

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

SEKUNDARSTUFE I UND II/POLITISCHE BILDUNG/POLITIKUNTERRICHT

Vom Nutzen „irritierender“ Methoden in der politischen Bildung

Wie stark verunsichern, wie heftig irritieren, wie stark provozieren dürfen (Politik-)Lehrende ihre Schüler und Schülerinnen? Stimmt es, dass die „Irritationen vorhandener Wahrnehmungs- und Erklärungsweisen produktiv“ (Steffens 2007, 65) sind? An verschiedenen methodischen Versuchen, Lernende aus dem „Gleichgewicht“ zu bringen, soll diesen Fragen nachgegangen werden.

Einleitung

Publikationen, die für die Hände von praktizierenden Politiklehrer/innen geschrieben werden und unterrichtspraktisch verwertbare sowie didaktisch durchdachte Konzepte anbieten, sind selten. Das kleine Büchlein „Kreativer Politikunterricht“ von

Bernd Janssen ist da eine erfreuliche Ausnahme. Er beobachtet für den Politikunterricht immer noch die Dominanz „traditioneller Formen der Auseinandersetzung mit politischen Themen“ (Janssen 2019, 5). So würden Quellen wie etwa Zeitungsartikel bzw. Artikel aus Online-Medien gelesen, durchgearbeitet“ und dann in einem gemeinsamen und gelenkten Unterrichtsgespräch besprochen, auf dass schließlich „Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme herausgefordert werden“ (ebd.). Und auch wenn das bis zu einem gewissen Grad übertrieben sein mag, ist ihm sicher zuzustimmen, dass der „Horizont der methodischen Phantasie“ (ebd.) oft schnell erreicht ist.

In diesem Beitrag soll nun der Versuch unternommen werden, anhand exemplarischer Methoden zu überprüfen, ob nicht bestimmte „aktivierende Methoden“, wie Janssen sie nennt, große Chancen haben, die „Bekräftigung subjektiver Alltagstheorien“ (Steffens 2007, 65) ins Wanken zu bringen, und zwar auf eine Irritation und Provokation ins Zentrum stellende, aber fruchtbare Weise.



Quelle: imago

Undemokratische Entscheidungsfindung

Die „undemokratische Perspektive“ – Nutzen und Gefahren

In der Politikdidaktik gilt das Kontroversitätsgebot, wie es im Beutelsbacher Konsens ausformuliert wurde, als zentrales didaktisches Prinzip. Aus guten Gründen ist das Grundgesetz dabei der Rahmen, der eine legitime politische Meinung oder Positionierung innerhalb einer Kontroverse begrenzt, welche in der Schule eingenommen und zur Debatte gebracht werden darf.

So kann man in einer simulierten Talkshow sehr wohl die Frage von verschiedenen Seiten beleuchten lassen, ob „Hartz IV“ ein menschenwürdiges Leben möglich macht. Bei der Bestimmung der relevanten Blickwinkel ergibt sich allerdings die Problematik, dass es zahlreiche Positionierungen gibt. Diese ausdifferenzierte Multiperspektivität macht es schwer, eine Auswahlentscheidung zu treffen, auch wenn der Beutelsbacher Konsens hier eine vermeintlich einfache und leicht zu verstehende Handlungsanweisung gibt: Der Lehrende muss ein Thema kontrovers darstellen und diskutieren können, wenn es in der Wissenschaft oder Politik kontrovers erscheint. Falls nämlich „unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert werden, ist der Weg der Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977, 179).

Bei allen fachdidaktischen Schwierigkeiten der Auswahl und der Begründbarkeit von legitimen Standpunkten gibt es jedoch offensichtlich Grenzen, die einen Konsensrahmen für Politiklehrende ausmachen. Und das ist unsere Verfassung – insbesondere die darin verankerten Grundrechte. So werden demokratiegesinnte Politiklehrende menschenverachtende Positionen in einer solchen Talkshow sicherlich nicht zulassen oder dulden. Es versteht sich, dass etwa keine Rollenkarte an eine/n Talkshowteilnehmer/in verteilt wird, in der argumentativ die Position verteidigt wird, dass „arme Menschen“ – etwa Obdachlose – in Arbeitslager zu verbringen wären oder gar totgeschlagen gehörten. Das Kontroversitätsgebot ist also kein uneingeschränktes didaktisches Prinzip, sondern ist immer wertegebunden: der Leitstern der Menschenrechte ist für die politische Bildung in

der Bundesrepublik zurecht von zentralem Belang.

Der Vorteil, dass wir in unseren demokratischen Schulen in aller Regel demokratisch geschulte und professionalisiert Lehrende haben, die ihr Verhalten und ihre Lerninhalte am Grundgesetz ausrichten, kann jedoch zugleich auch eine selbstzensurierende Wirkung entfalten, indem die didaktische Fruchtbarkeit von „grenzwertigen“ Methoden ausgespart wird.

Methoden, die sich dieses nichtgewünschten „Gegenblicks“, sogenannter „undemokratischer“ oder auch „diktatorischer Perspektiven“, bedienen, können jedoch durchaus eine demokratieförderliche Wirkung entfalten.

Solche Methoden aus „Sicherheitsgründen“ auszusperrern, weil sie sich menschenrechtsverachtender oder Demokratie ablehnender Blickwinkel bedienen, ist nachvollziehbar. Allerdings verzichtet man dann auch auf den demokratischen Nutzen, der in solchen Methoden steckt.

Es ist, so wird hier behauptet, durchaus wichtig, dass Lernende in Rollenspielen oder anderen aktivierenden Methoden „undemokratisches Denken und Handeln“ in einem geschützten Rahmen am eigenen Leib und an eigener Seele kennenlernen, gerade wenn man eine demokratiefördernde Bildung anstrebt.

Das Diktatorenspiel

So ist zuerst das sogenannte Diktatorenspiel zu nennen, das insbesondere in der ökonomischen Bildung (dort auch als Ultimatumspiel bekannt) bereits fruchtbar verwendet wird. In den Blick genommen wird „der Nutzen von spieltheoretischen Experimenten in der Verdeutlichung strategischen (i.S. nutzenmaximierenden) Handelns“ (Krebs 2017, 290). Es beruht auf einem auf das Jahr 1982 zurückgehenden Laborexperiment, das zur Erforschung von Altruismus bzw. Egoismus eingesetzt worden ist.

Wozu kann ein solches Spiel verwendet werden?

Der Kern dieses Rollenspiels ist eine Situation, in der Lernende die Rolle von Alleinherrschenden einnehmen

sollen. Diese bekommen eine bestimmte beschränkt verfügbare Ressource (zum Beispiel ein hoher Geldbetrag) zugeteilt, welche sie dann aufteilen müssen: Wie viel würden sie „ihrem Volk“ zukommen lassen, wie viel würden sie selbst behalten? Da die Entscheidung eine absolute ist, hätten sie die Möglichkeit, für sich alles zu nehmen und ihren Untertanen nichts zukommen zu lassen. Dies geschieht zwar selten, ist aber durchaus ein mögliches Ergebnis. In aller Regel wird in solchen Situationen jedoch ein erstes Resultat sein, dass Diktatoren bzw. Diktatorinnen deutlich mehr nehmen, als sie ihren „Landeskindern“ zukommen lassen (80 zu 20% ist in etwa das durchschnittliche Verhältnis).

Das Spiel lässt sich in verschiedenen Varianten spielen. So können die Alleinherrschenden „ihrem“ Volk in Face-to-Face-Situationen gegenüber sitzen: Das Volk würde dann jeweils von der restlichen Gruppe der Lernenden



Quelle: imago

Wie wird das Geld verteilt?

gebildet. Genauso gut lässt es sich aber auch als Zwei-Personen-Rollenspiel inszenieren, bei dem der Rest der Klasse eine Beobachter/innenposition einnimmt: Dann würde einer Diktatorin bzw. einem Diktator jeweils ein/e Mitschüler/in gegenüber sitzen, der/die das Volk repräsentiert.

Letztlich lässt sich die Rolle des Diktators bzw. der Diktatorin von allen Schüler/innen einer Klasse spielen, allerdings empfiehlt es sich dann, die Rollenspiele in Zweier-Konstellationen und in parallelen Sessions zu arrangieren. Würde man Paar-Rollenspiele in sukzessiver Abfolge ausführen, also hintereinander je einzeln, setzte unmittelbar ein inflationärer und damit ermüdender Effekt ein.

Sinnvoll ist ein solches Vorgehen sicherlich dann, wenn man in einer Gruppenanalyse die individuellen Entscheidungsgründe vergleichen möchte. Dazu kann das Votum des Diktators bzw. der Diktatorin, das verschriftlicht, aber anonym etwa in eine Urne geworfen werden. Danach lassen sich diese Begründungszettel zur Erstellung einer Verteilungskurve nutzen. Man kann daran gemeinsam ablesen, wie sich die Mitschüler/innen in ihrer jeweiligen Rolle als Diktator/in entschieden haben und anschließend die Motive für die jeweilige Entscheidung analysieren und vergleichen. Ebenso lässt sich das Rollenspiel wiederholen, so dass die Mitspielenden ihre Entscheidungen nach Reflexionsphasen beibehalten oder gegebenenfalls abändern, also zu anderen Teilungsverhältnissen kommen dürfen.

Dass es bei diesem Spiel nicht darum geht, Lernende zu raffgierigen Alleinherrschenden zu erziehen, sondern um den Anstoß zu einer Debatte um Herrschaftsformen und (soziale) Gerechtigkeit und Teilhabe, ist zunächst nicht naheliegend, kann aber im besten Falle über eine solche Methode besser, oder vielleicht auch nur auf einer anderen Ebene, erreicht werden als durch pure Reflexion von Texten über Herrschaft und Gerechtigkeit/Gleichheit.

Hilfreich ist hierzu der Vorschlag von Oliver Krebs, der die Reflexion über das eigene Verhalten in den Mittelpunkt rückt. So lässt er die Rollenspielenden zunächst schriftlich die Frage

beantworten, welche Überlegungen das Verhalten des Diktators bzw. der Diktatorin beeinflusst haben. Zudem wird das simulative Rollenspiel in mehreren Runden gespielt, bei denen „die Rollen Proposer und Responder gewechselt wurden“ (ebd., 291). Die Antworten werden dann mit den Lernenden zusammen ausgewertet und kategorisiert.

Er kommt zum Ergebnis, dass „das Diktatorenspiel eine Rechtfertigung des eigenen Handelns notwendig macht und die Schüler anregt, ihre Handlungsmotive zu reflektieren“ (ebd., 292). Anhand der Begründungen der Lernenden könne der „Begriff der Normen erschlossen“ und Erörterungen möglich werden, „ob Gewinnmaximierung, Eigennutz, Gerechtigkeit und Reziprozität unabhängig vom Sozialisationsprozess determinierte Verhaltensweisen sind, oder es sich dabei um gesellschaftlich bedingte Normen handelt“ (ebd., 293).

Krebs Gesamtfazit, dass „spieltheoretische Situationen wie das Diktatorenspiel (...) ein geeigneter Weg“ sei, um „Schüler anzuregen, sich mit abstrakten, sozialwissenschaftlichen Phänomenen und Grundbegriffen auseinanderzusetzen“ (ebd., 294), ist jedoch mit einer notwendigen didaktischen Skepsis aufzunehmen: Das Spiel, das untersucht, in welchem Maß Menschen ihren Nutzen maximieren und ob sie dabei auch andere Interessen einbeziehen können, lebt davon, dass diktatorisches Verhalten auf einer Ebene der kritischen Reflexion dem kritischen Blick der Lernenden zugänglich gemacht und aufklärerisch wieder aufgehoben werden, sich also ins zivilisatorisch Positive rückwenden kann.

Diese Reflexionsphase, die in der Tat darüber entscheidet, ob „grenzwertige“ Methoden einen demokratieförderlichen didaktischen Mehrwert haben oder nicht, ist zugleich die Achillesferse solcher Methoden. Wenn sie misslingt, dann kann sie in eine Richtung wirken, die kein/e demokratiefördernde/r Politiklehrer/in anstrebt.

Solche Methoden aber nicht zu nutzen, verspielt auch die Chancen, die in vermeintlich „gefährlichen“ Methoden schlummern, weil der Zugang über Emotionen (etwa Verärgerung, Wut, Empörung etc.) die oft kalte und

nüchterne Schulung rationaler Analysekompentenz „ausstechen“ kann. Auch wenn nüchterne Rationalitätsschulungen ebenfalls notwendig sind, sollte auf die Dauer der besagte affektive Lernimpetus nicht außer Acht gelassen werden, die Wirkungsmacht von Gefühlen ist nämlich kaum unterschätzbar.

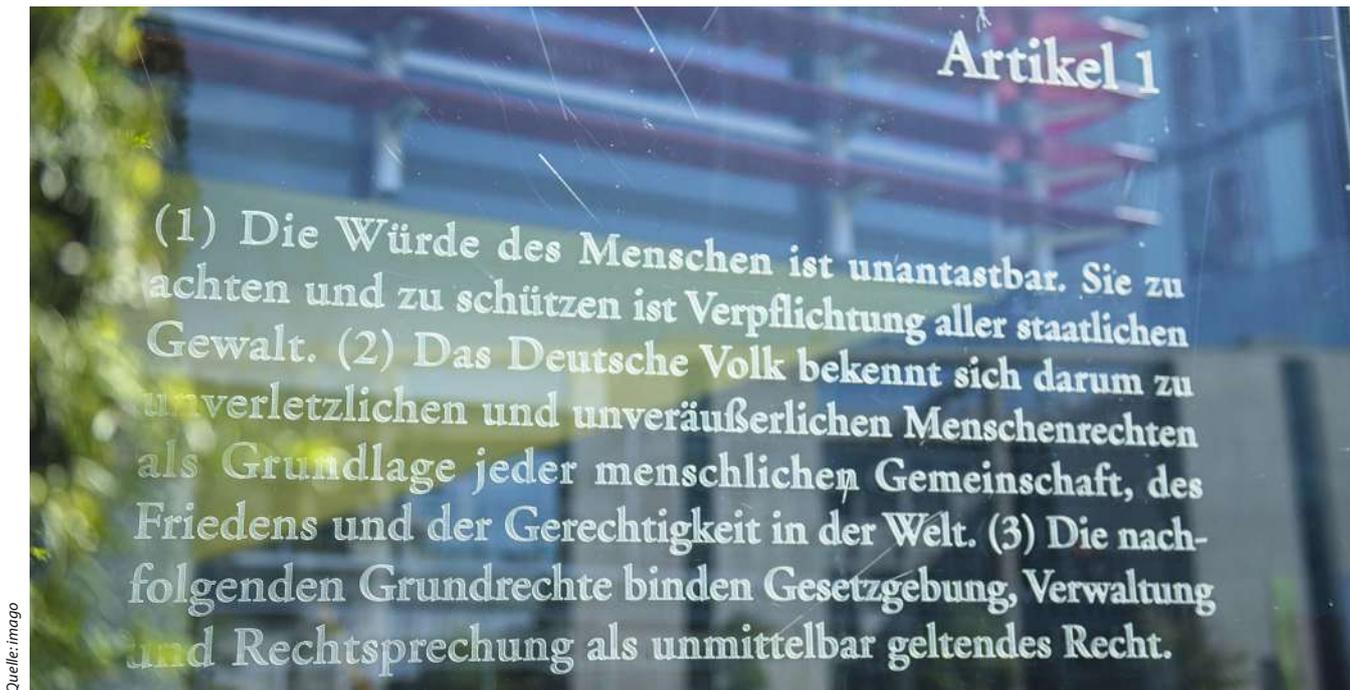
Siegfried Frech und Dagmar Richter haben recht, wenn sie konstatieren, dass in Politikwissenschaft und Politikdidaktik die Bedeutung von Emotionen „lange Zeit vernachlässigt“ wurde (vgl. Frech/Richter 2019). Aber eben weil diese immense Auswirkungen entwickeln können, müssen sie intensiv auf intendierte wie auch nichtintendierte (Neben-)Folgen abgeklopft werden.

In didaktischen Entscheidungssituationen, in denen die Frage aufgeworfen wird, ob eine „irritierende“ bzw. „grenzwertige“ Methode verwendet werden soll, ist es ratsam dann auf diese zu verzichten, wenn die Gefahr einer (psychischen) Blessur oder die Gefahr der Förderung undemokratischer Einstellungen bei Lernenden zu groß ist.

Kontrollfragen für Lehrer/innen, um eine Entscheidung über den Einsatz solcher Methoden zu treffen, können unter anderem sein:

- Kenne ich meine Klasse gut genug, um solche Methoden verwenden zu können?
- Gibt es einzelne Schüler/innen, die eventuell (emotionale) „Verletzungen“ davontragen (weil sie etwa in Situationen sind oder waren, wo besondere pädagogische Vorsicht zu walten hat, wenn beispielsweise sie selbst oder ihre Eltern als Geflüchtete aus Diktaturen kommen)?
- Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Einzelne demokratieverwerfende Einstellungen oder Verhaltensmuster entwickeln, wenn eine bestimmte „grenzwertige“ Methode verwendet wird?

An einem zweiten Rollenspiel, das sich der „Perspektive des Selbstherrschers bzw. der Selbstherrscherin“ zuwendet, sollen noch einmal Chancen und Risiken aufgezeigt werden.



Quelle: imago

Was geschieht, wenn Artikel 1 angekratzt wird?

Der/die angehende Diktator/in und das Grundgesetz

Wie dargestellt ist für Politiklehrende unser Grundgesetz zurecht der zentrale Bezugs- und Orientierungspunkt. Dieses allerdings als – didaktisch gesprochen – „heilige Kuh“ zu betrachten, der man sich ausschließlich demütig und ehrerbietend annähern darf, niemals dagegen auf eine „freche“ Art und Weise, verspielt fruchtbare Bildungschancen.

So lässt sich etwa folgendes Lernszenario mit Lernenden entwickeln: Diese bekommen Ausschnitte aus unserer Verfassung, etwa Artikel 1 – 3, die sich dafür gut eignen, um sie mit den Augen von frisch an die Macht gekommenen Alleinherrschenden zu lesen und so zu verändern, dass sie dem „geneigten Auge des Autokraten bzw. der Autokratin“ gefallen, ohne dass die noch Demokratie gewohnten neuen Untergebenen allzu sehr erschreckt werden. Die Aufgabe wird also sein, das Grundgesetz so umzuschreiben, dass es noch einen demokratischen Anschein hat, aber einer Tyrannei nicht mehr im Wege steht. Eine solche Aufgabe lässt sich sicherlich frühestens mit Lernenden ab Klasse 9 verwirklichen. Abhängig von der Leistungsstärke der Klasse kann diese Aufgabe

gestellt werden, ohne dass man Beispiele gemeinsam erarbeitet.

Falls das notwendig ist, kann der bzw. die Lehrende sich einen Artikel des Grundgesetzes auswählen und entsprechend „verfremden“. Um ein Beispiel zu nennen: Artikel 1 des Grundgesetzes lässt sich etwa wie folgt „anpassen“: Der Satz „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ kann leicht mit einem kleinen Zusatz eine ganz andere Bedeutung bekommen: „Die Würde des Menschen ist unantastbar, sofern der Mensch diese Würde auch verdient hat“. So hört sich der „neue“ Artikel 1 des Grundgesetzes zwar immer noch ähnlich an wie in der ursprünglichen Fassung, hat aber bereits sein Essentielles, nämlich die Unbedingtheit verloren. Anhand solcher von Lehrenden selbst erarbeiteter Vorlagen können Lernende dann selbsttätig „fassaden-demokratische“ Veränderungen am Grundgesetz vornehmen.

Vorgaben von Seiten der Lehrer/innen haben neben dem Vorteil einer Türöffnerfunktion allerdings immer auch den Nachteil, dass Lernende Mustervorgaben gerne kopieren und ein Teil der Kreativität dadurch blockiert wird. Methodisch könnte so vorgegangen werden, dass in arbeitsteiliger Gruppenarbeit je zwei der ersten zwanzig

Artikel des Grundgesetzes „an die neue Zeit angepasst“ werden sollen, so dass in der Summe dann eine neue (pseudodemokratische) Gesamtverfassung entstehen kann.

Alternativ bräuchte ein arbeitsgleiches Vorgehen in Gruppen- oder Partnerarbeit Varianten der einzelnen veränderten Grundgesetzartikel hervor. In einer Plenumssitzung könnte dann kollektiv bestimmt werden, welche der jeweiligen Fake-Artikel in eine gemeinsam erarbeitete Pseudo-Verfassung einfließen sollen. Ziel sollte es sein, ein gleichsam George-Orwell-mäßiges „Neusprech“-Grundgesetz hervorzubringen, dem alles Demokratische entzogen ist.

Nebenbei erwähnt sei, dass sich George Orwell dieser Methode, der „Fakeisierung“ von Demokratie selbst bedient hat, wie er in der „Farm der Tiere“ mustergültig vormachte: Aus „Alle Tiere sind gleich“ wurde so schließlich das bekannte „Alle Tiere sind gleich, aber manche sind gleicher“ (Orwell, 1945/2011).

Doch welcher Nutzen kann aus solch einer Methode bestenfalls erwachsen? Wofür soll ein „undemokratisches“ Grundgesetz gut sein?

Wieder ist das Momentum der größten didaktischen Fruchtbarkeit in der Reflexionsphase auszumachen: Indem Lernende sich von ihren Rollen als Alleinherrschende distanzieren und gemeinsam darüber nachdenken, wie leicht oder wie schwer es gewesen ist, ein demokratisch anmutendes, aber in Wirklichkeit bereits ausgehöhlt Grundgesetz zu schreiben, können sie ein weitergehendes Interesse entwickeln, sich tatsächlichen Veränderungen von Verfassungen zuwenden und

diese auf scheindemokratische Elemente hin untersuchen. Solche Vorgehensweisen sind in Demokratien, die sich selbst „gelenkt“ oder „illiberal“ nennen, durchaus keine ungewöhnlichen Vorgehensweisen.

Allerdings gilt auch hier, dass die im besten Fall erzeugte Lust, angehende Autokrat/innen spielen zu lassen, eine zweiseitige Angelegenheit ist. Menschen, die geneigt sind „autoritären Versuchen“ (Heitmeyer 2018) nachzugeben, können in der Tat eine

Freude daran gewinnen, dieser Sehnsucht nach demokratiefreier Ordnung, nach der Strenge eines herrischen Anführers bzw. einer bestimmterischen Anführerin, in solchen Rollenspielen auszuleben. Doch gerade, weil dabei erst spielerisch zum Vorschein kommt, was latent ohnehin vorhanden ist, können so autoritäre Phantasien manifest werden, die dann pädagogisch und didaktisch-methodisch ange- und „bearbeitbar“ sind.

Verbotene Spiele? Das schulpraktische Beispiel einer „undemokratischen Wahl“

In einem weiteren didaktisch-methodischen Zugriff auf die Frage, welchen Gewinn und welche Kehrseiten sich in provozierenden, also die Klaviatur der Emotionen bedienenden „irritierenden“ Methoden befinden, soll hier der Frage nachgegangen werden, ob Politiklehrende aus didaktischen Erwägungen und mit dem Ziel, demokratische Gesinnungen und Verhaltensweisen zu befördern, Lernende „undemokratisch behandeln“ dürfen?

Am unterrichtspraktischen Beispiel einer „undemokratischen“ Wahl soll aufgezeigt werden, dass es durchaus kein politikdidaktisches Paradoxon ist, Schüler/innen die schmerzhaft Erfahrung von Ungerechtigkeit am eigenen Leib erleiden zu lassen, um ihnen demokratische (Wahl-) Prinzipien näher zu bringen.

Die Prinzipien einer demokratischen Wahl

Die fünf demokratischen Grundsätze werden im Grundgesetz an verschiedenen Stellen explizit erwähnt, etwa in Artikel 38: Die Abgeordneten des Bundestags werden in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl gewählt.

Übliche Schulpraxis – ein kritischer Blick

Lernende kennen diese Prinzipien schon lange, bevor sie im Politikunterricht das erste Mal explizit mit ihnen in Kontakt kommen. So haben sie diese etwa bei der Wahl zum Klassensprecher bzw. zur Klassensprecherin durch reales Handeln längst verinnerlicht, meist

Eine demokratische Wahl kennzeichnet sich durch fünf Grundsätze:

- *frei*: Niemand darf daran gehindert oder dazu gezwungen werden, zu wählen.
- *allgemein*: Jede/r Bürger/in, welche/r die Voraussetzungen erfüllt, kann an der Wahl teilnehmen.
- *geheim*: Jede/r muss seinen Stimmzettel unbeobachtet kennzeichnen können und anschließend in einem verschlossenen Briefumschlag in eine Wahlurne werfen.
- *gleich*: Alle Wahlberechtigten haben gleiches Stimmrecht. Jede Stimme zählt gleich viel.
- *unmittelbar*: Jeder muss seine Stimme für einen bestimmten Kandidaten oder eine bestimmte Person unmittelbar abgeben können, ohne Zwischenschaltung von Wahlmännern/-frauen.

ohne in der Lage zu sein, diese auch mit den Fachtermini der Wahlprinzipien versehen oder genauer erklären zu können.

Wenn es dann im Politikunterricht um die Bundestagswahlen geht, in der diese Prinzipien selbstverständlich auch gelten, erklären Politiklehrer/innen diese fünf Grundsätze meist als Spielregeln fairen Wahlverhaltens, die dann spielerisch in Form einer simulierten Wahl (inklusive Wahlkampf und Wahldurchführung) angewandt

werden. Dieses Learning By Doing ist längst zum Standardmodell eines zeitgemäßen und handlungsorientierten Politikunterrichts geworden und informiert Lernende tatsächlich über elektorale Verfahrensabfolgen und reduziert damit auch Hemmschwellenängste. Allerdings hat die Imitation einer Verfahrenstechnik selten einen hohen Motivationscharakter, insbesondere wenn es sich um eine Wahl handelt, in der es in Wirklichkeit um nichts geht. Eine echte Wahl zum Klassensprecher bzw. zur Klassensprecherin ist da wesentlich motivierender: Nur ist es – von ihr abgesehen – schwierig, diese Motivation intrinsisch wiederholt zu erreichen: Wo sonst gibt es in der Schule bzw. im Politikunterricht aber die Möglichkeit, reale Verhältnisse über Wahlen zu beeinflussen?

Doch selbst wenn es gelänge, unmittelbare Betroffenheit über reale Abstimmungen zu erzeugen, richtete sich das Interesse eher auf den Ausgang der Wahl als auf die Bedeutung demokratischer Wahlprinzipien.

Ein etwas anderes Vorgehen

Eine Verschiebung des Erkenntnis-schwerpunkts auf die Fairnessregeln einer demokratischen Wahl kann sich ergeben, wenn, so wird hier behauptet, die Unmittelbarkeit eines gestörten Gerechtigkeitsgefühls erzeugt wird, also einer praktizierten Ungerechtigkeit, die die Schüler/innen selbst erleben. Eine solche interventionistische Provokation wird als emotionaler Zugang in der politischen Bildung

selten verwendet. Sicherlich auch, weil man sich vor unklaren Folgen und Nebenwirkungen solcher „irritierender“ Methoden schützen will. Am Beispiel einer „undemokratischen“ Wahl soll aufgezeigt werden, welche Chancen, aber auch welche Risiken mit provozierend erlebter Ungerechtigkeit verbunden sind.

Zunächst ist davon auszugehen, dass die fünf demokratischen Wahlgrundsätze als solche den Schüler/innen noch nicht, jedenfalls was die Fachtermini und die fundierten Details angeht, in Gänze bekannt sind. Ihre Bedeutsamkeit liegt darin begründet, dass bereits das Fehlen eines einzelnen Prinzips das Gerechtigkeitsempfinden der Lernenden massiv beeinträchtigt.

Unterrichtspraktisch kann das so umgesetzt werden, dass beim Einstieg in den Politikunterricht den Lernenden eine Wahl angekündigt wird und verschiedene Wahlmöglichkeiten vorgegeben werden. Die Wahl hat, wenn möglich, einen Ernstcharakter, damit sie von Bedeutung ist. Etwa weil damit Angelegenheiten geregelt werden, die für alle wichtig sind und worüber es keinen Konsens in der Klasse gibt: Ein solcher Anlass wäre etwa eine Abstimmung über den Zielort des nächsten Klassenausflugs. Man kann aber beispielsweise auch die Güte der Ergebnisprodukte von Gruppenarbeitsphasen zurückliegender Stunden zur Wahl stellen. Ungerechtigkeit wird stärker erlebt, wenn etwas auf dem Spiel steht. Die Aufgabe des Lehrenden besteht nun darin, eine Wahlmanipulation durchzuführen, die bewusst alle demokratischen Prinzipien bricht. Die diese allerdings so bricht, dass die Ungerechtigkeiten im Einzelnen von Lernenden erkannt und benannt werden können, so dass sie positiv gewendet dann zu Wahlgrundsätzen einer demokratischen Wahl führen.

Wenn die Schüler/innen ihre Politiklehrenden schon gut kennen, dann werden manche den Inszenierungscharakter und den „Schwindel“ schnell als intendiert durchschauen. Das aber kann durchaus eine besondere bzw. zusätzliche Motivation darstellen. Gerade leistungsstärkere Lernende sind nicht nur gut in der didaktischen Rekonstruktion von Planungsüberlegungen, wie sie

die Lehrer/innen am Schreibtisch entwickelt haben, sondern sie schätzen es oft sehr, wenn sie in einer Art von stiller Mitwisserschaft das Dornenhafte der Irritation vollständig erfassen können und dann zu Co-Gestaltenden von provokativen Methoden werden: Während also die einen sich noch über gefühlte und erfahrene Ungerechtigkeiten empören, sind andere bereits an einem Prozess beteiligt, der über ein inneres Schmunzeln andere Gefühle anregt, aber nichtsdestotrotz stärker über Emotionen stimuliert wird, denn über ein rein sachliches Interesse an rationalen Verfahrensabläufen.

Sofern die Provokation einer ungerechten Wahl „zündet“ (oft geht das nur, wenn die Lehrkraft erst relativ frisch an einer Klasse unterrichtet), ist eine häufige Reaktion die, dass Lernende Empörung ausdrücken: Das Ergebnis der Wahl wird als nicht legitim zustande gekommen gebrandmarkt und in keiner Weise akzeptiert. Erstaunlicherweise wirkt die Verletzung des kollektiven Gerechtigkeitsgefühls bzw. „der Stachel der Dezentrierung“ (Steffens 2007, 65) selbst dann, wenn Lernende den manipulativen Charakter der didaktischen Inszenierung klar durchschauen: Es verbleibt dann dennoch ein weit verbreitetes Gefühl, dass die Wahl, so wie sie abgelaufen ist, unfair war und dass sie Mitspielende in einem Spiel waren, das ihnen gleiche Chancen verweigerte. Eine solche Situation schreit geradezu nach einer Wiederholung, diesmal unter fairen Bedingungen. Schüler/innen akzeptieren es in aller Regel nicht, wenn eine – durchaus als artifizell erkannte – Gerechtigkeitslücke geöffnet bleibt. Bereits an dieser Stelle ließe sich jetzt in einem Unterrichtsgespräch klären, warum die Wahl denn als ungerecht empfunden wurde. Selbst wenn die gebräuchlichen Begrifflichkeiten dafür noch fehlen, wird das, was im Kern als unfair empfunden wird, in der Sprache der Lernenden ausgedrückt.

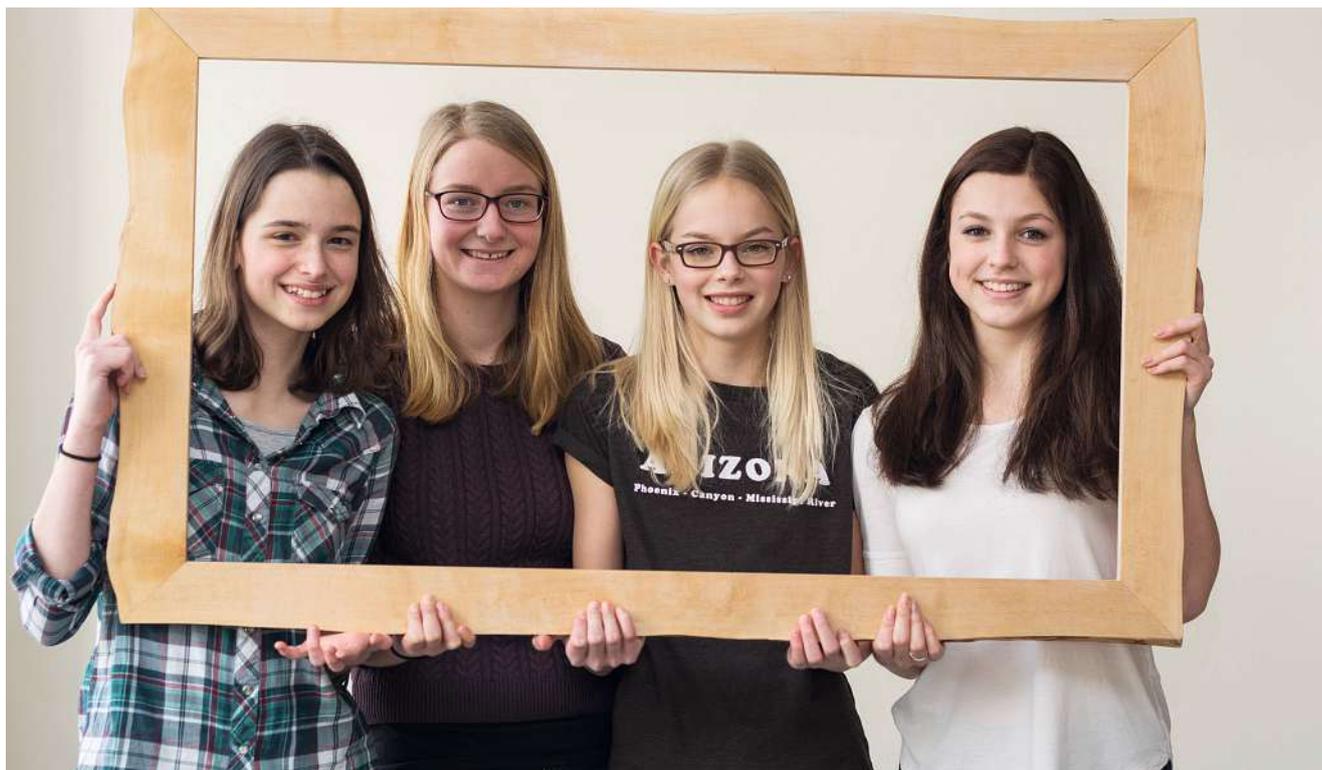
Meiner Ansicht nach führen diese kognitiven Erkenntnisprozesse zu denselben, aber eigenständiger erarbeiteten Ergebnissen, wenn man den Lernenden Gelegenheit gibt, im Anschluss an die „gefakte“ Wahl im Klassenverband ihre Gefühle, ihr Unbehagen frei

Praktische Durchführung einer „unfairen/undemokratischen Wahl“

Eine „undemokratische Wahl“ durchzuführen, ist in vielerlei Varianten möglich. Im Fortlauf sollen diesbezüglich ein paar praktische und bewährte Hinweise gegeben werden:

- *Einige Grundätze lassen sich leichter brechen als andere, so etwa der Allgemeinheitsanspruch. Dies ist beispielsweise möglich, indem einem Teil der Klasse der Stimmzettel verweigert wird, weil er ein bestimmtes Kriterium nicht erfüllt („Nur Brillenträger/innen dürfen wählen“).*
- *Ebenso einfach ist der Gleichheitsgrundsatz zu brechen. Einzelnen oder einer Gruppe werden Vielfachstimmrechte gewährt. Aus einer geheimen wird eine nicht geheime Wahl, indem einzelne Stimmzettel bei der Abgabe der Klasse offen gezeigt werden.*
- *Für die Brechung des Freiheitsgebots lässt sich etwa vorschreiben, dass alle, die einen Stimmzettel erhalten, auch wählen müssen. Oder in einer zweiten Variante, dass die Wahlmöglichkeit auf einzelnen Stimmzetteln auf nur eine Wahloption reduziert wird.*
- *Das Unmittelbarkeitsgebot ist am schwierigsten so zu brechen, dass es sowohl erkennbar ungerecht wie für Schüler/innen positiv erkennbar ist. Einen oder mehrere Lernende als Mittelpersonen zu installieren, die die Ergebnisse dann nur ohne Veränderungen in das Ergebnis der Wahl umsetzen, wird von Mitschüler/innen nicht als ungerecht eingestuft. Als ungerecht wird es allerdings dann empfunden, wenn die Mittelpersonen von ihrer Gewissensfreiheit Gebrauch machen und die Ergebnisse der Wahl nach ihrem Gutdünken festlegen.*

auszudrücken, und sie dann in Kleingruppen überlegen lässt, was geändert werden müsste, damit man zu einer gerechten Wahl kommt: Ziel der Kleingruppenarbeit könnte dann sein, dass jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum präsentiert und man sich aus den



Quelle: imago

Sollen nur die Brillenträgerinnen wählen dürfen?

gemachten Vorschlägen auf ein gerechtes Wahlverfahren einigt. Die ursprünglichen Wahloptionen werden wieder als Alternativen aufgestellt, die Wahl gemeinsam durchgeführt.

Damit wird das ungerechte Ergebnis über die Verständigung hin zu konsensuell gewonnenen Fairnessregeln wieder revidiert und durch die „fairen“ Neuwahlen legitimiert. Die Handlungsorientierung wird jetzt nicht mehr nur in Form einer Verfahrenstechnik gesehen. Von Wichtigkeit wird in dieser Phase nicht nur der Ausgang der Wahl, sondern die Frage der Legitimität sein, also die Frage, ob man mit dem Ablauf der Wahl als einer gerechten einverstanden ist. Der Blick der Lernenden erweitert sich so von einer Ergebnis- hin zu einer Prozesswahrnehmung.

Spätestens danach ist es noch einmal notwendig, gemeinsam die einzelnen Erkenntnissschritte zu überdenken und darüber zu reflektieren, welche Ungerechtigkeitsgefühle die Lernenden selbst durchlebten, um diese in der Stufe der gerechten Wahl in einem doppelten Sinne aufzuheben: Zum einen die Ungerechtigkeiten zu beseitigen und sie zum anderen in der positiv gewendeten Form

der demokratischen Wahlgrundsätze aufzubewahren.

Eine alternative Variante, eine solche „undemokratische Wahl“ durchzuführen, geht dahin, dass nicht mehr Lehrende vorgeben, wie eine unfaire Wahl gestaltet wird, sondern dass diese Aufgabe direkt in die Hände von Schüler/innen gelegt wird. Die Aufgabenstellung, die diese umsetzen sollen, wäre dann die Organisation einer möglichst unfairen bzw. undemokratischen Wahl. Allerdings birgt diese Variante deutlich mehr Risiken als eine vom Lehrenden gesteuerte und inszenierte Fake-Wahl. Selbst bei einer von den Lehrer/innen kontrollierten Spielart besteht die Gefahr, dass einzelne Jugendliche exkludiert werden, die, auch wenn sie den spielerischen Charakter der Aktion durchschauen, Opfer von Stigmatisierungen und Diskriminierungen werden: Was starke Emotionen erzeugt, kann eben ebenso vorteilhaft wie nachteilig sein:

Weiß der Lehrende wirklich, ob Brillenträger/innen, sofern er sie von der Wahl ausschließt oder privilegiert, nicht Gefahr laufen, danach als „Brillenschlangen“ verspottet zu werden?

Und noch größer werden diese Risiken, sofern die Lernenden selbst diskriminierende und privilegierende Faktoren in die Wahl einbauen dürfen: Körper-eigenschaften und Äußerlichkeiten werden dabei gerne gewählt – im Kinder- und Jugendalter besonders empfindliche Elemente.

Dennoch würde ich diese Variante nicht gänzlich ausschließen, wenngleich sie ein besonderes Maß an Verantwortung und sozialer Empathie auf der Seite der Lehrer/innen notwendig macht. Wenn man Lernende eine „tyrannische Perspektive“ einnehmen oder sie Ungerechtigkeiten am eigenen Leib erfahren lässt, birgt das immer die Gefahr in sich, dass Verletzungen unaufgearbeitet bleiben und als Grundgefühl alle kognitiven Erkenntnisse überdauern. Gerade deshalb ist es umso wichtiger, dass Lehrkräfte, bevor sie sich auch nur ansatzweise solcher Methoden bedienen, sicherstellen müssen, dass die Lernatmosphäre durch einen demokratischen Lehrstil einen Rahmen bietet, in dem ein Auffangen und Aufarbeiten erst möglich wird.

Schlussüberlegungen

Auch wenn in diesem Beitrag die Wichtigkeit der Nutzung von Emotionen in der politischen Bildung betont wurde, so soll er nicht ohne ein Plädoyer für die Beibehaltung der Rationalität als zentraler Kategorie in der politischen Bildung enden: Ohne eine rationale Durchdringung, ohne eine kognitive Verarbeitung dessen, was in „irritierenden“ bzw. „grenzwertigen“ Methoden in der politischen Bildung „angerichtet“, zuweilen „erlitten“ wurde, vergibt man im besten Falle Chancen und riskiert im schlimmsten Falle, dass Schüler/innen außer Manipulationsmöglichkeiten nichts in Erinnerung bleibt. Zudem hat Wolfgang Hilligen schon in den 90er Jahren richtigerweise auf die Instrumentalisierungsgefahr einer „emotionalisierenden“ politischen Bildung verwiesen, als er konstatierte: „Emotionen und Aktionen ohne Denken (ohne Reflexion) richten nicht nur eine künstliche Ergebnisschranke auf, sie können verfügbar machen für beliebige, oft fremdbestimmte Zwecke“ (Hilligen 1991, 38). Dieses Erkenntnis basiert nicht zuletzt auf der Erfahrung, dass im Dritten Reich erfolgreich alle Register gezogen wurden, um über emotionale Zugänge Menschen zu verführen und zu manipulieren: „Der Nationalsozialismus schaltete geradezu die Kraft der Vernunft aus und setzte auf Sentimentalität, Stimmungen und Irrationalität“ (Schiele 1991, 1). Dass „die politische Bildung Emotionen gegenüber nach wie vor fremdelt“ (Petri 2019, 201), ist daher leicht nachvollziehbar. Allerdings sollten diese Warnungen nicht zur Schlussfolgerung führen, sich alleine der nüchternen Rationalitätsschulung zuzuwenden. Die Stärke eines Emotionen bewusst einbeziehenden Lehr- und Lernprozesses ist die „Tiefgängigkeit“, die intensive Berührung, ohne die sich Menschen weder der Mühe unterziehen, sich mit politischen Sachverhalten näher auseinanderzusetzen, noch sich handelnd in ihre eigenen Angelegenheiten einzumischen. Ohne „leidenschaftliche“ Bürger/innen lässt sich eine Demokratie jedoch nicht aufrechterhalten: Die Schattenseiten der Wirkungskraft von Emotionen in



Quelle: imago

Unfairness erkennen als Ziel des Unterrichts

der politischen Bildung, wie sie hier am Beispiel „provokierender“ Methoden aufgezeigt wurde, zu vernachlässigen, wäre sträflich, solche provokativen Methoden zur Demokratiestärkung nicht zu nutzen, wäre jedoch das Dummste überhaupt. ▀

Literatur:

- **Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.):** *Emotionen im Politikunterricht*, Wochenschau-Verlag, F/M. 2019
- **Heitmeyer, Wilhelm:** *Autoritäre Versuchungen – Signaturen der Bedrohung I*, Berlin 2018
- **Hilligen, Wolfgang:** *Einige Thesen zum Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln im Politikunterricht*, in: Schiele, Siegfried: *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung*, Stuttgart 1991
- **Janssen, Bernd:** *Kreativer Politikunterricht, 21 aktivierende Methoden für intensive Lehr- und Lernprozesse*, F/M. 2019
- **Krebs, Oliver:** „Warum teilst Du (nicht)?“ – *Das Diktatorspiel als reflexiver Zugang zu den sozialwissenschaftlichen Handlungsparadigmen*, in: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, Heft 2/2015
- **Orwell, George:** *Farm der Tiere*, Stuttgart 2011 (im Original als „Animal Farm“ 1945 erschienen)
- **Petri, Annette:** *Unbehagen gegenüber Neid entwickeln – ein Ziel politischer Bildung*, in: *Besand, Anja u.a. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl*, Bonn 2019
- **Schiele, Siegfried:** *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung*, Stuttgart 1991

- **Steffens, Gerd:** *Einstieg/Entfaltung der Fragestellung*, in:
- **Reinhardt, Volker (Hg.):** *Planung Politischer Bildung*, Hohengehren 2007
- **Wehling, Hans-Georg:** *Konsens à la Beutelsbach*, in: *Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977

Unser Autor



Dr. Helmut Däuble
lehrt Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und ist Mitglied der Redaktion von „die unterrichtspraxis“.
Kontakt: daeuble@ph-ludwigsburg.de

Impressum

Die *Unterrichtspraxis* – Beilage zu „*bildung und wissenschaft*“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däuble und Nicole Neumeister
Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Dieses Heft kann auch online abgerufen werden: www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der *Unterrichtspraxis* adressiert werden.