

„Also da ist im Bundestag vielleicht ein bisschen weniger Demokratie als bei uns in der Klasse.“ Reflexionen einer 9. Gymnasialklasse über ihre Bundestagsimulation im Rahmen einer fiktiven Dorfgründung

Andreas Petrik

1. Parteienverdrossenheit und Entparlamentarisierung im Klassenraum

Der Diskurs um Entparlamentarisierung und Post-Demokratie macht der politischen Bildung ihre Arbeit nicht leichter, Urteils- und Partizipationskompetenz zu stärken. Dies liegt vor allem daran, dass hierbei zutreffende Kritik an Strukturproblemen des Parlamentarismus häufig mit altbekannten Vorurteilen über parlamentarisches Arbeiten vermischt werden. Einerseits trifft es zu, dass die „dichotomen“ Entscheidungsmuster des Bundestags „den vielfach gebrochenen Interessen und den erweiterten Verhaltens- und Handlungsoptionen des Individuums“¹ nicht mehr ohne weiteres gerecht werden. Zudem können sich Parteien dabei immer weniger auf „stabile gesellschaftliche Großgruppen“² beziehen. So gelingt es etwa der SPD kaum noch, zwischen dem ‚traditionellen (Arbeiter-)Milieu‘ und dem ‚sozialökologischen Milieu‘ beziehungsweise ‚modernen Arbeitnehmermilieu‘ zu vermitteln, was ihr bekanntlich den Status einer Volkspartei genommen hat. Zugleich kann nicht die Rede davon sein, dass der Bundestag faktisch durch Interessengruppen und Expertenkommissionen „entmachtet“ worden sei: An zahlreichen Fällen lässt sich zeigen, wie Regierungsfraktionen, Opposition und Öffentlichkeit modifizierend auf Ergebnisse von Expertenrunden einwirken.³ Zugleich sind die komplexen Aushandlungsprozesse innerhalb der Fraktionen und zwischen ihnen eben nur zu einem geringen Teil auf der Bühne des Bundestags wahrnehmbar, weil sie hinter verschlossenen Türen stattfinden. Dies verstärkt auf Wählerseite den Eindruck einer von vornherein ‚abgekarteten Sache‘ und der fehlenden Repräsentation eigener Interessen.

Diese gefühlte Entmachtung des Parlaments ist eingebettet in „einen dreifachen Kontrollverlust: In persönlicher Hinsicht – mit Blick auf den technologischen Wandel und Zukunftsängste, in politischer Hinsicht – Politik und Institutionen werden als abgehoben empfunden [...], und in nationalstaatlicher Hinsicht – der Staat kommt seinen Aufgaben nicht ausreichend nach, die eigene Bevölkerung zu schützen, wie zum Beispiel im Fall der Aufnahme von Flüchtlingen“⁴. Entsprechend hoch ist nach wie vor auch bei Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren die Politik-, genauer Parteienverdrossenheit: Obwohl ihr politisches Interesse und ihre Partizipationsbereitschaft in den letzten Jahren angestiegen sind und ihre allgemeine Demokratiezufriedenheit ungebrochen hoch ist, bringen Jugendliche Parteien und parlamentarischen Institutionen ähnlich wenig Vertrauen entgegen, wie sie es

1 Vgl. Suzanne S. Schüttemeyer, Modewort oder Alarmsignal? Befunde und Überlegungen zur Entparlamentarisierung, in: Werner J. Patzelt / Martin Seibaldt / Uwe Kranenpohl (Hrsg.), *Res publica semper reformanda*, Wiesbaden 2007, S. 240 – 253, S. 242.

2 Ebenda.

3 Vgl. ebenda, S. 244.

4 Richard Hilmer / Bettina Kohbrausch / Rita Müller-Hilmer / Jérémie Gagné, Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern, Düsseldorf 2017, S. 6.

gegenüber großen Unternehmen, Kirchen und Banken tun. Dagegen stehen die als effizienter und konstruktiver empfundenen Institutionen wie Polizei, Gerichte und NGOs, vor allem Menschenrechts- und Umweltschutzgruppen, immer noch hoch im Kurs.⁵

Eine zentrale Frage der Politikdidaktik lautet daher, wie diese „Entparlamentarisierung von unten“ zu stoppen sei. Wie lässt sich die gestiegene Partizipationslust für eine wertschätzende Haltung zum Parlamentarismus nutzen? Faktoren, die politisches Interesse und Partizipation begünstigen, sind Handlungsressourcen, Kontakte und politische Selbstwirksamkeitserwartungen, die wiederum stark von der sozialen Situation und gesellschaftlichen Stellung abhängen. Hinzu kommt der Befund, dass eine tendenziell „linke“, also gesellschaftskritische politische Orientierung mit einem stärkeren Interesse an politischer Gestaltung verbunden ist.⁶

Daraus lassen sich zwei didaktische Schlussfolgerungen ableiten: Erstens sprechen diese Befunde dafür, politische Selbstwirksamkeitserfahrungen im Klassenraum zu ermöglichen, indem auf handlungsorientierte Weise partizipative Ressourcen erlernt und erprobt werden, die Elternhäuser kaum oder gar nicht bereitstellen. Die klassische, rein polity-orientierte Institutienkunde ist hierfür kontraproduktiv. Zugleich fördert nicht jedes reale oder simuliert politische Handeln im schulischen Nahraum automatisch politische Kompetenzen. Eine Metaauswertung zahlreicher Studien gibt Hinweise darauf, dass entsprechende schulische Erfahrungen auf politische Interessenlagen, Machtverhältnisse sowie auf soziologische und rechtliche Handlungsbedingungen reflektiert werden müssen: Der Transfer von sozialem, interpersonalem Handeln zu institutionellem, transpersonalem Denken erfolgt nicht automatisch.⁷

Zweitens erscheint es ratsam, inhaltlich an den subjektiven politischen Orientierungen der Jugendlichen zu arbeiten, um die Akzeptanz politischer Parteien als policy-Trägerinnen zu stärken. Während Jugendliche, die mit einer oppositionellen „Widerstandsidentität“ sympathisieren, tendenziell stärker politisiert oder politisierbar sind, gilt es, diese Bereitschaft auch bei oft unpolitischer auftretenden Anhängern einer „Legitimierenden Identität“ hervorzurufen.⁸ Auch die psychologische Rechtsextremismusforschung kommt zu dem Schluss, dass die Unterstützung eines eigenen politischen Zugangs für demokratische Lernprozesse erfolgversprechender ist als moralische Belehrung.⁹ Die eigene latente Werthaltung verstehen und auf gesellschaftliche Konfliktlinien (cleavages) beziehen zu können; scheint ein zentraler Motivator politischer Selbstwirksamkeitserwartungen zu sein. Somit bestätigt sich empirisch *John Deweys* Annahme von 1916, dass Schule, um Demokratie zu stärken, „eine echte soziale Umwelt“ bereitstellen muss, die „Arbeit und Spiel in Gemeinschaft“ ermöglicht, um „soziale Auffassungen und Interessen“ zu entwickeln.¹⁰

5 Vgl. *Ulrich Schneekloth*, Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhalten der Politikverdrossenheit, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2015. Eine pragmatische Jugend im Aufbruch, Frankfurt am Main 2015, S. 153 – 200.

6 Vgl. *Jan W. van Deth*, Politische Partizipation, in: *Viktoria Kaina / Andrea Römmele* (Hrsg.), Politische Soziologie, Wiesbaden 2009, S. 141 – 161, S. 152 ff.

7 Vgl. *Sibylle Reinhardt*, Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 58. Jg. (2009), H. 1, S. 119 – 125.

8 Vgl. *Manuel Castells*, Die Macht der Identität, Teil 2 der Trilogie über das Informationszeitalter, Opladen 2002, S. 8 ff.

9 Vgl. *Andrea Kleberg-Niepage*, Zur Entstehung von Rechtsextremismus im Jugendalter – oder: Lässt sich richtiges politisches Denken lernen?, in: Journal für Psychologie, 20. Jg. (2012), H. 2, S. 1 – 30.

10 Vgl. *John Dewey*, Demokratie und Erziehung, Weinheim 1993, S. 457.

Planspiele erfüllen diesen handlungsorientierten Anspruch zum Teil sehr gut: Sie lassen politische Interessen, Machtverhältnisse, Aushandlungsprozesse und Entscheidungsverfahren nacherleben. Zugleich verlangen die meisten Planspiele unmittelbar eine institutionelle Perspektivenübernahme, bevor handlungsmotivierende individuelle Zugänge zum Phänomen des Politischen bewusst werden können. Die transpersonale Rollenübernahme in Planspielen ist eine der schwierigsten lernpsychologischen Herausforderungen.¹¹ Daher fragt sich, wie man schon im interpersonalen Nahraum ein institutionelles Politikverständnis anbahnen kann. *Eduard Spranger* empfahl als Re-Demokratisierungsmaßnahme der Nachkriegszeit Inselsimulationen, die politische Elementarphänomene wie Macht, Recht, Freiheit und Gleichheit im Nahraum entdecken lassen, um sie dann auf makropolitische Kontexte transferieren zu lernen.¹²

2. Die Dorfgründungssimulation als nahräumlicher Institutionalisierungsanreiz

Die didaktische Grundidee von Inselsimulationen ist, den Politisierungsprozess im vorzivilisatorischen Naturzustand beginnen zu lassen: Die Lerngruppe wandert in Gedanken auf eine einsame Insel aus, um dort einen Staat zu gründen. Dieses offene Verfahren erfordert eine umfassende Lehrersteuerung, um entstehende Konflikte in didaktisch vertretbarer Zeit politisch zuzuspitzen, ohne sich in Fragen des sozialen Umgangs oder des technischen Überlebens zu verlieren. Die Lernenden benötigen institutionelle Anregungen, um nicht bei null anfangen zu müssen. Daher habe ich die Inselsituation auf die Neubesiedlung eines verlassenen Pyrenäendorfs zugespitzt.¹³ Die Dorfgründungssimulation ist damit eine inselartige Situation mit Planspielementen, jedoch (bis auf zwei szenische Intermezz) kein Rollenspiel. Die je authentischen individuellen Werte und Vorstellungen der Jugendlichen sollen verhandelt werden. Mit Inseln hat das Dorf die Abgeschiedenheit gemeinsam, die eine gegenseitige Abhängigkeit erzeugt. Mit Planspielen teilt es die institutionelle Einbettung. Dieser Zusammenhang existiert allerdings bewusst nur in rudimentärer kommunal-politischer Form: Ein Gemeindehaus mit Schule und Gefängniszelle erinnert an politische Gestaltungsaufgaben, an Rechtsprechung und an Bildung. Eine katholische Kirche bringt religiöse Fragen ins Spiel. Ein Marktplatz regt zu Tauschgeschäften an. Ein Stall, eine Werkstatt, ehemalige Käser-, Schlachter- und Bäckerhäuser, ein Bach, Viehweiden und Ackerland bilden ökonomische Grundlagen des Dorflebens. Soziale Ungleichheit manifestiert sich in Form der ungleichen Wohnhäuser der ursprünglichen Dorf-Schichten (Grundbesitzer, Handwerker, Hirten).

Durch die unausweichliche Kontroversität dieser politischen Gestaltungsfragen ergibt sich die Notwendigkeit, über demokratische Koordinationsverfahren nachzudenken und das eigene Gesellschaftsbild argumentativ auszubauen. Die Herausbildung von Konfliktlinien, Parteien und institutionellen Strukturen wird im Zeitraffer individualgenetisch nach-

11 Vgl. *Andreas Petrik*, Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen, in: *ders.* / *Stefan Rappenglück* (Hrsg.), Handbuch Planspiele in der politischen Bildung, Schwalbach im Taunus 2017, S. 35 – 57.

12 Vgl. *Eduard Spranger*, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bochum 1963.

13 Vgl. *Andreas Petrik*, Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen 2013, S. 296 ff.

vollzogen. Das Dorfmodell simuliert den schwierigen Weg politisch ambitionierter Gemeinschaften, ein funktionierendes Gemeinwesen zu errichten.¹⁴ Die Grenzen dieser Analogie (die vor allem in der Größe und den technischen Möglichkeiten dieses Mikrokosmos begründet liegen) werden am Ende der Simulation reflektiert.

Im ersten Akt entdecken die Teilnehmenden eigene und fremde Wertorientierungen, lernen sie argumentativ zu begründen sowie fremde Begründungen nachzu vollziehen und mit demokratischen Verfahren (Geschäftsordnung, Abstimmungsregeln usw.) zu regulieren. Im zweiten Akt erschließen sie unser heutiges Parteienspektrum über die Beschäftigung mit dessen ideellen Grundfiguren¹⁵: Wie würde ein liberales, konservatives, demokratisch-sozialistisches und ein grün-libertär-basisdemokratisches Dorf aussehen? Im dritten Akt üben die Jugendlichen den Transfer des erworbenen Ideen-Wissens auf aktuelle parteipolitische Konflikte. Hier werden „Hartz-IV“ als Verteilungspolitischer und die „Homo-Ehe“ als gesellschaftspolitischer Konflikt diskutiert. Dazu schlüpfen die Jugendlichen in die Rolle von Parteivertretern in einer Talkshow-Simulation (Fishbowlverfahren¹⁶). Am Ende reflektieren sie die Entwicklung ihrer politischen Werthaltung und ihrer Vorstellung von Demokratie.

Im vom Land Sachsen-Anhalt finanzierten Forschungsprojekt „Transferzentrum Demokratieforschung und Demokratiepolitik“¹⁷ führte unser Teilprojekt an Sekundarschulen in strukturschwachen Gebieten mehrere Dorfgründungssimulationen durch, um die Lernwege solcher Jugendlicher zu untersuchen, die zumindest einen latent rechtsextremistischen Hintergrund vermuten lassen. Eine Gymnasialklasse der Jahrgangsstufe 9 diente uns als Vergleichsgruppe, in der wir den dritten Akt bewusst abweichend gestaltet haben. Statt der eher policy-orientierten Talkshow wollten wir über die Simulation einer Bundestagsdebatte zum Thema Hartz-IV den polity-Rahmen von Parlamenten stärker in den Fokus rücken.

3. Der neue dritte Akt der Dorfgründung: Simulation einer Bundestagsdebatte

Die Dorfgründung hatte im Forschungsprojekt jeweils eine Laufzeit von 25 Unterrichtsstunden, wobei der Ein- und Ausstieg jeweils als Projekttag durchgeführt wurde, während dazwischen normale Doppelstunden liefen. Die Aufgabe im neuen dritten Akt lautet, die Entscheidungsweise des Bundestages im Vergleich zu den eigenen Dorfversammlungen zu testen. Die Simulation fand im Juni und Juli 2013 statt, also noch zu Zeiten der schwarz-gelben Koalition. Inhaltlicher Anlass war die Feststellung des Bundesverfassungsgerichts, dass die Hartz-IV-Sätze zu niedrig seien. Nachgespielt wurde nur die zweite und dritte Lesung. Die Beschlussempfehlung mitsamt Veränderungs- und Gegenanträgen zum Hartz-

14 Vgl. *Matthias Grundmann*, Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen, Frankfurt am Main 1999.

15 Vgl. *Herbert Kitschelt*, Diversification and Reconfiguration of Party Systems in Postindustrial Democracies, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2003.

16 Die Methode hat ihren Namen nach der Sitzordnung: Eine kleine Gruppe von Teilnehmern diskutiert im Innenkreis (im „Goldfischglas“), während die übrigen Teilnehmer in einem Außenkreis die Diskussion beobachten.

17 Vgl. *Andreas Petrik / Anke Köhler / Jannis Hentschel*, Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht, Projekt Demokratietransfer Band 2, Halle (Saale) 2018. Leiter der beiden anderen Teilprojekte waren *Everhard Holtmann* (Halle, federführend) sowie *Rainer Silbereisen* (Jena) und *Illona Wuschig* (Magdeburg).

IV-Gesetz wurde zuvor mithilfe von Rollenkarten in Fraktionssitzungen vorbereitet und durch Treffen der Regierungs- und Oppositionsparteien koordiniert. Die Aussprache der zweiten Lesung wurde nach den Vorgaben der Berliner Stunde abgehalten, die Redezeit der Fraktionen folgte ihrem Prozentanteil im Parlament: Bei 30 Minuten verfügbarer Debattenzeit ergaben sich somit für die CDU/CSU 11,5 Minuten, für die SPD 7,0, die FDP 4,5, die Linke: 3,5 und für die Grünen 3,5 Minuten. In der dritten Lesung folgte die Schlussabstimmung der Beschlussempfehlung.

Im Folgenden wird nicht die Debatte analysiert, sondern deren Reflexion in der Auswertungsphase, um die Lernprozesse dieser 9. Klasse explorativ auszuwerten. Dokumentiert werden dazu drei ausgewählte Szenen, die aus Videoaufzeichnungen transkribiert wurden.

Szene 1: Pluralismus – Ordnung versus Freiheit und Dorf versus Staat	
48. Lehrer:	(...) Jetzt haben wir uns mit dem Bundestag auseinandergesetzt beziehungsweise diese (...) Bundestagsdebatte gespielt und eigentlich möcht ich wissen, was kann denn (...) eigentlich euer Dorf vom Bundestag lernen? Wenn es überhaupt was vom Bundestag lernen kann. Klaus, Eve.
49. Klaus:	Also ich würd' jetzt (...) unsere Dorfversammlung noch mal angucken, also die ist immer so ziemlich chaotisch gewesen. Und das läuft da im Bundestag doch schon geordneter ab, find ich. (...) mit diesem Wechsel zwischen Opposition und (...) Regierung. Dass (...) jeder seine Gegenrede einbringen kann. Das fand ich (...) ziemlich gut. Und vielleicht könnten wir (...) so was Ähnliches auch bei uns in der Dorfversammlung bei der nächsten machen.
50. Lehrer:	Wen hat' ich jetzt? Eve hat' ich.
51. Eve:	(...) also ich wollt eigentlich auch dasselbe sagen mit der Abstimmung. Also dass (...) es demokratisch abläuft und nicht so chaotisch wie bei uns.
52. Anton:	Also ich finde, man kann Opposition und dieses, dieses Streit-Konzept (...) im Bundestag <i>gar nicht</i> auf unsere Gruppe eigentlich übertragen, weil wir 'ne kleine Gruppe sind, die ja rein theoretisch ähm durch Abstimmung und durch Argumentation eben an einem Strang ziehen sollte in der Gruppe und eben nicht [?] 'ne Opposition und Parteien, also so (...) gegeneinander arbeiten sollten.
53. Lehrer:	Peter, Martha.
54. Peter:	Also, aber ich fand unser demokratisches System eigentlich besser als das im Bundestag. Also weil bei uns hat jeder (...) freie Redezeit, also man konnte wirklich alle Argumente auch ausschweifend erklären und die Fragen auch beantworten. (...) und außerdem war's bei uns gerecht. Also jeder konnte seine Meinung vertreten und es war nicht so, dass man schon von Anfang an wusste, ja jetzt die neun CSU-Anhänger gewinnen das locker. Also da ist im Bundestag vielleicht ein bisschen weniger Demokratie als bei uns in der Klasse.
Anmerkung: Die Zitate wurden sprachlich geglättet, indem Füllwörter entfernt wurden. Quelle: Transkription der Videoaufzeichnungen zum Forschungsprojekt „Demokratietransfer“ an Schulen in Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2013, vgl. Fußnote 17.	

Klaus, der sich während der Dorfversammlungen fast gar nicht beteiligt hat, bewertet die tatsächlich hochkontrovers geführten Dorf-Debatten als chaotisch, obwohl die Dorfgemeinschaft auch dort Rederegeln etabliert hatte. Die Regeln wurden jedoch im Unterschied zur simulierten Parlamentsdebatte von der Lerngruppe nicht streng durchgesetzt. Klaus hat offenbar besonders der geregelte Wechsel aus Rede und Gegenrede beeindruckt, und er wünscht sich eine Übernahme dieses Verfahrens für sein Dorf. Eve, die wiederum in den Dorfdebatten regelmäßig und selbstbewusst mitgestritten hat, pflichtet ihm vollständig bei. Beide begrüßen also vor allem die Ordnungs- und damit Entlastungsfunktion der Geschäftsordnung des Bundestages – aus offenbar unterschiedlichen Motiven heraus.

Anton, der ebenso stark wie Eve im Dorf engagiert ist, spricht das Mikro-Makro-Problem an und bezweifelt, dass Regelungen des Bundestages der Dorfgemeinschaft weiterhelfen könnten. Er begründet dies mit einer angeblich höheren politischen Homogenität der Klasse, die eine klar strukturierte Rede und Gegenrede überflüssig machen. Diese Einigkeit zeigte diese Lerngruppe jedoch in Wirklichkeit nicht: Gerade verteilungspolitisch war sie zwischen umverteilenden und marktliberalen Positionen durchweg gespalten. Anton scheint hier der Fehlkonzeption der „Illusion der Homogenität“ zu erliegen, also der Annahme, eine Wahrheit zu kennen, die eigentlich von allen anderen Menschen geteilt werden müsse.¹⁸ Antons Formulierung „rein theoretisch“ deutet jedoch an, dass ihm im Verlauf der Dorfgründung bewusst geworden ist, wie unrealistisch sein Wunsch ist, „an einem Strang zu ziehen“. Diese Enttäuschung, selbst in der kleinen Gruppe die Pluralität der großen Gesellschaft vorzufinden, zeigt sich in allen Klassen, die eine Dorfgründung durchführen.

Peter, selbst einer der Vielredner im Dorf, stört die festgelegte Redezeit der Berliner Stunde im Bundestag, weil man dadurch an ausführlichen Beiträgen gehindert werden würde. Hier könnte man also persönliche Motive vermuten. Dazu kommt, dass ihm offenbar die institutionalisierte Macht der größeren Regierungspartei (er meint die CDU/CSU) nicht passt, die dadurch die längste Redezeit erhält. Ungleiche Redenzeiten der Fraktionen sowie bereits festgelegte Mehrheitsverhältnisse erscheinen ihm als undemokratisch. Verstärkt werden mag diese Bewertung dadurch, dass er an anderer Stelle den Konservatismus als politische Richtung ablehnt. Noch deutlicher wird diese Ablehnung der strukturellen Regierungsmehrheit in Szene 2.

<i>Szene 2: Legitimität – Regierungsmacht versus Repräsentation versus Oppositionsrolle</i>	
58. Maurice:	Na ich find auch, man kann von dem Bundestag (...) nichts lernen. Erstens (...) sind wir wirklich eine zu kleine Gruppe und zweitens das System, das ist eigentlich naja, für meine Verhältnisse (...) [...] idiotisch, weil nur weil die CDU jetzt mehr Stimmen, (...) Sitze hat und dadurch mehr Stimmen äh, können die gleich sämtliche Wahlen gewinnen, wenn die FDP noch dazu kriegen. Ja und auch, wenn es jetzt mit einer Stimme Mehrheit ist, dann sind 's ja... ich find 's auch irgendwo unfair. Das Einzige, was wir davon übernehmen könnten, wäre vielleicht 'ne Redezeit. Aber wenn wir jetzt irgendwie drüber reden sollten.
59. Lehrer:	Jenifer. Was macht 'n ihr? [zu Roman]
60. Jennifer:	Also ich find das System, wie Maurice das jetzt gesagt hat, nicht idiotisch, weil wenn nun mal die meisten Leute, die zur Wahl gehen, die CDU (...) wählen, dann (...), weil die machen das ja, weil die CDU ihre Interessen (...) ja durchbringen will, sag ich jetzt einfach mal, und wenn das, wenn die, wenn die meisten, nee, wenn die Interessen von der CDU doch nun mal (...) auch die Interessen von den Leuten sind, warum, von den meisten Leuten, dann warum sollten die da nicht gewinnen bei der ihre Abstimmung? (...) Aber für unsere Gruppe jetzt find ich auch, dass wir zu klein sind, um das so aufzunehmen. Ich fand auch eigentlich, wie wir das vorhin gemacht haben, war 's auch nicht schlecht.
61. Lehrer:	Okay. Vielen Dank. Lennard.

18 Vgl. *Sibylle Reinhardt*, Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht. Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens?, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 53. Jg. (2003), H. 4, S. 499 – 505; *Andreas Petrik*, a.a.O. (Fn. 13), S. 220 ff.

Fortsetzung Szene 2

62. Lennard: Ja, ich würde auch sagen, die Leute wählen die ja und wenn die Partei gewählt wird und mit den meisten Stimmen, [?] repräsentiert ja dann die meisten Leute. [?] ist ja dann wichtig, wenn die meisten Leute, also die meisten Leute haben ja dann mehr Stimmen logischer Weise. Und deswegen ist das überhaupt nicht unfair. Ist dann (...) für uns als Partei Scheiße, aber deswegen müssen wir uns ja dann bemühen beziehungsweise die Partei muss sich bemühen, diese, diese Wähler zu kriegen.

Anmerkung: Siehe Szene 1.

Quelle: Siehe Szene 1.

Maurice wiederholt zunächst Antons Mikro-Makro-Argument, um dann insbesondere die Machtverteilung im Bundestag zu monieren. Mit „Wählen“ meint er vermutlich Bundestagsabstimmungen, beide Begriffe werden in dieser Altersstufe oft verwechselt. Er findet es also unfair, wenn zumeist von vornherein feststeht, wer die Abstimmungen gewinnt, hier also die Regierungskoalition. Die im Dorf zu beobachtenden wechselnden Mehrheiten gefallen ihm offenbar besser. Allerdings stimmt er, ähnlich wie Klaus und Eve, geregelten Redezeiten zu.

Jennifer widerspricht Maurice explizit, indem sie die Macht der Regierungspartei CDU (die hier offenbar stellvertretend für die Regierungsmehrheit gesetzt wird) mit der entsprechend großen Anzahl von Wählerstimmen rechtfertigt, deren Interessen die CDU zu vertreten hat. Wenn eine Partei (oder eine Koalition) die Mehrheit der Wählerstimmen auf sich vereint, dann sei es eben legitim, wenn sie auch die Abstimmungen im Bundestag gewinnt. Jennifer zeigt damit Verständnis für den Repräsentationsgedanken, der ja in der Dorfgemeinschaft bisher keine Rolle spielte, weil das direktdemokratische Dorfparlament personell identisch mit allen Dorfbewohnern ist. Vielleicht möchte Jennifer auch deshalb das bisherige Dorfsystem beibehalten.

Lennard, der in der Bundestagsdebatte einen Abgeordneten der Linkspartei spielte, stimmt Jennifer zu und definiert dann eine zentrale Möglichkeit der Oppositionsparteien: Im Bundestag durch öffentlichkeitswirksames Auftreten darauf hinzuwirken, Wählerinnen und Wähler zu überzeugen, um irgendwann selbst Mehrheitspartei werden zu können. Er zeigt also ein Verständnis von Konkurrenzdemokratie, vom Zusammenspiel aus Regierung und Opposition sowie von wechselnden Mehrheiten auch im Bundestag. Legitimität ergibt sich für ihn durch das gleiche Recht, Mehrheit beziehungsweise Teil einer Mehrheitskoalition zu werden.

Szene 3: Effektivität – Zeitknappheit versus Ausschussarbeit

63. Lehrer: Vielen Dank. Weitere Positionen und Anmerkungen, Äußerungen? Jetzt hast du was ganz Schönes gesagt, nee ... Peter glaub ich: ja finde, das, was kann eigentlich jetzt unser Bundestag von Deutschland und unser Regierungssystem hier von unserem Dorf lernen? Du hast da was eingebracht, glaub ich. Was kann also, das ist die Frage, was kann unser System, was wir derzeit in der BRD haben, von unserem Dorf lernen, aber auch von den Theoretikern lernen, die wir hatten beziehungsweise von den Gesellschaftstheorien. Peter.

64. Peter: Dass man die Fragen (...) beantworten kann, ohne Zeitverlust. Also, dass die Zeit dann nicht weiterläuft irgendwann mal.

65. Lehrer: Okay. Anton.

66. Anton: Äh, na das mit der Zeitfrage find ich eigentlich (...) in Ordnung so, weil man hat ja im wahren Leben auch nicht ewig Zeit, um irgendwas zu diskutieren. Wir können da ja nicht unendlich lang diskutieren irgendwelche Gesetze. Also find ich das gut, wenn man nicht zu viel Zeit hat, (...) um irgendwelche Argumente (...), weil man muss ja auch das können, Argumente [?], zu präsentieren und (...), ja man sollte nicht ewig diskutieren können. (...)

Fortsetzung Szene 3

69. Peter: Ja, und außerdem (...) kommt das, also das haben wir bei uns in der Klasse auch gesehen, zu Fehlverstehen, wenn man es nicht erklärt. Also die können ruhig Fragen stellen, damit man das besser versteht. Weil nicht dass dann nachher, weil 's falsch verstanden wurde, dann 'ne blöde Abstimmung gibt und dann wird das Gesetz doch nicht durchgesetzt, obwohl 's eigentlich fürs Volk gut gewesen wär. Und das zu Anton, dass die im wahren Leben keine Zeit haben. Die haben Zeit. Die werden dafür bezahlt, dass die sozusagen das Volk dort vertreten und Gesetze machen. Und, was sollen die noch vorhaben? Die arbeiten jetzt, also ich verlange jetzt sozusagen von denen, dass sie, dafür dass sie von mir mit Steuern bezahlt werden, acht Stunden am Tag arbeiten müssen oder sechs oder wie viel auch immer.
70. Anton: Naja, das nutzen sie auch. Es gibt ja viele Gesetze. Die sitzen da ja nicht umsonst.
71. Peter: Naja, die acht Stunden können sie ja nutzen, um ein Gesetz zu machen. Da bleibt ja wohl genug Zeit, um mal [?] (...)
72. Anton: Na, die machen nicht nur eins. Dann würdest du in zehn Jahren keine Änderungen haben.
73. Peter: Doch. Wieso? Man kann doch sagen, pro Woche ein Gesetz oder so, was weiß ich. Weil wir haben doch schon genug eigentlich Gesetze in Deutschland. (...)
77. Na, jetzt noch mal zu Anton, (...) dass man ja nicht nur ein Gesetz am Tag bespricht. Aber die Gesetze werden ja teilweise auch in verschiedenen Ausschüssen besprochen, denk ich mir mal. Das macht ja nicht nur der Bundestag, weil [?] er nicht nur Gesetze hat, kann ja der Bundestag nicht alleine machen. Deswegen denk ich, dass man da keine Redezeit braucht, also man braucht schon 'ne Regel, aber jetzt nicht zum Beispiel wie bei uns elf Minuten oder so, weil ich fand das dann auch, dass die Linke, war das, glaub ich, die durfte dann als erstes nicht mehr reden. Die konnten dann ja auch einfach nichts mehr sagen. Das fand ich auch 'n bisschen unfair, dass man sagt, ja ihr könnt eine Stunde reden oder so [?].

Anmerkung: Siehe Szene 1.

Quelle: Siehe Szene 1.

Angeregt durch Peters Beitrag dreht der Lehrer nun den Spieß um und fragt, ob denn der Bundestag auch etwas von der Dorfgemeinschaft lernen könne. Geschickt verdeutlicht er so, dass Demokratie ein lernendes System ist, das ständig auf seine Legitimität und Effizienz überprüft werden muss. Zum anderen stärkt er didaktisch klug die Selbstwirksamkeiterfahrung der jugendlichen Dorfgründer: Er validiert deren mikropolitische Arbeit, indem er sie zu kleinen Politikberatern macht.

Peter wiederholt daraufhin sein Argument, flexible Redezeiten seien sinnvoller, weil man damit nicht in Zeitnot geriete. Anton wiederum, den zuvor vor allem die strukturelle Festlegung auf Regierungsmehrheit versus Opposition störte, räumt ein, dass Zeit eine begrenzte Ressource sei. Er entwickelt ein Verständnis von demokratischer Effizienz durch die Kompetenz, Argumente kurz und präzise zu formulieren.

Peter befürchtet, dass zu kurze Redezeiten mangels Erklärungsmöglichkeiten Fehlverständnisse erzeugen könnten. Er kritisiert die vergleichende Argumentation Antons und wendet ein, dass anders als im Privatleben Bundestagsabgeordnete sehr wohl mehr Zeit für ausführliche Redebeiträge hätten, weil sie dies ja beruflich machen würden.

Anton weist ihn auf die Vielzahl von Gesetzen hin, die der Bundestag verabschieden muss. Jennifer korrigiert schließlich Peters oberflächliche Betrachtung der Bundestags-Bühne und bringt die nicht sichtbaren Ausschussverhandlungen ins Spiel. Zusätzlich kritisiert sie die unterschiedlichen Redezeiten der Berliner Stunde als ungerecht und damit nicht legitim. Sie fordert somit indirekt gleiche Redezeiten für alle Fraktionen.

4. Fazit: Bundestags- oder Talkshowsimulation gegen Politikverdrossenheit?

Der Vergleich der Entscheidungsprozesse im simulierten Dorf und im simulierten Staat regt die Lernenden der 9. Klasse dazu an, drei zentrale Beurteilungskategorien für demokratische Systeme selbstständig zu entdecken und kontrovers zu diskutieren: Pluralismus, Legitimität und Effizienz – noch in alltagssprachlicher Form.

Erstens erkennen sie die Notwendigkeit, Pluralismus als unhintergehbaren gesellschaftlichen Ausgangspunkt konstruktiv zu regeln. Dabei zeigt sich die alterstypische Differenz zwischen denjenigen, die Pluralismus bereits vollständig akzeptieren und denjenigen, die noch einer unrealistischen Interessenhomogenität hinterherträumen. Diese Illusion der Homogenität ist bei Erwachsenen ein Hauptmerkmal populistischer Einstellungen, vor allem, wenn sie glauben, „die politischen Differenzen zwischen den Bürgern und Politikern“ seien „größer als die Differenzen der Bürger untereinander“¹⁹. Während Populismus als Verkörperung oder bewusste Inszenierung politischer Fehlvorstellungen entlarvt und bekämpft werden sollte, gilt es jugendliche Homogenitätsvorstellungen behutsamer aufzuweichen. Sie repräsentieren ein wichtiges Stadium der politischen Bewusstseinsentwicklung hin zu einer eigenen politischen Identität. Latente oder manifeste politische Orientierungen gewinnen dadurch ihre Kraft, dass die ihnen zugrundeliegenden Werte und Prämissen in Familie, Freundeskreis und gesellschaftlichen Gruppierungen zunächst undiskutiert und unausgesprochen anerkannt, geteilt und gelebt werden. Das Gefühl, „seelenverwandt“ zu sein, schafft Zugehörigkeit in einer unübersichtlichen und unsicheren Welt und erzeugt somit eine Ausgangsbasis für eigene Einmischungsversuche. Kaum ein Aktivist oder eine Berufspolitikerin wäre ohne diese „Suggestivkraft des Einverständnisses“²⁰ zum politischen Engagement motiviert worden. Politische Bildung muss daher den Spagat leisten, zu einem eigenen Standort zu ermutigen und zugleich deutlich zu machen, dass es dabei keinen höheren Wahrheitsanspruch gibt – gemäß Richard Rortys Figur der „liberalen Ironikerin“. Die Erfahrungen aus 15 Jahren Dorfgründungssimulation zeigen, dass eine wachsende Akzeptanz des gesellschaftlichen Pluralismus vor allem durch den Widerspruch von Mitlernenden zu erreichen ist, die ebenso ihre persönlichen Wertvorstellungen verteidigen.

Zweitens erkennen die Jugendlichen hier die Notwendigkeit, demokratische Entscheidungsmacht zu legitimieren. Sie diskutieren die Bandbreite zwischen direkter und repräsentativer Demokratie (Dorf versus Staat) und loten das Verhältnis von Regierung und Opposition im Hinblick auf die gerechte Repräsentation von Wählerinteressen aus. Der Befund der Sachsen-Anhalt-Studie²¹, dass Konflikte zwischen Interessengruppen, Regierung und Opposition viele Jugendliche „eher (ver)stören“ und damit Politikverdrossenheit verstärken, kann offenbar durch die Lerneffekte der Dorfgründungssimulation abgemildert werden. In der simulierten Bundestagsdebatte sind die Einflussmöglichkeiten der Opposition allerdings nur teilweise erlebbar. Auch daher ist die Vorstellung einiger Jugendlicher nachvollziehbar, dass es gerechter sein könnte, wenn im demokratischen Streit stets alle Fraktionen

19 Vgl. Robert Vehrkamp / Christopher Wratil, *Die Stunde der Populisten?*, Bertelsmann Stiftung 2017, S. 15.

20 Heinrich Popitz, *Phänomene der Macht*, Tübingen 1992, S. 199.

21 Vgl. Sibylle Reinhardt / Frank Tillmann, Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“, in: APuZ, B 45/2001, S. 3 – 13, S. 8.

die gleiche Redezeit erhielten, um nicht die Regierungsmacht zu zementieren. Zugleich ist einigen Jugendlichen schon bewusst, dass die Opposition nicht so mächtig sein darf, dass sie Regierungshandeln ständig blockieren kann. Hier zeigt sich, wie Legitimität und Effizienz im unauflösbarsten dialektischen Widerspruch stehen.

Drittens entdecken die Jugendlichen hier die Notwendigkeit effizienter Entscheidungsfindung. Sie wägen zeitlichen Handlungsdruck mit der Qualität von Argumentationen ab. Dabei ist noch nicht allen klar, dass der Bundestag ein Arbeitsparlament ist, dessen Plenum überwiegend Ergebnisse der zeitlich umfangreichen Arbeit anderer Gremien präsentiert. Obwohl der Lehrer diesen Umstand mehrfach erläutert, hält sich das Vorurteil hartnäckig. Was medial nicht präsent ist, findet offenbar nur mühsam seinen Weg in die Vorstellungswelt von Lernenden.

Sprechen diese Lernergebnisse nun dafür, in Zukunft im dritten Akt der Dorfgründung seriennäßig eine Bundestagsdebatte zu simulieren? Ja und nein. Zum einen haben wir diese Variante bisher erst einmal erprobt. Deren Alleinstellungsmerkmal ist tatsächlich, wie geplant, die im Gegensatz zur Talkshowvariante deutlich in den Vordergrund gerückte policy-Ebene. Der Rahmen demokratischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse wird zum eigentlichen Inhalt auf Basis eigener Erfahrungen mit ihm. Zugleich sind einige Jugendliche erschreckt über die Strenge, mit der im Bundestag Machtverhältnisse und Redezüge festgelegt sind und halten daher ihr freieres Dorf-System für demokratischer. In Dorfgründungen ohne Bundestagsdebatte wächst gemeinhin auch das Verständnis für die Arbeitsleistung von Abgeordneten, wie Abschlussreflexionen aus anderen Klassen – hier eine 13. Hamburger Gymnasialklasse – exemplarisch zeigen:

- Petra: Viele Menschen beschweren sich über die ewigen Tagungen der Politiker, doch wir sind mit 22 Leuten kaum zu Ergebnissen gekommen.
- Lisa: Sehr wichtig war auch, dass einem bewusst wurde, wie schwierig der politische Entscheidungsprozess ist. (...) Obwohl ich noch davor zurückschrecke mich einer Partei zu „verpflichten“, muss ich sagen, dass mich der Gedanke jetzt mehr reizt und beschäftigt als vor diesem Projekt und ich denke, dass genau dieser Anstoß, selbst zu handeln und zu denken, Sinn und Zweck dieser Einheit war.²²

Viele Teilnehmer und Teilnehmerinnen betonen vor allem den dorfinternen politics-Prozess, mit für sie oft überraschend kontroversen Machtkämpfen und der Schwierigkeit, ihre Interessengegensätze demokratisch zu koordinieren. Dazu kommt die policy-Ebene der individuellen politischen Grundorientierungen, die vielen eine Brücke zu Parteidokumenten baut. Die Talkshow-Simulation verstärkt diese policy-Ebene, weil die Jugendlichen hier die kontroverse Argumentation zu einem hochumstrittenen Thema wie Hartz-IV trainieren – aus den Perspektiven der vier Parteifamilien nach *Herbert Kitschelt* (markoliberal, demokratisch-sozialistisch, grün-libertär und konservativ). Dieses Fishbowlverfahren ist bewusst konstruktiver angelegt als echte Talkshows, eher vergleichbar mit einer Podiumsdiskussion, um die Sachebene zu fokussieren.

Vermutlich ist dieser personalisierte und interessenbezogene Zugang zum Parlamentarismus zunächst der didaktisch konstruktivere, weil sanftere Einstieg in parteipolitisches Denken, während der verfrühte Zugang über stark verregelte Bundestagsdebatten Gefahr läuft, manche Jugendliche abzuschrecken oder zu langweilen. Für eine policy-orientierte Talk-

22 Vgl. Andreas Petrik, a.a.O. (Fn. 13), S. 486.

show-Simulation spricht auch, dass der typische Aufstieg innerhalb der Parteien und Fraktionen über „fachpolitische Spezialisierung“ läuft²³, also über einen parteiprogrammatisch perspektivierten Sach-Zugang, der über fachliche Selbstwirksamkeiterfahrungen dazu motiviert, sich auch der polity-Ebene der demokratischen Institutionen zu stellen.

Die Dorfgründungssimulation wird daher die Talkshow- und die Bundestags-Variante als gleichberechtigte Alternativen integrieren. Lehrende können somit prinzipiell Abwägen zwischen der tendenziellen Ermutigung zur eigenen politischen Verortung und argumentativer Kompetenz und der tendenziellen Ermutigung, Geschäftsordnungsregelungen als Entlastung für kontroverse Aushandlungsprozesse zu nutzen. Altersabhängig leitet sich daraus ab, die Selbstentdeckung und Selbsterfahrung als politischer Mensch an den Anfang zu stellen, dann über mikropolitische Aushandlungsprozesse politische Selbstwirksamkeit und Ambiguitätstoleranz zu erlernen, um auf dieser Basis simulativ in das strenge Regelwerk der Bundestagsdebatten einzutauchen.

23 Vgl. Suzanne S. Schüttemeyer, a.a.O. (Fn. 1), S. 247.

Interdisziplinär und praxisrelevant. Die Themen der Zeitschrift für Parlamentsfragen seit 1969

Franziska Carstensen, Alexander Kühne und Marcus Wittig

Obwohl sich die deutsche Politikwissenschaft bereits seit ihrer Gründung mit Parlamenten beschäftigt¹, wird der Startschuss für die deutsche Parlamentarismusforschung gemeinhin auf 1969 datiert: Zum einem erschien in diesem Jahr die deutsche Erstausgabe des bahnbrechenden Bundestagsbuches von *Gerhard Loewenberg*² und zum anderen die Null-Nummer – das erste Heft – der Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl). Es ist nicht zuletzt *Winfried Steffani* und seinem Hamburger Kollegenteam – *Uwe Thaysen, Udo Bermbach, Franz Nuscheler* und *Hans-Joachim Winkler* – zu verdanken, dass die deutsche Parlamentarismusforschung mit der ZParl – gestaltet nach den Vorbildern des US-amerikanischen „Congressional Quarterly“ und der britischen „Parliamentary Affairs“³ – ein Forum für Dokumentationen, Analysen und Diskussionen bekam. Die vier Chefredakteure (*Hans-Joachim Winkler* 1970, *Udo*

- 1 Vgl. *Wilhelm Bleek*, Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland, München 2001, S. 259.
- 2 Vgl. *Gerhard Loewenberg*, Parlamentarismus im politischen System der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen 1969. Im Original erschien das Buch zwei Jahre früher: *ders.*, Parliament in the German Political System, Ithaca 1967. Siehe auch *Helmar Schöne / Julia von Blumenthal*, Parlamentarismus im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Rückblick und Ausblick nach 40 Jahren – Zur Einführung, in: *dies.* (Hrsg.), Parlamentarismusforschung in Deutschland. Ergebnisse und Perspektiven 40 Jahre nach Erscheinen von Gerhard Loewenbergs Standardwerk zum Deutschen Bundestag, Baden-Baden 2009, S. 9 – 33, S. 9.
- 3 *Winfried Steffani*, Editorial, in: ZParl, 1. Jg. (1969/1970), H. 0, S. 3 – 4; *ders.*, Gründung, Grundgedanke und Geschichte der Deutschen Vereinigung für Parlamentsfragen und ihrer Zeitschrift für Parlamentsfragen, in: Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen, 25 Jahre Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen. Parlamentarische Demokratie heute: herausgefordert – umstritten – erfolgreich. Ein Symposium aus Anlass des 25jährigen Bestehens, Opladen 1997, S. 19 – 24, S. 19 f.