

Politische Werkstatt

Frederik Plöger / Helmut Vietze

Politische Orientierung mit dem „lebendigen politischen Koordinatenkreuz“

Ein Werkstattbericht

Ein Unterrichtsausschnitt: Klasse 8, Politik/Wirtschaft-Unterricht an einem ostwestfälischen Gymnasium im Jahre 2016:

Die Schülerinnen und Schüler haben selbstständig in der Pause die Klasse umgeräumt und eingerichtet. Stühle und Tische stehen an den Wänden, in der Mitte ist eine große Fläche freigeräumt. Mit Kreppband ist auf dem Fußboden in der Klasse ein großes Koordinatenkreuz aufgeklebt.

An den Endpunkten der waagerechten X-Achse, der *Verteilungskonflikt-Linie*, liegen rechts Karteikarten, auf denen steht „ökonomische Freiheit“, „Privateigentum“, „Leistungsgerechtigkeit“, auf denen links „soziale Gleichheit“, „gemeinschaftliches Eigentum“ und „Bedarfs- und Verteilungsgerechtigkeit“. Die senkrechte Achse, die *Entscheidungskonflikt-Linie* bezeichnet die Gegensätze zwischen *konservativ* (traditioneller Ordnung in den Lebensformen, autoritäre Machtverteilung, Nationalismus) und *progressiv* (selbstbestimmte Lebensformen und Weltoffenheit, direkte demokratische Formen).

Die jeweilig sich bildenden Quadranten bilden sozialistische, anarchistische, liberale und konservative Räume ab, die jeweiligen Enden der Linien Extrempositionen.

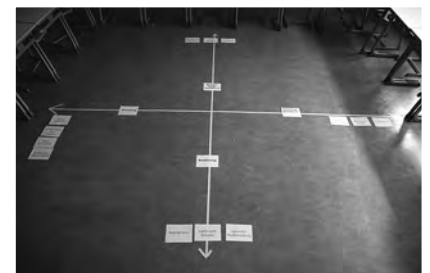
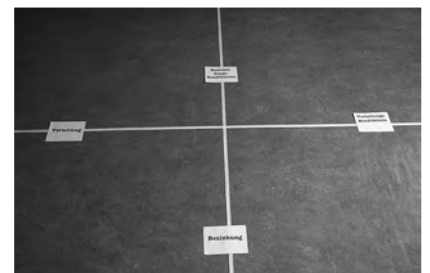
Heute geht es — nach gemeinsamem Plan — um die Untersuchung von Interviews mit PEGIDA-Angehörigen (Das Erste 2014). Die repräsentative siebenminütige Fassung wird den Schülerinnen und Schülern als Video vorgespielt. Sie reagieren zuerst durchaus emotional auf das männlich-chauvinistische „Wir-sind-das-Volk“-Gegröle und die offensichtlichen Übertreibungen und Rassismen, sind aber deutlich gelassener, was die scheinbar „postfaktische“ Positionierung und „Argumentation“ der Interviewten betrifft. Zur genaueren Analyse wollen sie das Video noch einmal sehen. Wir greifen die Positionierung eines sichtlich emotional aufgeladenen Rentners heraus: „Was will ich denn bewegen? Dass ich gegen die Ausländer bin. Dass so viele hier ‚reinkommen [...] Das ist mein Grund, warum ich hier bin. Und die kriegen ‚nen Haufen Geld. Ich bin Rentner und krieg‘ ‚ne kleene Rente und geh‘ noch arbeiten, damit ich einigermaßen gut über die Runden komme.“ Interviewer: „Aber es gibt doch nur 0,2% Moslems in Sachsen.“ Rentner: „Ach, das ist mir egal, wie-

viel das sind. Aber das sind schon 0,2 zuviel.“ Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, diese Position im Koordinatenkreuz der Klasse einzunehmen.

Alle verlassen ihre Sitzpositionen und bewegen sich im Raum. Viele ordnen sich in der Raummitte am konservativen Extrempunkt zu, einige im konservativ-sozialistischen Quadranten. Entsprechend der Methode der „Positions- oder Entscheidungslinie“ nehmen die extrem Positionierten zuerst Stellung

und es kommt dann zu einer intensiven Auseinandersetzung. Die Position des Rentners sei deutlich fremdenfeindlich. Dabei wird argumentativ verwiesen auf die vorurteilshaften Pauschalformulierungen und Abwertungen („die Ausländer“, „so viele“, „schon 0,2 sind zu viel“, falsche Gegenordnung „kriegen ‚nen Haufen Geld“). Auch sei sie deutlich nationalistisch (Ausgrenzung: „hier ‚reinkommen“). Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich in den Bereich *konservativ/sozialistisch* gestellt haben, weisen dagegen auf den materiellen Anteil der Problemdarstellung des Rentners hin („kleene Rente“, „geh‘ noch arbeiten, damit ich einigermaßen gut über die Runden komme“). Auch den anderen Schülerinnen und Schülern ist aufgefallen, dass fast bei allen Interviews ökonomische Aspekte oder Aspekte der Gefährdung des sozialen oder ökonomischen Status der Befragten eine Rolle spielen.

Wir sitzen wieder im Kreis. Über den Impuls der offensichtlichen mangelnden Faktizität und Unlogik sowie des aggressiv-lauten Vortrags vieler Interviewäußerungen kommen die Schülerinnen und Schüler auf die Frage, was da eigentlich im Kopf der befragten PEGIDA-Anhänger passiert sei. Wir sehen dabei auf das Koordinatenkreuz. Nach



einer Phase des Hinsehens und Still-Denkens entwickeln die Schülerinnen und Schüler in einer Art *Theorie-Werkstatt*, dass da eine Verschiebung stattgefunden habe: Statt sich mit der offensichtlichen ökonomischen Ungleichheit und den damit verbundenen sozialen Deklassierungen und Statusängsten auseinanderzusetzen, projizieren die Interviewten ihre aggressive Unzufriedenheit auf „die Ausländer“, „die Systempolitiker“, die für die Lage verantwortlich gemacht werden, und „die Lügenpresse“, die ihr mentales Modell in Frage stellt. Ein Schüler entwickelt dazu ein grafisches Modell an der Tafel. Der ideologische Prozess in den Köpfen dieser PEGIDA-Anhänger wird zusammenfassend durch die Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet als vorurteilhaft, weil falsch verallgemeinernd, als „Verschiebung der eigentlichen Ursachen als Zuweisung der Schuld auf Sündenböcke“ und schließlich auch als Extremposition im Sinne des politischen Koordinatenkreuzes und als extremistisch im Sinne der argumentativen Unumkehrbarkeit der Positionen. Der Lehrer bindet hier das Konzept des „Fundamentalismus“ an.

Die Unterrichtssequenz, aus der dieser recht voraussetzungsreiche Ausschnitt stammt, stellt den Schlusspunkt einer Unterrichtsreihe zur Einführung der Achtklässler in Fragen des demokratischen Systems dar.

Was muss vorher alles stattfinden, um Schülerinnen und Schüler zu solchen Leistungen zu befähigen?

Welche didaktischen Überlegungen stehen davor?

Das didaktische Problem

Die politische und ökonomische Welt, die Schülerinnen und Schüler direkt und medial vermittelt erreicht, wird zunehmend unübersichtlicher, ihre sozialen Lebenswelten zugleich vielgestaltiger und schwerer kalkulierbar.

Zu bestimmen, wo die eigenen Interessen liegen und wie sie sich von denen anderer Gruppen unterscheiden, welche Ziele und Motive politischer, ökonomischer und sozialer Gruppen persönliche Empathie und Engagement verdienen, wie angesichts globaler Bedrohungen Rationalität noch wirksam sein kann und wie man sich gegen populistische Rattenfänger schützt, sind deutliche Entwicklungsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler.

Die aktuelle Sinus-Jugendstudie definiert als zentrales Fazit zum „Werte-Ensemble“ der Jugendlichen: „Vielschichtige Synthesen teilweise widersprüchlicher Werte“ (Sinus 2016, S.460). Pluralismus als Entdifferenzierung — ohne dass Widersprüche als solche erkannt (vgl. ebd.) werden — bedeutet, so ließe sich vermuten, auch ein entdifferenzierendes Verhältnis zum Politischen. Die Demokratie ist dagegen auf den Wettstreit der Ideen, die identifizierbare Kontroverse und die zugehörige Argumentation angewiesen.

Politische Entdifferenzierung aber führt zu Vereinfachung, Pauschalisierung, Verschiebung und Projektion der eigenen Ängste und Unzufriedenheiten auf marginalisierte gesellschaftliche Gruppen, Fundamentalismus und auch Verführungsbereitschaft.

Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, rational und ideologiekritisch Widersprüche in eigenem und fremdem

Denken zu entdecken, sich zu- und gegenzuordnen, eine Position zu finden und zu vertreten, ohne in starre Borniertheit zu verfallen, offen für argumentativ begründete Veränderungen zu bleiben, sind ebenso anspruchsvolle wie zentrale Forderungen und Aufgaben demokratischer politischer Bildung, die in Fachdidaktik und Lehrplänen mit Leitbegriffen wie *Mündigkeit*, *Urteils- und Handlungskompetenz* und *Selbstreflexivität* verknüpft sind. In Zeiten sogenannter „postfaktischer“ Politik gewinnt die Entwicklung (selbst-)kritischer Rationalität verständlicherweise zunehmend an Bedeutung.

In diesem Werkstattbericht wird eine gut funktionierende, mehrfach praxiserprobte und nachhaltige Möglichkeit der unterrichtlichen Konkretion dieser Zielperspektiven vorgeschlagen: Im *lebendigen Koordinatenkreuz*, in dem sich Schülerinnen und Schüler zu- und gegenordnend argumentativ bewegen, werden Kontroversen, Urteile aber auch sachliche und methodische Fertigkeiten im Vollzug sichtbar.

Politiktheoretisch geht der Ansatz zurück auf das empirisch gewonnene Politik-Orientierungsmodell von Kitschelt (Kitschelt 1994), das von Petrik aufgegriffen (Petrik 2010) und von ihm für sein Dorfgründungsprojekt didaktisch adaptiert worden ist (Petrik 2013). Interessanter- und ansehenswerter Weise ist das Modell auch im aufklärenden Kabarett aufgenommen worden (ZDF 2016).

Unsere Weiterentwicklung ermöglicht Schülerinnen und Schülern einen stark handlungs- und trainingsorientierten Zugang zu politischer Orientierung.

Die didaktische Idee und der didaktische Kontext

Man wird unschwer erkennen, dass die vorgestellte Methode auch mit geringem Vorlauf eingesetzt werden kann. Um ihren Entstehungs- und Verwendungszusammenhang verständlicher zu machen, werden zwei verschiedene didaktische Rahmenkonzepte vorgestellt, in denen das Modell — je nach der didaktischen Situation von der Klasse 8 an — eingesetzt worden ist. Die erste, die Dorfgründungsadaption nach Andreas Petrik liegt im Lehrplannavigator zum Kernlehrplan Sozialwissenschaften 2014 in NRW einsehbar als konkretisierte und unmittelbar umsetzbare Unterrichtspartitur vor (MSW 2014b: *Wie wollen wir leben, wenn wir unsere Angelegenheiten selbst regeln können oder müssen?*). Diese Partitur wird im Folgenden immer wieder aufgegriffen und zitiert.

Das Inselszenario ist kürzer und gezielter handhabbar. Der vorliegende Bericht bezieht sich auf den Einsatz in einer Klasse 10.

Beiden gemeinsam ist die folgende grundlegende didaktische Idee:

„Die didaktische Idee dieses Unterrichtsvorhabens folgt in Teilen dem **Dorfgründungsszenario** von Andreas Petrik. Dies ist eine Modifikation des bekannten Inselszenarios: Statt auf eine abgelegene Insel verschlagen zu werden, wandert der SoWi-Kurs fiktiv für ein halbes Jahr in ein abgelegenes Pyrenäen-Dorf aus. In diesem leerstehenden Dorf gibt es eine dörfliche Infrastruktur mit für den Kurs passenden verschieden großen und ausgestatteten Häusern, einem Schul-, Gemeindehaus, das auch ein Gefängnis enthält, handwerklichen und landwirtschaftlichen Produktionsmitteln, Wasser und Strom und einem

öffentlichen Dorfplatz. Auch sind die Schüler zugleich nach dem Zufalls- und statistischem Verteilungsprinzip der Bundesrepublik Deutschland für eine Zeitlang von ihren Elternhäusern mit einem regelmäßigen Einkommen ausgestattet. Es steht also nicht die Frage nach der Befriedigung der Grundbedürfnisse im Mittelpunkt, sondern die danach, wie die Schülerinnen und Schüler als neue Dorfbewohner ihr Leben organisieren und regeln wollen. In diesem rudimentären ökonomischen, sozialen und politischen Mikrokosmos entwickeln die Schülerinnen und Schüler durch ihre eigene weitgehend öffentliche politische Praxis [...] genetisch die Perspektiven auf die politischen

Grundfragen. Die — vorsichtig agierenden und begleitenden, Kontroversen pflegenden, zur Reflexion anhaltenden und wenig inhaltlich steuernden — Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, die Regelungsnotwendigkeiten der Dorfbewohner und die Dilemmata, in die sie sich verwickeln, auf die politischen Grundparadigmen vertiefen zu helfen. Die wichtigsten Prozesse und Ergebnisse sichert jede Schülerin/jeder Schüler in einem ‚Dorfstagebuch‘“ (MSW 2014b).

Das **Insel szenario** hat den bekannten Ausgangspunkt der Notbesiedlung einer Insel, hier werden aber ökonomische Aushandlungsprozesse zugunsten politischer abgekürzt.

Dorfgründungsadaption

1. Ausgangspunkt in beiden Szenarien ist eine diagnostische Erhebung bei den Schülerinnen und Schülern nach einer Gedankenreise durch den eigenen Alltag:

Was stört uns am Leben in unserer Gesellschaft? Was erhoffen/erwarten wir von einem alternativen Leben?

„Mit Hilfe einer Kartenabfrage und der anschließenden öffentlichen Vorstellung im Kurs-Forum gehen SuS auf Distanz zu ihrem Alltag und formulieren analog zur Zukunftswerkstatt negative und positive soziale Utopien.

Die Karten werden kategoriell geclustert“ (MSW 2014b) und gesichert. Die Wünsche bilden subjektive beliefs und Lebensziele ab und sind wertvolle Stichwortgeber für später zu bearbeitende Kontroversen und Regelungsbedarfe.

2. *Wie wollen wir unser Dorfleben gestalten und wie wollen wir uns verständigen?*

„Nach einer *Gedankenreise* kommen die Schülerinnen und Schüler auf dem Dorfplatz an, werden nach dem Prinzip der statistischen Einkommensverteilung der Bundesrepublik mit „Geld“ ausgestattet, so dass es „Arme“, eine „Mittelschicht“ und „Reiche“ gibt und aufgefordert, sich vorm Dunkelwerden in den sehr verschiedenen großen und ausgestatteten Häusern des Dorfes für die Nacht unterzubringen: erste kurze öffentliche Sitzung im „*Dorf forum*“ zur Klärung der Unterbringungsfragen.

Am nächsten Morgen geht es nach einer Reflexionsphase (*Wie hat die Aufteilung geklappt?*) in die ersten großen *Dorf foren*“ (MSW 2014b): *Wie wollen wir in Zukunft zusammenleben?*

„Die Lehrerin oder der Lehrer steuert diesen Prozess, wenn es eben geht, nicht. Chaos, Frust und spontane Regelungen sind erwünscht. [...] Die Schülerinnen und Schüler entwickeln nach einer Reflexionsphase und durch den Vergleich mit Auszügen der Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages eine eigene Geschäftsordnung für die Dorfsitzungen.“ Es wird eine Übersicht über „Regeln demokratischen Sprechens“ eingeführt (MSW 2014c). Diese Regeln steuern zunehmend die ständigen Diskurse in der Dorföffentlichkeit.

Mit Hilfe einer Reflexionsmatrix werden die Grundfragen des Zusammenlebens identifiziert (siehe Insel szenario).

3. *Organisation der Positionen und Interessen*

„Für die weitere Regelung des Dorflebens werden zu Grundfragen, die zur Diskussion stehen, Grundpositionen von Gleichgesinnten gesucht, die sich zur besseren Interessenartikulation z.B. zu Parteien zusammenschließen.“ (MSW 2014b)

Das geschieht, indem die Schülerinnen und Schüler der Klasse sich zu Dilemmasituationen, die die sechs Grundfragen widerspiegeln, auf Entscheidungslinien positionieren und die Entscheidungsfrage öffentlich diskutieren (z. B.: Entscheidung der Frage der Bezahlung einer benötigten Dachreparatur, bei einem konkreten Fall „kriminellen“ Verhaltens, bei der Frage einer Abtreibung, der Aufnahme von Flüchtlingen usw.). Grundsätzlich gleichgesinnte „Schülerinnen und Schüler gründen politische ‚Dorf-Parteien‘ und legen Programme fest, die Positionen zu einzelnen Grundfragen des Zusammenlebens ausweisen.

Insel szenario

1. ebenso

2. *Welche Fragen müssen wir klären, wenn wir auf einer Insel dauerhaft zusammenleben müssen?*

Nach einer Gedankenreise kommen die Schülerinnen und Schüler am Strand einer in der Gedankenreise skizzierten Insel an. Die Insel wird als Ort konstruiert, an dem es keine materiellen Überlebenssorgen gibt, Fragen der Regelung des Zusammenlebens aber drängend sind. Dabei geht es — Komplexität reduzierend — um politische Konzepte.

Die *sechs Grundfragen des Zusammenlebens* (*Art der Güterproduktion und -verteilung, Einkommens- und Vermögensverteilung, Formen des Zusammenlebens, politische Organisationsformen, Rechtssystem, Frage der Religion*) werden in der ersten Diskussion am Strand protokolliert, geclustert, identifiziert und festgehalten.

„Euch störte manches, vieles wünscht ihr euch — Jetzt ist die Chance es besser zu machen...“

Die Vorstellungen von einem guten Leben auf der eigenen Insel werden nun entlang der sechs Fragen in GA konzipiert und auf „Unsere-Insel“-Plakaten umgesetzt. Diese ersten Inselplakate sind das zentrale ausgangsdagnostische Produkt, mit dem immer wieder umgegangen wird.

Diese Inselplakate werden im gallery walk unter den von den Schülerinnen und Schülern entdeckten Kategorien vorgestellt (Kann das funktionieren? — Praktikabilität / Effizienz; finden wir das „gut“? — Legitimität — Warum ist dir das aus welchem Grund wichtig?). Nach der Entdeckung der immanenten Widersprüche und der Leerstellen in den Schüler-Konzepten kommen Theoretiker (Marx, Proudhon, Smith, Burke) mit ihren Positionen als Ratgeber ins Spiel, die nun ihrerseits die sechs Grundfragen beantworten.

In der Ergebnisreflexion entsteht der Grundaufbau des — sich im Laufe des Vorhabens immer weiter ausdifferenzierenden — Koordinatenkreuzes, indem nach der Bedeutsamkeit der Grundfragen bei den Theoretikern gesucht wird (Was sind die übergeordnete Fragen bei den Theoretikern?). Diese kennzeichnen die Zentralkategorien und Konfliktlinien der x und y-Achse:

Wer bekommt / behält Geld / Güter (Verteilung)?

Wer bestimmt (Macht)?

Die Achsenkennzeichnungen werden zunächst auf Karteikarten, dann mit Kreppband auf dem Boden des gesamten Klassenzimmers konstruiert, so dass vier Quadranten entstehen:

Zunächst werden die Achsenbeschriftung und die Pole/Extrema mit A4-Zetteln von den Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet, dann die Theoretiker begründet den Quadranten zugeordnet. Während dieser Schritt zunächst eine Übertragung in eine andere Darstellungsform ist, wird nun das Vorbewusstsein der Schülerinnen und Schüler mit ihren Gruppenentwürfen der „Inseln“ in Beziehung zu politischer Theorie gesetzt: Die SuS tragen erstmals im lebendigen Koordinatenkreuz (Was würden Marx, Proudhon etc. dazu sagen...?) ihre Vorstellungen ab.

Anders als bei der Positionslinie, die einen zweipoligen Pro/Contra-Referenzrahmen mit Graduierungen für Auseinandersetzung eröffnet, ist der Referenzrahmen hier schon zu Beginn vierpolig, und

Fortsetzung Dorfgründungsadaption

[...] Zum Vergleich und zur Sortierung werden die vier politisch-theoretischen Grundparadigmen (anarchistisches, sozialistisches, konservatives, liberales Paradigma) mit typischen Vertretern (Proudhon, Marx, Burke, Smith) eingeführt. Die Vertreter werden über Präsentationen / und Diskussionsrunden vorgestellt und beraten die Dorfgemeinde über das ihrer Meinung nach ‚richtige‘ Leben.“ (MSW 2014b) (Material: Petrik 2006)

Die eigenen politischen Programmaussagen werden mit den Grundpositionen abgeglichen und grafisch in einer Vier-Dimensionen-Matrix dargestellt, die auf den Fußboden des Klassenraums abgetragen wird.

Von nun an werden alle Zu- und Gegenordnungsprozesse mit den zugehörigen Diskursen nicht mehr in der Positionslinie, sondern im lebendigen Koordinatenkreuz vorgenommen.

Im Folgenden präsentieren die Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Programmauszügen unabhängig von ihren eigenen „Parteiprogrammen“ die Parteiprogramme der wichtigsten Parteien des deutschen Parteiensystems und beziehen diese jeweils auf Lösungsvorschläge zu einem aktuellen politischen Problem (hier: Mindestlohn, „Reichensteuer“, Erhöhung des Rentenalters, Umgang mit regenerativen Energien). Die Programme werden präsentiert und in Aktion und Diskurs im politischen Koordinatenkreuz einjustiert, indem die Beziehungen zu den klassischen theoretischen Positionen aufgesucht werden.

Die konkreten Entwürfe der Parteien zur Problemlösung werden diskutiert und die kontroversen Positionen der unterschiedlichen Parteien dazu im lebendigen Koordinatenkreuz verortet. Zudem nehmen die Schülerinnen und Schüler dazu persönlich „Stellung“, und zwar nach ihrer jetzigen „Meinung“ und perspektivisch nach ihren möglichen zukünftigen Interessenstandpunkten und denen unterschiedlicher betroffener sozialer Gruppen.

4. Gefährdungen des demokratischen Systems Deutschlands
Endpunkt der Unterrichtsreihe ist die am Anfang des Artikels referierte Unterrichtssituation. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 analysieren danach noch ideologiekritisch einen Auszug aus den PEGIDA-Leitsätzen und dem AfD-Programm.

Fortsetzung Inselfzenario

zwar mit Graduierungen, die durch den genauen Standort der SuS auf der Linie/im Quadranten angezeigt werden.

In den folgenden Sequenzen des Vorhabens erfährt das lebendige Koordinatenkreuz Erweiterungen, nachdem dieses wie oben skizziert grundgelegt wurde:

3. Wie und nach welchen Kriterien können wir unsere Positionen und Interessen organisieren? — Interessengruppen und Parteien Programmauszüge der wichtigsten politischen Parteien in Deutschland werden verglichen und die Parteien dem papierernen, dann im lebendigen Koordinatenkreuz zugeordnet. Die eigenen Positionen der Inselgruppen werden mit den Parteipositionen abgeglichen und im Koordinatenkreuz abgetragen. Entfernung und Nähe der Inseln zu den Parteiprogrammen wird festgestellt.

4. Modellkritik

Modelle in den Sozialwissenschaften, hier das cleavage-Modell des lebendigen Koordinatenkreuzes, werden auf Leistungen und Grenzen hin untersucht.

5. Gefährdungen des demokratischen Systems Deutschlands
Es werden radikale und extremistische Positionen aufgesucht und im Hinblick auf Position, Argumentationen und die jeweiligen Wertereferenzen analysiert und im lebendigen Koordinatenkreuz zugeordnet. Eine sinnvolle Erweiterung zur Diskussion sind Verbotfragen. Soll die NPD verboten werden? war in den letzten Jahren eine zentrale Frage der SuS. Zunehmend deutlicher gerät die NPD aus dem, die AfD in das Blickfeld der SuS. Welche Parteien verlassen den Schnittpunkt aller Achsen als Minimalkonsens?

6. Reflexion und Bündelung

Schülerinnen und Schüler ordnen sich selbst in das Koordinatenkreuz ein, berücksichtigen dabei ihre zukünftigen Interessen. Sie reflektieren ihre eigenen Positionen im Hinblick auf ihre (politische) Sozialisation.

Wirkungen des didaktischen Projekts

In den Erfahrungen und Erlebnissen ständiger Zu- und Gegenordnung innerhalb des Projekts, vor allem aber in den Phasen der Arbeit mit dem „lebendigen Koordinatenkreuz“ gewinnen die Schülerinnen und Schüler eine Fülle von Sach-, Methoden- aber auch Urteils- und Handlungskompetenzen (vgl. konkretisierte Kompetenzübersicht des Projektes in MSW 2014a). Das geschieht nachhaltig, weil durchgängig problemorientiert entlang der eigenen Erkenntnisinteressen und entdeckten Kontroversen sowie kumulativ und selbstkonstruierend, weil in stetiger auch körperlich-räumlicher Aktion in einem klaren und mitwachsenden Orientierungsrahmen gehandelt wird.

Dieses Handlungslernen ist eine glückliche Verbindung von politischem Lernen im engeren Sinne, bei dem es um den Erwerb von Kompetenzen im Bereich von politischen Grundsätzen, politischen Strukturen, Gestaltungsprozessen und inhaltlichen politischen Zusammenhängen geht und Demokratie lernen, das aktive Partizipation und Formen des demokratischen Handelns und Diskurses im Mikro- und Mesobereich benötigt. Zentrale politische Begriffe und Abstrakta, wie z. B. „Liberalismus“ und „Sozialismus“, Demokratietheorien, Rolle der Parteien in der Demokratie, der Interessenbegriff und vieles andere mehr werden semantisch in aktiven Kontroversen konkret „mit Leben“ gefüllt, semantisch geschärft und im Bewusstsein verankert.

Die Schülerinnen und Schüler stehen oft das erste Mal diskursgeleitet und damit intersubjektiv nachvollziehbar zu ihren authentischen Vorstellungen von einem „guten Leben in Gemeinschaft“ und realisieren die Nähe und Entfernung ihrer eigenen subjektiven Theorie des guten Lebens zu parteiprogrammatischen Aussagen und politischen Theorien. Das geschieht als Aufsuchen von Nähe und Entfernung eigener Diskurs-Positionen in Relation zu anderen Diskurspartnern unter zentralen geklärten sozialwissenschaftlichen Kategorien, die für sie so — und das ist das Entscheidende für die Verwendung des Begriffes — zu „Basiskonzepten“ werden. Dabei werden kontinuierlich Kompetenzen des „demokratischen Sprechens“, eines rationalen Diskurses eingeübt.

Die Erlebnisse des Ausprobierens und der Identifikation eigener und fremder Positionen und Interessen führt in einen dichten Zusammenhang mit der Einführung ideologiekritischer Verfahren.

Damit füllt sich der bisher durch die Schülerinnen und Schüler eher konnotativ besetzte Demokratiebegriff kritisch und semantisch sinnvoll auf und zugleich werden persönliche Motive und Interessen auf zentrale demokratische Werte des Grundgesetzes bezogen.

Demokratie wird politisch erlebt. — Als eine anstrengende, aber Engagement verdienende und schützenswerte Institution des „eigenen Lebens“.

Literatur

Calmbach, Marc u.a. (2016): *Wie ticken Jugendliche? — 2016. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Springer Verlag: ebook

Das Erste — Panorama-Sendung vom 18.12.2014: PEGIDA-Interviews. Kurzfassung auf: www.youtube.com/watch?v=DDk09hxG2w

Kitschelt, Herbert (1994): *The Transformation of European Social Democracy*. Cambridge (U.K.)/New York/Melbourne: Cambridge University Press

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen — Lehrplannavigator (2014a): Beispiele eines schulinternen Lehrplans für das Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Unterrichtsvorhaben Einführungsphase (MSW 2014, 1). Auf: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/sozialwissenschaften/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/schulinterner-lehrplan.html

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen - Lehrplannavigator (2014b): Sozialwissenschaften Unterrichtsvorhaben V (Grundkurs, Einführungsphase). Auf: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/sozialwissenschaften/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/uv5-einfuehrung-grundkurs.html

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen — Lehrplannavigator (2014c): Beispiele eines schulinternen Lehrplans für das Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit. (MSW 2014, 2) Auf: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/sozialwissenschaften/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/schulinterner-lehrplan.html

Petrik, Andreas (2010): Core Concept „Political Compass“. How Kitschelt's Model of Liberal, Socialist, Libertarian and Conservative Orientations Can Fill the Ideology Gap in Civic Education. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)* 4/2010, 45-62. Auf: www.jsse.org/2010/2010-4/petrik-jsse-4-2010

Petrik, Andreas (2006): Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Kurzfassung auf: http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/praxisbausteine/gym_corveystrasse_hamburg/Corvey_Gymnasium.pdf und http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/praxisbausteine/gym_corveystrasse_hamburg/Dorfgruendung_Kurzbeschr.pdf

Petrik, Andreas (2007): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen & Farmington Hills: Budrich
Zweites Deutsches Fernsehen: Die Anstalt vom 4. Oktober 2016. Staatsbürgerkunde. ZDF-Mediathek

(Zugriff auf alle Internetlinks: 10.11.2017)

Dr. Frederik Plöger ist Lehrer für die Fächer Sozialwissenschaften, Geschichte und Religion am Freiherr-von-Stein-Gymnasium in Hamm und Fachleiter Sozialwissenschaften am ZfsL Hamm, Kontakt: FrederikPloeger@aol.com

Helmut Vietze war Lehrer für Sozialwissenschaften und Deutsch am Archigymnasium Soest und Fachleiter Sozialwissenschaften am ZfsL Hamm. Er hat u. a. am Lehrplannavigator für den KLP Sozialwissenschaften mitgearbeitet. Kontakt: Hohvi@t-online.de

Politisches Lernen abonnieren!

Bitte ausschneiden oder kopieren!

An: Politisches Lernen, Tannenweg 14, 37085 Göttingen

Hiermit abonniere ich Politisches Lernen ab Heft 1–2/18 bis zum Ende des Kalenderjahres für € 16,— incl. Porto und 7 % MWSt. (= 4 Nummern, i. d. R. als zweiei Doppelhefte). – Preisänderungen vorbehalten. – Mein Abonnement verlängert sich automatisch jeweils um ein Jahr, wenn ich es nicht bis zum 30. November kündige. – Mein Abonnement wird per Datenträger verwaltet. – Achtung: Mitglieder der DVPB-NW erhalten Politisches Lernen ohne gesonderte Aufforderung und OHNE zusätzliche Berechnung. Bei Interesse fordern Sie bitte den "Antrag auf Mitgliedschaft" bei der Geschäftsstelle an. — *Wir bitten um Druckbuchstaben.*

Name: _____

Adresse: _____

Das Abonnement soll jährlich abgebucht werden

von IBAN _____

Kontoinhaber (wenn anders als Besteller): _____

Ort, Datum, Unterschrift: ✕ _____

Diese Bestellung kann ich innerhalb von 10 Tagen ohne Begründung widerrufen.

Bitte noch eine Unterschrift: ✕ _____