

Petrik, Andreas

**"... dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen". Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview**

*Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (2012) 1, S. 31-60*



Quellenangabe/ Reference:

Petrik, Andreas: "... dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen". Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (2012) 1, S. 31-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158780 - DOI: 10.25656/01:15878

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158780>

<https://doi.org/10.25656/01:15878>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

#### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## ZISU

### Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

#### Thementeil

|   |   |     |
|---|---|-----|
|   | Editorial   | 3   |
| Juliane Hogrefe,<br>Oliver Hollstein,<br>Wolfgang Meseth und<br>Matthias Proske | Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht.<br>Zwischen der Bildung und der Beurteilung von<br>Urteilen und deren Folgen  | 7   |
| Andreas Petrik  | „...dass die Leute sich nicht auf die faule Haut<br>legen“. Rekonstruktion des Politisierungswegs<br>einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu<br>marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht<br>und im problemzentrierten Interview | 30  |
| Jeanette Hoffmann   | „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“ – Zur<br>qualitativ-empirischen Erforschung literarischer<br>Anschlusskommunikationen im Unterricht   | 61  |
| Neele Alfs,<br>Kerstin Heusinger<br>von Waldegge,<br>Corinna Hößle              | Bewertungsprozesse verstehen und diagnostizieren  | 83  |
| Maria Mrochen,<br>Dietmar Höttecke  | Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen<br>zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen<br>Bildungsstandards  | 113 |
| Arne Dittmer  | Wenn die Frage nach dem Wesen des Faches<br>nicht zum Wesen des Faches gehört: Über den<br>Stellenwert der Wissenschaftsreflexionen in der<br>Biologielehrerbildung   | 146 |
| Jürgen Menthe   | Wider besseres Wissen?! Conceptual Change:<br>Vermutungen, warum erworbenes Wissen nicht<br>notwendig zur Veränderung des Urteilens und<br>Bewertens führt  | 161 |
| Monika E. Fuchs   | „Denn irgendwie krank sein bedeutet nicht schlechter<br>sein.“ Bioethik aus Schülerperspektive am Beispiel<br>Pränataldiagnostik  | 184 |

---

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| Monika Palowski | Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe | 200 |
|-----------------|---|-----|

## **Allgemeiner Teil**

|                                  |  |     |
|----------------------------------|--|-----|
| Arno Combe und<br>Ulrich Gebhard | Annäherung an das Verstehen von Unterricht                     | 221 |
| Sibylle Reinhardt                | Das Zusammenspiel von quantitativer und qualitativer Forschung | 231 |

## „...dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen“ Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview

### Zusammenfassung

Der Text entwickelt die Argumentationsanalyse nach Toulmin als Basis für individuelle Bildungsganganalysen im Politikunterricht. Interaktiver Erhebungsrahmen ist die "genetische" Dorfgründungssimulation, in der SchülerInnen ihre eigene Mikrogesellschaft gründen. Die Ungeregeltheit dieses Mikrokosmos' fordert kontroverse individuelle Werturteile heraus und veranlasst ihre zunehmend demokratische Aushandlung. Diese (bisher politikdidaktisch vernachlässigten) Werturteile werden mit der Wertewandelforschung als Varianten marktliberaler, demokratisch-sozialistischer, konservativer und postmaterialistisch-libertärer Grundorientierungen aufgefasst. Mithilfe des Toulmin-Modells lassen sich politische Argumentationen auf vier Stufen rekonstruieren (privat, öffentlich, institutionell, systemisch). Im Zentrum steht die Argumentationsentwicklung einer Schülerin während einer Dorfgründungssimulation, die zwischen liberalen und libertären Werten zu schwanken scheint. Ihre Selbstreflexion im nachträglichen problemzentrierten Interview bestätigt die Vermutung, dass Prämissen die generative Tiefenstruktur für nachhaltige politische Urteilsbildung darstellen.

*Schlagwörter:* Argumentationsanalyse, politische Identitätsentwicklung, politische Urteilskompetenz

### **... so that the folks don't laze around. How a high school student's political argumentation changes from a social equality to a meritocracy approach**

This article proposes an adaption of the Toulmin model of argumentation as a method to investigate individual political learner development. An interactive learning environment is provided by the "Found-a-Village"-project, where students simulate to establish their own political system. The "genetic" village-setting works as a trigger for the formation of political judgment and democratic conflict resolution skills. Political judgment (so far neglected in civic education) is defined as ability to develop a personal value system by weighing up different ideological orientations, basically liberal, libertarian, democratic-socialist and conservative ones. Toulmin's model can be used to operationalize a four-level-model for the analysis of political statements, distinguishing private, public, institutional and systemic argumentations. I apply this model to the argumentation of a senior high school student participating in a village-simulation and being interviewed afterwards. Her politicization type combines an anti-authoritarian approach open to counter-arguments, wavering between social equality and meritocracy.

*Keywords:* argumentation analysis, development of political identity, political judgment skills

## 1. Das (vernachlässigte) Werturteil als Kern politischer Identitätsentwicklung

Wir wissen so gut wie nichts darüber, wie sich subjektive Wertorientierungen im Politikunterricht (und in anderen Fächern) entwickeln und zu politischen Identitäten verdich-

ten. Urteilsbildung ist zugleich unbestrittenes Hauptziel und ungeliebtes Stiefkind der politischen Bildung. Hauptziel, weil kritische StaatsbürgerInnen im Sinne von Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“ die Basis jeder Demokratie bilden. Stiefkind, weil zahlreiche Studien auf eine „Werte-Abstinenz“ des Politikunterrichts hinweisen: Kontroverse Diskussionen der SchülerInnen untereinander in Verbindung mit der kritischen Analyse eigener und fremder politischer Orientierungen finden kaum statt. So wird die Illusion genährt, jeder sei irgendwie „in der Mitte“, ein politisches Neutrum, was zu Abwertung Andersdenkender führen kann (vgl. z.B. Torney-Purta u.a. 2001; Hess/Ganzler 2007).

Dem politikdidaktisch etablierten Sachurteil fehlt das Pendant eines verallgemeinerungsfähigen Werturteils. Das Verdikt des „unpolitischen Politikunterrichts“ als „Vernachlässigung der Institutionen“ muss um die „Vernachlässigung des politischen Subjekts“ ergänzt werden. Ein Indikator hierfür sind politische Orientierungsprobleme Jugendlicher (zum Beispiel im Links-Rechts-Schema), die Jugendstudien seit Jahren andeuten (vgl. z.B. Schneekloth 2010). Ihre ausgeprägten und kontroversen Werte verbindet die „pragmatische Generation“ (Shell-Studie) kaum mit politischen Ideensystemen – weil sie es nicht gelernt hat. Befunde der Misperception-Forschung deuten daraufhin, dass das individuelle Werturteil entscheidend die politische Analysefähigkeit prägt, indem es dazu verleitet, selbst beweisbar falscher Zusammenhänge zu befürworten, wenn sie aus politisch nahestehenden Quellen stammen (vgl. Nyhan/Reifer 2010). Als Muster-Beispiel wird der verbreitete Glaube an die Kriegs-Propaganda-Lüge der Bush-Administration angeführt, Saddam Hussein habe über Massenvernichtungsmittel verfügt. Häufig verstärken sich solche (Vor-)Urteile sogar durch sachliche Informationen, die das eigene Glaubenssystem in Frage stellen („backfire-Effekt“).

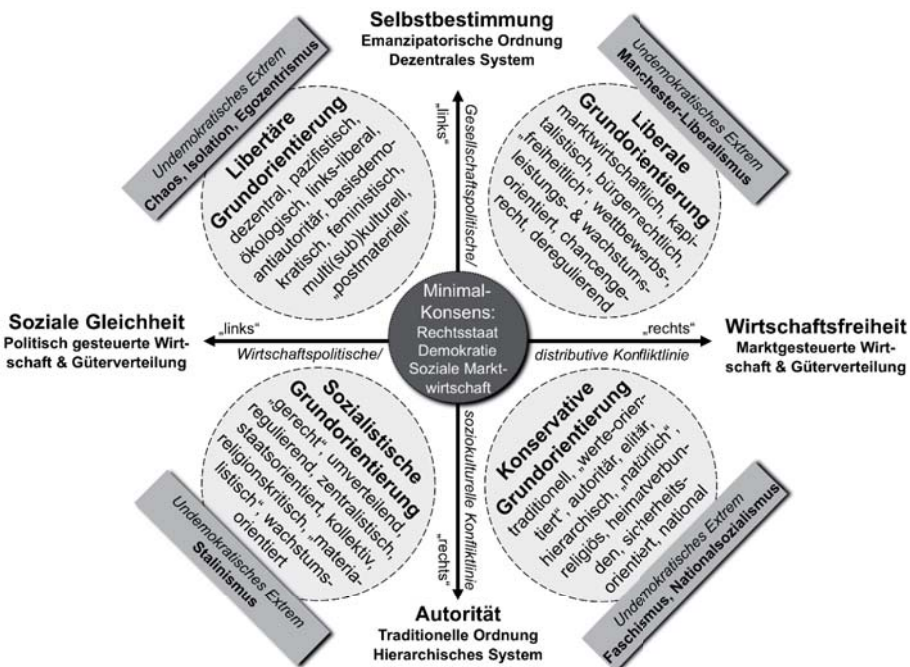
Ging die Politikdidaktik bisher davon aus, dass vor allem sachlich-analytische Klärungen zu einem angemessenen Werturteil befähigen würden, so drängt sich nun der Verdacht auf, dass die Beschäftigung mit eigenen und fremden Wertesystemen eine wesentliche Voraussetzung für adäquate Sachurteile ist. Diese Annahme wird unterstützt durch die entscheidende Rolle subjektiver Wertorientierungen für die Herausbildung, Stabilisierung, Stagnation und Verhinderung von Demokratien. Die internationale Wertwandelforschung verdeutlicht, dass nicht Lippenbekenntnisse zur Demokratie, sondern „tief-verwurzelte“, zumeist höchst kontroverse Werte handlungswirksam werden (vgl. Welzel 2009).

Die Urteilskompetenz ist also eine zentrale Selbstkompetenz zur intrinsischen Anbindung an das Politische. Ich definiere sie als Fähigkeit, sich a) konkret-fallbezogen und b) grundsätzlich identitätsbezogen mithilfe politischer Wertemaßstäbe in einem Möglichkeitsraum politischen Denkens begründet zu positionieren – und entsprechende Positionierungen von Andersdenkenden nachvollziehen zu können. Diesen Möglichkeitsraum politischer Werturteile hat die politische Kulturforschung längst abgesteckt, in der Politikdidaktik blieb er weitgehend unbeachtet. Die Milieuforschung arbeitet heraus, inwiefern bestimmte Lebenslagen, Arbeitsverhältnisse und Zugänge zu kulturellem Kapital unserer Werte prägen. Die politische Soziologie, v.a. die Wertewandel-, Ideologie- und Parteienforschung (vgl. Kaina/Römmle 2009) zeigt, zu welchen gesellschaftlichen und politischen Hauptkonfliktlinien sich kontroverse Wertvorstellungen

verdichten. Das von vielen ForscherInnen als Synthese betrachtete Kitschelt-Modell wurde entwickelt, um die neuen demokratischen Parteien, die sich nach dem Mauerfall in Osteuropa entwickelt haben, ideengeschichtlich einzuordnen (vgl. Kitschelt 2003).

Kitschelt geht von zwei prägenden gesellschaftlichen Konfliktlinien aus: Der „klassische“ Links-Rechts-Konflikt (z. B. des kalten Krieges) betrifft den Gegensatz aus marktlogischen, „freiheitlichen“ versus politisch gesteuerten, „Gleichheit“ anstrebenden Varianten der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums. Daneben existiert der Konflikt aus autoritär-korporatistischen versus libertären bzw. postmateriell-partizipativen Vorstellungen der Organisation und des Aufbaus einer funktionierenden Gesellschaft. Zusammen bilden diese beiden Konfliktlinien einen „politischen Kompass“ mit einer (im weiteren Sinn) wirtschaftspolitischen und einer (im weiteren Sinn) gesellschaftspolitischen Achse. Kitschelt spricht von der „distributiven“ und der „prozeduralen“ oder „soziokulturellen“ Dimension. Die Felder des Koordinatensystems beheimaten vier politische Grundorientierungen als elementare Auslegungen des Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsbegriffs, die um die Ausgestaltung der Demokratie konkurrieren und die Dynamik gesellschaftlicher Weiterentwicklung bestimmen. Damit ergibt sich ein politischer Kompass als Horizont des politischen Werturteils. Hier meine angepasste Variante (vgl. Abb. 1) (vgl. ausführlich Petrik 2007 und 2011a).

**Abbildung 1:** Der politische Kompass als Horizont des politischen Werturteils (Petrik 2007; 2011a)



Die liberale, libertäre (bzw. anarchistische), sozialistische und konservative Haltung hat Karl Mannheim (Mannheim 1952) schon 1929 als die relevanten „historisch-sozialen Bewusstseinstypen“ beschrieben, die – historisch variabel und z.T. als Mischformen – bis heute individuelle Werte, soziale Milieus und Bewegungen sowie politische Parteien prägen. Dabei steht jeweils der demokratische Kern der vier Orientierungen gleichberechtigt im Zentrum politischer Bildungsbemühungen, in Abgrenzung zu den *undemokratischen Extremen*, die jede von ihnen historisch hervorgebracht hat: Manchester-Liberalismus, Anarchistisches (Bomben-) Chaos, Stalinismus und Faschismus. Je zwei Ordnungsvorstellungen teilen sich im Modell einen „ultimativen Grundwert“ (Kitschelt), haben jedoch spezifische historische Varianten dieses Werts ausgeprägt. So folgen sozialistische Strömungen (im Gegensatz zu libertär-ökologischen Bewegungen) bis heute wirtschaftspolitisch überwiegend dem liberalen Wachstumsimperativ. Aus libertärer Sicht benötigt Selbstbestimmung direkte Demokratie, aus liberaler Sicht erreichen professionelle VolksvertreterInnen dieses Ziel effizienter. Der Konservatismus setzt andere (z.B. religiöse) Werte verbindlich als der Sozialismus.

## 2. Die Dorfgründung als Forschungsrahmen zur Rekonstruktion von Politisierungstypen

Methodisch können die vorherrschenden Befragungen, Interviews und Einzelstunden-Analysen kaum interaktive Entwicklungsdynamiken des politischen Bewusstseins erheben. Gefordert sind Bildungsgangstudien, die Lernpfade einzelner SchülerInnen in kontroversen Lernumgebungen über mehrere Unterrichtsstunden verfolgen. Für lernprozessbezogene Einzelfallstudien gibt es wenige Vorbilder, bisher v.a. in den Naturwissenschaftsdidaktiken (vgl. z.B. Niedderer 1999) und im Rahmen der Bildungsgangdidaktik (vgl. Trautmann 2004). Ziel meiner Rekonstruktionen ist, eine erste Heuristik von „Polarisierungstypen“ zu entwickeln, als Diagnoseinstrumentarium für ForscherInnen und LehrerInnen. Ein Polarisierungstyp zeichnet sich durch eine bestimmte argumentative Performanz, also Konfliktfähigkeit, in Abhängigkeit von der latenten oder manifesten Wertorientierung aus. Die argumentative Performanz wird, so meine aus der misperception-Forschung und aus eigenen Einzelfallstudien (Petrik 2007, 2011a) abgeleitete Hypothese, maßgeblich vom Reflexionsgrad der eigenen Positionierung geprägt. Der Reflexionsgrad wiederum wird durch die Reaktion Andersdenkender positiv oder negativ gefördert. Konflikt- und Urteilsfähigkeit scheinen sich dialektisch zu beeinflussen.

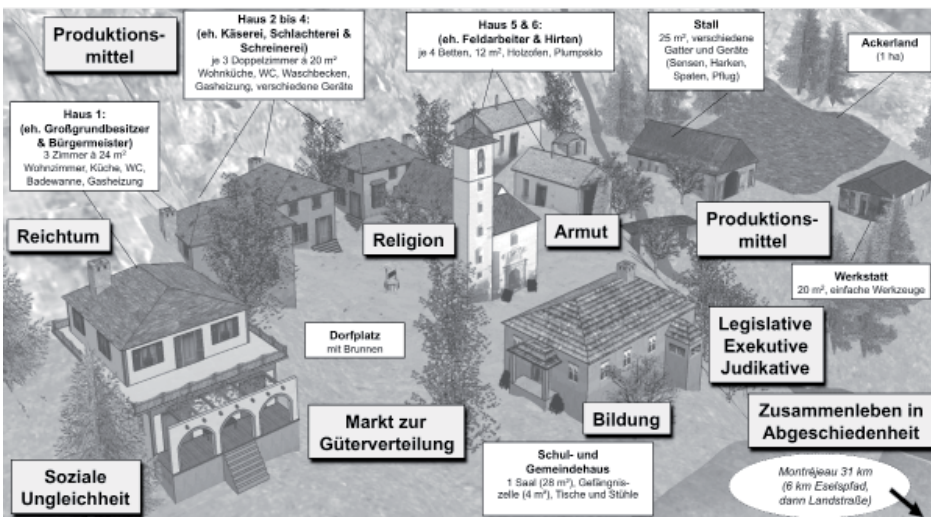
Als interaktiv-kontroversen Erhebungsrahmen wähle ich die ca. 25-stündige Dorfgründungs-Simulation (vgl. Petrik 2007), die erfahrungsgemäß zu manifesten Werturteilen und heftigen Konfliktlösungsprozessen herausfordert. Diese vielfach in Schule und Lehrerbildung eingesetzte Lernumgebung basiert auf dem genetischen Prinzip Wagenscheins (1991) und erweitert Adelsons Inseldesign zur Erhebung der politischen Bewusstseinsentwicklung interaktiv (vgl. Adelson 1977; IJzendoorn 1980): SchülerInnen besiedeln ein imaginäres verlassenes Bergdorf und werden veranlasst zu klären, wie sie



Entscheidungen treffen, Güter verteilen, wirtschaftliche Prozesse organisieren, plurale Sinnvorstellungen in *einen* Kirchenraum integrieren wollen usw. Sie entdecken dabei ihre latenten und stets höchst kontroversen Wertorientierungen, lernen sie zu politischen Grundorientierungen auszubauen, argumentativ auszuhandeln und mit demokratischen Verfahren zu koordinieren. Schließlich üben sie den schwierigen Transfer erworbenen Wissens auf aktuelle makropolitische Fälle.

Den heuristischen Rahmen für die Rekonstruktion politischer Bildungswege bildet die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Die konkrete Rekonstruktionsarbeit unterscheidet sich jedoch von den bisherigen überwiegend außerschulischen Anwendungen: Erstens bildet die Argumentationsanalyse den methodischen Schwerpunkt, zweitens werden statt kollektiven vor allem individuelle

**Abbildung 2:** Das Dorfgründungsszenario als Projektionsraum für kontroverse Gesellschaftsbilder



Sinnproduktionen im intra- und interpersonellen Vergleich auf zugrundeliegende Orientierungsrahmen untersucht, drittens geschieht dies auch subsumptiv mithilfe eines vierstufigen Kompetenzmodells (zur Übertragbarkeit der Dokumentarischen Methode auf Unterricht vgl. Bonnet 2009). Das Dorfgründungsszenario kombiniert die genetische Analysemethodik mit der genetischen Didaktik, indem es einen zugleich disjunktiven und konjunktiv-verbindlichen Erfahrungsraum simuliert, der den Herstellungs- und Aushandlungsprozess von Orientierungsrahmen explizit zum Thema macht. Dadurch, dass im Dorf unterschiedliche, milieuhängig konjunktive Orientierungsrahmen der SchülerInnen aufeinander treffen, kann die generative Tiefenstruktur der Rahmungen in Form explizierter und reflektierter Prämissen potenziell an die diskursive Oberfläche gelangen. Die stets kontroverse Ausgestaltung des dörflichen Mikrokosmos soll SchülerInnen dabei unterstützen, sogenanntes a-theoretisches (oder auch konjunktives) Wissen in kommunikatives Wissen umzuwandeln, also in alltagstheoretisches bis sozialwis-



senschaftliches Wissen zu überführen. Eigene Wünsche zur Gesellschaftsveränderung, die Gesellschaftstheorien von Smith, Marx, Burke und Proudhon, Selbstreflexion und Selbstpositionierung im politischen Kompass sind feste Bestandteile der Simulation.

Durch eine sequenzielle Argumentationsanalyse transkribierter Schülerdebatten lässt sich implizites Wissen über Genesen, Wandlungen und Konsequenzen von Orientierungsmustern als „dokumentarischer Sinn“ freilegen. Als Vergleichshorizonte dienen parallele Bildungsgänge ähnlich oder gegenläufig orientierter SchülerInnen. Die freizulegenden Regelmäßigkeiten werden gespeist durch sozialwissenschaftliches Wissen über die Dynamik gesellschaftlicher Konfliktlinien und Prozesse des Wertewandels. Dieses Wissen wird nicht deduktiv übergestülpt, sondern am jeweils untersuchten Fall spezifiziert und durch induktiv gewonnene Kategorien weiterentwickelt. Didaktisch weiterführend ist nicht die Erkenntnis, dass Jugendliche (latente) Grundorientierungen besitzen, sondern *in welcher argumentativen Form* sie sich *in einem bestimmten Handlungskontext* individuell niederschlagen, in Aushandlungsprozessen festigen und wandeln sowie den Lernenden selbst reflexiv zugänglich sind.

Die abschließende Typenbildung (nach Kelle/Kluge 2009) zielt nicht primär auf die milieuhängige Soziogenese der unterschiedlichen Politisierungswege, sondern auf deren Sinnogenese im und durch Unterricht. Darin liegt der vermutlich deutlichste Unterschied zwischen soziologischer Lebenswelt- und didaktischer Lernprozessforschung. Der erste Schritt zu solchen Typen sind individuelle Lernporträts zur argumentativen Entwicklung der Grundorientierung. Politisierungstypen konstruiere ich dann nach dem Prinzip minimaler und maximaler Kontrastierung ähnlicher Lernwege. Meine erste Heuristik aus erst 8, jetzt 7 Prototypen habe ich aus einer besonders kontroversen und streitlustigen Lerngruppe eines 13. Gymnasialjahrgangs gewonnen (Petrik 2011a):

1. Emotionale linke Opposition (u.a. Martin)
2. Verfahrenorientierte Ordnungsbildsuche (u.a. Melanie)
3. Politikskeptische Traditionsloyalität (u.a. Franka)
4. Intellektuelle Opposition
5. Pragmatische Systemloyalität
6. Initiale (systemloyale) Politisierung
7. Autoritätssuchende Systemloyalität

Zuvor hatte ich drei maximal kontrastive SchülerInnen (den libertär-sozialistischen Martin, die konservative Franka und die zunächst libertär-sozialistisch, dann liberal argumentierende Melanie) einer Bildungsganganalyse durch den Verlauf der Dorfgründung unterzogen (Petrik 2007). Mit diesen dreien wiederum habe ich jeweils vier Jahre später ein problemzentriertes Interview geführt, um die Nachhaltigkeit und Selbstreflexivität durch die Dorfgründung ausgelöster politischer Identitätsbildungsprozesse exemplarisch zu ergründen.

Martins erstaunlich selbstkritische Interview-Reflexion habe ich ausgewertet (vgl. Petrik 2011b). Den vorliegenden Beitrag möchte ich ganz der (Ex-)Schülerin Mela-

nie widmen. Ich möchte ihren auffälligen inhaltlichen Wandel und dessen Selbstreflexion vertieft nachvollziehen und dabei meine bisherige Interpretation kommunikativ validieren. Darüber hinaus möchte ich die Methodik der argumentationstheoretischen Bildungsganganalyse explizieren und verfeinern. Weitere Vertiefungen von Einzelfällen werden in Zukunft folgen. Nächster Schritt wird der Versuch sein, die bisherige Politisierungs-Heuristik durch weitere Dorfgründungen (in sozialen Brennpunkten, im Ausland, in verschiedenen Altersstufen) zu erweitern und zu präzisieren. Der Vergleich zweier Dorfgründungseinstiege in zwei 8. Klassen deutet bereits auf ähnlich gelagerte, wenn auch noch wesentlich implizitere Politisierungswege hin (vgl. Petrik 2010).

Das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) verbindet erzählungsgenerierende mit verständnisgenerierenden Anteilen und ist damit eine kongeniale Erhebungsmethode für fachdidaktische Forschung. Narrative Anteile regen die zusammenhängende Erzählung biografischer Bezüge zum Politischen an. Die untersuchten Subjekte setzen hierbei eigene Schwerpunkte. Kritische Rückfragen, der Input sozialwissenschaftlichen Wissens und Zurückspiegelungen von Lernergebnissen erlauben den Interviewten die Richtigstellung interpretativer Unterstellungen sowie eine Selbstkorrektur. Damit ist das problemzentrierte Interview zugleich Validierung und Intervention. Dieses „induktiv-deduktive Wechselverhältnis“ der Fragehaltung prägt auch den Interpretationsprozess. Dabei werden von außen herangetragene Kategorien sensibel auf ihren kontextuellen Niederschlag und ihre Deutungsreichweite geprüft und neue „in vivo“-Kategorien am Fall erschlossen. Ganz ähnlich verläuft der Interpretationsprozess von Interviews auf Basis der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2005). Mein Interviewleitfaden besteht dementsprechend aus vier aufeinanderfolgenden Teilen: Narrativer Einstieg zur politischen Biografie, Erinnerungen an die Dorfgründungssimulation, Rückspiegelung zentraler Lernstationen, Konfrontation mit Interpretationsergebnissen:

#### **Interviewleitfaden: Lernprozesse in der Dorfgründungssimulation**

##### *I. Offenes Gespräch über biografische Bezüge zur Politik*

Erzählen Sie mir bitte die Geschichte Ihrer Berührungspunkte und Erfahrungen mit Politik.

1. Damit meine ich Gedanken, Vorstellungen, Begegnungen, Aktionen...
2. Zum Beispiel in Schule, Familie, Freundeskreis; kommunale, nationale, europäische oder globale Ebene?
3. Sind Sie irgendwo engagiert, diskutieren Sie politische Fragen in Ihrem Freundeskreis, in der Familie, machen Sie Ihre Meinung irgendwo, irgendwie deutlich?
4. Wie schätzen Sie den Elterneinfluss auf Ihre politischen Ansichten ein?

##### *II. Effekte der Dorfgründung*

Erinnern Sie sich noch an das Dorfgründungsprojekt im Jahr x an der y-Schule?

1. Was haben Sie konkret in Erinnerung?
2. Gibt es Erkenntnisse, Aha-Erlebnisse, Erfahrungen oder Fähigkeiten, die Sie im Dorfprojekt gewonnen haben und die in Ihrem Leben nach dem Abitur eine Rolle gespielt haben?

### III. Rückspiegelung von Stationen des eigenen Lernprozesses in der Dorfgründung

Ich zeige Ihnen jetzt transkribierte Szenen aus dem Unterricht, in denen Sie eine wichtige Rolle spielen. Bitte kommentieren Sie die Szenen aus heutiger Sicht, vermuten Sie, was damals in Ihnen vorgegangen sein könnte und sagen Sie, wie Sie Ihre Beiträge heute einschätzen.

1. Wie erklären Sie sich Ihre Reaktion/Ihren Beitrag in dieser Szene?
2. Warum reagiert x hier auf Sie genervt/erfreut/ratlos...?
3. Wie würden Sie heute in einer ähnlichen Situation argumentieren/reagieren?
4. [Transfer] Würden Sie diese Position auch als Maßnahme xy für die BRD (o.ä.) vertreten?

### IV. Konfrontation mit Interpretationsergebnissen

(nur falls Interviewter nicht selbst zu ähnlichen Ergebnissen gelangt; immer direkt nach einer Szene, ohne jedoch späteren Szenen vorzugreifen)

Was sagen Sie zu meiner These, dass Ihre Reaktion in dieser Szene aus folgenden Gründen xy erfolgte?

## 3. Argumentationsanalyse als Methode politischer Lernprozessanalyse

Das demokratische System ist „deliberativ“, d.h. Konflikte werden durch theoretisch gleichberechtigte Partner argumentativ ausgehandelt. Argumentation ist das genuin demokratische Verfahren, um Verbindlichkeit herzustellen und damit die zentrale Kulturtechnik der politischen Bildung. Mithilfe des Argumentationsmodells von Toulmin lassen sich verschiedene Realisierungsstadien von Argumentationen differenzieren. Die strittige *These* ist der Konfliktanlass. Sie wird auch *Konklusion* genannt, da sie nicht nur zu Beginn einer Auseinandersetzung als Behauptung auftritt, sondern auch als Schlussfolgerung. Die Kunst der Argumentation besteht darin, kollektiv strittige Aussagen plausibel mit kollektiv unstrittigen Aussagen (*Argument/Begründung/Datum*) zu verknüpfen. Die *formal* plausible Verknüpfung bezeichnet Toulmin als *Garanten*; in der Argumentationsforschung hat sich der Begriff *Schlussregel* durchgesetzt. Argumentationsforscher unterscheiden empirisch neun „Großklassen“ plausibler Schlussmuster (vgl. Kienpointner 1996), die sich zu sechs Gruppen komprimieren lassen:

1. Definitionen und Begriffseinordnungen
2. Kausalbeziehungen
3. Zweck-Mittel-Relationen und Folgen
4. Illustrierende oder exemplarische Beispiele
5. Vergleiche, Gegensätze und Analogien
6. Norm- und Autoritätsbezüge

Die Begründung der formalen Schlussregel (Warum sollte x allgemein akzeptiert werden?) verweist auf tieferliegende *inhaltliche*, oft implizite „Begründungen der Begründung“. Diese nennt Toulmin *Stützung*, hierfür wird auch der Begriff *Prämisse* (gedank-

liche Voraussetzung) verwendet. Die Rekonstruktion von Prämissen stellt den Kern der Interpretationsleistung des impliziten Sinngehalts dar: Zum einen verbergen sich in ihnen Werteorientierungen, also Fundamente des politischen Urteils. Zum anderen können sie formale Brückenprinzipien enthalten, die eine Koordination divergierender Thesen erlauben, also die Konfliktbewältigung fördern (vgl. Miller 1986, 192). Prämissen sind damit ein wesentlicher Schlüssel zur Rekonstruktion dessen, was die Dokumentarische Methode die generative Tiefenstruktur von Orientierungsrahmen nennt. In Prämissen zeigen sich subjektiv-wertende Bezugnahmen auf objektive Strukturen – von der Institution Schule bis hin zu gesellschaftlichen Konfliktlinien und Demokratievorstellungen.

Kontroverse Argumentation erzeugt Perturbationen (Piaget), die wiederum Konzeptwechsel auslösen können. In Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen lassen sich vier Realisierungsstadien von Argumentationen rekonstruieren (vgl. Miller 1986, 75ff. u. 188ff.). Ähnlich operationalisiere ich die vier Stufen einer politischen Graduierung *privat – öffentlich – institutionell – systemisch* auf Basis von Kohlberg (vgl. Petrik 2011a in Erweiterung von Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004)<sup>1</sup>. Damit ergibt sich folgender gradueller Zusammenhang aus dem politischen Werturteil und seiner formal-argumentativen Performanz:

#### Vier politische Urteilsniveaus

##### 1. Privates Niveau: Gelebte Werteorientierung und private Abgrenzung

Das elementare *private Niveau* ist an konkrete Personen, Bedürfnisse und Situationen gebunden. Es entspricht einer vorpolitischen autoritäts-, ego- oder gruppenzentrierten Perspektive auf Gesellschaft. Formal äußert sie sich in unbegründeten Thesen, in Form reiner Behauptungen oder Forderungen, die einen unbegründeten Dissens ausdrücken, der in Meinungsbehauptungskämpfen kulminieren kann. Inhaltlich zeigen sich dabei Spuren liberaler, konservativer, libertärer oder sozialistischer Grundgefühle und Grundwerte als „Vor-Urteile“, v.a. zu Macht-, Verteilungs- und Inklusionsfragen in Gesellschaft und Politik. Die Folge für die Konfliktfähigkeit ist typischerweise eine latente oder manifeste *Abgrenzung* (über Ignorierung, Harmonisierung, Konfliktflucht, Abwertung oder Angriff) gegenüber Andersdenkenden und dem Politischen allgemein als kollektivem und verbindlichem Konfliktlösungsmechanismus.

##### 2. Öffentliches Niveau: Politischer Standpunkt und öffentlicher Austausch

Dieses Niveau setzt die Akzeptanz gesellschaftlicher (also gruppenübergreifender) Problemstellungen und kontroverser Lösungsvorschläge voraus. Das Individuum ist bereit, die eigenen politischen Werturteile zur Diskussion zu stellen, indem es argumentiert, also versucht, sie blau-

1 Der Bezug zu Kohlberg verleiht sozial- und naturwissenschaftsdidaktischen Operationalisierungen von Werturteilen eine gemeinsame Basis (vgl. Reitschert 2007). Ein logischer Zusammenhang zwischen moralischem und politischem Urteil lässt sich auch empirisch nachweisen (vgl. Ijzendoorn 1980: 158ff.): Vorkonventionelle Moralstufen korrelieren demnach mit einem „regressiven“, d.h. autoritätsfixierten, ontologisierenden, personalisierenden und harmonisierenden politischen Bewusstsein. Konventionelle Moralstufen korrelieren mit der Einbeziehung formaler demokratischer Prinzipien und Verfahren. Postkonventionelle Moralstufen korrelieren mit einem „kritischen“, d.h. flexibleren, menschenrechtsorientierten und kontingenzbewussten politischen Bewusstsein.

sibel mit kollektiv unstrittigen Aussagen zu verknüpfen. Dadurch entwickelt sich eine explizite politische Position. Gleichzeitig prüft das Individuum fremde Aussagen auf *Haltbarkeit* (Fakten, Wahrscheinlichkeit) und *Relevanz* (formal angemessene Schlussregeln). Die damit verbundene Anerkennung des Wertepluralismus erleichtert wiederum den *Austausch* mit Andersdenkenden. Das elaborierte Stadium ist der „begründete Dissens“ als wechselseitige Perspektivenübernahme von Positionen und ihren Begründungen. Damit ist die konventionell-gesellschaftliche Stufe erreicht, weil Pluralismus, Anerkennung und Toleranz unverzichtbar zu den normativ-rechtlichen Grundlagen demokratischer Gesellschaften gehören.

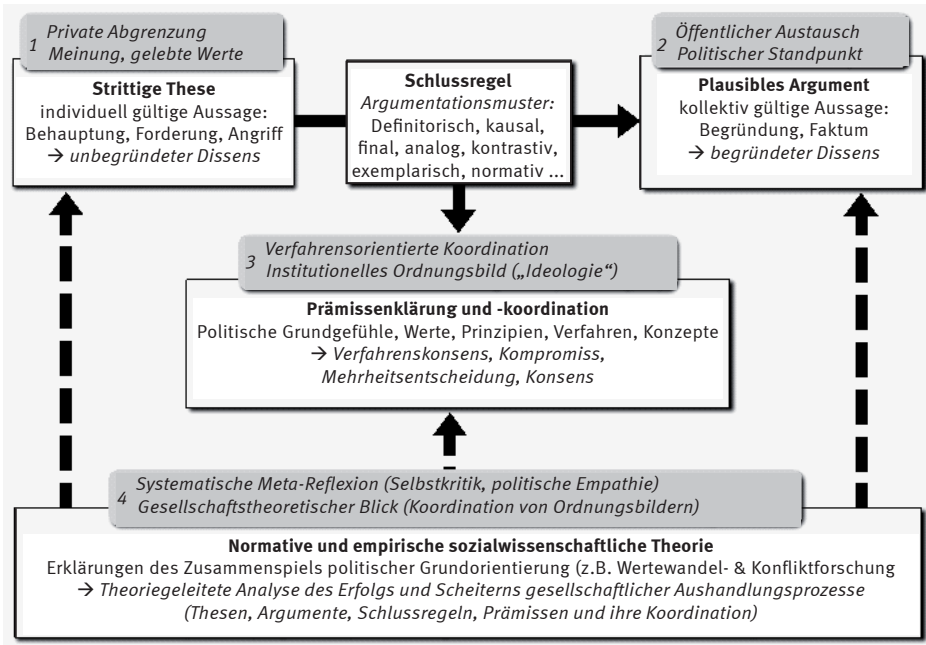
### *3. Institutionelles Niveau: Institutionelles Ordnungsbild und verfahrensorientierte Koordination*

Dieses Niveau der subjektiven Perspektiven-Koordination ist an ein Verständnis für die Notwendigkeit personen- und gruppenübergreifender Regeln und Institutionen gekoppelt. Zuvor latente Wertvorstellungen verdichten sich zu einem konzeptuellen Ordnungsbild, das die praktisch-politische Umsetzung der eigenen Orientierung vor dem Hintergrund gegenläufiger (liberaler, konservativer, libertärer oder sozialistischer) Systemvorstellungen einbezieht. Demokratische Verfahren werden als Voraussetzung für die friedliche und allgemeinverbindliche Konfliktlösung angesehen. Die *Koordination* verschiedener Interessen steht im Mittelpunkt. Dazu müssen die hinter den kontroversen Argumenten liegenden Prämissen (Grundwerte, Prinzipien, Verfahren) als „Begründungen der Begründungen“ freigelegt und argumentativ gegeneinander abgewogen werden. Die kollektive Lösung erfolgt dabei zumeist mit Brückenprinzipien, die einen Verfahrenskonsens, Kompromiss, eine Mehrheitsentscheidung oder gar einen inhaltlichen Konsens ermöglichen. Einerseits kann bereits ein konventionell-immanentes Verständnis des politischen Systems dieses politische Niveau erreichen. Andererseits weist ein demokratisch verfasstes System immer auch über bestehende Konventionen hinaus: Es handelt sich um ein lernendes, sich selbst wandelndes System. Ein elaboriertes institutionelles Niveau reicht daher bereits in postkonventionelle Denkweisen hinein.

### *4. Systemisches Niveau: Gesellschaftstheoretischer Blick und systemische Meta-Reflexion*

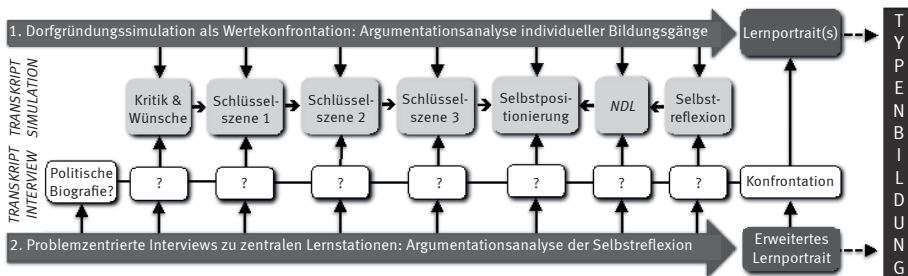
Dieses Niveau erweitert die bisher subjektive zur „objektiven“ bzw. theoretischen Perspektivenkoordination. Das eigene Ordnungsbild wird integriert in einen (selbst-)distanziert gesellschaftstheoretischen Blick, der die prinzipielle Kontingenz politischer Orientierungen akzeptiert und gleichzeitig mit aller Kraft für eigene Ziele eintritt („Liberale Ironikerin“ nach Rorty). Das Bewusstsein der unhintergehbaren Kontingenz und Historizität von Orientierungen wird unterfüttert durch die Verwendung theoretischer und empirischer Befunde zu kontroversen Gestaltungs- und Wandlungsmöglichkeiten von Demokratien (z.B. Wertewandel-Forschung). Ein elaboriertes systemisches Niveau, das in der Schule nur bedingt zu erreichen ist, würde auch das Wissen um die methodische Generierung und Angemessenheit des jeweils genutzten Wissens einbeziehen. Die Konfliktfähigkeit besteht hier in der Prüfung der formalen Qualität eigener und fremder Diskussionen. Dazu gehört die theoriebasierte Reflexion der Operationen der vorausgehenden Niveaus (These aufstellen, Begründungen finden, Prämissen freilegen und koordinieren), um daraus das Scheitern oder den Erfolg der Auseinandersetzungen zu erklären (systemische Meta- oder Selbst-Reflexion). Befunde der Friedens- und Konfliktforschung können hier einen vertiefenden Beitrag leisten.

**Abbildung 3:** Vier entwicklungslogische Niveaus politischer Urteilsbildung und Konfliktlösung



Unser Ansatz bezeichnet die vier politischen Niveaus als „entwicklungslogisch“, weil wir zum einen davon ausgehen, dass niedrige Niveaus durchlaufen werden müssen, um hohe zu erreichen (Invarianz). Andererseits lässt sich mit der modernen Kohlbergforschung die sogenannte Konsistenz der Stufen nicht aufrechterhalten (vgl. Beck/Parche-Kawik 2004): Individuen urteilen situativ bedingt häufig auf einem niedrigeren Niveau, als sie kognitiv dazu in der Lage wären. Die Bezeichnung „entwicklungslogisch“ versteht sich insofern auch als Gegensatz zu streng altersbedingten Stufen. Insgesamt ergibt sich so ein zweiphasiges Vorgehen für bildungsgangbezogene Argumentationsanalysen:

**Abbildung 4:** Bildungsgangbezogene Argumentationsanalyse zur Rekonstruktion von Politisierungstypen



In Phase 1 werde ich Melanies Argumentation in drei ausgewählten Schlüsselszenen während der Dorfgründung analysieren. Schlüsselszenen sind solche, die sich durch (sachliche oder emotionale) Kontroversität zu politischen Grundfragen wie Entscheidungsfindung, Güterverteilung und Inklusion, durch explizite oder implizite Positionierungen, durch argumentative Auffälligkeiten oder durch Meta-Bemerkungen und Selbstreflexivität auszeichnen. Hier verfeinere und komprimiere ich meine bisherigen Ergebnisse (Petrik 2007: 415ff.) mithilfe des weiterentwickelten Argumentationsmodells. In Phase 2 interpretiere ich Melanies Selbstreflexion ihrer Schlüsselszenen im Interview wiederum argumentationstheoretisch, erweitere entsprechend ihr Lernporträt und formuliere schließlich Hypothesen über den zugrundeliegenden Politisierungstyp.

#### 4. Melanies Argumentationsentwicklung während der Dorfgründungssimulation

Per Phantasiereise reflektieren die SchülerInnen zunächst, was sie am sozialen Alltagsleben kritisieren und welche Wünsche sie an das Dorfleben haben. Diese werden in einem Blitzlicht zusammengetragen, wobei vor allem Thesen zu erwarten sind:

7. Melanie: Aber ich finde es auch wichtig, dass, dass der soziale Status, den man hier jetzt vorher hatte, unabhängig, also, dass der nicht mehr im Vordergrund ist und dass man das eben im Hintergrund lässt und dass wenn man in diese Gemeinschaft geht, alle gleichgestellt sind und eben alle ihre Meinung zeigen dürfen und die Wohnverhältnisse oder Ähnliches nicht davon festgelegt werden oder das, was man zu sagen hat, was man jetzt hier vorher, hier vorher gelebt hat.

Melanie zeigt eine tendenziell libertäre Haltung, weil sie eine Gleichstellung in materieller Hinsicht („sozialer Status“) und auf den Herrschaftsmodus („was man zu sagen hat“) bezogen fordert. Gesellschaftliche Ungleichheit möchte sie im Dorf nicht reproduzieren. Diese Haltung bestätigt sich wenig später in der ersten, konstitutiven Dorfversammlung. Dort provoziert Martin durch seine rigorose Ablehnung des Tauschprinzips. Er fordert, alles „in einen Pott“ zu werfen, also Kollektiveigentum:

*Szene 1: „Ihr alle wollt aus dem Druck raus“*

77. Martin: ... [...] Es kann doch nicht sein, dass wir innerhalb des Dorfes noch tauschen müssen, sondern es ist einfach so, einer produziert das Fleisch, einer produziert das Getreide oder so ...

78. Nora: ... Ja aber ich kann doch nicht sagen, ich will jetzt ein Fest machen in meinem Haus und ...

79. Martin: ... und das gehört dann einfach allen ...

80. Johanna: ... Ja aber, dann geht dann der eine hin und holt sich zehn Kilo Fleisch und der andere holt sich ...

81. Martin: ... Nein, darauf muss halt geachtet werden, dass es nicht so ist!

82. Petra: Ja, aber wer achtet denn darauf? Du kannst doch nicht alles ...

83. Martin: ... Ja allgemein! ...

84. Petra: ... in einen Pott schmeißen und dann holt sich jeder, was er will, das klappt nicht! Das klappt ... *[Durcheinander]*

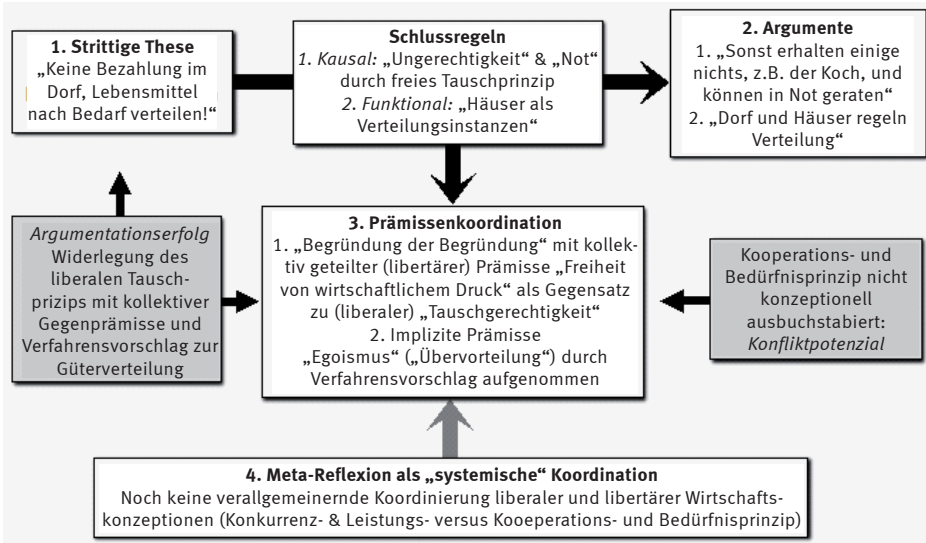
[...]



165. Melanie: Also ich finde, man kann einfach gucken, wie viel pro Person gebraucht wird an Lebensmitteln, und die werden im Dorf zusammengehalten und der Rest, den Rest, den kann man auf dem Markt außerhalb verkaufen, und die werden im Dorf aufgeteilt. Und zum Beispiel ist es doch das wieder beim Koch so, dass der gar nichts erwirtschaftet. Womit soll der tauschen? [...]
166. Alexander: Kann man nicht sagen, jeder macht das Bestmögliche, was er kann und das wird dann zusammengetragen? ...
167. Melanie: ... Ja, genau, darum geht es ja: Ihr alle sagt, ihr wollt aus dem Druck raus, dass man was erwirtschaften muss ...
168. Alexander: ... Ja, und jeder macht das Bestmögliche, wenn er Arzt ist, dann hat er halt nur an einem Tag einen, am andern Tag, wenn dann Grippe ist, zehn Leute, das ist dann halt so ...
169. Kerstin: ... Ja ...
170. Alexander: Und wer Bauer ist, der muss jeden Tag arbeiten, das ist dann halt so.
171. Elke: Und wie bezahlt man den Arzt?
172. Alexander: Gar nicht!
173. Melanie: Er wird aus dem Dorf versorgt, das Essen wird zusammengeschmissen und dann wird es wieder verteilt, zum Beispiel auf die einzelnen Häuser. In einem Haus sind zum Beispiel einmal vier Personen, einmal drei Personen, dann wird es eben gerecht verteilt. Und dann können die Häuser überlegen, was sie damit machen. [Stille]
174. Kerstin: Das ist doch eigentlich sinnvoll, oder nicht? Das heißt, man lässt, man lässt eigentlich mehr oder weniger im Dorf eigentlich dieses Bezahlen, jemand für 'ne, für 'ne Arbeit bezahlen und außerdem für Essen bezahlen, das lässt man im Dorf eher weg. [kurze Stille]
175. Alexander: Ja.
176. Melanie: Ja, dann wird das nämlich auch aufgehoben, dass jemand in die Not kommt, wenn er mal nicht bezahlen kann.
177. Kerstin: Ja ...
178. Nora: Dann sollte, wenn jemand in Not ist, dann sollte zumindest die Gemeinschaft so groß sein, dass man das dann auch unterstützen kann, oder nicht?
179. Melanie: Genau.

Martin vertritt seine Position emotional, unbegründet und evidenzorientiert („es kann doch nicht sein“) und kann auch keinen Verfahrensvorschlag zur kollektiven Verteilung unterbreiten („und das gehört dann einfach allen“; „darauf muss halt geachtet werden“). Er argumentiert also auf Niveau 1. Damit kann er weder von der Notwendigkeit sozialer Gleichheit überzeugen noch die kollektive Prämisse „Egoismus“ und „Übervorteilung“ widerlegen („und holt sich zehn Kilo Fleisch“). Entsprechend wird seine Forderung von Nora, Franka, Johanna und Petra mit funktionalen Argumenten abgeschmettert („klappt nicht“). An dieser Stelle greift Melanie Martins Anliegen auf und kann einen Konsens erwirken. Wie macht sie das?

Melanie vertritt die umstrittene These (die im Argumentations-Schema stets aus Sicht der Sprechenden formuliert wird), statt Waren zu tauschen oder dafür Geld zu bezahlen sollte die Dorfgemeinschaft Lebensmittel und andere Produkte nach Bedarf aufteilen. Sie begründet ihr Anliegen zum einen kausal mit negativen Folgen für Dienstleistungsberufe. Der Koch könnte in Not geraten, weil er ja keine Waren produziert, andere könnten aus anderen Gründen in Zahlungsschwierigkeiten geraten. Zum anderen schlägt sie einen Verteilungsmodus vor (Mittel-Zweck-Argumentation), der zentrale („Dorf“) und dezentrale („Häuser“ = Wohngemeinschaften, individuelle Bedürfnisse) Elemente vereint. Bereits die Verwendung zweier Argumente mit verschiedenen Schlussregeln in einem Redebeitrag (Dorf 165) deutet auf eine gehobene Argumentation hin (Niveau 2). Melanies Diskussionserfolg beruht jedoch darauf, zusätzlich explizit die kollektive

**Abbildung 5:** Melanies „libertäre“ Konfliktlösung durch Prämissenkoordination

Prämisse einzubeziehen, „nicht unter Druck geraten zu wollen“ (Niveau 3). So hatte die Mehrheit im Blitzlicht nach der Phantasiereise ihr Traumdorf beschrieben: harmonisch, stressfrei, solidarisch. Melanie verknüpft nun diese Wertvorstellungen negativ mit dem liberalen Tauschprinzip auf Basis von Privateigentum und positiv mit der Idee des Kollektiveigentums: Wenn jeder seine Waren oder seinen Gewinn behält und alle frei tauschen, dann werden einige weniger oder nichts erwirtschaften und unter wirtschaftlichen Druck geraten. Mit ihrem Verfahrensvorschlag stimmt sie zugleich indirekt der Prämisse „Selbstbedienung fördert Übervorteilung“ zu. Die Prämisse ihres Verteilungsverfahrens, die vermutlich seinen bisherigen GegnerInnen noch nicht in aller Deutlichkeit klar wird, lautet: Güter werden nach Bedürfnis und nicht nach Leistung verteilt. Nicht: „Wie viel erwirtschaftet jeder zum Tausch?“, sondern: „Was braucht jeder?“ ist Kriterium zur Verteilung. Dieser Verteilungsmodus ist genuin libertär, geht über sozialistische Gleichverteilung hinaus, weil er stärker individuelle Belange berücksichtigt.

Worin besteht hier das dritte, institutionelle bzw. koordinierende Niveau? Melanie begründet ihre Begründung „in wirtschaftliche Not geraten“ mit einer weiteren, prinzipiellen „Begründung der Begründung“. Ohne diese Begründung könnte jemand die Folge „Not“ auch als unvermeidliche Folge des Leistungsprinzips ansehen: Wer nicht genug leistet, wird durch Druck zu mehr Leistung angestachelt. Melanie hebt nun dieses mögliche Gegenargument aus, indem sie darauf hinweist, dass so gut wie alle sich ein Dorf eben ohne Druck gewünscht haben (übrigens einer der häufigsten Wünsche in allen Dorfgründungen). Sie „koordiniert“ die beiden gegensätzlichen Prämissen „Leistungs-“ und „Bedürfnisprinzip“, indem sie das eine negativ, das andere positiv mit dem kollektiven Wert „druckfreies Leben“ verbindet. Damit löst sie den Konflikt auf dem 3. Niveau (Konfliktlösungskompetenz). Allerdings sehe ich ihr politisches Urteil inhalt-

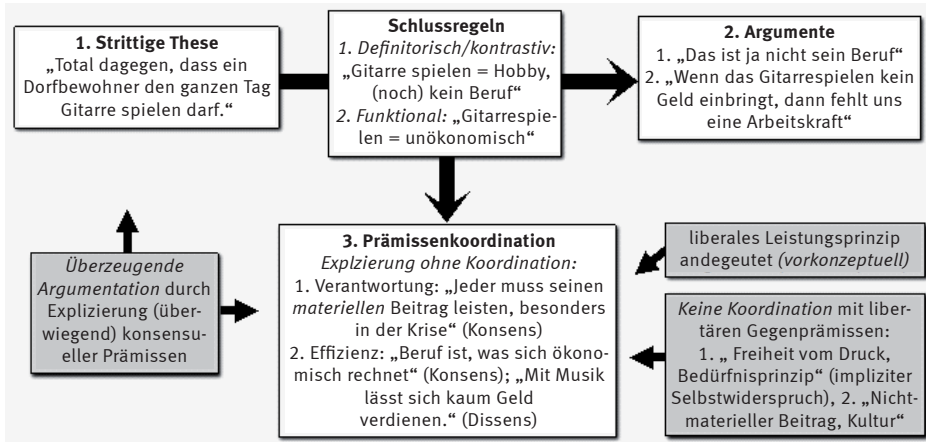
lich noch nicht ganz auf Niveau drei, weil sie das Bedürfnisprinzip nicht institutionell ausbuchstabiert, also keine Kriterien und Verfahren präzisiert und damit die Sorge vor „Egoismus“ und resultierender „Ausnutzung“ nicht abbauen kann.

Das vierte Niveau der Konfliktlösungsfähigkeit ist hier nicht zu erwarten, da es die Meta-Analyse der eigenen Debatte voraussetzt, die zumeist im Nachhinein und lehrergeleitet oder durch Interviewer erfolgt. Sie gelingt nur sehr wenigen geübten RednerInnen schon während einer Diskussion. Ein politisches Urteil auf Niveau 4 wäre auch unwahrscheinlich, da es sozialwissenschaftliches Wissen über die Vor- und Nachteile liberaler und libertärer Wirtschaftskonzeptionen benötigt. Dieses war aber noch nicht Unterrichtsgegenstand. Das vierte Urteils-Niveau unterscheidet sich durch die theoretische Koordinierung von institutionellen Konzepten, während auf Niveau 3 die Konzepte selbst entstehen.

Nach zwei weiteren Dorfversammlungen, in denen Melanie ihrer libertären Orientierung treu bleibt, erfolgt ein radikaler Konzeptwechsel. Dies passiert nicht zufällig, als der Lehrer provokante Dorfsituationen vorstellt, zu denen sich die DorfbewohnerInnen auf einer Streitlinie positionieren. Hier geht es um die Frage, ob es akzeptable Gründe gibt, DorfbewohnerInnen finanziell mitzutragen, die eine Auszeit wollen. Der Lehrer fokussiert schließlich einen begabten Gitarristen:

*Szene 2: „Keine Auszeit für den Gitarristen!“*

64. Lehrer: So, drei von euch sagen auf einer Dorfversammlung, uns wird das zuviel mit der Arbeit, wir haben auch noch andere Interessen, die uns wichtig sind, wir möchten lieber Musik machen, wir möchten Sport treiben, wir möchten meditieren [Lachen] und ja, die schöne Natur genießen, spazieren gehen in der Natur dann und sie möchten gerne von der Dorfgemeinschaft die Erlaubnis, diesem Bedürfnis nachzukommen. [Lachen]
65. Melanie [stellt sich mit Andrea an den rechten Pol der Streitlinie]: Ich bin total dagegen! [...]
81. Lehrer: [...] Nun ist aber einer dabei, der ist 'n besonders begabter Gitarrist. Und der sagt, ich möchte gerne wirklich meine Zeit zum Üben haben an meinem Instrument, ich äh erkläre mich auch bereit, auf Dorffesten dann zu spielen, wenn ich richtig gut bin, habe ich vielleicht sogar die Chance, mal in Toulouse aufzutreten und dann zahl ich auch was in die Kasse von der, von der Gage, die ich da bekomme, aber das kann ich nur machen, wenn ich jeden Tag fünf, sechs Stunden übe, und das kann ich nicht, wenn ich auf dem Feld arbeite. [...]
85. Lisa [linker Pol, mit Kerstin]: Also, ich kann verstehen, wenn jemand wirklich so'n Talent hat, also wenn wir ihn jetzt dazu zwingen würden, also sieben Tage die Woche auf dem Feld zu arbeiten und keinen Raum geben würden, das Instrument zu spielen, also dass das ist einfach unmenschlich ist, und wenn er seinen Beruf echt so gut ausüben kann, dass da, dass er damit wirklich Geld verdient und uns natürlich auch Freude macht, dass man das dann auch als gleichwertig ansehen kann, wenn er von seinem Gehalt natürlich auch was einbezahlt .
86. Melanie: Das ist ja nicht sein Beruf!
87. Lisa: Das wird dann ja sein Beruf!
88. Kerstin: Ja, das können wir dann ja dann dazu machen, wenn er sechs Stunden dafür arbeiten wird...
89. Melanie [rechter Pol]: ... und wenn das nicht klappt, und wenn das nicht klappt? Dann haben wir 'ne Arbeitskraft weniger, die den ganzen Tag Gitarre spielt. [Durcheinander, Jana und Franka wechseln von rechts in die Mitte] [...]
96. Melanie: Ja, vor allen Dingen, wir sind in Geldnot und ich glaube wir brauchen 'nen Feldarbeiter mehr als 'nen Gitarrist.

**Abbildung 6:** Überzeugende liberale Argumentation: Konzeptwechsel durch Prämissenreflexion

Melanie zeigt sich hier erstmals hoch emotional, was an ihrer Stimmlage und der Formulierung „total dagegen“ abzulesen ist. Emotionalität ist häufig ein Zeichen von Perturbation. Melanie begründet ihre Ablehnung der (bezahlten) Auszeit für den Gitarristen zweifach: Dies sei erstens nicht sein Beruf, womit sie Beruf indirekt definitorisch mit materiellem Output in Verbindung bringt und vom Hobby abgrenzt (im Interview benutzt sie später explizit den Begriff Hobby). Lisas und Kerstins Gegenargument, daraus könne ja ein Beruf werden, widerlegt Melanie mit ihrer Skepsis über dessen ökonomischen Erfolg. Dahinter steht zum einen die Prämisse, jeder müsse einen materiellen Beitrag zur Dorfökonomie leisten. Diese Prämisse wird erstaunlicherweise von niemandem (auch nicht von Martin) in Frage gestellt, weshalb Melanie sie hier nicht begründen muss. Der hauptsächliche Dissens liegt in der Einschätzung, ob ein Gitarrist später einmal in der Lage sein wird, die „Auslagen“ der Gemeinschaft für sein „Training“ zurückzuerstatten. Institutionell betrachtet wäre dies ein liberales Kreditsystem.

Auffällig ist die fast völlige Abwesenheit einer genuin libertär-postmaterialistischen Gegenargumentation. Nur Lisa weist darauf hin, dass ein Gitarrist „uns Freude macht“ und diese Tätigkeit „gleichwertig“ sei, zugleich aber fordert auch sie (vielleicht als Zugeständnis an die große Mehrheit?), er solle von seinem Gehalt später etwas einzahlen. Niemand sieht den nicht-materiellen künstlerischen Beitrag *bedingungslos* als gleichwertig an. Interessanterweise bezieht sich auch Melanie nicht mehr auf die wenige Sitzungen zuvor noch konsensuelle Prämisse, keinen ökonomischen Druck aufbauen zu wollen, sondern individuelle Bedürfnisse zum Verteilungskriterium zu machen. Nur wiederum bei Lisa klingt an, dass eine Zurückweisung des Gitarristen „unmenschlich“ wäre. Melanie scheint ihr Konzeptwechsel von einer libertären Bedürfnis- zu einer liberalen Leistungs-Prämisse an dieser Stelle nicht bewusst zu sein, denn sie unternimmt keinen Versuch, die „Freiheit von Druck“-Prämisse als aus ihrer jetzigen Sicht ökonomisch unrealistisch zu widerrufen. Somit kann sie hier das 3. Niveau nicht vollständig erreichen. Es bleibt bei einer gut begründeten liberalen Position.

Diese Szene stellt einen Wendepunkt in Melanies Argumentation dar. Verteilungspolitisch bleibt sie in den folgenden Sitzungen bei liberalen Prämissen und ordnet sich am Ende der Dorfgründung explizit in den liberalen Quadranten des politischen Kompasses ein. Ihre abschließende schriftliche Selbstreflexion verdeutlicht, dass ihr dieser Wandel bewusst ist:

*Melanies Selbstreflexion nach der Dorfgründungssimulation*

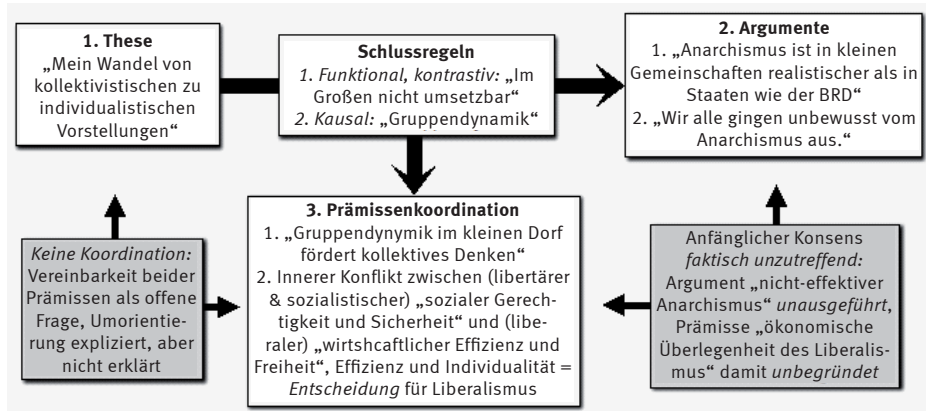
„Welche Anfangsvorstellungen haben sich bewährt/verwirklicht, welche nicht?

Anfänglich hatte ich eine sehr soziale, ja fast marxistische Vorstellung von der Gemeinschaft unseres Dorfes. Heute würde ich sowohl auf das Dorf als auch auf unsere Gesellschaft bezogen von einem liberalistischen und individuellen Standpunkt ausgehen. Hierbei ist natürlich zu beachten, dass die Verwirklichung des Anarchismus (von dem, unbewusst, zu Beginn der Dorfgründung alle ausgingen) in einem kleinen Dorf wesentlich realistischer ist als in Deutschland allgemein.

Was habe ich für mein politisches Gesellschaftsbild gelernt?

Sehr gut deutlich wurden bei diesem Projekt die Unterschiede und Konflikte der verschiedenen Gesellschaftstheorien. Starke innere Konflikte traten bei mir auf, als die Frage nach „sozialer Gerechtigkeit“ und „wirtschaftlich sinnvoll“ gestellt wurde. Wie kann man für Sicherheit und Gerechtigkeit sorgen, aber trotzdem die individuelle Freiheit und Wirtschaftlichkeit fördern? [...]“

**Abbildung 7:** Begründeter Dissens mit sich selbst ohne Prämissen-Koordination



Melanie benennt ihren Wandel von „marxistischen“ (sie meint vermutlich „kollektivistische“) zu individual-liberalen Vorstellungen. Sie begründet den Wandel einmal gruppendynamisch, mit der anfänglichen „unbewussten“ Sympathie vieler DorfbewohnerInnen für ein kollektivistisches System. Hierbei vergisst sie allerdings, dass gleich zu Beginn der Dorfgründung starke Zweifel an Martins Kollektivthese durch zahlreiche „individualistische“ Gegenargumente aufkamen. Vermutlich will sie ihre anfänglich kollektivistische Orientierung mit dem Dorfsetting oder dem Gruppenklima „entschuldigen“. Diese für sie immer noch nachvollziehbare Orientierung hält sie in ihrer Erinnerung später für nicht übertragbar auf politische Makrokosmen, ohne dass sie das Unrealistische einer libertären Staats- oder Wirtschaftsorganisation näher ausführt. Tatsächlich jedoch, wie wir in der Gitarristen-Szene gesehen haben, zweifelt Melanie bereits im dörflichen Mikrokosmos explizit an libertären Grundsätzen. Ihren „inneren Konflikt“ zwischen sozialer

Gerechtigkeit und wirtschaftlicher Effizienz kann sie explizit benennen, ohne Gründe, Zeitpunkt und Anlass ihres Wandels genauer zu bestimmen. Zwar bleibt ihre liberale Vorliebe deutlich, doch bleibt eine explizite Koordination beider Prämissen im Sinne liberaler Chancengerechtigkeit aus. Dies kann auf zweierlei hindeuten: auf ihre Schwierigkeit, ihre anfängliche Gleichheitsorientierung radikal aufzugeben oder ihre Schwierigkeit, ihr neues politisches Urteil auf dem 3. Argumentations-Niveau darzustellen. Den Input, um sogar auf Niveau 4 theoretisch zu reflektieren, hat der Unterricht mittlerweile erbracht. Melanies Lernweg durch die Dorfgründung kann also folgendermaßen zusammengefasst werden:

*Grundorientierung:* Zu Beginn zeigt sie eine gefestigte libertär-sozialistische Grundhaltung, von der sie sogar andere DorfbewohnerInnen zeitweilig überzeugen kann. Später vertritt sie eine explizit liberale Haltung. Beide Haltungen begründet sie ausführlich, jedoch zumeist, ohne sie institutionell zu durchdringen.

*Konfliktfähigkeit:* Melanie zeigt sich von vornherein als gemeinschaftsbezogene politisch Suchende. Sie bemüht sich explizit um zustimmende Verknüpfung mit anderen Beiträgen und sieht ihre Positionen nicht als Wahrheiten, sondern als verhandlungsoffene Hypothesen, die sie gegebenenfalls zu ändern bereit ist. Ihre Konfliktfähigkeit ist überwiegend auf dem dritten koordinierenden Niveau angesiedelt.

*Konzeptwechsel:* Ihr Nicht-festgelegt-Sein ermöglicht ihr, schon bald zu ihren Prämissen vorzustoßen. Diese erlebt sie als inkongruent: Ihr Glaube an einen Altruismus als Voraussetzung für Basisdemokratie und Kollektivismus wird abgelöst von einem Egoismus-geprägten Menschenbild. Aus ihrer Argumentations-Krise erwächst nach und nach eine stabilisierte liberale Orientierung, weil diese per unsichtbarer Hand Egoismus zum Wohle aller zu wenden verspricht.

*Lernaufgabe:* Melanie kann ihre neue Orientierung zwar begründen, doch fällt ihr eine explizite Koordination zwischen liberalen und libertären Modellen noch schwer. Wie bei vielen anderen auch, fällt ihr Argumentationsniveau ab, als sie versucht, ihre Dorferkenntnisse auf makropolitische Zusammenhänge zu übertragen.

*Politisierungstyp:* Ich nenne diesen Lernweg (den in dieser Dorfgründung ähnlich auch Lisa und Petra beschreiten) „Verfahrensorientierte Ordnungsbildsuche“, als verhandlungsoffener, pluralistischer, auf Selbstbestimmung abzielender und kompromissbereiter Stil, der insbesondere zwischen kollektivistischen und individualistischen Verteilungsoptionen schwankt.

## 5. Melanies Argumentationsentwicklung im Interview vier Jahre später

Wir erfahren im narrativen, politisch-biografischen Teil des Interviews, dass Melanie ihr Medizinstudium abgebrochen hat und zur Zeit eine Ausbildung als Psychotherapeutin und Pferdeosteopathin macht. Im Gegensatz zu ihrem hohen diskursiven Engagement während der Dorfgründung äußert sie nun, damals „kein Interesse an Politik und keine Berührungspunkte damit“ gehabt zu haben, jedoch wurde sie „von den Eltern angehalten, regelmäßig Nachrichten zu gucken, weil man das so tut“. Auch ihr Bruder, für den Politik

eine „Freizeitbeschäftigung“ sei, habe sie oft zu politischen Diskussionen angeregt und damit „genervt“. Gleichzeitig wollte sie in der Schule Gemeinschaftskunde „so gut wie möglich absolvieren“, ohne dadurch Lust zu bekommen, sich außerhalb der Schule damit zu beschäftigen, da das Fach zu abstrakt, zu theoretisch sei, man vor allem „Begriffe auswendig lernen“ müsse. Mittlerweile sei ihr Interesse größer geworden, weil sie durch Nachrichten „auf dem Laufenden“ sei, vor allem über Themen wie soziale Absicherung, Atomausstieg und Klimawandel. Wählen ging sie bei der letzten Bundestagswahl nicht, „weil nichts dabei war, was Meinung vertreten hätte“. Außerdem verfüge sie über wenig Wissen über Wahlprogramme und Politiker (INT 2). Auf die Rückfrage, was sie zum Beispiel am Thema soziale Sicherung interessiere, antwortet sie:

„[...] dass unser soziales System zu sozial ist und eben viele auffängt, die es gar nicht nötig hätten und sich deswegen viele auf die faule Haut legen. Aber, wenn ich jetzt ein Individuum kennenlernen würde, was halt irgendwie in Not wäre und Geld bräuchte oder irgendwelche materiellen Dinge, wär ich wahrscheinlich eher so die, die sich darum kümmern würde, dass es denjenigen besser geht.“ (INT 16)

Bei Sozialmissbrauch dagegen müsse man „härter durchgreifen“ (INT 18). Hier deutet sich erneut ihr innerer Konflikt zwischen Leistungsprinzip und Solidarität an, der bereits vier Jahre zuvor ihre Dorfgründungserfahrung prägte. Sie lässt ihn hier als unbegründeten (inneren) Dissens stehen.

Gefragt nach Parteien, die ihre Position unterstützen würden, nennt sie die CDU, die aber wegen ihrer Position zu „Umweltschutz“ nicht wählbar sei, außerdem sei die SPD „viel zu schwammig“. Sie habe mal daran gedacht, die Grünen zu wählen, dies sei aber „sinnlos“, da man ja nicht wüsste, ob sie 5 Prozent erreichen würden. Alle anderen Parteien seien „stark peinlich und viel zu extrem“ (INT 24). Auf die Frage, ob denn die FDP nicht genau ihren Positionen entspreche, antwortet sie, sie sei in dieser Hinsicht „durch die Familie vorgeprägt“, es „kommt nicht in Frage, die zu wählen“. Ihre Eltern, die „wahrscheinlich SPD-Wähler“ seien, wären froh gewesen, dass die FDP bei der letzten Landtagswahl an der Fünf-Prozent-Hürde gescheitert sei und „verurteilen CDU-Wähler“, seien aber trotzdem mit welchen „befreundet“ (INT 30-34).

Diese biografischen Reflexionen verdeutlichen die politische Zerrissenheit Melanies: Offensichtlich hat sie ihre anfängliche gleichheitsorientierte Position von den Eltern übernommen, die den liberalen verteilungspolitischen Gegenpol direkt zu verfeuern scheinen. Melanies generelle Abneigung der politischen Reflexion, die sich in ihrem deutlichen Wissensmangel über Parteiprogrammatiken und Wahlchancen zeigt, wird also verstärkt durch eine Art elterliche Tabuisierung liberaler Realpolitik. Daher konnte Melanie bisher nicht einmal den Gedanken zulassen, sich inhaltlich mit der Partei zu beschäftigen, die ihre Grundwerte explizit aufgreift. Hier bestätigt sich ein Hauptbefund der Wahlforschung, dass Grundorientierung und Wahlentscheidung nicht unmittelbar gekoppelt sind, sondern von vielen anderen Faktoren abhängen.

Die Dorfgründungssimulation hat sie nur noch schemenhaft in Erinnerung, weiß von „angeregten Diskussionen“ und „viel Streit“, der „laut und unkoordiniert“ abließ



und daher „anstrengend“ war. Interessanterweise blieb ihr vor allem ihre liberale Spätphase im Dorf im Gedächtnis: Sie könne sich gut daran erinnern, „dass ich mit dieser super sozialen Nummer, von wegen, das ganze Geld wird in einen Topf geworfen und wir teilen es danach gerecht auf, nicht so gut umgehen konnte“ (INT 59). Mitgenommen habe sie nur, dass Politik zugleich „Mitspracherecht“ gewährleisten und dennoch „Chaos“ verhindern müsse und „dass die Leute auch gezwungen werden zu arbeiten und sich nicht auf die faule Haut zu legen“ (INT 61). Insgesamt habe die Dorfgemeinschaft jedoch „diskutiert und diskutiert“ und es sei „nichts dabei herausgekommen“ (INT 63), „genauso wie in der Politik heute“ (INT 67).

Dass sie anfänglich selbst „sozial“ argumentierte, ist ihr vier Jahre später offenbar nicht mehr bewusst. Auch die zunehmende Konstruktivität der Dorfdebatten, die viele DorfbewohnerInnen im Anschluss loben, ist ihr nicht mehr im Gedächtnis, vielmehr projiziert sie ihre aktuelle Politikverdrossenheit auf ihre Erinnerung. Offenbar war ihr Engagement im Dorf vor allem extrinsisch motiviert, weil sie ein gutes Unterrichtsergebnis erzielen wollte.

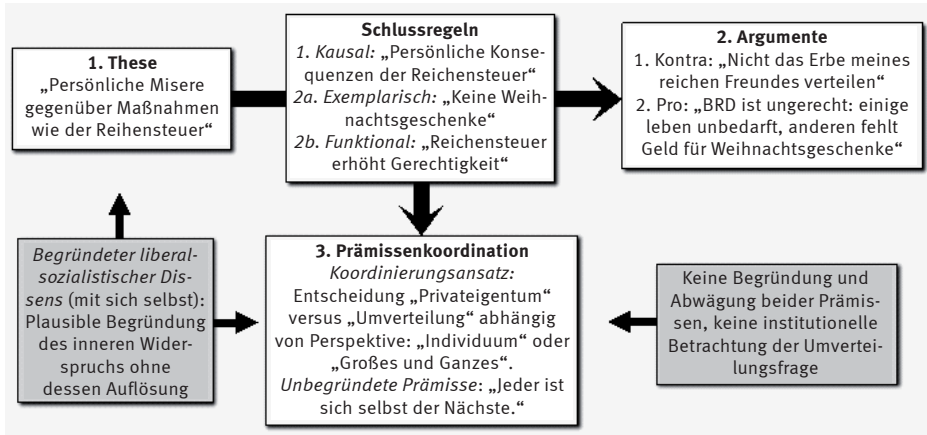
Obwohl Melanie im bisherigen Interview vor allem ihre liberale These des Sozialmissbrauchs deutlich macht, stimmt sie wenige Zeit später erstaunlicherweise ihrer anfänglichen egalitären Position aus der Phantasieeise zu, dass im Kontext einer Dorfgründung der soziale Status „im Hintergrund“ bleiben sollte und alle gleichzustellen seien. Es stimme eben, dass „soziale Unterschiede groß sind und noch größer werden“ (INT 90). Auch bejaht sie aus heutiger Sicht, konfrontiert mit Szene 1 („Ihr alle wollt aus dem Druck raus“), eine Gleichverteilung des Dorf-Einkommens per Gemeinschaftskasse, wobei jeder 200 € behalten dürfe. Die Transferfrage, ob sie denn auch für die deutsche Gesellschaft eine radikale Umverteilung befürworten würde, zum Beispiel per Reichensteuer, beantwortet sie folgendermaßen:

*Reflexion der Szene 1 „Ihr alle wollt aus dem Druck raus“ (Transferfrage)*

„Da bin ich ein bisschen in der Misere, weil ich einen reichen Freund hab und natürlich nicht möchte, dass sein Erbe verteilt wird [lacht]. Im Grunde genommen schon. Das ist natürlich wieder das Ding was ich meinte. Wenn man das als Großes und Ganzes sieht, da ist man einer ganz anderen Meinung, als wenn man das als Individuum betrachtet. Und eigentlich ist das schon so, dass es sehr ungerecht ist in Deutschland. Also ich sehe das ja, wie viel Geld einige Menschen haben und wie unbedarft die leben und über was für Beträge die reden und wie die ihre Freizeitgestaltung, wie die aussieht. Und dass andere Leute nicht darüber nachdenken müssen, ob sie, ob sie ihren Kind, ob sie sich eine Weihnachtsgans zu Weihnachten kaufen oder ihrem Kind was schenken können, ne. Aber das ist dann natürlich blöd, wenn's einem dann selber weggenommen wird, oder jemanden, den man kennt oder mit dem zusammen lebt. Ist eine schwierige Situation.“ (INT 138)

Melanie nennt ihren ideologischen Zwiespalt „Misere“ und „schwierige Situation“, greift also das auf, was sie in Ihrer Dorf-Abschlussreflexion „innere Konflikte“ genannt hatte. Gegen eine stärkere Umverteilungspolitik führt sie eigene Betroffenheit an – das Erbe ihres Freundes. Für Umverteilung sprächen dagegen sehr unterschiedliche Lebensbedingungen in Deutschland. Das Beispiel Weihnachten (als zusätzliche exemplarische Schlussregel) soll ihr Ungerechtigkeitsempfinden offenbar verstärkt zur Geltung bringen, indem es an die kulturelle Tradition appelliert, zu dieser Zeit Armut mit Nächsten-

**Abbildung 8:** Melanies „Misere“ als begründeter liberal-sozialistischer Dissens mit sich selbst



liebe zu begegnen. Damit verleiht Melanie einer Reichensteuer indirekt die Funktion, Gerechtigkeit zu erhöhen.

Sie löst ihre Misere nicht auf, bekennt sich zu keiner der beiden Haltungen direkt. Formal, also auf die Konfliktlösungskompetenz bezogen, erreicht sie im inneren Diskurs mit sich selbst das Stadium des begründeten Dissens mit Ansätzen zur Koordination, da sie den Zwiespalt mit unterschiedlichen Perspektiven begründet. Inhaltlich, also auf die Urteilskompetenz bezogen, wirbt sie offenbar indirekt für ein Verständnis subjektiver Eigentumsorientierung als menschliche Grundeigenschaft. Die liberale Prämisse, dass jeder sich selbst der Nächste sei, zieht sich bisher durch ihre Selbstreflexion.

Allerdings löst sie ihre Misere hier nicht institutionell, also auf das „Große und Ganze“, die politische Ordnung bezogen auf (vgl. Abb. 1, Kompass): Aus liberaler Sicht könnte sie die unsichtbare Hand des Konkurrenzprinzips stark machen, als „egoistische“ Eigentumsorientierung, die über Wirtschaftswachstum Wohlstand und Arbeitsplätze für alle schaffen und über ökonomische Anreize zur Leistung motivieren wolle. Auch eine bei ihr anklingende konservative Charity-Position könnte sie ausbauen (INT 16): Einerseits sei unser Sozialsystem „zu sozial“ und missbrauchsanfällig, andererseits würde sie sich um ihr bekannte „Individuen in Not“ „kümmern“. Theoretisch wäre auch eine sozialistische Argumentation denkbar, die ausgehend von Egoismus für anonyme Umverteilung per Gesetz eintritt, Melanies „eigentlich schon“ gegenüber der Reichensteuer schließt auch diese Möglichkeit ein. Diese „Zwangsumverteilung“ scheint jedoch für Melanie nach wie vor die am wenigsten akzeptable politische Ordnung zu sein, weil sie stets mit persönlicher Nähe und Freiwilligkeit verbindet.

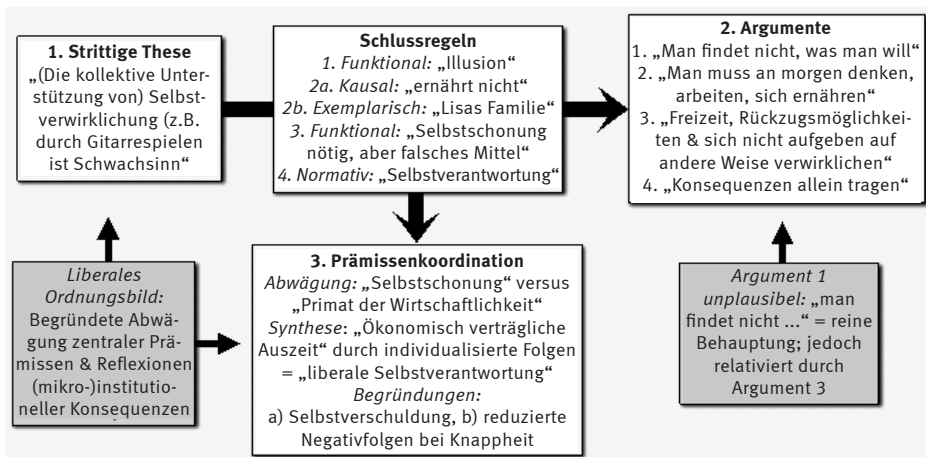
Ihr Urteil bleibt damit vorkonzeptuell, geht aber bereits, durch Einbeziehung eines möglichen Gegenarguments („Armut“) über eine einfache Begründung hinaus. Wir haben es also formal wie inhaltlich auch mit einem Übergangsstadium der öffentlichen zur institutionellen Perspektive zu tun. Ihr Problem einer fehlenden Synthese kann sie bisher weder inhaltlich auflösen noch selbstreflexiv als biografischen Widerspruch erklären.

Auf die Szene „Keine Auszeit für den Gitarristen“ bezogen stellt Melanie zunächst in Frage, dass Lisa den Gitarristen heute noch unterstützen würde. Sie habe mittlerweile ein Kind und würde es bestimmt nicht schätzen, wenn ihr Partner sich „selbstverwirklichen“ würde und sie die Familie allein „ernähren“ müsste (INT 147, 151). Auf die Frage hin, wieso sie denn damals erstmals stark emotional reagiert, antwortet sie:

*Reflexion der Szene 2: „Keine Auszeit für den Gitarristen!“*

„Ja, weil ich die ganze Masche der absoluten Selbstverwirklichung total... total, für totalen Schwachsinn halte. Also, weil die Leute dann doch nicht das finden, was sie wollen. Also, man muss halt irgendwie schon an morgen denken und nicht nur an heute. Und dann muss man halt sagen, okay, man muss arbeiten um sich zu ernähren und das ist halt überall auf der Welt so. Also entweder muss man halt Geld verdienen oder muss seinen Acker bepflanzen. Man kann sich nicht einfach irgendwo hinsetzen und Gitarre spielen und hoffen, dass das Essen vom Himmel fällt. Und ich finde, man kann ja schon, man muss schon darauf achten, dass man seine Freizeit hat und Rückzugsmöglichkeiten und dass man irgendwie... sich nicht selbst aufgibt, aber das so zu machen, finde ich nicht richtig. Und man muss eben auch alleine die Konsequenz dafür tragen. Wenn man sagt ich möchte Gitarrist werden und das klappt nicht, dann sitz ich später alleine auf der Straße und verdien kein Geld, aber nicht das ganze Dorf hat die Probleme.“ (INT 157)

**Abbildung 9:** Liberales Ordnungsbild: Widerlegung der libertären Prämisse „Selbstverwirklichung“



Melanie wiederholt ihre damalige Emotionalität durch die Kennzeichnung libertärer Selbstverwirklichung als „Schwachsinn“ – eine bisher für sie untypische Sprachebene. Damit scheint diese Situation erneut zum Kern ihrer Werteorientierung vorzustoßen. Sie begründet die massive Ablehnung gleich mit vier Argumenten: erstens (unplausibel, weil bloß behauptet) als Illusion, wobei sie dieses Argument später selbst relativiert, indem sie zumindest die Notwendigkeit von Selbstschonung anerkennt. Zweitens kausal, als ökonomisch unvernünftig und kurzsichtig, was sie bereits zuvor exemplarisch an Lisas Familie verdeutlicht hat. Drittens geht sie auf die libertäre Gegenposition ein, indem sie nicht nur Freizeitbedürfnisse, sondern auch eine gesunde „work-life-balance“

nachvollziehen kann, wenn damit nicht gleich eine absolute Auszeit verbunden wird. Viertens deutet sie eine liberale verfahrensorientierte Lösung an: Wenn Auszeit, dann „selbstverantwortlich“ ohne materielle Unterstützung und damit ohne negative Folgen für die ganze Gemeinschaft.

Melanie erreicht hier das dritte koordinierende und institutionelle Niveau der Urteils- und Konfliktlösungsfähigkeit, weil sie die Prämissen „Selbstschonung“ und „ökonomische Effizienz“ gegeneinander abwägt und zu einer ansatzweise verteilungspolitischen institutionellen Lösung für den kommunalen Mikrokosmos gelangt, die sie allerdings nicht ausführt: „Selbstverantwortung“ auf Basis von Privateigentum. Deren Voraussetzung „Kapitalbildung“ im Sinne von Geldvorräten für solche Momente deutet sie zuvor an, wenn sie (in Abgrenzung zu Martin) deutlich macht, dass auch bei einer Gemeinschaftskasse jeder einen privaten Anteil behalten müsse (INT 136). Dabei widerlegt sie Lisas libertäre Prämisse der Gleichwertigkeit des Künstlerischen und der damit verbundenen materiellen Kollektivverantwortung mit dem Argument der Knappheit: Seien es ökonomische Krisen im Dorf oder junge Familien, in denen der eine Partner nicht allein Geld verdienen kann oder will. Knappheit ist damit die (vermutlich kollektiv überzeugende) Begründung der liberalen Gegenprämisse „Eigenverantwortung“. Melanie entkräftet damit zugleich Lisas Vorwurf des „Unmenschlichen“ einer Zurückweisung der Bedürfnisse des Gitarristen. Wenn er sich die Auszeit nicht leisten könne und zugleich als Gitarrist nicht erfolgreich sei, dann werde der Gitarrist „allein auf der Straße sitzen“ ohne etwas zu verdienen. Diese individuelle Notsituation sei jedoch weniger schlimm als diejenige einer ganzen Gemeinschaft, die durch die Unterstützung eines unproduktiven Mitglieds in Probleme geriete.

Indirekt widerlegt Melanie hier also ihre frühere Zurückweisung möglicher ökonomischer Drucksituationen während der Dorfgründung: Individueller Druck durch ökonomische Not ist hinnehmbar, wenn a) durch die Wahl eines „Hobbies“ zum Beruf selbstverschuldet und b) die Gemeinschaft dadurch entlastet wird. Ihre Synthese „Selbstverantwortung“, die aus der Abwägung zweier konträrer Prämissen resultiert, erlangt also hier den Status einer neuen (bzw. vertieften, verallgemeinerten) These, die sie ihrerseits wieder begründet. Ihren politischen Konzeptwechsel artikuliert und reflektiert Melanie hier jedoch nicht, so dass eine „systemische“ Selbstbetrachtung ausbleibt.

Wir haben es also mit einem ausgereiften liberalen Urteil zu tun, das makropolitisch zum Beispiel zur Rechtfertigung des Rückbaus des Sozialstaats herangezogen wird (Selbstverschuldung der eigenen Arbeitslosigkeit; Entlastung des verschuldeten Staates). Die Folge dieser „Privatisierung von Risiken“ ist der Appell an Menschen, effizient ökonomisch „initiativ“ zu werden.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird Melanie mit dem politischen Kompass konfrontiert, der ihr plausibel erscheint, ohne dass sie ihre Positionierung in Erinnerung hätte. Sie ordnet sich im Interview fraglos (erneut) in den liberalen Quadranten ein (INT 233). Sie erinnert sich allerdings daran, dass ihre damals beste Freundin Andrea (die ähnlich wie Martin argumentiert) sich libertär eingeordnet hatte. Von der libertären Haltung distanziert sie sich zuvor nicht nur ökonomisch, sondern auch prozedural: Man

würde „handlungsunfähig“, „wenn man immer auf alle Rücksicht nehmen“ müsse (INT 213), das (von Martin und Andrea geforderte) Konsensprinzip sei „furchtbar“, da käme „man ja zu nichts mehr“, da könne man „sich ja totdiskutieren“ (INT 217). Andererseits sieht sie Volksentscheide (die ja das Mehrheitsprinzip unangetastet lassen) als sinnvoll an (INT 288). Ihre herrschaftsbezogene Argumentation erscheint insgesamt weniger elaboriert, geht über einfache Begründungen selten hinaus, vermutlich, weil Sie sich hier weniger im Zwiespalt eigener divergierender Werte fühlt. Deutlich wird aber, dass sie politische Repräsentation effektiver als direkte Demokratie ansieht.

Ihre liberale Position bekräftigt sie später, wenn sie ihre Argumentation während der Transferphase der Dorferkenntnisse auf Makropolitik kommentiert. Ihrer Aussage, dass „die meisten Leute“ den Sozialstaat „nur ausnutzen“ (Dorf 96), stimmt sie prinzipiell immer noch zu, wenn sie auch einräumt, dass die Zuschreibung „die meisten“ empirisch nicht haltbar sei. Sie argumentiert wieder exemplarisch mit ihrem Freund, der früher einmal auf soziale Unterstützung angewiesen war: „[...] der hat sich einen schönen Lenz gemacht vom Arbeitslosengeld, anstatt von selber was auf die Beine zu stellen“ (INT 257). Mit der Frage konfrontiert, wieso sie in der Transferdiskussion, wie viele andere SchülerInnen auch, weniger überzeugend argumentiert als im Dorfkontext, kann sie selbstkritisch antworten: Im Dorf können man Zusammenhänge selbst „beobachten“, im normalen Leben sei man darauf angewiesen, aus Faktenmangel seine eigenen Fallerlebnisse zu verallgemeinern (INT 261). Hier kritisiert Melanie also ihre frühere Prämisse, man könne vom Einzelfall ohne weiteres auf das Ganze schließen. Damit erkennt sie die Problematik der exemplarischen Argumentationsweise verbal an – wobei soziale Erwünschtheit gegenüber dem Interviewer eine Rolle spielen mag.

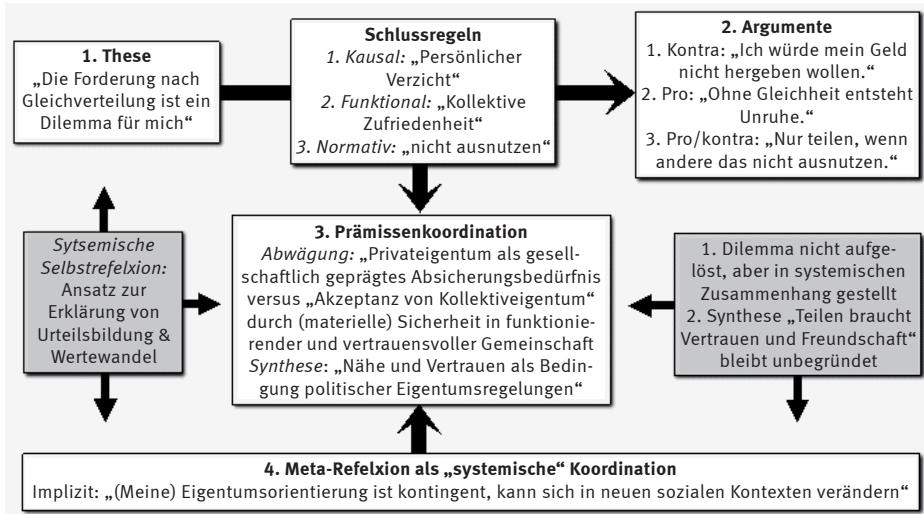
In der Reflexion ihrer schriftlichen Abschlussreflexion der Dorfgründung wiederholt sie zunächst ihre Argumentation gegen die bezahlte Auszeit: Gleichheit sei zwar ein tolles „Ideal“, schütze vor „Eifersucht“, doch die „erste Priorität“ sei, „zu überleben“. Erst danach komme „die Suche nach dem eigenen Glück“ (INT 302). Doch was genau, lautet die nächste Frage, hat im Verlauf der Dorfgründung ihre Meinungsänderung gegenüber Gleichverteilung ausgelöst? Darauf antwortet sie:

#### *Reflexion der Abschlussreflexion nach der Dorfgründungssimulation*

[...] Aber ich würde erst einmal probieren sozusagen, so ganz einfach zu strukturieren. Alle erwirtschaften was zusammen und leben davon. Und bei den Sachen Geld da wär ich mir halt, wär ich mir unsicher, also da würd ich vor einem Dilemma stehen. Ich würd mein Geld nicht hergeben wollen [lacht]. Aber ich würde schon wollen, dass irgendwie eine Gleichheit herrscht, weil sonst Unruhe in so einer Gruppe entsteht wenn alle Leute... Aber das ist eben, weil man in so einer Gesellschaft groß geworden ist, wo es halt darum geht, finanziell sich abzusichern und sein Geld zusammenzuhalten. Und wenn man dann erst einmal in so einer Gemeinschaft lebt und sieht es funktioniert und die Gemeinschaft trägt alle, trägt sich selbst und es geht nichts schief, man kriegt diese Gefühl von Sicherheit, dann wird Geld vielleicht irgendwann unwichtig und man sagt von sich aus, so ist mir egal ob ich was anspare oder nicht.“ (INT 304)

„[...] Wenn ich das Gefühl hab ich müsste mit jemanden teilen, der das ausnutzt, würde ich das nicht machen wollen. Und wenn ich... Also in einer Beziehung teilt man ja auch oder mit Freunden. Und mit fremden Leuten nicht. Und wenn man sich gut kennenlernt und weiß, dass die Menschen das nicht ausnutzen, sondern einen eben nur bitten, wenn sie drauf angewiesen sind oder man eben aus Freundschaft teilt, dann ist das eine ganz andere Situation. [...]“ (INT 308)

**Abbildung 10:** Reflexion der Selbstreflexion: Auf dem Weg zum systemischen Niveau



Ähnlich, wie Melanie zuvor ihren eigenen Zwiespalt als „Misere“ bezeichnet, spricht sie nun noch deutlicher von „Dilemma“. Einerseits bekräftigt sie ihre private Eigentumsorientierung, andererseits glaubt sie, dass ohne Gleichheit „Unruhe“ entstünde, zuvor sprach Sie von „Eifersucht“. Ihre anfängliche libertäre Prämisse aus der Dorfgründung „Druck vermeiden“ kommt also indirekt wieder ins Spiel. Als normative Bedingung für Teilen nennt sie schließlich, so viel Vertrauen haben zu können, dass sie nicht ausgenutzt würde. Nun wägt sie ihre zwei gegensätzlichen Prämissen gegeneinander ab, indem sie sie jeweils kausal erklärt: Das individuelle Bedürfnis nach Privateigentum sei einem gesellschaftlichen geprägten Bedürfnis nach Absicherung geschuldet. Andererseits könne man in funktionierenden, vertrauensvollen Gemeinschaften ebenso ein Sicherheitsgefühl erlangen, das Privateigentum „unwichtig“ werden ließe.

Dahinter steckt die nicht weiter diskutierte und begründete Prämisse, dass „Teilen“ stets auf Vertrauen und Freundschaft, also direktem Kontakt basieren müsse, damit niemand jemand anderes ausnutzen kann – wie es der Gitarrist mit seiner Auszeit tun würde. Diese Synthese ist jedoch nicht verallgemeinerbar, da es ja Menschen gibt, die in anonymen staatlichen Umverteilungssystemen bereit sind, per Steuern oder Abgaben zu mehr Gleichheit beizutragen und andere, die diese Gaben nicht ausnutzen. Doch Melanie zielt hier – anders als in ihrer Reflexion zur Gitarristen-Auszeit – nicht auf die argumentative Unterfütterung ihrer inhaltlichen Position ab, sondern auf die Erklärung ihres eigenen Schwankens. Sie löst hier also ihr Dilemma nicht eindeutig auf, deutet aber an, dass jede institutionelle Lösung auf Vertrauen aufbauen sollte. Sie stellt ihr Dilemma implizit in einen systemischen Zusammenhang, indem sie die Kontextabhängigkeit ihrer schwankenden Eigentumsorientierung verdeutlicht. Damit erreicht Melanie erstmals ansatzweise das systemische Niveau der Konfliktlösungskompetenz. Indem sie nämlich die Kontingenz eines ihrer tief empfundenen und vehement verteidigten

Grundwerte („mein Geld behalten“) zumindest theoretisch eingesteht und sich selbst mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen in Zusammenhang sieht, allerdings noch ohne diese sozialwissenschaftlich benennen zu können.

Auf die inhaltliche Urteilskompetenz bezogen bleibt ihre Argumentation zwischen Niveau zwei und drei, weil Melanie noch nicht in der Lage oder willens ist, liberale und libertäre Eigentums-Prämissen institutionell und gesellschaftstheoretisch zu koordinieren: Wie stellt man Nähe und Vertrauen institutionell her, um die Teilungsbereitschaft und Solidarität zu fördern? Wie bewegt man andererseits Menschen in anonymen Staatssystemen zum Teilen und wie verhindert man „Missbrauch“?

## **Fazit: Zur Selbstreflexivität der Entwicklung politischer Werturteile**

Im Interview wiederholt sich Melanies politische Zerrissenheit zwischen Kollektiveigentum und wirtschaftlicher Effizienz, die sie bereits vier Jahre zuvor in ihrer Selbstreflexion der Dorfgründung als „innere Konflikte“ anspricht. Zwar erscheint ihre liberale Orientierung zunächst gefestigt, als sie „Sozialmissbrauch“ eindämmen möchte und die Dorfgründung vor jeglicher Rückspiegelung negativ als „super soziale Nummer“ erinnert. Andererseits spricht sie nicht nur von (weitgehend unstrittiger) Hilfe für notleidende Menschen, sie äußert Verständnis für ihre eigene Gleichheits- und Bedürfnis-Orientierung zu Beginn der Dorfgründung und versteht soziale Ungleichheit als wesentliche gesellschaftliche Konfliktursache. Ihr Suchprozess dauert an, sie spricht nun bewusst von ihrer „Misere“, die sich formal zunächst als begründeter Dissens mit sich selbst manifestiert.

Der Höhepunkt ihres Konzeptwandels im Dorf – die Auszeit-Szene – veranlasst Melanie auch vier Jahre später noch zu starken emotionalen Reaktionen und scheint ihren Wandel zu einer liberalen Grundhaltung zu verfestigen. Auf hohem argumentativen Niveau dekonstruiert sie die libertär-postmaterielle Prämisse der Selbstverwirklichung als verantwortungslos – ohne hier jedoch auf ihren massiven Selbstwiderspruch einzugehen. Hier finden wir den Kulminationspunkt ihrer Grundorientierung, der tatsächlich das Axiom liberalen Denkens ist: Das Schlüsselthema „soziale Sicherung“ verdeutlicht Melanie ihr Menschenbild des Egoismus, das eine für sie an sich wünschenswerte Gleichheitsorientierung unmöglich mache, weil damit ein „Ausnutzen“ anderer (inklusive des Staates) ermöglicht und Leistungsanstrengungen abgewertet würden. Zum Schluss des Interviews versucht sie eine Synthese zwischen Umverteilung und Egoismus über Vertrauen herzustellen: Wenn man sich gut kenne, könne man teilen, weil dann Missbrauch unwahrscheinlicher würde. Damit bleibt sie zugleich skeptisch gegenüber politisch gesteuerten Umverteilungssystemen in anonymen Staatsgebilden. Ihre starke Ablehnung postmaterialistischer Selbstbestimmungswerte scheint Oberhand zu gewinnen, ohne dass Melanie eindeutig ihren Gleichheitstraum aufgeben würde. Wie ist ihr fortdauerndes Schwanken aus dem Interview heraus erklärbar?



Auf der einen Seite scheint sie dem sozialdemokratischen Gerechtigkeitsempfinden und dem „FDP-Tabu“ ihrer Eltern zu folgen, andererseits ist sie geprägt von biografischen Erfahrungen mit Egoismus und Selbstbedienungsmentalität. Ihre politische Grundorientierung ist latent und damit beeinflussbar, weil sie sich nicht als politischer Mensch versteht. Darin unterscheidet sie sich z.B. massiv vom explizit politischen und politisch aktiven Martin, der weniger an seiner Werthaltung als vor allem an seiner demokratischen Performanz arbeitet. Wie Melanie ausführt, „nerven“ sie politische Diskussionen in Institutionen und Lebenswelt häufig, weil dabei „nichts herauskomme“. Und die theoretische Beschäftigung mit Politik, z.B. in der Schule, sei ihr zu abstrakt. Sie repräsentiert eine typische Form von Politiker- und Politikverdrossenheit. Ihr Desinteresse äußert sich in einem deutlichen Wissensmangel. Dieser hindert sie zum einen daran, eine „wahlmündige“ Sicht auf Parteien zu entwickeln und zum anderen, libertäre und liberale Vorstellungen auf institutionelle Umsetzungen und empirische (Negativ-) Folgen hin zu befragen. Melanies Politisierung innerhalb der Dorfgründung fällt also bescheiden aus, wenn wir Politisierung im engeren Sinne als Partizipationsbereitschaft verstehen. Daher wäre zu bedenken, ob die Dorfgründungssimulation vor allem im dritten, „institutionellen“ Akt um weitere Transfer-Reflexionsphasen ergänzt werden müsste.

Auf der anderen Seite – und hier scheint mir der Kern dieses Lerntypus zu liegen – ist Melanies argumentative Koordinationsfähigkeit, also ihre Konfliktfähigkeit (im Gegensatz zu Martin), stark entwickelt, so dass sie, verstärkt durch die Rückspiegelungen im Interview, ihre politische Identität immer deutlicher als Widerstreit zweier Grundhaltungen auffasst und daher auch zunehmende politische Empathie für Gegenargumentationen und Andersdenkende entwickelt. Zum Schluss dieser „Debatte mit sich selbst“ deutet sie eine Meta-Selbst-Reflexion auf höchstem Niveau an, indem sie ihre Position als kontextabhängig und veränderungsfähig beschreibt. Sie erscheint damit als gefestigte Demokratin. Die Dorfgründung könnte diesen Lerneffekt über weitere, möglichst regelmäßige Selbstreflexionsphasen fördern, etwa mithilfe eines teils offenen, teils vorstrukturierten Lerntagebuchs.

Die Bezeichnung „Verfahrensorientierte Ordnungsbildsuche“ scheint also für Melanies Politisierungsweg angemessen zu sein. „Ordnungsbildsuche“ drückt das Schwanken zwischen entgegengesetzten, noch nicht stark institutionell durchdachten politischen Grundwerten aus, „verfahrensorientiert“ die damit einhergehende hohe Koordinationsfähigkeit. Damit soll dieser Prototyp beim jetzigen Stand der Rekonstruktion diejenigen umfassen, deren inhaltliche Offenheit gepaart mit Diskursfähigkeit den reflexiven Zugriff auf tief liegende Prämissen erleichtert. Insbesondere das Pendeln zwischen „sozialer Gleichheit“ und „ökonomischer Effizienz“ zeigt eine Lösungssuche auf institutionell-gesellschaftsbezogenem Niveau. Da jedoch damit noch nicht durchgängig der Rekurs auf politische Verfahren verbunden ist, könnte man auch von „Aushandlungsorientierung“ sprechen. Diese kann Melanie im Interview sogar noch steigern. Der Liberalismus erscheint Melanie (auch Lisa und Petra) schließlich als programmatische Antwort auf ihre Suche, weil er erstens (wie der Libertarismus) offene Aushandlungsprozesse explizit fördert und zweitens aber (im Gegensatz zur libertären Auffassung)

von einem kaum veränderlichen menschlichen Egoismus ausgeht und diesen produktiv, per Selbstverantwortung und Konkurrenzprinzip, konstruktiv zu wenden proklamiert. Melanies fortdauerndes „Dilemma“ deutet allerdings daraufhin, dass sich widerstrebende Orientierungen nicht schnell und eindeutig nach einer Richtung hin auflösen, wenn beide Grundwerte biografisch tief verwurzelt und emotional besetzt sind, hier Elternprägung versus Peer-Orientierung. Deshalb halte ich an dem Begriff „(liberale) Ordnungsbildsuche“ fest, um die Prozesshaftigkeit dieses Lernwegs hin zum liberalen Ordnungsbild zu fokussieren. Meine Hypothese ist, dass wir es hier mit einer Politisierungsvariante zu tun haben, dessen demokratische Partizipation sich häufig in Nicht- oder Wechselwahl ausdrücken wird.

Das problemzentrierte Interview mit seiner argumentationsanalytischen Auswertung erweist sich als unabdingbares Erhebungswerkzeug zur Rekonstruktion von Politisierungstypen, v.a. durch seinen Doppel-Anspruch der Validierung und der außerunterrichtlichen Intervention. Die generelle Bestätigung ihrer Lernporträts durch die drei bisher interviewten Ex-SchülerInnen Martin, Melanie und Franka deutet darauf hin, dass die Argumentationsanalyse methodisch zum Kern individueller Werteorientierungen und damit verbundener Performanzprobleme vorstoßen kann. Die Entwicklung politischer Urteile und Identitäten manifestiert sich damit primär als Prämissenproblem. Zugleich fordert das Interviewsetting dazu auf, biografische Selbstanalysemuster einzu beziehen und zu reflektieren. Die inhaltsbezogene Urteilskompetenz kann dabei jedoch nur erhöht werden, wenn man bewusst mit Wissensinput (z.B. über politische Maßnahmen und ihre Folgen) arbeitet. Die bisherigen Interviews veranlassen vor allem zur verstärkten Koordination eigener und fremder Prämissen bis hin zur systemischen Selbstreflexivität. Ähnlich wie Melanie ihr verteilungsbezogenes Wertedilemma zunehmend reflexiv durchdringt, gelingt es dem basisdemokratisch-egalitär festgelegten Martin, sich selbst die Fehlkonzeption einer „Illusion der Homogenität“ zu diagnostizieren und diese als Hauptursache für seine destruktiven Konflikte mit Andersdenkenden auszumachen (vgl. Petrik 2011b). Für einen nachhaltigen politischen Lernerfolg gilt es, dieses vierte, postkonventionelle Denk-Niveau als Fähigkeit zu verdeutlichen, in festgefahrenen Konfliktsituationen zu konstruktiven, verfahrensorientierten Lösungen beizutragen. Es ist jedoch kaum zu erwarten, dass eine im Interview sichtbare „liberal-ironische“ (Rorty), selbstdistanzierte Haltung von den Interviewten in Zukunft durchgängig eingenommen würde: Wir müssen mit der Konzeptwechsel- und Urteilsforschung die Kontextabhängigkeit von Argumentationen berücksichtigen.

Wir benötigen weitere Einzelfallstudien dieser Art, um den (selbst-)dialogischen Herstellungs- und Wandlungsprozess politischer Orientierungsrahmen zu erforschen und Lernenden reflexiv zugänglich zu machen. So kann Politikdidaktik Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dazu verhelfen, sich als politische Wesen zu begreifen, die sich mit ihren Träumen, Lebensstilen, Kommunikationsweisen und Konsumgewohnheiten immer schon politisch positionieren – ob sie wollen oder nicht. Erst die Anerkennung, Freilegung und nötigenfalls demokratische Korrektur subjektiver Prämissen ermöglicht Lernenden, den Sinn einer demokratischen Regelung des gesell-

schaftlichen Ideenstreits zu verstehen. Erst dadurch werden sie motiviert, das demokratische System als etwas zu verstehen, das sie im Unterricht analytisch erforschen und später partizipativ bereichern sollen.

## Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Petrik  
Didaktik der Sozialkunde  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Inst. f.  
Politikwissenschaft u. Japanologie  
andreas.petrik@politik.uni-halle.de

## Literatur

- Adelson, J. (1977): Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 272-293.
- Beck, K./Parche-Kawik, K. (2004): Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, S. 244-265.
- Behrmann, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik: Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-H.(Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim/Basel: Beltz, S. 322-406.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bonnet, A. (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: ZQF 10, 2, S. 219-240.
- Hess, D./Ganzler, L. (2007): Patriotism and Ideological Diversity in the Classroom. In: Westheimer, J. (Hrsg.): Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools. New York: Teachers College Press, S. 131-138.
- Kaina, V./Römmele, A. (Hrsg.) (2009): Politische Soziologie. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kelle, U./Kluge, S. (2009): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kienpointner, M. (1996): Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek: Rowohlt.
- Kitschelt, H. (2003): Diversification and Reconfiguration of Party Systems in Postindustrial Democracies. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/id/02608.pdf>
- IJzendoorn, M. H. v. (1980): Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mannheim, K. (1952): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Niederderer, H. (1999): Physiklernen und kognitive Entwicklung. In: Deutsche Physikalische Gesellschaft (Hrsg.): Didaktik der Physik. Physikertagung 1999 Ludwigsburg. Bad Honnef: DPG, S. 33-48.

- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: *Bildungsforschung* 2, 2. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/>
- Nyhan, B./Reifer, J. (2010): When corrections fail: The Persistence of Political Misperceptions. In: *Political Behavior* 32, S. 303-330.
- Petrik, A. (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. *Studien zur Bildungsgangforschung*, Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Petrik, A. (2010): Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the “Constitutional Debates” of two “Found-a-Village” Projects with 8th Graders. In: *Journal of Social Science Education* 3, S. 52-67. <http://www.jsse.org/2010/2010-3/petrik-jsse-3-2010>
- Petrik, A. (2011a): Politisierungstypen im Lehrstück „Dorfgründung“. Eine Bildungsgangstudie zur Entwicklung der Urteils- und Konfliktlösungskompetenz im Politikunterricht. In: Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen*, 1. Münster: Waxmann, S. 159-184.
- Petrik, A. (2011b): Argumentationsanalyse: Methode zur politikdidaktischen Rekonstruktion der Konfliktlösungs- und Urteilskompetenz. In: Zurstrassen, B. (Hrsg.): *Was ist los im Klassenzimmer? Diagnostik, Evaluation und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reitschert, K./Hössle, C. (2007): Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, S. 125-143.
- Schneekloth, U. (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 129-164.
- Torney-Purta, J. u.a. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Wagenschein, M. (1991): *Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Welzel, Ch. (2009): Werte- und Wertewandelforschung. In: Kaina/Römmle, S. 109-140.
- Trautmann, M. (Hrsg.) (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, 1. <http://qualitative-research.net/fqs>