmuster" (vgl. Kap. 4.2) zurückzufallen: Als Medien- oder WissenschaftsvertreterIn simuliert die LehrerIn eine öffentliche Neugier über die Handlungen und Gedanken der Jugendlichen, stellt Fragen, die auf Verständnis und nicht auf richtige und falsche Antworten abzielen. Sie vertritt ein plausibles Aufklärungsinteresse, das sie dazu legitimiert, die Selbstdarstellung und Selbstreflexion ihrer "Forschungsobjekte" zu hinterfragen und anzustacheln.

Die fünf-phasige Dramaturgie des Lehrstücks (vgl. Kap. 10.2) ähnelt dem Politikzyklus (vgl. S. 45): Im Prolog, dem *Anstoß (1)*, klären die Auswanderwilligen ihre Grundgefühle zur bestehenden Gesellschaft. Im *ersten Akt, der Entdeckungsphase (2)*, ergründen sie die Vielschichtigkeit und Kontroversität ihrer Gesellschaftsbilder und handeln erste Lösungen aus. Im *zweiten Akt, der Systematisierung (3)* lernen sie mithilfe einer politischen Gemeinschaft, der "Gründerväter" der vier politischen Grundorientierungen und des politischen Kompasses (S. 197) eigene und fremde Gesellschaftsbilder kategorial zu vernetzen. Im *dritten Akt, dem Transfer* oder der *Anwendung (4)* nutzen sie ihr neues Urteilswissen, um aktuelle makropolitische Konflikte zu debattieren und eine eigene Position zu formulieren. Im Epilog, der *Urteilsbildung (5)* reflektieren sie ihren eigenen Lernprozess. Die folgende Skizze eignet sich nicht zum Nachunterrichten. Eine solche methodische Anleitung enthält das "Regiebuch Dorfgründung" (vgl. Petrik 2013b).⁸⁶

11.2 Akt I: Entdecken – Eigene und fremde Gesellschaftsbilder

Prolog: Auswanderungsmotive, Zukunftswünsche und Häuserverteilung

Vor Auswanderungsbeginn unternehmen die Jugendlichen eine durch Chill-Out-Musik untermalte Phantasiereise durch das eigene Leben. Sie suchen nach Unzufriedenheiten und verschütteten Träumen, die Motive für und Wünsche an einen Neuanfang in Südfrankreich sein könnten. Ihre latenten politischen Positionen erreichen damit eine erste Bearbeitungsstufe.

Nach der Phantasiereise halten die SchülerInnen ihre Gedanken und Gefühle in einem Dorfgründungs-Tagebuch fest. Es soll auch im weiteren Dorfprozess einen Reflexionsraum für eigene Lernschwierigkeiten und -erfolge bieten. Auf dem "Dorfplatz" angelangt, tauschen sie im Stuhlkreis dann nacheinander, auf Basis der Tagebuchaufzeichnungen, ihre Auswande-

⁸⁶ Das Regiebuch stellt ein neuartiges, "teacherproof" Format für die Darstellung von Unterrichtsmodellen dar: Genaue Beschreibungen einzelner Unterrichtsschritte werden verknüpft mit typischen Unterrichtsergebnissen (Transkript-Auszüge, Fotos von Plakaten und anderen Arbeitsergebnissen usw.). LehrerInnen können sich so auf Schlüsselstellen einer offenen Lernumgebung einstellen und erhalten praktische Tipps, wie sie auf zu erwartende Lernschwierigkeiten reagieren können (vgl. auch Kap. 15.2).

lungsmotive und Wünsche an das Dorfleben aus. Dann bildet die Auswanderungsgruppe Wohngemeinschaften nach Sympathie. Pro Person steht ein Zimmer zur Verfügung. Die LehrerIn hält sich ganz zurück. Sollte der Verteilungs-Konflikt bereits hier eskalieren, ohne dass Lösungen sichtbar werden, kann eine Reflexionsphase vorgezogen werden. Dies darf in einer genetischen Lernumgebung jedoch keinesfalls zu früh geschehen, um a) die Koordinationsprobleme deutlich werden zu lassen und b) ersten Lösungsversuchen der SchülerInnen Raum zu geben. Erst wenn die Krise manifest wird und die Lösungsbemühungen der SchülerInnen wiederholt scheitern, muss die LehrerIn helfend eingreifen.

1. Szene: Die konstitutive Dorfversammlung

In einer konstitutiven Dorfversammlung verhandeln die DorfbewohnerInnen die ihnen (!) zentral erscheinenden politischen Grundfragen – erfahrungsgemäß sind dies Entscheidungs-, (Güter- und Geld-)Verteilungs-, Wirtschafts- und Glaubens-Fragen. Sie stoßen dabei auf erste Konfliktlinien und zumeist massive Diskussionsprobleme. Die LehrerIn sitzt abseits, hält sich völlig heraus und unterbricht nur im Notfall für eine vorgezogene Reflexionsphase (siehe Prolog). Den SchülerInnen wird ohne Lehrerhilfe häufig erstmalig bewusst, wie schwierig es ist, miteinander Demokratie zu praktizieren. Auch inhaltliche Abschweifungen sollen *zunächst* unkommentiert bleiben: Um sinnlich im Szenario anzukommen, müssen auch unpolitische Fragen und technisch-organisatorische Details einen gewissen Raum erhalten.

2. Szene: Diskussionsbilanz und eigene Geschäftsordnung

Die LehrerIn zeigt Videoausschnitte der konstitutiven Dorfversammlung und lässt sie zunächst per "Blitzlichtrunde" kommentieren: Alle äußern reihum kurz ihre Eindrücke. So wird die Chance erhöht, dass auch zurückhaltendere SchülerInnen zu Wort kommen, die häufig besonders stark unter einem anfänglichen Diskussions-Chaos leiden. Anschließend entwickeln die DorfbewohnerInnen (evtl. in Kleingruppen) Lösungen für ihre *kommunikativen* (Politics) und *inhaltlichen* Probleme (Policy). Oft nennen die SchülerInnen von selbst vernünftige Argumente, Diskussionsregeln, die Wahl einer Redeleitung, die Nutzung einer Rednerliste, die Setzung inhaltlicher Prioritäten (Agenda) und eine Tagesordnung. Die LehrerIn kann solche Verfahren *vorschlagen*, aber nur für den (seltenen) Fall, dass die DorfbewohnerInnen *keine* Möglichkeit sehen, ihre kommunikativen Krisen zu lösen. Keineswegs darf die LehrerIn suggerieren, man *müsse* doch jetzt *demokratische* Lösungen anstreben. Die Verfahren, für die sich die DorfbewohnerInnen entscheiden, können dann auf ihren Bezug zur großen Politik untersucht werden. Die neue Geschäftsordnung des Dorfes würde dazu beispielsweise mit (Teilen) der Geschäftsordnung des Bundestags verglichen. Am Ende dieser Phase kann bereits ein erster Austausch darüber erfolgen, was die Dorfdebatten mit

Politik zu tun haben. Auch hierbei gilt: Die LehrerIn kommentiert oder korrigiert die Politikbegriffe der SchülerInnen nicht. Sie sollte jedoch anregen, die Definitionsversuche schriftlich festzuhalten, um sie später variieren zu können. Auf diese Weise wird die Entwicklung des Politik- und Demokratieverständnisses dokumentiert.

3. Szene: Positionsklä rung und Entscheidungsfindung

Für eine weitere Abstraktionsstufe regt die LehrerIn an, die bisherigen und neu hinzukommenden Themen (Policy) per Matrix an der Pinnwand zu visualisieren und zu ordnen. Dazu sollen zunächst in Kleingruppen, dann im Plenum die *wichtigsten* Grundfragen des Zusammenlebens (Kategorien) und *alle* Positionen bzw. Lösungsvorschläge ausgewählt und verdichtet werden. Begriffe, die zu detailliert sind, sollen verallgemeinert werden, zu allgemeine Begriffe konkretisiert. Die Kategorien der SchülerInnen sollen Raum erhalten, Wagenschein würde von "muttersprachlicher Fassung" sprechen. Fachbegriffe können behutsam eingeführt werden, falls die SchülerInnen keinen eigenen Begriff finden.

Grundfrage	Position 1	Position 2	Position 3	Entscheidung
Häuserverteilung?				
Geldverteilung?				
Entscheidungsverfahren?				
Kirchennutzung?				
Wirtschaftsweise?				
...				

Ziel ist, das Meinungsspektrum der Lerngruppe abzubilden, um Entscheidungen vor dem Hintergrund aller Positionen zu treffen. Die auffälligsten Meinungsverschiedenheiten werden in der Matrix markiert und dienen als Diskussionsgrundlage für weitere Dorfversammlungen. Die SchülerInnen neigen anfangs zu Entscheidungs-Schnellschüssen, bevor sie die Problemlage geklärt und alle Vorschläge erörtert haben. Darauf kann die LehrerIn bereits hinweisen. Andererseits können getroffene Entscheidungen jederzeit neu auf die Agenda gesetzt werden. Auch das Aha-Erlebnis der Kurzsichtigkeit, der nicht-intendierten Handlungsfolgen und der prinzipiellen Revidierbarkeit von Politik darf den SchülerInnen nicht genommen werden.

In mehreren Dorfgründungs-Simulationen zeigte sich, dass manche Grundfragen eine ganze Sitzung benötigten, um entschieden zu werden. Die Dynamik der weiteren Dorfsitzungen liegt also in der Hand der DorfbewohnerInnen. Die "wissenschaftliche BeraterIn" weist gegebenenfalls auf Themen hin, die ihr für eine Dorfgemeinschaft unabdingbar erscheinen. Sie fragt nach, um sich bestimmte Positionen und Entscheidungen erklären zu lassen. Trotz vorheriger Verdichtung der Kategorien auf politisch-öffentliche können (besonders in jüngeren Klassen) Fragen auftauchen, die eher privat sind und nicht von allen entschieden werden müssen. Eine Hilfsfrage könnte dann

lauten: Welche eurer Fragen müssen tatsächlich von allen entschieden werden, welche nicht (unbedingt)?

Idealerweise folgt auf jede längere Debatten- und Entscheidungsphase wieder eine Reflexionsphase. Diese Phasen werden möglichst genauso von den SchülerInnen geleitet wie die inhaltlichen Dorfdebatten. Feedback-Möglichkeiten wie Blitzlichter und Diskussionen über Videosequenzen, Interviews mit DorfbewohnerInnen oder anonyme Beschwerdebriefe unterstützen den Selbstreflexionsprozess. Die Bedeutung *regelmäßiger* intensiver Meta-Phasen habe ich in den ersten Durchläufen unterschätzt, weil die inhaltliche Dimension des mikropolitischen Prozesses noch relativ unvorhersehbar war und sich in den Vordergrund drängte. Ebenso wie die politisch-konzeptionelle Gestaltung des Dorfes per Matrix visualisiert wird, müssen die Politics-Probleme und ihre demokratischen Lösungsversuche stärker dokumentiert werden. So erhalten die SchülerInnen einen Überblick über die Ausgestaltung ihrer politischen Orientierungen *und* ihrer Streitkultur, in der sich ihr Demokratieverständnis manifestiert.

4. Szene: Der Dorf-O-Mat: Standorte, Gleichgesinnte und politische Programme

Um die Gesellschaftsbilder der Lerngruppe zu konturieren und zu polarisieren, greift die LehrerIn nun dramaturgisch ein, indem sie zugespitzte, teils dilemmahafte Dorfsituationen zur Diskussion stellt, die sich an den 10 soziopolitischen Grundfragen (Kap. 8.1) orientieren. Je schwerer sich Lerngruppen damit tun, ein schein-harmonisches Stadium zu verlassen, umso früher sollte diese Intervention erfolgen. Mit ähnlichen Eingaben arbeiten auch Inselsettings, die das politische Bewusstsein von Jugendlichen erfassen wollen (vgl. IJzendoorn 1980; Steiner 1986 u. Kap. 10.6).

Die LehrerIn fragt die DorfbewohnerInnen, was sie in möglichen zukünftigen Situationen tun würden: Jemand stiehlt Geld aus der Kasse, jemand will einen klugen Leiter mit großer Macht einsetzen, ein Investor bietet viel Geld dafür, ein profitables Hotel zu errichten, einige wollen nicht arbeiten usw.:

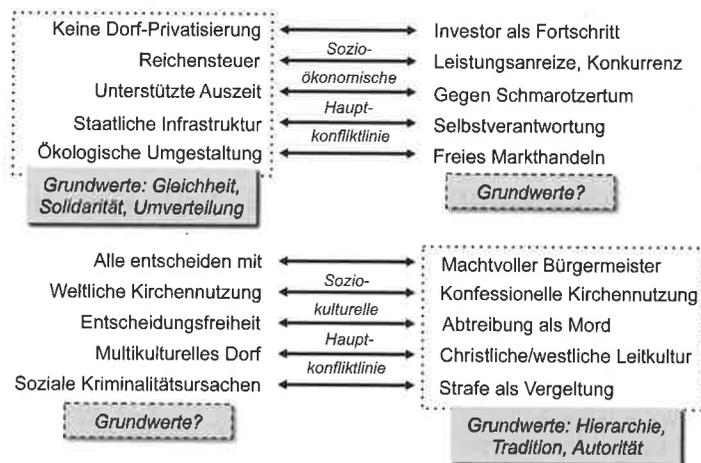
Der Dorf-O-Mat: Dorfsituationen auf der Streitlinie (Auszug; Version von 2003)

1. Fünf Monate sind um, in denen ihr an euren Wirtschaftsprojekten gearbeitet und die Pyrenäen-sonne genossen habt, ohne dauerhafte Einkommensquellen erschließen zu können. In einem Monat zahlen eure Eltern nicht mehr. Einige von euch schlagen daher vor, schnellstmöglich einen klugen Leiter zu bestimmen, der für ein Jahr lang alle Entscheidungen treffen darf, die die Gemeinschaft betreffen. Sie denken dabei an einen bestimmten Mitbewohner, der am besten französisch spricht, sich in Wirtschaftsfragen auskennt und besonders geschickt verhandeln kann. (...)
7. Drei von euch haben sich auf Gemüse- zucht spezialisiert. Mit ihren wohlschmeckenden Zucchini erwirtschaften sie mittlerweile Höchstpreise auf den umliegenden Märkten. Daher beanspruchen sie, für ihre besondere Leistung einen höheren Anteil aus der Gemeinschaftskasse zu erhalten als die anderen. Falls prozentuale Abgaben in die Kasse gezahlt werden müssen, fordern sie, ihren Prozentsatz zu verringern.

8. a) Drei von euch möchten nicht mehr arbeiten und lieber musizieren, Sport machen oder in der Natur meditieren.
 b) Darunter ist ein Gitarrist, der von allen Dorfarbeiten befreit werden möchte, um ausreichend Zeit zum Üben zu haben, denn er möchte Rockmusiker werden und eines Tages mit Plattenproduktionen und Auftritten Geld für die Gemeinschaftskasse verdienen. Dieses Ziel ist ihm so wichtig, dass er das Dorf verlassen würde, wenn sein Wunsch nicht erfüllt würde.
9. a) Jemand stiehlt 1000€ aus der Dorfkasse. Was soll mit ihm/ihr geschehen?
 b) Der Dieb brauchte das Geld, um seine Drogensucht zu finanzieren. (...)
12. Drei muslimische Jugendliche (Mädchen und Jungen) möchten zu euch ziehen, sie sind strenggläubig und wollen, dass die Kirche a) auch b) nur als Moschee genutzt werden kann.

Die DorfbewohnerInnen denken zunächst im Gehen allein über ihre Position nach, tauschen sich daraufhin zu zweit aus ("Sprechmühle") und positionieren sich schließlich auf einer auf dem Boden aufgeklebten Streit- oder Konfliktlinie, die eine Pro-, eine Pro-mit-Einschränkungen, eine Kontra- und eine Kontra-mit-Einschränkungen-Position markiert. Die ursprünglich begehbare Mittelposition habe ich mittlerweile zur Tabuzone erklärt, weil sie mit der *Mitte-Ideologie* politischer Parteien (vgl. Kap. 8.3) die *Illusion der Homogenität* unterstützt, also Harmonismus, politische Denkfaulheit und Entscheidungsvermeidung (vgl. Kap. 9.1 u. 9.2). Auf der Streitlinie soll die Genese zusammenhängender politischer Haltungen – und damit auch von Parteien – aus werteverwandten Einzelpositionen im Zeitraffer nachvollzogen werden:

Abb. 43: Die Genese politischer Grundorientierungen aus werteverwandten Einzelpositionen



Ähnlich wie der Wahl-O-Mat oder – genauer noch – der "electoral compass" (www.electoralcompass.com), der "Political Compass" ([Eine Entdeckungsreise zum eigenen politischen Selbst](http://political-</p>
</div>
<div data-bbox=)

compass.org) und das "Smallest Political Quiz" (www.theadvocates.org) kann der *politische Kompass* nach Kitschelt (Abb. 32, S. 197) über die Summe einzelner Positionierungen einer Person deren tendenzielle Nähe zu einer politischen Grundorientierung ermitteln. Mit jeder sozialistisch-regulierenden Position (z.B. pro Reichensteuer), die eine SchülerIn zu einem Thema einnimmt, wandert sie auf der sozioökonomischen Achse um eine Einheit nach links, mit jeder marktliberalen nach rechts, ebenso wird die durchschnittliche Position auf der soziokulturellen Achse bestimmt. Da die SchülerInnen später den Kompass selbst erarbeiten sollen, wird ihnen der Auswertungsmechanismus zunächst verschwiegen. Sie erfahren nur, wer mit wem häufig auf einem Pol stand. Die so ermittelten Gleichgesinnten-Gruppen erhalten den Auftrag, ihre gemeinsamen Grundwerte zu ermitteln, eventuell auch Plakate mit ihrem politischen Profil bzw. Programm zu entwerfen. Die im Dorf diskutierten Positionen und Kategorien werden so erstmals zu zusammenhängenden Haltungen verdichtet. Damit wird Akt II vorbereitet.

Die abschließende Metaphase klärt, was die bisherigen Auseinandersetzungen a) mit Politik und b) mit Demokratie zu tun haben. Der Politikzyklus und demokratische Prinzipien werden aus eigener Erfahrung rekonstruiert.

11.3 Akt II: Systematisieren – Vorbilder für politische Grundorientierungen

1. Szene: Die Kommune Niederkaufungen – ein Vorbild für uns?

Die Kommune Niederkaufungen bei Kassel stellt ein "kulturelles Vorbild" für die politisch motivierte Gründung einer Mikrogesellschaft dar. Ihre Auswahl als Exempel soll selbstverständlich keine politische Richtungsentscheidung präjudizieren, sondern erfolgt unter rein didaktischen Gesichtspunkten. Mit ca. 80 BewohnerInnen (darunter ca. 20 Kinder und Jugendliche) gehört sie zu den größten Lebensgemeinschaften dieser Art, nach 20-jährigem Bestehen zu den beständigsten. Sie ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen: Der WDR drehte eine Dokumentation über sie ("Die Kommune lebt", 14.4.1997), ein israelischer Kibbuzforscher untersuchte ihre Gemeinschaftsstrukturen (vgl. Shalmon 1998), das "Wissenschaftliche Zentrum für Umweltforschung" der Universität Kassel erstellte eine Ökobilanz der Kommune und drehte ebenfalls einen Film über sie (www.usf.uni-kassel.de/glww/kurz.htm). Im zweiten Akt der Dorfgründung soll die Kommune den provokanten Anreiz für die Systematisierung der Gesellschaftsbilder der Jugendlichen bilden. Dafür ist sie prädestiniert, weil sie nahezu alle politische Grundfragen, die sich in den Dorfdebatten aufwerfen, theoretisch und lebenspraktisch klar beantwortet. Sie verkörpert ein provokantes Beispiel für die Umsetzung libertärer und sozialistischer Vorstellungen und versteht sich als gelebte Utopie, als Labor für eine zukünftige Gesellschaft. In ihrem

Grundsatzpapier (www.kommune-niederkaufungen.de/kommune/eindex.htm) beschreiben die KommunardInnen ihr Konzept in fünf Säulen:

- *"Gemeinsame Ökonomie.* Das Wirtschaften in und aus einem Topf.
- *Konsensprinzip.* Entscheidungen werden im Konsens getroffen.
- *Kollektives* (möglichst vielfältig, aufeinander bezogenes, ökologisches und sozialverträgliches) *Arbeiten.*
- *Linkes Politikverständnis.* Zusammen leben und kollektiv arbeiten, (...) politische Einflussnahme nach außen.
- *Abbau von/Auseinandersetzung mit kleinfamiliären Strukturen* (gemeinsame Verantwortung füreinander)."

Die Kommune ist wirtschaftlich erfolgreich, unter anderem mit einer Kindertagesstätte, einer Baufirma, einer Schreinerei, einer Schlosserei, einer Sanierungs- und Energiesparberatung, einer Näh- und Lederwerkstatt, einem Tagungs- und Begegnungshaus sowie einer Gemüse-Gärtnerei. Sie sucht über ihre Tätigkeiten den Kontakt zur "bürgerlichen" Außenwelt des restlichen Dorfes und der nahen Stadt Kassel, wo auch einige KommunardInnen arbeiten. Die SchülerInnen lernen die Kommune durch einen simulierten "Ausflug" kennen: Sie sehen die WDR-Reportage und erhalten ein Flugblatt der Gemeinschaft, auf dem sie ihr Konzept verständlich erläutert. Daraufhin findet eine Dorfversammlung statt, die klären soll, welche Bestandteile des Kommunekonzeptes in das Schülerdorf übernommen werden sollten und welche nicht. Das Exempel "Kommune Niederkaufungen" löste bisher stets heftige Debatten in den anschließenden Dorfversammlungen aus.

Theoretisch könnte man dieses Exempel ergänzen oder austauschen durch Lebensgemeinschaften, die sich einer anderen politischen Grundrichtung zugehörig fühlen. Das könnten christliche Gemeinschaften wie diejenigen der Amish-People sein, esoterisch-spirituelle Gemeinschaften oder traditionelle Insel-Gesellschaften wie diejenige auf der Südseeinsel Tokelau. Genuin liberale Gemeinschaften dagegen scheint es nicht zu geben. Vorstellbar wären Wohngemeinschaften von Jungmanagern in der New Economy. Es liegt im jeweiligen Charakter der Grundorientierungen selbst begründet, dass die meisten Gemeinschaften mit einem implizit oder explizit politischen Konzept entweder gesellschaftskritisch oder extrem traditionell eingestellt sind: Der "Exodus" in die relative Abgeschiedenheit erfolgt zumeist aus einer Ablehnung des gesellschaftlichen Mainstreams heraus.

Reportagen über konservativ-religiöse Lebensgemeinschaften entfalten meiner Erfahrung nach im Unterricht jedoch nicht dieselbe perturbierende Wirkung wie die Kommune Niederkaufungen: Gemeinschaften, die die Prügelstrafe befürworten, mit ihren Kindern täglich beten, sie nicht in die Schule schicken, Nacktheit verurteilen und Sexualität nur zur ehelichen Fortpflanzung tolerieren, sind durchaus ein soziologisch interessantes Phänomen für Jugendliche. Deren Lebenspraxis weist jedoch so gut wie keine Berührungspunkte mit dem Lebensstil und den Erfahrungen der meisten

westeuropäischen Jugendlichen auf. Es ist zu befürchten, dass sie ähnlich amüsiert oder befremdet auf solche Exempel reagieren, wie sie es auch angesichts eines afrikanischen Stammes tun würden, der heute noch lebt wie vor 1000 Jahren. Die unbefriedigende Folge wäre, dass sich die Lerngruppe geschlossen und über alle politischen Differenzen weg in ihrer "Modernität" bestätigt sieht, aber kaum als fruchtbar empfundene Anregungen erfährt. Auseinandersetzungen über divergierende Ordnungsvorstellungen würden so nicht provoziert. Die latent konservativ orientierten DorfbewohnerInnen könnten sich sogar dazu gedrängt fühlen, ihre Werte zu verleugnen, weil sie nicht "mit altmodischen Spinnern" in Verbindung gebracht werden wollen.

Ein konstruktives Desäquilibrium setzt eine Mischung aus Fremdheit und Vertrautheit voraus, um eigene Lebens- und Denkgewohnheiten zumindest so stark zu berühren, dass sie in Frage gestellt werden. Dies gelingt mit dem Beispiel der Kommune Niederkaufungen: Vertraut ist sie, weil dort relativ junge oder jung wirkende Menschen "ihr Ding machen", weil sie in "normalen" Berufen arbeiten, Feste feiern, in Wohngemeinschaften wohnen, Jeans tragen, mal ein Bier trinken gehen usw. Befremdlich ist sie, weil insbesondere ihre Entscheidungs- und Verteilungsstrukturen sowie ihre Positionierung gegen die "bürgerliche" Kleinfamilie stark von gewohnten Normen abweicht. Diejenigen SchülerInnen, die die Kommune ablehnen, tun dies oft mit einer Emotionalität, als gelte es, ihr persönliches Eigentum schnellstmöglich vor der baldigen Zwangs-Kollektivierung zu retten. Das Exempel Kommune Niederkaufungen verdeutlicht, inwiefern gerade politisch "einseitige" Beispiele zur pluralistischen-kontroversen Urteilsbildung beitragen können.

Auch wenn die Kommune Niederkaufungen den an dieser Stelle beabsichtigten didaktischen Zweck erfüllt, schließt dies nicht aus, nach weiteren medial zugänglichen Lebensgemeinschaften zu suchen, die eine bestimmte politische Grundorientierung leben oder Mischformen darstellen, wie die Quäkergemeinschaften oder Kibbuzim. Als Faschismus-Warnung kann die "Colonia Dignidad" in Chile eingesetzt werden.

2. Szene: Das ideale Dorf? Smith, Burke, Marx und Proudhon beraten

Der nächste Schritt der Dramaturgie ergibt sich aus dem provokativen Charakter der Kommune: Ihre Lebenspraxis dürfte in den meisten Lerngruppen politisch höchst umstritten sein. Da sich die Kommune explizit "links" nennt, taucht spätestens jetzt die Frage auf, was eigentlich "Linkssein" genau bedeutet – und was im Gegenzug ein "rechtes" Gemeinschaftsmodell wäre. Spuren politischer Orientierungen zeigen sich zwar schon in den Gleichgesinnten-Gruppen. Doch dominieren selbst bei OberstufenschülerInnen noch freundschaftliche Bezüge, die nicht unbedingt zu klaren politischen Profilen führen.

Um ihre Vorstellungen zu systematisieren, wird die Lerngruppe nun bei der weiteren Dorfgestaltung von den "Urhebern" der vier Grundorientierungen professionell beraten: Smith, Burke, Marx und Proudhon (vgl. Kap. 8.2).

Die Möglichkeiten, das eigene Dorf zu gestalten, werden somit zunächst idealtypisch polarisiert. Die Theoretiker stellen dabei nicht bloß Kategorien bereit, sondern differenzierte Argumentationsfiguren: Nicht abstrakte Begriffe wie Freiheit, Gleichheit etc. sollen eingeführt werden, sondern *verschiedene* Freiheits- und Gleichheitskonzepte als Denkfiguren (vgl. Kap. 5.2 u. 8.2), die jeweils in ein komplexes Wertegerüst eingebettet sind.

Diese Denkfiguren werden als Hilfestellungen für Argumentationsprobleme des ersten Aktes erarbeitet. Politische KlassikerInnen können auf verschiedene Weise genetisch erschlossen werden (vgl. Kap. 10.3ff.): Bei einem ideogenetischen Vorgehen würden die Jugendlichen angeregt, sich in historische Auslösesituationen der Ordnungskonzepte zu versetzen. Im individualgenetischen Setting der Dorfgründung dagegen "besuchen" die ausgewählten TheoretikerInnen die SchülerInnen, um Lösungsvorschläge für die aktuellen Dorfprobleme zu unterbreiten. Nicht die historische Genese, sondern die Kontinuität und Aktualität der klassischen Konfliktlinien wird überprüft: Inwiefern könnte und sollte z. B. Religion im Schülerdorf und in der BRD als "Opium des Volkes" (Marx) oder "Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft" (Burke) betrachtet werden?

Die Einbindung der Gesellschaftsmodelle erfolgt also über das individualgenetisch erlangte Bedürfnis, Klärung in die eigene komplexe Konfliktlage zu bringen. Die Quellen müssen dabei so ausgewählt und "geschnitten" (didaktisch transformiert) werden, dass der Pathos, das politische Grundgefühl, die elementaren Beispiele und provokanten Formulierungen des Theoretikers sichtbar und spürbar werden (vgl. den *Medienfilter*, Abb. 10, S. 89). Jugendliche nehmen Theoretiker insbesondere dann als brauchbare und interessante Berater wahr, wenn sie klare politische Profile mit persönlichen Anteilen verbinden. Zumindest sind dies Eigenschaften, die Jugendliche bei PolitikerInnen häufig vermissen (vgl. Kap. 9.2). Weil viele Quellensammlungen Gefühlsäußerungen, Pathos und Beispiele herauskürzen und den Anarchismus bzw. Libertarismus ignorieren (vgl. Kap. 8.2), habe ich eigene Basistexte aus den Grundlagenwerken der Theoretiker zusammengestellt.

Die dramaturgische Integration der Theoretiker in das Dorfszenario wird in die Hände der SchülerInnen gelegt. Die LehrerIn klärt auf, dass alle vier historisch anerkannte "Gesellschaftsgründungsprofis" sind, dass sie immer wieder von Menschen gelesen und verwendet wurden, die sich der Gestaltung großer und kleiner Gemeinwesen gewidmet haben, dass sie die politische Auseinandersetzung bis heute prägen und aus all diesen Gründen Argumentationshilfen für die weitere Dorfgestaltung bereitstellen können.

Um allen vier Richtungen die gleiche Chance zu geben, soll erstmalig mit Rollenspielelementen gearbeitet werden. Die SchülerInnen werden per Los in vier Gruppen eingeteilt, die jeweils einen Theoretiker didaktisch aufbereiten. Mithilfe theaterpädagogischer Verfahren sollen sie die klassi-

schen Konzepte am Dorf-Modell *konkretisieren* und *aktualisieren* (vgl. Scheller 1998). Ihr Arbeitsauftrag lautet:

1. Eine kurze Szene aus dem Dorfalltag entwerfen und einstudieren, die die (auf heute übertragenen) Grundprobleme zeigt, von denen der Theoretiker ausgeht.
2. Den Theoretiker mit biografischen Details und mit Originalzitate aufzutreten lassen, um seine Bewertung der Probleme und seine Lösungsvorschläge zu verdeutlichen.
3. Eine kurze Szene entwerfen und einstudieren, die einen typischen Einblick in das "umgestaltete" Dorf ermöglicht.
4. Die Neuerungen in den alten Dorfplan einzeichnen und erläutern.

Statt die Theorien in abstrakter Papiergestalt zu belassen, führen die SchülerInnen sie auf Handlungen zurück, aus denen sie entsprungen sein *könnten* und ergänzen Situationen, die aus ihnen resultieren *könnten*. Sie testen die performative Wirkung und den praktischen Gebrauchswert dieser politischen Ideen, indem sie sie "von innen heraus" verteidigen. Im Rollenspiel erfahren die Jugendlichen, wie es sich anfühlt, in einer teilweise ungewohnten Sprache und mit entsprechendem Körperausdruck fremde, eventuell provozierende Gedanken so zu äußern, *als ob* sie die eigenen wären. Dabei dürften ihnen Parallelen zwischen den Haltungen der Theoretiker und Haltungen auffallen, die in den vorherigen Dorfdebatten sichtbar wurden.

Ähnlich wie beim "theatralen Philosophieren" geht es hier *nicht* um "lo-gezotrische" Texterschließung, sondern darum, in ein "systematisches Spiel von Differenzen" (Derrida) einzutreten (vgl. Gefert 2002: 302ff.). Anders als beim theatralen Philosophieren steht jedoch nicht die Kulturtechnik des "Philosophierens am Text", das immer tiefere Eindringen in ihn, im Vordergrund, sondern der "Streit zwischen verschiedenen Texten". Die hierfür notwendigen Spiel-Kompetenzen (sich exponieren, in eine Rolle schlüpfen) können nicht vorausgesetzt werden. Hier ist Lehrer-Unterstützung gefragt.

3. Szene: Gesellschaftstheorien ordnen und ein Dorfprofil beschließen

Damit die Dorfgemeinschaft sich für eines der Ordnungskonzepte oder ein Mischmodell entscheiden kann, muss deutlich werden, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sie auszeichnen. Aus "ExpertInnen" aller vier Theorien zusammengesetzte Gruppen erhalten den Auftrag, die Theorien so zueinander in Bezug zu setzen, dass ein politischer "Kompass" entsteht (vgl. Kap. 8.3). Dabei sollen sie die Grundaussagen der Theorien auf *zentrale Begriffe* bringen, sie mithilfe von *Konfliktlinien* darstellen und zuletzt versuchen, ihnen die Bezeichnungen *links* und *rechts* zuzuordnen. Sie erzeugen nun sozialwissenschaftliches Modellwissen.

Wagenschein stand der *naturwissenschaftlichen* Modellbildung kritisch und skeptisch gegenüber. Zu leicht wirkten die "verfremdenden Apparaturen" auf SchülerInnen als "esoterisches Wissen", als "Zaubertrick" der LehrerIn, die ihnen die "handgreifliche Wirklichkeit selber" vorenthalten würde (vgl. Wagenschein 1991: 67ff.). Ähnliches wäre hier der Fall, wenn den Schüle-

rInnen vor ihren "handgreiflich-wirklichen" Auseinandersetzungen und vor ihrer Bekanntschaft mit Smith, Burke, Marx und Proudhon ein abstraktes Koordinatensystem mit hochverdichteten Kategorien vorgesetzt würde. Stattdessen werden sie dazu animiert, ihre Erfahrungen und ihr neues Wissen eigenständig zu verdichten. Damit nähern sie sich auf genetische Weise sozialwissenschaftlichem Wissen an: Sie versuchen sich an einer Systematisierung, wie sie Proudhon begonnen, Mannheim wissenschaftlich fundiert und Inglehart, Kitschelt u.a. sozialwissenschaftlich modernisiert haben.

Die Schülerergebnisse werden erst untereinander, dann mit dem sozialwissenschaftlichen Modell verglichen. Wichtig ist, die Schülerlösungen nicht abzuwerten, sobald man das Originalmodell zeigt. Die LehrerIn sollte weder suggerieren, das wissenschaftliche Modell sei zwangsläufig überlegen und "wahr", noch so tun, als seien die SchülerInnen bereits ausgereifte SozialwissenschaftlerInnen, deren Modelle gleich veröffentlicht werden könnten. Vielmehr geht es um einen lehrreichen Vergleich verschiedener Abstraktionsmöglichkeiten. Einer Gläubigkeit an eine "eindeutige" Wissenschaft kann vorgebeugt werden, indem man Konkurrenzmodelle zum Kitschelt-Modell diskutiert, z.B. Cleavage-Modelle von Inglehart oder Flanagan. Zentrale politologische und soziologische Begriffe werden so aus der "wissenschaftlichen" Debatte heraus eingeführt und eingeübt. Wo SchülerInnen abweichende, aber brauchbare Begriffe verwenden, sollen sie dazu ermuntert werden. Sie müssen nur zwischen offiziell gebrauchten und umgangssprachlichen Begriffen *unterscheiden* können.

Nun kann die Lerngruppe ihre früheren theoretischen Entwürfe (Positionen-Matrix und Gleichgesinnten-Programme) mit den "professionellen" Gesellschaftsmodellen vergleichen und eine Bilanz ziehen: Welche Elemente welcher Theorien möchte die Gemeinschaft aus welchen Gründen für ihr Dorf übernehmen? Dabei sind vier Ergebnisse denkbar: Die (unwahrscheinliche) Einigung auf oder Mehrheitsentscheidung für *ein* Modell, ein Mischmodell, ein "föderalistisches" Modell mit teilautonomen Dorfeinheiten ("Profil-WG's") – oder "Spaltung": ein Scheitern jeglicher Einigungsversuche, verbunden mit dem Wunsch, mehrere verschiedene Dörfer zu gründen.

Diese letzte Lösung ist eine realistische Möglichkeit. Sie setzt jedoch voraus, dass die Lerngruppe bisher keine für sie befriedigenden Koordinationsverfahren etablieren konnte. Die LehrerIn sollte dazu ermuntern, zunächst eine Lösung für das gesamte Dorf zu finden und Spaltung nur als ultima ratio in Betracht zu ziehen. Zwar haben die SchülerInnen, makropolitisch betrachtet, selbstverständlich das Recht, mit ihrer homogenen Teilgruppe abzuwandern. Andererseits betrügen sie sich so um das mikropolitische Erfolgserlebnis, aus einer anfänglichen Wertekonfrontation eine stabile kleine Demokratie errichtet zu haben. Beharrt die Lerngruppe allerdings auf ihrem Spaltungsvorhaben, dann verlagert sich die Frage nach der Koordination von Differenz nur eine Etage nach oben: In der Transferphase würde dann insbe-

sondere erörtert werden, welche Art von institutionellem Zusammenspiel sich die harmoniebedürftigen DorfbewohnerInnen auf der makropolitischen Ebene vorstellen. Denn eine Emigration aus dem politischen Raum westlicher Demokratien ist weitaus schwieriger als eine Dorfabspaltung, ein Ausscheiden aus der Weltgesellschaft nahezu unmöglich.

11.4 Akt III: Anwenden – Grundorientierungen als Urteilsmaßstäbe für aktuelle politische Fälle

1. Szene: Talk im Fishbowl – Wie soll die BRD gestaltet werden?

Im dritten Akt soll der Gebrauchswert des im Mikrokosmos generierten Wissens zur Beurteilung makropolitische Fälle praktisch erprobt werden. Dazu erhalten die DorfbewohnerInnen ein verlockendes Angebot von der mitgereisten "Wissenschafts-JournalistIn", also der LehrerIn: ARTE plane eine neuartige Talkshow, in der die großen politischen Zukunftsfragen aus einer *parteiunabhängigen Perspektive* oder *grundsätzlichen Parteien-Position* beraten werden sollen. Wegen der häufig destruktiven Diskussionskultur in politischen Talkshows sei das Fishbowl-Format gewählt worden – eine Art Debattierclub zum Training fairer Streitgespräche. Kurz wird daher der Stand der Entwicklung einer konstruktiven Streitkultur im Dorf evaluiert.

Um die vier Grundorientierungen nicht gleich realpolitisch zu verengen, werden die DorfbewohnerInnen im Fishbowl entweder als sozialwissenschaftliche ExpertInnen ("Intellektuelle") oder als VertreterInnen der vier großen westlichen Parteienfamilien auftreten: Liberale, Grün-Libertäre, Demokratische Sozialisten, Konservative. Im ersten Fall simulieren sie eine politikberatende Intellektuellenperspektive, im zweiten Fall das institutionenbezogene Argumentieren in Funktionsrollen aus Sicht der jeweiligen Grundsatzprogrammatische. Die Sendungen werden "live" aus dem Gemeindesaal des Dorfes übertragen. Die (hier maximale) Themenwahl orientiert sich an den schon im Dorf diskutierten politischen Elementarfragen:

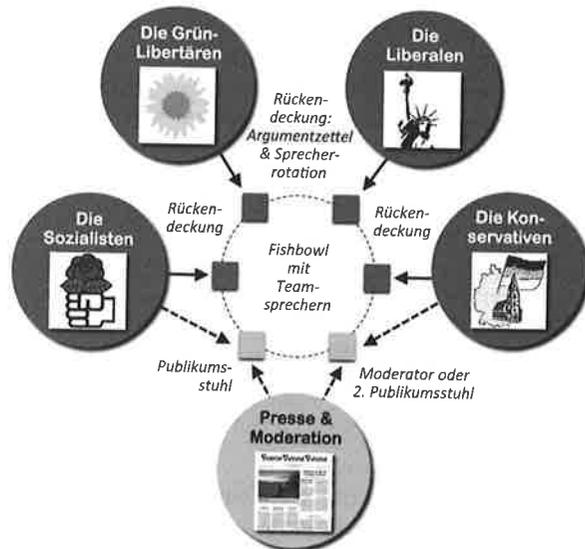
1. *Entscheidungsmodus*: Sollen Volksentscheide auf Bundesebene eingeführt werden?
2. *Güterverteilung*: Soll Hartz IV beibehalten oder eine soziale Grundsicherung eingeführt werden?
3. *Eigentumsverhältnisse*: Soll die Privatisierung und Liberalisierung der Märkte (Strom, Bahn, Telefon, Öffnungszeiten, Wasser usw.) fortgesetzt werden?
4. *Ökologie*: Welche Rolle sollen Tempolimits, Atomkraft, Eigentumsverhältnisse usw. bei der Bekämpfung des Klimawandels spielen?
5. *Privatsphäre*: Soll die Homo-Ehe der traditionellen Ehe gleichgestellt werden?
6. *Religion*: Soll der konfessionelle Religionsunterricht zugunsten einer interkulturellen Lebenskunde abgeschafft werden?

Diese Schlüsselkonflikte bilden die *aktuellen Module* des Lehrstücks. Damit erfüllt das Lehrstück den Anspruch, einen "genetischen Pulsschlag" zwischen

"Grundfigur" und "Aktualität" herzustellen, als "Thema mit Variation" (Berg in Berg/Grammes 2001: 45; vgl. auch Kap. 15.1). Das "Generelle" sind die Grundorientierungen, westliche Parteifamilien und demokratische Verfahren, die im Dorf aus konkreter Erfahrung heraus entdeckt und entwickelt wurden. Insofern stellen sie bereits eine erste (mikropolitische) Abstraktionsstufe dar. Das Aktuelle sind relativ vergängliche politische Fälle wie der Streit um die Agenda 2010 oder Liberalisierungsprozesse. Durch ihre Analyse soll die institutionelle Abstraktionsstufe erreicht werden. Einige Oberstufen-SchülerInnen werden eventuell bereits auf sozialwissenschaftlichem Niveau argumentieren können (vgl. Kap. 12.3).

Die *Fishbowl-Diskussion*, auch *Aquarium* oder *Zwiebelschale* genannt, ist eine Abwandlung der *Podiumsdiskussion* mit *Delegierten aus Kleingruppen* (vgl. Knoll 1993: 77f.). Gesprochen werden darf nur im Innenkreis. Die Außenteams beobachten, unterstützen ihre Team-SprecherInnen und beteiligen sich über einen Publikumsstuhl. Hauptanliegen dieser Methode ist, auch in Großgruppen eine konstruktive Kleingruppen-Intimität herzustellen und TeilnehmerInnen zu ermutigen, sich zu exponieren. Die Methode eignet sich zur Planung von schülerzentrierten Unterrichtsphasen, zur Präsentation und Diskussion arbeitsteiliger Gruppenarbeitsergebnisse, zur Diskussion kontroverser Themen, die über ein Pro und Kontra hinausgehen und zur Diskussionsschulung. Sie ist prädestiniert für Großveranstaltungen wie Parteikongresse, Gewerkschaftstreffen, Zusammenkünfte von Nichtregierungsorganisationen u.ä. Im Dorf wird daraus der "Talk im Fishbowl":

Abb. 44: Talkshowsimulation im Fishbowlsetting



Die Lerngruppe wird per Los in vier Intellektuellen- oder Parteienteams und ein Presse- und Moderationsteam eingeteilt. In der Mitte bilden sechs Stühle das Fishbowl, zwei davon sind Publikumsstühle, von denen einer auch für eine ModeratorIn genutzt werden kann. Sternförmig um die vier anderen Stühle angeordnet nehmen die VertreterInnen der politischen Grundorientierungen bzw. Parteifamilien Platz. Sie entsenden eine SprecherIn ins Fishbowl, die den Gruppenstandpunkt dort so authentisch wie möglich vertritt. Das Außenteam gibt seiner SprecherIn *Rückendeckung*: Es kann ihr Zettel mit Argumenten zustecken oder sie auswechseln. Alle Teams können auch *in der Teamrolle* einen der beiden Publikumsstühle nutzen und dort das Anliegen ihrer SprecherIn verstärken. Diskutiert wird in bis zu sechs Themenrunden (*Sendungen*), bei denen jeweils nicht nur das Thema, sondern auch die Perspektive auf das Thema gewechselt werden kann: Die Teams rotieren dann im Uhrzeigersinn, jedes ist auch einmal Presseteam. Spätestens zu Beginn einer neuen Runde muss eine neue SprecherIn bestimmt werden.

Die *Publikumsstühle* können von allen genutzt werden, auch vom Presseteam und von der LehrerIn. Wer will, kann dort in einer beliebigen Rolle auftreten: als fiktive "Betroffene", ParteivertreterIn, "neutrale" BeobachterIn, Publikumsgast, als "man selbst". So können auch Team-Mitglieder die Teamrolle vorübergehend aufgeben. Ein zweiter Publikumsstuhl dynamisiert die Diskussion und senkt die Hemmschwelle für zurückhaltendere SchülerInnen. Weiterhin hat jede beteiligte Person jederzeit das Recht, mithilfe einer Klingel die Diskussion für kurze Zeit zu unterbrechen (*Time out*): Störungen (z. B. eklatante Regelverstöße) können so geklärt, kurze Lagebesprechungen abgehalten werden. In der "selbstregulierten" Variante *ohne Moderator* übernimmt ein Redeball die Diskussionsleitung: Wer ihn durch Handzeichen bekommt, darf sprechen. Das Presseteam beobachtet, protokolliert und visualisiert die Fishbowlrunde arbeitsteilig. Es konzentriert sich auf die Plausibilität der Rollenargumentation, die Qualität des Diskussionsprozesses und inhaltliche Diskussionsergebnisse. In der Variante mit Moderation bereitet die Pressegruppe Fragen vor und entsendet eine ModeratorIn ins Fishbowl. Zur Vorbereitung der Diskussionen kann auch eine kurze Einführung in die Argumentationstheorie gegeben werden (vgl. Kap. 12.4).

2. Szene: Bilanz – Ist der Liberalismus das "Ende der Geschichte"?

In dieser Bilanzdiskussion vertreten alle wieder die eigene Position. Der konservative Politikwissenschaftler Francis Fukuyama (LehrerIn) tritt mit einer provokanten These auf: "Die liberale Demokratie ist der Endpunkt der ideologischen Evolution der Menschheit und die endgültige menschliche Regierungsform. Sie ist das Ende der Geschichte!" (vgl. Kap. 8.3). Als Reaktion auf diese These artikulieren die SchülerInnen Standpunkte zur Weiterentwicklung der Demokratie nach Umbrüchen wie 1989 (Mauerfall), 2001 (11. September), 2008 (Bankenkrise) und 2011 (Arabischer Frühling).

Diese offene Diskussion erlaubt den SchülerInnen, aus den politischen Grundfragen eigene Themenschwerpunkte auszuwählen. Faktenmangel kann das im Dorf erreichte Argumentationsniveau senken. Es sollten also Materialien zum Ideenstreit über die Zukunft der Demokratie bereitgestellt werden. Am Ende dieser Abschlussdiskussion werden zwei weitere Transferfragen thematisiert: Erstens die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten unterschiedlich komplexer Gemeinwesen wie dem Dorf, der Bundesrepublik und der internationalen Gemeinschaft, zweitens nach den Bezügen zwischen simulativem und realem sozialen und politischen Handeln.

3. Szene: Eigene und fremde Standorte bestimmen

Am Schluss positioniert sich jede SchülerIn politisch: Einmal mit einem Klebepunkt auf einem vergrößerten politischen Kompass, um einen *tendenziellen* Standort zu markieren. Darüber hinaus mit einem Punkt je Theoriebaustein in der Positionenmatrix, um *themenbezogene* Standpunkte hervorzuheben. Die Wahl sollte möglichst anhand politischer Beispiele begründet werden. Das Wahlergebnis wird abschließend reflektiert. Weitere Standortbestimmungen sind möglich: Parteien, Bewegungen, Gruppierungen, Gesellschaftstheorien etc. können von Kleingruppen im Orientierungsmodell positioniert werden. Die zu erwartenden unterschiedlichen Einschätzungen bieten weiteren Meta-Diskussionsstoff.

Epilog: Rückreise und Selbstreflexion

Zur Analyse des eigenen Lernprozesses und als Feedback an die LehrerIn wird eine *"Nachträgliche Reflexion"* in Form einer "Rückreise" durchgeführt: Durch Videoausschnitte der Dorfgründung angeregt schildert die Lerngruppe laut ihre Reise-Eindrücke. Schließlich wird jeder und jede gebeten, einen abschließenden Eintrag in sein/ihr Dorfgründungstagebuch vorzunehmen und dabei drei Leitfragen zu beantworten:

1. Welche deiner Anfangsvorstellungen oder Anfangserwartungen von einer Dorfgründung haben sich im Dorf bewährt, welche nicht?
2. Was hast du gelernt? Inwiefern hat sich dein politisches Gesellschaftsbild verändert oder verfestigt? Gibt es besondere Stellen, wo etwas bei dir ins Wanken geraten ist oder sich besonders stabilisiert hat? Wodurch wurde das jeweils ausgelöst?
3. Welche Anregungen gibst du für weitere Dorfgründungen, wo hätte sie anders organisiert werden können, wo war etwas schwierig, nervig, unverständlich?

12. Methodik politischer Bildungsgangstudien per Argumentationsanalyse

Im Folgenden soll die Dorfgründungssimulation – und damit das genetische Prinzip – auf Kompetenzbildungsprozesse untersucht werden. Meine zentrale Hypothese ist, dass das kontroverse und interaktive Setting insbesondere die Konflikt- und Urteilsfähigkeit herausfordert, also den performativen Umgang mit eigenen und fremden Werturteilen verändert. Daher ist mein Forschungsziel die explorative Annäherung an unterschiedliche Wege des argumentativen Ausbaus des eigenen Gesellschaftsbildes (vgl. Kap. 9). Diese Lernwege nenne ich *Politisierungstypen*.

Zunächst werde ich die Notwendigkeit qualitativer Bildungsganganalysen vor dem Hintergrund des politikdidaktischen *Forschungsstands* begründen (Kap. 12.1) und den *methodologischen Rahmen* solcher Fallstudien ausloten (Kap. 12.2). Dann werde ich Struktur und Graduierung *politischer Kompetenzen* bestimmen (Kap. 12.3), die Methode der *Argumentationsanalyse* entwickeln (Kap. 12.4), die *Datenerhebung* schildern (Kap. 12.5) und schließlich die konkreten *Interpretationsschritte* erläutern (Kap. 12.6).

12.1 Forschungsstand: Über die Notwendigkeit qualitativer Bildungsgangstudien zur Vertiefung quantitativer Befunde

Gilt 2012 noch, die politikdidaktische Unterrichtsforschung habe "nicht sehr viele tragfähige Ergebnisse vorzuweisen" (Hilligen 1993: 132)? Ja und nein. Einerseits beschwört die zeitgenössische Politikdidaktik die Sanierung von Unterricht häufiger, als dieses Versprechen praktisch einzulösen (vgl. Gruschka 2002: 328f.). Diese "programmlastige" und "präskriptiv-euphorische" Tendenz (Grammes 1998: 198) äußert sich in einem Überangebot *konzeptioneller* Beiträge zulasten ihrer *Erprobung* in Unterrichtsversuchen. Die zahllosen Sammelbände – wie z.B. "Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft" (Beutel/Fauser 2007), "Kritische politische Bildung" (Lösch/Thimmel 2010), "Politisch Handeln: Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen" (Weißeno/Buchstein 2012) – diskutieren teils durchaus empirische Befunde. Wir erfahren von ihnen jedoch äußerst selten, wie *Jugendliche* in *realen Lernsituationen* ihre Demokratiekompetenz, ihr kritisches Bewusstsein oder ihre politische Handlungskompetenz *entwickeln konnten* – oder was sie daran *gehindert hat*. Diesen Schulen der politischen Bildung, der demokratiepädagogischen, der subjektorientierten und der kategorial-wissensorientierten, fehlt die *systematische* Dokumentation und Analyse *individueller* Lernprozesse. Zudem nehmen sie kaum *konstruktive* Notiz voneinander, bleiben "monotheistischen" Zitierkartellen verhaftet (vgl. Kap. 5, S. 91).