

Jäger, Christel; Petrik, Andreas; Güttner, Rainer
**Demokratische Unterrichtsentwicklung: Demokratielernen im
Simulationsspiel "Dorfgründung". Gymnasium Corveystraße, Hamburg**

Berlin : BLK 2006, 31, [12] S. - (Praxisbausteine)



Quellenangabe/ Citation:

Jäger, Christel; Petrik, Andreas; Güttner, Rainer: Demokratische Unterrichtsentwicklung:
Demokratielernen im Simulationsspiel "Dorfgründung". Gymnasium Corveystraße, Hamburg. Berlin :
BLK 2006, 31, [12] S. - (Praxisbausteine) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2552 - DOI: 10.25656/01:255

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-2552>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:255>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxisbaustein

Demokratische Unterrichtsentwicklung: Demokratielernen im Simulationsspiel "Dorfgründung"

Gymnasium Corveystraße,
Hamburg

Christel Jäger

Dr. Andreas Petrik

Rainer Güttner

unter Mitarbeit von:

Lisa Rosa

Wolfgang Steiner

Impressum

Dieses Material ist eine Veröffentlichung aus der Reihe der „Praxisbausteine“ des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ und wurde in Hamburg entwickelt.

Kopieren und Weiterreichen der Materialien sind bis zum Ende des Programms am 31. März 2007 ausdrücklich gestattet. Die Inhalte geben nicht unbedingt die Meinung des BMBF, der BLK oder der Koordinierungsstelle wieder; generell liegt die Verantwortung für die Inhalte bei den Autoren.

Die Materialien stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung:
www.blk-demokratie.de (Bereich Materialien/Praxisbausteine)

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Koordinierungsstelle

Programmträger: Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung

Freie Universität Berlin

Leitung: Prof. Dr. Gerhard de Haan

Arnimallee 12

14195 Berlin

Telefon: (030) 838 564 73

info@blk-demokratie.de

www.blk-demokratie.de

Autoren des Praxisbausteins

Christel Jäger in Zusammenarbeit mit

Dr. Andreas Petrik und

Rainer Güttner

info@corvey-hamburg.de

Externe Entwicklerin

Lisa Rosa

lisa.rosa@li-hamburg.de

Projektleitung „Demokratie lernen & leben“ Hamburg

Wolfgang Steiner

wolfgang.steiner@li-hamburg.de

Berlin 2006

Inhalt

	Allgemeine Kurzbeschreibung des Ansatzes	7
1	Kontext, Begründungen, Ziele bei der Entwicklung	9
2	Voraussetzungen für die Einführung bzw. Durchführung des Ansatzes	13
3	Durchführung bzw. Ablauf	15
4	Zwischenbilanz	21
5	Förderliche und hinderliche Bedingungen	25
6	Qualitätsweiterentwicklung: Standards und Kriterien für die Selbstevaluation des Ansatzes	27
	Angaben zur Schule und Kontakt/Ansprechpartner	29
	Materialien	31

Allgemeine Kurzbeschreibung des Ansatzes

Beispiele für Good Practice im Bereich der demokratischen Unterrichtsentwicklung sind bislang noch eher rar. Mit dem Unterrichtsprojekt "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft", einem Simulationsspiel des Hamburger Lehrers und Politikdidaktikers Andreas Petrik, liegt nun ein differenziert ausgearbeitetes Unterrichtsmodell zur "Einführung in demokratische Streitkultur, politische Urteils- und Identitätsbildung sowie gesellschaftstheoretisches Denken"¹ für die Arbeit im Fachunterricht Politik vor, das mehrfach in der Unterrichtspraxis erprobt und teilweise auch wissenschaftlich evaluiert wurde ([Dorfgründung Kurzbeschreibung](#)).

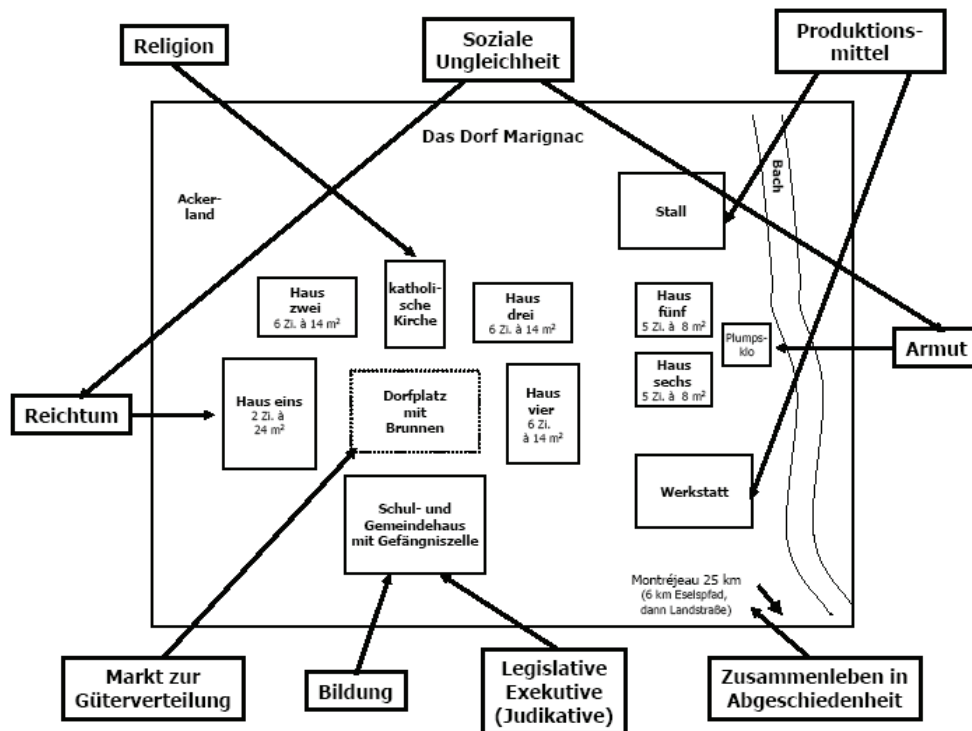
¹ Andreas Petrik, Lehrstück "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft". Eine Einführung in demokratische Streitkultur, politische Urteils- und Identitätsbildung sowie gesellschaftstheoretisches Denken



1 Kontext, Begründungen, Ziele bei der Entwicklung

Der Ansatz folgt dem didaktischen Konzept des "genetischen" Lernens nach Martin Wagenschein (1896-1988, Didaktiker der Naturwissenschaften; vgl. [Genetisches Prinzip Kurzbeschreibung](#))². Im Simulations-Setting des Dorfgründungs-Projekts wandern die Schüler einer Klasse in ein fiktives von den bisherigen Einwohnern aufgegebenes Dorf in den Pyrenäen aus, in dem sie sich als Gruppe eine neue Existenz aufbauen müssen. Ausgestattet mit unterschiedlichen Geldvermögen als Mitgift, müssen sie in der vorgefundenen Anlage des Dorfes mit unterschiedlich großen Häusern und Land eine neue Gesellschaft aufbauen, deren ökonomische, politische und juristische Strukturen sie selbst gemeinschaftlich bestimmen. Die jeweils in der fiktiven Lebenspraxis auftauchenden Entscheidungsaufgaben (Häuserverteilung, Arbeitsteilung, Gesetzgebung u.a.) und die dabei notwendig auftretenden Differenzen und Konflikte bieten den Stoff für die Entdeckung grundlegender gesellschaftlicher Probleme, die gemeinsam politisch gelöst werden müssen.

² Andreas Petrik, a.a.O.



Dorfplan-Kategorien

1.1 Allgemeine Beschreibung der Schule

Das Gymnasium Corveystraße liegt im Hamburger Stadtteil Lokstedt mit vorwiegend kleinbürgerlicher und bildungsbürgerlicher Bevölkerung. Als Besonderheit im Schulprofil führt es einen bilingualen Zweig Deutsch-Italienisch. Eine Vielfalt an Arbeitsgemeinschaften – v.a. in Musik, Theater und Sport – verweist auf ein reichhaltiges Schulleben über den Unterricht hinaus. Teilweise werden Arbeitsgemeinschaften auch schon von Schülern geleitet. Die Schule ist auf dem Weg zu einer Ganztagschule. Schon vor der Teilnahme am BLK-Programm "Demokratie lernen & leben" begann die Schule mit der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur:

So ist es seit Jahren Tradition, dass die Klassen- und SchulsprecherInnen zusammen mit den BeratungslehrerInnen an einem mehrtägigen Qualifizierungsseminar teilnehmen. Ein Produkt der entwickelten Schülergremienarbeit ist ein von der Schulleiterin und einer Schülersprecherin gemeinsam verfasster Artikel "Schulentwicklung und die Arbeit des Schüler(innen)rats"³. Zweimal (2001 und 2002) sind SchülerInnen der Schule Bertini-Preisträgerinnen geworden – mit der

³ Kathrin Jakstat und Christel Jäger, in: Hamburg macht Schule 5/2002

Initiative und Organisation eines Projekttags "Was heißt hier fremd" und dem "FutureBus", <http://www.futurebus.de/>, einer mobilen Ausstellung gegen Rechts-Extremismus. Derzeit bemüht sich eine SchülerInnen-Initiative, die Schule an das Netzwerk "Schule ohne Rassismus – Schulen mit Courage" <http://www.schule-ohne-rassismus.org/> anzuschließen. Die Schülerratsseite der Schulhomepage ist reichhaltig und lebendig gestaltet; außerdem gibt es noch eine Seite der Schulcommunity, "Corvey.net", in die neben Informationen und Schülermaterialien auch ein Forum und ein Chat eingebunden sind. Zusätzlich zum üblichen Betriebspraktikum zur Berufsorientierung in der Mittelstufe absolvieren die SchülerInnen der 11. Klasse seit Jahren das "Gesellschaftspraktikum", bei dem es in erster Linie um Verantwortungslernen durch Mitarbeit in sozialen oder kulturellen Einrichtungen der Stadt geht.

Für diese Schule fungiert das BLK-Programm nicht als Initiator und Motor sondern als Unterstützung eines laufenden demokratischen Entwicklungsprozesses.

1.2 Unmittelbarer Kontext, Begründungen

Als das Corvey-Gymnasium BLK-Programm-Schule wurde, nutzten die Kollegen diesen Zusammenhang als Möglichkeit, neben dem Ausbau der schon entwickelten Ansätze zur demokratischen Schul-"Innenpolitik" und -"Außenpolitik" neue Aufgaben im Bereich der Unterrichtsentwicklung anzugehen. Die Politiklehrer waren vor allem daran interessiert, einen Einstieg in das neue Fach Politik-Gesellschaft-Wirtschaft (PGW) der Mittelstufe zu finden und in der Oberstufe das Theorie-wissen (etwa Politikmodelle oder Demokratietheorien) der Gemeinschaftskunde-Kurse mit Praxiserfahrung der Schüler zu vermitteln. Andreas Petrik, damals wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg und jetzt Lehrer am Corvey-Gymnasium, erläutert im Interview sein Motiv für die Erfindung des Dorfgründungsprojekts:

"Politik ist ein ungeheuer schwieriger Gegenstand. Das sind Prozesse, in denen Menschen Interessen aushandeln mit ganz vielen Werten, die eine Rolle spielen, ganz vielen komplizierten Fakten. Und diese Verhandlungsprozesse verständlich zu machen, gelingt uns im Unterricht nur sehr wenig (...). Wenn man Tagesthemen sieht oder Politikerreden hört, versteht man nicht wirklich, was Politik ist, wie eine Entscheidung zustande kommt und warum wer welche Positionen vertritt. Man versteht manchmal nicht einmal so richtig, was das für Positionen sind – selbst Erwachsene nicht."

Petrik entwickelte aus der anfänglichen Robinsonade-Idee das vorliegende Dorfgründungsprojekt für Schüler, die während der Simulation einer Gesellschaftsneugründung in der Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit verstehen lernen, "warum wer welche Positionen vertritt", "wie eine Entscheidung zustande kommt" und "was Politik ist".

Es geht jedoch nicht nur darum, dass die Schüler lernen, Politik als Phänomen zu durchschauen – also einen kompetenten Beobachterposten einzunehmen –,

sondern auch darum, Bereitschaft und Kompetenzen für praktisches demokratisches Engagement zu erwerben.

"Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre Wertorientierungen als Ausdruck politischer Ordnungsvorstellungen zu verstehen, sie argumentativ zu unterfüttern, kritisch zu prüfen und mit Andersdenkenden demokratisch auszuhandeln. (...) Dadurch, dass selbst in einer Kleingruppe von 25 bis 30 Menschen zumeist nur unter großen Schwierigkeiten und nach vielen Machtkämpfen ein demokratischer Umgang etabliert werden kann, wird Demokratie als eine menscheits-geschichtliche Errungenschaft begreifbar, die nicht nur historisch mühsam erkämpft wurde, sondern auch im Alltag immer wieder hergestellt werden muss."⁴

In Zusammenarbeit mit dem Demokratiegruppensprecher der Schule, Rainer Güttner, der als Politiklehrer das Modell erstmals im Unterricht eines Oberstufenkurses testete, konnte Andreas Petrik seinen Ansatz in der Praxis überprüfen und das Modell noch genauer an die Praxiserfordernisse anpassen.

⁴ Petrik, Andreas, in: gesagt. getan. Demokratiepädagogik in Hamburg, LI-Dokumentation 2006, S.43



2 Voraussetzungen für die Einführung bzw. Durchführung des Ansatzes

- schulorganisatorisch keine nennenswerten Voraussetzungen, da das Projekt im normalen Fachunterricht durchgeführt werden kann; sinnvoll ist jedoch die Organisation in Doppelstunden.
- Einverständnis der Schüler und schriftliche Einverständniserklärung der Eltern für die begleitende Videoaufzeichnung, die notwendiger Bestandteil des Projekts ist
- Eine gute Voraussetzung für die Entwicklung des systemischen Bausteins in der Schulpraxis war, dass die Schulleiterin Christel Jäger – selbst Politiklehrerin – früh die Chancen des Ansatzes erkannte und "grünes Licht" für die Testphase gab.
- Eine wichtige Voraussetzung ist eine neugierige und fördernde Haltung der Fachkonferenz Politik zur probeweisen Durchführung durch einzelne Kollegen verbunden mit der Bereitschaft, über die Ergebnisse zu diskutieren, sie bei der eigenen künftigen Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und – falls notwendig – an entsprechenden schulinternen Fortbildungen teilzunehmen.



3 Durchführung bzw. Ablauf

3.1 Ablauf

Das Modell wurde zunächst mit einem Oberstufenkurs des 3. Semesters und dem Lehrer Rainer Güttner getestet und zugleich wissenschaftlich begleitet. Die Interaktionen der Gruppe wurden im Video aufgezeichnet. Schon beim ersten prototypischen Durchgang an einer Gesamtschule hatte sich die Idee bewährt. Zugleich stellte sich die Frage, ob dieses Mittel zur Konstituierung von politischem Bewusstsein nicht sinnvollerweise schon in jüngeren Jahrgängen einzusetzen wäre – anstatt erst im Alter der Wahlmündigkeit. So wurde die "Dorfgründung" auch in einer 10. Klasse durchgeführt. Auch hier war das Projekt erfolgreich. Andreas Petrik konstruierte zwei unterschiedliche Varianten für die verschiedenen Stufen.

Während im darauf folgenden Schuljahr das Zentralabitur eingeführt wurde und somit einerseits die weitere Durchführung des Projekts in der Oberstufe fraglich schien, entstand etwa zeitgleich das neue Fach Politik-Gesellschaft-Wirtschaft (PGW), das das alte Fach Sozialkunde ablöste und den Beginn des Politikunterrichts von der 9. in die 8. Klasse vorzog. Dies ermöglichte andererseits, den Neuanfang im Fach Politik für eine Unterrichtsneuentwicklung zu nutzen, weil es neue Lehrpläne gab, die für eine curriculare Konkretisierung noch offen waren. Die Fachkonferenz entschied also, das Projekt im 8. Jahrgang anstatt in der Ober-

stufe zu etablieren, "weil wir hier die Chance hatten, den Einstieg in den Politikunterricht über dieses Thema zu nehmen", erläutert Rainer Güttner.

"Diesen Anfang ganz schülernah an der Persönlichkeit zu vollziehen, ist für eine Einstiegsphase besonders reizvoll. Zunächst waren wir skeptisch bei der Frage, ob die Schüler dafür nicht noch zu jung wären wegen des erforderlichen Abstraktionsvermögens. Unsere Erfahrung nach der ersten Runde zeigte aber, dass unter Verzicht auf einige Aspekte, die man in der 10. und 13. Klasse berücksichtigen kann, das Spiel in der 8. Klasse durchaus realisierbar und sinnvoll ist."

Nach mehreren Durchgängen hat sich inzwischen bestätigt, dass das Projekt vor allem dafür geeignet ist, Interesse an Politik zu wecken und ein anschlussfähiges Verständnis für politisches Geschehen zu ermöglichen. Jeder nachfolgende Unterricht kann dann mit seinen Abstraktionsstrategien auf diese konkreten Erfahrungen der Schüler mit Politik rekurren.

3.2 Die Videokamera ist fester Bestandteil des Projekts

Die Funktion der Videoaufzeichnung ist die Rückspiegelung des Diskussionsverhaltens der Schüler, die nötig ist für das Training der Selbstreflexion. Für Schüler und Eltern gab es häufig ein Problem mit der Kamera: Für die Eltern stellte sich das Problem eher als Frage des Datenschutzes, also wie die Aufzeichnungen anschließend weiterverwendet würden. Hier musste geklärt werden, dass sie zum einen für die unmittelbare Verwendung im internen Projektzusammenhang gedacht waren, zum anderen mit den üblichen Namensänderungen ausschließlich im Zusammenhang der wissenschaftlichen Arbeit Andreas Petriks und in der Lehrer(fort)bildung eingesetzt würden. Dazu war die Einholung einer schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern nötig. Für einige Schüler trat die Beobachtung durch die Kamera jedoch als eine Hemmung auf, insbesondere bei solchen SchülerInnen, die sowieso schon Schwierigkeiten hatten, sich in einer größeren Gruppe zu äußern. Dazu berichtet Andreas Petrik:

"Mein Ergebnis der Evaluation dieser Dorfgründung war: Die Kamera zu akzeptieren, bedeutet die Bereitschaft und eine positive Erfahrung, sich in die Öffentlichkeit – die Miniöffentlichkeit – des Dorfes einzubringen. Gelingt dies – was bei den meisten Schülern zunehmend der Fall ist –, dann stört die Kamera überhaupt nicht mehr."

Die Schülerin Mandy bestätigt:

"Es gab so eine Runde, die nannte sich Fishbowl, und da mussten wir unsere Meinung immerzu äußern, und da gab's dann wirklich Streit und Diskussionen, die schon ein bisschen heftiger waren, weil wir uns da entweder in Positionen hineinversetzen mussten, die wir gar nicht vertraten, oder einfach, weil wir da nicht unsere Meinung preisgeben konnten. Da hat man dann gar nichts mehr mitbekommen von der Kamera, sondern hat einfach nur gestritten. Aber es war gut!"

3.3 Die Lehrerrolle wird neu definiert

Der Lehrer/die Lehrerin ist nicht in die Simulation involviert. Er/sie hat in der Regel die Rolle eines Prozessbeobachters – oder in der Vorstellung der Schüler die eines Journalisten. Die Schüler im Corveygymnasium definieren ihn als "weisen Baum", der sich nicht von sich aus bewegen kann, zu dem man sich aber hinbewegen kann. Die Lehrerin greift in der Regel nicht in den Prozess ein, es sei denn, sie wird um Beratung gefragt. Wenn sie doch interveniert, dann muss das sehr besonnen und begründet geschehen in Form eines didaktischen Impulses. Wie ein solcher Impuls aussehen kann, erklärt Andreas Petrik:

"Es ist eine offene Lernumgebung, d.h. der Lehrer setzt den Rahmen – 'da ist ein Dorf, da sind Häuser, ihr habt ein bestimmtes Einkommen' – und er gibt immer wieder an bestimmten Stellen Aufgaben rein, die gelöst werden sollen. Das kann die Aufgabe sein: 'So, wir sind jetzt am Anfang des Dorfes, ihr müsst jetzt überhaupt erst mal finden, wie ihr weiter leben wollt.' Das kann aber auch eine Vorstellungsaufgabe sein: 'Stellt euch vor, jemand schlägt vor, wir haben jetzt den strengen Leiter, der erst mal alle Geschicke in die Hand nimmt, weil euch das Geld ausgeht. Wie steht ihr dazu?' Es sind solche Problemsituationen, die gelöst werden müssen."

Wenn diese Situationen nicht sowieso von selbst entstehen, oder wenn sich die Gruppe in einer Situation verfahren hat, aus der sie nicht selbständig herausfindet, dann sind solche Impulse nötig. Der Lehrer muss ein Gefühl dafür entwickeln, einerseits nicht zu früh einzugreifen – und damit Lernprozesse abzuschneiden -, andererseits in einer Situation, aus der die Gruppe nicht ohne Intervention von außen herausfindet, rechtzeitig einen richtigen Impuls zu setzen, damit das Dorfprojekt nicht aufgegeben wird, weil die Gruppe zerbricht.

3.4 Simulation und Realität

Das Instrument der Dorfsimulation funktioniert nur, wenn die Schülerinnen einen persönlichen Sinn darin finden. Der Mehrheit gelingt das meistens, z.B. bei der Frage, wie Entscheidungen getroffen werden sollen. Das ist keine fiktive, sondern eine echte Frage, denn es müssen echte Entscheidungen getroffen werden – wenn auch für ein Spiel – z.B. "die Frage, ob ein Kollektiv basisdemokratisch abstimmt, ob es einen Rat gibt, der sich zurückzieht, oder den weisen Herrscher, die weise Herrscherin".

Die Simulation ist ein Instrument dafür, Probleme in Schlüsselsituationen auftauchen zu lassen, die im Schüleralltag real noch nicht auftauchen würden. Diese Probleme werden jedoch gebraucht, um an ihrer Bearbeitung die Lösungsalternativen und die Lösungsstrategien und –muster selbst auffinden zu können, anstatt sie sich nur äußerlich kognitiv anzueignen.

Die Schüler entdecken hierbei nicht nur die ihnen jeweils latent bereits eigenen ideologischen Grundüberzeugungen – anarchistisch, sozialistisch, liberal,

konservativ –, die sich in ihrer fiktiven Praxis manifestieren, sondern sie erleben auch den mühsamen Prozess, Instrumente und Formen für den Einigungsprozess gemeinsam festzulegen und mit ihnen zu gemeinsam geteilten Lösungen der widersprüchlichen Interessen und Vorstellungen zu gelangen. Dieser Aushandlungsprozess der SchülerInnen ist real. Sie generieren in diesem Prozess die besondere Variante ihrer eigenen Herrschaftsform und lernen in der Reflexion ihrer Praxis grundlegende politische Ansätze und deren Möglichkeiten und Grenzen kennen. Nicht zuletzt entwickeln die Schüler als Kollektiv sowie individuell im Laufe des Spiels zunehmend Diskussions- und Verhandlungskompetenz.

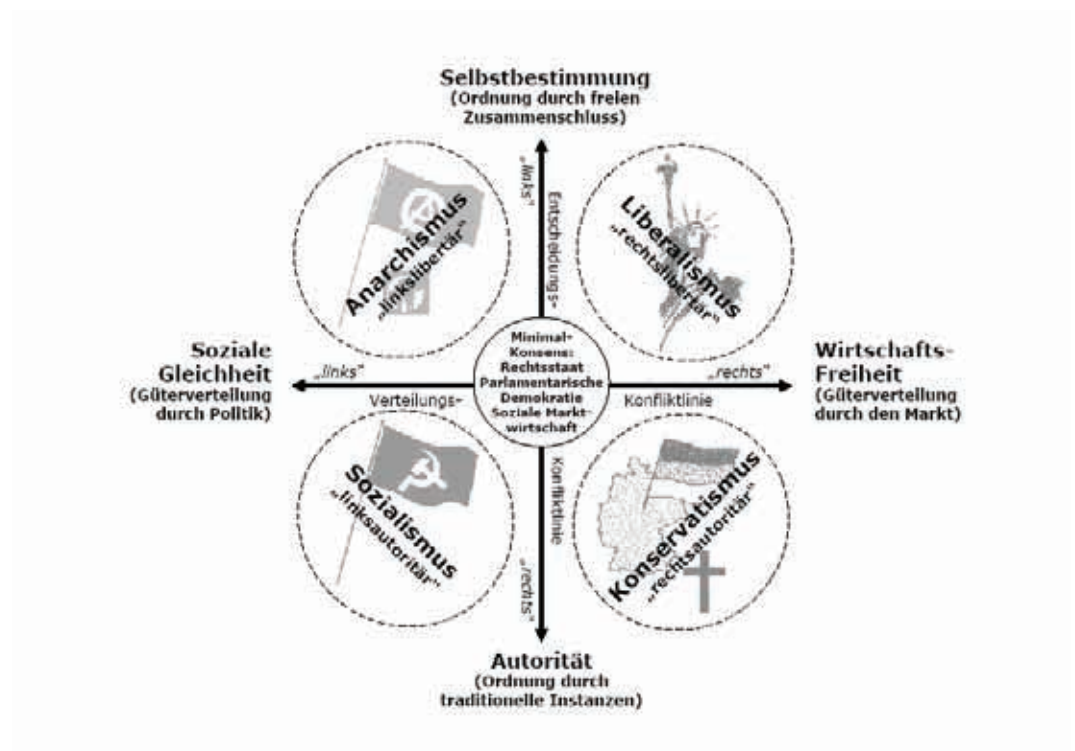
Das Spiel fasziniert die SchülerInnen und ist deshalb im Gegensatz zu traditionellen kognitiven Vermittlungsansätzen hervorragend geeignet, in Politiklernen einzuführen und Interesse an politischen Fragen zu wecken.

Die Unterrichtsmaterialien und didaktischen Hinweise sind auf einer CDROM beim Autor erhältlich. Verschiedene Adressaten – Sekundarstufe I, Sekundarstufe II – sowie verschiedene Formate – 20 oder 40 Stunden – sind möglich.

Weitere einführende Informationen im Netz <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/dorfgruendung-hms-heft-06-04-6.pdf> und ausführlich in den Materialanhängen dieses Praxisbausteins.

3.5 Reflexivität

Es ist immer wieder nötig, an bestimmten Stellen der Dorfentwicklung eine Reflexionsphase einzuschieben, die den Transfer von der konkreten Erfahrung zur verallgemeinernden Erkenntnis leistet.



Orientierungsmodell – Theorien

3.6 Historizität

Obwohl der Ansatz explizit die Voraussetzung macht, dass es sich bei den Erfahrungen, die die Schüler machen, und bei den Problemlösungen, die sie dabei finden, um Archetypen handelt, versucht das Modell – zumindest für die Version der Oberstufe – die Dimension der Historizität zu berücksichtigen, indem es die Genese ideologischer Modelle und politischer Konzepte (Marx, Smith, Burke, Proudhon) zum Reflexionsgegenstand im Projekt macht. Jedoch "wird das nur kurz angespielt, denn es bleibt immer im Dorf", erläutert Petrik, "es wird kein Geschichtsunterricht eingeschoben – das könnte man in einem fächerübergreifenden Projekt machen, das haben wir aber bewusst nicht gemacht."



4 Zwischenbilanz

4.1 Evaluation der Lerneffekte

Dass das Dorfgründungsprojekt von den Schülern begeistert angenommen worden ist, zeigt eine Episode, die die Schulleiterin Christel Jäger erlebte, als sie kurzfristig den Politiklehrer während des Projekts vertreten musste. Sie wurde von den Schülern, die schon in der Pause alles für die Arbeit hergerichtet hatten, mit der Frage empfangen: "Haben Sie denn wenigstens den Impuls?" Und als die Schüler erfuhren, dass die Vertretungslehrerin nicht mit dem für die Weiterarbeit nötigen Gegenstand aufwarten konnte, machten sie ihrer Enttäuschung Luft: "Das ist ja wohl das Letzte!"

Die Oberstufenschülerin und Schülersprecherin Mandy beurteilt die Bedeutung, die das Projekt für sie hatte, so:

"Wir reden öfter mal drüber, weil das interessant war, das war bei uns in der 10.Klasse – auch wenn es eigentlich ein bisschen spät war – die erste bewusste Erfahrung, wo wir selber und selbständig lernen mussten (...) also es war eben nicht der Frontalunterricht, sondern wir machten das (...) es war spielerisches Lernen, das viel wichtiger ist und auch besser ankommt bei den Schülern."⁵

⁵ Weitere Schüleräußerungen und Informationen zur Entwicklung dieses Projekts in: Hamburg macht Schule 6/2004, Die Dorfgründung, S. 20f. Der Beitrag kann von der Hamburger Demokratie-Website herunter geladen werden unter <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/dorfgruendung-hms-heft-06-04-6.pdf>

Wissenschaftlich evaluiert ist das Modell in der Oberstufe (vgl. Petrik, Dissertation). Die Durchführung in einer 8. Klasse wurde ebenfalls evaluiert ([Auswertung Durchführung 8. Klasse](#)). Darüberhinaus sind weitere Schüleräußerungen dokumentiert (vgl. [PGW-Test Dorfgründung](#)). Schüler äußern in erster Linie, dass sie jetzt mehr von Politik verstünden, erkannt hätten, wie komplex das Politikgeschäft ist und wie kompliziert Entscheidungsprozesse verlaufen sowie den Hintergrund politischer Programme und Positionen besser verstünden. Michael, 9. Klasse, äußert sich zu der Frage, ob er seine eigene Meinung jetzt besser begründen und vertreten könne:

"Also den eigenen Eltern sich entgegen zu setzen, ist noch schwierig, denn von ihnen hat man seine erste politische Meinung. Aber wenn mein Großvater eine komplett andere Meinung vertritt, da kann ich mich dann schon ein bisschen entgegensetzen."

Der Autor Andreas Petrik erläutert:

"In meinem ersten Durchgang habe ich die Schüler befragt und wir haben in mehreren Konferenzen über Ergebnisse gesprochen, die ich immer in die Überarbeitungen [des Modells] miteinbezogen habe, sodass das jetzt vorliegende Modell schon die zweite Überarbeitungsstufe hinter sich hat. Ich möchte jetzt vor den Sommerferien eine dritte einschieben, und das würde so weitergehen, bis wir best practice-Beispiel werden."

4.2 Implementierung, Institutionalisierung und Weiterentwicklung

Das Projekt "Dorfgründung" ist an der Corvey-Schule in den 8. Jahrgängen fest etabliert. Inzwischen ist es Schulprogrammbestandteil und hat somit auch die Stufe der Institutionalisierung erreicht. Politiklehrer, die eine 8. Klasse übernehmen, können in einem kontinuierlich weiter laufenden Lernprozess an die Erfahrungen der letzten drei Jahre anknüpfen. Dieser Lernprozess ist fester Bestandteil der Fachkonferenz PGW/Gemeinschaftskunde. Der jeweilige Erfahrungsstand wird auch auf den regelmäßigen Sitzungen der Demokratiegruppe beraten, die den innerschulischen Prozess der Weiterentwicklung und Pflege einer demokratischen Schulkultur insgesamt im Blick hat. Die Demokratiegruppe arbeitet an der allmählichen Verknüpfung des Dorfgründungsprojekts mit weiteren an der Schule vorhandenen Elementen wie schulweite Einführung des Klassenrats, Weiterentwicklung der SV-Qualifizierung und einzelnen stufen- oder jahrgangsbezogenen Projekten (wie z.B. ein Gesundheitsprojekt in Jg. 10).

Auch wenn das Projekt als Bestandteil einer Dissertation wissenschaftlich reflektiert und mehrfach praktisch getestet wurde und somit schon Lehrstück-Charakter hat, gibt es immer noch Praxiserfahrungen, die zu einer Weiterentwicklung des Modells drängen: So zeigte es sich z.B., dass in den jüngeren Schülerjahrgängen eine Irritation durch enttäuschte Erwartungen besteht, wenn die

Schüler erst spät begreifen, dass das Spiel nicht wie Monopoly funktioniert, in dem sie ihr (Spiel-)Geld vermehren können und am Schluss der Reichste siegt. Rainer Güttner erläutert das Problem so:

"Die Schüler haben ja Spielgeld in unterschiedlichem Umfang, und so entstehen verschiedene Gesellschaftsklassen, und die Schüler erwarten, dass mit diesem Geld direkt etwas geschieht, dass sie es vermehren können. Aber diese Erwartung erfüllt sich im Spiel so realistisch ja nicht. Und viele Schüler – übrigens mehrheitlich Jungs – waren dann enttäuscht. Das Spiel nimmt ja dann eine andere Wende und konzentriert sich auf die politische Ebene (...) Ich glaube, es ist wichtig, dass wir versuchen, Veränderungen im Spiel vorzunehmen, die diese Erwartungshaltung von vorneherein deutlicher dämpfen, damit es nicht zu diesen Enttäuschungen führt."

Geplant ist außerdem für den Durchgang in den vier 8. Klassen des nächsten Schuljahres eine systematischere Evaluation mit Fragebögen vor und nach dem Spiel.



5 Förderliche und hinderliche Bedingungen

5.1 förderlich

- ist die parallele Durchführung in mehreren Klassen, um einen begleitenden Austausch der Lehrer zur Auswertung der Gruppenerlebnisse und zur Planung der Reflexionsphasen zu ermöglichen;
- ist die wiederholte Durchführung des Projekts für den einzelnen Lehrer, denn beim ersten Mal sieht man eigentlich erst hinterher, was man in der Lehrerrolle alles falsch machen kann. Die Sicherheit in dieser Beraterrolle gewinnt man erst bei den Folgedurchgängen.

5.2 Stolpersteine

- Da das Modell "teacherproof", "erfahrungsgesättigt" ist und die Anwender "so gut wie nichts mehr selbst recherchieren müssen", könnte es manchen dazu verführen, immer nur "eine Seite weiter" als die Schüler zu sein, oder die Schüler einfach nur machen zu lassen. Aber die Lehrer "müssen sich einlesen, eine Auswahl treffen, Material ausdrucken" (Petrik), und

- die LehrerInnen müssen sich sehr gut über ihre ungewohnte besondere Rolle im Klaren sein:

"Scheinbar homogene und harmonische Klassen können erstmals mit vorhandenen kontroversen Wertorientierungen konfrontiert werden, ohne zunächst in der Lage zu sein, diese untereinander tolerant zu verhandeln. von LehrerInnen wird eine gewisse Frustrationstoleranz verlangt; sie dürfen nicht zu früh den beginnenden, oft aggressiven Selbstregulierungsprozess stören und müssen dennoch rechtzeitig Hilfestellung anbieten, bevor die Dorfgemeinschaft auseinander bricht."⁶

⁶ Petrik, Andreas, Lehrstück: Wir gründen eine Dorfgemeinschaft, in: gesagt. getan. Demokratiepädagogik in Hamburg, LI-Dokumentation, S. 44



6 Qualitätsweiterentwicklung: Standards und Kriterien für die Selbstevaluation des Ansatzes

- Es empfiehlt sich, auf die Veröffentlichung der Dissertation Petriks⁷ sowie auf die Teilnahme an einem Workshop des Autors zu warten, bevor man mit dem Projekt beginnt.
- Das Projekt ist generell auf den Schwerpunkt Politik ausgerichtet: Politische Ordnungsmodelle, Grundorientierungen und die Herausbildung einer politischen Orientierung bzw. Identität. Es lässt sich jedoch eigenständig auf wirtschaftliche (Markttausch, Unternehmensgründung) und rechtliche Schwerpunkte (Gerichtsverhandlung) ausweiten.
- Die Grundentscheidung, welcher Schwerpunkt mit dem Projekt verfolgt wird, sollte vor Beginn gefallen oder mit den SchülerInnen vorher bewusst ausgehandelt worden sein.

⁷ Petrik, Andreas, Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Grundlegung und Erprobung einer genetischen Politikdidaktik am Beispiel des Lehrstücks "Dorfgründung". Dissertation, Universität Hamburg 2006

- Empfehlenswert ist die parallele Durchführung in mehreren Klassen, um den begleitenden kollegialen Austausch zu ermöglichen.

Schulleitung und eine Konzeptgruppe – in diesem Fall die Demokratiegruppe der Schule – sollten darauf achten, dass die im Fachunterricht von den Schülern gemachten Erfahrungen bewusst verknüpft werden mit den Partizipationsmöglichkeiten, die Schulgesetz und Gremienarbeit als innerschulischen Handlungsraum anbieten. Erst damit findet das in der Simulation Gelernte eine Bewährungsmöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsraum Schule.

Angaben zur Schule und Kontakt/Ansprechpartner

Gymnasium Corveystraße
Corveystraße 6
20529 Hamburg

Tel.: (040) 557 76 70

Fax: (040) 557 76 731

E-Mail: info@corvey-hamburg.de

Homepage: <http://www.hh.schule.de/GyCor/>

Schulleiterin: Christel Jäger

Ansprechpartner: Rainer Güttner

Schülerzahl (Schuljahr 05/06): ca. 780

Anzahl der Kollegen (Schuljahr 05/06): ca. 60

Anzahl anderer Mitarbeiter: 5 (2 Hausmeister, 2 Sekretariat, 1 technischer Mitarbeiter)

Lage, Einzugsbereich und Schülerschaft:

Das Gymnasium Corveystraße liegt im Hamburger Stadtteil Lokstedt mit vorwiegend kleinbürgerlicher und bildungsbürgerlicher Bevölkerung. Dem Einzugsbereich entsprechend sind die Schüler einerseits relativ selbständig und in der Lage, ihre Bedürfnisse zu artikulieren, andererseits zeigen sie auch häufig die Defizite der heutigen Großstadt- und Wohlstandskinder. Ein Teil der Eltern ist am schulischen Leben sehr interessiert und bereit sich aktiv für die Gestaltung der Schule einzusetzen.

Projekterfinder:

Andreas Petrik

Trommelstr. 2

20359 Hamburg

andreas.petrik@nexgo.de

Materialien

Dorfgründung Kurzbeschreibung

Erläuterung des Lehrstücks "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft" in einer Kurzfassung mit Szenario und didaktischem Hintergrund

Genetisches Prinzip Kurzbeschreibung

Erläuterung der Prinzipien der genetischen Didaktik

PGW-Test Dorfgründung

Dieser Test wurde nach dem Projekt von den Schülern der 8. Klassen bearbeitet

Auswertung Durchführung 8. Klasse (Februar 2005)

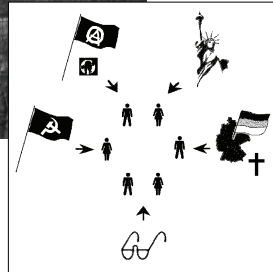
Andreas Petrik

Lehrstück

"Wir gründen eine Dorfgemeinschaft"

Eine Einführung in demokratische Streitkultur, politische Urteils- und Identitätsbildung sowie gesellschaftstheoretisches Denken

Stand: August 2005



Inhalt:

Kurzfassung des Lehrstücks (S. 2)

Szenario (S. 10)

Didaktischer Hintergrund (S. 11)

Kontakt
Andreas Petrik
Trommelstr. 2
20359 Hamburg
andreas.petrik@nexgo.de

Lehrstück "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft" (Kurzfassung)

Maximal-Ziele der Mittelstufenfassung

Demokratische (Diskussions- und Entscheidungs-) Verfahren als Lösung für das chaotisch-konfrontative Aufeinanderprallen kontroverser Aussagen entdecken und einfordern; kontroverse Positionen unterscheiden und die eigene Position zu begründen versuchen; die den kontroversen Positionen zugrundeliegenden politischen Orientierungen in vereinfachter Form und (z.T.) anhand "kultureller Vorbilder" kennen lernen; deren Basisargumente und Lösungsvorschläge ("Denkfiguren") auf Probleme des politischen Mikrokosmos "Dorf" und einfache (lokal-) politische Fälle anwenden; eine (vorläufige) Lieblingsorientierung benennen und an einfachen Beispielen begründen; Toleranz und Verständnis für Andersdenkende entwickeln; die eigenen Lernprobleme und -erfolge reflektieren.

Zusätzliche Maximal-Ziele der Oberstufenfassung

Sich der historischen und ideellen Herkunft der vier politischen Grundorientierungen (Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus, Anarchismus) über Originaltexte ihrer "Gründerväter" annähern; diese Gesellschaftstheorien konzeptionell auf den Mikrokosmos Dorf übertragen; ein sozialwissenschaftliches Orientierungs-Modell konstruieren; eigene Argumentationsfiguren untersuchen und verbessern lernen; aktuelle politische Konflikte aus Sicht der vier Grundorientierungen beurteilen; den Beitrag der vier Gesellschaftstheorien für die Zukunft der Demokratie reflektieren; einen eigenen politischen Standort formulieren und mithilfe gesellschaftstheoretischer Kategorien und anhand aktueller Beispiele begründen können.

Prolog: Auswanderungsmotive, Zukunftswünsche und Häuserverteilung

Die SchülerInnen erhalten das Szenario: Sie wandern – per Los mit ungleichem Einkommen ausgestattet – als gesamte Gruppe aus und besiedeln ein leerstehendes, abgelegenes Pyrenäen-Dorf, das aus ungleich komfortablen Wohnhäusern, einer Kirche, einem Gemeindehaus mit Gefängnis, einer Werkstatt und einem Stall mit Ackerland besteht. Vor Auswanderungsbeginn unternehmen sie eine (durch Chill-Out-Musik untermalte) Phantasiereise durch's eigene Leben, suchen nach Unzufriedenheiten und verschütteten Träumen, die Motive für und Wünsche an einen Neuanfang in Südfrankreich sein könnten und halten anschließend ihre Gedanken, Gefühle in einem Dorfgründungs-Tagebuch fest (das auch im weiteren Dorfprozess ein Reflexionsanlass für eigene Lernschwierigkeiten und -erfolge sein soll).

Phantasiereise durch eigene Leben (Kurzform) [langsam und mit viele Pausen sprechen]

Der Wecker klingelt, schaut euch um: Wie ist es dort, wo ihr aufwacht? Frühstück: Mit wem sitzt ihr da? Worum spricht ihr? Gibt es Konflikte? Schule: Welche Menschen trefft ihr da? Welcher Unterricht gefällt euch, welcher nicht? Freizeit: Wie laufen die Hausaufgaben? Habt ihr einen Job? Wie ist der? Stellt euch vor, ihr seid in der City, beim Einkaufen, im Café, am Wochenende auf Partys oder in Clubs: Was gefällt euch an eurer Stadt? Was nervt euch? Wen trefft ihr regelmäßig? Wen würdet ihr lieber nicht regelmäßig treffen? Abends zu Hause: Was interessiert euch am Fernseh-Programm? Was ärgert euch? Was kriegt ihr mit von der Politik (Nachrichten, Zeitung, eigenes Engagement, durch FreundInnen...)? Was denkt ihr darüber?

Zieht eine Bilanz: Was stört euch am meisten an eurem Leben in dieser Gesellschaft? Welche Wünsche habt ihr an euer Leben, die sich bisher nicht erfüllen lassen? Nun stellt euch das Dorf vor: Was möchtet ihr dort ganz anders oder viel konsequenter machen als in eurem bisherigen Leben? Schreibt dazu, jede/r für sich allein, ca. eine Seite auf. Die anderen bekommen sie nicht zu sehen. Das ist der erste Eintrag in euer Dorfgründungs-Tagebuch, in das ihr in den nächsten Wochen immer etwas hineinschreiben könnt, wenn ihr ein besonderes Aha-Erlebnis habt, euch etwas geärgert, gefreut hat, ihr ein Problem entdeckt und vielleicht überwunden habt usw.

Auf dem Dorfplatz angelangt (Stuhlkreis), tauschen sie dann nacheinander, auf Basis der Tagebuchaufzeichnungen, ihre Wünsche aus. Dann bilden sie (unter Zeitdruck) Wohngemeinschaften nach Sympathie, wobei jeder SchülerIn genau 1 Zimmer zur Verfügung steht. Die LehrerIn (in der Rolle einer beobachtenden und beratenden JournalistIn) hält sich ganz zurück. Sollte der Verteilungs-Konflikt bereits hier eskalieren, ohne dass Lösungen sichtbar werden, kann die Reflektionsphase (siehe I.2.) vorgezogen werden, jedoch keinesfalls zu früh, um a) die Koordinationsprobleme deutlich werden zu lassen und b) ersten Lösungsversuchen der SchülerInnen Raum zu geben. Die Kategorie "Macht" kann hier (oder später auf die Häuserverteilung zurückgreifend) bereits thematisiert werden, falls einige SchülerInnen sich unzufrieden mit denjenigen zeigen, die sich ohne viel zu fragen die größten Häuser aneignen. "Wieso habt ihr das zugelassen?" könnte die Schlüsselfrage lauten (vgl. auch Szene I.4: Politikzyklus). (ca. 2 Ustd.)

I. Akt: Eigene und fremde Gesellschaftsbilder entdecken

1. Szene: Die konstitutive Dorfversammlung – Wie wollen wir leben?

In einer ersten offiziellen Dorfversammlung verhandeln sie erstmals die ihnen (!) zentral erscheinenden politischen Grundfragen – erfahrungsgemäß sind dies Entscheidungs-, (Güter- und Geld-) Verteilungs-, Wirtschafts- und Glaubens-Fragen - und entdecken dabei erste Konfliktlinien und (manchmal massive) Diskussionsprobleme. Die LehrerIn hält sich völlig heraus (!) und unterbricht nur im Notfall (Chaos in Mittelstufen-

klassen) für eine vorgezogen Reflexionsphase (siehe Szene 2) als Notfallhilfe, allerdings ohne den SchülerInnen, wie normalerweise üblich, zu schnell ihren Frust abzunehmen und Lösungen vorzugeben: Eine ungeehrte Rolle.

(ca. 0,5-1 Ustd.)

2. Szene: Erste Diskussionsbilanz und eigene Geschäftsordnung

Die LehrerIn bittet die Jugendlichen, ihre ersten Dorfverhandlungen (politics) (möglichst anhand von Videoszenen) auszuwerten (Blitzlicht), um Lösungen (polity/policy) für a) *kommunikative* (Streitkultur) und b) *inhaltliche* Probleme (policy) zu entwickeln. Oft schlagen die SchülerInnen selbst vernünftige Argumente, Diskussionsregeln, Wahl einer Redeleitung, Nutzung einer Rednerliste, die Setzung inhaltlicher Prioritäten (Agenda) und eine Tagesordnung vor. Je nach Alter und Findigkeit der SchülerInnen kann die LehrerIn (nach ausreichend Zeit für Vorschläge der SchülerInnen) Verfahrens-Vorschläge zur Diskussion stellen, deren Bezug zur großen Politik begrifflich benennen oder gar zum expliziten Thema machen (Kurzfassung/Teile der Geschäftsordnung des Bundestags hineingeben). Falls bestimmte Probleme (z.B. der Entscheidungsmodus) noch nicht auftraten, sollten die entsprechenden Passagen der Geschäftsordnung zunächst weggelassen werden. Die SchülerInnen entscheiden, welche Anregungen sie in welcher Form übernehmen.

(ca. 1-1,5 Ustd.)

3. Szene: Positionsklärun und erste Entscheidungen

Verbindlicher nächster Schritt ist die visualisierte Sammlung der anstehenden Themen (policy) per Matrix (Pinnwand): Dazu sollen die (bisherigen und neu hinzukommenden) *wichtigsten* Grundfragen (Kategorien) und *alle* Positionen/Lösungsvorschläge gemeinsam (in Kleingruppen) ausgewählt und verdichtet (verallgemeinert, wenn zu detailliert, konkretisiert, wenn zu abstrakt). Fachbegriffe sollten behutsam eingeführt werden, falls die SchülerInnen keinen Begriff finden, zunächst sollen möglichst die Schülerkategorien Raum erhalten ("Wer bestimmt" muss nicht durch "Entscheidungsverfahren" ersetzt werden usw.).

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

Ziel ist, das bisherige Meinungsspektrum der Lerngruppe zu verdeutlichen und zu ordnen, um anstehende Entscheidungen vor dem Hintergrund *aller* Positionen zu treffen. Dabei können entweder erst alle Positionen geklärt und dann nacheinander entschieden oder jeder Punkt nach seiner kontroversen Klärung direkt entschieden werden. Die LehrerIn weist auf übergangene oder nur zaghaft geäußerte Positionen hin und 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 private sind und nicht von allen entschieden werden müssen. Eine (nicht zu früh gestellte) Hilfsfrage könnte dann lauten: Welche eurer Fragen müssen tatsächlich von allen entschieden werden, welche nicht (unbedingt)? Am Schluss werden die auffälligsten Meinungsverschiedenheiten in der (für alle abgetippten) Matrix eingezeichnet und diskutiert.

(ca. 2-3 Ustd.)

Wirtschaftlicher Exkurs für die Mittelstufe

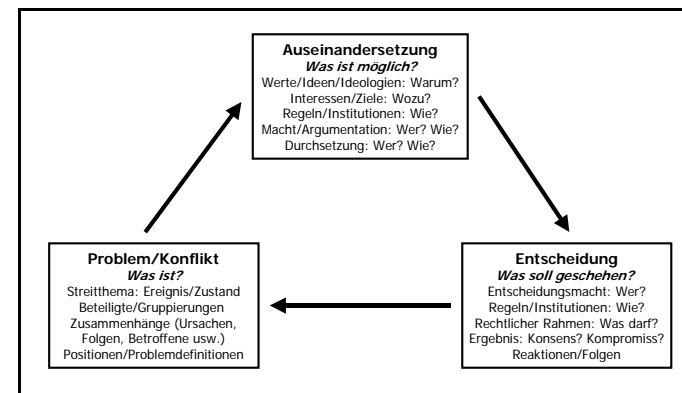
Die Geldverteilungs- und Berufsfrage, die wahrscheinlich bereits in der ersten Dorfversammlung anklingt, sollte hier, sobald sie auf der Schüler-Agenda steht, systematisch vertieft werden, weil die Vorstellungen von Lebenshaltungs- und anderen Kosten und Verdienstmöglichkeiten häufig noch unrealistisch sein dürften. Auftrag daher: mithilfe der Eltern, Internet etc. a) den monatlichen, für's Dorf relevanten (Miete entfällt z. B.) Bedarf (Nahrung, Energie, Hygiene, Freizeit etc.), b) die notwendigen Investitionen für den Wunschberuf (Tiere, Saatgut, Werkzeuge, Ladenlokal, Ausbildung etc.) und evtl. c) zukünftige Verdienstmöglichkeiten (Gehalt, Gewinn) aufzulisten. Der Vergleich der notwendigen Ausgaben mit den monatlichen Elternzuwendungen (persönlicher Kontoauszug o.ä.) dürfte einige ärmere DorfbewohnerInnen ernüchtern und die Notwendigkeit zur Kooperation und eines Steuersystems für Kollektivausgaben verdeutlichen (wovon ältere SchülerInnen meist von selbst ausgehen). Natürlich sollen nach der Recherche alle wirtschaftlichen Vorhaben und die bisherige Entscheidung der Verteilungsfrage geprüft und ggf. verändert werden. Die LehrerIn kann auch ein, zwei mal die Ausgaben (das Papiergeld) einsammeln, um sie zu veranschaulichen.

Ziel des Wirtschaftsexkurses ist es, ein Wirtschaftsgefüge zu erstellen, das grafisch die einzelnen Berufe sowie Zusammenarbeitsmöglichkeiten zeigt. (ca. 2 Ustd.)

4. Szene: Argumentation und Politikprozess

An dieser Stelle (oder schon in Szene 2) taucht häufig die (frustrierte) Frage auf, wie denn derart verschiedene Meinungen miteinander vereinbar seien oder/und die (zynische) Bemerkung, Meinungen seien sowieso unverrückbar. Der Lehrerimpuls wäre dann (optimalerweise anhand von Transkripten einer Unterrichtssequenz) zu schauen, welche Positionen sich an welcher Stelle (nicht) durchsetzen oder jemand umstimmen konnten und sich zu fragen, woran das gelegen haben mag. Das Grundprinzip plausibler Argumentation kann nun (altersgemäß) eingeführt werden: Strittige Aussagen werden nachvollziehbar mit unstrittigen Fakten, Werten, Prinzipien verknüpft. In der Mittelstufe genügt es, die Bausteine These und Begründung sowie einfache Begründungsmöglichkeiten (Beispiele, Zahlen, Folgen) anhand von Dorft Themen zu erarbeiten.

Nun kann die Frage gestellt werden, was die Dorf-Diskussionen mit Politik zu tun haben. Was wiederholt sich bei jedem Thema? Lässt sich das visualisieren? Anhand der Dorft Themen wird dann ein (einfacher) Politikzyklus erarbeitet: Ein öffentliches *Problem* (1) löst eine kontroverse, von verschiedenen Werten, Interessen und Macht-Möglichkeiten geleitete politisch-argumentative *Auseinandersetzung* (2) um die besseren Lösungsmöglichkeiten aus, bis nach bestimmten Regeln eine verbindliche *Entscheidung* (3) im Rahmen rechtlicher Möglichkeiten getroffen wird, die jedoch Teilprobleme ungelöst bzw. neu entstehen lässt (1). Die Kategorien der einzelnen Politik-Phasen können in Reflexionsphasen immer dann ergänzt werden, wenn dahinterstehende Phänomene sich deutlich zeigen, aber auch nur dann! (Vgl. Prolog: Häuserverteilung und Macht)



(ca. 1-2 Ustd.)

5. Szene: Was wäre, wenn...? Standorte und Gleichgesinnte suchen

Ein Blick in die Dorf-Zukunft: Die LehrerIn fragt die DorfbewohnerInnen, was sie in bestimmten Situationen tun würden (jemand stiehlt Geld aus der Kasse, jemand will einen klugen Leiter mit großer Macht einsetzen, ein Konzern bietet viel Geld dafür, ein profitables Hotel zu errichten, einige wollen nicht arbeiten...). Die Fälle richten sich nach dem politischen Profil der Lerngruppe (besonders wichtig bei homogenen Gruppen) bzw. nach den bisher diskutierten politischen Schlüsselfragen (Advokatus-Diavoli-Eingaben). Die DorfbewohnerInnen tauschen sich im Gehen über diese Themen aus (Sprechmühle) und positionieren sich dann je nach Standpunkt auf einer "Konfliktlinie", wobei ihnen zumeist auffällt, dass sie oft mit denselben MitschülerInnen auf einem Pol stehen (Gleichgesinnte). Diese sollen sich schließlich zusammensetzen. Da es oft Schwierigkeiten gibt, Gleichgesinnte zu finden (mangelnde Erinnerung oder reine Orientierung an Freundschaften), sollten als Orientierungshilfe die diskutierten Dilemmata hineingegeben werden, um die Zahl der Übereinstimmungen objektiv zu ermitteln: Jedem Fall ist eine Streitlinie beigelegt (Pro-Mitte-Kontra), auf der die zentralen Argumente stichwortartig notiert und die eigene Position markiert werden kann.

(ca. 2 Ustd.)

6. Szene: Ein politisches Programm entwickeln und präsentieren

Die Gleichgesinnten-Gruppen entwickeln dann Plakate mit ihrem politischen Profil/(Partei-)Programm (policy), die sie nach den Grundfragen der Matrix gestalten, präsentieren und zur Diskussion stellen. Dabei wer-

den die Matrix-Kategorien, wo noch nicht geschehen, gemeinsam zu "Politikschwerpunkten" verdichtet: Aus "Kirchennutzung" wird dann "Religion", aus "Wer bestimmt" o.ä. "Entscheidungsverfahren" etc.). Außerdem sollten Kategorien ergänzt werden, die durch die auf der Streitlinie diskutierten Fällen hinzu gekommen sind: Die "Aufnahme muslimischer Jugendliche ins Dorf" heiße dann "Zuwanderung", "Umgang mit fremden Kulturen" o.ä.). Voranstellen sollen die SchülerInnen, wie in echten Parteiprogrammen, eine Präambel, in der sie ihre Grundwerte und Grundüberzeugungen zusammenfassen.

Grundfrage	Programm 1	Programm 2	Programm 3	Programm 4
Häuserverteilung?				
Geldverteilung?				
Entscheidungsverfahren?				
Religion?				
Wirtschaftsweise?				
Zuwanderung/ Umgang mit fremden Kulturen?				

Besonders in jüngeren Lerngruppen kann es vorkommen, dass während der Gruppenarbeit vorherige Kontroversen eingeebnet werden und zuvor heiß diskutierte Konflikte untergehen, zumal die Zusammensetzung der Profilgruppen nach Freundschaft nicht völlig zu vermeiden ist und jüngere SchülerInnen noch unsystematischer und sprunghafter die einzelnen Fälle beurteilen. Dieser Kontrast wäre dann zu problematisieren.

(ca. 2 Ustd.)

II. Akt: Vom Gesellschaftsbild zur politischen Grundorientierung

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

Per Video-Reportage und Grundsatzpapier lernen die SchülerInnen die Kommune Niederkaufungen als provokantes "kulturelles Vorbild", als exemplarische Umsetzung libertär-sozialistischer Vorstellungen der Neuen Sozialen Bewegungen nach 1968 und selbsternanntes "Labor einer zukünftigen Gesellschaft" kennen (Konsensprinzip, Gemeineigentum, Aufhebung der Kleinfamilie, ökologisch-solidarische Wirtschaft). Auftrag: Vergleiche die Kommune mit euren Dorfkonzepten. Die SchülerInnen ordnen dazu die Prinzipien der Kommune den Grundfragen ihrer Parteiprogramme zu (die spätestens hier, falls nicht schon geschehen, um die Kategorien "Privatleben" und "Ziel des Wirtschaftens" erweitert werden). Diskussionsfrage: Was davon wollt ihr für euer Dorf aus welchen Gründen übernehmen, was keinesfalls? Ziel: Einen Anker in die politische Wirklichkeit zu setzen, um politische Grundrichtungen zu verstehen: Spätestens hier taucht die Frage auf, was genau "links sein" bedeutet, denn die Kommune nennt sich explizit so. [Denkbar: Ein weiterer Film über eine traditionelle, autoritäre, christliche Lebensgemeinschaft; noch gesucht: sinnlicher Zugang zum liberalen Konkurrenz-Paradigma – in der Oberstufenfassung durch Schüler-Theaterszenen hergestellt]

(ca. 1 Ustd.)

Hier trennen sich die Wege der Mittel- und Oberstufenfassung. Die Mittelstufe lernt mit einer vereinfachten Unterscheidung politischer Grundrichtungen ihre eigenen Positionen und Dorfkonflikte einzuordnen, während sich die Oberstufe systematisch mit den Konzepten von Gesellschaftstheoretikern beschäftigt und sie schließlich auf aktuelle politische Fälle anwendet. Die Bausteine beider Fassungen sind jedoch auch untereinander kombinierbar.

Variante Mittelstufe

2. Szene: Die Kommune ist links - was könnte rechts sein?

Auftrag: In den bisherigen Diskussionen und Positionen (Dorfversammlung, Streitlinie, Parteiprogramme) nach (vermutlich rechten) Gegenpolen zu den linken Kommune-Positionen suchen. Einige Gegensätze dürften sich bereits klar herausgeschält haben (z.B. "alle entscheiden" versus "ein kluger Leiter", "eigenes Geld behalten" versus "Gemeinschaftskasse"). Schwierigere Kategorien und Positionen (z.B. Wirtschaftsweise und -ziel) müssen, sofern nicht bereits geschehen, zusammen *anhand der diskutierten Themen* erarbeitet werden. Der entstehende Schwarz-Weiß-Drive soll das Feld demokratischer Prinzipien und Positionen (die die klassischen gesellschaftlichen Konfliktlinien konstituieren) zunächst grob axiomatisch abstecken, eine Differenzierung folgt. Nun versuchen sich die SchülerInnen an ersten Definitionen der Begriffe "links" und "rechts", die sie dann mit Definitionen aus einem Jugendlexikon vergleichen. Ist demnach alles "rechts", was wir rechts eingeordnet haben? Nein, so ist die Einteilung noch zu einfach!

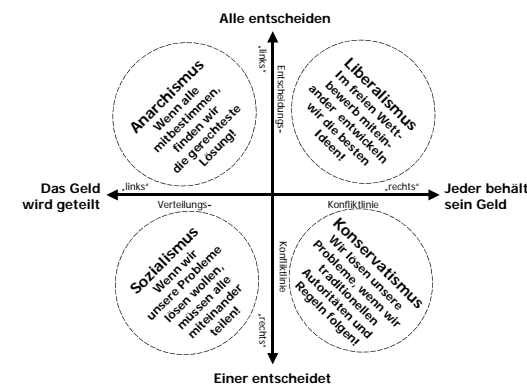
Grundfrage	Kommune Niederkaufungen: Links!	Gegenpol: Rechts?
------------	---------------------------------	-------------------

Entscheidungsverfahren?	Konsensprinzip	Autoritäten/Chefs
Geldverteilung?	Gemeineigentum	Privateigentum
Privatleben?	Wohngemeinschaft	Familie
Wirtschaftsweise?	Zusammenarbeit (Solidarität)	Wettbewerb (Konkurrenzprinzip)
Haupt-Wirtschaftsziel?	Ökologie	Wachstum/Gewinn
Religion?	?	?
Zuwanderung/ versch. Kulturen?	?	?

(ca. 1 Ustd.)

3. Szene: Dorfpositionen und politische Grundorientierungen

Welche Grundfragen waren im Dorf (und sind vermutlich auch in der Politik) die umstrittensten? Häufig kommen SchülerInnen von selbst auf die Entscheidungs- und Verteilungsfrage, andernfalls nennt sie die LehrerIn und erfragt mögliche Begründungen: Politik (siehe Politikzyklus) braucht für ihre Entscheidungen 1. ein Verfahren (wie?) und 2. Geld (womit?), um Maßnahmen (was?) durchzuführen. Alle anderen Entscheidungen/Themen (was?) hängen also von den ersten beiden Grundfragen ab, die somit das politische System abstecken. Je nachdem, wie man sie beantwortet, kann man sich *tendenziell* einer von vier politischen Grundrichtungen zuordnen.



(ca. 1-2 Ustd.)

4. Szene: Die programmatischen Wurzeln unserer Parteien

Die SchülerInnen erhalten (sprachlich leicht vereinfachte, um nichtssagende, profilverschleiende Floskeln bereinigte) Auszüge aus den Präambeln der Programme der Bundestagsparteien (inklusive PDS) mit der (arbeitsteiligen) Aufgabe, sie den verwandten Grundrichtungen zuzuordnen, wobei die Entfernung zur Mitte bewusst gewählt werden kann. Wichtige Aha-Erlebnisse/Lehrerinformationen: Einige Begriffe (Freiheit, Gerechtigkeit) tauchen in allen Programmen auf, man muss also nach Begriffen suchen, die wirkliche Konfliktlinien zeigen oder was eine Partei z. B. grundsätzlich unter Gerechtigkeit versteht (Chancengleichheit oder Umverteilung etc.); jede Partei hat auch linke und rechte Mitglieder; das politische Handeln und das Programm (um das es hier nur geht) müssen nicht immer zusammen passen.

(ca. 1 Ustd.)

III. Akt: Von den Grundorientierungen zu politischen Konflikten

1. Szene: Ein Dorfproblem (oder echtes politisches Problem) vierfach lösen

Folgendes (oder ein ähnliches) Problem soll aus Sicht aller vier Grundrichtungen beurteilt und gelöst werden (auch möglich als Test):

Die Bewohner von Haus 1 erben 400.000 Euro und bauen damit ihr Haus zu einer schicken Pension um. Durch geschickte Werbung gelingt es ihnen, viele Touristen anzulocken und großen Profit zu machen. Das Angebot ist so attraktiv, dass die Schönheitsfarm (oder andere Dienstleistungsunternehmen) anderer Dorfbewohner pleite geht: Ihr fehlten die nötigen finanziellen Mittel, um renovieren zu können, so dass die Touristen die schickere Pension mit Sauna und Tennisplatz bevorzugen. Die Pensionsbesitzer sind nun mit Abstand die Reichsten im Dorf und sind durchaus bereit, hier und da etwas für gemeinschaftliche Zwecke zu investieren, zum Beispiel in die maroden Dächer und Rohre. Dafür verlangen sie

aber a) eine regelmäßige Benutzungsgebühr von den Bewohnern und b) bei wichtigen Dorfsentscheidungen bestimmen zu können, weil sie schließlich so viel bezahlen und sich auch besonders kompetent einschätzen: Sie können sich wirtschaftliche Fortbildungen in Toulouse leisten.

(ca. 2 Ustd.)

Variante: Präsentation und (Rollen-) Diskussion der vier Positionen im Fishbowl (siehe III.2. Oberstufenfassung). Am Schluss formuliert jeder eine eigene Position (Blitzlicht?).

Daran anschließen lassen sich echte schulische oder (vereinfachte) (Lokal-) politische Konflikte, die ähnlich gelöst werden. (ca. 1-2 Ustd.)

2. Szene: Eine (vorläufige) Lieblingsrichtung an Beispielen erläutern und Selbstreflexion

Jeder und jede formuliert (schriftlich), welche der vier Grundrichtungen ihm/ihr bisher am sympathischsten erscheint und begründet diese Entscheidung am Beispiel von mindestens vier im Dorf diskutierten Themen. Dann ordnen sich alle per Klebepunkt in die Matrix ein (siehe III.3. und Epilog der Oberstufenfassung).

Variante Oberstufe

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

Es stellt sich die Frage, woher die KommundarInnen ihr Konzept haben: Aus der Tradition bestimmter politischer Denker, Theoretiker, Gesellschaftstheorien. Welche anderen Dorf-Konzepte sind theoretisch denkbar? Vier Theoretiker (Smith, Burke, Marx, Proudhon) werden eingeführt als "Väter" je einer bestimmten politischen Grundorientierung, die den politischen Streit von der Französischen Revolution bis heute geprägt haben. Sie treten in historischer Reihenfolge auf, um die DorfbewohnerInnen zu beraten: Vier Gruppen erhalten je einen Basistext eines Theoretikers, entwerfen und spielen kurze Theater-Szenen, die die Problemanalysen und Lösungsvorschläge der Theoretiker auf das Dorf übertragen, sie konkretisieren und aktualisieren. Jede Gruppe soll ihre Theorie so stark wie möglich werden lassen, die anderen dürfen kritisch nachfragen. Nach jeder Präsentation wird die Theorie-Matrix ergänzt. (ca. 6 Ustd.)

3. Szene: Gesellschaftstheorien ordnen und ein Dorfmodell wählen

Um sich für ein Gesellschaftsmodell oder eine Mischung entscheiden zu können, muss deutlich werden, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten die Theorien haben. Schülergruppen (aus "ExpertInnen" aller vier Theorien bestehend) versuchen, die Theorien so zueinander in bezug zu setzen, dass ein politisches Orientierungsmodell ("Kompass") entsteht. Dabei sollen sie die Schlüsselbegriffe (Kategorien) "Links und rechts" und diejenigen der Theoretiker verwenden und so die Hauptkonfliktlinien sichtbar und benennbar werden lassen. Die Schülerergebnisse werden erst untereinander, dann mit dem sozialwissenschaftlichen Modell verglichen – um die Schülerkategorien um gebräuchliche politikwissenschaftliche zu ergänzen. Wo SchülerInnen abweichende, aber brauchbare Begriffe verwenden, sollen sie dazu ermuntert werden. Bei der anschließenden Debatte über das ideale Dorfmodell sind vier Ergebnisse denkbar: Die Einigung auf ein Modell (unwahrscheinlich), ein Mischmodell, ein "föderalistisches" Modell mit teilautonomen Dorfeinheiten ("Profil-WG's") – oder "Spaltung" als ultima ratio. Oft wird hier bereits die Übertragungsmöglichkeit auf die große Politik problematisiert.

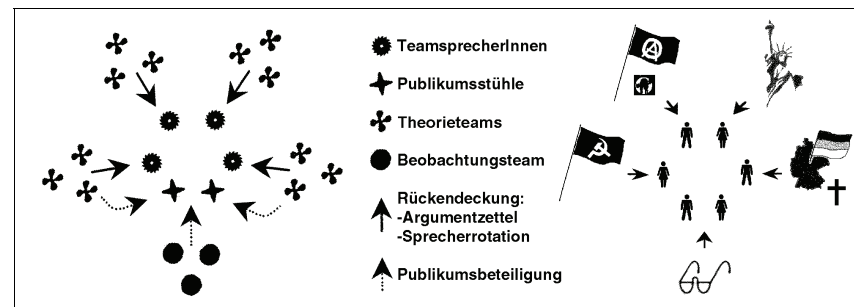
III. Akt: Von den Grundorientierungen zur aktuellen Politik

1. Szene: Auftrag: Kritische Politikberatung. Vorbereitung: Argumentieren üben

Die DorfbewohnerInnen erhalten die Gelegenheit, ein neuartiges Talkshow-Format zu eröffnen, das Realpolitik kritisch unter die Lupe nehmen will: In mehreren Runden sollen gesellschaftliche Schlüsselkonflikte (Agenda 2010, Privatisierung, Homo-Ehe, LER statt Religionsunterricht, Volksentscheide) aus der grundsätzlichen Perspektive der vier Gesellschaftstheorien heraus (Rollendiskussion) fair debattiert werden, um das Spektrum möglicher Lösungen aufzuzeigen. Als Basismaterial erhalten die SchülerInnen die Texte der "Gründerväter", eine Quellensammlung mit zeitgenössischen TheoretikerInnen-Statements (ca. 16 Seiten) und zu jedem Thema kurze Tageszeitungs-Ausschnitte, die Fakten und verschiedene Positionen andeuten. Die SchülerInnen lernen zur rhetorischen Vorbereitung (evtl. an kurzen Transkripten eigener Diskussionen) kurz die Bausteine einer plausiblen Argumentation und verschiedene Argumentationsmuster (Beispiele, Definitionen, Folgen, Kausalbeziehungen...) kennen (wenn nicht schon in I.4. geschehen). Im *kontrollierten Dialog* können sie in Kleingruppen üben, präzise zu argumentieren und genau zuzuhören: A und B diskutieren, wobei sie stets das Argument der VorrednerIn wiederholen müssen, C gibt ein Feedback. Eine intensive (häusliche) Vorbereitung ist hier besonders entscheidend!

(ca. 2 Ustd.)

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



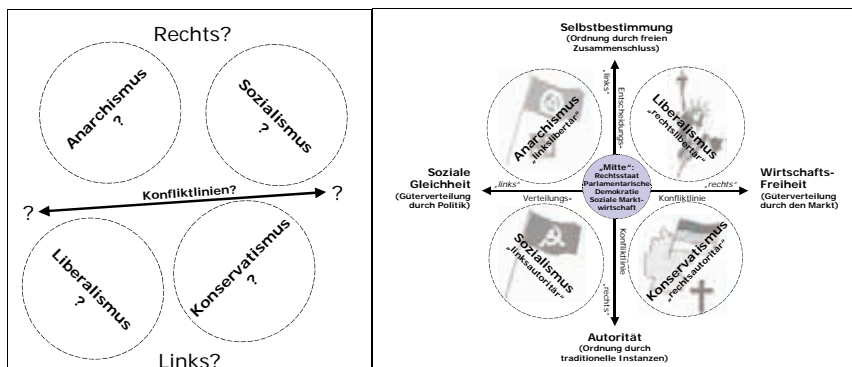
Der Gemeindesaal ist nun Talkshow-Studio. Die Lerngruppe wird per Los in vier Meinungsteams und ein Beobachtungsteam eingeteilt. Sechs Stühle bilden das Fishbowl, zwei davon sind Publikumsstühle: Nur hier darf gesprochen werden. Die Theorie-Teams entsenden eine Sprecherin ins Fishbowl, die ihre Perspektive so authentisch wie möglich vertritt. Das Außenteam gibt seiner SprecherIn *Rückendeckung*: Es kann ihr Zettel mit Argumenten zustecken, sie auswechseln (*Sprecherrotation*) oder das Gruppenanliegen auf einem Publikumsstuhl verstärken. Das Beobachtungsteam (Brillensymbol) und die LehrerIn können ebenfalls jederzeit und *in jeder beliebigen Rolle* einen Publikumsstuhl nutzen. Die "Diskussionsleitung" übernimmt eine Redeball: Wer ihn hat, darf sprechen.

Jede Talkrunde besteht aus drei Schritten: Vorbereitung in den Teams (ca. 20 Minuten), Diskussion (ca. 20-25 Minuten), Auswertung (ca. 20 ohne, ca. 30 Minuten mit Videounterstützung). Ausgewertet wird a) das Diskussionsverhalten, b) die Rollenargumentation, c) der rote Faden und inhaltliche Diskussionsergebnisse. Diskutiert wird in bis zu *fünf Themenrunden* (Sendungen), bei denen jeweils auch die theoretische Perspektive gewechselt wird: Die Teams rotieren im Uhrzeigersinn (*Rollenrotation*). Zu Beginn einer Runde müssen jeweils neue SprecherInnen bestimmt werden.

(ca. 6-7 Ustd; alternativ: Projektvormittag)

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

In dieser Bilanzdiskussion vertritt jede/r sich selbst und die Fishbowlregeln gelten nicht mehr. Der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama (LehrerIn) tritt in einer Sendepause 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!" Diskutiert wird nun also der Gebrauchswert der Theorien für die Zukunft der Demokratie nach 1989.



(ca. 1 Ustd.)

4. Szene: Dorf und Staat, Spiel und Ernst

Explizit sollte am Ende die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschieden komplexer Gemeinwesen (Dorf – Staat – Internationale Gemeinschaft) sowie zwischen Simulation und echtem sozialen und politischen Handeln thematisiert werden.

(ca. 1 Ustd.)

5. Szene: Eigene und fremde Standorte bestimmen

Am Schluss kann sich jeder positionieren: einmal mit einem Klebepunkt auf dem (hochkopierten) Orientierungsmodell (tendenzieller Standort) und mit einem Punkt pro Theoriebaustein in der Theoriematrix (themenbezogener Standpunkt): panaschieren ist möglich! Die Wahl soll durch Beispiele begründet werden. Das "Wahlergebnis" wird abschließend reflektiert. Weitere "Standortbestimmungen" sind möglich: Parteien, Bewegungen etc. können von Kleingruppen im Orientierungsmodell positioniert werden, die zu erwartenden Abweichungen bieten weiteren Diskussionsstoff.

(ca. 1-2 Ustd.)

Epilog: Reisebilanz und Selbstreflexion

Phantasiereise durch's Lehrstück und Frage: Welche Erwartungen an die Dorfgründung haben sich (nicht) erfüllt? Wie und wodurch hat sich im Verlauf des Unterrichts euer politischer Standort verändert (verfestigt oder relativiert)? Anregungen für weitere Dorfgründungen? (Tagebucheintrag jeder für sich, Abschlussplenum)

(ca. 1 Ustd.)

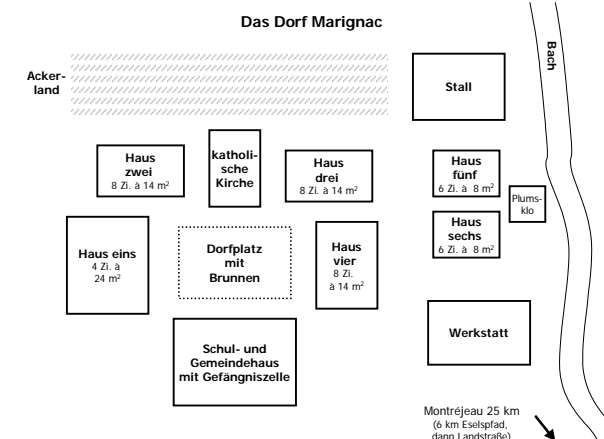
M1 Szenario: Eine Dorfgemeinschaft gründen – Wie wollen wir leben?

Stellt euch vor, ihr hättet beschlossen, ein neues Leben anzufangen – weil ihr mit einigen Dingen unzufrieden seid oder weil ihr einfach mal Lust auf etwas Neues habt. Für einen symbolischen Preis von einem Euro könntet ihr ein verlassenes kleines Dorf in Südfrankreich kaufen, in dem ihr nun leben und arbeiten wollt. Von euren Eltern erhält jeder und jede von euch *ein halbes Jahr lang* ein monatliches "Startgeld", das ungefähr der Einkommensverteilung in der BRD (West) entspricht: 10% von euch stammen aus der Oberschicht (1000€/Monat), 60% aus der Mittelschicht (400€/Monat) und 30% aus der Arbeiterschicht (200€/Monat). Noch seid ihr (jede/r für sich) zu Hause, vor euch liegt das Verkaufsangebot:

Idyllisches Dorf an Gemeinschaft abzugeben!



Wir, die Behörden der Region Toulouse (Südfrankreich), sind besorgt über den Verfall vieler Dörfer in den Bergregionen, deren Bewohner in die Städte abwandern. Daher bieten wir sie interessierten Gemeinschaften preisgünstig zum Verkauf an. Das Dorf **Marignac** liegt am Fuß der Pyrenäen. Ein direkter Busanschluss zum Dorf existiert nicht. An der sechs Kilometer entfernten Landstraße kann man den Bus zur nächsten Kleinstadt Montréjeau (25 km) anhalten, von der aus eine unregelmäßige Bahnverbindung zur nächsten größeren Stadt Toulouse (ca. 130 km vom Dorf) führt. **Marignac** besteht aus einer kleinen Kirche, einem Schul- und Gemeindehaus mit Gefängniszelle, einer großen Werkstatt, einem Stall und sechs verschieden großen Wohnhäusern mit je drei bis sechs Zimmern zwischen 8 und 24 Quadratmetern, je einer Wohnküche und (überwiegend) Gasheizung. Haus 5 und 6 sind leider weder an die Gas- noch an die Wasserleitung angeschlossen – es stehen Kohleöfen, der Brunnen und ein gemeinsames Plumpsklo zur Verfügung. Das Dorf steht unter Denkmalschutz, d. h. es dürfen keine Wände eingerissen und keine Gebäude abgerissen oder neu gebaut werden, wohl aber dürfen die bestehenden Gebäude modernisiert werden. Strom bezieht das Dorf aus einem Atomkraftwerk. Eine Telefonleitung gibt es nicht.



Die Dorfgründung als Unterrichtsbeispiel einer genetischen Politikdidaktik

Aus: Andreas Petrik: Produktive Krisen inszenieren. Wie das genetische Prinzip Jugendliche mit Politik sowie Bildungsgang- mit Lehrkunstdidaktik verschwistern kann. In: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Verlag für Sozialwissenschaften 2004: 270-291.

Die Lehrkunstdidaktik möchte propädeutisch in kulturelle *Schlüsselkonzepte* einführen, die als „Denkschema, Urteilsform, Ordnungsfigur, Sprachspiel oder Handlungsmuster“ (BERG/SCHULZE 1995, S. 365) zum kollektiven Wissensfundus gehören. Diese „Menschheitsthemen“ sind per Definition Brückenthemen, „Entwicklungsaufgaben der Gesellschaft“ - so wie die im Dorf verhandelten politischen Grundorientierungen: Aus *lebensweltlicher* Sicht geht es um Antworten auf Alltagsfragen und Entwicklungswünsche - wie wollen wir leben, lieben, arbeiten, bewerten, glauben, entscheiden, Güter verteilen, Konflikte regeln, Interessen durchsetzen? Aus *sozialwissenschaftlicher* Perspektive lassen sich idealtypisch vier Gesellschaftstheorien abgrenzen und zu einem Orientierungs-Modell verdichten, das z.B. der Analyse von Parteiprogrammen dient (vgl. KITSCHELT 1994, S. 12). Der Befund, „abgehobene ideologische Entwürfe“ seien „definitiv ‚out‘“ (SCHNEEKLOTH 2002, S. 119), bezieht sich vor allem auf ihre Performanz, auf die (Un-) Kultur ihrer Vermittlung durch politische AkteurInnen. Von tagespolitischen Strategien bereinigte Gesellschaftstheorien bieten wahrscheinlich einen größeren Anschluss an die Entwicklungsaufgabe *politische Identität* als Parteipolitik, weil sie Demokratie als lernendes System verdeutlichen: Vorherrschende Gestaltungsmerkmale (etwa die „Neue Mitte“) müssen sich angesichts grundsätzlicher Alternativvorschlüsse immer wieder legitimieren und gegebenenfalls wandeln.

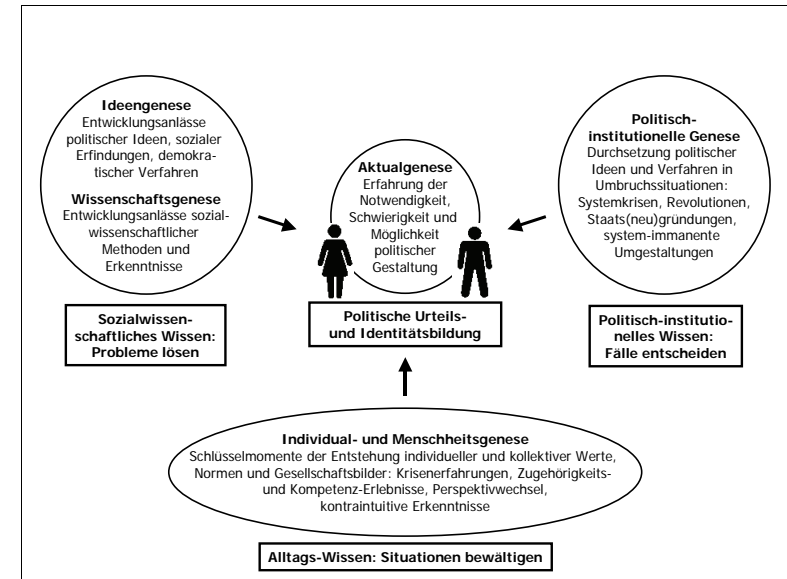
Wie kann eine solche komplexe kognitive Landkarte in einen anregenden Lernprozess verwandelt werden? Statt Lernende, wie üblich, durch die „geordnete Ausstellung der Funde einer abgeschlossenen Expedition“ zu führen, werden sie angeregt, die „Systematisierbarkeit eines Gegenstandsbereiches“ selber zu erforschen (WAGENSCHHEIN 1991, S. 79), den „Werdegang verwickelter Produkte“ zu studieren (DEWEY 1964, S. 283). Methodisch folgt daraus, „tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind“ (Heinrich ROTH): Die Lehrkunstdidaktik sucht „kollektive Lernereignisse“ (BERG/SCHULZE 1995, S. 385ff.), aus denen Entdeckungen und Erfindungen hervorgingen, in denen also *gesellschaftlich relevante Konzeptwechsel* stattfanden. Problemeladene Zustände, krisenhafte Ereignisse, rätselhafte Phänomene oder einflussreiche Menschen sind - in bewusster Abgrenzung zu Klafkis Schlüsselproblemen - die eigentlichen *Schlüsselthemen* genetischen Lehrens. Diese Exempel als überschaubare „*Spiegel* des Ganzen“ (WAGENSCHHEIN 1991, S. 32) sollen Ruhepole, Orientierungspunkte im Wissens-Wirrwarr markieren.

Verfolgt man die Wissenspfade eines naturwissenschaftlichen Themas wie Himmelskunde, gelangt man zu verschiedenen Exempeln und bereits vorhandenen didaktischen Vorlagen (vgl. BERG/SCHULZE 1995, S. 355ff.):

	<i>Sache</i> (Sachgenese)	<i>Kind</i> (Ontogenese)	<i>Menschheit</i> (Phylogeneese)	<i>Wissenschaft</i> (Wissenschaftsgenese)	<i>Spontaner Moment</i> (Aktualgen.)
<i>Didaktische Perspektive</i>	Wie ist die Sache entstanden?	Wie begegnen Kinder der Sache?	Wie begegnete die Menschheit der Sache?	Wie entdeckte die Wissenschaft die Sache?	Wie können wir die Sache wahrnehmen?
<i>Exempel</i>	Urknall, kosmischer Staub	Geozentrismus, Homers Scheibenerde		Sternenforscher Galilei	Himmelsbeobachtung
<i>Vorlage</i>	Herder/Humboldt	Willmann		Wagenschein	Diesterweg

Varianten des genetischen Prinzips in den Naturwissenschaften

In den Sozialwissenschaften, die keine menschenunabhängigen Sachgenesen kennen, lassen sich *drei politische Wissensformen* (vgl. GRAMMES 1998, S. 70) auf Entstehungsanlässe zurückverfolgen (vgl. ausführlicher PETRIK 2004):



Politische Wissensformen und ihre Genesen

Wissenschaftsgenetisch könnten wir SMITH, BURKE, MARX und PROUDHON als Väter der klassischen Gesellschaftstheorien an die Inspirations- und Produktionsstätten ihrer Ideen begleiten: in Parlamente, in das Paris des Jahres 1789, in Fabriken, in Arbeiter-Familien, ins Gefängnis, an den Schreibtisch. *Politikgenetisch* würden wir die Durchsetzung gesellschaftlicher Entwürfe in Umbruchsituationen (Französische Revolution, Kriegsende 1945, Mauerfall, 11.9.2001, Krise des Sozialstaats...) mitverfolgen. Beide Varianten bieten Identifikationen mit problematischen Lagen an, die eine allgemeingültige und damit politische Bewertung herausfordern und zeigen mithilfe „kultureller Vorbilder“ mögliche Begründungsfiguren entwickelter politischer Identitäten.

Die Dorfgründung dagegen zielt darauf ab, das Wunder und die Wunden der politischen Koordination widersprüchlicher Grundorientierungen an eigenen, überschaubareren Problemen erfahren zu lassen. Sie baut auf die Tradition der Robinsonaden oder Inselgeschichten auf (vgl. Spranger 1963; Grammes 2000), die individualgenetisch konstruiert sind, da sie eine (verfremdete) lebensweltliche Krise simulieren: Stellt euch vor, ihr würdet auf eine einsame Insel auswandern (oder dort stranden), wie würdet ihr euer Leben gestalten? Das Inselgenre bietet „common value-building experiences“ (Havighurst 1972, S. 75) und zeigt Demokratie in ihrer elementaren Ausprägung, als „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey 1964, S. 21).² Um die entstehenden Konflikte zu politisieren - also die „pädagogischen Fremdheitszumutungen“ zu erhöhen (vgl. Ziehe 1996) - habe ich das Inselmodell institutionengenetisch um einen gesellschaftlichen Mikrokosmos (Kirche, Gemeindehaus mit Schule und Gefängnis) und Ungleichheitsstrukturen (Häusergrößen, Einkommen) erweitert. Der erwünschte Verfremdungseffekt besteht aus einer Mischung von Vertrautheit (es geht um unsere eigenen Vorstellungen) und einem unbekannteren, problemhaltigen Kontext, der kollektive Lösungen verlangt. Hier wird das dramaturgische Prinzip der Lehrkunstdidaktik sichtbar (vgl. Berg/Schulze 1995, S. 381): Anstelle einer streng sokratischen Rolle, die zu einem „suggestiven oder gängelnden Herausfragen missraten“ kann, richtet die LehrerIn Lernumgebungen ein und hält sich (ungewohnterweise) erst einmal zurück. Die SchülerInnen werden „in Handlungen verwickelt“, um sie „zur Äußerung anzureizen und damit eine Möglichkeit der Überprüfung und Selbstkorrektur zu eröffnen“.

¹ *Aquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior - developing an ideology* (HAVIGHURST 1972, S. 69ff.).

² Vgl. das auf DEWEYS Ansatz basierende BLK-Projekt an Schulen „Demokratie lernen und leben“.

3. Genetisch-dramaturgische Methodik: Politische Ursprungssituationen bewältigen

Aus: Petrik, Andreas Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Grundlegung und Erprobung einer genetischen Politikdidaktik am Beispiel des Lehrstücks "Dorfgründung". Dissertation, Universität Hamburg 2006, S. 226f.

(...)

Ein Genesen-Modell lässt sich aus dem Modell der Wissensformen entwickeln (vgl. Kap. I.2.1). Folgt man den Wissenspfaden der *lebensweltlichen*, *politisch-institutionellen* und *sozialwissenschaftlichen* Handlungskontexte rückwärts und führt sie auf je spezifische Ursprungssituationen zurück, so ergeben sich vier Genesen des Politischen, die auf lehrreiche Krisen, Umbrüche und Entwicklungsstationen, kurz Exempel, untersucht werden können:

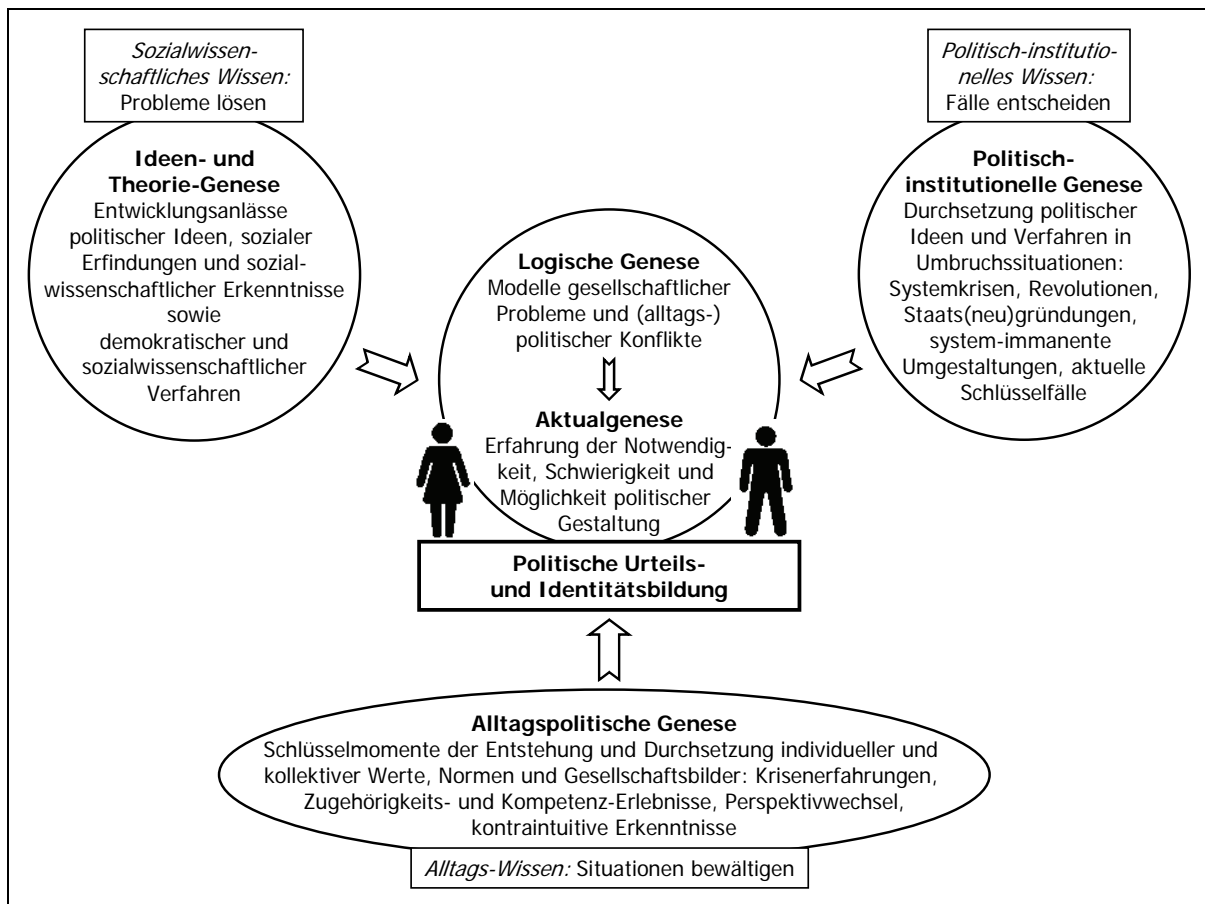


Abb. 1: Politische Genesen als Auslösemomente individueller Politisierung

Die *sozialwissenschaftliche Theorie- oder Ideen-Genese* umfasst Entwicklungsanlässe politischer Ideen, sozialer Erfindungen und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie

zugrundeliegender demokratischer und sozialwissenschaftlicher Verfahren. Sie konzentriert sich dabei, des elementaren, nahräumlichen Zugangs wegen, auf die jeweiligen TheoretikerInnen, ForscherInnen und ErfinderInnen. Die *politisch-institutionelle Genese* beschreibt die Durchsetzung politischer Ideen und Verfahren in Umbruchssituationen wie Systemkrisen, Revolutionen, Staats(neu)gründungen und in aktuellen Schlüsselkonflikten über system-immanente Umgestaltungen eines Staates. Die *Alltagspolitische* oder auch *Individual-Genese* beinhaltet Schlüsselmomente der Entstehung und Durchsetzung individueller und kollektiver Werte, Normen und Gesellschaftsbilder. Dazu gehören vor allem Krisenerfahrungen sowie Zugehörigkeits- und Kompetenz-Erlebnisse, die kontraintuitive Einsichten und Perspektivwechsel erleichtern oder gar erzwingen. Die *logisch-modellhafte* Genese simuliert diese drei Genesen in dramaturgisch, laborhaft oder literarisch gestalteten realistischen Situationen. Als didaktische Synthese aus allen drei Wissensformen ist sie im Genese-Modell der Aktualgenese zugeordnet. Die *aktualgenetische Perspektive* schließlich ist eine Momentaufnahme des lernenden Individuums, das mit den Phänomenen des Politischen aller drei Kontexte in Tuchfühlung gerät. Unter der Politisierung, die durch genetische Exempel angeregt werden soll, verstehe ich den zunehmend reflexiven Umgang mit den empirischen und normativen Anteilen des eigenen Gesellschaftsbildes (vgl. Kap. II.1.b u II.2.4).

Test Nr. 1: Das Dorf, die Politik und die politischen Grundrichtungen

1. Was hat unser Dorf mit Politik zu tun?

- a) Versuche in ein paar Sätzen zu beschreiben, was eure Diskussionen in der Dorfgemeinschaft mit dem, was Politiker tun, gemeinsam haben!

- b) Schreibe hinter folgende Wörter aus der Politik entsprechende Wörter oder Beispiele aus eurem Dorf. Wenn du ein Wort nicht verstehst, schlage es im Wörterbuch nach.

Parlament _____

Regierung _____

Opposition _____

Gesetz _____

Problem _____

Verhandlung _____

Lösung _____

Partei _____

Bundeskanzler _____

Minister _____

Sozialstaat _____

Interessen _____

Werte _____

Minderheit _____

(Jahres-) Haushalt _____

Wirtschaft _____

Steuern _____

Gesellschaft _____

2. Dorfprobleme und politische Grundrichtungen (Heft)

a) Folgende Situation ereignet sich in eurem Dorf. Schreibe auf, wie jede der vier politischen Grundrichtungen diese Situation beurteilen würde, vergiss dabei die Begründungen nicht!

Die Bewohner von Haus 1 erben 400.000 Euro und bauen damit ihr Haus zu einer schicken Pension um. Durch geschickte Werbung gelingt es ihnen, viele Touristen anzulocken und großen Profit zu machen. Das Angebot ist so attraktiv, dass die Schönheitsfarm anderer Dorfbewohner pleite geht: Ihr fehlten die nötigen finanziellen Mittel, um renovieren zu können, so dass die Touristen die schickere Pension mit Sauna und Tennisplatz bevorzugen. Die Pensionsbesitzer sind nun mit Abstand die reichsten im Dorf und sind durchaus bereit, hier und da etwas für gemeinschaftliche Zwecke zu investieren, zum Beispiel in die maroden Dächer und Rohre. Dafür verlangen sie aber a) eine regelmäßige Benutzungsgebühr von den Bewohnern und b) bei wichtigen Dorfsentscheidungen bestimmen zu können, weil sie schließlich so viel bezahlen und sich auch besonders kompetent einschätzen, weil sie sich wirtschaftliche Fortbildungen in Toulouse leisten können.

3. Dein eigener politischer Standort (Heft)

Schreibe auf, welche der vier politischen Grundrichtungen dir aus welchen Gründen am sympathischsten ist. Verwende dabei mindestens vier Beispiele aus euren Dorfdiskussionen (auch das Beispiel oben), an denen deutlich wird, welche *Argumente (Grundwerte und Lösungsvorschläge)* dieser Grundrichtung du für am bestens geeignet hältst, um eure Dorfprobleme, aber auch andere politische Probleme zu lösen.

Auswertung der Dorfgründung in der 8c

1. Wunscherfüllung

Vorbereitung auf's spätere Leben

- selbständiger, verantwortungsbewusster, besser auf später eingestellt, weil durch Diskussionen gelernt, Probleme zu lösen
- mit den Problemen konnte man sich nicht richtig auseinandersetzen, weil es nur Pro-Kontra-Felder gab und weil sie imaginär waren
- steigert nicht das Selbstbewusstsein
- doch konnte man mal richtig schön diskutieren

bessere Dorf-/Klassengemeinschaft

- überwiegend erfüllt, gute Absprachen und Vertrauen, Arbeiten funktionierten
- fühlte mich wichtig und gebraucht im Dorf, nützlich
- Klasse besser kennen gelernt
- niemand von Entscheidungen ausgeschlossen, herrscht Harmonie im Dorf, keine Kriminalität
- enttäuscht über selbstsüchtige Mitschüler, die anderen Leuten nicht helfen wollten
- nicht erfüllt, weil Meinungen zu verschieden waren und andere sich (z.B. bei Berufswünschen) eingemischt haben und viele durcheinander redeten
- Klasse wurde gespalten, Cliquen richten sich nun nach Grundrichtungen

2. Lernprozess

Persönliche Erfolge/Erkenntnisse

- sich gut in PGW zu beteiligen
- kann jetzt besser Kompromisse eingehen, auf andere Meinung besser eingehen
- habe meine Entscheidungskraft gesteigert
- Mögliches Leben ohne Konsumwelt sichtbar geworden, will nicht mehr viel Geld verdienen und im Überfluss leben, sondern lieber arm und glücklich, so wie wir im Dorf
- selbstverständliche Reichtümer schätzen gelernt, z.B. hilft Wasser sparen anderen
- das Kreuz mit den Grundrichtungen als großer Fortschritt
- Grundrichtungen und -Begriffe anwenden können, eigener Standpunkt stabilisiert, andere besser kritisieren können
- darin bestärkt, in die Politik zu gehen
- Dorf realistische Chancen für Traumjobs bewusst gemacht
- bestimmte Dinge, die man zum Überleben braucht, ernster nehmen, z.B. einen Job
- dass es schwierig ist, sich eine Zukunft aufzubauen, weil vieles anders läuft als man sich denkt
- Berufswunsch stabilisiert durch die Aufgabe, alles aufzuschreiben, was man im Monat ausgibt: wissen, wie viel Geld man verdienen muss

Erkenntnisse über Politik/Wirtschaft

- hat nichts mit Politik zu tun, ist nur ein Dorf
- dass man Dinge, die alle betreffen, nur gemeinsam und damit effektiver entscheiden kann und Aufgaben sorgfältig und gewissenhaft erledigen muss
- dass man andere Stimmen, die gegen die eigene Meinung sind, beachten und tolerieren muss, selbst wenn es nur zwei sind
- man muss das begründen können, was man durchbringen will
- dass es nicht leicht ist, einen Kompromiss zu finden und man viel Zeit braucht, um wichtige Sachen, wie den Dorfmaster, zu diskutieren, weil jeder eine andere Meinung und Interpretation des Themas hat

- viel über den Verlauf von Politik und die Denkweise von Politikern gelernt
- im Dorf konnten Probleme nah und nach gelöst werden, weil es überschaubar ist, in der Politik dauert das länger, weil es viel mehr Leute betrifft und immer neue Probleme entstehen
- mehr Respekt für Politiker, die viel Verantwortung haben, viele wichtige Probleme besprechen und lösen müssen – mit wenig Geld: doch kein leichter Job! keine "lügenden Reichen, die nur Geld verdienen wollen, sondern Menschen, die etwas verändern, bewegen wollen
- darüber, wie ein Staat aufgebaut ist
- habe vorher nicht über "Spielregeln des Lebens" nachgedacht, die waren einfach da
- kritischer gegenüber Problemen geworden, die durch neue Ideen entstehen
- dass man Geld für Reparaturen usw. braucht, wenn man so ein Dorf billig kauft
- vorher gedacht, man kann einfach so ein Unternehmen aufmachen; jetzt: man braucht Kunden, Material, Werbung, Räumlichkeiten und vorher eine gute Idee
- Bsp. Straßenbau: dass selbst in Gedanken nicht alle Projekte realistisch sind, man aber versuchen soll, realistisch zu sein
- dass ein Rat besser ist als ein Dorfcchef, der nur seinen Interessen folgt, besonders, wenn dies nicht die eigenen sind
- dass alle mitentscheiden führt zu ewig langen Diskussionen, daher bin ich nun für Abgeordnete, die entscheiden
- neues Wissen, dass Frieden und Anarchismus doch zusammen passen
- zwischen Gleichberechtigung und Dorfcchef geschwankt, Dorfcchef als sinnvoll erachtet
- Meinung zu straffälligen Jugendlichen von "Aufnahme" zu "Schutz der Dorfbewohner" geändert
- Anarchistisch kann man nur leben, wenn alle dafür sind, waren sie aber nicht

3. Anregungen

- sehr gut, gern noch mal, fast immer sehr spannend, besser als normaler Unterricht, soll fester Bestandteil des Lehrplans werden
- derbe gut, vor allem, weil wir fast alles selber gemacht haben ohne dass der Lehrer dauernd geredet hat
- insgesamt voll langweilig und nervig
- auch anstrengend, umständlich und langweilig manchmal wegen langen Diskussionen über z.T. unwichtige Themen, die nur einzelne betreffen (Jagen ...), Ergebnisse mehr zusammenfassen, am Anfang Positionen strukturieren, z. B. aufschreiben und dann erst diskutieren
- mehr Gruppenarbeit, Spiele und "Kleinprojekte", wie in Parteien oder Häusern
- Methoden (Dorfversammlung, Streitlinie usw.) nicht nacheinander, sondern mehr abwechseln
- statt nur negativen Situationen auch positive hineingeben, Feste usw.. Freizeitprobleme zwischen Mitschülern besprechen; weil die vertrauter sind als marode Dächer usw., einige Situationen waren zu ähnlich (Knast-Jugendliche und Gitarristen)
- ein echtes Ende fehlte
- selber Problemlösungen finden statt immer Abstimmen, nicht nur Pro-Kontra, auch Beschlüsse
- es haben sich immer nur dieselben beteiligt
- Häuser auslösen, nicht mit Freunden wohnen
- vorher Ziele klären, damit jeder weiß, worauf es ankommt, klarere Aufgaben, Lösungsvorschläge durch Lehrer
- mehr normaler Unterricht über die Grundrichtungen zwischen den Diskussionen
- Lehrer soll mehr für Ruhe sorgen
- normale Sitzordnung beibehalten, mehr spielen als sitzen, im Stuhlkreis niemand zugehört
- aktuelle Themen (Anschläge) hineinnehmen
- Dorf nicht unter Denkmalschutz stellen, um es verändern zu können
- Dorftagebuch schlecht, weglassen
- blöd, dass man sich alles nur vorstellen muss und z.T. unwirkliche Berufe gewählt wurden
- Dorf durch ein echtes Dorfmodell veranschaulichen (Papphäuser...)

