

Jahr, David

## Frank soll kein Anarchist sein. Methodologische Einordnungen zur Verhandlung einer politischen Schüleridentität zwischen Subjekt und Unterrichtsmilieu

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:  
Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 144-165. -  
(Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Jahr, David: Frank soll kein Anarchist sein. Methodologische Einordnungen zur Verhandlung einer politischen Schüleridentität zwischen Subjekt und Unterrichtsmilieu - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 144-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321779 - DOI: 10.25656/01:32177; 10.35468/6130-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321779>

<https://doi.org/10.25656/01:32177>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

*David Jahr*

## **Frank soll kein Anarchist sein: Methodologische Einordnungen zur Verhandlung einer politischen Schüleridentität zwischen Subjekt und Unterrichtsmilieu**

### **Zusammenfassung**

Die Orientierung am Schüler:insubjekt, konkretisiert u. a. als Bearbeitung von Schüler:innenidentitäten, gehört zu den Kernprinzipien der schulischen politischen Bildung. Darauf bezogene Praxisanalysen im Sinne der Dokumentarischen Methode fehlen allerdings. Der Beitrag adressiert dieses Desiderat und zeichnet am Fallbeispiel des Schülers Frank, der sich innerhalb des Politikunterrichts im Rahmen einer Dorfgründungssimulation dem Anarchismus zuordnet, die Konstruktion seiner politischen Schüleridentität auf den drei Ebenen didaktisches Programm, Aushandlung zwischen Lehrer und Forscher und Unterrichtspraxis nach. Im Ergebnis wird ein differenziertes Bild deutlich, wie ein fachlich begründeter Anspruch an Transformation einer politischen Schüleridentität auf ein sich in der Unterrichtspraxis konturierendes politisches Subjekt trifft und wie dieser Anspruch (vorerst) scheitert. Herausgearbeitet wird eine praxeologisch-wissenssoziologische Abgrenzung von Identität, Subjekt und Unterrichtspraxis.

### **Schlagwörter**

Schüler:innenidentitäten, politische Bildung, Dorfgründungssimulation, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

### **Abstract**

**Frank shouldn't be an anarchist: Methodological classifications for negotiating a political student identity between the subject and the teaching environment**

The orientation towards the student subject, concretized as the processing of student identities, is one of the core principles of school-based political education. However, there is a lack of practice analyses in the sense of the documentary method. The article addresses this desideratum and traces the

construction of his political student identity on the three levels of didactic program, negotiation between teacher and researcher, and classroom practice, using the case study of the student Frank, who assigns himself to anarchism within the framework of a village foundation simulation. As a result, a differentiated picture becomes clear of how a professionally founded claim to transformation of a political student identity meets a political subject contouring itself in teaching practice and how this claim fails (for the time being). A praxeological-sociological demarcation of identity, subject and teaching practice is elaborated.

### Keywords

Student Identities, Civic Education, Village Foundation Simulation, Praxeological Sociology of Knowledge, Documentary Method

## 1 Einleitung: Schüler:insubjekt und Identität

Spätestens seit der „Entdeckung des Schülers“ (Böhm & Seichter 2018, S. 415) mit Ende der Aufklärung werden Schüler:innen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften nicht mehr ausschließlich als Objekte von Lehr-Lern-Prozessen verstanden, sondern zunehmend als Subjekte thematisiert, womit Ideale wie Freiheit und Selbstverwirklichung verbunden sind. Auch die Politikdidaktik versteht sich als Wissenschaft, die eine „Orientierung an den Subjekten von Bildung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 8) zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen Überlegungen ausruft. Hierfür werden unterschiedliche thematische Figuren bemüht. Das fachdidaktische Prinzip *Subjektorientierung*, alternativ auch als „Adressatenorientierung“ oder „Schülerorientierung“ bezeichnet (Petrik 2014), besteht im Kern in der Aufforderung, Bildungsveranstaltungen so zu konzipieren, dass die Lebenswelt der Schüler:innen zum Ausgangspunkt genommen und die „Emanzipation des Subjektes“ ermöglicht wird. Allerdings ist nicht jedes Bekenntnis zur „Schülerorientierung“ (ebd.) mit gleichen Logiken für die Unterrichtspraxis verbunden. So differenzieren die Autor:innen der Autorengruppe Fachdidaktik (2016, S. 62) zwischen einem „instrumentellen und einem subjektbezogenen Verständnis von Schülerorientierung“, wobei sie ersterem eine Defizitorientierung bezüglich der ‚mitgebrachten‘ Schüler:innenvorstellungen zuschreiben und für letzteres eine starke Relevanz von Mündigkeit postulieren.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass diese viel betonte Orientierung am Schüler:insubjekt in der politikdidaktischen Diskussion v.a. ein theoriebasierter Streit ist. Christoph Bauer (2017, S. 14) kommt nach einer umfassenden Studien-Analyse zu dem Schluss, dass der Subjektbegriff in der Politikdidaktik „fast ausschließlich in seiner normativen Dimension verwendet wird“, was er stimmig

als „emphatischen Subjektbegriff“ (ebd.) bezeichnet. Es fehlen Zugriffe, die die Orientierung am Schüler:insubjekt als Teil der Unterrichtspraxis betrachten und die nach den Konstruktionsleistungen fragen, die politikdidaktische Programme und Politikunterrichtspraxis auf das Subjekt Schüler:in haben.

Eine andere Thematisierungsfigur von Schüler:innen in politischen Lehr-Lern-Prozessen, die sich mehr auf die Unterrichtsplanung bezieht, ist die der *Identität*. Politische Identitätsbildung wird bspw. als „Ausgangspunkt“ der „Schülerorientierung“ Rolf Schmiederers verstanden (Petrik 2013, S. 39). Carla Schelle (2005, S. 87) fragt im Kontext des Prinzips „Schülerorientierung“ nach dem Umgang des Politikunterrichts mit „Identität“ und „Identitätsproblemen der Jugendlichen“. Politikdidaktische Arbeiten betonen die Relevanz politischer Bildungsprozesse für die Identitätsbildung von Schüler:innen und fragen auf theoretischer Ebene nach deren Charakter (vgl. die Beiträge in Fischer et al. 2015). Neben dem Problem, dass der Identitäts-Begriff hier theoretisch oft unterbestimmt und „schillernd“ (Schmitt 2020, S. 115) bleibt, finden sich auch hier kaum empirische Rückkopplungen dieser Programmatik. Sowohl zum Subjekt- als auch zum Identitätsbegriff fehlt in der Politikdidaktik ein Verständnis davon, wie Politikunterricht an der Konstruktion von Schüler:innen (mit)wirkt, welche Brüche und eigenlogischen Rekontextualisierungen sich in der Unterrichtspraxis einstellen, wie sich also die Konstruktion von Schüler:innensubjekten bzw. -identitäten in situ vollzieht.

Studien zur Dokumentarischen Unterrichtsforschung fokussieren demgegenüber die Unterrichtspraxis auf Grundlage eines von den Akteur:innen zu bearbeitenden, notorischen Spannungsverhältnisses zwischen solchen normativen Anforderungen wie einer Schüler:innenorientierung und der habitualisierten Praxis (vgl. die Beiträge in diesen Band sowie in Bauer & Pallesen 2024). Neben einer detaillierten Aufschlüsselung politikunterrichtlicher Praxis vermag eine solche Perspektive eine meta-theoretische Einordnung vorzulegen: ein wissenssoziologisch-praxeologisch begründetes Verständnis davon, wie sich Subjekt, Identität und Praxis miteinander relationieren. Der Beitrag setzt hier an und fragt danach, wie beispielhaft in einem forschungsbegleiteten Politikunterrichtsprojekt mit der Dorfgründungssimulation (Petrik 2013) ein Horizont politischer Identitätsnormen auf Ebene des didaktischen Programms abgesteckt wird, im Interaktionsprozess zwischen Forscher (Herr Petrus) und Lehrer (Herr Bach) mit Blick auf den Schüler (Frank)<sup>1</sup> verdichtet und schließlich an Frank gegen dessen subjektiven Selbstbekundungen im Unterricht herangetragen wird. Im Sinne einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung geht es hier nicht primär darum, welche Identitätsverständnisse sich gegenüberstehen. Eine dokumentarische Perspektive interessiert v.a. „die je spezifische Art, *wie* die Sache verstanden oder produziert,

1 Alle Namen sind anonymisiert.

das heißt mental oder korporiert *hergestellt*, wird, also der Modus Operandi, zum je spezifischen Verständnis“ (Bohnsack 2020, S. 94; Herv. i. Orig.).

Im nächsten Kapitel werden die hier wichtigen meta-theoretischen Grundlagen aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive der Dokumentarischen Methode, der Praxeologischen Wissenssoziologie, dargestellt und dabei skizziert, wie sich Subjekt, Identität und Praxis auf methodologischer Ebene abgrenzen lassen. Kapitel 3 illustriert die Konstruktion und Verhandlung einer politischen Schüleridentität auf den drei Ebenen didaktisches Programm (Kap. 3.1), Meta-Kommunikation zwischen Forscher und Lehrer (Kap. 3.2) und Unterrichtspraxis (Kap. 3.3). Im Fazit wird zusammengefasst, wie sich hier am Beispiel Identitätsnormen, Schüler-subjekt und Unterrichtspraxis aufeinander beziehen. Mögliche Anschlüsse werden aufgezeigt.

## 2 Praxeologisch-wissenssoziologische Grundlagen: Subjekt, Identität und Unterrichtsmilieu

Die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017, 2020) stellt die sozialwissenschaftliche Perspektive dokumentarischer Studien dar. Sie basiert einerseits auf den zunehmenden Forschungserfahrungen zahlreicher Studien mit der Dokumentarischen Methode, andererseits auf Arbeiten unterschiedlicher Sozialwissenschaftler, v.a. auf den in den 1920er Jahren erarbeiteten wissenssoziologischen Arbeiten von Karl Mannheim (1980). Im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie steht die Konzeption *konjunktiver Erfahrungsraum* (ebd., S. 220), der synonym auch als *Milieu* bezeichnet wird (Bohnsack 2020, S. 151) und dessen Konstitution sich im Kontext der Leitdifferenz der Dokumentarischen Methode, zwischen *kommunikativem* und *konjunktivem* Wissen bzw. zwischen *Norm* und *Habitus*, abspielt. Die Annahme ist, dass sich konjunktive Erfahrungsräume in der handlungspraktischen Bearbeitung einer nicht aufhebbaren, also notorischen, Spannung zwischen Norm und Habitus konstituieren. So bilden sich bspw. in Schulen in der wiederkehrenden Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, in der handlungspraktischen Bearbeitung unterschiedlicher normativer Ansprüche und habitueller Lagerungen der Beteiligten, „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012). Hierbei handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel, das „neben der Peerkultur die Milieus der Lehrpersonen und die Unterrichtsfächer“ einschließt und „im Sinne einer spezifischen Kultur des Lernens“ (ebd.) gefasst werden kann. Das Unterrichtsmilieu bildet sich in Form eines „kollektiven Gedächtnisses“ (Bohnsack 2020, S. 46) und wird durch einen Orientierungsrahmen der Beteiligten in seiner Reproduktion gestützt, der sich in der wiederkehrenden Interaktionspraxis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand herausbildet. Das

Beispiel Unterricht verdeutlicht, dass die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums nicht auf von allen Beteiligten geteilten Orientierungen angewiesen ist. Als „reflexiver Erfahrungsraum“ (ebd., S. 48) konstituiert sich auch in solchen Fällen eine kontinuierliche Handlungspraxis, da „alle Beteiligten um die Unterschiede der Orientierungsrahmen wissen“ (ebd.).

Die Integration der vielfältigen Bezüge der Beteiligten im Unterricht im Sinne eines gemeinsamen Bezugspunktes leistet die *konstituierende Rahmung* (Bohnsack 2017, 2020, 2024). Sie bezeichnet das Spezifische der Interaktionsprozesse in Schule und anderen „People Processing Organizations“ (Bohnsack 2020, S. 35) und drückt aus, wie in Kindertagesstätten, in der Sozialen Arbeit oder in Schule die Diskrepanz von Norm (kommunikatives Wissen) und Habitus (konjunktives Wissen) typischerweise handlungspraktisch bewältigt wird. Neben Leistungsmessung und Disziplinierung kann auch der Bezug zur unterrichtlichen Sache die konstituierende Rahmung einer schulischen Situation sicherstellen (Jahr 2022, S. 74). Die konstituierende Rahmung ist keine Selbstverständlichkeit, sondern in der Unterrichtspraxis von allen Beteiligten, also Lehrpersonen und Schüler:innen, als gemeinsame Orientierung zu sichern.<sup>2</sup> Im hier angeführten Unterricht stellt das didaktische Programm, die Dorfgründungssimulation, eine konstituierende Rahmung zumindest potenziell sicher.

Dem praxeologisch-wissenssoziologischen Paradigma folgend wird der konjunktive Erfahrungsraum dem *Subjekt* vorgeordnet. Als Subjekt wird das verstanden, was sich in der Prozedion eines konjunktiven Erfahrungsraums herausbildet. Damit wird sich von einer Auffassung abgegrenzt, die kollektive Strukturen als Folge der Interaktion zwischen Subjekten versteht: „Der konjunktive Erfahrungsraum ist nicht *inter-*, sondern *trans*subjektiv“ (Bohnsack 2017, S. 35, Herv. i. Orig.). Auf Schule übertragen bedeutet dies, dass das Schüler:insubjekt sich durch das Unterrichtsmilieu konstituiert. Da Individuen neben ihren mehrdimensionalen gesellschaftlichen Milieus auch mehrdimensionalen organisationalen Milieus angehören, ist der Subjektbegriff keine totale übersituative Kategorie, sondern immer in Relation zu den Interaktionspraxen zu bestimmen, in die das Individuum lebenspraktisch involviert ist.

Demgegenüber ist die Kategorie *Identität* dem Bereich der Normen, also der kommunikativen Wissensbestände, zugeordnet. Hier handelt es sich im Sinne Erving Goffmans (1963) um eine „virtuale soziale Identität“, die gesellschaftli-

2 In der empirischen Forschung zur Praxis in People Processing Organizations wird dieses Verhältnis der Praxis zur konstituierenden Rahmung *typenhaft* ausdifferenziert. Während in den Modi *organisationaler Rahmungsverlust* und *Willkür* die geteilte Orientierung an der konstituierenden Rahmung in ihrem organisationalen Sachbezug prekär wird bzw. nicht mehr gegeben ist und sich damit auch kein Unterrichtsmilieu konstituiert, ist der Modus *Macht* durch eine konstituierende Rahmung geprägt, wenngleich es hier zur Verlängerung der schulischen Fremdrahmung auf Person kommt (Übersicht der Modi bei Bohnsack 2022, S. 45).

che Erwartungen an das Subjekt darstellen. Eine solche „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; ebd., S. 122) wird in unterschiedlichen Handlungsräumen an das Subjekt herangetragen und von diesem als exterior wahrgenommen. In Organisationen wie Schule sind die Akteur:innen mit einer Verdoppelung identitätsbezogener Ansprüche konfrontiert: Was heißt es gesellschaftlich Lehrperson zu sein und was bedeutet es (organisationsbezogen) an dieser Schule Lehrperson zu sein? Auch Schüler:innen müssen ihre Handlungspraxis zu unterschiedlichen Identitätskonstruktionen in Relation bringen. Identitätsnormen stellen einen *fiktiven Anspruch* dar, dem niemand vollständig gerecht werden kann, wodurch letztendlich jede Person stigmatisierbar ist: „Es wird somit zu einer Frage der Macht, wessen Praktiken und Erscheinungsbild mit diesem Phantombild kontrastiert und somit stigmatisiert und degradiert werden“ (Bohnsack 2020, S. 79). Eine Steigerung erfahren solche Identitätskonstruktionen in (De-)Gradierungsprozessen und der damit einhergehenden Konstruktion „totale[r] Identitäten“ (Garfinkels 1977, S. 140): Durch bspw. Konstruktionen von „Motiven, Biografien und Milieus“ (Bohnsack 2017, S. 23) werden Subjekte definitorisch auf *eine* ihrer vielzähligen sozialen Identitäten fixiert.

Eine aufschlussreiche Differenzierung von Identitätsnormen macht Ralf Bohnsack (2017, 165ff.) hinsichtlich der Orientierung an deren handlungspraktischen Realisierung durch die Beteiligten. Er differenziert *imaginative* virtuelle soziale Identitäten und *imaginäre* virtuelle soziale Identitäten. Imaginative Identitätsnormen sind insofern durch einen Bezug zur Praxis geprägt, da die Beteiligten an deren Performanz bzw. Habitualisierung orientiert sind. Dies ist bei imaginären Identitätsnormen nicht der Fall. Hier ist keine handlungspraktische Realisierung angelegt. Dies wird entweder von den Beteiligten selbst ausgeschlossen, wie es bspw. für die Dorfgründungssimulation als Handlungsprogramm gilt, weil hier keiner der Beteiligten davon ausgeht, dass eine solche Dorfgründung wirklich umgesetzt wird (Jahr 2022, S. 67ff.), oder es wird von den Beteiligten nicht explizit ausgeschlossen, sondern dokumentiert sich nur in deren Darstellungen wie bei der Diffusion seiner individuellen Identität und der sozialen (nationalen) Identität in den Erzählungen des Hooligans Arno (vgl. Bohnsack 2017, S. 173ff.). Bei solchen durch die Beteiligten nicht selbst markierten Diffusionen spricht Bohnsack (ebd., S. 184) von „Ideologie“. Damit ist gleichzeitig verdeutlicht, dass die auf kommunikativer Ebene liegenden Identitäten sowohl von *individueller* als auch von *kollektiver* Natur sein können, letzteres bspw., wenn sich Anhänger:innen einer Szene als Milieuzusammenhang in einer medialen Repräsentation vergewissern (Bohnsack 2017, S. 236).

### 3 Empirische Illustration: Die Dorfgründung und der Anarchist Frank

Im folgenden Fallbeispiel wird die (Eigen-)Konstruktion einer (politischen) Schüleridentität auf drei Ebenen nachgezeichnet: 1. auf Ebene des didaktischen Programms und der dort repräsentierten Fachlichkeit, 2. auf Ebene einer Meta-Kommunikation der Handlungspraxis des Schülers Frank zwischen Lehrperson und beteiligtem Forscher und 3. schließlich die Ebene des Unterrichts als direkte Interaktion zwischen Lehrperson und Frank über bis dahin unterschiedliche herausgearbeitete Identitätsnormen. Die drei Ebenen unterscheiden sich durch ihre Nähe zur Unterrichtspraxis: Während die in der Dorfgründung enthaltene Fachlichkeit als proponierte Sache fern von schulischer Performanz ist, stellen die Gespräche zwischen Lehrperson und Forscher eine Interaktion dar, die einen *proponierten* Zugang zur Performanz des Unterrichts prägt. Die Unterrichtspraxis selbst wird als *performative* Performanz, also als Praxis im Vollzug, zugänglich.

#### 3.1 Fachlichkeit: Vier politische Grundorientierungen als kollektive, imaginative Identitätswürfe

Den fachlichen Kontext der folgenden Sequenzen stellt eine Variante der *Dorfgründungssimulation* (Petrik 2013) dar, die im Kontext eines Forschungsprojekts<sup>3</sup> mit einer neunten Gymnasialklasse im Sommer 2012 realisiert worden ist. Für das Forschungsprojekt wurden neben den Unterrichtsinteraktionen auch sogenannte „Reflexionsgespräche“ am Ende jedes Unterrichtstages zwischen dem beteiligten Forscher und der Lehrperson (ebd., S. 372) durchgeführt und aufgenommen. Die Dorfgründungssimulation ist eine politikdidaktische Unterrichtsmethode von ca. 25 Stunden Länge, die sich als *soziales Experiment* von verwandten Verfahren wie dem Planspiel dahingehend unterscheidet, dass die Schüler:innen hier *keine* Rollen spielen, sondern sich selbst, ihre „eigene Persönlichkeit“ in einem „unbekanntem oder zugespitzten Kontext“ inszenieren sollen (Petrik 2017, S. 42). Die Klasse simuliert die gemeinsame Ausreise und Neugründung des abgeschiedenen pyrenäischen Bergdorfs Marignac. Die Dorfgründung basiert auf einer an der Didaktik Martin Wagenscheins anschließenden genetischen Politikdidaktik, die den Entdeckungsprozess des Wissens durch die Schüler:innen in den Vordergrund stellt (Petrik 2013, S. 98ff.).

3 Dieses Dorfgründungsprojekt war Teil des vom Ministerium für Wissenschaft und Wirtschaft Sachsen-Anhalt finanzierten „Demokratie -Transferprojekts“. Mit dem Fokus auf „rechtsextreme Einstellungsmuster im Sozialkundeunterricht“ (Petrik et al. 2018, S. 17) und dem Ziel, Lernprozesse nachzuzeichnen sowie Befunde zur Demokratieförderung zu generieren (ebd., S. 11), wurde mit acht Schulklassen in Sachsen-Anhalt die Dorfgründungssimulation durchgeführt. Die Erhebungen fanden zwischen 2012 und 2014 statt. Die Daten wurden videografisch erhoben und primär mit der Argumentationsanalyse (Petrik 2013, S. 315ff.) ausgewertet.

Das übergeordnete Bildungsziel der Dorfgründung lässt sich als *Politisierung der Schüler:innen* zusammenfassen (Jahr 2022, S. 32). Hierzu werden Lernumgebungen so gestaltet, dass Schüler:innen in „Auslösungsmomente und Entwicklungsprozesse des Wissens verwickelt werden“ (Petrik 2017, S. 218). Der verstehende Zugang zum Politischem der Gesellschaft soll über eine Entwicklung des Politischen der Schüler:innen erreicht werden, über die Auseinandersetzung mit bestimmten politischen Inhalten, die Andreas Petrik (2013, S. 110-127) als „Elementarphänomene“ bezeichnet. Die Unterrichtsreihe Dorfgründung hat mehrere als „Szenen“ bezeichnete Einheiten, die unterschiedlich didaktisch-methodisch organisiert sind. In den insgesamt drei bis vier *Dorfversammlungen* gestalten die Schüler:innen ihr Dorf überwiegend in Eigenregie. Auf *Streitlinien* diskutieren die Schüler:innen mit einem Redeball unterschiedliche Szenarien und damit verbundenen Änderungswünsche für ihr Dorf. Neben solchen handlungsorientierten Phasen finden regelmäßig von der Lehrperson geleitete Auswertungsgespräche statt.

Das Basiskonzept „politische Grundorientierungen“ (Petrik 2013, S. 156-217) ist eines der zu entdeckenden Elementarphänomene. Im Detail gehören hierzu die vier politischen Grundorientierungen *Liberalismus*, *Konservatismus*, *Sozialismus* und *Libertarismus/Anarchismus*. Aufschlussreich ist die Quelle der vier politischen Grundorientierungen. Petrik (2013) arbeitet diese mit engem Bezug zu Karl Mannheims (2015 [zuerst 1929]) Ausführungen in dessen breit rezipierten Werk „Utopie und Ideologie“ heraus. Vor allem Mannheims „aktivistisch-utopische“ (ebd., S. 47) Möglichkeit, die Denkstile seiner Zeit zu ordnen, also das vierte Kapitel, findet damit Eingang in die Grundlagentheorie der Dorfgründung. Mannheim unterscheidet vier zentrale Perspektiven als Denkkorte, von wo aus im politischen Kampf Utopien (als seinstranszendente Vorstellungen mit gegenwarts-transformierendem Anspruch) zu Ideologien (ohne transformierenden Anspruch) entwertet und Gegenutopien aufgeworfen werden. Diese Perspektiven analysiert Mannheim in historischer Abfolge als (1) „orgastischer Chiliasmus der Wirtäufäuf“ (der „im Anarchismus Bakuninscher Spielart“ in der Moderne weiterlebt, ebd., S. 189), (2) „liberal-humanitäre Idee“, (3) „konservative Idee“, (4) „sozialistisch-kommunistische Utopie“.

Petrik (2013) stützt sich auf die Arbeiten Mannheims und verbindet die vier Grundorientierungen mit Eduard Sprangers (1963, S. 22) „Grunddimensionen des Zusammenlebens“, um ihren idealtypischen Bezug zueinander im *politischen Kompass* (siehe Abb. 1, vgl. die ausführliche Variante in Petrik 2013, S. 197) darzustellen. In diesem Modell werden diese vier politischen Grundorientierungen durch eine „gesellschaftspolitische“ (Y-Achse) und eine „wirtschaftspolitische“ Konfliktlinie (X-Achse) mit jeweils zwei entgegengesetzten Polen in einen maximalen Kontrast gesetzt: Während der Libertarismus/Anarchismus gesellschaftspolitisch an „Selbstbestimmung“ und wirtschaftspolitisch an „Staat/Gleichheit“

orientiert ist (Quadrant oben-links), ist es der Konservatismus an „Autorität“ und „Markt/Freiheit“ (unten-rechts) etc. Die vier politischen Grundorientierungen sind als Varianten von Demokratie entworfen, indem in der Mitte ein Kern formuliert und zu jeder Grundorientierung eine „Grenze der Demokratie“ markiert wird.

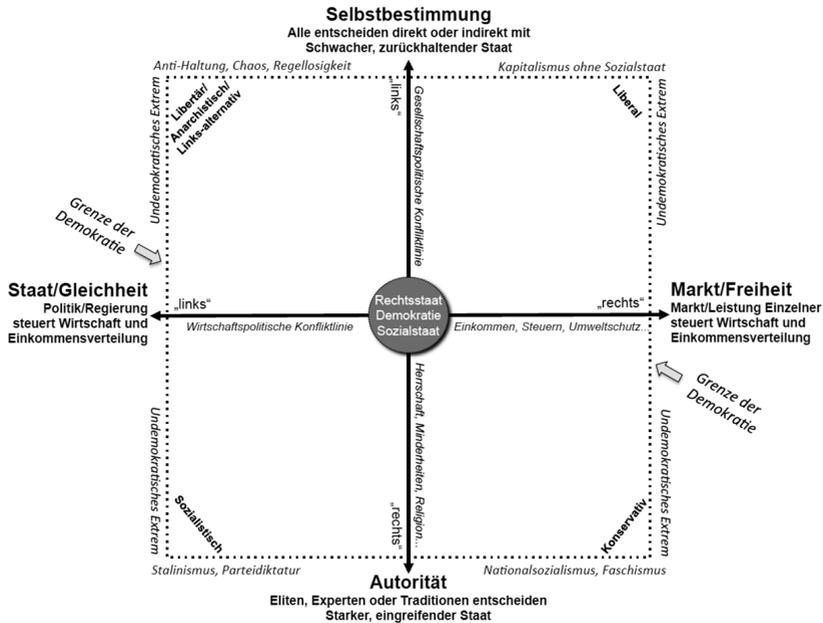


Abb. 1: Unterrichtsvariante des politischen Kompasses (aus: Petrik i.V.)

Die politischen Grundorientierungen sind als konkrete weltanschaulich-politische Strömungen und damit als politische Milieus entworfen. Ganz im Sinne Mannheims (1964, S. 547), der auch an anderer Stelle solche „Grundintentionen“ in eine „liberale“, eine „proletarisch-sozialistische“, eine „traditionalistische“ und eine „konservative“ unterteilt, die einen gemeinsamen Generationszusammenhang gleichsam quer durchschneiden, sind sie vom Anspruch her in *der gesellschaftlichen Praxis*, im Kampf miteinander um die richtige gesellschaftliche Ordnung, verankert.<sup>4</sup> Aus diesem Grund sind es potenziell *imaginative* Identitäten, d. h. Gruppen oder Individuen sind an der zugrundliegenden Performanz

<sup>4</sup> „Sie werden gerade dadurch, dass sie aufeinander, wenn auch kämpfend, abgestimmt sind, einen ‚Zusammenhang‘ bilden“ (Mannheim 1964, S. 547).

orientiert und streben eine Realisierung der politischen Grundorientierungen in ihrer Praxis an.

Ganz in diesem Sinne werden die vier politischen Grundorientierungen im Verlauf der Dorfgründung als *individuelle Identitäts-Aufforderung* an die Schüler:innen herangetragen. Das didaktische Programm fragt stellvertretend für die Schüler:innen: Welcher politischen Grundorientierung gehöre ich im Sinne eines „tendenziellen Standorts“ (Petrik 2013, S. 314) an? Im Verlauf der Unterrichtsreihe werden die Schüler:innen mit dieser Frage v.a. im ersten Akt, in der Szene „Dorf-o-Mat“ (ebd., S. 303-305), und im dritten Akt, in der Szene „Selbstpositionierung im Kompass“ (ebd., S. 378), konfrontiert.

Die Entstehung des Kompasses im Verlauf des Dorfgründungsunterrichts, als ein „Ding des Unterrichts“ (Rabenstein & Wienike 2012), das spezifisches fachliches Wissen repräsentiert, ist ambivalent. Zwar sollen die Schüler:innen sowohl in ihren gemeinsamen Besprechungen (Dorfversammlungen) als auch auf den Streitlinien und schließlich durch Kennenlernen von vier Vertretern der politischen Grundorientierungen (für den Anarchismus ist dies der französische Denker Pierre-Joseph Proudhon) die zugehörigen Wissensbestände erfahrungsbasiert „entdecken“ und in ein selbsterstelltes Kompass-Modell übertragen (Petrik 2013, S. 309f.). Letztendlich ist es aber der in Abb. 1 abgebildete Kompass, das dort repräsentierte Wissen und die dort proponierten Identitätsnormen, die Grundlage zur unterrichtlichen Positionierung der Schüler:innen werden (siehe Kap. 3.4). Der Kompass repräsentiert einen in fachlicher Expertise begründeten Identitätshorizont, der allen Schüler:innen in jeder Dorfgründung in dieser Form angetragen wird. Er symbolisiert damit eine sachliche *Standardisierung* über die Handlungspraktiken verschiedener Schulklassen hinweg.

### 3.2 Reflexionsgespräche zwischen Lehrer und Forscher: Konstruktion einer fachlichen Identitätsnorm

Nach jedem der insgesamt acht Dorfgründungstage dieser neunten Klasse werden sogenannte *Reflexionsgespräche* zwischen dem unterrichtsleitenden Lehrer Hr. Bach und dem anwesenden Forscher Hr. Petrus durchgeführt (vgl. die ausführliche Analyse der Birke-Dorfgründung in Jahr 2022, S. 229ff.). Die im Folgenden vorgestellten Transkriptauszüge fokussieren die Thematisierung des Schülers Frank und dessen Handlungspraxis im Unterricht, konkret auf einer *Streitlinie* zu einem Dorf-Szenario bzw. zur Frage, ob eine Reichensteuer eingeführt werden soll, da einige Mitschüler:innen durch ein Software-Unternehmen reich geworden sind.

#### *Reflexionsgespräch Tag 1: Franks unstimmige Performanz*

Im Reflexionsgespräch nach dem Unterricht am ersten Tag thematisieren Forscher (Hr. Petrus) und Lehrer (Hr. Bach) nach ca. zwölf Minuten Franks Hand-

lungsbeiträge im Unterricht, v.a. während der beiden Szenen *Dorfversammlung* und der Streitlinie zur Frage *Reichensteuer*. Bei letzterer hat sich Frank mit sechs Mitschüler:innen bei „Kontra mit Einschränkung“ positioniert: Er lehnte eine zusätzliche Abgabe für vermögende Mitreisende also ab.

Hr. Petrus: Und ganz auffällig war der (.) Fritz/ [zeigt auf Hr. Bach]

Hr. Bach: Frank.

Hr. Petrus: Frank der am Anfang Proudhon zitierte weil er nen bisschen was davon gelesen hatte. Ich hörte auch Eigentum ist Dieb- Diebstahl. Alle diese Dinge hat er gehört. (.) Der stand ja wohl völlig falsch und dann haben Sie ihn korrigiert, aber er hat es nicht eingesehen, obwohl um ihn herum alle wirklich liberal argumentiert haben. (.) Die haben sich das doch erwirtschaftet da kann man das kann doch nicht seidass die jetzt über fünfzig Prozent oder gar noch mehr abgeben müssen. Das haben drei oder vier gesagt, bei denen das auch relativ kongruent ist mit vorherigen Aussagen. Der eine von denen wollte auch das Geld wieder einführen und so weiter. Aber unser äh Frank blieb da stehen, obwohl sogar am extremen Kontrapol eines der eher stilleren Mädchen dann auf Ihre Aufforderung hin sagte, nee, ich bin dafür, dass wir das genauso machen, wie wir im Dorf gesagt haben. Wir haben doch gesagt, wir möchten nicht, dass die Stärkeren immer reicher werden können, sondern wir möchten, dass die Stärkeren die Schwächeren unterstützen. Genau das geht doch nicht mit ner Reichensteuer. Wie passt das zusammen? Hat der das wirklich nicht verstanden oder hat er seine Meinung geändert? (.)

Hr. Bach: Eigentlich nen interessanter Fall, den man sich genau angucken müsste aufgrund. Ich glaube nicht, dass er seine Position (.) seine Position ist ähm, (2) dass er das Ganze probieren möchte. Er argumentiert darüber nicht liberal, er hat auch nicht in den liberalen Quadranten übergeschwenkt, sondern ist durchaus noch von seinen Grundansichten libertär. (.) Es ist auch nicht ne Resignation gewesen, warum er da steht. Ich glaube, es ist schlicht und einfach (.) nen Fehlverständnis von dem (2) was dieses Szenario mit sich bringt, was ihn dahin verleitet hat, wo er sich positioniert hat, denn eigentlich von dem wie er komplett vorher argumentiert hat, muss er bei der Gemeinschaftskasse stehen, weil das ist eigentlich (.) das, was er möchte. #13:51#

[gekürzt]

Hr. Bach: #15:00# Wobei er da auch nen bisschen gesprungen ist. Also er ist (.) nen Libertärer mit autoritären, extrem autoritären, fast schon marxistischen, ähm Zügen, wo (.) und ähm (.) welche Einigungsform das System, das libertäre System eigentlich verlangt und ähm, das hat er komplett ausgeblendet.

Passage „Rosinen“, Lehrerinterview Tag 1 (TC: 12:01-15:27)<sup>5</sup>

Der Forscher macht den Schüler Frank als „ganz auffällig“ zum Thema. Damit geht einher, dass Frank sich von seinen Mitschüler:innen in hier noch offenen

5 Die Passagen wurden formulierend und reflektierend im Sinne der Dokumentarischen Methode interpretiert (Bohnsack 2014, S. 136ff.) – mit einem Fokus auf die verbalen Interaktionsanteile. Die hier dargestellten Interpretationen stellen Zusammenfassungen auf Ebene einer *Fallbeschreibung* dar, wobei ein fallexterner Vergleich noch aussteht. Zur besseren Lesbarkeit sind die Transkript-Auszüge in einer lese-orientierten Variante abgebildet. Die vorausgegangenen Interpretationen erfolgten auf Grundlage des detaillierten Transkriptionsverfahren TiQ (ebd., S. 253).

Bezügen deutlich abhebt. Die schnelle Berichtigung des Lehrers der falschen Benennung Franks durch den Forscher dokumentiert in der Tendenz, dass Frank auch für den Lehrer „auffällig“ war. Der hier einsetzende Diskurs ist die Thematisierung eines sich abhebenden Schülerindividuums. Der Forscher rekurriert auf zwei sprachliche Beiträge von Frank („Proudhon“ und „Eigentum ist Diebstahl“), die eindeutig mit dem Libertarismus/Anarchismus verknüpft sind.<sup>6</sup> Diese werden vom Forscher so hervorgebracht, dass sie zwar als sprachliche Beiträge stehen, sich aber keine habituelle Verankerung bei Frank aus Sicht des Forschers zu diesen Wissensbeständen zeigt („nen bisschen was davon gelesen“). Sie werden in ihrer Relevanz für Frank abgewertet bzw. auf die kommunikative Wissens Ebene verlagert. Die nun folgende längere Elaboration des Forschers verdeutlicht diese Abwertung. Franks Handlungspraxis im Politikunterricht, hier v.a. in der vorausgegangenen Streitlinie, wird als *inkongruent* zu diesen Wissensbeständen dargestellt („falsch“). Der Forscher spricht von einer vergeblichen Ansprache des Lehrers an Frank und bringt in indirekter Rede die Argumentationen mehrerer unspezifischer Mitschüler:innen von Frank hervor. Im Ergebnis wird Frank als ein Individuum thematisiert, das einerseits nicht kongruent zu seinen vorherigen anarchismusbezogenen Äußerungen in der Streitlinie argumentiert hat, und das andererseits zusätzlich diese Nicht-Kongruenz trotz stimmiger Beiträge der Mitschüler:innen um ihn herum nicht erkannte. Das vom Forscher hier entworfene Problem, das er durch eine Frage nun an den Lehrer weitergibt, ist eine persistent wirkende Spannung zwischen kommunikativen Wissensbeständen und handlungspraktischen Beiträgen in der Argumentation um eine Reichensteuer.

Der Lehrer nimmt diese Problembeschreibung auf und beginnt nun mit einer Eigentheorie zu Franks widersprüchlicher Performanz. Der Lehrer formuliert für Frank ein „Fehlverständnis“ und damit ein Missverstehen des gesamten Szenarios. Damit einher geht eine Abwertung der Kontextualisierung von Schülerseite gegenüber dem didaktischen Programm: Die Dorfgründung will *die eine* sachlich fundierte Erkenntnis ermöglichen und die gilt es für den Schüler selbst zu erkennen. Es dokumentiert sich eine Erwartung bei Lehrer und Forscher, dass Frank selbst zu diesen Erkenntnissen kommt. Darüber hinaus wird deutlich, dass beide Beteiligte hier an einer Auflösung jener Spannung orientiert sind, die sich als *Orientierung an Authentizität* bezeichnen lässt – im Sinne eines stimmigen Ineinander-Übergehens von Werten („Grundansichten“) und Argumentationspraxis. Damit verbunden ist eine Neu-Deutung von Franks politischer Identität, die sich nun im hier abschließenden Beitrag des Lehrers als Prozess vom Libertären (was Franks Selbstauskunft entspricht) zum Marxisten mit „autoritären“ „Zügen“ konkretisiert. Hierin dokumentiert sich eine Erwartung an Franks Lernprozess, hin

6 Der französische Philosoph Pierre-Joseph Proudhon gilt als Vertreter des Libertarismus/Anarchismus und ist in der Dorfgründung als ihr zentraler Vertreter eingebaut (vgl. Petrik 2013, S. 181ff.).

zu einer anderen als vom Schüler selbst markierten politischen Grundansicht zu gelangen. Die hier konstruierte politische Identitätsnorm für den Schüler wird also mit einem Eigenerkenntnisprozess durch den Schüler verbunden.

Insgesamt deutlich ist ein enger Bezug zum Sachprogramm der Dorfgründung, das Proudhon als Denker des Anarchismus beinhaltet und die Position gegen Steuern und damit für Marktfreiheit der liberalen und konservativen Grundorientierung zuordnet (siehe Abb. 1). Dazu gehört auch, dass Autorität nicht mit Anarchismus/Libertarismus verbunden wird (siehe Abb. 1: *Autorität* als Pol des Sozialismus und Konservatismus). Ausgehend von einer als unstimmig aufgefassten Performanz des Schülers Frank beginnen Lehrer und Forscher, dessen politische Identität *für ihn* auszuhandeln. Die sich hier nur andeutende Vereindeutigung seiner Identität wird in einem späteren Gespräch nachgeholt.

### *Reflexionsgespräch Tag 5: Franks Autoritarisierung*

An Tag 5 der Dorfgründungssimulation führt eine Gruppe von Schüler:innen ein Rollenspiel zum Anarchismus auf. Frank ist Teil dieser Gruppe und seine Performanz wird abermals Thema im Gespräch zwischen Forscher und Lehrer nach dem Unterricht.

Hr. Bach: [gekürzt] wie (.) ähm genau man den Sozialismus vorstellen kann und da Frank ja eigentlich auch für den Anarchismus (.) auch wenn er eigentlich politisch woanders stehen müsste, er denkt, er (.) sein Herz schlägt für den Anarchismus und deswegen wollte er es besonders gut präsentieren, hat sich dahingehend Gedanken gemacht und es war schon nen bisschen schade aufgrund seiner (.) seines, ja, Nicht-Organisations-Talents.

Hr. Petrus: Sie denken, er müsste woanders stehen?

Hr. Bach: Ja.

Hr. Petrus: Warum?

Hr. Bach: Weil (.) er selbst in seinen Äußerungen zu (.), nicht stringent genug ist, teilweise ganz schön autoritär argumentiert, nichtsdestotrotz dann immer wieder mal sehr gute Argumente bringt, die, ähm, die libertären Gedanken wieder unterstützen, aber (.) zum großen Teil doch sehr autoritär eigentlich ist. Und ich vertrete zur Zeit die These, dass er in der Realität über seine eigenen autoritären (.) ähm (.) dadurch, dass er dann sehen würde, dass der Progress oder dass der Fortschritt zu zu gering ist, den er sich wünscht, deswegen wird er immer autoritärer, dass er eigentlich (.) von dem, was er vertreten würde dann nen libertärer Sozialist wäre oder wahrscheinlich eher nen Sozialist, der die autoritäre Schiene (verdeutlicht), stärker selbst in Anspruch nehmen würde. Vielleicht scheut er sich n bisschen davor, weil er sagt n Sozialist ist halt negativ konnotiert. Durch (.) die DDR Vergangenheit. Dass er dahingehend noch überlegen muss (.) oder sich nicht klar ist dass die demokratische Variante davon eigentlich auch ne Option für ihn ist (.) und gar keine verpönte Variante ist.

Hr. Petrus: Hm [bejahend]

Hr. Bach: So ist halt (.) ja (.) hat er gewisse Grundprinzipien, die allerdings wieder im Widerspruch mit anderem stehen und da sind, bestimmte Werte sind (.) eher n Gefühl,

dass er sie gerne (.) gerne haben würde. Die stehen mit den tatsächlichen Äußerungen in Konkurrenz.

Beide: Hm [bejahend]

Passage „Herz“, Lehrerinterview Tag 5 (TC 6:30–8:33)

Der Lehrer Hr. Bach kommt in seinen Ausführungen zum Rollenspiel Sozialismus fast beiläufig auf Frank zu sprechen. Gleichzeitig erhalten Franks Beiträge im Unterricht in der Folge viel Raum, was abermals die hohe Relevanz dieses Schülers für Lehrer und Forscher dokumentiert. Der Lehrer macht bei Frank eine Art innere Spannung auf zwischen einer leidenschaftlichen und damit nicht-rational begründeten Zugehörigkeit zum Anarchismus („Herz“) auf der einen Seite und, nach einer Rückfrage des Forschers, in der sich Interesse an diesem Fall dokumentiert, dessen Argumentationspraxis auf der anderen Seite. In gewisser Weise stellt diese Diagnose eine Dramatisierung der Zuschreibung vom ersten Tag dar, als es ‚lediglich‘ um eine Unstimmigkeit von Franks kommunikativen Wissensbeständen zu seiner Handlungspraxis ging. Hier wird die Spannung in Franks Habitus verlagert. Sie wird als Teil von ihm beschrieben.

Die Kernmarkierung „autoritär“ für Franks Argumentationspraxis als eindeutiger Gegenhorizont zum Anarchismus/Libertarismus bleibt bestehen. Im Zuge der auf Begründung zielenden Frage des Forschers entwickelt der Lehrer eine „These“ im Sinne eines Entwicklungs-Szenarios, das anschließend zum Gespräch vom ersten Tag einen erhofften Lernweg von Frank proponiert: Franks Werte treffen in der politischen Aushandlung mit anderen auf Widerstand. Ein damit einhergehender, sich verfestigender autoritärer Argumentationsstil wird Frank selbst erkennen lassen, dass er ein „Sozialist, der die autoritäre Schiene verdeutlicht“, ist. Diese bisher nicht eingesetzte Selbsterkenntnis wird spekulativ erklärt (es sind nicht Franks Äußerungen) mit einem angenommenen schlechten Image der Grundorientierung Sozialismus aufgrund der ostdeutschen Vergangenheit. In der Konklusion dieser Passage kommen beide Akteure überein, dass die Spannungen in Franks politischer Performanz weiter bestehen und tendenziell tiefer auf Wertebene liegen. Die Grundorientierung an Aufhebung dieser Spannung als Authentizität sowie die Erwartung eines Lernprozesses bei Frank als Eigenerkenntnis aktualisieren sich. Die konkretisierte politische Identitätsnorm für Frank aus Perspektive von Lehrer und Forscher ist hier der *autoritäre Sozialist*. Mit dieser Norm wird Frank wenig später im Unterricht konfrontiert.

### 3.3 Unterricht: Franks Verortung zum Anarchismus und die Intervention des Lehrers

Für die am letzten Tag geplante individuelle Positionierung im politischen Kompass wird ein A0-Plakat mit dem politischen Kompass (siehe Abb. 1) im Zimmer aufgehängt. Der Lehrer formuliert folgenden Auftrag, in dem er diesen Kompass als „Matrix“ bezeichnet:

Hr. Bach: Ihr seht dort, ihr seht am Schrank, die Matrix. Richtig Lennard, Lennard, kannst dich auch mal umdrehen. Mal zur Matrix bitte. #46:46# [gekürzt] #47:00# Um jetzt ein bisschen (.) die Diskussion weiter zu strukturieren (.) hab ich euch diese Matrix noch mal kopiert und ähm teile euch jetzt die Matrix aus (.) und möchte, dass ihr bitte jeder für sich nur, Tillmann, jeder für sich nur (.) überlegt, welche Theorie ist ihm eigentlich am sympathischsten (.) auf der Grundlage vielleicht bestimmter Argumente, und wo würdet ihr euch #47:31# [gekürzt]. #47:36# Jetzt macht nun jeder für sich den Punkt (.) im Koordinatensystem (.) überlegt warum er oder sie dort steht, und anschließend bekommt ihr ein Stift (.) und kommt bitte zur Matrix, (.) da vorne zum Orientierungsmodell, und zeichnet ein, wo ihr (.) selber steht und begründet das ganz kurz. #47:58# [gekürzt] #48:36# Ich teile das Ganze aus, ihr überlegt, wo steht ihr. Erst mal für euch, jeder für sich. Es ist wichtig, dass ihr nicht bei jemand anders guckt, sondern dass es eure eigene Position ist. Anschließend kommt jeder von euch bitte nach vorne oder zu mir beziehungsweise zum Schrank, zeichnet sich ein, begründet kurz warum er dort steht.

Passage „Durchsetzungsperson“, 8.1a-Birke-LetzteDV-Positionierung.mp4 (TC: 46:37–48:53)

Ziel des Auftrags ist es, dass letztendlich jede:r Schüler:in einzeln aufsteht, zum Plakat mit dem Kompass („Orientierungsmodell“) geht und dort mit einem Stift einträgt, wo er oder sie „selber steht“. Durchgehend wird eine Orientierung an einer individuellen (und nicht Peer-beeinflussten) Positionierung deutlich. Damit wird einerseits eingefordert, dass jede:r Schüler:in sich einer politischen Grundorientierung zuordnet und dies begründen kann, auf der anderen Seite wird dies auf *klassenöffentlicher* Bühne, also vor den Peers und der Lehrperson, verlangt. Es handelt sich um ein öffentliches Selbstbekenntnis zur *individuellen* politischen Identität. Der politische Kompass (Abb. 1) erhält an dieser Stelle seine handlungspraktische Realisierung und wird von einer im Hintergrund der Dorfgründung stehenden Fachlichkeit zu einem „Ding im Unterricht“, das gleichzeitig einen Aufforderungscharakter im Sinne der Zuordnung zu einer politischen Identitätsnorm hat und als Protokoll dieser Zuordnung dient. Der Charakter des mit dem Punkt im Kompass protokollierten Wissensbekenntnisses geht hier über das hinaus, was Breidenstein (2006, S. 223) im Sinne der Produktorientierung des „Schülerjobs“ formuliert hat. Zwar wird sich hier auch des individuellen Lernprozesses vergewissert, gleichzeitig geht es aber auch um ein individuelles politisches Bekenntnis: Mit dem hier geforderten Akt zeigt man nicht nur, was man weiß, sondern auch, wer man ist (eine Sozialistin, Konservative etc.).

Zu dieser klassenöffentlichen individuellen Markierung wird eine Begründung, also eine Rationalisierung der Positionierung, eingefordert. Eine rational fundierte individuelle Verortung steht im positiven Horizont. Sie erhält Betonung durch die Vorbereitung mit einem individuellen Arbeitsblatt und dem Untersagen von Absprachen und Kooperation mit den Peers. Es zeigt sich tendenziell ein Misstrauen in die Fähigkeit der Schüler:innen, sich spontan und ohne Peerorientierung zu markieren. Angelegt ist, dass letztendlich ein Standort und damit genau eine poli-

tische Identität benennbar ist, wenn man sich nur rational besinnt und nicht von anderen beeinflussen lässt. Im Gegenhorizont steht damit eine politische Identität ohne sachliche Überlegung und im Sinne einer Gruppenzugehörigkeit. Hier dokumentiert sich ein bestimmtes Menschenbild in den Handlungsbeiträgen des Lehrers, das seine Entsprechung im didaktischen Programm Dorfgründung hat: Es sind nicht die lebensweltlichen Verwicklungen in bestimmten Milieus, die der politischen Subjektwerdung vorausgehen, wie es eine praxeologische Perspektive betonen würde (z. B. die gesellschaftliche Markierung aktionistischer Jugendmilieus als „Nazis“; Bohnsack 2017, S. 175.). Vielmehr ist hier die implizite Setzung, dass ein rationales Subjekt sich reflexiv für eine stimmige weltanschaulich-politische Strömung entscheidet.

Nach einer ca. 15-Minuten Arbeitsphase stehen die Jugendlichen der Reihe nach auf und tragen sich in den Kompass ein. Frank ist als Dreizehnter dran. Abb. 2 zeigt die Situation, in der Frank seinen gerade gesetzten Punkt im Quadranten Libertarismus/Anarchismus (links-oben) begründet.

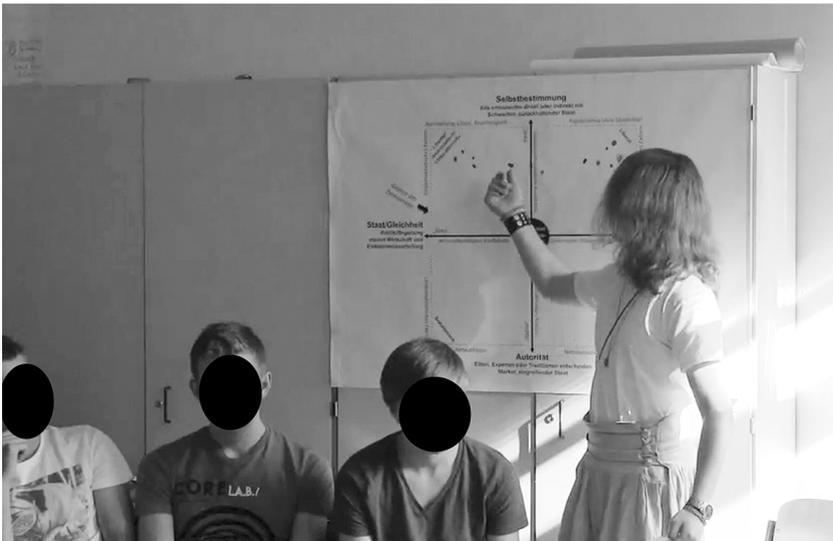


Abb. 2: Franks Positionierung im politischen Kompass. Quelle: Video Birk-Letzte-DV.mp4 (TC: 1:08:06)

Seinen Eintrag begründet Frank wie folgt:

Frank: Wobei (.) wobei ich auch mich (.) eher hier eingetragen habe, weil Anarchismus ist jetzt mein Ausgangspunkt gewesen (.) Weil ich es auch sehr schön finde, dass alle gleichberechtigt waren und alles und alles toleriert wird. Wobei dann eben der Punkt dazu kommt, dass die wenigsten mitmachen würden. Und da das schon so

utopisch scheint, äh, würde ich dann zu liberal hintendieren, äh, aus dem anarchistischen Bereich und quasi so ne Zwischenvariante, wie Anton das gesagt hat. Fand ich sehr schön formuliert. Wobei ich mich dann eher hier [zeigt auf libertäre/anarchistische Orientierung] eintragen würde, weil ich aus immernoch aus Ausgangspunkt äh aus dem Anarchismus komme.

Passage „Durchsetzungsperson“, Transkript (TC 1:07:50–1:08:15)

Frank formuliert in Form einer Abwägung, dass er sich dem Anarchismus zuordnet. Diese Abwägung hat einen Prozesscharakter. Der Anarchismus ist für ihn „Ausgangspunkt“, also ein Ansatz, mit dem er *in die* Dorfgründung gegangen ist. Er begründet ihn mit einem Wertebezug (Gleichberechtigung und Toleranz). Dargestellt wird eine Erfahrung in der Dorfgründung, in deren Verlauf diese Haltung auf Menschen trifft, die nicht „mitmachen würden“. Frank leitet daraus für den Anarchismus ein Zuviel an Utopie ab. Pragmatisch deutet er an, zum Liberalismus zu tendieren, jedoch nicht vollständig, sondern in einer Art „Zwischenvariante“, was er jedoch wieder verwirft. Frank priorisiert seine politische Haltung, die er vor seiner Erfahrung im Kontext der Dorfgründung und in der Interaktion mit anderen gemacht hat. Es deutet sich eine *gesinnungsethische Haltung* an. Aufschlussreich ist, dass Frank hier entgegen der vom Lehrer und Forscher geäußerten Vermutungen, mit dem Liberalismus gedanklich spielt und die Identitätsnorm Sozialismus gar nicht in Betracht zieht.

Nachdem sich alle Schüler:innen im Plakat markiert haben, folgt ein vom Lehrer geleitetes Auswertungsgespräch, in dessen Verlauf dieser eine dezidierte Frage an Frank bezüglich dessen Verortung im politischen Kompass stellt.

Hr. Bach: Jetzt habe ich mal eine exklusive Frage an Frank. Du hast teilweise in der letzten Dorfversammlung ganz schön autoritär argumentiert und gesagt (.) eigentlich brauchen wir jemand, wir wollen zwar, wir wollen zwar tauschen aber wir brauchen auch jemanden, der das Ganze durchsetzt. (.) Und ich erinnere mich an die erste Dorfversammlung, wo du ganz schön aufgebracht gewesen bist und gesagt hast wir brauchen jetzt endlich jemanden, der ne Liste führt (.) ähm, Lennard musste dann, in Anführungszeichen, die Liste führen, dann hats Lennard nicht ganz richtig gemacht, die Matrix, die wir hatten. (.) Unter dem Hintergrund (.) wieso bist du nicht im Sozialismus, sondern bei den Libertären? Für dich jetzt. (2) Beziehungsweise warum bist du an dieser, in diesem Punkt weiter zum Liberalismus sogar gerutscht und nicht weiter runter? Das würde ich gern für mich erfahren. (.)

Frank: Also die Durchsetzungsperson war jetzt keine Bestimmte, ja doch in dem Moment schon, aber die wird ja immer abgelöst. Also die, die ist jetzt nicht fest und soll es auch nicht sein. Also, das ist auch keine Autorität, das ist nur eine Hilfsperson, die das Ganze dann für den Moment lenkt. Und (.) das ist dann immer noch libertär. (2)

Hr. Bach: Das glaub ich eher nicht. (.)

Frank: Doch. (.) Doch.

Hr. Bach: [schüttelt den Kopf mehrmals]

Frank: Doch. @@

Hr. Bach: °Ne is es nicht°

Einige: @.@

Hr. Bach: (Aber) gut. [zu Jessica, die sich meldet] Ja?

Passage „Durchsetzungsperson“, Transkript Birke-Auswertung (TC: 5:25–6:30)

Durch die hervorgehobene Ansprache des Lehrers wird Frank in der Klassenöffentlichkeit exponiert. Die Markierung der Frage als „exklusiv“ dokumentiert den hohen Stellenwert, den diese Frage für den Lehrer hat. Herr Bach beginnt eine Aufzählung von vergangenen Handlungsbeiträgen des Schülers Frank, die *spezifisch* sind und nicht als offenes Denkangebot, sondern als abgeschlossene Überlegung formuliert werden – gleich zu Beginn mit der Attribuierung „autoritär“. Damit wird nun jene Zuschreibung betont, die für den Lehrer und den Forscher eine hohe Relevanz in der Deutung von Franks politischer Identität hatten (siehe Reflexionsgespräche), für Frank allerdings, wie in seiner Begründung zur Verortung im Anarchismus deutlich wird, gar keine. Das Gleiche gilt für die hier hervorgebrachte Verbindung von autoritär und Sozialismus, die Frank ebenfalls nicht sieht. Indem der Lehrer Franks Abwägen mit dem Liberalismus erwähnt, diese aber gleichsam mit zurückweist, da es seine Fragehaltung eher verstärkt, zeigt er, dass er diesen angedauten Lernweg von Frank ablehnt.

Der Lehrer konfrontiert nun Frank mit einer Deutung dessen unterrichtlicher Handlungspraxis, die für Frank bisher ohne Relevanz ist und die dieser nicht mit der Bearbeitung der Aufgabe ‚Eintragen in den Kompass‘ verbunden hat. Nicht aufgezählt und damit von nachgeordneter Relevanz für den Lehrer sind Franks explizite Bekenntnisse zum Anarchismus während des Verlaufs der Dorfgründung. Dokumentarisch ausgedrückt stellt dieser Beitrag des Lehrers den Versuch einer „Fremdrahmung“ (Bohnsack 2014, S. 253) dar: Franks Handlungsbeiträge werden ohne dessen Zutun in einer bestimmten Art und Weise gerahmt, indem er „exklusiv“ aufgefordert wird, seine Aufgabenlösung erneut zu begründen. Implizit verlässt der Lehrer mit dieser Ansprache an Frank die bis hierhin verfolgte Orientierung, dass dieser selbst auf die Erkenntnis stoßen soll, ein autoritärer Sozialist zu sein.

Frank reagiert auf diese Fremdrahmung seiner politischen Identität zum Sozialisten mit einer Gegenargumentation. Während allerdings der Lehrer Franks Handlungspraxis thematisiert und als autoritär markiert, greift Frank nur einen Teilaspekt aus der Argumentation des Lehrers heraus. Die „Durchsetzungsperson“ [Kontextwissen: Frank hatte in der zweiten Dorfversammlung jene Moderationsrolle inne, die hier gemeint ist] wird als Institution mit Rotationsprinzip betont, was nach Frank dem Libertären entspricht. Auch wenn dies in der fachlichen Logik der Dorfgründung stimmig ist (Petrik 2013, S. 181 ff.), zeigt Frank hier auf handlungspraktischer Ebene, dass er sich nicht vereinnahmen lässt: Sein Beitrag ist nicht wie der des Lehrers an einer Thematisierung seiner Argumentationspraxis

orientiert, sondern an einer Institution, die nur situativ etwas mit ihm als Individuum zu tun hat. Im Ergebnis reden die Beteiligten aneinander vorbei. So wird auch die Identitätsnorm, die der Lehrer für Frank in Stellung bringt (Sozialismus) von Frank nicht aufgegriffen. Franks Bekenntnis zum Anarchismus steht genauso wenig wie die Identitäts-Alternative des Lehrers zum Sozialismus für ihn zur Debatte.

Die abschließenden Interaktionszüge stellen methodisch eine *Konklusion* dar. Die Beteiligten verfangen sich in einem ‚Nein-Doch-Spiel‘, was anzeigt, dass sie sich nicht auf eine Perspektive einigen. Das Gespräch wird dann auch nur rituell, durch Themenverlagerung, beendet. Was sich zeigt ist, dass die rein sachliche Klärung, ob die Durchsetzungsperson nun libertär war oder nicht, nicht im Mittelpunkt steht. Vielmehr ging es darum, ob Frank die organisational bedingte Hierarchie der Lehrperson in einer Weise akzeptiert, in der der Lehrer ihn vor den Augen der immer auch wertenden Peers in ein nicht selbst gewünschtes politisches Milieu versetzen kann. Die sich zeigenden Rahmeninkongruenzen zwischen dem Lehrer und Frank werden nicht weiter thematisiert. Weder beharrt der Lehrer einseitig auf seine unterhinterfragten Normalitätsvorstellungen, noch findet hier eine „Verständigung über die unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen“ (Bohnsack 2024, S. 24; Herv. i. Orig.) statt. Der Diskurs bleibt genau an der Stelle stehen, wo er sich (im Sinne der bekannten dokumentarischen Interaktionsmodi für organisationale Handlungspraxis) konkretisieren würde. Franks Deutung seiner politischen Identität als Anarchist hat dennoch insofern eine höhere Geltung im Unterrichtsmilieu, da sie im Plakat visualisiert bleibt und vom Lehrer auch nicht autoritär verlangt wird, dass er dies ändert. In der Tendenz kann sich Franks Deutung seiner politischen Identität also durchsetzen.

#### 4 Fazit und Ausblick

Übergreifend zeigen die Analysen die unterrichtspraktische Wirkmächtigkeit des didaktischen Programms. Die Fachlichkeit der Dorfgründung bezüglich politischer Orientierungen und deren Identitätsnormen ist sehr präsent. Sie orientiert die Interaktion zwischen Forscher und Lehrer genauso wie die Handlungspraxis im Unterrichtsraum. Sie lässt sich in ihrer Wirkmächtigkeit beobachten: Der didaktische Ordnungsanspruch, sowohl die Welt der politischen Theorien *als auch* die politischen Identitäten von Schüler:innen in genau vier sachlich voneinander abgrenzbare politische Grundorientierungen zu sortieren, hat direkte Konsequenzen für die Beteiligten.

Zusammenfassend zeigt das Material die Verhandlung einer politischen Schüleridentität auf drei Ebenen. Ausgangspunkt ist die in fachlicher Expertise begründete Sortierung in vier politische Grundorientierungen des didaktischen Programms

Dorfgründung. Die hier formulierten Identitätsnormen stellen einen spezifischen Horizont dar, an dem sich Schüler:innen und Lehrpersonen dann abarbeiten (können). Im vorliegenden Fall wird eine Identitätsnorm für den Schüler Frank zwar auf Grundlage von dessen Handlungsbeiträgen im Unterricht, gleichzeitig auch gegen dessen Selbstbekundung, vom Lehrer und vom Forscher hin zum Sozialisten gedeutet. Diese Ebene ist eine Besonderheit des vorliegenden Materials, da die Interaktion zwischen Forscher und Lehrer nur aufgrund des Unterrichtsprojekts in der Form stattfand. Solche Reflexionen über die Beiträge von Schüler:innen in Relation zur im didaktischen Programm proponierten Fachlichkeit dürften i.d.R. in den Überlegungen der leitenden Lehrperson verborgen bleiben. Die hier konstruierte Identitätsnorm für Frank (Sozialist) wird von diesem im entscheidenden Bekenennungsmoment im Unterricht (dritte Ebene) nicht angesteuert. Für den Lehrer wiederum hat sie so hohe Relevanz, dass er Frank damit in Form einer Fremdrahmung im Unterricht konfrontiert. Die Fremdrahmung nimmt Frank nicht auf, so dass Identitätsnorm und Selbstbekenntnis nebeneinander stehen bleiben. In der Tendenz, und hier wären wir auf Ebene des politischen Subjekts, ist Frank ein dem Anarchismus zugehöriger Gesinnungsethiker, der seine mitgebrachten Bezüge zu einer politischen Strömung sowohl gegen handlungspraktische Dissonanzen als auch gegen Orientierungen der Lehrperson verteidigt. Der von der Dorfgründung vorgesehene und von Lehrer und Forscher projizierte Lernprozess, durch individuelle Einsichten seine politische Zugehörigkeit zu wechseln, wird an diesem Beispiel nicht enacted. Dies ist aus praxeologischer Sicht wenig verwunderlich und eher ein Dokument dafür, dass es sich bei Franks Bekenntnissen zum Anarchismus tatsächlich um habitualisierte Zugehörigkeit handelt, die von so hoher Bedeutung für Frank ist, dass er diese nicht einfach wechseln kann. Wäre eine Transformation dieser Zugehörigkeit so einfach möglich, wäre kritisch zurück zu fragen, ob sie überhaupt von identitätsstiftender Relevanz gewesen wäre.

Man könnte hier nun einwenden, ob die Konstruktion von Lehrer und Forscher, dass ein autoritär argumentierender Mensch ein Sozialist ist, obwohl er gegen eine Reichensteuer ist und sich als Anarchist versteht, fachlich schlüssig ist. Muss sich in jedem Fall auf der Interaktionsebene das widerspiegeln, was auf kollektiver, also politischer Ebene, gefordert wird? Kann es keinen autoritären Anarchisten geben? Methodologisch anschlussfähig wäre, die hier dargestellte Konstruktion und Verhandlung einer politischen Identitätsnorm im Schulunterricht mit der Dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer 2014) zu theoretisieren. Die hier thematisierten Identitätsnormen und die dort in Anschlag gebrachten „Subjectcodes“ ähneln sich grundlagentheoretisch (Bohnsack 2017, S. 79). Das analysierte Beispiel zeigt, dass sich anhand didaktischer Programme wie der Dorfgründung die „Wirkmächtigkeit der herausgearbeiteten diskursiven Anrufungen in der Alltagspraxis“ (Geimer 2014, S. 114) aufschlussreich untersuchen lässt.

Die Herausforderungen für eine dokumentarische *und* schulische Subjektivierungsforschung wären dann, sowohl einen theoretischen Platz für Fachlichkeit zu finden als auch sich der pädagogischen Form Unterricht im Vollzug zuzuwenden, um „Subjekt-Werdung entlang von Normen eines geforderten, idealen Subjekt-Seins hinsichtlich der alltäglichen Aneignung, Aushandlung und Interpretation“ (Geimer 2018, S. 218) empirisch zu untersuchen.

Für die politische Bildung wäre eine fachdidaktische Subjektivierungsforschung eine gewinnbringende Theoretisierung und gleichzeitig empirische Fundierung des didaktischen Prinzips Schüler:innenorientierung. Anstatt rein normativ eine Orientierung am Schüler:insubjekt bspw. über Thematisierungen politischer Identitäten zu fordern, geht es dann darum, kritisch nach dem Beitrag politischer Bildungspraxis in der Konstruktion und Aushandlung von Schüler:innenidentitäten zu fragen. Ein nächster empirischer Schritt könnte sein, sich solchen Bildungsformaten analytisch zuzuwenden, die sich programmatisch auf Subjektorientierung und Identitätsvermittlung beziehen, und in der Bildungspraxis Folgen und etwaige Brüche zu rekonstruieren. Eine solche fachdidaktische Forschung könnte kritische Rückfragen herausarbeiten zum komplexen Zusammenhang zwischen fachlich begründeten Identitätsnormen, Schüler:innensubjekten und Unterrichtspraxis.

## Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bauer, C. (2017). „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. 17., akt. u. vollst. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, C., Gerhard, U., Partetzke, M. & Schmitt, Sophie (Hrsg.) (2015). *Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Garfinkel, H. (1977). Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In F. Sack, & K. Lüderssen (Hrsg.), *Seminar: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität* Bd. 2. (S. 31-40), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2018). Subjektivierungsforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 217-219), Opladen: Budrich.
- Geimer, A. (2014). Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (2), S. 111-130.
- Goffman, E. (1963). *Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jahr, D. (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim: *Wissenssoziologie*. Hg. v. Kurt H. Wolff (S. 509-565), Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie*. 9., um eine Einleitung erw. Ausg. Frankfurt a. M.: Klostermann Rote Reihe [zuerst 1929].
- Petrik, A. (i.V.): *Regiebuch zur Dorfgründungssimulation. Ein praxiserprobtes soziales Experiment zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und politische Identitätsentwicklung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Über die unterschätzte Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35-57), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2014). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 241-248). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2013). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen: Budrich.
- Petrik, A., Köhler, A. & Hentschel, J. (2018). *Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht*. Halle (Saale): Universitätsverlag.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189-202). Wiesbaden: VS.
- Schelle, C. (2005). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 79-92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schmitt, S. (2020). Identität. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 115-116). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Spranger, E. (1963): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. 3., erw. Aufl. Bochum: Kamp.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion online*, 4.

## Autor

**Jahr, David**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Politikwissenschaft und Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

*Arbeitsschwerpunkte:* Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, insbes. Dokumentarische Methode, Kasuistik und Lehrer:innenbildung, Didaktik der politischen Bildung (Schwerpunkt Inklusion), Theorie und Praxis des Service Learning.

*E-Mail:* david.jahr@politik.uni-halle.de