

Das Planspiel als Lern- und Reflexionsanlass von Repräsentationsprozessen im Kontext der „Flüchtlingskrise“

Alexander Wohnig, Sybille De La Rosa, Shéhérazade Elyazidi, Melanie Schmitt

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt das Planspiel „*Flüchtlinge im Stadtkontext*“, mit dessen Hilfe ausgewählte politische Theorien zur Repräsentation in schulischen und außerschulischen politischen Bildungskontexten thematisiert und erfahrbar gemacht werden können. Die Evaluation des Planspiels zeigt, dass die Lehr-/Lernmethode eine geeignete Form sein kann, politische Theorien in Praxis zu(rück) (zu) übersetzen und Reflexionen über die Möglichkeit von Repräsentation, über Privilegierung und Ungleichheit und weiteres mehr anzuregen.

Der aktuelle Diskurs um Einwanderung und Asyl behandelt ein gesellschaftlich und politisch umkämpftes Feld, einen aktuellen politischen und gesellschaftlichen Konflikt. Dieser Konflikt, der auf das „epochaltypische Schlüsselproblem [...] unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (Klafki 1985, 56) der Migration verweist bzw. in dem dieses Problem manifest wird, ist gesellschaftlich, politisch und medial sehr präsent, was bedeutet, dass Menschen in ihrem Alltag mit ihm konfrontiert werden und sich dazu verhalten müssen oder wollen. Diese manifesten Konflikte zum Ausgangspunkt und Gegenstand politischen Lernens zu machen, schlägt Wolfgang Giesecke in seiner didaktischen Konzeption der Konfliktorientierung vor (vgl. Giesecke 1997, 20 ff.). Die aktuellen Konflikte bieten demnach einen auch subjektiven Lernanlass, der ganz unabhängig von der Thematisierung in formalen Bildungsinstitutionen auftritt.

In einem Aufruf mit dem Titel *Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft*, der von ErziehungswissenschaftlerInnen, PädagogInnen und Sozialar-



Dr. Alexander Wohnig

Heidelberg School of Education/Heidelberg

Dr. Sybille De La Rosa

Universität Heidelberg

Shéhérazade Elyazidi

M.A.

evalag Mannheim (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)

Melanie Schmitt M.A.

Bildungsreferentin für Jugendbeteiligung, Jugendstiftung Baden-Württemberg

beiterInnen erarbeitet wurde, heißt es, dass „den pädagogischen und sozialen Organisationen und Bildungsinstitutionen [...] die zentrale Rolle zu[fällt], auf die aktuellen globalen Verhältnisse einzugehen und Flucht/Asyl im Zusammenhang globaler Not und Ungleichheit als einen bedeutsamen, allgemeinen Bildungsgegenstand zu begreifen“ (Aufruf für solidarische Bildung 2015).

Diese beiden Grundüberlegungen – Migration als Schlüsselproblem, das sich in der aktuellen Flüchtlingspolitik als manifester Konflikt äußert, und die Thematisierung von Flucht/Asyl in pädagogischen Kontexten – sind der Ausgangspunkt eines Planspielprojektes in der Erwachsenenbildung, das aus dem Feld der Politischen Theorie initiiert wurde. Aufgrund der Aktualität der Thematik bietet es sich aus Sicht der Politischen Theorie als Bezugsdisziplin der politischen Bildung an, Theorien der Repräsentation zu thematisieren, die danach fragen, ob und wie Menschen – vor allem marginalisierte Gruppen – in der Mehrheitsgesellschaft repräsentiert werden (können). Die Lehr-/Lernmethode des Planspiels könnte dabei, so unsere These, eine geeignete Form sein, um Reflexionsprozesse über Repräsentation(-sprobleme), Macht und Ungleichheit anzustoßen.

Im Folgenden werden wir zunächst das Planspiel *Flüchtlinge im Stadtkontext* vorstellen (1) und zwei Repräsentationstheorien von Iris Marion Young und Gayatri Chakravorty Spivak benennen, die die theoretische Grundlage und die Basis der Zielbestimmung des Planspiels bilden und den Stellenwert der Theorie im Planspiel erläutern (2). Anschließend werden die didaktischen Ziele des Planspiels skizziert (3). Kapitel 4 behandelt die Wirkung des von uns konzipierten und durchgeführten Planspiels, die anhand qualitativer Interviews mit PlanspielteilnehmerInnen erhoben wurde.

1 Das Planspielkonzept – Flüchtlinge im Stadtkontext

Die hier dargestellten Erkenntnisse wurden bei einer Spieldurchführung des Planspiels *Flüchtlinge im Stadtkontext*¹ gewonnen. Dabei handelt es sich nach Dietmar Ochs und Bodo Steinmann (1976) um ein mit Simulationselementen angereichertes Rollenspiel, das auch als Konferenzspiel bezeichnet werden kann. Ziel des Planspiels ist es, den Blick für Probleme der Repräsentation von geflüchteten Menschen in Deutschland und damit für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu schärfen und nach alternativen Politikformen zu suchen.

Das Planspiel simuliert die Situation einer Kleinstadt, die vom Land aufgefordert wird weitere Geflüchtete aufzunehmen. Spielort ist eine öffentliche Stadtratssitzung, zu der neben VertreterInnen von Parteien, dem/der BürgermeisterIn und dem/der StadtkämmerIn auch VertreterInnen der Geflüchteten sowie der/die AusländerbeirätIn geladen sind. Kommentiert wird die Sitzung von einer seriösen Wochenzeitung und einem Boulevardblatt. Die Kernproblematik stellt sich wie folgt dar: Sollen öffentliche Gelder, die für die Sanierung eines Schwimmbads vorgesehen waren, zur Renovierung einer Flüchtlingsunterkunft zurückgestellt werden? Somit wird einer von vielen in Kommunen vorherrschenden manifesten Konflikten thematisiert, die sich in der öffentlichen Debatte um den Zuzug von Geflüchteten oftmals zuspitzen.

Zu Beginn² führen die OrganisatorInnen des Planspiels in die Thematik ein, verlesen eine Einstiegsmeldung und stellen den Spielablauf vor. Nachdem die SpielteilnehmerInnen eine Problembeschreibung und ihre Rollenkarte per Zufallsprinzip erhalten, können sie sich individuell auf das Geschehen vorbereiten. In der daran anschließenden Gruppenphase diskutieren sie zunächst in ihrer Peer-Group (bspw. tref-

fen sich alle VertreterInnen der Parteien) die Problematik und erarbeiten eine Argumentationslinie. Die darauf folgende Interaktionsphase ermöglicht es dem/der Einzelnen, sich einen Überblick über alle Akteure und ihre Ziele zu verschaffen und Gespräche oder Interviews zu führen. Es folgt die Konferenzsituation, d.h. die Simulation der Gemeinderatssitzung. In einer abschließenden Reflexionsrunde sprechen die Teilnehmenden über das Erleben ihrer Rolle und diskutieren den Ablauf im Hinblick auf Texte der jüngeren Politischen Theorie, die zu Beginn der Reflexion gelesen werden. Das Planspiel stützt sich auf die theoretischen Überlegungen von Iris Marion Young und Gayatri Chakravorty Spivak, die nun vorgestellt werden. Sie dienen als Orientierung für die Entwicklung des Planspiels und werden in die Reflexion, also in die Schlussphase des Planspiels, mit einbezogen³. Wie die Evaluation des Planspiels zeigt, sind sie ein wichtiger Ausgangspunkt für die Selbstreflexion der SpielerInnen.

2 Repräsentation als Thema der Politischen Theorie

Über viele Jahrzehnte wurde Repräsentation als „das Anwesendmachen von etwas, was nicht anwesend ist“ (Marschall 2014, 48, Pitkin 1967, 8f.) verstanden. Man ging davon aus, dass politische Repräsentation zwar eine unvollkommene, aber dennoch die beste Lösung für Massendemokratien ist, entweder weil die repräsentierende Elite die besseren Entscheidungen trifft oder weil Repräsentation die Bündelung von Interessen ermöglicht (vgl. Marschall 2014, 48f.). Seit einigen Jahren wird jedoch eine neue Einschätzung von Repräsentation diskutiert, welche Repräsentation „nicht als Stellvertretung eines Abwesenden, sondern als Beziehung, d.h. in ihrem relationalen Charakter“ (Thaa 2008, 628) in den Blick nimmt. Es handelt sich dabei um nichts weniger als eine Neubewertung politischer Repräsentation, die aufzeigt, dass Repräsentation nicht als notwendiges Übel verstanden werden sollte, sondern als Möglichkeit, Interaktionen und Interaktionsverfahren herzustellen, welche die Demokratie stützen und stärken können und zugleich auf die Fallstricke der Repräsentationsbeziehung, wie Machthierarchien und falsch verstandene Empathie, verweisen (vgl. ebd., 630).

Die Theoretikerin Iris Marion Young etwa hebt hervor, wie schwierig die Repräsentation von unterrepräsentierten Gesellschaftsgruppen ist, wenn die Repräsentierenden in ihrem Leben ganz andere Erfahrungen gemacht haben als die Personen, die sie zu repräsentieren suchen. Missrepräsentationen, die eher die Interessen des Repräsentierenden spiegeln als die Forderungen der Repräsentierten, sind womöglich das Ergebnis, wenn ohne wirklich zuzuhören und ohne Verständnis für Perspektivenvielfalt repräsentiert wird (vgl. Young 2002, 121ff.). Young fordert daher dazu auf, Repräsentation als eine Beziehung und einen Kommunikationsprozess zu verstehen, in welchem es nicht nur darum geht die Interessen der Repräsentierten aufzugreifen, sondern auch deren Erfahrungen und Perspektiven zu verstehen. Sie geht damit über das traditionelle Repräsentationsverständnis hinaus, weil dieses allein auf Interessen fokussiert war und das Verstehen (können) der repräsentierten Positionen selbst nicht problematisiert oder gar konkretisiert hat.

Das bloße sich in andere Hineinversetzen führt, so Young, häufig zu Missrepräsentationen, weil man sich selbst und die eigenen Erfahrungen in die Situation des/der anderen überträgt. Daher argumentiert sie für die Entwicklung einer sozialen Kompetenz, von welcher sie glaubt, dass sie die Differenz zwischen Erfahrungen überwinden kann. Es ist die Kompetenz der Perspektiveinnahme. Um die Perspektive von Menschen aus anderen Bevölkerungsgruppen einnehmen zu können, müssen, so Young,

neben Interessen auch Meinungen und Perspektiven repräsentiert, diskutiert und vermittelt werden. Wer angemessen repräsentieren will, muss die Werte und Prioritäten einer Person oder einer Gruppe, also ihre Beurteilung darüber, was die Politik anstreben sollte und was die Ziele sind, ebenso erfassen wie die „sozialen Perspektiven“, also die Erfahrungen, Geschichten und Annahmen, welche die Weltsicht der Repräsentierten prägen (vgl. ebd., 134-140). Insgesamt soll die Repräsentation von Interessen, Meinungen und sozialen Perspektiven eine differenzsensible Repräsentation ermöglichen, indem sie auf die Unterschiede zwischen RepräsentantIn und Repräsentiertem/Repräsentierter, aber auch auf die Unterschiede zwischen den Mitgliedern der repräsentierten Gruppen selbst aufmerksam macht.

Auch Gayatri Chakravorty Spivaks Überlegungen zur Repräsentation machen die Beziehungs- und Kommunikationsaspekte im Akt der Repräsentation deutlich. Sie geht davon aus, dass Repräsentationsbeziehungen meist mit hierarchischen Machtbeziehungen einhergehen und die Deutungsmacht bei den Repräsentierenden liegt, weil diese darüber entscheiden, wie und ob sie Aspekte aufgreifen und wie sie diese politisch artikulieren. Deshalb ist es laut Spivak unerlässlich, den Fokus darauf zu legen, wer die Aufgabe des Interpretierens von Forderungen übernimmt. „Dabei sollte nicht nur die Frage von Relevanz sein, wer repräsentiert, sondern auch, wer aus welchen Gründen heraus repräsentiert wird und zu welchem historischen Moment, in welchem Kontext, mit welchen Strategien und mit welcher Haltung“ (Castro Varela/Dhawan 2007, 41).

Sprachliche, aber auch bildliche Repräsentationen sind Teil von Diskursen, sie prägen die Wahrnehmung der Wirklichkeit. Wenn Diskurse hegemonial werden, entscheiden sie darüber, was als ‚normal‘ und möglich gilt. So gehen EuropäerInnen oftmals davon aus, dass muslimische Frauen meist unterdrückt sind. Zugleich wird diesen Frauen die Fähigkeit abgesprochen für sich selbst zu sprechen. Eine erfolgreiche, gebildete Muslima passt nicht in diese Narration, daher wird sie, selbst wenn es sie gibt, nicht wahrgenommen (ebd., 35). Vor diesem Hintergrund stellt sich noch viel schärfer als bei Young die Frage, wer eigentlich legitimiert ist, die „Stimme der Minorisierten“ zu sein. Es wird deutlich, dass die Ohnmacht der Ausgeschlossenen nicht automatisch dort endet, wo ihre Sprachlosigkeit ein Ende findet, sondern aufgrund von Wahrnehmungs- und Denkkategorien, die in traditionellen Diskursen verankert sind, oft verdeckt weiter besteht. Spivaks Überlegungen machen deutlich, wie wichtig Youngs Überlegungen zur Perspektiveinnahme und Repräsentation als Interaktionsform sind, denn sicherlich können in einer Massendemokratie nicht immer alle BürgerInnen repräsentiert werden. Um nicht undemokratisch zu handeln, indem immer nur bestimmte Bevölkerungsgruppen repräsentiert werden, muss darauf geachtet werden, dass nicht immer dieselben repräsentiert werden. Genau das ist aber der Fall, wenn Denk- und Wahrnehmungskategorien sowie Machthierarchien durch Repräsentationsbeziehungen verstetigt werden. Der Weg zur Vermeidung von dauerhaften (und damit undemokratischen) Herrschaftsbeziehungen liegt daher in einer Kritik und Infragestellung von ermöglichenden Repräsentationsbeziehungen.

Der Stellenwert der Theorie im Planspiel

Die Repräsentationstheorien von Young und Spivak sensibilisieren für Machthierarchien und Ausblendungsmechanismen im Prozess der Repräsentation. Durch die kontrafaktische Aufnahme der Geflüchteten in den Stadtrat soll den SpielerInnen die Mög-

lichkeit eröffnet werden, neue Handlungsabläufe und Kommunikationsformen zu entwerfen und zu erproben.

Die von Young geschilderte Repräsentationsproblematik tritt im Planspiel *Flüchtlinge im Stadtkontext* insbesondere durch die Repräsentation der Geflüchteten durch den Ausländerbeirat hervor. Obwohl das Spiel alle Freiheiten lässt, um mit den Flüchtlingen zu kommunizieren und etwa sprachliche Kommunikationsprobleme mit fiktiven ÜbersetzerInnen zu beheben, zeigt sich die Diskrepanz in der Repräsentation der Geflüchteten durch den Ausländerbeirat, weil die Repräsentierenden mit den Erfahrungen der Geflüchteten nicht vertraut sind und sich auch nicht mit ihnen vertraut machen, sondern stattdessen ihre eigenen Interessen über die der Repräsentierten stellen. So wurde in mehreren Spieldurchgängen die Vergewaltigung der geflüchteten Frau und ihr erhöhtes Sicherheitsbedürfnis, obwohl von ihr und ihrem Mann angesprochen, in den weiteren Debatten nicht thematisiert. Der Ausländerbeirat nutzte seine Rolle vielmehr, um das Ansehen von MigrantInnen generell zu thematisieren. Dadurch, dass die Geflüchteten während ihrer Repräsentation durch den Ausländerbeirat im Spiel präsent sind, wird ihnen bewusst, dass ihre Erfahrungen und Interessen unrepräsentiert bleiben. So stellte eine Spielerin der geflüchteten Frau trocken fest: „Die haben mir alle überhaupt nicht zugehört. Obwohl ich da war, haben sie so getan, als sei ich nicht da“. Die Reflexionsphase bietet die Möglichkeit, dieser Erfahrung der Missrepräsentation und Missachtung Ausdruck zu verleihen und dem/der InhaberIn der Rolle des Ausländerbeirats seine/ihre meist unbewusste Missrepräsentation zu verdeutlichen.

Die von Spivak thematisierten diskursiven Brüche zeigen sich im Planspiel in den Narrationen der Verwaltung, in der die Organisation und Verwaltung eines ‚Problems‘ im Vordergrund steht, das politische und finanzielle Schwierigkeiten aufwirft. Dem steht die Narration der Geflüchteten gegenüber, die der Wunsch nach Überleben und einem Leben in Sicherheit sowie der Verlust von Freunden und Familie dominiert, und die Narration der BürgerInnen und AnwohnerInnen, die sich davor fürchten, dass sich ihre Lebensumstände auf eine Weise verändern könnten, die sie schlecht einschätzen können. Im Planspiel werden das Aufeinandertreffen dieser drei Narrationen und die Schwierigkeit von ihrer Vermittlung deutlich. Darüber hinaus zeigte sich bei einer Durchführung, dass die SpielerInnen eine weitere Narration einführten.

Die das Spiel abschließende Reflexionsphase fördert das Verständnis für das Vorhandensein unterschiedlicher Narrationen und damit verbundener Positionen, aber auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit kreativer Vermittlungsversuche, wie sie Young einfordert, wenn sie Repräsentation auch die Aufgabe der Mediation und Vermittlung zuschreibt. Insbesondere die Berücksichtigung unterprivilegierter SprecherInnen, wie jene der ‚Flüchtlingsfrau‘, verlangt, wie im Spiel deutlich wird, nach neuen demokratischen Sprachpraktiken, die in einem ersten Schritt die Ausgrenzung durch Diskurse offen legen und thematisieren und in einem zweiten Schritt neue Praktiken entwickeln, wie etwa im World Social Forum die Praktiken des ‚open space‘. Dabei geht es darum, Räume für den Austausch zwischen Menschen aus dem globalen Süden und dem globalen Norden zu schaffen, in welchen Machthierarchien offen thematisiert und Praktiken des Umgangs entwickelt werden können (vgl. Della Porta/Giugni 2013, 129).

Durch das häufige Scheitern der Repräsentation im Spiel und die Möglichkeit der Missrepräsentierten in der Reflexionsphase zu intervenieren, wird deutlich, wie schwer und vielschichtig Repräsentation ist und dass dabei auf unterschiedliche Aspekte, wie Interessen, Meinungen, Perspektiven geachtet werden muss, um tatsächlich die Repräsentation der artikulierten Position erreichen zu können. Die Repräsentati-

onsbeziehung ist kein einfaches Zuhören; zu ihr gehört eine analytische Fähigkeit, die entwickelt werden muss und die bei der Repräsentation von Geflüchteten nach interkulturellem- und Sprachwissen sowie Sensibilität für Machthierarchien und Diskurse verlangt.

3 Didaktische Ziele des Planspiels⁴

Im Kontext der oben beschriebenen ausgewählten jüngeren Politischen Theorien zur Repräsentation ist das hier behandelte Planspiel vor dem Hintergrund dreier Überlegungen konzipiert:

Erstens kann durch das Planspiel das Schlüsselproblem Migration bearbeitet werden.

Zweitens: In den aktuellen Konflikten im Feld des Schlüsselproblems der Migration bietet sich ein Lernanlass für Theorien der Repräsentation, der durch das Planspiel aufgegriffen und auf ein Praxisfeld (Stadttratsssitzung) bezogen wird. Die Theorien ermöglichen die kritische Reflexion der politischen (Repräsentations-)Praktiken und regen zugleich zur Entwicklung neuer Praktiken an. Das Planspiel kann damit einen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik leisten: Planspiel und wissenschaftliche Theorie stehen im Austausch, durch Übersetzung in Praxis, Rückführung der praktischen Elemente in die Theorie usw. (vgl. Reinhardt 2014, 181ff.).

Drittens bietet das Planspiel die Möglichkeit der Reflexion auf das eigene Verstrickt-Sein in die bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen und damit auf die eigene Praxis des Reproduzierens sozialer und politischer Ungleichheit, vor allem im Hinblick auf die Frage der Repräsentation. Die fokussierten Reflexionsprozesse können als der Kern und die Hauptaufgabe von Bildung, genauer von kritischer politischer Bildung angesehen werden: Die Praxis der Kritik als Kern politischen Lernens schließt auch die individuelle Ebene mit ein, d. h. eine Reflexion auf die eigene Verstrickung in die gesellschaftlichen Verhältnisse und auf die eigene gesellschaftliche Funktion (vgl. Rößler 2013, 226). Dies beinhaltet eine „Verortung des Selbst im gesellschaftlichen und politischen Raum sowie eine Reflexion der gesellschaftlich bedingten Formen der individuellen Aneignung und Deutung von Politik“ (Oeftering 2016, 127).

4 Evaluation des Planspiels

In einem ersten Schritt werden nun das Sample und die Methode der Evaluation des Planspiels beschrieben, anschließend wird die Wirkung des Planspiels dargestellt.

4.1 Sample und Methode

Das Planspiel wurde mit 20 TeilnehmerInnen über zwei Tage in einem außerschulischen Bildungshaus durchgeführt. Die TeilnehmerInnen kamen aus verschiedensten Bereichen: ehrenamtlich in der Flüchtlingshilfe Engagierte, LehramtsstudentInnen, außerschulische BildnerInnen und berufstätige Menschen, teilweise in Berufsfeldern, die der Thematik Migration nahe stehen. Es handelt sich bei dem evaluierten Planspiel also um eines, das in der Erwachsenenbildung eingesetzt wurde. Zuvor wurde das

Planspiel zweimalig mit Studierendengruppen getestet. Es ist ein Anliegen, das Spiel als Bestandteil der LehrerInnenbildung zu etablieren.

Im Anschluss an das Planspielseminar wurden mit zehn TeilnehmerInnen qualitative problemzentrierte Leitfadenterviews durchgeführt. Acht von ihnen sind weiblich, zwei männlich, im Schnitt sind die Interviewten ca. 26 Jahre alt. Damit bilden sie das TeilnehmerInnenfeld ab. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem induktiv anhand der ersten analysierten Interviews Kategorien gebildet wurden. Anhand des so entstandenen Kodierleitfadens wurden die weiteren Interviews durchgesehen.

4.2 Wirkung des Planspiels: Ermöglichung von Selbstreflexionsprozessen auf individueller und kollektiver Ebene

Im Folgenden argumentieren wir, dass das Planspiel eine geeignete Lehr-/Lernform für die Ermöglichung individueller und kollektiver Reflexionsprozesse darstellt. Die zentrale Bedeutung der Reflexion einer Simulation für den Lernprozess ist unbestritten. Engartner et al. weisen darauf hin, dass Planspiele durch die Verknüpfung von Handlung und Reflexion gekennzeichnet sind, wodurch beispielsweise Fehler, die in der Simulation gemacht würden, durch eine Reflexion zu Lernerfolg führen (vgl. Engartner et al. 2015, 203). Auf der Grundlage unserer Forschung können wir Aussagen zu einigen in den anderen Forschungsarbeiten betonten Wirkungen machen (vgl. Fußnote 4). Den Schwerpunkt bildet jedoch die Darstellung der Reflexionsprozesse.

4.2.1 Wissen – Komplexität – Empathie – Engagement

Das Planspiel zielt nicht auf eine klassische Erweiterung des politischen Wissens, trotzdem kommt es u.a. in der Reflexion zur Aneignung von Wissen über Politische Theorien.

Viele der TeilnehmerInnen betonen, das Planspiel habe ihnen dabei geholfen, die Komplexität der politischen Realität und des Zustandekommens politischer Entscheidungen zu erkennen. So bemerkt eine Teilnehmerin: „[E]s gibt auch andere [als die von ihr bisher realisierten] Facetten [des politischen Problems]: Wie soll das alles finanziert werden? Wie hoch sind die Kosten? Wie hoch sind die Schulden? Das muss man alles irgendwie in Betracht ziehen.“⁴⁵

Durch die spielerische Perspektiveinnahme im Spiel wird deutlich, dass es, wie Spivak mit ihren theoretischen Ausführungen zu zeigen versucht, viele Perspektiven auf eine Situation geben kann (Narrationen), welche kognitiv durchaus nachvollziehbar sind, auch wenn sie nicht geteilt werden. Diese Perspektiven müssen aber erst einmal artikuliert und wahrgenommen werden. Die Pluralität von Perspektiven anzuerkennen ist wichtig, um gute Entscheidungen zu treffen und zu verstehen, wie komplex die Situationen sind, für welche die Politik Lösungen finden soll.

Zudem werden die von Young geforderten sozialen Kompetenzen, wie die Fähigkeit zuzuhören in dem konkreten Fall von Flucht und Asyl, gefördert. Man lerne, so die Auffassung einer Teilnehmerin, „das Andere zu verstehen“. Die spielerische Perspektiveinnahme schafft ein emotional angeleitetes Einfühlen, das die kognitive Wahrnehmung der verschiedenen Perspektiven auf die Situation ergänzt. Der Lerneffekt wird durch das tatsächliche Erfahren von Missrepräsentation und Ausgrenzung erhöht.

Das Planspiel stärkt bei den TeilnehmerInnen das Bedürfnis nach politischem, nicht nach sozialem Engagement. Das Planspiel zeige, so eine Teilnehmerin, die *„Notwendigkeit sich zu engagieren, um die Position der Geflüchteten zu stärken und zu verbessern“*, worin wiederum eine große Chance für die weitere *„Politisierung in der Bevölkerung im Moment“* liege. Durch den Fokus auf Probleme der Repräsentation und Ungleichheit entwickelt sich bei den TeilnehmerInnen in der Reflexion der Wille, politisch etwas an den Bedingungen von Repräsentation und Ungleichheit zu verändern. Ein Teilnehmer betont, das Planspiel habe ihn darin bestärkt, *„dass man doch dabei bleiben sollte und, dass man neue Wege finden sollte und, dass man es nicht aufgeben darf [...] und, dass man einfach nach neuen Methoden [sich politisch einzubringen] suchen muss“*.

Eine weitere Teilnehmerin zieht für sich selbst die Grenze zwischen sozialem und politischem Engagement. Während das Planspiel sie *„überhaupt nicht dazu bringen“* würde, sich sozial zu engagieren, ermutige sie das Planspiel *„zu politischem Engagement, [...] weil ich jetzt schon den Idealismus hätte, so Strukturen aufbrechen zu wollen oder so marginalisierte Gruppen auch so zu unterstützen.“*

4.2.2 Reflexionsprozesse

Die Intensität der Reflexion – hiermit ist sowohl die Reflexion des Planspiels vor Ort (u.a. mithilfe der Lektüre der Texte zu politischer Repräsentation) als auch die individuelle Selbstreflexion gemeint – betrifft im Besonderen die Frage nach der Möglichkeit und den Grenzen der Repräsentation, die in dem Planspiel manifest wird. Sie lässt sich verallgemeinern, indem in Frage gestellt wird, ob Menschen überhaupt von anderen Menschen repräsentiert werden können und was *politisch* verändert werden müsste, um eine angemessene Repräsentation im Sinne einer Mediation zu ermöglichen. Ein Teilnehmer reflektiert das Verhältnis von ‚der Politik‘ und ‚den Geflüchteten‘ als ein massives Ungleichheits- und asymmetrisches Machtverhältnis: *„Geschärft hat es [das Planspiel] doch noch einmal einiges. Die Artikulation von Flüchtlingen, die Möglichkeiten, die sie haben, also wie gering die doch sind. Also ich glaube, das ist da doch noch einmal deutlich geworden, vor welchen Problemen die stehen, das wird überhaupt nicht beachtet in der Politik. [...] Es wird nicht auf die Menschen eingegangen [...]. Dass die Leute, die sie repräsentieren wollen, entweder nicht zu Wort kommen oder dann auch anderen Mechanismen unterlegen sind bzw. auch andere Interessen verfolgen.“* In der Reflexion des konkreten Planspielablaufes können die TeilnehmerInnen feststellen, dass sie in den ihnen bekannten Mustern gehandelt haben, dass auch sie repräsentiert haben, ohne zuzuhören, also ohne auf die Erfahrungen und Perspektiven der Geflüchteten einzugehen und dass sie unfähig waren, neue Strategien, Handlungs- und Denkweisen zu erproben. So reproduzieren sie die ihnen bekannten Macht- und Herrschaftsverhältnisse unkritisch, etwa indem sie die Rolle des Ausländerbeirats nutzen, um „eigene“ Interessen zu vertreten. In der Reflexion werden sich die TeilnehmerInnen der Zwänge bewusst, denen ihr alltägliches Handeln unterliegt. Erst durch diesen Prozess kann ein Nachdenken über diese Zwänge und eine Reflexion auf die Auswirkungen dieser, bspw. auf die Möglichkeiten andere zu repräsentieren, erfolgen. *„[W]ir hatten ja dieses Thema, dass die Rollen ja eigentlich recht frei gestaltet waren, dass wir uns aber in unserer eigenen Rolle selbst eingegrenzt haben, in diesen Strukturen, die wir irgendwie kennen, dass wir da gar nicht ausgebrochen sind. [...] Ich glaube, auch für mich ist es auf jeden Fall gut, dass ich erkannt habe, dass man in solchen politischen Prozessen sich eigene Wege schaffen muss, um für sich einen Weg zu*

finden, um seine Bedarfe zu äußern und sich Gedanken machen muss, ob man den, den man politisch repräsentieren muss, auch ordentlich repräsentieren kann oder nicht.“

Über das Erkennen der Zwänge setzt eine Suche nach Alternativen ein (vgl. dazu auch Reinhardt 2014, 173), denn der Ausgang des Planspiels – die Nicht- bzw. radikale Missrepräsentation der Geflüchteten – macht den Großteil der Teilnehmenden unzufrieden, was zu einer kritischen Reflexion und einem Prozess des Suchens nach Alternativen führt. Dies zeigt auch das Zitat einer weiteren Teilnehmerin, die als Ziel formuliert *„ein Konzept zu entwickeln, wo man bestimmte Dinge aufbrechen kann, um aus diesen vermeintlichen Zwängen ein Stück weit heraustreten zu können.“*

Das Planspiel sensibilisiert den Blick für die von Spivak und Young beschriebenen Ungleichheiten und ungleich verteilten Machtstrukturen. Diese ungleichen Ausgangssituationen, denen Menschen in politischen Kontexten gegenüberstehen (deutscher Politiker vs. geflüchtete muslimische Frau ohne Aufenthaltsstatus⁶), werden durch die Konstruktion des Planspiels virulent. Die Erkenntnis, dass ungleich verteilte Ressourcen eine enorme Auswirkung auf das haben, was überhaupt in politischen Kontexten (bspw. Gemeinderatssitzungen) artikuliert und diskutiert, geschweige denn entschieden werden kann, lässt sich auf die realen Verhältnisse in den Gemeinden übertragen und wird von vielen TeilnehmerInnen als zentrale Erkenntnis des Planspiels beschrieben: *„[I]ch finde, dass durch das Planspiel noch einmal gut deutlich wurde, wie die Zugänge zu Informationen und Entscheidungsprozessen nicht gleich verteilt sind. Ich glaube, das ist die zentrale Erkenntnis an dieser Stelle und die stark unterschiedlichen Machtverhältnisse, die da in der kommunalen Struktur einfach herrschen.“*

Eine weitere Teilnehmerin betont, das Planspiel habe sie *„sensibilisiert, aber erst im Nachklang, durch die Bearbeitung in Bezug auf: Was ist Repräsentation und wie läuft Repräsentation? Also ich glaube jetzt, dass ich einen geschärften Blick dafür habe: Ab wann darf jemand wen repräsentieren und ab wann eigentlich nicht mehr? Und auch das, was wir mehrmals besprochen haben [... :] Können wir nur das, was wir kennen, oder was, was wir uns wünschen, was Utopisches?“*

Somit kann formuliert werden, dass das Planspiel eine Reflexion auf individueller Ebene als Lernprozess bewirkt und damit teilweise an Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen anknüpfen kann. Die Frage nach den eigenen Ausschließungspraxen, der eigenen Verstricktheit in die politischen Verhältnisse, die Ungleichheit produzieren, und die Probleme, die daraus für politische Repräsentation von marginalisierten Gruppen entstehen, bezieht sich auf die Frage nach der eigenen gesellschaftlichen Funktion und verlangt nach einer Verortung des Selbst im gesellschaftlichen und politischen Raum.

Engartner et al. betonen die *„sanktionsfreie Erprobung neuer Handlungs- und Denkformen“* von Planspielen, die das affektive Lernen fördere und *„zugleich die Kreativität der Handelnden“* (Engartner et al. 2015, 203) stärke, als einen Faktor dafür, dass Planspiele die Partizipationsbereitschaft Lernender unterstützen könnten. Interessant ist jedoch für unseren Fall, dass die Teilnehmenden gar keine neuen Handlungsformen erproben, obwohl sie durch die Spielanleitung explizit dazu aufgefordert werden, was zu Enttäuschungen führt: *„Ich hatte aber den Anspruch gehabt, dass wir das als Menschen, die in Flüchtlingshilfe alle tätig sind, doch anders hinkriegen würden. Das ist aber jetzt wieder die Verstärkung von den Stereotypen, die wir alle im Kopf haben.“*

Die Nichtverwirklichung des Anspruchs der Teilnehmerin erscheint nicht als (alleiniges) Defizit der Planspiel-TeilnehmerInnen, die ja anders hätten handeln können. Zu fragen wäre nämlich genau das: Gibt es Alternativen zu unserem Handeln? Wieso ist es so schwierig, anders zu handeln? Diese Fragen gilt es in der Reflexion des Plan-

spiels anzusprechen und auf die Texte der Politischen Theorie zu beziehen, die den Blick auf andere Handlungsabläufe und sensiblere Repräsentationsformen eröffnen.

Die Evaluation des Planspiels zeigt, dass diese Lehr-/Lernmethode eine geeignete Form sein kann, das Schlüsselproblem Migration zu bearbeiten, politische Theorien in Praxis zu(rück) (zu) übersetzen und Reflexionen über die Möglichkeit von Repräsentation, über das Verstrickt-Sein des eigenen Denkens und Handelns in strukturelle und gesellschaftliche Zwänge und über Privilegierung und Ungleichheit anzuregen. Das Planspiel leistet damit auch einen Anstoß zur Reflexion des Individuums auf sich selbst und könnte so zur Entwicklung einer ‚Kraft zur Reflexion‘ beitragen. Es wäre daher denkbar und wünschenswert, dieses Planspiel auch im schulischen Kontext – beispielsweise für Themen der gymnasialen Oberstufe, die auf Politische Theorie zielen – anzuwenden.

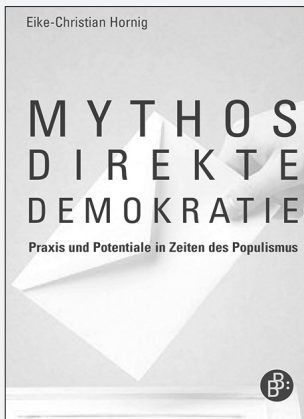
Anmerkungen

- 1 Das Planspiel mit Materialien, Ablaufbeschreibung und ausführlicher Evaluation ist unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/22840/> einzusehen.
- 2 Vgl. zum Ablauf eines Planspiels exemplarisch Reinhardt 2014, 138f.
- 3 Wir empfehlen zur vorbereitenden Lektüre für LehrerInnen die Darstellung in Castro Varela/Dhawan 2015, 151-218. Zudem sollten Teile aus den deutschsprachigen Texten der Autorinnen (Young 1996, 99-139; Spivak 2008, 7-41) zu Rate gezogen werden. Diese Texte, bzw. Ausschnitte daraus, sollten auch in der Reflexion des Planspiels gelesen werden.
- 4 Auf den aktuellen Stand der Wirkungsforschung zu Planspielen in der politischen Bildung kann in diesem Kontext nicht weiter eingegangen werden. Siehe dazu etwa: Dierßen/Rappenglück 2015 und Engartner et al. 2015.
- 5 Im Folgenden werden alle Zitate aus den Interviews kursiv gesetzt. Eckige Klammern zeigen Auslassungen in den Zitaten an.
- 6 In einigen Durchläufen, in denen die Spielerin bzw. der Spieler dieser Frau versucht hat, ihr Anliegen zu äußern, wurde sie nicht gehört und ernst genommen. In den meisten Fällen war es so, dass sie während des gesamten Plenums und des gesamten Spiels komplett ausgegrenzt wurde.

Literatur

- Aufruf für solidarische Bildung (2015): Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Ein Aufruf aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit. Online einsehen unter: <http://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de/> (letzter Aufruf: 29.11.2016).
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarb. und erw. Aufl.. Bielefeld.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Brode, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. IDA-NRW. Düsseldorf. S. 29-46.
- Della Porta, Donatella/Giugni, Marco (2013): Emotions in movements. In: Della Porta, Donatella/Rucht, Dieter (Hrsg.): Meeting Democracy. Power and Deliberation in Global Justice Movements. Cambridge. S. 123-151.
- Dierßen, Benedikt/Rappenglück, Stefan (2015): Europabezogene Planspiele und ihre Wirkung. In: Oberle, Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Wiesbaden. S. 223-234.
- Engartner, Tim/Siewert, Markus B./Meßner, Maria Theresa/Borchert, Christiane (2015): Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern. Charakteristika von Planspielen als didaktisch-

- methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 2/2015. S. 189-217.
- Giesecke, Hermann (1997): *Kleine Didaktik des politischen Unterrichts*. Schwalbach/Ts.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim.
- Marschall, Stefan (2014): *Demokratie*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Ochs, Dietmar/Steinmann Bodo (1976): *Planspiel Wirtschaft: Entscheiden und Handeln*. Spielvorlagen zur Auseinandersetzung mit ökonomischen Abläufen und Problemen. Köln.
- Oeftering, Tonio (2016): *Kritik und Widerstand aus politiktheoretischer und politikdidaktischer Perspektive*. In: Reheis, Fritz et. al. (Hrsg.): *Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts. S. 122-129.
- Pitkin, Hanna F. (1967): *The Concept of Representation*. Berkeley/Los Angeles.
- Reinhardt, Sibylle (2014): *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5. Auflage. Berlin.
- Rößler, Sven (2013): „Herr Professor, vor zwei Wochen schien mir die Welt noch in Ordnung... – Mir nicht.“ In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute kritische politische Bildung?*. Schwalbach/Ts. S. 223-231.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Berlin.
- Thaa, Winfried (2008): *Kritik und Neubewertung politischer Repräsentation: vom Hindernis zur Möglichkeitsbedingung politischer Freiheit*. In: *PVS* 4/2008, S. 618-640.
- Young, Iris Marion (2002): *Inclusion and Democracy*. Oxford. S. 121-153.
- Young, Iris Marion (1996): *Fünf Formen der Unterdrückung*. In: Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde (Hrsg.): *Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität*. Frankfurt am Main.



Eike-Christian Hornig

Mythos Direkte Demokratie

**Praxis und Potentiale in
Zeiten des Populismus**

2017 • 169 Seiten • Kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2134-4 • eISBN 978-3-8474-1125-3

Die Debatte um direkte Demokratie in Deutschland wird von einem Mythos beherrscht. Besonders Rechtspopulisten und Bürgerproteste propagieren das Bild einer elitenfreien, sachlichen und demokratischeren Politik durch Volksrechte. Tatsächlich aber ist direkte Demokratie eng mit Interessengruppen und Parteien verbunden und auch die Schweiz taugt nicht als Vorbild. Das Buch zeigt wie direkte Demokratie jenseits des Mythos funktioniert.



www.shop.budrich-academic.de