

Verein beteiligung.st (Hg.)

# DEMOKRATIE- BAUSTEINE

Supranationalität im Planspiel performativ erleben

**Agricola**

**Kaukasien**



**okonia**

**isterra**

**Ratstisch**





Verein beteiligung.st (Hg.)

Demokratie-Bausteine.

Supranationalität im Planspiel performativ erleben



Verein beteiligung.st (Hg.)

**DEMOKRATIE-BAUSTEINE**  
**SUPRANATIONALITÄT IM PLANSPIEL**  
**PERFORMATIV ERLEBEN**

## Impressum

© 2013 Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik

Graz, 1. Auflage

ISBN: 978-3-9502783-8-5

Herausgeber: Verein beteiligung.st

Im Auftrag von: Land Steiermark, Fachabteilung Gesellschaft und Diversität

Kontakt: Verein beteiligung.st, [office@beteiligung.st](mailto:office@beteiligung.st), [www.beteiligung.st](http://www.beteiligung.st)

Bildnachweis: © beteiligung.st

Gestaltung und Korrektorat: [drogerie21](http://drogerie21.at), [design@drogerie21.at](mailto:design@drogerie21.at)

Druck: Servicebetrieb ÖH-Uni Graz GmbH



## Vorwort

*beteiligung.st* fördert und ermöglicht Partizipation – junge Menschen sollen befähigt werden, aktiv mitzureden, mitzuentcheiden und mitzugestalten. Im Vordergrund steht die Arbeit *mit* Kindern und Jugendlichen anstatt der Arbeit *für* sie. Der gemeinnützige *Verein beteiligung.st* geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche ein Recht darauf haben, in Entscheidungsprozesse, von denen sie unmittelbar betroffen sind, miteinbezogen zu werden.

Das Planspiel *Demokratie-Bausteine* sehen wir als wichtiges und wertvolles Instrument für die Jugendbildung und zur Befähigung junger Menschen zur Mitgestaltung. Das Planspiel eröffnet ein Übungsfeld politischen Handelns und kann im Gesamtkontext der Befähigung von Menschen, ihr Lebensumfeld aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten, ein wichtiger Baustein sein.

Themen wie Demokratie, Wirtschaft und Supranationalität werden im Planspiel erlebbar und begreifbar. Supranationalität steht für kulturelle Vielfalt, unterschiedliche Interessen, differierende Voraussetzungen und ist sowohl Herausforderung als auch Chance. Ziel ist es, lösungsorientiert und im Sinne der allgemeinen Zufriedenheit Entscheidungen zu treffen. Durch die Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik, konnten diese Themen fundiert eingearbeitet werden und der gemeinsam mit Jugendlichen stattfindende Entwicklungsprozess wurde wissenschaftlich begleitet und nach Fertigstellung evaluiert.

Diese Publikation beinhaltet Ausführungen zu Formen und Aspekten politischen Lernens, Perspektiven von Planspielen, Informationen zur Spielentwicklung und eine Spielbeschreibung, die Ergebnisse der Evaluierung und Erläuterungen zur Multidimensionalität des Planspiels.



## *beteiligung.st*

Als unabhängiger und überparteilicher Verein ist *beteiligung.st* Ansprechpartner für die Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Bürgerinnen und Bürgern am gesellschaftspolitischen Leben. Vor allem bietet der Verein Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten an, um sich einbringen und mitgestalten zu können. Die Entscheidung, eine Fachstelle für Kinder- und Jugendbeteiligung zu gründen, basierte vorrangig auf einer politisch-strategischen Entscheidung. In der Geschichte der steirischen Kinder- und Jugendarbeit gab es bereits Einrichtungen, die punktuell oder methodisch im Partizipationsfeld angesiedelt waren. Im Steirischen Volksrechtegesetz ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden festgelegt. Die Handlungsschwerpunkte liegen in der außerschulischen Jugendarbeit. Projektorientiert oder begleitend setzt die Fachstelle auch Initiativen im schulischen Bereich. Kooperationen mit weiteren Fachstellen und wissenschaftlichen Einrichtungen sind wichtiger Bestandteil der Arbeit und werden vor allem auch auf europäischer Ebene weiter ausgebaut.

Wichtig ist dem Land Steiermark auch die Unterstützung der politischen Vertreterinnen und Vertreter und der Verwaltung auf kommunaler Ebene durch *beteiligung.st*. Dies passiert in Form von Workshops und Fortbildungen. Ganz im Sinne der Vernetzung und Ressourcennutzung werden alle Betroffenen, Akteurinnen und Akteure miteinbezogen. Um ein Weiterführen von Beteiligungsstrukturen gewährleisten zu können, braucht es engagierte und kompetente Menschen in den jeweiligen Institutionen und Kommunen.

Für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern, Zuständigen in Gemeinden, Vereinen, Organisationen, Schulen und in der Verwaltung sind folgende Grundsätze zentral: Einerseits sind die Förderung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, die Einbindung aller Beteiligten, die Aktivierung und das Coaching als auch die wertschätzende

und unterstützende Begleitung in der Arbeit mit der Zielgruppe wesentlich. Andererseits garantiert *beteiligung.st* Niederschwelligkeit und Zielgruppenorientierung und legt Wert auf Klarheit in Vereinbarungen. Des Weiteren sind zielgruppenorientierte Vermittlung von Fach- und Politikwissen, Austausch, Weiterentwicklung und Vernetzung, Qualitätssicherung und Dokumentation inklusive Reflexion, Evaluierung und Nachhaltigkeit zentral in der Arbeit.

Zu den Arbeitsschwerpunkten von *beteiligung.st* zählen:

- Beteiligungswerkstätten mit Kindern und Jugendlichen
- Kindergemeinderat und Stadtjugendrat
- Jugendforen
- Entwicklung von Jugendleitbildern für Gemeinden
- Regionale Bedarfserhebungen
- Entwicklung von Konzepten und Planspielen zur Förderung des demokratischen Verständnisses
- Politische Bildung
- Demokratieentwicklung in Schulen
- Generationenübergreifende Dialogveranstaltungen und Moderation von BürgerInnenversammlungen
- Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen
- Begleitung von Partizipationsprozessen
- Publikationen zum Thema Beteiligung

# Inhaltsverzeichnis

## TEIL 1 – DAS PLANSPIEL.

### IDEE UND PRAKTISCHE UMSETZUNG IM SINNE DER PARTIZIPATION

AutorInnen: Daniela Köck, Birgit Lacheiner & Georg Tafner

1	Politische Bildung und Partizipation .....	13
1.1	Denken, handeln und partizipieren .....	13
1.2	Politik und politische Bildung .....	17
1.3	Schulische und außerschulische politische Bildungsarbeit .....	18
1.4	Der Einsatz von Planspielen .....	19
1.5	Zusammenfassung .....	20
2	Planspiele: Perspektiven und Ziele.....	21
3	Demokratie-Bausteine.....	31
3.1	Idee und Entwicklung .....	31
3.2	Das Spiel .....	34
4	Literatur .....	43

## TEIL 2 – DAS PLANSPIEL.

### PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHER HINTERGRUND UND EVALUIERUNG

Autor: Georg Tafner

1	Einführung.....	49
2	Wirtschaftspädagogik und politische Bildung .....	51
3	Didaktik des Planspiels.....	63
3.1	Performative Pädagogik und Didaktik .....	63
3.2	Kompetenzorientierung .....	69
4	Die pädagogische Intention des <i>Demokratie-Baustein</i> -Planspiels.....	75
4.1	Erkennen der Bedeutung von Kultur und Institutionen .....	75
4.2	Das Erfahren von Rollen und die Selbstinszenierung.....	77

4.3	Das Erfahren von Interessenskonflikten.....	80
4.4	Knappheit und ökonomische Restriktionen erfahren .....	84
4.5	Förderungen von Kompetenzen zur Lösung von Interessenskonflikten....	84
4.5.1	Kompetenzen für die Partizipation in demokratischen Prozessen..	85
4.5.2	Begreifen und erleben von Supranationalität .....	91
5	Die Evaluierung des Planspiels .....	97
5.1	Ziel der Evaluation.....	98
5.2	Die Methodologie.....	100
5.2.1	Befragung der Lehrpersonen vor dem Planspiel mittels Fragebögen (M1).....	102
5.2.2	Auswertung der Reflexionsrunde des Planspiels (M2) .....	103
5.2.3	Beobachtung des Spieles durch die Lehrpersonen und die Spielleiterinnen (M3).....	103
5.2.4	Fragebogen an die Spielenden direkt nach dem Spiel (M4) .....	104
5.2.5	Fragebogen an die Spielenden einige Wochen nach dem Spiel (M5).....	105
5.2.6	Qualitative E-Mail-Befragung der Spielenden drei bis sechs Monate nach dem Spiel (M6) .....	106
5.2.7	Fokusgruppe mit den Lehrpersonen (M7) .....	106
5.3	Die Ergebnisse.....	108
5.3.1	Die teilnehmenden Lehrpersonen und ihre Einstellungen .....	108
5.3.2	Beobachtung während des Spieles durch die Spielleiter/-innen .....	125
5.3.3	Zusammenfassung der beiden Beobachtertypen.....	129
5.3.4	Fragebogen an die Spielenden direkt und einige Wochen nach dem Spiel .....	131
5.3.5	Qualitative E-Mail-Befragung der Schüler/-innen.....	140
5.3.6	Fokusgruppendifkussion .....	144
5.4	Zusammenfassung .....	146
6	Literatur .....	151
7	Anhang.....	159

**TEIL 1**

**DAS PLANSPIEL.**

**IDEE UND PRAKTISCHE UMSETZUNG  
IM SINNE DER PARTIZIPATION**

Daniela Köck  
Birgit Lacheiner  
Georg Tafner

Unter Mitarbeit von:  
Margit Ferstl  
Bernadett Füzi



# 1 Politische Bildung und Partizipation

In diesem Kapitel werden einige wesentliche Aspekte der politischen Bildung erörtert. Ausgangspunkt ist das demokratische Denken und Handeln, wobei in der aktuellen Literatur der Handlungskompetenz eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Damit kommt die Partizipation ins Spiel (siehe Kapitel 1.1). Politische Bildung kann nachhaltig nur dann erfolgreich sein, wenn die Politik die politische Bildung als für die Demokratie besonders bedeutend erkennt, ohne Bildung für eigene parteipolitische Zwecke zu instrumentalisieren (siehe Kapitel 1.2). Politische Bildung ist ein Thema, das sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit besetzt werden soll. Dabei können geschickt Synergien in der Vernetzung dieser Bereiche genutzt werden (siehe Kapitel 1.3). Schließlich wird kurz erörtert, dass die Methode Planspiel Partizipation fordert, Handlungskompetenz fördert und im schulischen und außerschulischen Kontext eingesetzt werden kann, also die angesprochenen Aspekte miteinander sinnvoll vereint (siehe Kapitel 1.4).

## 1.1 Denken, handeln und partizipieren

Demokratie kann nur gelebt werden, wenn Menschen ihre Möglichkeiten der Partizipation kennen und ergreifen, sie also Interesse an der Gestaltung des Zusammenlebens innerhalb eines staatlich organisierten Raumes zeigen. Politische Bildung hat damit eine wesentliche Aufgabe: demokratisches Denken und Handeln sowie Partizipation zu fördern.

„Politische Bildung hat mit einer der spannendsten Fragen zu tun, mit der Menschen sich lernend auseinandersetzen können: Mit der Frage, wie wir unser Zusammenleben in der Gesellschaft gestalten und regeln

sollen und wie wir das so tun können, dass Freiheit für alle möglich ist. In der Demokratie hat politische Bildung eben diesen Zweck: Den Bürgerinnen und Bürgern der Republik – und den Kindern und Jugendlichen, die es werden sollen – die gemeinsamen Angelegenheiten als ihre eigenen zugänglich zu machen und sie darin unterstützen, ihre politische Freiheit zu leben und am öffentlichen Leben teilzunehmen. Hierin besteht ihre professionelle Leistung. Politische Bildung ist damit unverzichtbarer Bestandteil einer demokratischen Kultur – aber sie ist nicht die Instanz die den Lernenden zu sagen hätte, wie sie politisch denken und auf welche Weise sie ihre politische Freiheit leben sollen.“ (Sander 2008, 9)

Die Ziele und Aufgaben der politischen Bildung sollten realistisch und reflektiert betrachtet werden. Bislang wurde in der Schule der sachkundige Zugang in den Mittelpunkt gestellt, das heißt, das politische Denken stand im Zentrum und nicht das politische Handeln. Zwar impliziert Handeln immer das Denken, doch sollen Handlungs- bzw. Partizipationsmöglichkeiten zukünftig verstärkt genutzt werden (vgl. Breit 2012, 254).

Politische Bildung hat unter anderem die Aufgabe, den Menschen im Finden seiner eigenen Rolle zu unterstützen. Es ist auch legitim, dass sich Menschen bewusst dafür entscheiden, sich nicht zu engagieren, wobei sich im Laufe eines Lebens politisches Handeln oder Nicht-Handeln abwechseln können. Wichtig ist, dass die demokratische politische Ordnung und die demokratisch legitimierte Gesetze auch im Falle des eigenen Nicht-Handelns respektiert werden. Sander (2008, 49–50) bringt die Aufgabe von politischer Bildung auf den Punkt, indem er das Ziel der Befähigung zur politischen Partizipation in den Mittelpunkt stellt. Massing sieht den Ausgangspunkt des politischen Handelns in der Motivation:

„Wer politisch handelt bedarf eines Zieles. Er muss wissen, was er für richtig hält und was er erreichen will und politisches Handeln erfordert wie Handeln überhaupt Motivation. Motive sind gewissermaßen der Motor oder die Antriebsenergie des Handelns.“ (Massing 2012, 260)

Politisches Handeln setzt aber nicht nur Wissen und Motivation voraus, es beruht auf weiteren normativen Voraussetzungen, die sich aus der grundlegenden Hypothese der Demokratie ergeben, dass jeder Mensch zur Mitgestaltung aufgefordert ist, und ihm auch die notwendigen Fähigkeiten zugesprochen werden. Die Entscheidung, sich zu beteiligen, bleibt jedem Menschen freigestellt (vgl. Massing 2012, 261). Die normativen Voraussetzungen und die Formen des politischen Handelns, die sich daraus ergeben, sind folgende:

- „1. Der Mensch wird als fähig gehalten, sein Leben in eigener Verantwortung zu gestalten und seine Interessen und Ideen mit anderen auszugleichen. Dazu ist es notwendig diese eigenen Interessen und Ideen öffentlich zu machen, d.h. zu artikulieren.
2. Der Mensch ist fähig, sein Handeln über die eigenen Interessen und Ideen hinaus mit rechtfertigenden Gründen zu versehen, um den oder die Anderen zu überzeugen und sein Handeln gegen Kritik und gegen Einwände abzusichern, d.h. zu argumentieren.
3. Der Mensch ist fähig, sich die Anforderungen anderer anzuhören und sich mit anderen zielorientiert auseinanderzusetzen. Dies kann Verhandeln genannt werden.
4. Der Mensch soll möglichst umfassend an den Entscheidungen für die Gesamtheit verantwortlich mitwirken. Dies kann man Entscheidungen nennen.“ (Massing 2012, 261)

Betont wird dabei, dass das politische Interesse selbst kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist – es unterliegt biographischen Phasen und situationsbedingten Zusammenhängen (vgl. Massing 2012, 265). Entscheidet sich der Mensch aber für Partizipation, also für politische Teilhabe – die ja für die Demokratie konstitutiv ist – so braucht es auch Mut.

„Vom Handelnden verlangt sie [die politische Teilnahme] Freude an der Sache, Übereinstimmung mit sich selbst, Ausdauer und eine gute Portion Ehrgeiz – kurzum jene „Produktivität des Behagens“ in der Theodor Heuss zurecht die wichtigsten psychischen Voraussetzung für den Beruf des Politikers gesehen hat. Aber sie bedarf auch der öffentlichen Ermunterung und Bestärkung.“ (Maier 2004, 25)

Erst wenn diejenigen, die handeln wollen, auch mit allgemeiner Zustimmung handeln können, wenn Engagement und BürgerInnenverantwortung anerkannt werden und sich wieder lohnen, wird es zu einer Identifikation mit dem eigenen Staat kommen. Maier (2004, 26) sieht erst dann den Einsatz von politischer Bildung geglückt.

Die Selbstwirksamkeit ist zentraler Motor für politische Partizipation. Es ist naheliegend, dass eine Person, die viele Gelegenheiten zur aktiven Beteiligung an der Politik hat, ihre politische Kompetenz eher wahrnimmt (vgl. Widmaier 2011, 106). Positive Erfahrungen junger Menschen korrelieren positiv mit ihrer politischen Mitwirkung. Gibt es Möglichkeiten des Explorierens in Schule, Verein oder Kommune, trägt es dazu bei, operationale Fähigkeiten zu entwickeln. Somit schließt das Wissen unbedingt das Handeln mit ein und es können damit Fähigkeiten der Analyse, der Lösungsfindung und der Veränderung erreicht werden – so werden Kompetenzen aufgebaut (vgl. Widmaier 2011, 107).

Die Freiheit, selbstbestimmt zu entscheiden wie jede und jeder leben will, gehört zu den wichtigsten Grundsätzen im Verständnis von politischer Bildung. Auf Basis der Freiheit und Selbstbestimmung kann Verantwortung für gemeinsame Angelegenheiten übernommen werden. Das erfordert Mut und Ermutigung. Es bedeutet aber auch Anstrengung, weil es gilt, mit unterschiedlichen Meinungen umzugehen, Kompromisse zu schließen und dabei Ausdauer zu entwickeln. Die eigenen Standpunkte zu vertreten, ist genauso wichtig wie souverän zu bleiben, wenn man von anderen überzeugt oder überstimmt wurde.

Das eigene Denken, die Metakognition und die Reflexion stehen also im Vordergrund. Dafür bedarf es mehrerer Kompetenzen. Eine reflektierte Urteilsbildung kann dadurch erreicht werden, dass Raum für verschiedene Lernangebote gegeben wird – das ist nicht zuletzt eine verantwortungsvolle Aufgabe der Politik (vgl. Sander 2008, 50).

## 1.2 Politik und politische Bildung

Politische Bildung kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie von der Politik als bedeutend erkannt wird, ohne sie jedoch zu instrumentalisieren. Die Politik ist gefordert, Beteiligungschancen zu erhöhen und Jugendliche an politische Fragestellungen heranzuführen. Damit geht die Forderung einher, dass Kinder und Jugendliche wissen, welchen Stellenwert sie in der Gesellschaft und Politik haben und welche Partizipationsmöglichkeiten ihnen offen stehen (vgl. Rappenglück 2006, 73–76).

Die Politik ist insbesondere gefordert, Erfahrungen und Austausch zu ermöglichen und das Potenzial und die oft alternativen Wege der Jugendlichen anzuerkennen und zuzulassen. Somit wird es notwendig sein, sich auf allen Ebenen Gedanken zu machen wie Partizipation gefördert, ermöglicht und ernst genommen werden kann.

Feldmann und Tham (2004) erläutern in ihrem Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation mehrere Handlungsansätze. Vorangestellt sei ein positives Verhältnis beider Seiten, das heißt von Politik und Jugend. Der Stellenwert von politischer Bildung sei – so einer ihrer Ansätze – aufzuwerten.

Damit ist mehr als die rhetorische Akzentuierung der Bedeutung von politischer Bildung gemeint. Vielmehr bedarf es der Notwendigkeit, Initiativen zu starten, die Wissen anbieten und Kompetenzen fördern. Maßnahmen, die in diese Richtung zielen, müssen nachhaltig angelegt sowie mit passenden Rahmenbedingungen und Ressourcen ausgestattet werden. Eine kontinuierliche Verankerung der politischen Bildung in der Gesellschaft sollte damit angestrebt werden (vgl. Feldmann/Tham 2004, 81–82).

Nicht zuletzt aufgrund der demografischen Entwicklung (vgl. Feldmann 2004, 44) muss klar die Forderung nach einer Einbindung aller Jugendlichen in gesellschaftspolitische Fragestellungen unterstrichen werden. Zahlreiche Studien belegen, dass ein Desinteresse an Politik nicht mit gesellschaftspolischem Desinteresse einhergeht. „Bildungsstrategie

sollte es daher sein, das vorhandene eher unkonventionelle Interesse an Sachfragen aufzunehmen und in einem für Jugendliche nachvollziehbaren und attraktiven Zusammenhang mit der politischen Kultur und dem politischen System zu setzen.“ (Feldmann 2004, 45).

### **1.3 Schulische und außerschulische politische Bildungsarbeit**

Die Diskussion um politische Bildung in und außerhalb der Schule ist mannigfaltig. Die Notwendigkeit, informiert zu sein und sich mit politischen Prozessen auseinanderzusetzen, wird von Jugendlichen selbst gefordert (vgl. Verein beteiligung.st 2009, 2013). Aus Sicht der außerschulischen Jugendarbeit, explizit in der Steiermark, ist eine Zusammenarbeit mit der Institution Schule und außerschulischen Einrichtungen anzustreben und möglich. Beispiele sind das hier vorgestellte Planspiel *Demokratie-Bausteine* (Verein beteiligung.st 2011) und *Mitmischen im Landhaus* ([www.mitmischen.steiermark.at](http://www.mitmischen.steiermark.at), 06.02.2013). Synergien zwischen Fachstellen und Schule finden erfolgreich statt.

Mittels verschiedener Modelle und Methoden sowie einer Einbindung in den Gesamtkontext einer Einrichtung lässt sich politische Bildung recht kreativ gestalten. Handlungsansätze dazu finden sich u.a. auch bei Feldmann und Tham (2004). Diese beziehen sich auf gesellschaftspolitische Belange für Europa. Unterstrichen wird die Kooperation von außerschulischer und schulischer Bildung, die einen guten Mehrwert erreichen kann. Zum Gelingen einer erfolgreichen Zusammenarbeit ist es nötig, Barrieren konsequent abzubauen (vgl. Feldmann/Tham 2004, 83). In der Steiermark ist dies durch die sehr guten Kooperationen von Fachstellen der außerschulischen Jugendarbeit und mit der Institution Schule bereits gelungen. Diese Kooperationen gilt es im Sinne der Nachhaltigkeit weiter zu stärken und auszubauen. Dabei ist die Erkenntnis wichtig, dass die Bildungsaufträge beider Einrichtungen ihre Berechtigung ha-

ben und sie sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Rahmenbedingungen sinnvoll ergänzen.

Die Wichtigkeit der außerschulischen Bildung ist für die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen seit langem klar. Klar ist auch, dass Kompetenzen, die für die Verbesserung von Lebenschancen notwendig sind, nur zu einem Teil in der Schule erworben werden. Lernen gehört zum Menschsein und kann nicht auf die Schule allein reduziert werden. Die Stärkung der Angebote und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen werden wesentlich zum nachhaltigen Gelingen der politischen Bildung beitragen (vgl. Rappenglück 2006, 78).

Formales und nichtformales Lernen können gut ineinander greifen. Die Gleichwertigkeit beider Formen ist dabei nicht aus den Augen zu verlieren. Verschränkungen machen Sinn und zeigen bei bestehenden Projekten den positiven Effekt auf. Gerade sogenannte Schlüsselqualifikationen werden im nichtformalen Lernen gefördert (vgl. Feldmann 2004, 83). Eine respektierende Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit ist für alle Beteiligten, nicht zuletzt für Jugendliche, äußerst gewinnbringend.

## 1.4 Der Einsatz von Planspielen

Der Einsatz von komplexen Methoden wie Planspiele, die u. a. zur Europa- und Demokratiebildung eingesetzt werden, sowie die Schulung von jungen Menschen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wirken sich förderlich auf das Interesse an Politik und der politischen Handlungsbereitschaft aus (vgl. Rappenglück 2006, 80).

Im Erfahren von Planspielen und der damit einhergehenden Reflexion werden Dimensionen klarer und Zusammenhänge sichtbar. Ziel-, Werte- und Interessenkonflikte tauchen auf und es könnten Dilemmata entstehen, die gemeinsam gelöst werden sollen. Gerade in multikulturellen,

pluralistischen Gesellschaften sind solche Situationen häufig anzutreffen. Sie können erzählt und beschrieben werden. Erfahr- und begreifbar werden sie jedoch erst durch die eigene Teilnahme. Diese Partizipation und die eigene persönliche Erfahrung ermöglicht das Planspiel. Deshalb kommt der Didaktik auch so eine große Bedeutung zu, denn es ist meistens mehr eine Sache der Methode als das vielmals zitierte Desinteresse von Jugendlichen, das Jugendliche von der Partizipation abhält (vgl. Rap-pengluck/Meinert 2004, 69).

## 1.5 Zusammenfassung

Politisches Denken und Handeln – und damit Partizipation – kann ermöglicht werden, wenn Methoden in der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit eingesetzt werden, die bei den Jugendlichen und ihrer Vorstellungswelt ansetzen. Partizipation ist wichtig und kann die Persönlichkeit stärken und fördert neben Handlungskompetenz vor allem die Reflexionsfähigkeit sowie nicht zuletzt den Mut und das Durchhaltevermögen. Das Planspiel kann dabei eine Methode sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Maßnahme und jede Form des politischen Lernens – auch das Planspiel – immer nur ein Mosaikstein einer pädagogischen Gesamtstrategie sein kann. Die Reduktion von Bildung auf eine reine Input-Output-Relation wäre eine verkürzte Darstellung und geht von unerfüllbaren Machbarkeitsvorstellungen aus. Im Zentrum von Bildung steht die Unterstützung und Förderung des autonomen, freien und selbst reflektierenden Individuums.

## 2 Planspiele: Perspektiven und Ziele

In Theorie und Praxis zeigt sich eine große Spannweite und Diversität von Planspielen bezüglich des Einsatzes, der Ziele, der Mittel, der Vorbereitungs- und Durchführungszeiten, der Teilnehmenden etc. Der Begriff Planspiel ist ein changierender. Je nach Fach- und Einsatzgebiet bzw. Entwicklungszusammenhang finden sich in der Literatur leicht differierende Definitionen bzw. unterschiedliche Einordnungen. Im theoretischen Zusammenhang mit dem Planspiel finden sich eine Reihe von Begriffen, die zum Teil als Kategorisierung dienen oder als verwandte Methoden angeführt werden: Rollenspiel, Simulationsspiel, Modellspiel, Fallstudie, Unternehmensspiel, Verbraucherspiel, Marktspiel, Projektmethode, Szenariotechnik, Übungsfirma etc. Die Vielfalt an Planspielen ist groß, die Einsatzgebiete reichen von der beruflichen Bildung über Personal- und Organisationsmanagement und der Wirtschaftspädagogik bis hin zur politischen, sozialen und ökologischen Bildung in der schulischen und außerschulischen Jugendbildung. Als Lern-, Entwicklungs- und Forschungsmethode finden Planspiele mittlerweile breiten Einsatz in unterschiedlichen Zusammenhängen mit vielfältiger thematischer Ausrichtung.

Das Planspiel macht eine Gruppe zu individuellen Akteurinnen und Akteuren. Unter bestimmten Vorgaben gestalten sie Diskussions- und Handlungsprozesse, die durch Miteinbezogenheit (Involvement) aller Teilnehmenden geprägt sind und sich an einem Plan (Modell) orientieren. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die hohe Emotionalität, die in Planspielen erlebbar ist. Im Verlauf erfahren die Spielenden eine Vielzahl an Gefühlslagen, die ihr Handeln beeinflussen und die aufgrund ihres „künstlich“ erzeugten Charakters auch gut reflektierbar sind.

Hinter einem Planspiel steckt je nach Einsatzgebiet eine klar definierte Intention, zum Beispiel pädagogischer oder wirtschaftlicher Natur. Und

obwohl es sich nicht um ein Schauspiel handelt, findet auch das Planspiel auf einer Bühne statt. Teilnehmende sind eingeladen zu spielen, sich mit ihrem Vorwissen und aus ihrer realen Lebenswelt heraus mit konstruierten Bedingungen und Situationen auseinanderzusetzen, diese zu gestalten und weiterzuentwickeln. Das Ende eines Planspiels ist relativ offen und stark von den Akteurinnen und Akteuren abhängig. Die Nachwirkung bzw. die Reflexion des Erlebten unterliegt sehr bestimmten Intentionen und wird begleitet und aufgearbeitet und keinesfalls der Einzelnen oder dem Einzelnen selbst überlassen.

Eine allgemeine und umfassende Definition für den Begriff Planspiel bietet Rebmann (2001):

„Ein Planspiel ist eine besondere Form eines dynamischen Modells, in dem sich die Spielteilnehmer und Spielteilnehmerinnen mit konfliktären bzw. problemhaltigen Situationen innerhalb eines durch Regeln festgelegten Kontextes unter einer bestimmten Zielsetzung kollektiv und individuell handelnd auseinander setzen (vgl. Buddensiek, Kaiser & Kaminski, 1980, S. 108). Strukturelemente eines Planspiels sind der Plan (das Modell) und das Spiel.“ (*Rebmann 2001, 10*)

Löst man also das Kompositum „Planspiel“ auf, erklären die Einzelteile „Plan“ und „Spiel“ zentrale Charakteristika der Methode. Der Plan wird als Modell verstanden, als eine Abbildung bzw. Repräsentation eines Originals, gekennzeichnet durch drei Grundmerkmale: Das Abbildungsmerkmal, das Verkürzungsmerkmal und das pragmatische Merkmal (das Modell ist seinem Original nicht immer eindeutig zuordenbar, hat Ersatzfunktion für bestimmte Subjekte) (vgl. Rebmann 2001, 11). Nach Geilhardt (1995) ist ein Modell „[...] das Ergebnis eines Abbildungsprozesses eines Systems mit dem Ziel, dessen Verhalten zu simulieren oder zu analysieren.“ (Geilhardt 1995, 47) Kennzeichnend für Modelle ist, dass sie „akzentuieren, sie heben also bestimmte Merkmale der Realität hervor und vernachlässigen andere, weil die komplexe Realität sonst nicht transparent und handhabbar wäre. Modelle bilden die Realität also nicht ab, sondern richten sie auf zentrale Strukturen und

Bedingungen aus.“ (Reinhardt 2005, 136) Ob das gewählte Modell, also der ausgedachte Plan für das Spiel funktioniert oder verfälscht, ob die Wirklichkeit im Planspiel tatsächlich nachempfunden werden kann, ist einerseits eine Frage für den Planungsprozess, andererseits auch Thema für den Reflexionsprozess in der Auswertungsphase eines Planspiels.

Der Begriff „Spiel“ kennt viele Definitionen und Bedeutungszusammenhänge. Spiele sind in erster Linie aufgrund ihres Unterhaltungswertes bekannt und beliebt. Das Spiel erlaubt aber auch, dass die Spielenden schöpferisch und gestalterisch aktiv werden und bei entsprechender Gestaltung kann es zur Gewinnung und Verstärkung besonderer Fähigkeiten und Erkenntnisse eingesetzt werden (vgl. Ebert 1992, 26). Huizinga (1996) liefert in seinem Hauptwerk „Homo Ludens“ eine weitgehend anerkannte Definition: „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“ (Huizinga 1996, 34) Das Spiel ist weitgehend zweckfrei und im Spiel können Handlungen gesetzt werden, die in der Realität nur unter Risiken machbar wären. Probehandlungen sind möglich, ohne dass reale Sanktionen zu befürchten sind. Reinhardt (2005) spricht auch von einem „Quasi-Ernst des Spielens“, von dem eine große innere Dynamik für die Methode ausgeht und Tempo und Richtung beeinflusst werden (vgl. Reinhardt 2005, 136).

In der Literatur finden sich unterschiedliche Klassifizierungsversuche von Planspielen, je nach Einsatzgebiet (Unternehmensplanspiele, Planspiele in der Personalentwicklung oder in der beruflichen, schulischen Bildung etc.) ergeben sich spezifische Taxonomien. Nach folgenden Kennzeichen können Planspiele differenziert werden: Komplexität, Vernetztheit, Eigendynamik, Zielstruktur, Offenheit, Interaktionsart, Freiheitsgrad der Entscheidung, Abhängigkeit von Entscheidungen, Auswertung, Wissensgebiet, Zielgruppe, Aktivitätsgrad etc. (vgl. Geilhardt 1995, 50–52; Ebert 1992, 30–34) Grundsätzlich unterscheidet man

kompetitive und kooperative Planspiele. Bei kompetitiven Planspielen gibt es am Ende klare Gewinn- und Verlustpositionen, wohingegen bei kooperativen Planspielen vor allem die gemeinsame Problemlösung zur Zielerreichung führt. Oft gibt es Mischformen, die sich beider Ausrichtungen bis zu einem gewissen Grad bedienen, um möglichst realitätsnahe Erfahrungen zu gewährleisten.

Planspiele ermöglichen es, ungewohnte Situationen zu erleben, zu erfahren und zu trainieren. Gerade in der schulischen und außerschulischen Jugendbildung bieten sie die Möglichkeit, komplexe Wechselbeziehungen von Politik, Medien, Wirtschaft, Ökologie, Globalisierung, Gesellschaft etc. nachzuvollziehen und aktiv zu erleben. Junge Menschen finden häufig Lernsituationen vor, in denen sie als passiv empfangende Objekte verstanden werden und nicht als aktive, handelnde, kooperative und selbstbestimmte Individuen (vgl. Rebmann 2001, 1). Das Planspiel als handlungsorientierte Methode regt dazu an, sich modellhaft mit Szenarien auseinanderzusetzen, die im Alltag aus unterschiedlichen Gründen schwer erfahrbar sind. Die Spielenden stehen bei Planspielen im Mittelpunkt und orientieren sich an vier wesentlichen Voraussetzungen: „den formalen Spielregeln, den gesetzlichen Rahmenbedingungen und sozialen Normen der simulierten gesellschaftlichen Umwelt, den eigenen Interessen und der Position der Mitspielenden“ (Geuting 2000, 16).

Geuting (2000) verweist auf zwei zentrale Gründe, weshalb Planspiele durchgeführt werden: einen praktischen und einen theoretischen Grund. Der naheliegende praktische Grund ist, dass Planspiele Erfahrungen ermöglichen, die sich sonst nicht gewinnen ließen, „[...] weil bestimmte Teile der realen Welt zeitlich und/oder räumlich zu weit entfernt liegen, zu schnell oder zu langsam ablaufen oder in der Beschaffung zu aufwendig und zu teuer wären [...]“ (Geuting 2000, 27) bzw. der Erfahrungshorizont der Teilnehmenden bestimmte Teile der Realität nicht erfasst. Als theoretischen Hauptgrund sieht Geuting, dass mit Planspielen das Potential an Möglichkeiten erkundet werden kann, „nämlich durch spielerisches Probehandeln und exploratives Experimentieren am Idealmodell“ (Geuting 2000, 27).

Erfahrungsgespräche mit Planspielleiterinnen und -leitern zeigen, dass Planspiele auch eine Methode sein können, um Teilnehmende von eingelernten bzw. stark eingefahrenen Gewohnheiten, Vorgehensweisen, Tätigkeiten oder auch Rollen innerhalb einer Gruppe loszulösen und sie mit neuen Handlungsmöglichkeiten experimentieren zu lassen: „the most important thing simulations do is unfreeze people from past practice“ (Susskind/Corburn 2000, 77). Rappenglück (2008) sieht die besondere Stärke von Planspielen „in ihrem handlungsorientierten Ansatz. Sowohl die pädagogische als auch die politikdidaktische Literatur ist sich einig, dass handlungsorientierte Methoden nicht nur besonders gut geeignet sind, das gemeinsame Leitziel „Handlungskompetenz“, sondern auch politische Mündigkeit zu fördern und „Erfahrungen“ mit Politik zu ermöglichen“ (Rappenglück 2008, 11–12). Praxis und Theorie zeigen, dass mit Planspielen Lernen möglich ist, Gegenstand des Planspiellernens sind dabei die Handlungen und ihre Folgen, die im Zusammenhang mit planungsbedürftigen Ereignissen stehen. Durch die didaktische Erzeugung von „Simulationsschleifen“, die das Verhalten eines modellhaften sozialen Systems nachvollziehbar machen, kann das Verhalten sozialer Systeme erkannt, erklärt und erfahren werden (vgl. Blötz 2005, 16).

Im Zusammenhang mit Planspiellernen wird oft die Ergänzungsfunktion der Methode genannt. Einerseits ist ein Planspiel keine Wundermethode, mit der alle Lerntypen auf idealem Weg zu einem bewertbaren Lernziel geführt werden. Bleibt das Planspiel andererseits ein einmaliges Erlebnis einer Gruppe, wird individuell die Erinnerung einer netten Spielerei bleiben. Die Praxis zeigt, dass die Einbindung der Methode in ein Konzept für eine pädagogische Wirkung von großer Bedeutung ist. Das gilt auch für den außerschulischen Bildungsbereich, der nicht durch Curricula strukturiert, sondern vielmehr durch Freiwilligkeit gekennzeichnet ist. Eine zentrale Rolle spielen beim Planspiellernen die durchführenden Personen. „Lehrende im Planspielunterricht sind zugleich Einführer und Vorbereiter der Lernenden auf das Planspiel und die Gruppenarbeit, Anleiter, Impulsgeber, Berater, Beobachter, Betreuer, Coach, Moderator, Konfliktlöser, Diskussionsleiter [...], Auswerter,

Beurteiler, Planspielkonstrukteur, Verwerter des Planspiels im weiteren Unterricht.“ (Rebmann 2001, 25) Auch Humm (2008, 9) beschreibt die Wichtigkeit einer professionellen Spielleitung. Die Bewertung von Planspielverläufen durch ein Notensystem ist in den meisten Planspiel-designs nicht vorgesehen und nicht zielführend. „Für das Selbst-Erleben haben Planspiele offenbar wirkungsvollere Voraussetzungen als für das Fremdbeurteilen.“ (Blötz 2005, 25)

Rebmann (2001) fasst die Lernchancen zusammen, die Planspiele ermöglichen, die Ausführungen beziehen sich auf den Einsatz im Schulunterricht:

- „» Der Planspieleinsatz stabilisiert und befördert die Lern- und Leistungsmotivation: In der Planspielliteratur gilt es als nahezu unbestritten [...], dass dem Planspieleinsatz eine hohe Eingangsmotivation vorausgeht und auch während der Durchführung und der Auswertungsphase die Motivation von Lernenden – und teilweise auch der Lehrenden – höher als im traditionellen Unterricht ist (vgl. Blötz, 2000, S. 12f.; Heidack, 1980, S. 132; Lüpertz, 1989, S. 56). Neben dem Neuheitseffekt werden als erklärende Faktoren insbesondere die Konkurrenz- und Wettbewerbssituation, die Zielgerichtetheit des Vorgehens sowie die Eigenaktivität der Lernenden herangezogen, die zu Lern- und Leistungsmotivation, Lernfreude, Interesse und Spaß am Lernen beitragen.
- » Planspiele fördern Schlüsselqualifikationen: [...] Es werden insbesondere Verbesserungen der Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, der Handlungsfähigkeit sowie der Kritikfähigkeit als Beispiele angeführt [...] So können insbesondere Gruppenarbeitsphasen soziale Fähigkeiten, wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit vermittelt werden [...]
- » Die Simulation bzw. das Lernen im und am Modell erzeugt interaktives Lernen [...]
- » Planspiele befördern den Wissenserwerb: [...] Der Wissenserwerb bezieht sich dabei besonders auf den Erwerb von Zusammenhangeswissen. [...] Auch komplexe Sachverhalte und Problemlösungen können durch den Planspieleinsatz erworben bzw. angewendet werden.

- » Planspieleinsatz befördert ein Lernklima, in dem soziales Lernen wiederentdeckt werden kann: [...] Dieses Lernklima bezieht sich dabei zum einen auf die sozialen Beziehungen zwischen den Lehrenden und den Lernenden und zum anderen aber auch auf die sozialen Beziehungen der Lernenden untereinander.“ (*Rebmann 2001, 30–31*)

In der Theorie hat sich ein idealtypisches Verlaufsschema von Planspielen herauskristallisiert, an dem sich die meisten Planspiele orientieren. Die folgenden drei Phasen gewährleisten einen professionellen Verlauf eines Planspiels, die Beschreibung ist dem Begleitheft für die Spielleitung – *Demokratie-Bausteine* – entnommen und wurde adaptiert (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010).

### **Einführungs- und Vorbereitungsphase**

Die Einführungsphase ist als Vorbereitung auf die Spielsituation zu sehen. In dieser Phase muss dafür gesorgt werden, dass die Teilnehmenden mit allen notwendigen Informationen versorgt und mit dem formalen Rahmen des Planspiels vertraut gemacht werden. Die Spielleitung gibt einen Überblick über die Zielsetzung und erläutert den Ablauf und die Regeln des Spiels. Die Rollen werden verteilt und die Ausgangssituation wird besprochen. Sofern fachlicher Input notwendig ist, erfolgt dieser ebenfalls in der Einführungsphase. Das Spielmaterial wird verteilt und die Teilnehmenden bekommen etwas Zeit sich in ihre Rollen einzuarbeiten. Darüber hinaus erläutert die Spielleitung ihre Rolle. Diese Phase darf nicht zu kurz kommen, da ansonsten während der Spielphase zusätzliche Erklärungen gegeben werden müssen, was sich negativ auf die Motivation der Teilnehmenden auswirken kann.

### **Spiel- und Durchführungsphase**

In der Spielphase agiert die Spielleitung als Moderatorin bzw. Moderator. Sie steht den Teilnehmenden bei Fragen helfend zur Seite, greift aber nicht in den Spielablauf ein. Die Spielleitung hat darauf zu achten, dass der Spielablauf durch ihre Auskünfte nicht beeinflusst wird. Die Spielleitung hat das Recht, das Spiel jederzeit zu unterbrechen und, wenn

erforderlich, neue, zusätzliche Regeln einzuführen. Die Entscheidungen der Spielleitung sind für alle bindend. Die Teilnehmenden bearbeiten in Gruppen die Informationen und entwickeln Strategien; die Interessengruppen präsentieren ihre Forderungen und treffen gemeinsam Entscheidungen. Die Spielleitung erhält am Ende jeder Periode die Ergebnisse der Gruppen, die sie auszuwerten hat. Die Spielleitung hat auf die Einhaltung des zeitlichen Rahmens zu achten und beendet das Spiel.

### **Reflexions- und Auswertungsphase**

Die Reflexionsphase ist das Herzstück des Planspiels, da hier die Sicherung des Lernerfolges erfolgt. Für diese Phase muss genügend Zeit eingeräumt werden. Zu Beginn der Reflexion soll sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden ihre Rollen verlassen. Manchmal tauchen die Spielenden so tief in ihre Rollen ein, dass eine kurze Pause notwendig ist, um sie bei der Rückkehr zu ihrem eigenen Ich zu unterstützen. Die Reflexionsphase kann wie folgt aufgebaut werden: Zunächst wird das Spielergebnis besprochen und es erfolgt eine fachbezogene Auswertung. Anschließend werden noch die sozialen und motivationalen Aspekte reflektiert. In dieser Phase wird der Spielablauf in Erinnerung gerufen und in seiner Gesamtheit betrachtet, da die Teilnehmenden während der Spielphase meist nur einen Ausschnitt wahrnehmen. Schwierigkeiten werden besprochen, Erfahrungen ausgetauscht und analysiert. Gruppendynamische Aspekte, Highlights, organisatorische Punkte, wie Vorbereitungszeit, Materialien etc. sollen hier genauso besprochen werden wie die Stärken und Schwächen des Planspiels aus der Sicht der Teilnehmenden. Schließlich sollten die Ergebnisse auf ihre Wirklichkeitsnähe und Relevanz überprüft werden.

Aus der Perspektive der Teilnehmenden lässt sich die Methode Planspiel folgendermaßen zusammenfassen: „Im Planspiel nehmen die Spieler – typischerweise in Kleingruppen – Funktionen ein, die sie ausüben. Sie simulieren, d.h. sie tun, als ob sie diese Funktionen bzw. Personen seien und in deren Position und Situation handelten. Dafür entwerfen sie eine Strategie, nachdem sie ihre eigenen Situation geklärt, Ziele gesetzt

und ihre Vorgehensweise beschlossen haben. Die Auseinandersetzung mit den Inhabern anderer Funktionen (z.B. Staaten, politische Parteien, Marktteilnehmer) bedingt häufig die Revision der eigenen Strategie, so dass erneute Planungen erfolgen. Das Planspiel erzwingt Entscheidungen und Interaktionen, die die Situation bewältigen sollen“. (Reinhardt 2005, 135)

Gerade für die politische Bildung, für das Vermitteln von komplexen gesellschaftlichen Vorgängen und Themen hat das Planspiel, in Bewusstsein seiner Grenzen, einen großen Wert. „Durch die Planspielmethode kann trotz didaktischer Reduktion sehr gut die Komplexität politischer Institutionen und der komplizierte Ablauf der Entscheidungsprozesse vermittelt und nachvollzogen werden. Die Teilnehmenden entwickeln ein Gefühl für die politischen Entscheidungsprozesse und den damit verbundenen Faktoren – wie Kompromisse, Irritationen, Emotionen.“ (Rappenglück 2008, 14)

Planspiele ermöglichen es, eine reine Beobachtungsposition bzw. die Position des Kommentierens verlassen zu können und aktiv in das Geschehen einzugreifen. Das „Schauspiel Bildung“ verliert sein Publikum, es wird aus einer passiven, beklatschenden Situation zur Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit ermächtigt.



## 3 Demokratie-Bausteine

In diesem Kapitel werden die Entwicklung (3.1) und das Spiel (3.2) in all seinen Phasen dargestellt.

### 3.1 Idee und Entwicklung

16 Jugendliche im Alter von 14–16 Jahren aus der Steiermark (Österreich) und Schleswig-Holstein (Deutschland) haben mit einem professionellen Entwicklungsteam in 18 Monaten das Grundgerüst eines Planspiels weiterentwickelt und zur Produktionsreife geführt. In zwei Projektwochen, mehreren regionalen Arbeitsgruppentreffen, Skype-Konferenzen und Testspielläufen wurde das Planspiel *Demokratie-Bausteine – Mein Land. Dein Land. Unsere Union.* entwickelt. Ziel des gesamten Projektes war es, einer Gruppe von Jugendlichen das vielfältige Erleben von Demokratie zu ermöglichen, um dann mit ihnen gemeinsam einen Weg zu finden, anderen jungen Menschen eben diese Erfahrung zu ermöglichen. Der Verein *beteiligung.st* hat dafür gemeinsam mit Benjamin David Wunsch-Grafton (selbständiger Trainer) und Georg Tafner (Karl-Franzens-Universität Graz) das partizipative Konzept erstellt und umgesetzt. Zentral war dabei die größtmögliche Einbindung des jungen Projektteams: In Arbeitsgruppen („Design und Grafik“, „Hintergrundrecherchen“ etc.) bereiteten die Jugendlichen das Planspiel auf, Ideen und Ausarbeitungen dafür wurden zwischen Deutschland und Österreich ausgetauscht. Im Mittelpunkt stand dabei immer das eigene Erfahren und das wiederholte Durchspielen des wachsenden Planspielgrundgerüsts. Im Rahmen der Projektwochen wurden die Jugendlichen bei Testläufen selbst zu Referentinnen und Referenten, leiteten das Team-Building an, moderierten das Planspiel und führten die Reflexionsphase durch. Gemeinsam mit



**Das Projektteam bei der zweiten Projektwoche (Glückstadt, D)**

Ilja Bataschov, Corinna Berger, Helmut Friebe, Yannik Frings, Haris Kahrman, Julie-Marie Karst, Kathrin Lichtscheid, Bettina Mark, Beste Pedück, Sophie Reisinger, Lea Schallmo, Marek Schröder, Andreas Specht, Marina Sülokowa, Benjamin Wolbart, Melanie Zarzer

dem Entwicklungsteam und der Unterstützung von Studierenden der Karl-Franzens-Universität Graz bauten sie das Planspiel inhaltlich aus, fanden Formulierungen und entwickelten das Design (vgl. Verein *beteiligung.st* 2011). Die Entwicklung des Planspiels wurde von *beteiligung.st* in Kooperation mit dem Kinder- und Jugendbüro Itzehoe, dem Kinderbüro Steiermark, der Gemeinschaftsschule Klosterhof (Itzehoe), der BHAK Eisenerz und der Karl-Franzens-Universität Graz organisiert. Gefördert wurde das Projekt durch Jugend in Aktion 1.3 – Jugenddemokratieprojekte (EU), dem Land Steiermark und der Stadt Itzehoe (D).

Die Themen des Planspiels (Ereigniskarten) wurden in Kooperation mit den Jugendlichen des Projektteams unter folgenden Kriterien erstellt:

### 1. Erzeugung persönlicher Betroffenheit

Hierbei wurde vor allem darauf geachtet, dass sich die Teilnehmenden mit den Problemstellungen identifizieren können. Die Ereignisse sind zum Teil der Lebenswelt von Jugendlichen entnommen, einerseits um sicherzustellen, dass die Inhalte von den Jugendlichen auch erfasst und umgesetzt werden können (inhaltlicher Aspekt), andererseits soll so gewährleistet werden, dass der Spielverlauf für die Teilnehmenden interessant bleibt (motivationaler Aspekt).

### 2. Auswirkungen auf die Nachbarländer

Die Ereigniskarten der einzelnen Länder sind derart aufeinander abgestimmt, dass sie die Abhängigkeiten zwischen den Ländern deutlich machen. Einzelne Ereignisse können von den Ländervertretungen nicht ohne Absprache mit den Nachbarländern bearbeitet werden. So wird sichergestellt, dass die Teilnehmenden im Spiel miteinander und nicht gegeneinander agieren (kooperativer Aspekt).

### 3. Auswirkungen auf zukünftige Ereignisse

Einerseits ergeben sich aus den Ereignissen in manchen Fällen Folgen, die spätere Entscheidungen beeinflussen können, andererseits kann das Verhalten der Teilnehmenden bei der Entscheidungsfindung selbst Auswirkungen auf die Bearbeitung der Folgeereignisse haben. Die Jugendlichen sollen so erkennen, dass ihr Verhalten und der Grad ihrer Kooperationsbereitschaft Folgen auf zukünftige Ereignisse haben (Aspekt der Rückkoppelung).

### 4. Erzeugung von Knappheit

Durch die Verwendung eines Geldsystems wurde eine zusätzliche realitätsnahe Komponente ins Spiel eingebracht. Die Teilnehmenden sollen die Folgen ihrer Entscheidungen durch Zu- und Abflüsse in ihrer Kassa erkennen (Aspekt der Knappheit). Allerdings ist das Spiel nicht in erster Linie als Wirtschaftssimulation konzipiert, das Geldsystem spielt eine untergeordnete Rolle. Das Spielgeld UNIONA wird von den Ländern für die Entrichtung der jährlich fälligen Mitgliedsbeiträge und für die Deckung ihrer Ausgaben in den Handelsrunden verwendet.

Des Weiteren wurden bei der Erstellung und Auswahl der Ereigniskarten Gesichtspunkte wie Aktualität und Realitätsnähe berücksichtigt, um die Glaubwürdigkeit der Ereignisse zu stärken und die Identifikation für die Teilnehmenden zu erleichtern. Einige Themen sind tatsächlich verhandelte Agenden der Europäischen Union (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 10–11).

### 3.2 Das Spiel

*Demokratie-Bausteine. Mein Land. Dein Land. Unsere Union.* ist ein Planspiel, das Jugendlichen ab 14 Jahren Demokratie und demokratische Problemlösungsprozesse derart näher bringt, dass sie die Komplexität von Entscheidungs-



und Lösungsfindung bei Ziel- und Interessenkonflikten hautnah erleben. Als Bürgerinnen und Bürger von vier Ländern, die unterschiedliche Bezüge zueinander aufweisen, organisieren sich die Spielenden in der Erlebten Union – dem vertraglich festgelegten Zusammenschluss aller vier Länder. Die Bürgerinnen und Bürger der Länder sind während des Spiels sowohl mit Interessenkonflikten als auch mit Knappheit konfrontiert. Sie diskutieren die vorgegebenen Probleme zunächst in ihrem Land, um zu einem gemeinsamen Standpunkt zu gelangen. Anschließend treffen die Vertretungen der Länder in der Ratssitzung aufeinander, wo die Ereignisse der Länder dargelegt und eine Lösung des Problems auf der Ebene der Erlebten Union gefunden werden soll (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 20).

Um den Teilnehmenden das Gestalten und Erleben demokratischer Problemlösungsprozesse zu ermöglichen, bedarf es vieler Verflechtungen und starker Zusammenhänge zwischen den Aufgaben der Beteiligten. Eine solche vernetzte Situation versucht dieses Planspiel darzustellen, es weist daher eine sehr hohe Komplexität und Vielschichtigkeit auf. Das

Spiel ist ein Kooperationsspiel, die Gruppen spielen nicht gegeneinander, sondern miteinander, finden allerdings eindeutige Konkurrenzlinien und Abhängigkeiten vor. Das Ziel des Spieles ist es, „das bestmögliche Lebensumfeld für die BürgerInnen sowohl auf nationaler als auch auf Unions-Ebene zu schaffen sowie Demokratie-Bausteine für die Länder und die Union zu sammeln.“ (Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 45)

Das Planspiel *Demokratie-Bausteine. Mein Land. Dein Land. Unsere Union* gliedert sich in mehrere Phasen: Das Spiel startet mit gruppendynamischen Übungen, auf die eine theoretische Einführung folgt. Diese Teile müssen nicht unmittelbar vor dem Spiel stattfinden, sondern können eventuell zeitlich vorgelagert werden. Nach der theoretischen Einführung beginnt die eigentliche Spielphase. Im Spiel werden die Teilnehmenden in vier Gruppen geteilt, die die vier Länder der Erlebten Union bilden. Die theoretische Einführung und die Reflexionsphase sind zwar keine organischen Bestandteile der Spielphase, eine Spieldurchführung ohne diese beiden Phasen ist aber aus pädagogischer Sicht nicht vertretbar. Die Theorie-Einführung stellt die Grundlage des Spiels dar und sorgt dafür, dass sich die Teilnehmenden mit den Begrifflichkeiten vertraut machen und diese anschließend richtig verwenden. Ein Weglassen dieser Phase ist demnach nicht möglich, da hier die Spielenden grundlegend auf die Aufgaben im Spiel vorbereitet werden. Auch der Verzicht auf die Durchführung der Reflexionsphase ist in keiner Weise empfehlenswert, da so die pädagogischen Ziele des Spiels nicht vollständig erreicht werden können. Werden in der Theorie meist drei Phasen eines Planspiels beschrieben, sind hier für eine übersichtliche Darstellung vier Phasen formuliert: Die Einführungsphase mit gruppendynamischen Übungen, einem Theorieblock und der Einführung in das Spiel selbst mit Ziel und Regeln, die Identifikationsphase, die anschließende Spielphase und die Reflexionsphase, die der Sicherung des Lernertrages dient und den Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, ihre Wahrnehmungen mit ihren Kolleginnen und Kollegen auszutauschen.

Im folgenden werden die einzelnen Phasen des Planspiels dargestellt.

## Einführungsphase

Die Einführungsphase gliedert sich in drei gleich wichtige Teile: Gruppendynamische Übungen, Einführung in den theoretischen Hintergrund und die Einführung in das Spiel selbst.

Um die Teamfähigkeit der Teilnehmenden zu stärken und Blockaden abzubauen, sollten vor dem Spiel gruppendynamische Übungen durchgeführt werden. Ob und wie viele Übungen die Gruppe benötigt, liegt im Ermessen der Spielleitung. Bei Klassen bzw. Gruppen, die sich schon lange kennen und eine Zusammenarbeit gewohnt sind, reichen wenige Übungen aus, während Gruppen, die noch nie zusammengearbeitet haben, wahrscheinlich einen größeren Bedarf an derartigen Übungen haben werden (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 8).

Die theoretische Einführung wird dem Spiel vorangestellt und soll die Jugendlichen mit den im Spielverlauf benötigten Begrifflichkeiten vertraut machen. Das Planspiel eröffnet Zugänge zu verschiedenen Themen: Zum Einen können demokratische Prozesse und Supranationalität, zum Anderen Kommunikation und insbesondere die EU der theoretische Ausgangspunkt für den Spielprozess sein. Wenn der Schwerpunkt auf der Europäischen Union liegt, so empfiehlt sich eine theoretische Einführungsphase. In dieser Phase werden die Geschichte, die Grundprinzipien und politischen Institutionen der Europäischen Union (EU) den Jugendlichen genauso nähergebracht wie die Funktionsweise der EU. Die EU soll von den Jugendlichen als demokratische Problemlösungsplattform in einer pluralistischen Gesellschaft erfahren werden. Dieser Phase soll bei Gruppen mit jüngeren Teilnehmenden ein besonders hoher Stellenwert beigemessen werden, da sie wahrscheinlich über keine bzw. nur wenige Vorkenntnisse über die EU verfügen. In der Schule können diese Inhalte eventuell in den vorangehenden Stunden behandelt werden, um so den Zeitbedarf des Spiels auf mehrere Blöcke aufzuteilen. Der Zeitbedarf für diese Phase variiert sehr stark und ist hauptsächlich davon abhängig, wie viele Vorkenntnisse in der Gruppe bereits vorhanden sind (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 9). Ziel der theoretischen Einführung ist es, den Jugendlichen die Europäischen Union und

Begrifflichkeiten, wie z.B.: Demokratie, Solidarität, Rechtsstaatlichkeit oder Bruttoinlandsprodukt, näherzubringen. Das Wort Union bedarf auch einer Erklärung bevor es um die Bedeutung der Europäischen Union gehen kann. Die Europäische Union soll in diesem Kontext vorerst als Zusammenschluss von Ländern verstanden und das Thema mit dem Motto der EU „Einheit in Vielfalt“ abgerundet werden (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 13–14).

Mit der zufälligen Zuteilung der Jugendlichen auf die vier Länder und der Einführung in das Spiel durch die Spielleitung steigt die Gruppe ab diesem Zeitpunkt in das Szenario ein. Die Ausführungen über Spielziel, Spielanlass, das Setting, die Regeln und organisatorische Rahmenbedingungen erhalten die Jugendlichen bereits in ihren Ländern. Die Spielleitung klärt hier auch über ihre unterschiedlichen Rollen auf und erklärt die vorliegenden Materialien. Mit Abschluss dieser Einführung endet die einzige Frontalphase im Spiel und die Teilnehmenden sind ab nun die handelnden Personen.

### **Identifikationsphase**

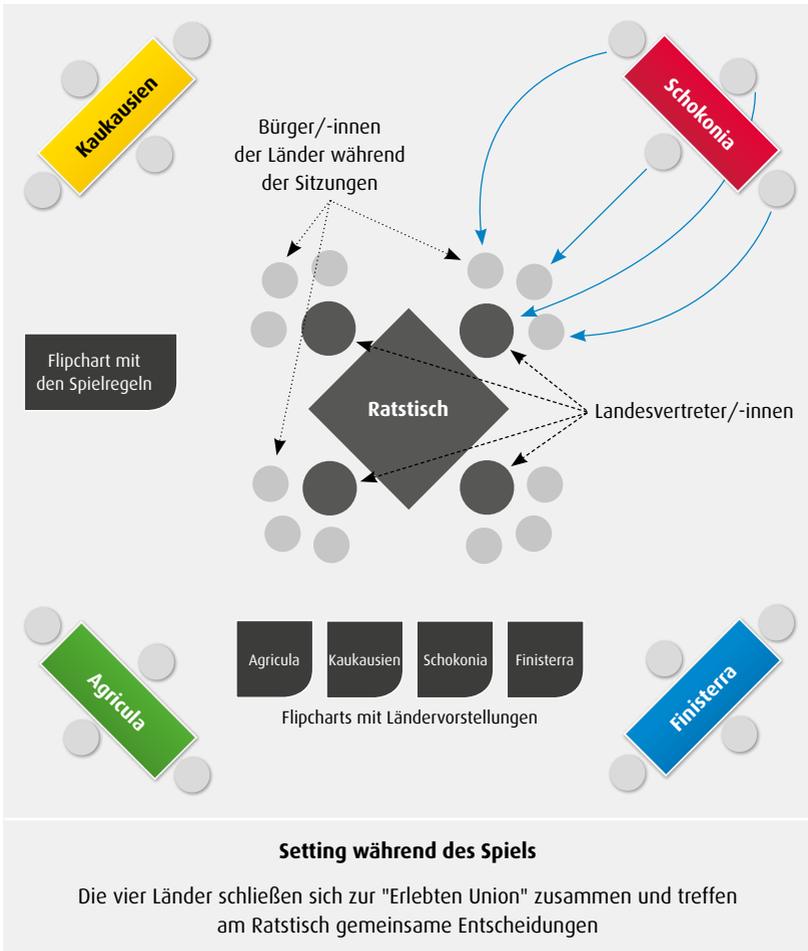
In der Identifikationsphase geht es darum, dass die Teilnehmenden das Land, dem sie zufällig zugeteilt wurden, kennenlernen und sich mit diesem Land auseinandersetzen. Sie sollen in die Rolle der Bürgerinnen und Bürger ihres Landes hineinschlüpfen, damit es ihnen leichter fällt, Problembewusstsein für die Ereignisse während des Spielverlaufs zu entwickeln. Die Teilnehmenden erhalten von der Spielleitung ihre Ausgangsunterlagen. Sie machen sich zunächst mit den Angaben ihres Landes vertraut und erfinden anschließend die Kultur, die Geschichte, die Bräuche ihres Volkes und gestalten die Topographie ihres Landes kreativ. Die Länder verteilen die erhaltenen Funktionskarten unter ihren Bürgerinnen und Bürgern und setzen sich mit ihren Rollen auseinander. Die Identifikationsphase endet mit der Vorstellung der Länder am Gründungstag der Erlebten Union, dem Zusammenschluss der vier Länder. Die Teilnehmenden präsentieren ihre Länder und die erstellten Materialien und stellen ihre Ministerinnen und Minister vor, damit die

Identifikation mit der jeweiligen Rolle auch nach außen getragen wird (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 15).

Die Identifikationsphase ist für die Spielphase von besonderer Bedeutung. Um später bei den Teilnehmenden Betroffenheit erzeugen zu können, ist es von großer Bedeutung, dass dieser Phase ausreichend Zeit eingeräumt wird. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, sich künstlerisch und handwerklich zu betätigen, um so eine stärkere Bindung zu ihren Ländern aufzubauen (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 9). Durch das eigenständige Erfinden von Geschichte, Feiertagen, Helden etc. wird die Phantasie der Jugendlichen angeregt und das Land wird als etwas „eigenes“ wahrgenommen und in weiterer Folge auch mit starker Identifikation verwaltet.

### **Spielphase**

Die vier Länder erhalten von der Spielleitung zu Beginn jeder Runde eine Ereigniskarte, die eine spezielle Problemstellung sowie Rollenangaben beinhaltet. Zunächst wird die Ereigniskarte im Land diskutiert und die Bürgerinnen und Bürger erarbeiten den Standpunkt ihres Landes zu diesem Problem. Anschließend wird eine Ratssitzung abgehalten, da die Erlebte Union ihre Entscheidungen demokratisch fällt. Die Länder entsenden zu den Ratssitzungen eine Vertretung. Die Vertreterinnen und Vertreter sitzen während der Ratssitzung am Ratstisch, die Bürgerinnen und Bürger des Landes nehmen hinter ihrer Vertretung Platz. Die Bürgerinnen und Bürger nehmen beobachtend an den Ratssitzungen teil, um beurteilen zu können, ob die Interessen ihres Landes optimal vertreten werden. Nach der Eröffnung und Begrüßung durch den Ratsvorsitz, werden die von den Ländern eingebrachten Probleme diskutiert. Die Ratssitzung kann sowohl seitens der Bürgerinnen und Bürger als auch seitens der Vertretung für Beratungen jederzeit kurz unterbrochen werden. Dies geschieht mittels der Time-Out-Karte. Wurden alle aktuellen Probleme im Rat behandelt und konnte ein Konsens gefunden werden, muss als Abschluss der Ratssitzung für jedes Problem eine Vereinbarung



ausgefüllt werden. Die Vereinbarungen sind sofort in allen Ländern der Erlebten Union gültig und gehen nationalem Gesetz vor. Wurde im Rat eine Entscheidung einstimmig getroffen, so erhalten die Vertretungen der Länder von der Spielleitung je drei Demokratie-Bausteine, bei mehrheitlicher Entscheidung einen. Die Länder entscheiden dann, ob

die getroffene Entscheidung eher den Landesinteressen oder eher den Interessen der Erlebten Union dient und positionieren die Demokratie-Bausteine (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 16–17).

Die Spielphase ist in Runden gegliedert. Wird das Spiel in seiner vollen Länge gespielt, dann umfasst es zwölf Runden zu unterschiedlichen Themen. Die Runden variieren in ihrem Schwierigkeitsgrad und in ihrem Themengebiet, es gibt prinzipiell keine vorgegebene Reihenfolge. Manche Ereignisse haben Einfluss auf zukünftige Entscheidungen, womit auch eine Rückkoppelung gegeben ist. Die Länder verfügen über unterschiedliche Budgets. In der Spielphase werden die wichtigsten pädagogischen Ziele des Planspiels verfolgt. Im Spiel erleben die Teilnehmenden, wie schwer es sein kann, demokratische Lösungen zu finden, wenn die Probleme aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Sie erleben die Schwierigkeit, Lösungsvorschlägen zuzustimmen, auch wenn diese den eigenen Interessen nicht dienlich sind, aber der Gemeinschaft zugutekommen. Im Mittelpunkt steht das Erleben demokratischer Problemlösungsprozesse in Gruppen und die Auseinandersetzung mit diesen auf Landes- und Unionsebene: Die Teilnehmenden befassen sich zunächst in ihren vier Ländern mit einem Problem, erarbeiten ihren Standpunkt, dann wird im Rat eine Lösung auf der Ebene der Erlebten Union erarbeitet. Auf die Verwendung der fachlich richtigen Ausdrücke (z.B. „Budget“) kann in dieser Phase hingewiesen werden, um auch kognitive Lernziele zu ermöglichen (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 9–10).

### **Reflexionsphase**

Durch den Vergleich der Demokratie-Bausteine wird ein nahtloser Übergang von der Spielphase zur Reflexionsphase geschaffen. Nach der Präsentation der Interessenblätter mit den Demokratie-Bausteine-Türmen und dem Vergleich der Verteilung auf Landes- und EU-Interesse werden die Türme aller Länder übereinandergestapelt und die Gesamtverteilung besprochen. Dieser Schritt wird als Überleitung zur Reflexionsphase gesehen (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 17).

Eigentlich beginnt die Reflexion bereits während des Spiels. Das ist dann der Fall, wenn die Spielleitung Vorfälle (Regelverstöße oder Vertragsbrüche) wahrnimmt, die nach einer didaktischen Analyse sofort angesprochen werden sollen. Entscheidet sich die Spielleitung, das Spiel zu unterbrechen, so muss sie es so tun, dass die Unterbrechung von allen Teilnehmenden vernommen wird. Nachdem alle Vorfälle besprochen wurden, kann die Spielphase fortgesetzt werden.

In der Reflexionsphase wird zunächst das Spielergebnis besprochen und eine spezifische Auswertung vorgenommen. Anschließend werden die sozialen und motivationalen Aspekte reflektiert und die Wahrnehmungen der Teilnehmenden besprochen. Die Reflexion kann auf Basis der drei Zielebenen des Spiels in folgenden Schritten erfolgen: Zunächst soll das Spielziel mit den Teilnehmenden besprochen werden, also wie viele Demokratie-Bausteine gesammelt wurden und wie sie von den Spielenden auf dem *Interessenblatt* verteilt wurden. Spätestens jetzt erfolgt der explizite Ausstieg aus den Spielrollen. Den Teilnehmenden wird methodisch ermöglicht, einen (positiven) Abschluss zu finden und sich von den Rollen zu distanzieren. Anschließend soll das Erreichen von Zielen aus dem kognitiven und aus dem affektiven Bereich sowie die Erweiterung von kommunikativen Kompetenzen angesprochen werden. Zum Abschluss kann noch die allgemeine pädagogische Dimension des Planspiels reflektiert werden. Die Spielleitung kann z.B. erheben, wie die Teilnehmenden die Problemlösungsprozesse erlebt haben, wie demokratische Entscheidungen zustande gekommen sind und ob handlungsorientierte Lösungen in der Gruppe gefunden wurden. Es hat sich bewährt, die Teilnehmenden zu befragen, was für das Zustandekommen von Entscheidungen (auf allen Ebenen) förderlich, bzw. was hinderlich war. Die Mappe mit den Vereinbarungen kann dazu herangezogen werden, den Spielverlauf Revue passieren zu lassen sowie die Entscheidungsfindungsprozesse zu diskutieren. Zwischenfälle, wie z.B. Regelverstöße, sollen auf jeden Fall in dieser Phase angesprochen werden.

Für diese Phase können die Fragen für die Reflexion im Plenum (siehe Kapitel „Materialien“) herangezogen werden. Es ist zu beachten, dass

die angeführten Frageleitfäden lediglich als Anregung dienen sollen und von Fall zu Fall abgeändert werden können. Im letzten Schritt sollen die Transfermöglichkeiten der Erfahrungen im Planspiel in die Lebenswelt der Spielenden erarbeitet werden, um die Alltagstauglichkeit und den Nutzen der im Spiel gesammelten Erfahrungen hervorzuheben (vgl. Ferstl/Füzi/Tafner/Wunsch-Grafton 2010, 18).

## 4 Literatur

- Blötz, U. (2005): Das Planspiel als didaktisches Instrument. In: Blötz, U. (Hg.): Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Erfahrungen. Bielefeld, S. 13–27.
- Breit, G. (2012): Politische Beteiligung durch Politikunterricht? In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Leverkusen, S. 242–256.
- Ebert, G. (1992): Planspiel – Eine aktive und attraktive Lernmethode. In: Keim, H. (Hg.): Planspiel. Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Köln, S. 25–42.
- Feldmann, E./Tham, B. (2004): Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation. In: Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Das junge Europa. Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation. München, S. 78–86.
- Feldmann, E. (2004): Handlungsbedarf für Politik und Bildungsarbeit. In: Das junge Europa, Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Das junge Europa. Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation. München, S. 35–57.
- Ferstl, M./Füzi, B./Tafner, G./Wunsch-Grafton, B. (2010): Demokratie-Bausteine. Begleitheft für die Spielleitung. Graz.
- Geuting, M. (2000): Soziales Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In: Herz, D./Blätte, A.: Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster [u.a.], S. 15–62.
- Geilhardt, T. (1995): Planspiele – Definition und Taxonomie. In: Geilhardt, T./Mühlbradt, T. (Hg.): Planspiele in Personal- und Organisationsmanagement. Göttingen, S. 45–55.
- Huizinga, J. (1996): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg.

- Humm, H. (2008): Planspiele: effizient und lustvoll Wirklichkeit spielen. In: Stiftung Mitarbeit (Hg.): Das Planspiel-Buch. Anregungen und Spiele für Engagierte. Bonn, S. 7–10.
- Maier, Hans (2004): Demokratie braucht politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 11–26.
- Massing, P. (2012): Politisches Handeln – Versuch einer Begriffserklärung. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Leverkusen, S. 257–270.
- Rappenglück, S. (2008): Demokratiekompetenz fördern – im Planspiel Europapolitik spielerisch vermitteln. In: Stiftung Mitarbeit (Hg.): Das Planspiel-Buch. Anregungen und Spiele für Engagierte. Bonn, S. 11–16.
- Rappenglück, S. (2006): Politische Verwahrlosung der Jugend? Zum Stellenwert von Jugendpolitik und politischer Bildung. In: Jungfer, H./Tammena, H. (Hg.): Politische Bildung in der Mediendemokratie. Schwalbach/Ts., S. 73–84.
- Rappenglück, S./Meinert, S. (2004): Innovative europabezogene Didaktik. In: Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Das junge Europa. Plädoyer für eine wirksame Jugendpartizipation. München, S. 58–77.
- Rebmann, K. (2001): Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Exploration zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik. Hamburg.
- Reinhardt, S. (2005): Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Sander, W. (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Susskind, L./Corburn, J. (2000): Using Simulations to Teach Negotiations: Pedagogical Theory and Practice. In: Herz, D./Blätte, A.: Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster [u.a.], S. 63–89.
- Verein beteiligung.st (2011): Dokumentation Planspiel. Projektdokumentation EU-Demokratieplanspiel. Online verfügbar unter: <http://www.beteiligung.st/cms/Downloads-Publikationen> [23.01.2013].
- Verein beteiligung.st (2009): Dokumentation Steirischer Jugendlandtag 2008.

Verein beteiligung.st (2013): Dokumentation Jugendlandtag Steiermark 2012.

Widmaier, B. (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung. In: Widmaier B./Nonnemacher F. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Schwalbach/Ts., S. 101–110.



**TEIL 2**

**DAS PLANSPIEL.**

**PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHER**  
**HINTERGRUND UND EVALUIERUNG**

Georg Tafner

Unter Mitarbeit von:

Klaus Kepplinger

Marija Olip

Wolfgang Pörtl

Sabine Uray

Friedrich T. Wernitznig



# 1 Einführung

Das Planspiel *Demokratie-Bausteine: Mein Land. Dein Land. Unsere Union* wurde vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz im Entwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet und nach Fertigstellung evaluiert.

Die Auseinandersetzung mit den Themen Demokratie, Wirtschaft und Supranationalität sind wesentliche Inhalte der Wirtschaftspädagogik. In diesem zweiten Teil wird eingangs der wirtschaftspädagogische Blick auf das Planspiel erörtert und aufgezeigt, wie Wirtschaftspädagogik und politische Bildung zusammenhängen (Kapitel 2).

Nach dieser grundlegenden Darstellung der wirtschaftspädagogischen Ausrichtung erfolgt eine Darstellung der Entwicklung der Didaktik von der Inhalts- über die Situations- und Handlungsorientierung bis hin zur performativen Didaktik, die als didaktische Grundlage des Planspiels dient (Kapitel 3).

Die didaktische Entwicklung hat zur Output- und Kompetenzorientierung geführt. Das Planspiel eignet sich bei richtigem Einsatz und Einbettung in das gesamte pädagogische Setting hervorragend für kompetenzorientierten Unterricht, der kurz erläutert wird. Nach diesen allgemein didaktischen Einführungen erfolgt die Darstellung der pädagogischen Intention des *Demokratie-Baustein*-Planspiels (Kapitel 4).

Die Evaluierung des Planspiels (Kapitel 5), die im Mittelpunkt des zweiten Teils dieses Buches steht, beginnt mit einer kritischen Auseinandersetzung der Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischen Zielen im Allgemeinen und Kompetenzen im Besonderen. Im Schuljahr 2011/12 wurde das Planspiel in zwölf Schulen an 16 Spielterminen im Rahmen eines vom Land Steiermark finanzierten Kooperationsprojektes der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik,

hinsichtlich der Funktionalität und Wirksamkeit von insgesamt 291 Schülerinnen und Schülern im Alter von 16 bis 18 Jahren gespielt. Die Evaluierung erfolgte mit einem *Mixed-Methods*-Ansatz mit vor allem qualitativen Methoden und Triangulation. Dafür wurden Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Spielleiterinnen und den Lehrpersonen durchgeführt.

Im Fokus der empirischen Erhebungen standen vor allem zwei Fragen, die für *beteiligung.st* von besonderer Bedeutung sind:

1. Funktioniert das erarbeitete Planspiel als Methode im Unterricht und kann das Planspiel für Schulen empfohlen werden?
2. Welche Wirkungen entfaltet das Planspiel in der Schule und bei den teilnehmenden Personen im Spiel, direkt nach dem Spiel und einige Zeit nach dem Spiel?

Zusätzlich wurde noch eine weitere Forschungsfrage formuliert:

3. Werden im Planspiel Kompetenzen gefördert und eignet sich das Planspiel für den Einsatz im kompetenzorientierten Unterricht?

Nach der Darstellung der Evaluierungsziele und der Methodologie in Form eines *Mixed-Method*-Ansatzes mit Triangulation werden die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt und abschließend zusammengefasst.

## 2 Wirtschaftspädagogik und politische Bildung

Der Zusammenhang von Wirtschaftspädagogik und politischer Bildung lässt sich sowohl historisch als auch systematisch begründen. Ursprünglich aus der Idee, Lehrpersonen für die Ausbildung von Kaufleuten zu qualifizieren, entstand die Wirtschaftspädagogik als eigene Wissenschaft im Zuge der Ausdifferenzierung der Wissenschaften im 20. Jahrhundert. Ihre Entstehung ist eng mit der staatsbürgerlichen Erziehung, allerdings in einer anderen Ausprägung als heute die politische Bildung intendiert, entstanden. Im 19. Jahrhundert war es nicht möglich, der Berufsbildung die gleiche Legitimation zukommen zu lassen wie der allgemeinen Bildung. Berufsbildung zielte auf das Technische und Wirtschaftliche. Mit dem Begriff *Zivilisation* wurde die Gesamtheit von allem Technischen und Wirtschaftlichen beschrieben, das für den Menschen wohl nützlich, nicht jedoch von hohem geistigem Wert war. Die normative Vorstellung von Kultur und die Trennung von *Zivilisation* führten auch zur begrifflichen und praktischen Trennung von Allgemeinbildung und Ausbildung. Vor dem Hintergrund des Humboldtschen Bildungsideals war es daher nicht möglich, kaufmännische Ausbildung als akademische Bildung zu etablieren. Erst die sogenannte Berufsbildungstheorie ermöglichte eine Zusammenführung von Bildung und Beruf (vgl. Abraham 1966; Moebius 2010; Zabeck 2009).

„Die geistesgeschichtliche Konstellation im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bot demnach so gut wie keine Chance, die Qualifizierung der nachwachsenden Generation für die konkreten Anforderungen des Beschäftigungswesen vor der Humanitätsidee öffentlichkeitswirksam zu legitimieren. Aber das eigentlich Unmögliche gelang dann doch, und zwar mittels einer geradezu genialen gedanklichen Konstruktion. Sie ist als ‚Berufsbildungstheorie‘ in die Geschichte eingegangen.“ (Zabeck 2009, 466)

Interessanterweise geht es dabei eben nicht um ein „speziell berufsbezogenes, sondern ein allgemeines erziehungswissenschaftliches Problem“ (Huisinga/Lisop 1999, 143). Die Berufsbildungstheorie versucht, Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander zu versöhnen und damit schließlich auch eine gesellschaftspolitische Legitimation für die Berufsbildung zu erhalten.

Georg Kerschensteiner (1854–1932), der als einer der Begründer der deutschen Berufsbildungstheorie gilt, hat in seiner preisgekrönten Ausführung als Antwort auf die von der königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaft in Erfurt im Jahr 1900 gestellte Frage „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ die Berufsbildung genannt, denn wahre Bildung war für ihn nur über die Arbeit möglich (vgl. Kerschensteiner 1931). Kerschensteiners preisgekröntes Antwortschreiben trug den Titel: *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Im Mittelpunkt seiner Überlegung stand – wie der Titel schon sagt – vor allem die staatsbürgerliche Erziehung. Diese Erziehung ist seiner Ansicht nach nur über den Weg der beruflichen Fachbildung zu haben. Die Bildung – vor allem für die Arbeiterklasse – dürfe nicht beim Allgemeinen, sondern beim Beruflichen ansetzen (vgl. Gonon/Reinisch/Schütte 2010, 428–429). Seine Idee kann vereinfacht so zusammengefasst werden: Die Berufsausbildung führt zur Befähigung für den Beruf. Die Ausübung des Berufes führt den jungen Menschen in die Gemeinschaft ein, die ihn erzieht und sozialisiert. Die beste staatsbürgerliche Erziehung ist demnach die Eingliederung in die Gemeinschaft durch die Berufsausübung.

Der zweite Vertreter der deutschen Bildungstheorie ist Eduard Spranger (1882–1963). Bildung ist bei ihm ein kulturphilosophischer Begriff (vgl. Huisinga/Lisop 1999, 147). Spranger definiert sechs „ideale Grundtypen der Individualität [...]: der theoretische Mensch, der ökonomische Mensch, der ästhetische Mensch, der soziale Mensch, der Machtmensch, der religiöse Mensch“ (Spranger/Wenke 1965, VI). Die Kultur ist die

Gesamtheit aus Ökonomie, Gesellschaft, Politik, Religion, Wissenschaft und Kultur. Da die Lebenszeit des Menschen beschränkt ist, kann sich nicht jeder Mensch in alle Bereiche voll einarbeiten, weshalb sich jeder auf seinen Teil konzentrieren muss. Für die Berufsbildungstheorie bedeutet dies: Ökonomie ist ein Teil der Kultur und damit mit allen anderen Bereichen gleichwertig. Ökonomie ist damit selbst Teil der Kultur.

Aloys Fischer (1880–1937) ist der dritte wesentliche Vertreter der Berufsbildungstheorie. Sein Zugang ist kritischer: Er sieht die Arbeitswirklichkeit als unfair und hart. Wesentlich war für Fischer daher die Idee, dass die Schule einen Beitrag zu einer ethischen Arbeit und Gesellschaft leisten kann (vgl. Gonon/Reinisch/Schütte 2010, 430–431). Berufsbildung ist daher mehr als Fachausbildung. Es geht darum, Probleme zu erkennen und sich reflexiv mit der Durchführung der Problemlösung auseinanderzusetzen. Das scheiterte einerseits an einer mangelhaften LehrerInnenausbildung und andererseits an den Interessen der Wirtschaft, welche die Fachausbildung, aber nicht die Berufsbildung fördern wollte (vgl. Fischer 1967, 378 u. 521).

Die Ideen vor allem dieser drei Vertreter der Berufsbildungstheorie wurden von den ersten Wirtschaftspädagogen aufgegriffen. Es war damit eine normative Basis die Grundlage für das Entstehen der Wirtschaftspädagogik als eigene Wissenschaft. Die Berufsbildungstheorie stellte eine Verbindung von staatsbürgerlicher Erziehung und Wirtschaft über die Gemeinschaft her. Wirtschaft war damit wesentlich mit der Gesellschaft und dem Staat verbunden.

Die Professoren der Wirtschaftspädagogik wandten sich ab 1933 dem Nationalsozialismus zu. Nicht die Autonomie des Menschen war nunmehr entscheidend, sondern die Eingliederung in die Gemeinschaft auf Basis einer menschenverachtenden Ideologie (vgl. Detjen 2007, 95). Der Begriff der Gemeinschaft, der wesentlich für die Berufsbildungstheorie war, wurde nun im Sinne des Nationalsozialismus ausgedeutet und missbraucht.

Erst in den 1970er Jahren beginnt eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte der Wirtschaftspädagogik, die durch ihre Durchmischung von wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Inhalten und dem schwammigen Begriff der Wirtschaftsgemeinschaft in den Dienst des NS-Regimes getreten war. Mit Heinrich Roth setzte eine Wende in der Pädagogik ein, die im Sinne eines kritischen Rationalismus Normatives aus den wissenschaftlichen Theorien ausschließen und die Pädagogik zu einer empirischen Wissenschaft machen will. Um Wissenschaft kritisieren zu können, muss sie messbar und überprüfbar sein. Auch die Pädagogik soll eine empirische Wissenschaft sein. Die Kritischen Theoretiker hingegen forderten eine „Ideologiekritik, die die Verkehrtheit und Parteilichkeit bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse aufdeckt“ und Emanzipation zur Norm erhebt (Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 61). Damit standen sich zwei Zugänge gegenüber: ein normativer und ein vermeintlich wertfreier. Beiden gemeinsam ist ein Perspektivenwechsel: weg vom Objekt der Wirtschaftserziehung hin zum sozialwissenschaftlichen Denkstil.

Auf diese Phase folgte die Ausdifferenzierung der Wirtschaftspädagogik. Bis nach dem Zweiten Weltkrieg standen die Berufsbildungstheorie und die kulturphilosophische Interpretation im Mittelpunkt. Die Kritische Theorie und der Kritische Rationalismus bestimmten nicht nur die allgemeine Pädagogik, sondern auch den wirtschaftspädagogischen Diskurs. Heute ist die Wirtschaftspädagogik eine ausdifferenzierte Wissenschaft, sodass ihr Selbstverständnis vielfältig ist (vgl. Aff 2008; Sloane 2001).

Da sich die Wirtschaftspädagogik mit Denken und Handeln

- *kaufmännischer* (bezieht sich auf die kaufmännische Ausbildung),
- *ökonomischer* (bezieht sich auf die ökonomische Allgemeinbildung),
- *sozialer* (bezieht sich auf die Bedeutung der Gesellschaft und der Organisation),
- *moralisch-ethischer* (jede menschliche Handlung braucht Rechtfertigung) und

- *staatsbürgerlicher* (der Nationalstaat als modernes völkerrechtliches Organisationsprinzip) Art auseinander setzt
- und dabei einen *pädagogischen Anspruch* stellt,

können sich aus diesen sechs Dimensionen heraus verschiedene Akzentuierungen der Wirtschaftspädagogik und damit eine Ausdifferenzierung der Wissenschaft ergeben. Das kaufmännische Denken und Handeln steht am Beginn der kaufmännischen Erziehung, die weit in die Geschichte zurückreicht und weit vor der Etablierung der Wirtschaftspädagogik als eigener Wissenschaft von Bedeutung war (vgl. Zabeck 2009). Die ökonomische Allgemeinbildung geht nicht vom beruflichen Kontext aus, sondern versucht die Bedeutung der Ökonomie für die Gesellschaft zu erschließen. Sowohl historisch als auch systematisch lässt sich dieser Zugang herstellen. Systematisch lässt sich dies damit begründen, dass wirtschaftliches Denken und Handeln ein Teil des menschlichen Lebens ist. Dies ist nicht im Sinne eines Ökonomismus, sondern als ein Bestandteil der *conditio humana* zu verstehen. Ökonomische Bildung wird damit zur Allgemeinbildung, die nicht nur für die kaufmännische, sondern auch für die allgemeine Bildung von Relevanz ist. Gerade aber in diesem Kontext ist auf die weiteren Dimensionen der Wirtschaftspädagogik Rücksicht zu nehmen. Da sich Wirtschaften immer in einem organisatorischen Kontext innerhalb der Gesellschaft und Kultur durch die Interaktion von Menschen vollzieht, hat sie immer eine soziale Dimension. Die Wirtschaftspädagogik befasst sich ja nicht nur mit dem Modell der Ökonomie, also mit der Ökonomik, sondern auch mit dem tatsächlichen Vollzug des wirtschaftlichen Handelns im lebensweltlichen Kontext (vgl. z.B. Feld 1928; Abraham 1966; Arnold 1997). Sie ist in diesem Sinne umfassender als die Ökonomik, die grundsätzlich ja nur im Modell verbleibt und damit wertfrei ist – solange sie nur im Modell bleibt. Gerade aus dem vorhergehenden Grund ist die Wirtschaftspädagogik immer auch normativ. Nicht nur im allgemeinen Sinn, wie jede Wissenschaft auch insofern normativ ist, als sie Setzungen benötigt –

auch der Kritische Rationalismus benötigt Setzungen über die Theorie der empirischen Untersuchungen –, sondern aus dem Umstand heraus, dass sie konkrete Handlungsanweisungen geben möchte und sich nicht nur auf die Ökonomik, sondern auch auf den wirtschaftlichen Vollzug im sozialen Kontext stützt.

Schließlich ist der staatsbürgerliche Aspekt nicht zu übersehen, der sich ebenso geschichtlich als auch systematisch erklären lässt. Wird über Volkswirtschaft gesprochen, dann wird nach wie vor der Nationalstaat zum wesentlichen Entscheidungskriterium. Die Einbeziehung des Staatsbürgerlichen in das wirtschaftliche Denken war die Begründung für die Berufsbildungstheorie und ist heute nicht aufgrund der Berufsbildungstheorie ein wesentlicher Bestandteil des sozioökonomischen und soziokulturellen Denkens und Handelns, sondern aus der pragmatischen Begründung des Nationalstaates als Organisationsmodell moderner Staaten. Das staatsbürgerliche Denken und Handeln muss heute jedoch um das supranationale ergänzt werden, vor allem um die europäische Dimension der Supranationalität. Wesentliche volkswirtschaftliche Fragestellungen können heute nur noch im EU-europäischen Kontext behandelt werden. Für die sozioökonomische Erziehung sind vor allem drei Dimensionen beim Thema Supranationalität von Interesse: erstens die Unionsbürgerschaft, welche die nationale Staatsbürgerschaft nicht ersetzt, sondern ergänzt; zweitens der Prozess der europäischen Integration und drittens der jeweilige aktuelle Stand der Supranationalität mit seinen sozioökonomischen Auswirkungen auf die Individuen, die Organisationen und den Nationalstaat. Alle drei Dimensionen haben Auswirkungen auf die Person als Staats- und Unionsbürger/-in innerhalb und außerhalb des Berufs. Reflexive Wirtschaftspädagogik (vgl. Tafner 2012b) erklärt die europäische Integration nicht allein ökonomisch, sondern ebenso kulturell, politisch und rechtlich. Obwohl die europäische Integration für die Ökonomie sehr bedeutsam ist, greift eine rein ökonomische Erklärung zu kurz. Gerade in der aktuellen Diskussion der Schuldenkrise wird klar, dass es um mehr als nur um Ökonomie selbst geht.

Von Beginn an ging die Wirtschaftspädagogik davon aus, dass die reine ökonomische Vernunft und damit das pure Selbstinteresse nicht die Grundlage des menschlichen Handelns sein kann. Bereits Feld schrieb im ersten wirtschaftspädagogischen Werk 1928 über die Wirtschaftspädagogik:

„Bei uns handelt es sich aber gar nicht um die Betriebswirtschaft an sich, sondern um wirtschaftliches *Tun*, das sich wohl nach den Lehren richtet, das sich aber als *Tun* und *Handeln* niemals von Gefühls- und Willensimpulsen freimachen kann und als *Handeln* stets menschliche Beziehungen offenbart. Diese Beziehungen muss derjenige besonders unterstreichen, der als Mensch und Pädagoge vom Standpunkt der wahren Bildung an die Dinge herangeht.“ (Feld 1928, 18–19)

Gerade die Reflexive Wirtschaftspädagogik (vgl. Tafner 2012b) macht darauf aufmerksam, dass zwischen wirtschaftlichem Modell und wirtschaftlichem Vollzug unterschieden werden muss, wirtschaftliches Handeln sich zwischen dem ökonomisch Machbaren und ethisch Vertretbaren vollziehen soll. In einem sozioökonomischen Zugang muss zwischen dem ökonomischen und dem sozialen Aspekt unterschieden und auf eine Lösung unter Berücksichtigung beider Aspekte gedrängt werden, weil dies parallel den ethischen und ökonomischen Aspekt zur Anwendung bringen kann (vgl. Ulrich 2005; 2008). Dies gilt für einzelwirtschaftliche und gesamtwirtschaftliche Handlungen. Sozioökonomische Erziehung möchte Ökonomie als einen Bestandteil der Gesellschaft verstehen, der den Menschen dient und nicht umgekehrt.

Heute von Erziehung zu sprechen, ist aus Sicht der Erziehungswissenschaft nicht selbstverständlich. Erziehung wird in der Reflexiven Wirtschaftspädagogik (Tafner 2012b) im Sinne Benners (1991, 17) als die Aufgabe, einen selbstreflexiven Prozess einzuleiten, der „zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln“ führen kann, verwendet. Erziehung soll demnach zu Selbstreflexion führen und diese zur Selbsterziehung und Bildung.

Ökonomie und Pädagogik sind kulturelle Phänomene. Reflexive Wirtschaftspädagogik geht davon aus, dass Institutionen wie Recht, Moral oder kognitiv-kulturelle Selbstverständlichkeiten das Denken und Handeln von Menschen lenken, ihm aber weder die Freiheit noch die Verantwortung nehmen (vgl. Scott 2001; Tafner 2012b, 36–40). Die moderne Individualpädagogik geht vom autonomen Mensch aus. Dieser entscheidet auf Basis von Werten, Institutionen und der Alltagspraxis mit bedingter Freiheit (vgl. Bieri 2009; Joas 2011). Ein Wirtschaftsethik-Verständnis, das auf die reine ökonomische Vernunft als Ethik reduziert (vgl. Beck 2003, 276), setzt den ökonomischen Aspekt absolut und einer Naturwissenschaft gleich und führt zu einem ökonomischen Determinismus (vgl. Ulrich 2005; 2008). Wenn Wirtschaft als autonom, also von allen anderen Bereichen des Lebens unabhängig verstanden wird, und die Wirtschaft im Sinne einer wertfreien Ökonomik interpretiert wird, dann wird das Modell mit der Wirklichkeit gleichgesetzt und der Mensch auf den *Homo oeconomicus* reduziert. Der Mensch jedoch hat „nicht die Wahl zwischen einer ‚wertfreien‘ und einer ethischen Perspektive des Wirtschaftens, sondern nur die Wahl zwischen einem reflektierten und einem nicht reflektierten Umgang mit der unausweichlichen Normativität jeder Stellungnahme zu Fragen vernünftigen Wirtschaftens“ (Ulrich 2005, 7). Wirtschaftliche Erziehung, Bildung und Ausbildung bereitet den Menschen auf das sozioökonomische Denken und Handeln in verschiedenen beruflichen und außerberuflichen Kontexten vor. Dabei ist jedoch zu erkennen, dass das Wirtschaften nur eine Dimension bzw. einen Aspekt des Menschseins ausmacht. Wirtschaftliches Denken und Handeln, reduziert auf das ökonomische Rationalmodell allein, ist eine Vereinfachung, die der Lebenswirklichkeit nicht entspricht und das Soziale vom Ökonomischen trennt.

Wirtschaftliche Erziehung wird heute in der Wirtschaftspädagogik kaum explizit thematisiert. Im Mittelpunkt stehen die Ausbildung und die Förderung von Kompetenzen. Im Kontext von Ethik und Moral jedoch wird eine *Moralerziehung* explizit gefordert (vgl. z.B. Beck 2003; Zabeck 2002; 2004). Die Frage, die bleibt, ist, *welcher* Ethik gefolgt

werden soll. Wirtschaftliche Erziehung ist demnach nicht ohne Moral und Ethik zu haben. In diesem Sinne ist Abraham (1966) zuzustimmen, der davon spricht, dass wirtschaftliche Erziehung immer mehr als wirtschaftliche Erziehung ist.

Es wird gerne unterstellt, dass in einer pluralistischen Gesellschaft keine Werte und Normen Allgemeingültigkeit erlangen können. Es ist jedoch davon auszugehen, dass es heute viel mehr Normen und Werte gibt als früher. Es geht also weniger um eine Werterelativität als um Werturteilsfähigkeit. Aus diesem Grund gewinnt Ethik eine immer größere Bedeutung. Es lassen sich selbst aus dem heutigen Zugang zu Erziehung und Bildung Werte und Normen ableiten, die allgemeingültig sind. Die moderne Individualpädagogik geht davon aus, dass der Mensch:

- demokratisch gesinnt,
- selbstständig und mündig,
- lernwillig, arbeitswillig, leistungsbereit und kompetent,
- in die Gesellschaft eingebunden und
- verantwortungsvoll sein *soll*.

Gerade die Wirtschaftspädagogik muss aufgrund ihrer eigenen Geschichte besonders auf die demokratische Gesinnung Wert legen. Sie ist in diesem Sinne immer normativ. Demokratisch verfasste Staaten definieren in ihren Lehrplänen die Notwendigkeit der Erziehung zur Demokratie. Keine ernstzunehmende wissenschaftlich tätige Person würde heute diese Gesinnung nicht vertreten wollen.

In Deutschland konnten 1976 im sogenannten *Beutelsbacher Konsens* die Grundlagen für die politische Bildung definiert werden. Es sind drei Grundsätze, von denen die politische Bildung ausgeht: Erstens beschreibt das Überwältigungsverbot, dass die Lernenden nicht überrumpelt werden dürfen und sie immer ihr eigenes Urteil fällen können sollen. Gerade in der Freiheit, ein eigenes Urteilen fällen zu können, liegt die Differenz von Indoktrination und politischer Bildung. Indoktrination ist

in einer demokratischen Gesellschaft nicht vertretbar. Die Zielvorstellung ist der mündige Lernende. Das zweite Prinzip besagt, dass jene Themen, die in der Wissenschaft und Politik kontrovers sind, auch im Unterricht kontrovers erscheinen müssen. Hier kann den Lehrenden eine Korrekturfunktion insofern zufallen, als sie auf Akzentuierungen und Argumente hinweisen, die den Lernenden fremd sind. An diesem Punkt wird auch deutlich, warum der politische Standpunkt der Lehrperson an Bedeutung verliert. Ihre Meinung ist eine unter vielen. Drittens müssen die Lernenden jene Kompetenzen aufweisen, um politische Situationen selbstständig zu analysieren und die eigene Interessenslage zu erkennen (vgl. Wehling 1977, 179–180).

Im Grundsatzterlass für die politische Bildung werden fünf Ziele des Unterrichtsprinzips politische Bildung definiert. Erstens sollen gesellschaftliche Strukturen in ihren Möglichkeiten und Grenzen erkannt werden (z.B. Interessen, Normen, Werte, Macht, politische Institutionen). Zweitens soll die Partizipation der Lernenden am politischen Geschehen gefördert werden. Drittens soll das Denken in politischen Alternativen und eine tolerante Einstellung gefördert werden. „Dem Schüler soll bewusst werden, dass in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und dass Mehrheitsentscheidungen anzuerkennen sind, sofern sie in demokratischer Weise erfolgten und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.“ (bm:uk 1994) Viertens sollen die Lernenden Verständnis für eine umfassende Landesverteidigung im Dienste der demokratischen Freiheit erlangen. Fünftens soll die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, sich für Frieden und demokratische Werte einzusetzen.

Die moderne Pädagogik geht vom autonomen, selbstständigen Individuum aus. Dabei wird ebenso die Setzung vorgenommen, dass der Mensch selbstständig ist bzw. sein soll. Lern-, Arbeits- und Leistungswille werden explizit in den gängigen Kompetenzdefinitionen angesprochen. Sie unterstellen damit, dass der Mensch genau diese Formen des Willens ausprägen kann, ja ausprägen soll. Schließlich wird in der Literatur he-

rausgestellt, dass die Person sich selbst nicht nur als autonom, sondern auch als kompetent und in die Gesellschaft eingebunden erleben soll (vgl. Deci/Ryan 1993, 229). Schließlich wird ebenso keine Pädagogin und kein Pädagoge abstreiten wollen, dass der Mensch verantwortlich handeln soll. Damit kommt die Moral und Ethik ins Spiel und wird Bestandteil der Pädagogik.



## 3 Didaktik des Planspiels

Das Planspiel eignet sich im Allgemeinen hervorragend, um performative Pädagogik (Kapitel 3.1) und kompetenzorientierten Unterricht (Kapitel 3.2) umzusetzen. Es werden daher in diesem Kapitel diese beiden Begriffe erörtert und als pädagogische Grundlagen des Planspiels vorgestellt.

### 3.1 Performative Pädagogik und Didaktik

Traditionell ist die Didaktik an den Inhalten des Unterrichts und damit an den Bezugswissenschaften orientiert (vgl. Reetz 1984). Nachdem die Wissenschaften immer ausdifferenzierter wurden, war es notwendig geworden, eine *didaktische Reduktion* vorzunehmen (Hauptmeier 1964). Trotzdem blieb der Inhalt im Mittelpunkt. Mit der Curriculum-Theorie Robinsohns (1967) wurden die Lernziele relevant. Das pädagogische Handeln sollte nunmehr operationalisierbar werden, indem Lernziele definiert wurden. Mit Bloom erfuhren die Lernziele eine Kategorisierung, die später z.B. von Andersohn und Kratwohl (2001) übernommen und ausgebaut wurden. Sie unterscheiden auf einer sechsstufigen Skala (erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten, gestalten) zwischen Faktenwissen, Begründungswissen und Verfahrenswissen. Darauf folgte die Situations- und Handlungsorientierung: Fallstudien, Planspiele, Projekte oder die Übungsfirmen wurden in dieser Phase relevant. Ausgehend von kreierten Lehr-Lern-Situationen sollte das Transferproblem gelöst und die Lernenden für den Beruf und „das Leben“ qualifiziert werden. „Der handlungsorientierten Didaktik [ist es] bislang nicht gelungen, die Vermittlung aller für eine selbstbestimmte Berufsausübung

erforderlichen Fähigkeiten in die Perspektive ihres Konzept zu integrieren. Denken und Handeln, Wissen und Können lassen sich offenbar nicht in eine einzige hierarchische Ordnung spannungsfrei einblenden.“ (Zabeck 2004, 105) Dies liegt daran, dass von einem bestimmten Ursache-Wirkungs-Zusammenhang in der pädagogischen Planung ausgegangen und versucht wird, in einer konstruierten Situation durch Lern-Lehr-Arrangements genau diesen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang wieder herstellen zu lassen. Dabei wird unterstellt, dass jede Situation objektiv wäre und damit nachgebildet werden kann. Doch jede Situation kann subjektiv ausgedeutet werden und bedarf der Interpretation. Jeder Mensch interpretiert und bewertet Wahrgenommenes mit seinem eigenen „Filter“. Dieser Filter ist das Ergebnis von Personalisation, Sozialisation und Enkulturation. Sozialisation und Enkulturation führen auch dazu, dass das „Gefilterte“ von verschiedenen Menschen innerhalb einer Gemeinschaft nicht zu stark voneinander abweicht (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011, 177–178 u. 181–183). „Die handlungsorientierte Didaktik gerät allzu leicht in Versuchung, objektive Funktionszusammenhänge zu setzen und ihnen ein Repertoire von mehr oder minder variablen Handlungsschemata zuzuordnen.“ (Zabeck 2004, 37).

Bildungsziele tragen immer die Idee von „Machbarkeitsvorstellungen“ in sich (vgl. Zabeck 2004, 134): Der Zusammenhang von pädagogischem Input und individuellem Output in gegebenen Situationen ist jedoch nicht so eindeutig, wie dies oftmals dargestellt wird. In der pädagogischen Tradition wird Bildung deshalb reflexiv verstanden, was darauf hindeutet, dass sich Bildung im Menschen ereignet: „Der Mensch ist keine Trivialmaschine (Heinz von Foerster), in der Input einer klaren, gleich bleibenden Regel folgend zu Output umgewandelt wird. Der Mensch ist immer eine Nicht-Trivialmaschine, weil er auf den Input immer mit Selbstreferenz reagiert. Der Lehrende kann sich also niemals sicher sein, was der Lernende aus dem Input tatsächlich macht. Der lernende Mensch reagiert positiv formuliert selbstbestimmt oder negativ formuliert unzuverlässig auf den Input. Die Transformation des Inputs in Output bleibt kontingent (vgl. Luhmann 2004, 14–15).“ (Slepcevic-Zach/Tafner 2011, 177)

Handlungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass sich die Lösungswege beschreiben lassen und dadurch die einzusetzenden Kompetenzen klar vorgezeichnet sind. Situationen sind jedoch nicht objektiv gegeben, sondern bedürfen der subjektiven Interpretation (vgl. Esser 2005, der dies sogar für seine Theorie des rationalen Entscheidens zeigt).

Mit der performativen Pädagogik bekommt die persönliche Handlung, der eigene Umgang mit einer gegebenen Situation eine neue Akzentuierung. Nicht nur „das in der Repräsentation Repräsentierte“ ist von pädagogischer Bedeutung, sondern auch der „Umgang mit der Repräsentation bzw. mit den Praktiken des Repräsentierens. [...] Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt.“ (Wulf/Zirfass 2007, 9) Damit übersteigt das Handeln immer den Zweck der Handlung und wird zum persönlichen Ausdruck und damit zu etwas Einzigartigem. Damit steht die performative Pädagogik ganz im Lichte des *Cultural Turn*, der sich als kulturwissenschaftlicher Zugang in der Soziologie, der Kulturwissenschaft und eben auch in der Erziehungswissenschaft etabliert. Er versteht Kultur wissens- und bedeutungsorientiert und geht davon aus, dass Kultur durch Artefakte, Prozesse und Gedanken transportiert wird. Kultur wirkt auf alle Lebensbereiche und beeinflusst damit das Denken und die Handlungen der Menschen subjektiv und kollektiv (vgl. Moebius 2010, 77–80 u. 123–126). Das Nützliche hat darin auch seinen Platz, aber es ist immer mehr als nur das rein Nützliche. So wie das Essen einem biologischen Grundbedürfnis entspricht, aber nicht auf diesen Vorgang reduziert werden kann – denn Essen ist immer auch Ausdruck von Kultur (vgl. Gibson 2000) – ist jede personelle Handlung mehr als das in der Handlung repräsentierte. Damit gewinnen in der Pädagogik Methodenpluralismus, Interdisziplinarität und Grenzüberschreitungen und somit Unkonventionelles an Bedeutung (vgl. Bachmann-Medick 2009) und dem systemtheoretischen Denken in Subsystemen, das u. a. von der Trennung von Moral und Wirtschaft ausgeht, wird damit eine klare Absage erteilt (vgl. Tafner 2012a, 2012b).

Die performative Pädagogik weist insbesondere vier Besonderheiten auf (vgl. Wulf/Zirfas 2007, 10–12): Erstens bekommt die Selbstinszenierung ihren eigenen Platz, die in einer individualisierten Gesellschaft an Bedeutung gewonnen hat. Will die Pädagogik in diesem Sinne als handlungsorientierte Wissenschaft anschlussfähig sein, sollte sie auch Konzepte anbieten, die darauf Rücksicht nehmen. Zweitens gewinnen Methoden und Sichtweisen wie Phänomenologie und Konstruktivismus an Bedeutung, um sprachliche Handlungen, Rituale und Situationen beschreiben zu können. Hier geht es – im Verständnis des Autors – um einen moderaten Konstruktivismus, der Raum lässt für individuelle Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen innerhalb einer objektiven Wirklichkeit. Drittens ergibt sich daraus, dass Handeln nicht nur soziologisch oder pädagogisch, sondern auch performativ beschrieben werden kann und dadurch das Funktionale übersteigt. Viertens wird dadurch die Theorie der Pädagogik komplexer, weil sie die Individualität berücksichtigt. Das führt auch dazu, dass Pädagogik weniger planbar und weniger messbar wird, wenn performative Vollzüge in den Blick geraten. Zabeck (2004, 106–108) sieht darin eine wesentliche Weiterentwicklung der Situations- und Handlungsorientierung, weil diese sich bislang zu stark an pädagogisch vorgegebenen Lösungsstrategien ausrichtet. Die performative Pädagogik kommt der, aufgrund der Globalisierung ständig zunehmenden Individualisierung entgegen und lässt genügend Raum für Selbstinszenierung und individuelle Lösungen.

Die performative Pädagogik kommt aus dem *Performativen Turn*, der ein Teil des *Cultural Turn* ist. Victor Turner (2009) beschreibt in seinem Buch „Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels“ die Bedeutung von Ritualen, Symbolen und Formen der Interaktion für die moderne Gesellschaft. Unser Alltag ist von Rollenspielen und Inszenierungen geprägt. Jeder Mensch übernimmt verschiedene Rollen und füllt sie mit eigenen Vorstellungen. Eine Politikerin spielte ihre Rolle wie auch der Manager im Unternehmen. Spiel und Ernst sind eins. Aus diesem Blickpunkt heraus und dem Wissen, dass der Mensch seine Lebenswelt, also die Kultur und das Soziale niemals verlassen kann und ständig

aus diesem Erfahrungsschatz heraus handelt (vgl. Habermas 1987a und 1987b), bleibt das Spiel immer auch Wirklichkeit.

Im Kontext der Kompetenzdiskussion beschreibt Performanz jene Leistung, die in einer bestimmten Situation sichtbar wird (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011; 2012). Zabeck (2004, 108–124) verweist auf eine weitere Bedeutung von Performanz und greift dabei auf Beiträge aus dem DFG-Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ zurück (vgl. SFB Kulturen des Performativen 2010), der die Kultur des Performativen so definiert:

„Performative Handlungen sind selbstreferenziell, insofern sie das bedeuten, was sie tun. Sie sind wirklichkeitskonstituierend, indem sie soziale Wirklichkeiten hervorbringen und zu verändern vermögen. Institutionelle und soziale Bedingungen bestimmen – ebenso wie die spezifische Aufführungssituation – ihren Verlauf. Wo Kulturen sich in diesem Sinne ereignen, aufeinander treffen, interagieren und sich transformieren, wird Performativität zum Signum ihrer Konstitution, Organisation und Reflexion.

Performative Prozesse sind Transformationsprozesse, die prinzipiell nicht vollkommen planbar, kontrollierbar und verfügbar sind. Sie eröffnen Spiel- und Freiräume, immer wieder taucht in ihnen Ungeplantes, Nicht-Vorhersagbares auf, das den Prozess der Transformation wesentlich mitbestimmt. Intention und Kontingenz, Planung und Emergenz sind in ihnen untrennbar miteinander verbunden.“ (*SFB Kulturen des Performativen 2010*)

Das Performanzkonzept kann als ein Konzept verstanden werden, „das die von der herkömmlichen Handlungstheorie erfassten Faktoren und Relationen gewissermaßen übergreift“ (Zabeck 2004, 108). Demnach ist jede Handlung mehr als der reine Vollzug einer erlernten Anwendung. Damit ist Handeln nicht unbedingt eine rationale Vollziehung dessen, was früher einmal gelernt oder gelehrt wurde. Performanz ist der Umgang mit einer komplexen Situation, die einerseits von verschiedenen Kontingenzen bestimmt wird und andererseits subjektiv unterschiedlich bewertet werden kann (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, 9–10 u. 18). Die

Bewältigung einer gegebenen Situation ist daher eine Selbstinszenierung, die auf bereits vorhandene Potenziale zurückgreift. Diese lassen sich jedoch nicht standardisieren und in vorab beschreibbarem deklarativen und prozeduralen Wissen – also durch Wissen und Können – festmachen. Der Zusammenhang zwischen der Performanz und dem beschreibbaren Wissen und Können ist nicht eindeutig (vgl. Zabeck 2004, 109). Genau hier knüpft die performative Didaktik bzw. performative Pädagogik an. Sie setzt sich mit dem Gelingen und Scheitern von Selbstinszenierungen von Individuen unter ganz bestimmten Bedingungen auseinander:

„Dabei lässt sie sich von der Vermutung leiten, dass hierüber nicht eigentlich das Vorhandensein eines breit angelegten durchstrukturierten Wissens und Könnens entscheidet, sondern vor allem der Grad des Vertrautseins mit situativen Gegebenheiten. Wer aus Erfahrung wisse, welche Erwartungen in ihnen jeweils an die Performanz gestellt werden, wer seine individuelle Erscheinung glaubwürdig einbringen könne, wer mit seinem Auftreten den spezifischen sozialen Rahmenbedingungen Rechnung trage, nur derjenige reüssiere. Die Art und Weise, das ‚Wie‘ des sich Einblendens in soziale Institutionen und Prozesse begründe maßgeblich [...] den Erfolg im Beschäftigungswesen.“ (Zabeck 2004, 109)

Dieser Zugang geht weiter als die Handlungsorientierung, weil diese von der pädagogischen Planbarkeit und letztlich von einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ausgeht und schließlich „eine bestimmte methodische Variante der rezeptiven Didaktik“ darstellt (Zabeck 2004, 111). Die performative Didaktik ermöglicht die Selbstinszenierung, lässt also wesentlich mehr Raum für die eigene Entfaltung, weil sich die einzelne Akteurin oder der einzelne Akteur weder definieren noch konstruieren lässt (vgl. Zabeck 2004, 114).

Die performative Didaktik geht davon aus, dass das Individuum Kompetenzen ausbilden kann, die es für die situationsadäquate Bewältigung von Problemen benötigt. Die Ausbildung solcher Kompetenzen braucht jedoch Zeit und Raum – vor allem für die Reflexion. Hier liegt auch die große Stärke der Schule, die einen eigenen „Freiraum“ bildet. Die Schule kann mit Rollen- und Planspielen Simulationen anbieten, wel-

che die Möglichkeit bieten, sich selbst zu inszenieren (vgl. Zabeck 2004, 115) und das Inszenierte reflexiv zu betrachten. Auch wenn kein Spiel die Wirklichkeit abbilden kann bzw. kein System ein anderes integrieren kann, so wird doch im Spiel auch die Lebenswelt, also jenes Gesamt aus Kultur, Gesellschaft und Personen, nicht verlassen. Darüber hinaus bietet die Schule noch eine weitere Möglichkeit an: den Raum und Rahmen für die Reflexion (vgl. Zabeck 2004, 115). Es ist eine Stärke der Schule, dass sie Reflexion ermöglichen kann. Im Beruf ist eine solche Reflexion kaum möglich. „Die Kernkompetenz der Schule besteht nicht in der Vermittlung eines praktischen Könnens, sondern in der Anleitung zur Reflexion seines Zustandekommens, seiner performativen Realisierung und seiner Weiterentwicklung.“ (Zabeck 2004, 116)

### **3.2 Kompetenzorientierung**

In der Pädagogik wird seit einigen Jahren die Output- und Kompetenzorientierung tiefgreifend diskutiert (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2012). Geschichtlich ist die Kompetenzorientierung aus dem behavioristischen Ansatz heraus entstanden (vgl. Biemans et al. 2004, 5). Im Behaviorismus wird Lernen durch den Zusammenhang von Stimulus (Ursache) und Response (Wirkung) erklärt. Lernen kann also durch äußere Reize wie Strafe oder Belohnung gesteuert werden und ist einfach beobachtbar. Aus der Verhaltensänderung können Rückschlüsse für das Lernen und das Lehren gezogen werden. Was sich im Inneren der Lernenden vollzieht, ist in dieser Theorie uninteressant (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 68–70). Heute wird versucht, mit der Kompetenzorientierung, den Output in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen und damit das Anwenden des Wissens in bestimmten Situationen. Slepcevic-Zach und Tafner (2012, 29) weisen darauf hin, dass das pädagogische Missverständnis besteht, Kompetenzorientierung als „eine monokausale Kette“ falsch zu interpretieren. Mit der Kompetenzorientierung im Unterricht besteht die Gefahr, wieder zur Lernzielbewegung der 1970er und 1980er

Jahre zurückzukehren (vgl. Dubs 2006). Kompetenzorientierung nur als eine Umsetzung und Renaissance der Lernzielorientierung zu verstehen, greift wesentlich zu kurz. „To conclude, competence-based education was historically based on a behaviourist model of training and learning, within a Taylorist industrial model. In the recent competence-based movement, a holistic approach is normatively put forward [...]. Modularisation and assessment techniques are pushing educational practice back to the traditional mechanistic and reductionist approach.“ (Biemans et al. 2004, 5)

Nach Weinert (2002, 27) können unter Kompetenzen, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden werden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ In solchen variablen Situationen wird Performanz erkennbar. Werden immer wieder andere, aber ähnliche und herausfordernde Situationen konstruiert, in denen Output sichtbar werden kann, so kann – unter Berücksichtigung der offenen Fragen, welche die Kompetenzmessung mit sich bringt (vgl. Slepecevic-Zach/Tafner 2011) – aufgrund beobachtbarer Performanz auf Kompetenz geschlossen werden. Kompetenz ist daher „ein konstruiertes Vermögen aus Wissen und Können, über das eine Person verfügen kann und das in einer konkreten alltagsrelevanten Situation verantwortungsvoll für die Lösung eines Problems eingesetzt als Performanz ersichtlich wird“ (Tafner 2011a, 140).

Bei Feindt (2010) ist kompetenzorientierter Unterricht durch sechs Dimensionen gekennzeichnet:

1. individuelle Lernbegleitung
2. Übung und Überarbeitung
3. Wissensvernetzung
4. kognitive Aktivierung
5. lebensweltliche Anwendung
6. Metakognition

Das Planspiel zielt vor allem auf die Wissensvernetzung, die kognitive Aktivierung, die lebensweltliche Anwendung und die Metakognition. Damit können in einem Planspiel wesentliche Elemente des kompetenzorientierten Unterrichts nach Feindt (2010) gezielt umgesetzt und zielorientiert Kompetenzen gefördert werden. Es lassen sich damit sowohl berufliche als auch allgemeine Kompetenzen fördern. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Performanz, wie sie sich in einer konstruierten pädagogischen Situation zeigt, nicht unbedingt jener entsprechen muss, die im beruflichen Kontext gefordert wird. Auch wenn die Simulation versucht, Situationen nachzustellen, ist es vor allem nicht möglich, die sozialen und kulturellen Dimensionen ab- und nachzubilden. Die Handlung im beruflichen oder organisatorischen Umfeld ist wesentlich komplexer als in der Simulation. Mit der Zunahme der Komplexität einer Situation nehmen auch die Interpretationsmöglichkeiten der Situation zu und die pädagogische Planbarkeit wird dadurch geringer und die Messung immer schwieriger (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011). Bei Kompetenzen ist darüber hinaus zu unterscheiden, ob es sich um Kompetenzen im beruflichen und schulischen Kontext handelt. Im schulischen Kontext ist die Förderung von Kompetenzen eine rechtlich verordnete, über Bildungsstandards und zukünftig auch über kompetenzorientierte Lehrpläne gesteuerte. Die Vorgaben für die Umsetzung folgen also bestimmten verwaltungstechnischen Vorschriften. So sind aufgrund der mangelnden Mess- und Überprüfbarkeit die sozialen und affektiven Elemente der Kompetenzen in der Beschreibung der Kompetenzen ausgenommen. Gerade damit aber wird ein wesentliches Element der Kompetenzen beschnitten, da gerade im sozialen Kontext sich Performanz erweisen muss (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2012). Kognitive, affektive und soziale Elemente beschreiben eine Situation, in der gehandelt werden muss. Umso wichtiger ist es daher, Situationen zu schaffen, die bewusst Raum für soziale und affektive Elemente lassen und Raum für die Selbstinszenierung geben. Genau das macht ja auch das Wirtschaftspädagogische aus, dass sie nicht nur auf das Ökonomische – Kognitive – abstellt, sondern bewusst den sozialen Raum eröffnet und damit auch das Modellhafte der Ökonomik verlässt und auf das wirtschaftliche Denken und

Handeln im lebensweltlichen Kontext abzielt. In beruflichen Situationen wird diese Gesamtheit gefordert. Deshalb unterscheiden Slepcevic-Zach und Tafner (2012) zwischen Kompetenzen im beruflichen Kontext einerseits und Kompetenzen im schulischen Kontext andererseits – die einen sind von den Arbeitsanforderungen und ihren Situationen geprägt, die anderen von rechtlichen und verwaltungstechnischen Vorgaben. Sie führen aber noch eine dritte Form der Kompetenz an: die sogenannte *Frederick-Kompetenz*, die gerade im Kontext der Performativität nicht zu unterschätzen ist:

„Frederick ist eine kleine Maus, die nicht wie die anderen für den Winter Körner und Nüsse, sondern Sonnenstrahlen, Farben und Wörter sammelt, die Träume also und die Hoffnungen‘ (Lionni, 2010, Klappentext). Die beiden bisher beschriebenen Kompetenzen orientieren sich immer an einem bestimmten Nutzen – Employability und Studierfähigkeit sind das definierte Ziel. Fredericks Handlungen sind vom Nutzen losgelöst, auch wenn sie später doch für die Mäuse-Gemeinschaft zum Nutzen werden, als alle Vorräte aufgebraucht und die Hoffnung zu schwinden beginnt. Wichtig ist dabei die Einsicht, dass eine nutzenorientierte Zielsetzung nicht Fredericks Absicht war, sondern dass es ihm um Selbsterkenntnis und eine poetische Erfahrung ging. ‚Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.‘ (Bieri, 2007, Klappentext)

In dieser Kompetenz geht es um den Wert der Bildung an sich, um das, was Bildung mit dem Menschen macht, wenn er sich auf diese einlässt. Nicht Bildung als Anhäufung von Wissen, um als gebildet zu gelten, sondern Bildung als eine Auseinandersetzung mit sich selbst, die verändert. Wer gebildet ist, ist nicht nur ausgebildet. Es geht um mehr – um Selbsterkenntnis, Orientierung, Selbstbestimmung und moralisches Einfühlungsvermögen.

Kompetenz erschöpft sich weder in der Handlungskompetenz der Berufswelt noch in einer auf Employability ausgerichteten Zielvorgabe der Schulwelt (Stock & Weirer, 2010). Obwohl Ausbildung immer auch die Beschäftigungsfähigkeit vor Augen hat – sonst wäre sie keine Ausbil-

–, muss sie aber immer auch für Bildung offen sein. Eine Absolutsetzung der Employability im Sinne einer Ausgrenzung von Bildung ist nicht möglich, wenn die Förderung von Verantwortungsbewusstsein und die damit einhergehende persönliche Willensbildung ernstgenommen werden.

Die Frederick-Kompetenz soll uns daran erinnern, dass Pädagogik nicht nur Ausbildung, sondern auch Erziehung und Bildung ist. Die Ökonomisierung der Gesellschaft und damit auch der Pädagogik trägt die Gefahr in sich, den unmittelbar anwendbaren Nutzen der Lehr- und Lernprozesse als alleiniges Ziel hervorzukehren. Grund genug, dieser Kompetenz eine eigene Kategorie zu geben, um sie nicht aus den Augen zu verlieren und ihren gleichrangigen Stellenwert zu akzentuieren.“  
*(Slepcevic-Zach/Tafner 2012, 39–40)*

Gerade in der Umsetzung der performativen Pädagogik geht es nicht nur um das Nützliche selbst, sondern immer auch um jenen Bereich, der dies übersteigt. Der persönliche Ausdruck ist mehr als die Erreichung eines bestimmten vorher festgelegten Zieles – er übersteigt in seiner Performativität das Zweckrationale und bekommt damit einen eigenen Wert. Teilnehmende in einem Planspiel erhalten den Freiraum für Kreativität, für das Ausprobieren, für das Gelingen und das Scheitern in einer gegebenen, aber selbst interpretierten Situation. Die Reflexion eröffnet das Nachdenken über sich selbst, über andere und über die Gruppe. Alle diese Elemente vereinigt das Planspiel.



## **4 Die pädagogische Intention des „Demokratie-Baustein“-Planspiels**

In diesem Kapitel sollen die wesentlichsten pädagogischen Intentionen des Planspiels dargestellt werden. Diese sind: Erkennen der Bedeutung von Kultur und Institutionen (Kapitel 4.1), das Erfahren von Rollen und Selbstinszenierung (Kapitel 4.2), von Interessenskonflikten (Kapitel 4.3), von Knappheit und ökonomischer Restriktionen (Kapitel 4.4) und das Fördern von Kompetenzen (Kapitel 4.5) für die Partizipation im demokratischen Prozess (Kapitel 4.5.1) und für das Verstehen und Begreifen von Supranationalität (Kapitel 4.5.2).

### **4.1 Erkennen der Bedeutung von Kultur und Institutionen**

Keine Methode, auch das Planspiel nicht, kann die berufliche, wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Alltagswelt als Gesamtes in die Lernwelt integrieren und abbilden (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011). Obwohl das Planspiel die Welt des Spieles eröffnet, bleibt sie dennoch Bestandteil der Lebenswelt. Der Begriff der Lebenswelt beschreibt jene Welt, „die den Kommunikationsteilnehmern im Rücken bleibt [...]“. Es ist ein implizites Wissen, das nicht in endlich vielen Propositionen dargestellt werden kann; es ist ein holistisch strukturiertes Wissen, dessen Elemente aufeinander verweisen; und es ist ein Wissen, das uns insofern nicht zur Disposition steht, als wir es nicht nach Wunsch bewusst machen und in Zweifel ziehen können“ (Habermas 1987a, 449 und 451). Die Lebenswelt ist das Gesamt, bestehend aus Kultur, Gesellschaft und Personen. Wir befinden uns immer in der Lebenswelt und entnehmen

aus ihr unser Wissen, unsere Normen und Werte. Es ist nicht möglich, die Lebenswelt zu verlassen (vgl. Habermas 1987b, 209) – auch nicht im Planspiel. So ist das Spiel doch immer auch Bestandteil der Wirklichkeit. So werden kognitive, soziale, affektive und moralisch-ethische Elemente relevant, die auch außerhalb des Spiels und deshalb auch innerhalb der Lebenswelt relevant sein können. Das Planspiel ist somit ein spielerisches Modell eines Ausschnittes der Lebenswelt und ist gleichzeitig Teil der Lebenswelt selbst (vgl. Tafner 2012a, 80–81).

Es ist erste pädagogische Intention des Planspiels, die Lebenswelt spielend zu erfahren: Eigene Kulturen werden kreiert und ihre Wirkungsweisen im Laufe des Spiels am eigenen Körper und in der Diskussion erfahren. Die Gruppen nehmen sich als Staaten wahr und die Individuen sich selbst als Bürgerinnen und Bürger dieses fiktiven Staates, der trotz seiner Virtualität ein Gefühl des Gemeinsamen stiftet. Die gemeinsamen Interessen und die gemeinsamen Institutionen binden zwar die Gruppe, also den Staat, bilden aber gleichzeitig ein Hemmnis für die Zusammenarbeit mit anderen Staaten. Dadurch erfahren die Teilnehmenden, welche ambivalente Rolle nationale Institutionen in der Bildung der eigenen Identität spielen und gleichzeitig auf welche Begrenzungen sie beim Versuch stoßen können, gemeinsame supranationale Lösungen zu finden (siehe Kapitel 4.5.2). Ohne sich vorher mit Institutionen und ihren Wirkungen auseinandergesetzt zu haben, erfahren sie im Spiel die Wirkung von regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Institutionen (vgl. Scott 2001). Institutionen sind Regeln, die den Menschen Stabilität und Bedeutung geben und das Zusammenleben ermöglichen: Regulative Regeln sind Gesetze und andere rechtliche Regeln. Ihre Nicht-Einhaltung führt zu Sanktionen in Form von Bußgeldern oder Haftstrafen. Die Moral ist eine normative Institution und sie wirkt im Inneren über Gewissensbisse und im Äußeren über moralischen Druck. Schließlich gibt es noch kulturell-kognitive Institutionen. Diese sind Selbstverständlichkeiten, die den Menschen innerhalb einer bestimmten Kultur gar nicht bewusst sind, sondern erst in der reflexiven Auseinandersetzung als solche erkannt werden oder sie plötzlich anders sind oder nicht funktionieren,

weil man sich in einer anderen Kultur befindet, wobei ein breiter Kulturbegriff verwendet wird, der auch den historischen, politischen und sozialen Kontext sowie die Institutionen selbst mitberücksichtigt. Im Spiel können solche Selbstverständlichkeiten im unhinterfragten Übernehmen von bestimmten Rollenverständnissen liegen.

## 4.2 Das Erfahren von Rollen und die Selbstinszenierung

Damit wurde eine weitere wesentliche Dimension des Planspiels angesprochen: die Übernahme von Rollen. Jede/r Spielende muss die Rolle eines Politikers bzw. einer Politikerin sowie weitere Rollen übernehmen. Eine Rolle zu übernehmen, bedeutet nicht, seine Persönlichkeit aufzugeben oder eine andere Persönlichkeit zu werden. Eine Rolle zu übernehmen, kann bedeuten, sie mit eigenen Vorstellungen zu füllen. Gerade dies ist die Absicht der performativen Pädagogik. Moreno, der Begründer des Psychodramas, geht davon aus, dass der Mensch kein Aggregat aus verschiedenen Rollen darstellt. In Anlehnung an das Stegreiftheater unterscheidet er zwischen privater Persönlichkeit und Rolle. Übernimmt zum Beispiel ein Schauspieler eine Rolle, so muss er seine eigene Persönlichkeit zurücknehmen, reduzieren oder unterdrücken, damit er die Rolle übernehmen und spielen kann. Dieses Zurücknehmen der eigenen Persönlichkeit zu Gunsten einer Rolle wird als der Rollen-Person-Konflikt bezeichnet. Professionelle Rollen können nun mit der Persönlichkeit kompatibel oder nicht kompatibel sein (vgl. Petzold/Mathias 1982, 79–80). Moreno (1943, 153) führt dies so aus:

„My first clinical observation of role dynamics was provoked by the conflict in which a legitimate actor finds himself when taking the part on the stage [...]. Behind the mask of Hamlet lurks the actor's private personality. I have often called this the primary role-person conflict.“

Für Moreno ist eine Rolle kein soziologisches Konzept und Konstrukt. Er bezieht die Rolle auf das Drama, insbesondere auf das Stegreiftheater und schlägt somit eine Brücke zwischen Soziologie und Psychologie (vgl. Moreno 1961, 519). Die private Persönlichkeit setzt sich mit den eigenen Rollen auseinander. So findet eine Selbst- und Rollenwahrnehmung statt. Da im interaktiven Austausch auch die anderen Feedbacks geben, kommt es auch zur Fremdwahrnehmung. Jede Person kann verschieden stark in ihrer Rolle aufgehen. In einer guten Rolle verliert sich das eigene Ich. Aufgabe des Ichs bleibt die Rollendistanz und die Selbstreflexion. Die Rolle wird damit bei Moreno zu einer Mischung aus persönlicher Gestaltung und gesellschaftlicher Vorstellung. Institutionen wirken also auf die Gestaltung mit ein, determinieren jedoch nicht die Ausgestaltung der eigenen Rolle. Somit bleibt genügend Platz für die Selbstinszenierung, wie sie in der performativen Pädagogik erwünscht wird. Der Mensch kann also die gesellschaftlich vorgegebene Rolle frei gestalten, allerdings muss nach dem Freiheitsgrad der Ausgestaltung unterschieden werden (vgl. Petzold/Mathias 1982, 84–86):

„The concept underlying this approach is the recognition that man is a role-player [...]. Role player is a literally translation of the German word ‚Rollenspieler‘ which I have used. [...] It may be useful to differentiate between role-taking – which is the taking of a finished, fully established role which does not permit the individual any variation, any degree of freedom – and role-playing – which permits the individual some degree of freedom – and role-creating – which permits the individual a high degree of freedom, as for instance the spontaneity player. A role, as defined in this paper, is composed of two parts – its collective denominator and its individual differential.“ (Moreno 1943, 438)

Der Mensch ist also ein Rollenspieler. Dabei wird von Moreno unterschieden, wie stark sich die eigene Ausgestaltung der Rolle vollzieht. Als *role-taker* übernimmt die Person eine Rolle voll und ganz. Die Rolle wird zur Rollenkonserve, die keinen eigenen *Spielraum* mehr zulässt. *Role-player* nehmen sich diesen *Spielraum* und füllen die Rolle mit der eigenen Persönlichkeit, sie inszenieren sich. Der *role-creator* geht noch weiter, er

kreiert sich seine Rolle selbst und beschreibt damit den höchsten Grad an persönlicher Freiheit. Eine Rolle besteht bei Moreno immer aus zwei Teilen: aus einem kollektiven Nenner und einer individuellen Differenz.

Rollen stehen daher immer auch im kulturellen und sozialen Kontext, und die Fähigkeit, gewisse Rollen übernehmen zu können und Rollenerwartungen entsprechen zu können, hängt von einer gelungenen Enkulturation, Sozialisation und Erziehung ab. Da dies lebenslange Prozesse sind – auch die Erziehung dauert zu einem gewissen Grad ein Leben lang an –, dauert auch die Rollenentwicklung ein Leben lang. Werden Rollen jedoch nur übernommen und nicht mit eigener Kreativität und Persönlichkeit gefüllt, dann kann die Person darin erstarren – Kreativität und Entwicklung sind dann nicht mehr möglich. Der Mensch entwickelt sich von klein auf, durch das Spielen von verschiedenen Rollen (vgl. Petzold/Mathias 1982, 88–91). Es gehört demnach also zur menschlichen Entwicklung, verschiedene Rollen einzunehmen und ihnen Ausdruck zu verleihen. So kann der Mensch sich auch ein Bild von sich selbst machen und seine eigene Identität ausformen.

Die Übernahme von Rollen ist daher eine Notwendigkeit für die menschliche Entwicklung. In der Auseinandersetzung mit der Rolle kann sich die Person entwickeln. Das Planspiel eröffnet die Möglichkeit, Rollen in einem mehr oder weniger geschützten Raum zu übernehmen, Selbstinszenierung und eigene Rollen in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung auszutesten und zu erkennen, wer man in einer Rolle sein könnte.

Wenn Spielende in der Reflexion ansprechen, dass es sich nur um ein Spiel gehandelt habe, und es nur eine Rolle im Spiel war, so ist der Verweis auf die Rollentheorie Morenos, die Petzold als Grundlage für seine Therapieansätze heranzog, hilfreich. Mit ihr kann deutlich gemacht werden, dass wir alle auf der großen Weltbühne des Lebens Rollen spielen, dass der Politiker gleichzeitig auch Familienvater und Tenniskollege und die Managerin Mutter, Freundin und Nachbarin sein können. Es wird offensichtlich, dass auch in politischen Prozessen und Organisationen Rollen übernommen und gespielt werden. Spiel als Realität, Realität als Spiel – beides findet sich in der Lebenswelt.

Es wurde bereits dargestellt, dass für das erfolgreiche Durchführen des Planspiels die Identifikationsphase eine große Bedeutung hat, da in dieser die Teilnehmenden Rollen einnehmen. Es wäre eine Fehleinschätzung, wenn davon ausgegangen wird, dass kurzfristige Rollen, wie sie in einem Planspiel eingenommen werden, keine oder nur eine geringe Wirkung für die betroffene Person besitzen: „It is important to emphasize that a temporary role is not necessarily one that a person regards as unimportant or enact lightly.“ (Ashfort 2001, 48)

### 4.3 Das Erfahren von Interessenskonflikten

Im Planspiel geht es auch um Interessen – um individuelle Selbstinteressen und um kollektive Selbstinteressen. Das individuelle Selbstinteresse will sich in der Gruppe behaupten, das kollektive in der Großgruppe. Institutionen, wie sie oben beschrieben wurden, entfalten aber verschiedene Wirkungen im Hinblick auf das Selbstinteresse (vgl. Tafner 2012c):

**Institutionen bremsen das individuelle Selbstinteresse:** Regulative Institutionen (Gesetze), normative Institutionen (Moral) und kognitiv-kulturelle Institutionen (Selbstverständlichkeiten) sind wie Richtungsweiser des Denkens und Handelns und sorgen mit ihrer Wirkungsweise dafür, dass der einzelne Mensch in seiner Gesellschaft eingebettet bleibt. Das bedeutet jedoch nicht, dass Institutionen determinieren und für den Menschen keine Freiheit bleibt. Der Mensch kann seine bedingte Freiheit nutzen und im Rahmen seiner bedingten Welt frei entscheiden (vgl. Bieri 2009). Institutionen wirken auch in einer pluralistischen Gesellschaft und sorgen dafür, dass das individuelle Selbstinteresse gebremst wird: über Gesetze, Normen und Werte sowie über Selbstverständlichkeiten. Die pluralistische Gesellschaft ist nicht dadurch gefordert, dass es zu wenig an Werten und Normen gibt – es gab wohl noch nie so viele Werte und Normen wie heute –, sondern dass die Werturteilsfähigkeit ausgebildet werden soll. Dabei geht es nicht um das Erlernen abstrak-

ter moralphilosophischer Denkhaltungen, sondern um den Einsatz der praktischen Vernunft, also der Klugheit. Da der Mensch in einer Lebenswelt lebt, hat er eine Vorstellung von Moral und kann sich daher ein moralisches Urteil bilden. Die Fähigkeiten, Diskurse führen und auch moralische Entscheidungen treffen zu können, sind Kompetenzen, die in der Partizipation demokratischer Prozesse hilfreich sind und in solchen Prozessen geschult werden können (siehe Kapitel 4.5.1).

**Institutionen fördern das kollektive Selbstinteresse in Form des Nationalstaates:** Die regulativen Institutionen (Gesetze) ordnen das gesellschaftliche Zusammenleben in vielen Bereichen. Gesetze werden – außer Verordnungen und Richtlinien der Europäischen Union – vom Nationalstaat erlassen, sind also wesentlich nationalstaatlich geprägt. Jede Verfassung eines Staates ist das Ergebnis eines historischen Prozesses, indem sich nationale Besonderheiten nicht nur verwaltungstechnischer Art widerspiegeln. So gibt es Staaten in Europa, die einen Gottesbezug in der Verfassung haben (z.B. Deutschland, Irland, Griechenland), und solche die das nicht haben; es gibt Nationalstaaten, die Religion und Staat im Sinne des Laizismus völlig voneinander trennen (z.B. Schweiz, Frankreich, aber auch die Türkei) und solche, die eine Staatskirche haben (z.B. Großbritannien) (vgl. Behr/Hildebrandt 2006; Mandry 2009). Es gibt Staaten, die zentralistisch und solche die föderal organisiert sind. Die Europäische Union anerkennt die Besonderheiten der Nationalstaaten: „Die Union achtet die Gleichheit der Mitgliedstaaten vor den Verträgen und ihre jeweilige nationale Identität.“ (Art 4 Abs. 2 EUV) Der Nationalstaat prägt also seine eigene kollektive Identität aus. Hier muss aber Vorsicht geboten werden, um die Kultur innerhalb eines Nationalstaates nicht normativ und als eine abgeschlossene Einheit misszuverstehen. Innerhalb eines nationalstaatlichen Raumes gibt es viele verschiedene Kulturen. Und die Vielfalt der Kulturen innerhalb eines nationalen Rahmens nimmt zu, einerseits durch Individualisierung und andererseits durch Migration. Trotzdem formen Gesellschaften innerhalb einer Nation eine bestimmte Kultur aus:

Nevertheless, many nations do form historically developed wholes even if they consist of clearly different groups and even if they contain less integrated minorities. [...] Today's nations do not attain the degree of internal homogeneity of the isolated, usually nonliterate societies studied by field anthropologists, but they are the source of a considerable amount of common mental programming of their citizens. [...] In research on cultural differences, nationality – the passport one holds – should therefore be used with care. (*Hofstede/Hofstede/Minkov 2010, 21*)

Das „mentale Programm“ einer bestimmten Gruppe wird durch gemeinsame Symbole, Helden, Ritualen und Werte bestimmt (vgl. Hofstede/Hofstede/Minkov 2010, 7–10). Es ist die gemeinsame Amtssprache, es sind die gemeinsamen Medien, die ganz bestimmte Haltungen, Denk- und Sichtweisen verbreiten. Eine besondere Rolle spielt dabei das nationale Fernsehen, aber auch nationale und stärker noch internationale Sportveranstaltungen wie Fußball-Europa- oder Weltmeisterschaft oder – in Österreich von ganz besonderer Bedeutung – der Schisport. Gewinnt ein Schirennläufer oder eine Schirennläuferin mit österreichischem Pass, dann „haben wir gewonnen“. Ein ähnliches Phänomen trat in der Schlagzeile der Bild-Zeitung (20. April 2005) zu Tage: „Wir sind Papst!“ schrieb die Boulevardzeitung einen Tag nach der Wahl Joseph Kardinal Ratzingers zum Papst Benedikt XVI. Auch die Macht der national ausgerichteten Schulbücher ist nicht zu unterschätzen: Sie erzählen von einer nationalen Geschichte und von nationalen Ideen. Auch die geographischen Bezugspunkte, die vom eigenen Ort oder dem eigenen Land ausgehen, prägen die Sichtweise. Insbesondere ist die Geschichtsschreibung stark national geprägt. In der Präambel des EU-Vertrags ist u.a. zu lesen: „SCHÖPFEND aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas, aus dem sich die unverletzlichen und unveräußerlichen Rechte des Menschen sowie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit als universelle Werte entwickelt haben“ wird der europäische Integrationsprozess vorangetrieben. Elvert (2010, 321) fragt sich:

„Haben wir dies als eine reine Ansammlung von Schlagwörtern zu verstehen oder können wir tatsächlich schon die gemeinsame europäische

Dimension des kulturellen, religiösen und humanistischen europäischen Erbes im Detail bestimmen? Natürlich hat sich die Wissenschaft während der letzten zwei Jahrhunderte intensiv mit kulturellen, religiösen und humanistischen Aspekten der Geschichte beschäftigt, größtenteils mit Bezug auf die Nationalgeschichten, gelegentlich im Vergleich mit anderen Staaten. Aber soweit ich weiß, ist bisher keine genuin europäische Geschichte des gemeinsamen kulturellen Erbes Europas veröffentlicht worden, die uns befähigt hätte, im Detail zu erklären, was das gemeinsame kulturelle, religiöse und humanistische Erbe beinhaltet.“

Und Popp (2010, 337) führt aus:

„Für den Bereich der historischen Bildung ist es [Stiftung einer europäischen Identität, Anm. Autor] jedoch bis heute nicht gelungen, mehr als nur schemenhafte Konturen zu gewinnen. So ist es beispielsweise noch immer höchst unklar, ob man ein neues europäisches Geschichtsbuch überhaupt anstreben will oder soll und welche Konzepte potentiell dafür geeignet wären.“

Im Lehrplan der Handelsakademie (bm:ukk 2004, 21) wird für das Unterrichtsfach Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) als Europakompetenz definiert: „das historische Werden Österreichs im synchronen und diachronen Kontext der Zeit und des Raumes darlegen können (Europakompetenz)“. Selbst Europakompetenz bekommt hier einen nationalen Bezugspunkt. Solche Phänomene basieren auf Institutionen, die nicht selten kulturell-kognitiv, also Selbstverständlichkeiten sind. Diese Selbstverständlichkeiten werden nicht als solche wahrgenommen, weil sie eben selbstverständlich sind. Erst die Erfahrung, dass Selbstverständlichkeiten in einem anderen kulturellen Kontext nicht selbstverständlich sind, führen dazu, darüber nachzudenken – oder es wird bewusst ein Reflexionsprozess darüber in Gang gesetzt.

Nur wer die Kraft von Institutionen für die Aufrechterhaltung des Nationalstaates versteht, kann begreifen, warum supranationales Denken so schwierig ist. Nur wer die Bedeutung von Institutionen für das ethische und moralische Denken kennt, weiß welche Bedeutung sie für die Aufrechterhaltung unserer Gesellschaft haben. Beide Wirkungsweisen können im Planspiel aufgezeigt und dekonstruiert werden.

## **4.4 Knappheit und ökonomische Restriktionen erfahren**

Das Planspiel ist keine Wirtschaftssimulation; bewusst ist darauf verzichtet worden. Dennoch bleibt wirtschaftliches Denken und Handeln Bestandteil des Spieles. In der frühen Entwicklungsphase des Planspiels wurden die Ereigniskarten ohne budgetäre Restriktionen und damit ohne Geld gespielt. Die Schüler/-innen selbst jedoch erkannten in den ersten Probespielen, dass das Element der Knappheit fehlt, weil Entscheidungen keine monetären Wirkungen zeitigten: Entscheidungen müssen sich auch in ihrer finanziellen Dimension widerspiegeln, wenn sie eine finanzielle Auswirkung haben. Es wurde deshalb von den Jugendlichen die Forderung eingebracht, Geld ins Spiel zu bringen. Damit wurde das Spiel um die Zielkomponente des Haushaltens erweitert. Damit entspricht das Planspiel auch einer wesentlichen Erfahrung der Lebenswelt: Viele Handlungen verursachen Kosten, die finanziert werden müssen – auch der Staat führt einen Haushalt und muss mit seinen Mitteln haushalten. Die Frage der Finanzierbarkeit und Nicht-Finanzierbarkeit kann nicht vom Tisch gewischt werden, sie bleibt immer bestehen.

Mit der Knappheit kommen auch einige ökonomische Begriffe ins Spiel, die vorab geklärt sein sollten, bevor das Spiel beginnt. Dazu zählen u.a. das Bruttoinlandsprodukt, das Budget und die Arbeitslosenrate.

## **4.5 Förderungen von Kompetenzen zur Lösung von Interessenskonflikten**

Das Planspiel zielt auf zwei Bündel von Kompetenzen: erstens solche Kompetenzen, die auf den Prozess der demokratischen Gruppendiskussion und zweitens jene, die auf das Erkennen und Verstehen von supranationalen Prozessen abzielen.

#### **4.5.1 Kompetenzen für die Partizipation in demokratischen Prozessen**

Demokratische Prozesse und Institutionen gehören zu den wesentlichsten Grundlagen unserer Demokratie. In der politischen Bildung wird die kritische Auseinandersetzung mit politischen Prozessen gefordert, die Demokratie wird dabei als solche nicht in Frage gestellt, sondern gilt als normativer Wert, der es wert ist, verteidigt zu werden. Demokratische Prozesse sind für Jugendliche oftmals abstrakt. Partizipation kann die Abstraktheit überwinden. Partizipation kann sich nicht nur in den „realen“ demokratischen Prozessen, sondern auch in den Prozessen des Spieles vollziehen. So können Jugendliche im Planspiel erfahren, was es bedeutet, eigene Interessen zu verfolgen, daran zu scheitern oder daran zu wachsen. Demokratie wird durch das Erleben im Spiel begreifbar und erfahrbar.

Demokratische Prozesse können sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen. Demokratie kann in der Familie, in der Schule oder im Freundeskreis Gestalt annehmen. Demokratische Prozesse gibt es auf der lokalen Ebene (Gemeinde), der regionalen Ebene (Land), der nationalen (Staat) und der supranationalen Ebene (vor allem in Europa die Europäische Union). Im Prinzip laufen alle demokratischen Prozesse auf allen Ebenen gleich ab. Wer also – egal ob im Planspiel oder in der „Realität“ – einmal an einem demokratischen Verfahren partizipiert hat, weiß mehr über Demokratie im prozeduralen Sinn als jemand, der nur anhand deklarativen Wissens darüber erzählen kann. Da Demokratie wesentlich von Partizipation lebt, ist ein Planspiel zum Erleben der Demokratie wesentlich hilfreicher, als die theoretische Auseinandersetzung. Das soll nicht als ein gegenseitiges Ausspielen von Theorie und Anwendung missverstanden werden, vielmehr soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass am Beginn einer theoretischen Aufarbeitung die praktische Anwendung stehen kann – es könnte aber auch der deduktive Zugang bevorzugt werden –, um eine persönliche Betroffenheit, eine kognitive Aktivierung und eine lebensweltliche Anwendung zu ermöglichen. Dadurch wird die Vernetzung des Erlernen erleichtert und das Abstrakte wird zum Konkreten.

Zu den Kompetenzen, die in diesem Kontext notwendig sind, zählen die allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten, die emotionale Intelligenz und die Grundlagen der Teambildung. Diese Grundlagen sollten bereits vor dem Planspiel sichergestellt sein (vgl. Gueldenzoph Snider 2010).

Wesentlich für die Partizipation in demokratischen Prozessen sind vor allem die Kooperations-, Verhandlungs- und transkulturelle Kompetenz (vgl. Tafner 2011b).

### **Kooperationskompetenz:**

Kooperationskompetenz wird in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet (vgl. Oelsnitz/Graf 2006, 88–90). „Kooperationskompetenz bezieht sich [...] auf die Mikro-, Meso- und Makroebene. Das Planspiel fokussiert auf die Mikro- und Mesoebene der Kooperationskompetenz und bedient sich im Spiel dabei der Mikro- (das Individuum im Spiel), Meso- (die Gruppe bzw. der Staat im Spiel) und Makroebene (EU bzw. supranationale Ebene im Spiel). Auf der Mikroebene geht es darum, dass sich das Individuum kooperationsfördernd verhält, d.h. eine Performanz zu Tage tritt, die auf Kooperationsfähigkeit zurückschließen lässt. Dafür sind Kommunikationsfähigkeit und emotionale Intelligenz sowie Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz bedeutend (Oelsnitz/Graf, 2006, S. 100–102).“ (Tafner 2011b, 131) Die Mesoebene bezieht sich auf das Team und die Teamarbeit. Teil der Teamkompetenz ist die Gruppen-Entscheidungs-Kompetenz. Im Idealfall orientieren sich solche Entscheidungen an der Diskursethik Habermas', die ganz wesentlichen Grundregeln folgt (vgl. Tetens 2010, 161–170): Erstens zielt das Gebot der Verständlichkeit darauf, dass so gesprochen wird, dass es die am Diskurs Teilnehmenden auch tatsächlich verstehen. Zweitens sollte nur das gesagt und dem zugestimmt werden, was die teilnehmende Person nach bestem Wissen und Gewissen für richtig und wahr hält. Drittens muss ein Klima der Offenheit und der Freiheit vorherrschen, d. h. alle dürfen sich frei zu Wort melden und alle Überzeugungen dürfen offen und frei dargelegt werden. Viertens soll jede Überzeugung mit gleichem Ernst und mit gleicher Überzeugung überprüft werden. Die verschie-

denen Argumente müssen gegeneinander abgewogen werden. Fünftens müssen auch Überzeugungen und Interessen von Menschen außerhalb des Diskurses berücksichtigt werden. Sechstens gilt das Gebot, sich an die Ergebnisse einer in diesem Sinne geführten ernstlichen Diskussion zu halten. (Vgl. Tafner 2012a, 85) Schließlich gilt das Moralprinzip der Diskursethik: „Orientiere dich in deinem Handeln an den Ergebnissen ernsthaften Diskussionen“ (Tetens 2010, 164).

Wenn es der Gruppe gelingt, die individuellen Leistungen in die Ziele der Gruppe einzubringen und die Entscheidungen rational und fair im obigen Sinne zu treffen, dann wird Performanz sichtbar. Die Diskursethik ist darüber hinaus eine Methode, um ethische Entscheidungen zu treffen, die in der Gruppe ebenso auftauchen können, wenn verschiedene moralische Vorstellungen vorhanden sind.

Kooperationskompetenz wird im Planspiel sowohl auf der Länder- als auch auf der Unionsebene gefordert.

### **Verhandlungskompetenz:**

Verhandlungskompetenz bedeutet, Verhandlungen fair und effizient führen zu können. Verhandeln ist eine „wechselseitige Kommunikation mit dem Ziel, eine Übereinkunft zu erreichen, wenn man mit der anderen Seite sowohl gemeinsame als auch gegensätzliche Interessen hat“ (Fisher/Ury/Patton 2009, 19). Sowohl ein zu harter als auch ein zu weicher Handlungsstil können zu unerfreulichen Resultaten in einer Verhandlung führen. Eine sehr bekannte Methode zur Verhandlungsführung ist die Harvard-Methode, die als „hart in der Sache, aber weich gegenüber den Menschen“ (Fisher et al. 2009, 21) beschrieben werden kann. Grundlage dieser Verhandlungstechnik ist also die Trennung der Sachebene von der Beziehungsebene. Eine für alle vernünftige Übereinkunft kann erzielt werden, wenn die legitimen Interessen von allen in einem hohen Ausmaß erreicht sind und diese Übereinkunft von Dauer ist. Darüber hinaus sind auch die Interessen der Allgemeinheit mit zu berücksichtigen. Effiziente Ergebnisse sind nur dann sinnvoll, wenn die Verhandlungspartner/-innen sich durch die Einigung verbessern

bzw. nicht verschlechtern. Um dies zu erreichen, müssen vier Grundsätze berücksichtigt werden (vgl. Tafner 2011b, 134–135; Fisher u.a. 2009, 34–35):

1. Die Beziehungsebene muss von der Sachebene getrennt werden.
2. Im Mittelpunkt stehen die Interessen der Beteiligten.
3. Die Beteiligten entwickeln Optionen für den gegenseitigen Vorteil.
4. Die Verhandlungsergebnisse müssen auf neutralen und objektiven Bewertungskriterien beruhen.

Verhandlungskompetenz wird im Planspiel auf der Ebene der Länder und auf der Ebene der Union gefordert.

### **Trans- und interkulturelle Kompetenz:**

„Kultur ist nach Berger (1973, 7) die ‚Totalität des menschlichen Hervorbringens‘. Die Biologie hat für den Menschen keine bestimmte Menschenwelt geschaffen. Vielmehr schafft sich der Mensch selbst seine zweite Natur: die Kultur (Berger 1973, 7). Im Allgemeinen ist Kultur wie das Wasser für den Fisch, etwas Selbstverständliches und doch nichts Erklärbares. Habermas (1981, 449–551) spricht von der Lebenswelt, die dem Menschen im Rücken bleibt, die ihm so selbstverständlich ist, dass er nicht darüber nach Wunsch berichten kann. Gibson (2000, 16) formt dies in seinem Eisbergmodell aus. Kulturelle Phänomene wie Essen, Kleidung oder Sprache sind wahrnehmbar, die darunter liegenden Werte, Einstellungen, Weltanschauungen und Religionen sowie Bedeutungen liegen unter dem Wasser, sind also nicht direkt zugänglich. Hofstede (2009, 1) spricht davon, dass Kultur ein kollektives mentales Programm ist, das Gruppen voneinander unterscheidet.“ (Tafner 2011b, 135–136) Eine solche Gruppe kann der Nationalstaat sein. Das Doppelgesicht des Nationalstaates als rechtliches Organisationsmodell und imaginiertes naturwüchsiges Konstrukt birgt die Gefahr der Normativität und damit die des Ethnozentrismus in sich (Bennett 1993).

„Ich erkenne nicht das Janusgesicht der ‚Nation‘ als der ersten modernen, noch von Herkunftsprojektionen zehrenden Form kollektiver Identität.

Sie changiert zwischen der imaginierten Naturwüchsigkeit einer Volk Nation und der rechtlichen Konstruktion einer Nation von Staatsbürgern. Aber die west- und nord- wie die mittel- und ostmitteleuropäischen Pfade der Entstehung des Nationalstaates [...] bezeugen den konstruierten, durch Rechtsmedium und Massenkommunikation vermittelten Charakter dieser neuen Identitätsformation.“ (*Habermas 1998, 153*)

Kultur ist ein kollektives Phänomen auf verschiedenen Ebenen. Heute wird von Unternehmenskultur, Familienkultur, Subkultur, Jugendkultur etc. gesprochen (Moebius 2009, 7). „Wenn Menschen miteinander in Kontakt treten, prallen Welten aufeinander. Das ist schon innerhalb einer Kultur der Fall, weil jeder mit einem persönlichen mentalen System ausgestattet ist, was ihn zu einem einmaligen und einsamen Inselbewohner macht.“ (Kumbier/Schulz von Thun 2010, 9) Als Mensch kommt jedem Menschen Würde, Freiheit und Rechte zu.<sup>1</sup>

„Every man is, in certain respects, a) like all other men, b) like some other men, c) like no other man.“ (*Kluckhohn/Murray 1948, 35*)

„Das bedeutet erstens, dass jeder Mensch zuerst einmal Mensch ist. Es kommen ihm daher Würde, Freiheit und Rechte zu. Zweitens gleichen sich Menschen in gewisser Hinsicht. Ein Grund dafür kann die kulturelle Prägung sein, die aber nicht normativ, ethnozentrisch verstanden werden darf und nicht auf die nationale Herkunft beschränkt werden soll. Drittens ist jeder Mensch einzigartig. Jede Vereinnahmung, Kategorisierung und daraus folgende Zuschreibung eines Menschen ist daher unmenschlich, weil es nicht seiner Würde entspricht.“ (Tafner 2011b, 136) Der Umgang mit dem Phänomen Kultur kann pädagogisch der Transkulturalität und der Interkulturalität folgen.

---

1 In der Allgemeinen Menschenrechtserklärung heißt es im Art. I: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“

„Interkulturalität betont zumeist den Aspekt der Differenzen und stellt das Bemühen um das Verstehen ‚des Fremden‘ und ‚den Anderen‘ in den Mittelpunkt. Transkulturalität betont den Aspekt des Gemeinsamen und sucht nach Anschlussmöglichkeiten im ‚Eigenen‘, welche Grundlagen für transkulturelle Entwicklungsmöglichkeiten bilden können.“ (Flechsig 2000)

Welsch (2009, 3) weist darauf hin, dass unsere Kulturen heute „de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit [aufweisen], sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischung gekennzeichnet“. Dieses Phänomen beschreibt Welsch mit Transkulturalität. *Trans* zielt erstens darauf ab, Kultur *jenseits* einer normativen Bedeutung zu begreifen. Zweitens seien heute Phänomene erkennbar, die durch Kulturen *hindurchgehen*. So endeten Lebensformen heute nicht an kulturellen Grenzen von einst, an Grenzen, die meist nationalstaatlich gezogen wurden. Kulturelle Prägungen seien nicht (mehr) auf den Nationalstaat ausgerichtet, „sondern – wenn schon – europäisch oder global geprägt“ (Welsch 2009, 3). Interkulturalität hingegen geht von kulturellen Unterschieden aus. Der Auftrag ist, Unterschiede leben zu lernen.

Kultur äußert sich in einer postmodernen, pluralistischen Gesellschaft auf drei Ebenen (vgl. Meyer 2002, 1–9): Die erste Ebene beschreibt den *way of believing*, also die Kultur des Glaubens und der Weltanschauungen. Die zweite Ebene ist der *way of living*, also die Kultur des Alltagslebens und der Lebensstile, die sich u.a. in Essen, Sprache, Begrüßungsritualen äußert und in einer anderen Kultur meist sehr schnell als etwas Anderes wahrgenommen wird. Die dritte Ebene ist die Kultur des *way of living together*. Sie beschreibt die Grundwerte des Zusammenlebens in einer Gesellschaft. Entscheidend ist der *way of living together*. Diese Ebene muss von allen mitgetragen werden, damit ein Zusammenleben möglich ist. Auf Basis dieser Grundlage sind verschiedene Ausprägungen des *way of living* und *way of believing* gesellschaftlich gleichwertig. Wer über interkulturelle Kompetenz verfügt, nimmt seine eigene Identität an, die sich durch Personalisation, Sozialisation und Enkulturation entwickelt. Der interkulturell kompetente Mensch erkennt diesen Prozess und ver-

steht, dass Kultur kontingent ist. Die eigene Identität hätte sich also unter anderen Umständen anders ausprägen können. Wer versteht, dass die eigene Identität, die sich im *way of living* und *way of believing* ausdrückt, für das eigene Menschsein wichtig ist, erkennt diese Bedeutung auch bei anderen Menschen. Unter diesen Voraussetzungen bedeutet interkulturelle Kompetenz, die eigene Identität als wichtig zu erkennen und sie gleichzeitig zu relativieren. Dieses scheinbare Paradoxon kann nur mit Toleranz aufgelöst werden. Sie bedeutet nicht Relativismus. Vielmehr ist das Überzeugt-sein von eigenen Werten und Weltanschauungen die Voraussetzung, um tolerant sein zu können. Denn: Toleranz ist nicht Indifferenz. Toleranz kann nur üben, wer von seinen Werthaltungen überzeugt ist und trotzdem den Anderen nicht nur akzeptiert, sondern auf ihn zugeht. Diese Kompetenz kann sich nur im Tun selbst entwickeln (vgl. Tafner 2013, 385). Dafür muss die Fähigkeit und Bereitschaft bestehen, sich fremden Menschen und Situationen auszusetzen. Dabei entsteht die Unsicherheit des Unerwarteten. In solchen Situationen mit anderen Menschen respektvoll und wertschätzend umzugehen, bedarf der Ambiguitätstoleranz. Der Perspektivenwechsel und der Versuch, sich in den Anderen hineinzudenken, können helfen, Konflikte abzuwenden oder zu entschärfen. Respekt, Offenheit und Ambiguitätstoleranz, Wissen um kulturelle Unterschiede und kulturelle Selbstwahrnehmung können zu einem besseren Verhalten und zu einer besseren interkulturellen Kommunikation führen (vgl. Deardorff 2009, 480). „A cosmopolitical view in this sense can open the mind for a better mutual understanding – but it is not easy.“ (Tafner 2013, 387)

#### 4.5.2 Begreifen und erleben von Supranationalität

Im Mittelpunkt der politischen Bildung und des politischen Denkens steht die nationale Staatsbürgerschaft (vgl. bm:uk 1994). In den letzten Jahrzehnten entstand im Zuge der europäischen Integration die Europäische Union als neues politisches Konstrukt, das weder ein Staat noch eine herkömmliche völkerrechtliche Organisation darstellt. Mit der Eu-

europäischen Union entstand eine weitere politische Ebene, die sich europäischen Fragen annehmen soll.

Es stellt sich die Frage, ob die Europäische Union wie ein Nationalstaat behandelt werden soll, da es neben der Staatsbürgerschaft auch eine Unionsbürgerschaft gibt. Die Frage, die sich erhebt, ist, ob die Gleichbehandlung der Europäischen Union mit einem Nationalstaat einer politischen Indoktrination gleichkommt und dies damit ohnehin aus pädagogischen Gründen abzulehnen sei. Der Gesetzgeber erleichtert die Antwort: Europäische Union und europäische Integration sind nicht nur Bestandteile der Lehrpläne, sondern auch der Verfassung. Darüber hinaus sind Berufe im öffentlichen Dienst heute nicht ohne die europäische Supranationalität zu denken und die Loyalitätspflicht, die sich aus dem Primärrecht der Europäischen Union ergibt, ist von allen öffentlich Bediensteten einzuhalten: „Nach dem Grundsatz der loyalen Zusammenarbeit achten und unterstützen sich die Union und die Mitgliedstaaten gegenseitig bei der Erfüllung der Aufgaben, die sich aus den Verträgen ergeben“ (vgl. Art. 4 Abs. 3 EUV). Öffentlich Bedienstete haben nicht nur das nationale, sondern ebenso das Recht der Europäischen Union umzusetzen. Ausbildungen für den Bereich des öffentlichen Dienstes sind daher ohne eine Einführung in die Funktionsweise der Europäischen Union und ihre Wirkungsweisen auf das nationale Recht nicht mehr denkbar.

Dieser Tatsache muss auch in der Zielbegründung Rechnung getragen werden. Die Legitimation pädagogischer Ziele kann anhand der folgenden drei Prinzipien erfolgen (vgl. Reetz 2006): Das *Situationsprinzip* achtet darauf, dass bei der Lebenswirklichkeit der Lernenden angesetzt wird. Gerade das Planspiel kann Situationen schaffen, die eine situative Auseinandersetzung ermöglichen. Das *Persönlichkeitsprinzip* sorgt dafür, dass Kompetenzen gefordert und gefördert werden. Das *Wissenschaftlichkeitsprinzip* stellt sicher, dass die Inhalte wissenschaftlich anschlussfähig bleiben. Im europäischen Kontext bedeutet dies, die Bedeutung der Mitgliedsstaaten und gleichzeitig das Besondere und Typische der Europäischen Union herauszuarbeiten.

In Österreich wird immer wieder heftig über die Europäische Union diskutiert. Diese Diskussion muss sich ebenso in der politischen Bildung widerspiegeln und mit – so weit wie möglich – objektiven Informationen über das Wesentliche, Besondere und Typische der Europäischen Union und den Zielen der europäischen Integration ergänzt werden. Notwendige Kritikfähigkeit bezieht sich auf das Thema, aber auch auf die Kritik und die Kritik der Kritik.

Kein anderes Thema ist als solches so komplex und multidimensional wie das der europäischen Integration, weil sich darin kulturelle, moralische, geschichtliche, gesellschaftliche und wirtschaftspolitische Vorstellungen dermaßen miteinander vermengen, dass die einzelnen Dimensionen als solche gar nicht erkannt und nicht eindeutig extrahiert werden können. Dazu kommt, dass regionale, nationale, europäische und globale Phänomene sich miteinander vermengen, sodass die Zusammenhänge und Abhängigkeiten ebenso nicht mehr eindeutig sind. In der derzeitigen Schuldenkrise ist dies insbesondere der Fall, da hier globale (Schwächen des globalen Finanzmarktes), europäische (Schwächen des europäischen Systems der Währungsunion) und nationale Ursachen (sozioökonomische Schwächen einzelner Mitgliedstaaten der Währungsunion) sich miteinander unentwirrbar vermengen.

Die europäische Integration hat mit der Europäischen Union eine neue „postnationale Konstellation“ (Habermas 1998) erreicht und ist zur „ersten Gestalt einer postnationalen Demokratie“ (Habermas 1998, 135) geworden, die versucht, die historisch entstandene Vermengung von Demokratie und Nationalstaat insofern aufzubrechen, als eine „geteilte“ Souveränität zwischen Bürgerinnen und Bürgern einerseits und Staaten andererseits mit dem Lissabon-Vertrag entstanden ist. Dadurch werden die Unionsbürgerinnen und -bürger in doppelter Weise beteiligt (vgl. Habermas 2011). Der Blick auf das Phänomen Nation zeigt die Kraft, die sie entfaltet, weil in ihr regulative, normative und kulturell-kognitive Institutionen so stark zum Tragen kommen, dass sie heute – zwar nicht nur wie Offe (zitiert in Habermas 1997, 153–154) ausführt, den größten Sozialverband darstellt, der sogar Opferbereitschaft ermöglicht, denn

eine solche Opferbereitschaft ist ebenfalls z.B. in Religionsgemeinschaften oder für Ideologien bzw. Weltanschauungen zu finden. Jedenfalls ist beachtlich, dass die Nation ebenfalls solches leisten kann. Nation wird als etwas Selbstverständliches wahrgenommen. Der Nationalstaat kann als etwas Natürliches missverstanden werden. Daraus ergeben sich die Gefahren des Nationalismus und Chauvinismus. Die Kraft des Nationalstaates entfaltet sich in der Begegnung von Menschen anderer Kulturen. Sie macht das interkulturelle Lernen, die interkulturelle Kompetenz überhaupt erst notwendig. Interkulturelle Kompetenz benötigt die Relativierung der eigenen Kultur: Die Idee der Nation macht also auch das Erlernen der Relativierung der eigenen Nation erforderlich. Die Dekonstruktion des kollektiven Selbstinteresses, wie es sich im Nationalstaat ausformt, ist wesentlicher Bestandteil einer wirtschaftspädagogischen Bearbeitung des Supranationalen. Das Pädagogische liegt nun jedoch gerade darin, die eigene Identität zu erkennen und anzunehmen, aber gleichzeitig auch die Relativität dieser in Form einer Ethnorelativität zu erkennen (vgl. Bennett 1993; Tafner 2011a). Die Antwort liegt nicht in der Aufgabe der eigenen nationalen Identität, sondern im Erkennen der Möglichkeit einer Transkulturalität (vgl. Welsch 2009), die gerade im Hinblick auf die Europäische Union von hervorragender Bedeutung ist: die eigene Nationalität annehmen, erkennen, dass Menschen aus anderen Nationalstaaten das Gleiche für sich und ihr Land beanspruchen und dadurch die Relativität des Konzepts erkennen. Das Ziel in diesem Kontext soll daher sein, die europäische Supranationalität begreifbar zu machen, indem Nationalität hinterfragt und analysiert und ihre institutionelle Wirkmacht thematisiert wird. Die Europäische Union wird als eine reale und virtuelle Problemlösungsplattform verstanden, auf der transnationale Lösungen für europäische Probleme gefunden werden sollen. Die Idee der supranationalen Kooperation wird als eine neue Form der Zusammenarbeit dargestellt, wobei die Ergebnisse der Problemlösungsplattform kritisch hinterfragt und Möglichkeiten der Verbesserung der supranationalen Kooperation und Integration diskutiert werden.

„In Wahrheit geht es um die Frage, ob eine transnationale Erweiterung der staatsbürgerlichen Solidarität quer durch Europa möglich ist. Eine gemeinsame europäische Identität wird sich aber umso eher herausbilden, je mehr sich im Inneren der einzelnen Staaten das dichte Gewebe der jeweiligen nationalen Kultur für die Einbeziehung der Bürger anderer ethnischer oder religiöser Herkunft öffnet. Integration ist keine Einbahnstraße; sie versetzt, wenn sie gelingt, die starken nationalen Kulturen so in Schwingung, dass diese gleichzeitig nach innen und nach außen poröser, aufnahmefähiger und sensibler werden. [...] Das Integrationsproblem trifft gerade die europäischen Nationalstaaten an einem wunden Punkt. Diese haben sich nämlich über die forcierte Herstellung eines romantisch inspirierten, ältere Loyalitäten aufsaugenden Nationalbewusstseins zu demokratischen Rechtsstaaten entwickelt. Ohne die bewegende Kraft des Nationalismus wären die Bayern und Rheinländer, die Bretonen und die Okzitanier, die Schotten und die Waliser, die Sizilianer und die Kalabresen, die Katalanen und die Andalusier kaum zu Bürgern einer demokratischen Nation verschmolzen. Wegen dieses engmaschigen und leicht entzündbaren Gewebes reagieren die ältesten Nationalstaaten sehr viel empfindlicher auf Integrationsprobleme als Einwanderungsgesellschaften wie die USA oder Australien, von denen wir eine Menge lernen können.“ (Habermas 2008, 93)



## 5 Die Evaluierung des Planspiels

Im Schuljahr 2011/12 wurde das Planspiel in zwölf Schulen (vier AHS, acht HAK) an 16 Spielterminen im Rahmen eines vom Land Steiermark finanzierten Kooperationsprojektes der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik, von insgesamt 291 Schülerinnen und Schülern im Alter von 16 bis 18 Jahren gespielt und hinsichtlich der Funktionalität und Wirksamkeit getestet. Zwei ausgebildete Personen leiteten das Spiel. Die Klassenlehrpersonen waren beim Spiel beobachtend anwesend. Das Planspiel dauerte ca. fünf Stunden und fand in einem großen Raum der jeweiligen Schule statt. Sämtliche Materialien und Unterlagen wurden von der Spielleitung zur Verfügung gestellt.

Das gesamte Forschungsdesign für die Evaluierung wurde vom Autor entworfen und über *beteiligung.st* in den Forschungsantrag eingebracht. Zum Forschungsdesign gehört der gesamte Aufbau und Ablauf der Forschung sowie die Erstellung der Fragebögen und der Fragen für die qualitativen Erhebungen. Die Auswertung der Beobachtungen der Lehrpersonen und Spielleiterinnen, der qualitativen Wirkungsanalyse mittels E-Mail-Befragung sowie der Fokusgruppe wurde vom Autor selbst übernommen.

An der Durchführung und Auswertung des internen Evaluierungsberichts an *beteiligung.st* waren folgende Studierende der Wirtschaftspädagogik beteiligt: Klaus Kepplinger, Marija Olip, Wolfgang Pörtl, Sabine Uray und Friedrich T. Wernitznig. Sie mussten die Daten erheben, auswerten und einen Forschungsbericht erstellen. Dieser Bericht war die Grundlage des internen Forschungsberichtes, der vom Autor nochmals vor Abgabe an *beteiligung.st* überarbeitet und ergänzt wurde.

Dieses fünfte Kapitel basiert auf diesem internen Forschungsbericht, der um zusätzliche Inhalte erweitert und in der Abfolge umgestellt worden ist. Auf eine Zitierung des Forschungsberichts im laufenden Text wird verzichtet.

## 5.1 Ziel der Evaluation

Ziel der empirischen Untersuchungen ist die Beantwortung folgender Fragen:

Im Fokus der empirischen Erhebungen standen vor allem zwei Fragen, die für *beteiligung.st* von besonderer Bedeutung sind:

1. Funktioniert das erarbeitete Planspiel als Methode im Unterricht und kann das Planspiel für Schulen empfohlen werden? Diese Frage kann in Unterfragen zerlegt werden:
  - a. Kann das Planspiel in der vorliegenden Form im Unterricht eingesetzt werden?
  - b. Welche Stärken und Schwächen treten im Planspiel auf?
  - c. Was muss verbessert oder geändert werden?
2. Welche Wirkungen entfaltet das Planspiel in der Schule und bei den teilnehmenden Personen im Spiel, direkt nach dem Spiel und einige Zeit nach dem Spiel?

Zusätzlich wurde noch eine weitere Forschungsfrage formuliert:

3. Werden im Planspiel Kompetenzen gefördert und eignet sich das Planspiel für den Einsatz im kompetenzorientierten Unterricht?

Aufgrund ihrer Komplexität sind Planspiele nicht einfach zu evaluieren (Rebmann 2001, 29). Es wurde bereits ausgeführt, dass das Planspiel als eine Methode zur Umsetzung der performativen Pädagogik verstanden wird. Hinter dem Konzept der performativen Pädagogik steht der *Cultural Turn* bzw. der *Performative Turn*, in denen der Methodenpluralismus in der Forschung eine besondere Bedeutung erlangt hat. Der wissenschaftliche Anspruch liegt nicht im Erklären im Sinne des Nachweises von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, sondern im Verstehen des subjektiven Sinns einer Handlung im Kontext einer gegebenen, aber subjektiv wahrnehmbaren Situation. Deshalb werden qualitative For-

schungsmethoden für die Evaluierung bevorzugt und ein *Mixed-Methods*-Ansatz mit Triangulation eingesetzt. Unter Triangulation „wird die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen bezeichnet“ (Flick 2010, 519).

Handlungsorientierter Unterricht unterscheidet sich von der performativen Pädagogik darin, dass sie ergebnisoffen ist, da der Lösungsweg nicht vorgezeichnet ist. Da das Planspiel keine Simulation mit fixen Lösungswegen darstellt und die Performanz der Teilnehmer/-innen offen bleibt, ist es auch nicht möglich, Kompetenzen anhand des Erreichens oder Nicht-Ereichens von vordefinierten Indikatoren zu messen und ein entsprechendes Kompetenzmodell aufzustellen. Kompetenzen können daher nur an der nicht vordefinierten Performanz im Nachhinein selbst- oder fremdbewertet werden. Jede Performanz ist einzigartig und entsteht im Vollzug des Spieles in einer stets neu entstehenden Situation, da das Spielen der einzelnen Ereigniskarten vom Spielverlauf und den Spielenden abhängt und der Ausgang letztlich ergebnisoffen bleibt. Wie sich Lernen dabei vollzieht, hängt wesentlich von der Vorstellung, was Lernen eigentlich ist, ab: Einer simplen „Trichtertheorie“, in der ein Input zu einem bestimmten Output führt, kann damit nicht gefolgt werden. Ebenso nicht einem behavioristischen Ansatz. Wird Lernen jedoch im Sinne Gudjons (2003) als die Veränderung von Verhaltensdispositionen durch Erfahrung verstanden, so bleiben prinzipiell kognitivistische und konstruktivistische Zugänge offen.

## 5.2 Die Methodologie

Mit einem *Call* per E-Mail wurden die Handelsakademien der Steiermark eingeladen, am Evaluierungsprojekt teilzunehmen. Zusätzlich wurden allgemeinbildende höhere Schulen kontaktiert, mit denen *beteiligung.st* bereits Projekte durchgeführt hatte. Die gesamte Administration und die Spielleitung übernahm *beteiligung.st*. Die beiden Spielleiterinnen waren in der Entwicklung des Spieles involviert, kannten das Spiel daher ausgezeichnet und wurden darüber hinaus in der Leitung von Planspielen geschult. Die teilnehmenden Lehrpersonen mussten sich verpflichten, das Planspiel in ihrem Unterricht einzubauen, die organisatorischen Vorbereitungen für das Spielen zu übernehmen und als beobachtende Personen am Spiel selbst teilzunehmen. Darüber hinaus mussten sie dafür Sorge tragen, dass die Schüler/-innen die Fragebögen ausfüllen. Die Lehrpersonen mussten darüber hinaus bereit sein, an der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung (Fokusgruppe) teilzunehmen.

Die Planspiele wurden von Mitte Oktober 2011 bis Mitte März 2012 an zwölf Schulen 16-mal gespielt. Die Spielleitung lag, wie bereits dargelegt, bei *beteiligung.st*. Das Planspiel dauerte ca. fünf Stunden und fand in einem großen Raum der jeweiligen Schule statt.

Die Evaluierung begann nicht mit dem ersten Spiel, sondern fand vor dem ersten Spiel während der Eröffnungsveranstaltung am 4. Oktober 2011 statt. In dieser Veranstaltung wurde die Entstehung, Entwicklung und die geplante Evaluierung des Planspieles sowie die Erwartungen an die Lehrpersonen dargelegt und diskutiert.

In Tabelle 1 wird das Forschungssetting im groben zeitlichen Überblick dargestellt.

	Vor dem Spiel	Während des Spiels	Direkt nach dem Spiel	Einige Zeit nach dem Spiel
Fragebogen	Lehrpersonen <b>(M1)</b> <sup>4</sup>		Schüler/-innen (Wirkung und Funktionalität des Spiels) <b>(M4)</b>	Schüler/-innen (Wirkung des Spiels) <b>(M5)</b>
Reflexionsrunde des Planspiels		Schüler/-innen <b>(M2)</b> (Wirkung des Spiels)		
Beobachtung		durch Lehrpersonen und Spielleiter/-innen <b>(M3)</b>		
Qualitative E-Mail-Befragung				Schüler/-innen (Wirkung des Spiels) <b>(M6)</b>
Fokusgruppe				Lehrpersonen (Funktionalität und Wirkung, Kompetenzentwicklung) <b>(M7)</b>

**Tabelle 1:** Übersicht der Forschungsinstrumente<sup>2</sup>.

2 M = Methode. Folgende Auswertungen wurden von den Studierenden übernommen: M1, M2, M4, M5.

### 5.2.1 Befragung der Lehrpersonen vor dem Planspiel mittels Fragebögen (M1)

Am 4. Oktober 2011 fand die Eröffnungsveranstaltung an der Karl-Franzens-Universität Graz statt. Bevor die Lehrpersonen in das Projekt einführten, wurden sie gebeten Fragebögen auszufüllen (siehe Anhang).

Der erste Fragebogen bezog sich auf die Europäische Union und demographische Daten. Um Einblick in die Einstellung gegenüber der EU zu erhalten, wurden einige Fragen aus dem Eurobarometer übernommen (vgl. Tafner/Sorko 2010) und um weitere Einstellungsfragen ergänzt. Die Fragen zielen zum einen darauf ab, die innere Einstellung der teilnehmenden Lehrkräfte und ihre Einschätzung des Interesses der Lernenden an der EU darzustellen und andererseits das Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht (Methodenwahl, Themenwahl) zu erheben.

Im zweiten Fragebogen wurden zwei Themen abgefragt. In einem Teil wurden die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Planspielen im Allgemeinen und im Besonderen mit Aussagen auf einer sechsteiligen Likert-Skala abgefragt, die von *stimme stark zu* bis *lehne entschieden ab* reichte. Im zweiten Teil wurden die Lehrpersonen gebeten, anhand vordefinierter Kompetenzen (Kooperationskompetenz, Verhandlungskompetenz, transkulturelle Kompetenz, allgemeine politische Kompetenz sowie Europakompetenz)<sup>3</sup> ihre Schüler/-innen mit Schulnoten einzuschätzen. Dieser Vorgangsweise kann entgegengehalten werden, dass sie nicht tatsächlich anhand von vordefinierten Problemstellungen Performanz überprüft, sondern nur auf die Einschätzung der Lehrpersonen abstellt. Lehrpersonen haben jedoch die praktische Aufgabe, ihre Schüler/-innen individuell und in der Gruppe zu bewerten. Trotzdem bleiben die Aussagen nur Fremdeinschätzungen. Am Beginn der Abschlussveranstaltung am 4. Juli 2012 wurde dieser Fragebogen den Lehrpersonen nochmals vorgelegt.

---

3 Eine ausführliche Beschreibung dieser Kompetenzen findet sich in Tafner (2011).

### 5.2.2 Auswertung der Reflexionsrunde des Planspiels (M2)

Jedes Planspiel besteht aus einem Dreierschritt von Einführungsphase, Spielphase und Reflexionsphase. Die Spielenden haben im gegenständlichen Planspiel die Aufgabe, in der Reflexionsrunde fördernde und hinderliche Faktoren für die Kooperation und Entscheidungsfindung schriftlich festzuhalten und in der Großgruppe als Teil der Reflexion zu diskutieren. Dieser fixe Bestandteil des Planspiels wurde für die Auswertung genutzt. Die auf dem Flipchart festgehaltenen Faktoren wurden fotografiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mit induktiver Kategorisierung unterzogen. Danach musste jede Gruppe entscheiden, welche zwei Punkte auf jedem Blatt für sie die bedeutendsten sind. Die Gruppen mussten in einem weiteren Schritt diese Punkte dem Plenum nennen und erklären. So wurde eine Liste von bis zu acht verschiedenen Argumenten pro Planspiel (jede der vier Gruppen musste zwei Argumente bringen) auf einem Flipchart gesammelt, das am Ende des Planspiels fotografiert und ausgewertet wurde, indem die Argumente zu Kategorien zusammengefasst wurden. Mit dieser Methode sollte erarbeitet werden, welche Kompetenzen die Spielenden selber erkennen können, ohne auf den Terminus Kompetenzen zurückzugreifen.

Damit sollte darüber hinaus ersichtlich gemacht werden, welche Faktoren für die Spielenden hinderlich und welche förderlich sind. Weitere Ergebnisse sollten sich aus den Daten selbst ergeben.

### 5.2.3 Beobachtung des Spieles durch die Lehrpersonen und die Spielleiterinnen (M3)

Die Lehrpersonen der Schulklassen, die am Spiel teilnahmen, sollten während des Spieles anwesend sein und beobachten. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Spielleiterinnen wurden nach den Spielen gebeten, ihre Beobachtungen auf einer Seite schriftlich zusammenzufassen und an *beteiligung.st* zu senden. *beteiligung.st* wiederum sendete die Auswertungen anonym an den Autor weiter, der sie danach qualitativ auswertete.

Weder die Lehrpersonen noch die Spielleiterinnen erhielten Vorgaben über die Art und Weise der Beobachtung und Berichterstattung. Es sollten in keiner Weise die Ergebnisse in irgendeiner Form beeinflusst werden.

Die Triangulation der zwei verschiedenen Beobachtungstypen (Lehrperson und Spielleitung) ermöglicht einen Perspektivenwechsel, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Wahrnehmungen offenzulegen. Der besondere Wert der Beobachtungen der Leiterinnen liegt in der Menge der beobachteten Spiele (16) und Spielenden (291), der Wert der Beobachtungen der Lehrpersonen darin, dass sie ihre Schüler/-innen kennen und mit dem Planspiel einen neuen Blick auf die Schulklasse und die einzelnen Personen bekommen.

Die Auswertung der Beobachtungen erfolgte mittels MaxQDA und einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mit induktiver Kategorienbildung.

#### **5.2.4 Fragebogen an die Spielenden direkt nach dem Spiel (M4)**

Direkt nach dem Planspiel, also nach Beendigung der Reflexionsphase, erhielten die Teilnehmenden einen Fragebogen (siehe Anhang).

Der Fragebogen eröffnete mit einer offenen Frage: „Bitte schreibe in Stichwörtern oder Halbsätzen auf, was du jetzt über das Planspiel denkst.“ Die Auswertung erfolgte wiederum nach der Methode der induktiven Kategorienbildung.

Anschließend an diese offene Frage folgten 15 Aussagen, die auf einer vierstufigen Likert-Skala (*trifft zu* bis *trifft nicht zu*) zu bewerten waren. Der erste Teil der Aussagen zielte auf die persönliche Wahrnehmung und die Einbindung in das Spiel, der zweite auf das nationale und supranationale Demokratieverständnis ab.

### 5.2.5 Fragebogen an die Spielenden einige Wochen nach dem Spiel (M5)

Teile des Fragebogens (M4) wurden einige Wochen nach dem Spiel den Spielenden nochmals vorgelegt. Die Durchführung des Fragebogens erfolgte in elektronischer Form mittels des OpenSource-Tools Limesurvey. Die Bewertung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala (siehe M4).

Ich verstehe nach dem Planspiel besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.

Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.

Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.

Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat verschieden sind.

Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.

Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.

Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.

**Tabelle 2:** Fragebogen an die Spielenden (M5).

Mit der zweiten Abfrage sollte erhoben werden, ob sich bezüglich des nationalen und supranationalen Demokratieverständnisses Änderungen ergeben haben.

### 5.2.6 Qualitative E-Mail-Befragung der Spielenden drei bis sechs Monate nach dem Spiel (M6)

Die erste Schule spielte das Planspiel im November 2011, die letzte im März 2012. Anhand von zwei ausgewählten Schulen sollte erhoben werden, ob sich Wirkungen aus dem Planspiel beispielhaft zeigen lassen.

Schüler/-innen von zwei Schulen (eine AHS und eine HAK) bekamen Ende Juni 2012 die Aufgabe, drei offene Fragen essayartig zu beantworten. Die Antworten wurden an *beteiligung.st* gesandt, diese wiederum sind anonym an den Autor zur Auswertung weitergeleitet worden. Die Antworten wurden nach den drei gestellten Fragen kategorisiert und anschließend paraphrasiert. Die drei gestellten Fragen lauteten:

1. Wenn Sie an das Planspiel zurückdenken, welche Situation oder welches Bild fällt Ihnen dazu ein? Beschreiben Sie dieses Bild bzw. diese Situation.
2. Wenn Sie an die Schule, zu Hause oder an Gesprächen mit Freundinnen und Freunden denken, gab es da Situationen, in denen Sie an das Planspiel denken mussten oder Erfahrungen (oder Wissen) anwandten, die (das) Sie im Planspiel gemacht haben? Wenn Sie eine solche Situation erlebt haben, beschreiben Sie sie.
3. Wenn Sie ein/-e Schüler/-in aus einer anderen Klasse fragen würde, wie das Planspiel war und was man dabei gelernt hat, was würden Sie antworten?

Für die Beantwortung der Fragen wurden wiederum keinerlei Vorgaben gemacht, um die Antwort in keine Richtung zu lenken.

### 5.2.7 Fokusgruppe mit den Lehrpersonen (M7)

Fokusgruppen sind eine Form der qualitativen Forschung. Sie können mit Gruppeninterviews verglichen werden. Über die Gruppeninterviews hinaus geht es jedoch dabei um die Interaktion in der Gruppe. Es werden da-

bei ausgewählte Themen unter Anleitung einer Moderatorin/eines Moderators behandelt (vgl. Morgan 1997, 2). Fokusgruppen zeigen folglich das Meinungsspektrum einer ausgewählten Gruppe. Die Meinungen werden kommentiert und abschließend einer Gruppendiskussion zugeführt.

Die Fokusgruppe war aus jenen Lehrpersonen zusammengesetzt, die das Spiel mit ihren Klassen gespielt haben. Diese Gruppe wich leicht von der Gruppe am Beginn des Projektes ab. Am Beginn der Abschlussveranstaltung am 4. Juli 2012 erhielten die Teilnehmenden kommentarlos nochmals jene Fragebögen, welche die Einschätzung der Kompetenzen der Schüler/-innen beinhaltet (M1). Dadurch sollte erhoben werden, ob Veränderungen in den Kompetenzen sichtbar sind. Diese Erhebungsmethode ist nicht ganz unproblematisch, weil die Lehrpersonen sozial erwünschte Angaben gerade in diesem Bereich geben werden.

Die Abschlussveranstaltung bestand aus drei Teilen: Am Beginn stand ein moderierter Erfahrungsaustausch. Die Wortmeldungen wurden dabei protokolliert. Es folgte eine Fokusgruppendifkussion in zwei Kleingruppen und danach im Plenum. Folgende Fragen wurden dabei diskutiert:

1. Wenn Sie das Planspiel nochmals unter den gleichen Bedingungen spielen könnten, würden Sie es in einer anderen Klasse (oder einem anderen Jahrgang) wieder spielen?
2. Warum?
3. Wenn Sie es wieder spielen, wie würden Sie es in den Unterricht einbauen (welche Ziele würden Sie verfolgen, welche Inhalte bearbeiten etc.)?
4. Kann das Spiel Kompetenzen fördern? Welche?

Die Diskussion in der Großgruppe wurde protokolliert. Danach erfolgte eine Darstellung der empirischen Zwischenergebnisse, wie sie vor der Fokusgruppendifkussion vorlag. Diese Vorgangsweise diente der kommunikativen Validierung der bereits vorhandenen Ergebnisse. Die Ergebnisse der Fokusgruppe wurden abschließend in den Gesamtbericht eingearbeitet.

## 5.3 Die Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Detail vorgestellt. Dabei wird dem inhaltlichen vor dem chronologischen Ordnungsschema der Vorzug gegeben.

### 5.3.1 Die teilnehmenden Lehrpersonen und ihre Einstellungen

Am Beginn der Erhebung wurde untersucht, welche Lehrpersonen überhaupt bereit sind, das Planspiel zu spielen und sich an einer wissenschaftlichen Evaluierung zu beteiligen. Mittels Fragebogen wurde bei der Eröffnungsveranstaltung erhoben, durch welche Merkmale sich die teilnehmenden Lehrpersonen auszeichnen (M1):

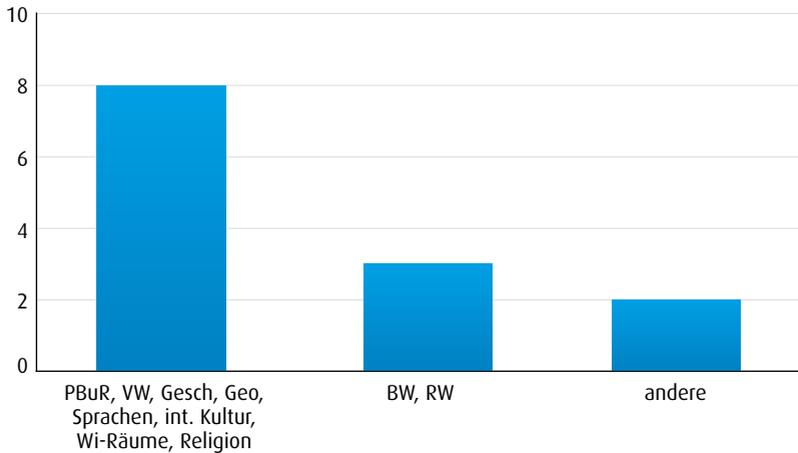
- Die teilnehmenden Lehrkräfte waren zum überwiegenden Teil weiblich (neun Lehrerinnen und fünf Lehrer).
- 10 von 14 Lehrerinnen und Lehrern sind an Handelsakademien beschäftigt, während der Rest der teilnehmenden Lehrkräfte an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) eingesetzt ist.
- Die Mehrzahl (13 von 14) der teilnehmenden Lehrkräfte ist bereits seit mehr als fünf Jahren im Schuldienst.
- Der Großteil der Lehrkräfte hat bereits Planspiele im Unterricht eingesetzt (9 von 14).

Siehe dazu Tabelle 3:

#### Haben Sie in Ihrem Unterricht bereits einmal ein Planspiel gespielt?

	Häufigkeit	Prozente
Ja	9	64,3
Nein	5	35,7
<b>Gesamt</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

**Tabelle 3:** Wie viele Lehrkräfte haben bereits Planspiele gespielt?



**Abbildung 1:** Von den teilnehmenden Lehrkräften gelehrt Unterrichtsfächer.

Die Verteilung der unterrichteten Fächer ist breit gestreut. Die Lehrkräfte unterrichten Politische Bildung und Recht, Volkswirtschaftslehre, Geschichte, Geografie, Sprachen, internationale Kultur- und Wirtschaftsräume sowie Religion. Trotz überwiegender Teilnahme von Lehrkräften aus Handelsakademien ist die Anzahl der teilnehmenden Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen relativ gering (siehe Abbildung 1).

### 5.3.1.1 Einschätzung der SchülerInnenkompetenzen

Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden mittels Fragebogen befragt, wie sie die Kompetenzen ihrer Schüler/-innen im Allgemeinen anhand von Schulnoten einschätzen (M1). Am Beginn der Abschlussveranstaltung am 4. Juli 2012 wurde dieser Fragebogen den Lehrpersonen nochmals vorgelegt (M1). Tabelle 4 zeigt die unterschiedlichen Ergebnisse der beiden Befragungen aus einer Gesamtheit von 14 befragten Lehrkräften.

Der Vergleich der Kompetenzeinschätzung durch die Lehrpersonen zeigt, dass sie alle vorgegebenen Kompetenzen nach dem Planspiel besser beurteilten, insbesondere die Europakompetenz, die auf das Bewusstsein der EU als Problemlösungsplattform abstellt (Differenz von -2,3), und

	Mittelwert nach dem Planspiel	Mittelwert vor dem Planspiel	Abweichung (MW nach – MW vor)
Kooperationskompetenz: Die Schüler/-innen können und wollen in Teams arbeiten, gemeinsam Lösungen suchen und Entscheidungen fällen.	1,5	1,9	-0,4
Verhandlungskompetenz: Die Schüler/-innen können und wollen Verhandlungen durchführen und diese zu einem fairen Ergebnis führen.	1,6	2,0	-0,4
Transkulturelle Kompetenz: Die Schüler/-innen sind tolerant und fähig, sich fremden Situationen und fremden Menschen auszusetzen und ihnen offen zu begegnen.	2,0	2,6	-0,6
Transkulturelle Kompetenz: Die Schüler/-innen begegnen in ihrer Klasse allen (unabhängig von Rasse, Religion, Geschlecht etc.) mit demselben Respekt.	1,6	2,2	-0,6
Allgemeine politische Kompetenz: Die Schüler/-innen erkennen, dass demokratische Entscheidungen Gruppenentscheidungen auf verschiedenen Ebenen sind (Schule, Gemeinde, Land, Bund, EU).	1,4	3,2	-1,8
Allgemeine politische Kompetenz: Den Schüler/-innen ist bewusst, dass Demokratie von Partizipation lebt und bringen sich selbst in politischen Diskussionen ein.	1,9	3,3	-1,4
Europakompetenz: Den Schüler/-innen ist bewusst, dass die EU eine Problemlösungsplattform darstellt, auf der versucht wird, Problemlösungen zu finden.	1,5	3,8	-2,3
Europakompetenz: Die Schüler/-innen bringen sich aktiv in Diskussionen über die EU ein.	2,0	2,8	-0,8
<b>Mittelwert</b>	<b>1,7</b>	<b>2,7</b>	<b>-1,0</b>

**Tabelle 4:** Einschätzung der SchülerInnenkompetenz nach dem Planspiel.

die allgemeinen politischen Kompetenzen (Differenz von -1,8 bzw. -1,4). Wird das arithmetische Mittel aller Mittelwerte verglichen, so zeigt sich mit einer Differenz von -1,0 doch eine recht deutliche Veränderung.

Auch für diesen Vergleich gilt der grundsätzliche Einwand, dass es sich hier um eine Fremdeinschätzung der Kompetenzen handelt und nicht um die Bewertung einer bestimmten vordefinierten Performanz. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass sich die Gruppe der teilnehmenden Lehrpersonen an der Abschlussveranstaltung ein wenig von derjenigen der Eröffnungsveranstaltung unterschied. Dies hat damit zu tun, dass das Spiel an einigen Schulen doppelt gespielt wurde und deshalb zwei Lehrpersonen anwesend waren. Eine Lehrperson hat keine Bewertung vorgenommen.

Dieser doch recht deutliche Unterschied in den Mittelwerten (es wurde eine Skala von 1 bis 5 im Sinne von Schulnoten vorgegeben), könnte erstens auf die unterschiedliche Zusammensetzung oder zweitens auf die sozialen Erwartungen zurückzuführen sein, denn nach dem Spielen eines Planspieles könnte erwartet werden, dass der Aufwand sich gelohnt und die Kompetenzen sich verbessert haben müssen. Da die Lehrpersonen in der Fokusgruppendifkussion davon ausgingen, dass das Planspiel nur dann Kompetenzen fördern kann, wenn es als Methode in die gesamte Unterrichtsplanung eingebunden wird (M7), könnte die Bewertung auch als eine Eigenbewertung des erfolgreichen Unterrichts gelesen werden. Drittens könnte das Planspiel durch die Einbindung in den Unterricht tatsächlich zu einer Verbesserung der Kompetenzen geführt haben. Die Lehrpersonen betonen einhellig (M7), dass der Erfolg des Planspieles von der Einbettung in ein pädagogisches Konzept abhängt. Eine Lehrperson führte dazu aus: „Das Planspiel ist [...] ein Baustein von vielen im Unterricht. Nicht nur das war es, es ist die Summe der Methoden. Es ist ein Baustein – ein wichtiger.“ Dies entspricht Rebmanns Ergebnissen (vgl. Rebmann 2001, 23–27), die von der Notwendigkeit der Einbindung der Methode in den Unterricht sprechen.

### 5.3.1.2 Einstellung zum Planspiel

Die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Planspielen im Allgemeinen und die organisatorischen Rahmenbedingungen dieses Planspiels im Besonderen wurden mit einer sechsteiligen Likert-Skala abgefragt, die von *stimme stark zu* (1) bis *lehne entschieden ab* (6) reichte (M1). Die Auswertung nach Mittelwert und Standardabweichung brachte das in Tabelle 5 dargestellte Ergebnis. Die nachfolgende Tabelle zeigt deutlich, dass sich die Unterrichtsmethode Planspiel großer Akzeptanz erfreut, jedoch auch klar ist, dass sie mit viel Arbeit verbunden ist (siehe Tabelle 5).

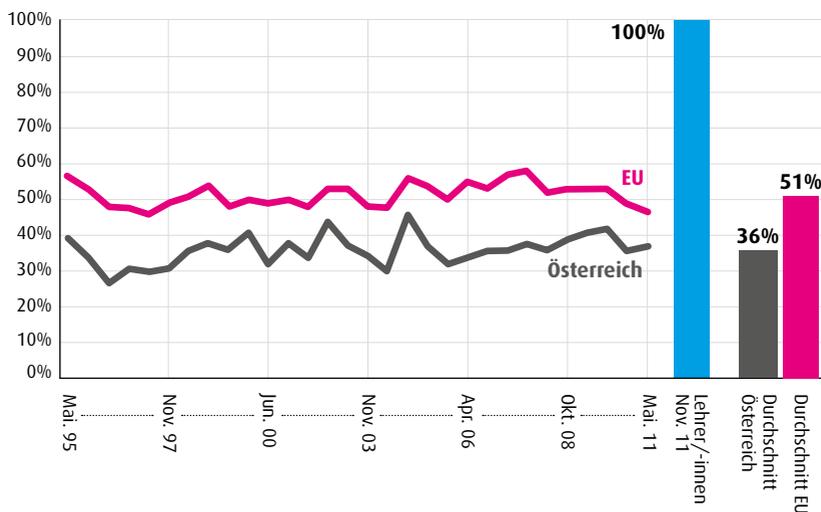
### 5.3.1.3 Einstellungen der Lehrkräfte zur EU

Die Einstellung der teilnehmenden Lehrkräfte zur EU wurde in einem zweiten Fragebogen erhoben (M1). Den Beginn des Fragebogens bilden einige Fragen, die auch im halbjährlich durchgeführten Eurobarometer im Auftrag der Europäischen Kommission gestellt werden. Bei allen diesen Fragen zeigt sich eine deutlich stärkere proeuropäische Haltung der befragten Lehrkräfte im Vergleich zur österreichischen bzw. gesamteuropäischen Durchschnittsbevölkerung. Die Fragen, ob Österreichs Mitgliedschaft in der EU generell gesehen eine gute Sache ist, und ob Österreich insgesamt von der Mitgliedschaft in der EU profitiert, wurden jeweils von 100% der Lehrkräfte mit „ja“ beantwortet (siehe Abbildung 2 und Abbildung 3). Auch die Frage, wie sehr sich die befragten Lehrkräfte mit der EU verbunden fühlen, wurde deutlich über dem österreichischen bzw. europäischen Durchschnitt beantwortet (siehe Abbildung 4).

Die teilnehmenden Lehrkräfte verwenden unterschiedliche Medien. Mit ja-/nein-Fragen wurde die Verwendung von Schulbuch, Internet, Filmen/TV, Exkursionen oder ExpertInnenenvorträgen abgefragt. Neben dem Klassiker Schulbuch, welches von 75% der teilnehmenden Lehrkräfte verwendet wird, werden auch Internet, Filme/TV und Vorträge von Expertinnen und Experten relativ häufig eingesetzt. Lediglich Exkursionen werden von weniger als der Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte eingesetzt (siehe Abbildung 5).

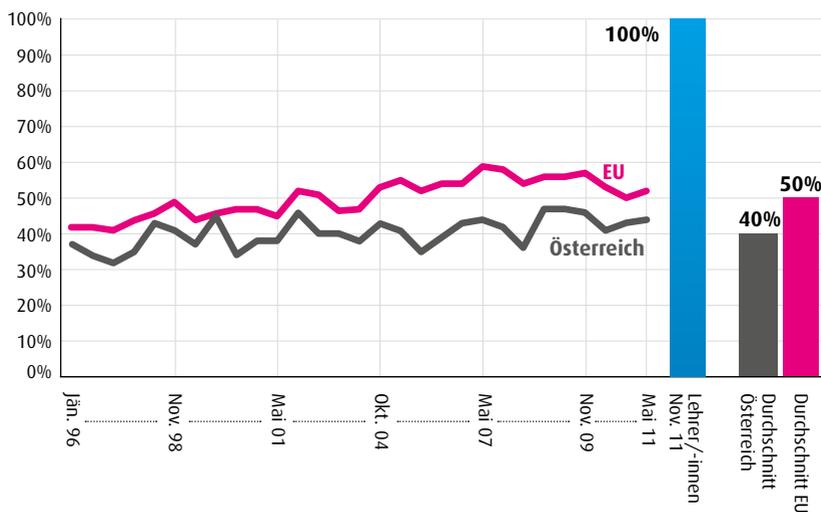
	N	Mittelwert	Standardabw.
Ich sehe die Methode „Planspiel“ als eine sehr gute Möglichkeit, kompetenzorientiertes Unterrichten umzusetzen.	14	1,3	0,5
Das Planspiel ist mir ohne Unterstützung einfach zu aufwendig.	14	2,4	1,0
Durch das Planspiel verliere ich kostbare Unterrichtszeit, die ich für andere Inhalte brauche.	14	5,0	1,2
Hätte es die Möglichkeit der Beteiligung der Uni Graz nicht gegeben, hätte ich kein Planspiel gespielt.	14	2,5	1,6
Ich spiele das Planspiel nur, weil ich dazu beauftragt worden bin.	14	5,2	1,6
Wesentlicher als Spielen ist das Lernen von Wissen.	14	4,1	1,1
Ein Planspiel kann auch Inhalte vermitteln.	14	1,5	0,7
In Planspielen können Schüler/-innen Handlungsstrategien erproben, ohne die Konsequenzen der Realität tragen zu müssen.	14	1,9	0,8
Im Planspiel erfahren die Schüler/-innen komplexe Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse, die sich theoretisch nur schwer darstellen lassen.	14	1,6	0,6
Wer einmal selbst demokratische Entscheidungen hat fällen müssen, versteht mehr über Demokratie als jene, die nur davon gehört haben.	14	1,4	0,6
Ein sozio-ökonomisches Planspiel hat nicht nur kurzfristige Auswirkungen auf den Unterricht, sondern wirkt über das Schuljahr hinweg nach.	14	2,0	0,8
Wer einmal selbst demokratische Entscheidungen hat fällen müssen, versteht die europäische Idee der Zusammenarbeit besser, als jemand, der das nur gelernt hat.	14	1,7	0,7

**Tabelle 5:** Aussagen zum Planspiel vor Durchführung des Planspiels.



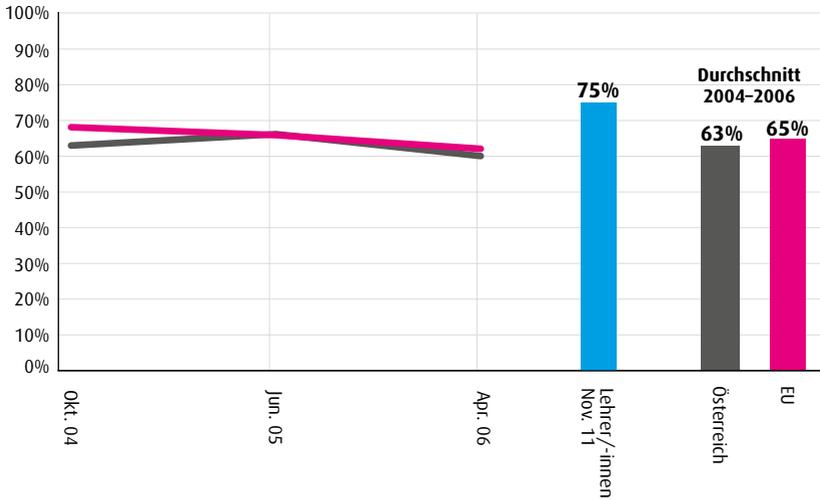
**Abbildung 2:** Ist die Mitgliedschaft Österreichs in der EU eine gute Sache?

Anteil der Ja-Stimmen in Prozent. Quelle: Eigene Abbildung mit Daten von der Europäischen Kommission [online].



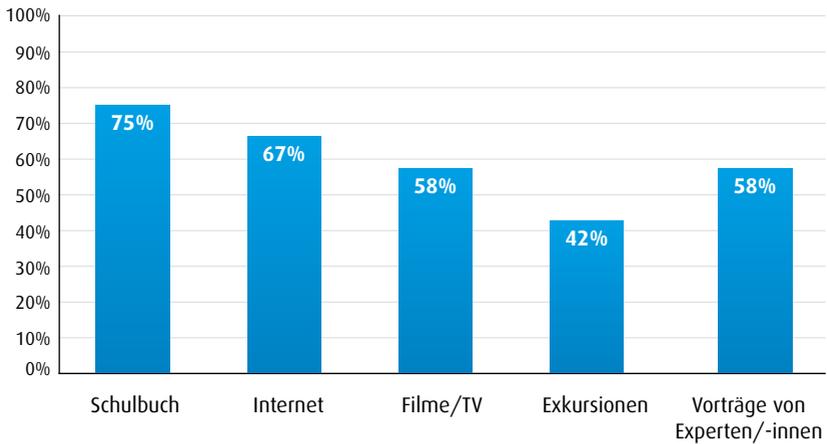
**Abbildung 3:** Bringt die Mitgliedschaft in der EU Österreich insgesamt gesehen Vorteile?

Anteil der Ja-Stimmen in Prozent. Quelle: Eigene Abbildung mit Daten von der Europäischen Kommission [online].



**Abbildung 4:** Wie verbunden fühlen Sie sich mit der EU?

Quelle: Eigene Abbildung mit Daten von der Europäischen Kommission [online].



**Abbildung 5:** Verwendete Medien.

Prozent der Ja-Stimmen, Mehrfachnennungen möglich.

In dieser Erhebung wurde auch gefragt, welche Methoden die Lehrer/-innen im Unterricht mit EU-Themen verwenden. Die Methode des Planspiels bzw. des Rollenspiels wurde nur von einer Lehrkraft verwendet. Bemerkenswert war, dass von dieser Lehrkraft die ganze Bandbreite von Unterrichtsmethoden – vom Lehrvortrag über SchülerInnenreferate und der Gruppenarbeit bis hin zur Exkursion – eingesetzt wurde.

Es kann daher festgestellt werden, dass dadurch die Ergebnisse des Fragebogens zum Planspiel, wo die Aussage *Hätte es die Möglichkeit der Beteiligung.st und der Karl-Franzens-Universität Graz nicht gegeben, hätte ich kein Planspiel gespielt* hohe Zustimmung erhielt (vgl. Tabelle 5), richtig sind. Es ist offensichtlich so, dass der Aufwand, den ein Planspiel für die Lehrkräfte bedeutet, ein Hindernis für die Verwendung dieser Methode darstellt.

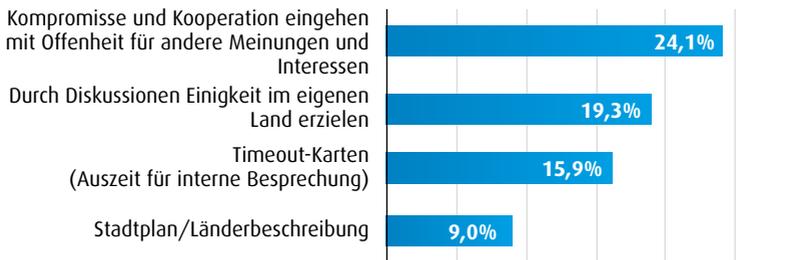
Diese Ergebnisse über den Einsatz des Planspieles im Unterricht stimmen im Großen und Ganzen mit den Befunden Rebmanns (2001) überein: Trotz des großen Wissens um die Methode Planspiel wird sie in der Unterrichtspraxis selten eingesetzt. Nur jeder vierte Lehrer und jede fünfte Lehrerin setzte das Planspiel in der Untersuchung Rebmanns (349 Befragte) ein. Für Rebmann bedeutet dies, dass die Lehrpersonen wohl die positive Bedeutung des Planspiels erkennen, ihm aber keinen besonderen Stellenwert beimessen. Es „unterbleiben Reflexionen des eigenen Handelns auf vergangene Erfahrungen mit Planspielen und Planspieleinsatz“ (Rebmann 2001, 274). Der Frage, ob das gegenständliche Planspiel ohne Unterstützung nicht gespielt worden wäre, wird vorsichtig bei einer relativ hohen Standardabweichung zugestimmt (Mittelwert 2,5; Standardabweichung 1,6).

#### **5.3.1.4 Auswertung der Reflexionsrunde des Planspiels**

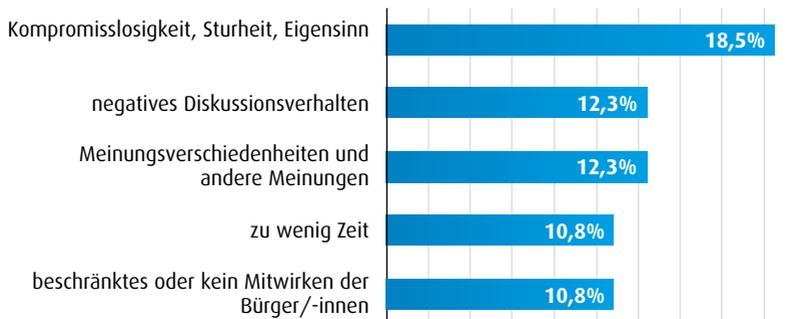
Die Reflexionsphase war zwar nicht mehr Teil der Spielphase, aber Teil des Planspieles. Jeder Staat im Planspiel – also jede Gruppe – hatte die Aufgabe, mittels Brainstorming alles auf einem Blatt Papier niederzuschreiben, was hilfreich und auf einem anderen Blatt Papier alles, was

störend für die Kooperation und Entscheidung war. Daraus wurde mit induktiver Kategorisierung zwischen hilfreich und störend unterschieden (siehe Abbildung 6 und 7).

24,1% der Antworten auf die Frage *Was war hilfreich?* wurden unter der Kategorie Kompromisse, Kooperation und Offenheit für andere Meinungen/Interessen zusammengefasst. Die in Abbildung 6 angeführten vier Kategorien decken 68,3% der Antworten ab und beziehen sich, zusammengefasst, auf das Diskussions- und Kooperationsverhalten. Darin werden Kompetenzen angesprochen, die für die Kooperation in einer Gruppe Voraussetzung sind.



**Abbildung 6:** Was war hilfreich/förderlich für die Kooperation und die Entscheidungen?



**Abbildung 7:** Was war störend/hinderlich für die Kooperation und die Entscheidungen?

Entscheidungen auf Unionsebene wurden im Rat getroffen, wohin jedes Land eine Vertreterin oder einen Vertreter entsandte. Die Bürger/-innen, die diesen Diskussionsprozess beobachten konnten, konnten durch Ziehen einer sogenannten Timeout-Karte eine zeitliche Unterbrechung erzwingen, in welcher eine nochmalige Abstimmung mit ihrem/-r Vertreter/-in möglich war. Somit kann auch die Kategorie Timeout-Karte unter die Top-Kategorie Diskussions- und Kooperationsverhalten subsumiert werden.

Auch die Antworten auf die Frage *Was war störend?* betrafen insbesondere das Diskussions- und Kooperationsverhalten und das Fehlen der dafür notwendigen Kompetenzen. Die Teilnehmenden haben damit klar erkannt, dass Kompetenzen und Prozesse für gelungene Diskurse Voraussetzung sind. 24,1% der Antworten auf die Frage *Was war hilfreich/fördernd?* konnten unter der Kategorie *Kompromisse und Kooperationen eingehen mit Offenheit für andere Interessen und Meinungen* zusammengefasst werden. Als störende und hindernde Faktoren konnten Statements der Kategorie *Kompromisslosigkeit, Sturheit und Eigensinn* als häufigste Ausprägung (18,5%) zusammengefasst werden. Sie erkennen also, dass das Vorhandensein von Kompetenzen, die für die Gruppenarbeit hilfreich sind, die Teamarbeit erleichtern, genauso, wie das Fehlen dieser Kompetenzen die Teamarbeit wesentlich erschweren. Ohne über Kompetenzen gesprochen zu haben, wird so offensichtlich, welche Bedeutung ihnen von Seiten der Schüler/-innen zukommen. Diese Selbsterkenntnis eröffnet Entwicklungschancen in einem Unterricht, der das Planspiel einbindet.

### 5.3.1.5 Beobachtung während des Spieles durch die Lehrer/-innen

Die Lehrpersonen waren während der Durchführung des Planspiels anwesend. Sie wurden gebeten, ihre Beobachtungen auf einer Seite zusammenzufassen und per E-Mail an die Projektleitung (*beteiligung.st*) zu übermitteln. Die Lehrpersonen erhielten keinerlei Vorgaben, was und wie sie beobachten und beschreiben sollten (M3). Die Lehrpersonen orientierten sich bei ihren Beobachtungen vor allem am Ablauf. Entsprechend dieser Vorgehensweise wurden die folgenden induktiven Kategorien gebildet:

- Warm-up, Einstieg und Informationsteil
- Identifikation
- Diskurs und demokratische Entscheidungen (Kompetenzen und Prozess)
- Supranationalität und Europa
- Reflexionsrunde
- Spielleitung
- Vor- und Nachbereitung
- Gesamtbeurteilung
- Verbesserungsvorschläge

In der Beschreibung der Spielphase konnten zwei Kategorien herausgearbeitet werden: Zum einen bezogen sich Beobachtungen auf den Diskurs und den demokratischen Entscheidungsprozess und den damit verbundenen Kompetenzen und Prozessen. Zum anderen wurde auf die Supranationalität und Europa Bezug genommen.

#### **Warm-up, Einstieg und Informationsteil sowie Identifikation**

Warm-up, Einstieg und der Informationsteil wurde durchgehend als äußerst positiv und gelungen von den Lehrpersonen beschrieben. „Mit Freude“, „ernsthaft“ und „mit Eifer“ wurde „konzentriert“ an den Aufgabenstellungen gearbeitet, sodass alle Schüler/-innen eingebunden waren. Eine nicht unwesentliche Rolle spielte dabei die zufällige Gruppenein-

teilung. Das Engagement und der Eifer der Spielenden werden vor allem auf die kreativitätsfördernden, performativen Elemente zurückgeführt, die Abwechslung zum „normalen Unterricht“ bringen. Durch die Gestaltungselemente kommt es – so beobachteten es die Lehrpersonen – zu einer echten Identifikation mit dem Land und der eigenen Rolle. Diese Beobachtungen werden durch die Aussagen der Schüler/-innen und der Spielleiterinnen bestätigt. „V.a. zwei Schülerinnen, die mir sonst als eher negativ und sehr desinteressiert am Fach Geschichte aufgefallen sind, haben sich sehr engagiert. Es war schön für mich, sie auch einmal von einer anderen (kreativen) Seite kennenzulernen“, beschreibt eine Lehrperson die bisher nicht gekannte performativ-kreative Seite zweier Schülerinnen. Ähnlich ein anderes Statement: „Auffallend für mich waren die sehr gute Mitarbeit, die Kreativität bei der Gestaltung des Plakates und die Argumentationen am Ratstisch eines Schülers, dessen schulische Leistungen leider nicht besonders gut sind.“

Die Einstiegs- und Identifikationsphase werden in Summe als sehr motivierend bezeichnet. Schließlich kommt der Spaß auch nicht zu kurz. Eine Lehrperson schreibt: „Anfangs eher belustigte Mienen, besonders über die Namen der Länder, die sie vertreten sollen, dann aber konzentrierte Gesichter, als man sich mit seiner Rolle zu identifizieren beginnt.“ Eine Lehrperson fasst die Identifikationsphase so zusammen: „Nach dem Einteilen der Schüler auf verschiedene ‚Länder‘ kam der für die Schüler nach eigenen Angaben lustigste Teil. Sie konnten Ihr Land nach eigenem Geschmack gestalten (im Rahmen der Vorgaben). Das Basteln und Erfinden der eigenen Geschichte, Feiertage und Kultur machte den Schülern sichtlich Spaß. Auch die Rückmeldungen der Schüler zeigen, dass sie diesen Teil sehr positiv wahrgenommen haben.“

### **Diskurs und demokratische Entscheidungen (Kompetenzen und Prozess)**

Die Schüler/-innen werden im Diskurs des demokratischen Entscheidungsprozesses „selbst Teil komplexer demokratischer Entscheidungsprozesse“ und kommen damit in den „Zwang einer gemeinsamen Lösung“. Dieser „Zwang“ ist nicht einfach für jenen, der „über seine Rolle

eher verdrossen“ ist. Eine Lehrperson führte aus: „Nun ging es ans ‚Entscheidungen treffen‘. Die ersten Runden wurden noch voll Enthusiasmus gespielt, mit Fortdauer der Entscheidungsprozesse stellte sich jedoch eine gewisse Müdigkeit ein, was dazu führte dass die Entscheidungen im Rat mit wenig Überzeugung gefällt wurden. Die Spielleiterinnen reagierten jedoch recht geschickt auf diese Stimmung und konnten durch Veränderung der Regeln die Schüler weiter zum Mitmachen bewegen.“ Eine Lehrperson beschreibt den Diskurs und die Entscheidungen mit folgenden Worten: „Die Schüler waren restlos begeistert und haben gefühlt, wie kompliziert Verhandlungen mit verschiedenen Ansichten und Kompromisse sein können.“ „Mit fortgesetzter Diskussion stieg die emotionale Beteiligung“. Die Schüler/-innen identifizierten sich mit den Rollen und nahmen ihre Sache ernst. Ziel- und Interessenskonflikte machten sich bemerkbar. Die Schüler/-innen „erlebten selbst, wie unterschiedlich die Interessen der Beteiligten sind und wie schwierig und auch aufwendig es ist, andere zu überzeugen bzw. eine Lösung zu finden, die möglichst allen gerecht wird.“ Nicht immer aber waren die Folgen der getroffenen Entscheidungen für alle klar: „Durch die Vorschläge der anderen Gruppen und die geänderten Bedingungen waren einige etwas überfordert. Daher wurde auch öfter der Wunsch geäußert, die Vorschläge intensiver in der eigenen Gruppe zu diskutieren. Die Diskussion schloss allerdings nicht aus, dass Gruppenmitglieder dem Diskurs nicht folgen konnten: „Die finanziellen Folgen der Beschlüsse für das eigene Land waren den Einzelnen nicht immer bekannt oder bewusst.“

Die Schüler/-innen haben ihre Rollen und die Spielregeln eingehalten und versucht, „ein echtes Ergebnis“ zu erzielen. Dabei sollte jedoch nicht die eigene Meinung, sondern die Gruppenmeinung vertreten werden. Die unterschiedlichen Rollen und die Notwendigkeit, dass jede/-r Spielende zumindest einmal das eigene Land im Rat vertrat, führten dazu, dass die Schüler/-innen im Spielgeschehen eingebunden blieben: „Im Allgemeinen sind mir jedoch der sehr ruhige, disziplinierte Ablauf und das sofortige Respektieren der Regeln aufgefallen. Oft kam es auch noch zu Diskussionen mit den Bürgern nach der Abstimmung.“ Dass die

emotionalen Auseinandersetzungen auch zu ethisch-moralischen Problemfällen werden können, schilderte eine andere Lehrperson: „Zum Thema gutes Benehmen und angemessene Sprache muss ich leider feststellen, dass ich von einigen Schülern erschüttert bin. Wenn man es positiv sehen möchte, könnte man noch sagen, dass manche Schüler so sehr mit ihrer Rolle emotionalisiert waren, dass sie auf jegliches gutes Benehmen vergaßen. Nur wurden (man muss fairerweise sagen) von einigen (die aber im Auftreten extrem dominant waren) Grenzen des guten Benehmens weit überschritten. Dieses Verhalten war zwar nicht ganz unbekannt, doch so extrem habe ich sie vorher nicht erlebt. Was auch immer die Gründe sind, (sicher eine Vielzahl), hier herrscht Handlungsbedarf!!! Hier hat unser Erziehungsauftrag versagt! Auch das brachte das Planspiel zu Tage, wobei die Nachbesprechung von mir genutzt wurde, vielleicht eine Besserung im Benehmen zu erzielen. (Ich hoffe es zumindest.)“

### **Supranationalität und Europa**

In der Beschreibung der Spielphase wurden nicht nur die Diskurse, Prozesse und Kompetenzen beobachtet, sondern auch die Thematik Supranationalität wahrgenommen: „Als Beobachterin fand ich dieses Planspiel sehr brauchbar für die SchülerInnen, da sie die Problematik der Konsensfindung in der Gruppe, im ‚eigenen Land‘, in einem gemeinsamen Größeren am eigenen Leib erfahren konnten und dadurch erkannten, wie kompliziert die Entscheidungsfindung zwischen 27 Mitgliedsstaaten abläuft, in denen einerseits zugunsten der jeweiligen Länder als auch zugunsten der EU als Gemeinschaft gefällt werden müssen. Durch das Setzen der Spielsteine mussten sie sich auseinandersetzen, wem diese Entscheidung nun zum Vorteil gereichte.“ In diesem Statement kommt die Verquickung von Performanz und Supranationalität klar zum Ausdruck.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen, der Knappheit an Mitteln, den eigenen Interessen und dem Wunsch nach Solidarität führt zu schwierigen Gruppenentscheidungen: „Durch die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen (Gegebenheiten) der Länder merkten die SchülerInnen, wie schwierig es ist, andere ‚einzuholen bzw. zu überholen‘ – auf ihr Niveau zu kommen, wenn man schlech-

tere Startbedingungen hat.“ Als Vertreter/-in eines Landes ist es oft nicht einfach, die eigenen Interessen zu vertreten. Lehrpersonen beobachteten, den „Zwang, eine gemeinsame Lösung zu finden [...], die von ihrem Mandat mehr oder weniger abweichen.“ Damit die Beschlüsse für alle nachvollziehbar waren, waren „die nach den Ratssitzungen verfassten Verträge [...] extrem hilfreich.“ „Verblüffend war zu beobachten, dass in den letzten Runden die Phänomene Lobbying und Korruption aufgetreten sind. Einerseits dadurch, dass die Schüler immer sicherer im Auftreten wurden und andererseits, dass einige überhaupt nicht zufrieden mit den Entscheidungen ihrer Vertreter waren. Es wurde auch bei Verhandlungen die Uneinigkeit der Verhandlungspartner beinhart ausgenutzt.“

### **Spielleitung**

Die Spielleitung wurde von den Lehrpersonen durchgehend als äußerst positiv und professionell bewertet und mit „wertschätzend und hilfreich“, „ruhig und souverän“ und als „professionelle Moderation“ beschrieben. Insbesondere spielt die Einhaltung des Ablaufs eines Planspiels von der Einführung bis zur Spielphase und Reflexion eine entscheidende Rolle. Der Spielleitung ist es gelungen, den Spannungsbogen zu halten und die richtigen Ereigniskarten zu spielen sowie auf unvorhergesehene Situationen richtig zu reagieren. Darüber hinaus ist es für den Spielverlauf entscheidend, dass klargestellt wird, dass das Planspiel nicht benotet wird: „Die Methode, die Spieler komplett aus dem Unterricht herauszunehmen und ungestört ‚spielen‘ und arbeiten zu lassen, war wirklich sinnvoll. Dadurch konnten sie sich mit dem Planspiel auseinandersetzen und jede/r im Rahmen seiner/ihrer Möglichkeit den Input leisten, den er eben aus seiner Situation leisten konnte.“ Den Lehrpersonen fiel es auch nicht immer leicht, sich zurückzuhalten: „Für mich persönlich war es oft nicht leicht, mich zurückzuhalten. Ich hätte mich manchmal gerne in die Diskussion eingebracht und vielleicht auch Anregungen und Denkanstöße gegeben. Aber es war schön, auch einmal die Kontrolle über das Geschehen total abgeben zu können und nur als stummer Beobachter im Hintergrund zu bleiben.“ Eine Lehrperson fasst zusammen: „DANKE für die professionelle Durchführung und die nette Art, wie ihr mit den

Jugendlichen umgegangen seid. Es ist euch gelungen, ein sehr entspanntes, freundschaftliches Arbeitsklima zu schaffen.“

### **Vor- und Nachbereitung**

Eine Lehrperson schreibt: „Eine seriöse Aufbereitung und Nachbereitung ist jedoch unverzichtbar.“ Das Planspiel kann seine Stärke richtig entfalten, wenn es in die Unterrichtsplanung integriert ist. Dennoch ist eine gelungene Integration in den Unterricht keine Selbstverständlichkeit: „Danach hab ich die EU Institutionen in Form einer Expertenrunde mit ihnen durcharbeiten wollen (Präsentation und Plakat), da bin ich dann gescheitert. Ich hab‘ gehofft, dass die Begeisterung ein bisserl anhält, aber ich hab die Expertenrunde dann abgesagt, weil bei der Präsentation immer mehrere von der Gruppe gefehlt haben, die Plakate nicht da waren und auch sonst war dann das Ergebnis der Wiederholung eher mager. Aber ich weiß, dass eine hat mit dem anderen nichts zu tun.“ Eine andere Lehrperson beschreibt eine sehr gelungene Integration in den Unterricht: „In der Nachbesprechung sagten sehr viele, dass das Planspiel ihre Sozialkompetenz erweiterte und Freude bereitete. Sie wollten es wieder spielen. Die Klasse erkannte, dass man gemeinsam mehr erreichen konnte als alleine und kreierte einen gemeinsamen Slogan: ‚Gemeinsam durch das Jahr!‘“.

### **Gesamtbeurteilung**

Viele Lehrpersonen integrierten in ihrer Beschreibung eine Gesamtbeurteilung des Planspiels, sodass es sich als zielführend erwies, daraus eine eigene Kategorie zu formen.

Die zeitliche Dimension des Planspiels wird als richtig eingeschätzt betrachtet, mit der Einschränkung, dass für einige Lehrpersonen (und Spielende) die Spielphase etwas länger dauern könnte. Das Planspiel selbst wird als „sehr brauchbar“, „lehrreich“ und „förderlich“ bezeichnet. Als Lernmethode fungiert „learning by doing“. Die Förderung der Klassengemeinschaft steht im Mittelpunkt und ermöglicht es, „auf spielerische Weise Demokratie [zu] erleben“. Es ist „ansprechend aufgebaut und entworfen“ und ein „ausgezeichnetes Instrument“, das mit einer „Themenauswahl“ arbeitet, die „zeitgemäß“ ist. Die Spielerfahrung ist

wichtig, „um politische Entscheidungen im Staat und in der EU besser verstehen und beurteilen zu können“. Oder: „Trotz der Länge der Veranstaltung gab es weder für uns noch für die SchülerInnen Leerläufe und wir würden uns sehr freuen, an weiteren Veranstaltungen dieser Art teilnehmen zu können.“

### **Verbesserungsvorschläge**

Zweimal wurde der Wunsch eingebracht, ein „echtes Ergebnis“ bzw. „ein Ziel“ zu erreichen. Darüber hinaus sollten „immer wieder kreative Elemente (wie am Beginn) [eingebaut werden], um einer zu starken ‚Kopf- und Redelastigkeit‘ vorzubeugen.“ Darüber hinaus sollten mehr Ereigniskarten gespielt werden und „deutlicher auf vorhandene Materialien“ hingewiesen werden.

### **5.3.2 Beobachtung während des Spieles durch die Spielleiter/-innen**

Die beiden Leiterinnen wurden ebenfalls gebeten, ihre Beobachtungen zusammenzufassen (M3). Die Triangulation mit den Aussagen der Lehrpersonen ermöglicht einen Perspektivenwechsel, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Wahrnehmungen offenlegt. Auch für die Leiterinnen gab es keinerlei Vorgaben über Art und Weise der Beobachtung und Berichterstattung. Es wird hier nochmals in Erinnerung gerufen, dass die Leiterinnen insgesamt 16 Spiele geleitet und damit 291 Spielende in verschiedenen Kontexten beobachten konnten. Der besondere Wert der Beobachtungen liegt also nicht in der Anzahl der beobachtenden Leiterinnen, sondern in der Menge der beobachteten Spiele und Spielenden. Die Berichte der Leiterinnen wurden in folgenden Kategorien zusammengefasst:

- Soziale Dynamik
- Spielleitung
- Lehrpersonen
- Kreativität sowie Unterschied HAK und AHS

- Beschreibung der Spielerfahrung mit einzelnen Ereigniskarten und Verbesserungsvorschläge

### **Soziale Dynamik**

Die Spielleiterinnen kennen die Schüler/-innen und die Gruppendynamik in der Klasse nicht. Sie beschreiben, dass jedoch sehr schnell die Dynamik und bestimmte Klassenrollen sichtbar werden. Es ist dann immer wieder überraschend, dass Schüler/-innen, die eingangs eher passiv wirken, sich im Laufe des Spieles ganz stark einbringen. Eine besondere Dynamik entsteht dadurch, dass die Gruppen und die Auswahl der Länder zufällig erfolgt. Eine Leiterin fasst dazu ihre Beobachtungen zusammen: „Das Zufallsprinzip bei der Gruppeneinteilung entschärft eingefahrene Dynamiken offensichtlich sehr gut, die zufällige Gruppeneinteilung wird auch von den SchülerInnen selbst fast durchgehend als positiv wahrgenommen. Bei LehrerInnen gab es in einzelnen Fällen Bedenken, eine Lehrperson hat konkret die zufällige Zuteilung (auch der Länder) als negativ thematisiert, das [Kind der Lehrperson] kam so in eine eher passive Gruppe, mit einer sehr bestimmenden und von den anderen als anstrengend wahrgenommenen Schülerin. Für mich wurde an diesem Beispiel sehr gut deutlich, wie stark auch LehrerInnen bestimmte Rollen von einzelnen SchülerInnen mittragen und so zementieren. Die Offenheit, SchülerInnen einmal in einer ganz anderen Rolle wahrnehmen zu können und ihnen die Chance auf Veränderung zu geben ist sicher oft nicht gegeben.“

### **Spielleitung**

„Als Spielleitung ist man gefordert, diese Dynamiken wahrzunehmen und im Fall darauf zu reagieren. Ich sehe das als große Verantwortung an und bin noch nicht sicher, wie es ist, wenn die Spielleitung durch LehrerInnen einer Klasse durchgeführt wird.“ So ist neben der Hinführung in das Spiel in den ersten Phasen „das Eingreifen bei den Entscheidungsfindungen am Ratstisch [...] eine wichtige Aufgabe der Spielleitung. Einerseits sollen die SchülerInnen einen eigenen Weg der Diskussion finden und entwickeln, andererseits muss gesorgt werden, dass der Spielverlauf

im Fluss bleibt. Als Spielleitung braucht es dafür schon einige Kenntnis über das Anleiten und Moderieren von Prozessen. Auf jeden Fall ist es hilfreich, dass die Spielleitung von zwei Personen durchgeführt wird, eine beobachtende Rolle einnehmen zu können, ist vor allem für die Reflexion und den Turmvergleich zentral.“ Die Leiterinnen berichteten, dass sich die Lehrpersonen nicht immer leicht damit taten, sich im Planspiel zurückzuhalten. Die Leiterinnen hatten den Eindruck, dass die Rolle des „Coaches“ für die Lehrpersonen sehr herausfordernd ist. Obwohl in der Informationsphase ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass das Planspiel nicht benotet wird, nahmen die Leiterinnen einen Präsentations- und Leistungsdruck unter den Schülerinnen und Schülern wahr.

### **Lehrpersonen**

„Die LehrerInnen gehen sehr unterschiedlich mit ihrer Rolle während des Planspiels um. Wir bitten sie vor Beginn darum, dass sie ihre SchülerInnen beobachten und schauen was am Vormittag passiert (mit Bitte um Verschriftlichung dieser Beobachtungen). Auch vor den SchülerInnen sprechen wir noch einmal die Rolle der LehrerInnen als BeobachterInnen an und verweisen auch darauf, dass dabei nichts einer Bewertung unterzogen wird. Ca. die Hälfte der LehrerInnen nehmen diese Möglichkeit tatsächlich wahr und schauen den SchülerInnen beim Arbeiten zu, gehen von Tisch zu Tisch, halten sich sonst aber eher im Hintergrund. Manche LehrerInnen mischen sich regulierend ein, geben Verweise etc. was ich persönlich als sehr störend empfinde. [...] Dieses Verhalten der LehrerInnen zu verändern, ist aber sehr schwierig, mir persönlich ist noch keine gute Strategie eingefallen. [...] Allgemein ist auffällig, dass sich LehrerInnen sehr stark für das Benehmen und die Leistung ihrer SchülerInnen verantwortlich fühlen.“ Die Rolle des Coaches als Lehrperson ist nicht immer einfach zu erfüllen. Voraussetzung für die Verwirklichung der Performativität ist das Gewähren-Lassen und Nicht-Einmischen. Interventionen sind notwendig, wenn zu stark von den Regeln abgewichen wird oder persönliche Angriffe erfolgen. Hier die richtige Balance zu finden, ist eine wesentliche Aufgabe für eine erfolgreiche Spielleitung im Sinne einer performativen Pädagogik.

### **Kreativität sowie Unterschied HAK und AHS**

„Die Kreativität im Planspiel in all ihren Facetten (Gestaltung, Rollenspiel etc.) wird von allen immer sehr positiv aufgenommen. Die Gestaltungsphase in einer HAK ist immer etwas sehr Besonderes: Es wird sehr offensichtlich, dass sich die SchülerInnen kaum kreativ betätigen. Es wird ewig und mit Hingabe gebastelt, es hat bis jetzt keine Klasse gegeben, die gemeint hat, dass das Basteln kindisch wäre.“ Besonders zwei Gruppen (die AHS X und AHS Y) waren sich in der Art und Tiefe der Identifikation, im Ideenreichtum und der Kreativität bei der Gestaltung der Länder und Rollen und in der Intellektualität der Argumentationen und Diskussionen sehr ähnlich und während der gesamten Pilotphase hervorstechend, während in zwei anderen Gruppen (HAK X und HAK Y) weder die Identifikation mit kreativen Elementen des Spiels noch mit den Problemstellungen auch nur annähernd in diesem Ausmaß erfolgten. „SchülerInnen der HAK scheinen in ihren Handlungsmöglichkeiten und in ihrem Verhalten eingeschränkter, reglementierter und viel strukturierter als SchülerInnen eines BG/BRG.“ Die allgemeinbildenden Schulen wurden „kreativer“ und „intellektueller“, wahrgenommen. „Beispiele: erstmals kamen Außerirdische ins Spiel, die Verwaltung und Kontrolle der Budgetkassa wurde lange Zeit diskutiert, Koalitionen wurden inszeniert, es gab Rückgriffe auf eine gemeinsame Geschichte (in allen Ländern sehr detailliert ausgearbeitet), historische Gegebenheiten haben das Handeln im Rat beeinflusst, die Ländergestaltung war sehr ausgefeilt und gestalterisch genau umgesetzt, die Vorgaben wurden beachtet, aber wesentlich erweitert und genau beschrieben“. In den allgemeinbildenden Schulen scheint „Lernen mehr einen intellektuellen Selbstzweck zu haben, ist mehr ein Ausprobieren“. In den Handelsakademien wurde das „Verhalten eingeschränkter“ und „reglementiert und strukturiert“ wahrgenommen. Fragen wie „darf ich das?“ oder „ist das überhaupt möglich?“ wurden wesentlich häufiger gestellt. In den Feedbackrunden wurde öfters auf die *Employability* Bezug genommen. Ein Beispiel dafür: „Ohne Wissen und bestimmte Fähigkeiten habe ich zukünftig am Arbeitsmarkt keine Chance.“ Auch der Versuch Fehler zu vermeiden, wurde stärker in Handelsakademien wahrgenommen.

### **Beschreibung der Spielerfahrung mit einzelnen Ereigniskarten und Verbesserungsvorschläge**

Eine Spielleiterin beschrieb detailliert ihre Erfahrungen mit den einzelnen Ereigniskarten und teilte mit, welche sich als schwieriger und welche sich als einfacher zum Spielen herausstellten bzw. unter welchen Voraussetzungen welche Ereigniskarten zum Einsatz kommen sollten. Auf eine detaillierte Darstellung wird hier verzichtet, sie liegt dem Spielentwicklerteam vor. Als Verbesserungsvorschläge werden erstens eingebracht, dass auch nach der Identifikationsphase, die als sehr performativ und kreativ erlebt wird, weitere derartige Elemente eingebaut werden sollten. Zweitens könnte in der Ratssitzung die Möglichkeit eingebaut werden, dass zwischen Ratsmitglied und den Bürgerinnen und Bürgern Depeschen gesendet werden können.

### **5.3.3 Zusammenfassung der beiden Beobachtertypen**

Die Spielleitung wurde von den Lehrpersonen durchgehend als äußerst positiv und professionell bewertet und mit „wertschätzend und hilfreich“, „ruhig und souverän“ und als „professionelle Moderation“ beschrieben (M3). Die Leiterinnen dokumentierten ihre Aufgabe als verantwortungsvoll (M3) und waren mit den Lehrpersonen einer Meinung, dass die Leitung für den Erfolg des Spieles einen wesentlichen Beitrag dadurch leistet, dass der Spannungsbogen aufrecht erhalten bleibt, indem u.a. die „richtigen“ Ereigniskarten zum „richtigen“ Zeitpunkt gespielt werden. Die Leiterinnen stellten fest, dass es für die Lehrpersonen nicht immer einfach war, die Rolle des Coaches zu übernehmen und sich nicht in den Spielverlauf einzubringen. Selbstkritisch führte dazu eine Lehrperson aus (M3): „Für mich persönlich war es oft nicht leicht, mich zurückzuhalten. Ich hätte mich manchmal gerne in die Diskussion eingebracht und vielleicht auch Anregungen und Denkanstöße gegeben. Aber es war schön, auch einmal die Kontrolle über das Geschehen total abgeben zu können.“

Die Identifikation im Spiel läuft über die Rollen und explizit kaum über Kultur und Nation. Sie spielen aus dem Blick der beobachtenden Lehrpersonen und den Spielleiterinnen explizit eine geringe Rolle. Das Wort Nation taucht nur in einem Feedback auf: „Sie [die Schüler/-innen, Anm. Autor] hätten nun mehr Respekt vor Politikern und wüssten nun, wie schwer es sei, Entscheidungen zu treffen und nationale Interessen in der EU durchzusetzen.“ Das Wort Kultur wird nur drei Mal erwähnt. Erstens im Zusammenhang mit der Identifikationsphase, weil es Spaß mache, die Kultur zu gestalten. Zweitens in der Bewertung einer Lehrperson, welche die Diskussionskultur ihrer Klasse lobt. Drittens gibt eine Lehrperson folgendes Statement ab: „Es ist mir aufgefallen, dass durch die mehrstündige intensive Gruppenarbeit kulturelle und ideologische Vorurteile der SchülerInnen untereinander in den Hintergrund gerieten. Anders gesagt: Kennt man den anderen (gut) und dessen Vorzüge, braucht man kein Misstrauen mehr gegenüber ihm haben.“ Es blieb im Kontext unklar, ob sich diese Bemerkung auf kulturelle Vorurteile im Spiel oder in der Klasse bezieht. In der Fokusgruppe (M7) führte eine Lehrperson aus, dass das Planspiel ein Baustein im Sinne der Klassengemeinschaft sei. Die Toleranz und die Akzeptanz seien gewachsen. Zuhören und Akzeptieren seien merklich besser geworden: „Wir sind eine interkulturelle HAK: das Spiel hat wirklich etwas bewegt, vor allem bei Fragen der offenen Kultur.“

### 5.3.4 Fragebogen an die Spielenden direkt und einige Wochen nach dem Spiel

In diesem Unterkapitel folgt die Auswertung des Fragebogens, den die Schüler/-innen im Anschluss an das Planspiel ausgefüllt haben (M4). In der Zeit vom 16. bis 29. April 2012, das heißt, einige Zeit nach den Planspielen (das erste Planspiel wurde Mitte Oktober gespielt und das letzte Planspiel Mitte März) wurden Teile des Fragebogens mittels Online-Befragung nochmals erhoben. Zuerst werden die Ergebnisse der ersten Erhebung direkt nach dem Spiel dargestellt.

#### Fragebogenerhebung direkt nach dem Planspiel

Von den 291 Schülerinnen und Schülern sind 90 männlich und 199 weiblich, zwei gaben kein Geschlecht an. 102 besuchten eine AHS und 189 eine HAK. Die Verteilung von Geschlecht und Schultyp stellt sich folgendermaßen dar.

		Schultyp		
		AHS	HAK	GESAMT
Geschlecht	männlich	43	47	90
	weiblich	59	140	199
GESAMT		102	187	289

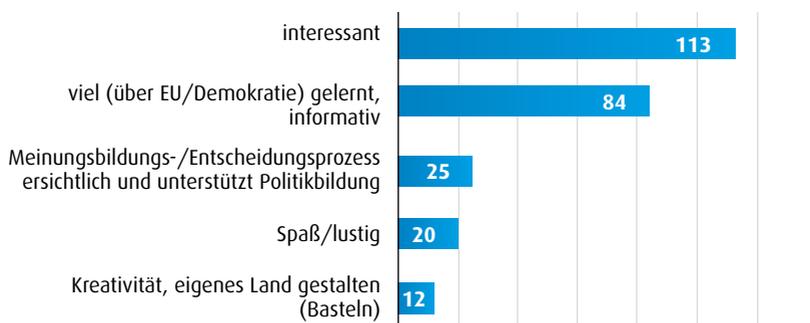
**Tabelle 6:** Verteilung von Geschlecht und Schultyp.

Während das Geschlechterverhältnis bei der AHS in etwa ausgewogen ist – mit einem leichten weiblichen Überhang –, sind in der HAK drei Viertel der am Planspiel teilnehmenden Schüler/-innen weiblich.

#### Offene Frage: Was denkst du jetzt über das Planspiel?

Der Fragebogen umfasste neben statistischen Angaben, wie Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Bildung der Eltern, eine offene Frage und eine Itembatterie<sup>4</sup> mit 15 Fragen.

<sup>4</sup> Als Itembatterie bezeichnet man eine Zusammenstellung von Aussagen oder Fragen (Items) mit dem gleichen Antwortformat.

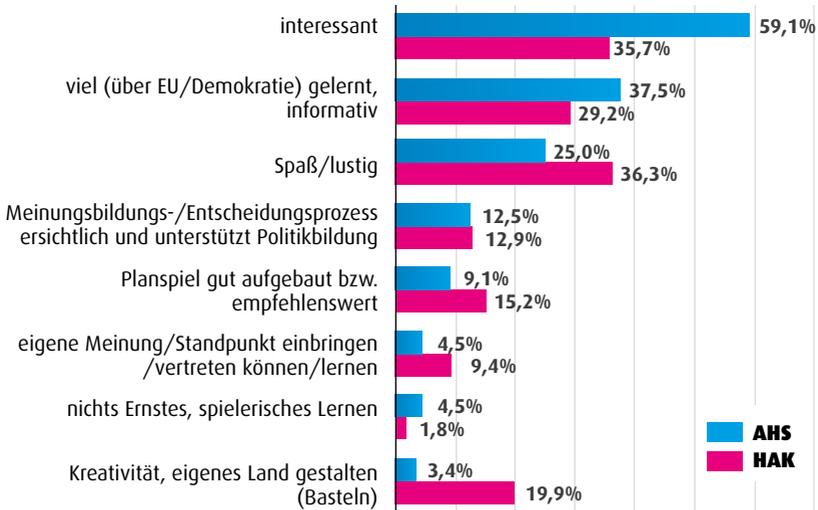


**Abbildung 8:** Was denkst du jetzt über das Planspiel?

Die offene Frage lautete: *Bitte schreibe in Stichwörtern oder Halbsätzen auf, was du jetzt über das Planspiel denkst.* Die Auswertung erfolgte nach der Methode der induktiven Kategorienbildung (vgl. Mayring 2010, 83ff), wobei die insgesamt 693 Einzelnennungen (Stichworte/Halbsätze) der 271 Schüler/-innen (20 der insgesamt 291 Schüler/-innen gaben eine Leermeldung) zu induktiven Kategorien geclustert wurden. Die Meinungen der Schüler/-innen zum Planspiel waren durchwegs positiv, wobei die häufigsten Antworten (Mehrfachantworten waren möglich) in Abbildung 8 wiedergegeben sind.

Die Auswertung zeigte Folgendes:

- 16% (113 von 693) der gesamten Nennungen ergaben, dass das Planspiel interessant war.
- 12% (84 von 693) der gesamten Nennungen bestätigten, dass die Schüler/-innen viel über die EU/Demokratie gelernt haben.
- 2,8% (20 von 693) attestierten, dass das Spiel lustig ist.
- 1,7% (12 von 693) gaben an, dass Kreativität gefordert war.
- Die weiteren Wortmeldungen konnten nicht geclustert werden.



**Abbildung 9:** Was denkst du jetzt über das Planspiel? (nach Schultyp).

Das vorliegende Ergebnis zeigt zum Teil große Unterschiede, während das Spiel in der AHS überwiegend interessant empfunden wurde, ist dies nur bei einem Drittel der HAK-Schüler/-innen der Fall. Umgekehrt wurde das Spiel an der HAK viel lustiger empfunden als an den AHS. Schließlich haben viel mehr HAK-Schüler/-innen das Spielelement der Kreativität hervorgehoben, was den AHS-Schülerinnen und Schülern kaum einer Erwähnung wert war. Bei den restlichen Werten lassen sich kaum Unterschiede erkennen.

### **Itembatterie persönliche Partizipation bzw. Demokratieverständnis**

Es wurden 15 Aussagen vorgegeben, wobei die Schüler/-innen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung anhand einer vierstufigen Likert-Skala (von *1 trifft zu* bis *4 trifft nicht zu*) ausdrücken konnten. Der erste Teil der Aussagen betraf insbesondere die persönliche Wahrnehmung und die Einbindung in das Spiel, der zweite zielte auf das Demokratieverständnis (siehe Tabelle 7, 8 und 9).

	N	Mittelwert	Standardabw.
Ich habe mich ganz auf das Planspiel einlassen können und meine Gedanken waren ganz beim Planspiel.	290	1,5	0,6
Es war unangenehm, dass ich mich nicht durchsetzen konnte.	289	3,2	0,9
Es war ein angenehmes Gefühl, dass meine Ideen auch von der Gruppe berücksichtigt wurden.	290	1,3	0,5
Die Interessen meines Landes waren mir sehr wichtig.	291	1,5	0,6
Es war einfach, gemeinsame Lösungen innerhalb unseres Landes zu finden.	289	1,5	0,7
Es war schwierig, gemeinsame Lösungen im Rat der EU zu finden.	288	2,0	0,8
Im Rat der EU musste viel diskutiert werden, um eine gemeinsame Lösung zu finden.	289	1,6	0,7
Unser Land hat das Ziel erreicht, sowohl für das eigene Land als auch für die Union das beste Umfeld zu schaffen.	289	1,9	0,7
Ich verstehe jetzt besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.	289	1,5	0,7
Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.	291	2,0	0,8
Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.	291	1,3	0,6
Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat verschieden sind.	291	1,5	0,6
Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.	290	1,7	0,7
Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.	288	1,7	0,7
Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.	286	2,0	0,8

**Tabelle 7:** SchülerInnenfragebogen: persönliche Partizipation bzw. Demokratieverständnis.

	Mittelwert		Diff.
	männlich	weiblich	
Ich habe mich ganz auf das Planspiel einlassen können und meine Gedanken waren ganz beim Planspiel.	1,4	1,5	-0,1
Es war unangenehm, dass ich mich nicht durchsetzen konnte.	3,2	3,1	0,1
Es war ein angenehmes Gefühl, dass meine Ideen auch von der Gruppe berücksichtigt wurden.	1,4	1,3	0,1
Die Interessen meines Landes waren mir sehr wichtig.	1,5	1,5	0,0
Es war einfach, gemeinsame Lösungen innerhalb unseres Landes zu finden.	1,6	1,4	0,2
Es war schwierig, gemeinsame Lösungen im Rat der EU zu finden.	1,8	2,0	-0,2
Im Rat der EU musste viel diskutiert werden, um eine gemeinsame Lösung zu finden.	1,6	1,6	-0,0
Unser Land hat das Ziel erreicht, sowohl für das eigene Land als auch für die Union das beste Umfeld zu schaffen.	2,0	1,9	0,1
Ich verstehe jetzt besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.	1,7	1,5	0,2
Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.	2,2	2,0	0,2
Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.	1,4	1,3	0,1
Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat verschieden sind.	1,5	1,5	0,0
Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.	2,0	1,6	0,4
Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.	1,9	1,6	0,3
Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.	2,0	2,0	0,0

**Tabelle 8:** SchülerInnenfragebogen: persönliche Partizipation bzw. Demokratieverständnis (getrennt nach Geschlecht).

	Mittelwert		
	AHS	HAK	Diff.
Ich habe mich ganz auf das Planspiel einlassen können und meine Gedanken waren ganz beim Planspiel.	1,3	1,6	-0,3
Es war unangenehm, dass ich mich nicht durchsetzen konnte.	3,1	3,2	-0,1
Es war ein angenehmes Gefühl, dass meine Ideen auch von der Gruppe berücksichtigt wurden.	1,4	1,3	0,1
Die Interessen meines Landes waren mir sehr wichtig.	1,5	1,4	0,1
Es war einfach, gemeinsame Lösungen innerhalb unseres Landes zu finden.	1,5	1,5	0,0
Es war schwierig, gemeinsame Lösungen im Rat der EU zu finden.	1,8	2,0	-0,2
Im Rat der EU musste viel diskutiert werden, um eine gemeinsame Lösung zu finden.	1,5	1,7	-0,2
Unser Land hat das Ziel erreicht, sowohl für das eigene Land als auch für die Union das beste Umfeld zu schaffen.	2,0	1,9	0,1
Ich verstehe jetzt besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.	1,5	1,6	-0,1
Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.	2,1	2,1	0,0
Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.	1,3	1,4	-0,1
Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat verschieden sind.	1,5	1,5	0,0
Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.	1,6	1,7	-0,1
Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.	1,6	1,7	-0,1
Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.	1,9	2,1	-0,2

**Tabelle 9:** SchülerInnenfragebogen: persönliche Partizipation bzw. Demokratieverständnis (getrennt nach Schultyp).

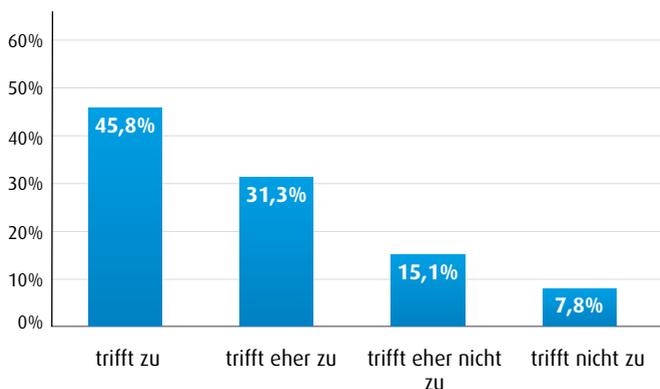
Ein Schwerpunkt der Itematterie waren Aussagen zum Themenkomplex Demokratie. Diese Aussagen fanden überwiegend die Zustimmung der Schüler/-innen, wobei diese Zustimmung bei Schülerinnen ein wenig ausgeprägter war als bei ihren männlichen Kollegen. Das Antwortverhalten der AHS-Schüler/-innen im Vergleich mit den HAK-Schüler/-innen und -Schülern zeigte keine wesentlichen Unterschiede.

### Ergebnisse ausgewählter Teile des Fragebogens einige Wochen danach

Wie Tabelle 10 zeigt, bewegen sich fast alle Mittelwerte zwischen 1 und 2. Das bedeutet, dass die meisten Schüler/-innen die Fragen mit *trifft zu* oder *trifft eher zu* beantworteten.

	Mittelwert
Ich verstehe nach dem Planspiel besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.	1,7
Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.	2,2
Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.	1,5
Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat verschieden sind.	1,4
Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.	1,9
Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.	1,9
Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.	2,0

**Tabelle 10:** Demokratie und Planspiel: Befragung einige Wochen nach dem Spiel.



**Abbildung 10:** Demokratisches Verständnis nach dem Planspiel.

Die Antworten auf die Frage *Ich verstehe nach dem Planspiel besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden lassen annehmen, dass die Spieler/-innen durch das Planspiel ein besseres Verständnis für die Lösungsfindung in der EU bekommen haben*. 50,8% der Schüler/-innen haben mit *trifft zu* geantwortet, 36,3% mit *trifft eher zu*.

Auf die Frage *Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen* haben die Schüler/-innen zu 45,8% mit *trifft zu* geantwortet, zu 31,3% mit *trifft eher zu* (siehe Abbildung 10). Dies lässt den Schluss des positiven Einflusses des Planspiels auf das Demokratieverständnis der Schüler/-innen zu.

### Vergleich mit dem Fragebogen kurz nach dem Planspiel

Werden diese Daten nun mit den Daten unmittelbar nach dem Fragebogen verglichen, so zeigt sich, dass die Effekte marginale Unterschiede aufweisen, bemerkenswert ist folglich die starke Übereinstimmung, das heißt, dass die Wirkungen direkt nach dem Planspiel nicht verblasst sind. Festgestellt werden kann zudem, dass die Grundhaltung noch immer positiv ist. Dies lässt auf eine hohe Reliabilität schließen.

In Summe wurden die Fragen, ob Demokratie auf nationaler und supranationaler Ebene nun besser vorgestellt werden kann, mit einem

	<b>Mittelwert unmittelbar nach dem Planspiel N = 290</b>	<b>Einige Wochen nach dem Planspiel N = 179</b>	<b>Diff.</b>
Ich verstehe nach dem Planspiel besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.	1,5	1,7	-0,2
Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.	2,1	2,2	-0,1
Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.	1,3	1,5	-0,2
Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat verschieden sind.	1,5	1,4	0,1
Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.	1,7	1,9	-0,2
Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.	1,7	1,9	-0,2
Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.	2,0	2,0	0,0
<b>Mittelwert</b>	<b>1,7</b>	<b>1,8</b>	<b>-0,1</b>
<b>Standardabweichung</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0</b>

**Tabelle 11:** Demokratie und Planspiel: Ergebnisvergleich.

Mittelwert von 1,7 auf einer vierstufigen Likert-Skala bei einer Standardabweichung von 0,3 direkt nach dem Planspiel positiv beantwortet. Einige Wochen nach dem Planspiel fällt dieselbe Bewertung mit 1,8 bei gleicher Standardabweichung sehr ähnlich aus.

### 5.3.5 Qualitative E-Mail-Befragung der Schüler/-innen

Schüler/-innen von zwei Schulen (eine AHS und eine HAK) bekamen Ende Juni die Aufgabe, drei offene Fragen essayartig zu beantworten und per E-Mail an die Projektleiterin von *beteiligung.st* zu senden. Ziel dieser Erhebung war es, mithilfe einer Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung auf neue Kompetenzen und Wirkungen des Planspiels rückschließen zu können. Wiederum geht es dabei nicht um Erklärungen, sondern um das Verstehen. Die Antworten wurden nach den drei gestellten Fragen kategorisiert und anschließend paraphrasiert. Insgesamt haben 21 Schüler/-innen die Fragen beantwortet. Alle diese Schüler/-innen sind AHS Schüler/-innen. Aus der HAK konnten aus technischen Gründen keine Ergebnisse übermittelt werden. Die drei gestellten Fragen und die dazugehörigen Auswertungen werden im Folgenden dargestellt:

**Frage 1: Wenn Sie an das Planspiel zurückdenken, welche Situation oder welches Bild fällt Ihnen dazu ein? Beschreiben Sie dieses Bild bzw. diese Situation.**

Es ist beachtenswert, dass nicht die Kreativität, sondern der Diskurs verankert bleibt: Als Antwort auf die erste Frage wurden die Diskussionen und die Gruppenarbeit, die Identifikation und die Rolle sowie der Spaß, der mit dem Spielen verbunden war, genannt. Schüler/-innen beschrieben aber auch, dass sie nie Politiker/-in werden möchten, weil Politik sehr kompliziert ist. Sie haben beschrieben, dass sie mit „Eifer“ bei der Sache waren.

Eine teilnehmende Person schreibt: „Ich denke daran, dass ich sehr viel Spaß dabei hatte. Vor allem habe ich das Bild vor Augen, als die Minister zusammen auf einem Tisch saßen und diskutiert haben. Dadurch habe ich die Situation, in der sich diese Politiker befinden, viel besser verstanden. Vor allem die Problematik, es allen recht machen zu wollen. Ich glaube dass es in der EU selbst noch viel komplizierter ist, weil schließlich das Wohlbefinden vieler Menschen davon abhängt.“ (13)<sup>5</sup>

---

5 Die Zahlen beziehen sich auf die Nummer der Befragten.

Eine andere Person: „Mir fallen die sehr intensiven Diskussionsrunden in der Mitte der Klasse ein, da ich diese sehr amüsant und bildend gefunden habe. Ich persönlich war Umweltminister und da ich mich auch im wirklichen Leben sehr für die Umwelt interessiere, habe ich mich auch dementsprechend hineingesteigert und meine Meinung gut vertreten und auch umgesetzt.! Hat viel Spaß gemacht!!“ (07)

Wie stark die Identifikation greift, dokumentiert diese Aussage: „Wir sitzen am Tisch und es wird sehr lebhaft diskutiert. Man könnte denken, wir würden wirklich unser Land vertreten und eine falsche Entscheidung hätte tief greifende Folgen. Es wird geflüstert, gemeckert, die Stimmung ist angespannt. Man merkt aber, dass 90% der Schüler großen Spaß an der Diskussion haben.“ (03)

Die demokratischen Entscheidungen wurden nicht leichtfertig gefällt: „Als wir als MinisterInnen am Verhandlungstisch saßen und versuchten, uns gemeinsam auf Reformen zu einigen. Dies war nicht sehr einfach, da meist jede/r eine andere Meinung hatte, da man das Beste für sein Land wollte. Besonders interessant war zu beobachten, wie ernst einige SchülerInnen ihre Rolle als PolitikerInnen nahmen und mit welchem Elan und Energie sie ihre Rolle auslebten, dies endete sogar manchmal in Beschimpfungen der jeweils anderen, welche leider oft zu persönlich genommen wurden. Doch nach einiger Zeit wurde vielen die Verhandlung schon zu lange und man wollte nur noch weg vom Verhandlungstisch und einigte sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner.“ (08)

**Frage 2: Wenn Sie an die Schule, zu Hause oder an Gesprächen mit Freundinnen und Freunden denken, gab es da Situationen, in denen Sie an das Planspiel denken mussten oder Erfahrungen (oder Wissen) anwandten, die (das) Sie im Planspiel gemacht haben? Wenn Sie eine solche Situation erlebt haben, beschreiben Sie sie.**

16 von 21 Schülerinnen und Schülern geben an, solche Erfahrungen gemacht zu haben. Die Themen, die dabei angesprochen wurden, waren Politik und demokratische Entscheidungen sowie die Europäische Union. Schüler/-innen schrieben auch, dass Vorurteile korrigiert wurden und

sie einen neuen Blick auf die Politik erhalten haben. Es entstand eine Diskussionskultur im Freundeskreis und eine Selbstreflexion, die sich mit der Frage beschäftigte, wie es „in Wirklichkeit“ sein könnte. Insgesamt gaben die Schüler/-innen an, dass sie nunmehr mehr Interesse an Politik hätten.

Eine Person beschreibt eine Szene in ihrer Familie: „Meine Familie hatte zuhause in den Nachrichten gehört, dass ein EU-Beschluss erneut verzögert worden war. Meine Eltern meinten, dass die Politiker zu inkompetent wären, um einen Beschluss zu fällen. Ich warf daraufhin ein, dass es schon uns als Klasse schwer gefallen war, sich zu einigen, und dass es dann für Politiker, die oft nicht einmal die gleiche Sprache sprechen, noch viel schwerer sein müsse, schwerwiegende Entscheidungen zu fällen.“ (01)

Eine andere Person: „Solche Situationen haben wir dann im Freundeskreis hinterher noch besprochen. Was wäre wenn und so. Ein Beispiel: Wir haben uns am Weg zum Hauptbahnhof darüber unterhalten, wie wir, in der Situation unserer Finanzministerin, handeln würden, und was für Verbesserungsvorschläge es geben würde.“ (11)

„Immer wieder wenn ich Leute über die EU lästern hörte oder auch in den Medien sah, dass sich die EU-PolitikerInnen in Brüssel (wieder einmal) nicht einigen konnten, kam mir immer wieder das Planspiel bzw. die in der ersten Frage beantwortete Situation in den Sinn, wie schwer es ist, sich auf etwas zu einigen, wenn so viele PolitikerInnen in einem Raum sitzen und jede/r versucht, bestmöglich die Interessen des eigenen Landes zu vertreten.“ (08)

„Ich habe zwar im Nachhinein an das Planspiel gedacht und mir ist alles noch einmal durch den Kopf gegangen, aber bis jetzt habe ich mein Wissen bei jemand anderem noch nicht anwenden können. Jedoch hat es mir ein bisschen geholfen, wenn ich in der Zeitung etwas über die EU gelesen habe. ES HAT MICH AUCH MEHR INTERESSIERT ALS VORHER. [Großschreibung im Original]“

**Frage 3: Wenn Sie eine Schülerin oder ein Schüler aus einer anderen Klasse fragen würde, wie das Planspiel war und was man dabei gelernt hat, was würden Sie antworten?**

Die Schüler/-innen würden davon sprechen, dass sie ein besseres Verständnis für schwierige demokratische Entscheidungen erhalten haben und ihr Interesse an Politik gestiegen ist. Die Funktionsweise der Europäischen Union wurde klarer. Darüber hinaus hat es Spaß gemacht und die Kreativität wurde gefördert.

Eine Person schreibt: „Ich fand das Planspiel toll und es hat mir richtig Spaß gemacht, obwohl ich mich nicht eigentlich für Politik interessiere. Ich habe gelernt, die Situation und Problematik zu verstehen.“ (13)

Eine andere Person beschreibt, dass sie sich gar nicht für Politik interessiere. Selbst diese desinteressierte Person macht sich aber über den Diskurs Gedanken und erkennt mangelnde Kompromissbereitschaft: „Hauptsächlich aus dem Grund, da ich mich überhaupt nicht für Politik interessiere. Somit fand ich das Projekt langweilig. Ebenfalls fand ich die ewig langen Diskussionen ziemlich ‚zäh‘. Manche Schüler nahmen dies (meiner Meinung nach) zu ernst und waren überhaupt nicht kompromissbereit!“ (12)

Schließlich bringt eine andere Person ein, dass Jugendliche auch wählen und sich deshalb mit Politik auseinandersetzen sollen: „Ich würde sagen, dass es interessant war, über solche Themen zu reden, zu diskutieren und zu arbeiten. Viele sind bei uns ja bereits wahlberechtigt, haben aber keine Veranlassung, sich mit Politik herumzuschlagen. Das Planspiel hat bei einigen das Interesse dafür geweckt. Gelernt haben wir vor allem, dass es schwer ist, bei solchen Diskussionen private Ansichten rauszuhalten und unparteiisch zu bleiben.“ (11)

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass für die Schüler/-innen vor allem die Auseinandersetzung in den Rollen mit den Interessens- und Zielkonflikten in mehrstufigen demokratischen Prozessen in Erinnerung

blieb. Es ging um die Vertretung von eigenen und/oder gemeinsamen Interessen und die Schwierigkeit, diese auch im gemeinsamen demokratischen Prozess durchzubringen.

### 5.3.6 Fokusgruppendifkussion

Wie bereits dargestellt, lief die Abschlussveranstaltung in drei Teilen ab: Zuerst fand ein moderierter Erfahrungsaustausch statt. Danach folgte ein Fokusgruppengespräch in zwei Gruppen und anschließend im Plenum. Abschließend wurden die bereits erarbeiteten Ergebnisse präsentiert und im Sinne einer kommunikativen Validierung in der Großgruppe diskutiert.

Im ersten Erfahrungsaustausch im Plenum wurden eingangs die positiven Effekte des Planspiels von den Lehrpersonen angesprochen. Nach einigen diesbezüglichen Wortmeldungen wurde jedoch darauf verwiesen, dass die Methode selbst „nicht die Nachhaltigkeit zeigen [kann], es ist immer das Vorher und Nachher zu berücksichtigen, man kann nicht von 0 auf 100. Man kann nicht die Nachhaltigkeit zeigen, weil sehr viel auch neben passiert.“ Aus diesem Grund ist „das Planspiel [...] ein Baustein von vielen im Unterricht. Nicht nur das war es, es ist die Summe der Methoden. Es ist ein Baustein – ein wichtiger.“

Keine einheitliche Meinung konnte darüber erzielt werden, ob das Planspiel nun nur die Engagierten fördert oder sich auch an jene richtet, die sich sonst eher zurückhalten. So wird das Planspiel einerseits als äußerst fördernd betrachtet: „Das Planspiel ist ein Baustein im Sinne der Klassengemeinschaft. Die Toleranz und die Akzeptanz sind gewachsen. Zuhören und Akzeptieren merke ich wirklich, SchülerInnen bekämpfen sich nicht; wir sind eine interkulturelle HAK: das Spiel hat wirklich etwas bewegt, vor allem bei Fragen der offenen Kultur.“ Eine andere Lehrperson teilte andererseits diese Beobachtung nicht, sondern sieht vor allem die Engagierten unterstützt: „Für die SchülerInnen war es toll, aber es war klar, was dahinter steckt – andere haben sich nicht verändert – nicht engagierte SchülerInnen haben sich vorher und beim Spiel

nicht eingebracht. Das Spiel wendet sich eben an die engagierten.“ Eine andere Lehrperson brachte ein, dass sich gerade auch Mädchen im Planspiel einbringen, weil sie durch die Rolle und Spielregeln sich einbringen müssen.

Nach dieser Einführungsrunde wurden die vier Fragen (M7, siehe Kapitel 5.2.7) in zwei Untergruppen diskutiert und danach im Plenum erörtert. Hier die wesentlichsten Ergebnisse:

Einstimmig wurde die erste Frage bejaht, denn alle artikulierten, dass sie das Spiel wieder spielen würden. Dies wird damit begründet, dass im Spiel Kompetenzen sichtbar und gefördert werden. Das Spiel hat affektive Elemente. Die Schüler/-innen können Erfahrungen am eigenen Leib machen, weil es emotionale Anknüpfungspunkte gibt. Neben diesem individuellen performativen Aspekt ist die „Dynamik der Rückbezüglichkeit in der Klasse“ zu berücksichtigen, die aktivierend auf die Schüler/-innen wirkt, die sonst nicht zum Zug kommen.

Als Antwort auf das Warum der zweiten Frage wurden die Schlagwörter „kreativ“, „sprachlich“, „Verhandlungskompetenz“, „Rückbezüglichkeit“ und „Kompetenzen“, insbesondere „soziale Kompetenz“ eingeworfen.

Die Ziele, die mit dem Planspiel im Unterricht verfolgt werden, sind abhängig vom Unterrichtsfach. Die auf der Website von *beteiligung.st* zum Download bereitstehenden Vorbereitungsunterlagen wurden als sehr hilfreich bewertet, aber als nicht unbedingt notwendig. Zeitlich kann das Planspiel immer gespielt werden – am Beginn oder Ende des Schuljahres. Der Einsatz ist vom Thema und Ziel und nicht von der Zeit abhängig. Das Spielen des Planspieles soll kein einmaliger Event sein, sondern etwas, das durchaus wieder gemacht wird, als eine Art Nachbereitung. Die Erfahrungen werden über die Zeit hinweg immer blasser, deshalb ist ein zweiter Bestandteil zur Wiederauffrischung notwendig. Es müsste die Spannung weiter gehalten werden, z.B. durch eine Geschichte dazwischen, es passiert etwas und dann wird das Spiel oder ein Teil davon gespielt.

Wie bereits oben dargestellt, verweisen die Lehrpersonen in der Beantwortung der letzten Frage auf die Antworten der ersten Frage, da bereits dort Kompetenzen angesprochen wurden: Das Planspiel macht Kompetenzen sichtbar und fördert diese.

Abschließend wurden die Zwischenergebnisse, die bis auf die Fokusgruppe im Großen und Ganzen dem hier dargestellten Bericht entsprechen, präsentiert. In der anschließenden Diskussion wurden die Ergebnisse von den Lehrpersonen zustimmend bestätigt.

## 5.4 Zusammenfassung

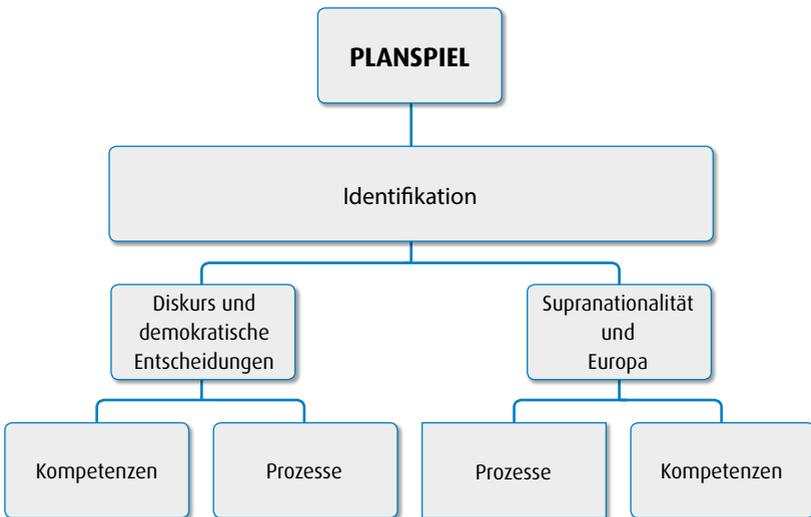
Im Mittelpunkt des Planspiels steht das Erleben von Demokratieprozessen im transkulturellen und sozioökonomischen Kontext auf nationaler und supranationaler Ebene. Es geht also um das persönliche Erleben und Begreifen von *Multi-Level-Governance*. Im Planspiel werden Handlungskompetenzen, wie Urteils- und Entscheidungsfähigkeit (vgl. Seeber 2007, 155), mit kognitiven und affektiven Elementen (vgl. Rebmann 2001, 16) gefördert. Das Planspiel wird als eine Methode der performativen Pädagogik verstanden (vgl. Zabeck 2004; Wulf/Zirfas 2007), sodass einem reflexiven Bildungsprozess folgend, pädagogisch-didaktische Prozesse nicht als eindimensionale Wirkungszusammenhänge verstanden werden (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2012). Das Planspiel wird als ergebnisoffen begriffen: Rollen werden gespielt und Situationen performativ gestaltet.

Die Evaluierung kommt zum Schluss, dass sich das Planspiel für den kompetenzorientierten Unterricht eignet. Jedoch lassen sich die einzelnen Kompetenzen nicht so detailliert beschreiben, wie dies mit den Begriffen Kommunikations-, Kooperations- und Verhandlungskompetenz unterstellt wird. Diese Kompetenzen greifen ganz stark ineinander. Die Auswertungsergebnisse der gesamten Evaluierung des Planspiels lassen den Schluss zu, dass es nur zwei identifizierbare Kompetenzbündel gibt,

nämlich jene Kompetenzen, welche den Diskurs und die demokratische Entscheidung unterstützen, und jene, die das Verstehen oder das Bewusstmachen von Supranationalität ermöglichen. Aber auch hier stellt sich noch die Frage, wie weit diese Kompetenzen interdependent sind und voneinander getrennt werden können.

Als wesentlich für das Funktionieren des Planspiels kann die Identifikationsphase benannt werden. Für die Diskurse und Entscheidungsfindungen sind sowohl Kompetenzen als auch Prozesse (wie z.B. Timeout-Karte) hilfreich. Die Prozesse sind grundsätzlich durch das Spiel vorgegeben. Methoden- und Sozialkompetenz erleichtern jedoch den Umgang mit solchen Prozessen.

Zusammengefasst kann daher die Funktionsweise des Planspiels in der folgenden Grafik werden:



**Abbildung 11:** Funktionsweise des Planspiels.

Das Planspiel kann seine Wirkung und Funktion nur entfalten, wenn alle Phasen des Planspiels konsequent durchgespielt werden, d.h., wenn die Einführungs-, Spiel- und Reflexionsphase gespielt werden. Die Einführungsphase ist notwendig, nicht nur um das Spiel, die Rollen und die Regeln kennenzulernen, sondern auch, um das Gemeinsame entwickeln zu können. Die Identifikation ist die Grundlage für das Gelingen des Planspiels. In allen gespielten und evaluierten Spielen hat diese Identifikationsphase hervorragend funktioniert. Im Feedback bezog sich die Identifikation auf die Rollen.

Das Planspiel selbst muss in das gesamte Unterrichtssetting eingebaut sein (siehe folgende Darstellung), damit es seine volle pädagogische Kraft entfalten kann. Ein Planspiel um des Spielens willen zu spielen, wird im Allgemeinen weniger pädagogisch erfolgreich sein, als eines, das in ein pädagogisches Konzept eingebunden ist. Die folgende Abbildung zeigt, dass die Kohärenz der drei Phasen und die pädagogische Einbindung die Grundlagen für den pädagogisch erfolgreichen Einsatz von Planspielen sind.



**Abbildung 12:** Einbindung des Planspiels in das pädagogische Gesamtkonzept.

Abschließend soll wieder auf die Forschungsfragen zurückgekommen werden und diese sollen beantwortet werden. Dafür werden die Forschungsfragen hier nochmals kurz wiederholt:

1. Funktioniert das erarbeitete Planspiel als Methode im Unterricht und kann das Planspiel für Schulen empfohlen werden? Diese Frage kann in Unterfragen zerlegt werden:
  - a. Kann das Planspiel in der vorliegenden Form im Unterricht eingesetzt werden?

- b. Welche Stärken und Schwächen treten im Planspiel auf?
  - c. Was muss verbessert oder geändert werden?
2. Welche Wirkungen entfaltet das Planspiel in der Schule und bei den teilnehmenden Personen im Spiel, direkt nach dem Spiel und einige Zeit nach dem Spiel?

Zusätzlich wurde noch eine weitere Forschungsfrage formuliert:

3. Werden im Planspiel Kompetenzen gefördert und eignet sich das Planspiel für den Einsatz im kompetenzorientierten Unterricht?

Für die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 muss betont werden, dass sich die Evaluierung auf die gespielten Ereignisse bezieht und Aussagen über die zukünftige Wirkung und Funktionsfähigkeit eben nicht im Sinne einer eindimensionalen Wenn-Dann-Bedingung dargestellt werden können.

Konkret kann für die Beantwortung der Frage 1 ausgeführt werden: Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass alle Planspiele sehr gut abgelaufen und das Planspiel von den Beteiligten in Summe sehr positiv bewertet worden ist. Dies hat mit der Einbindung des Planspiels in den Unterricht, der professionellen Spielleitung und den kohärenten Spielverlauf, der sich in einem Dreischritt von Einführung, Spielen (inklusive Identifikation) und Reflexion vollzieht, zu tun. Diese in der Literatur ebenfalls angesprochenen Bedingungen (vgl. Rebmann 2001, Seeber 2007), gekoppelt mit einem Neuheitseffekt und schließlich dem Spaßfaktor, lassen die Annahme zu, dass – bei Einhaltung der oben beschriebenen Bedingungen – das Spiel seine Stärken wieder entfalten wird können. Es wird jedoch empfohlen, das Spiel um weitere kreative und performative Elemente zu ergänzen sowie entweder Lehrpersonen, die es spielen möchten, dafür zu qualifizieren oder es weiterhin über *beteiligung.st* anzubieten. Welche Ergebnisse das Spiel konkret zeitigen wird, hängt neben der Schwerpunktsetzung im Unterricht letztlich von der Performativität der Spielenden ab.

Als zusätzliche Empfehlung, die nicht aus der Evaluierung abgelesen werden kann, wird darauf hingewiesen, für die Reflexionsphase themenbezogene Arbeitsvorlagen zu erarbeiten. In den Spielen wurde das Thema Nation und kulturelle Differenzen nie explizit thematisiert. Sollte dies in einem Planspiel der Fall sein, müsste es diesbezügliche Materialien zur transkulturellen und interkulturellen Aufarbeitung geben. Ebenso ist dies in der Einschulung von Spielleiterinnen und Spielleitern ein wesentlicher Punkt. Es böte sich auch an, Reflexionsbögen für die Themen Kommunikation, demokratische Prozesse und Supranationalität zu erstellen.

Die Antwort zur Forschungsfrage 2 muss ebenfalls aus dem Kontext einer performativen Pädagogik verstanden werden. Was aus dem Planspiel gemacht wird, hängt letztlich von gruppendynamischen und individuellen Prozessen und Bedingungen ab. Die Auswertungen zeigen, dass Wirkungen nicht nur im Spiel selbst, sondern auch nach dem Spiel feststellbar sind. So zeigen vor allem die qualitativen Bewertungsergebnisse, dass sich Lernen im Sinne von Veränderungen von Verhaltensdispositionen durch Erfahrung (Gudjons 2003, 214) vollziehen kann.

Die Forschungsfrage 3 kann damit beantwortet werden, dass im Planspiel tatsächlich Kompetenzen gefordert und gefördert werden. Die Lehrpersonen bestätigen dies in verschiedenen Auswertungen. Die Schüler/-innen erkennen in der Reflexion ebenfalls, dass Kompetenzen gefordert werden, ohne dass dies in einer Fragestellung definiert ist. Es ist aber aufgrund des Forschungsansatzes weder gewollt noch möglich, ein Kompetenzmodell mit unabhängigen und abhängigen Variablen zu gestalten und vorzulegen. Trotzdem lassen sich zwei Bündel von Kompetenzen in der qualitativen Auswertung der Lehrpersonenfeedbacks ausmachen: erstens Kompetenzen, die als Handlungskompetenzen zur demokratischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit beschrieben werden können und zweitens jene Kompetenzen, die das Verstehen von supranationalen Prozessen fördern.

Insgesamt kann das Planspiel daher für den Unterricht sehr empfohlen werden.

## 6 Literatur

- Abraham, K. (1966): *Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung*. 2. Auflage. Heidelberg.
- Aff, J. (2008): *Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin*. In: Gramlinger, F./ Schlögl, P./ Stock, M. (Hg.): *bwp@ – Österreich Spezial: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich*. Spezial 3. S. 1–14. Online verfügbar unter [www.bwpat.de/ATspezial/aff\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf), [11.03.2013].
- Arnold, R. (1997): *Betriebspädagogik*. 2. Auflage. Berlin.
- Ashfort, B. E. (2001): *Role Transitions in Organizational Life. An Identity-Based Perspective*. Mahwah, NJ.
- Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Beck, K. (2003): *Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Band 99, Heft 2. S. 274–298.
- Behr, H./Hildebrandt, M. (Hg.) (2006): *Politik und Religion in der Europäischen Union. Zwischen nationalen Traditionen und Europäisierung*. Wiesbaden.
- Bennett, M. J. (1993): *Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: Paige, M. (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME. S. 21–71.
- Benner, D. (1991): *Zur theoriegeschichtlichen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie*. In: Benner, D. (Hg.): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim. S. 11–28.
- Berger, P. L. (1973): *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie*. Frankfurt am Main.

- Biemans, H./Nieuwenhuis, L./Poell, R./Mulder, M./Wesselink, R. (2004): Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 7, 1–14. Online verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/7eu/biemans\\_etal\\_nl\\_bwpat7.pdf](http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.pdf) [11.03.2013].
- Bieri, P. (2009): *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. 9. Auflage. Frankfurt am Main.
- bm:uk (1994): Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzeserlaß zum Unterrichtsprinzip. Fundstelle: GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94 Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung Politische Bildung.
- bm:ukk (2004): Lehrplan der Handelsakademie. BGBl. II, ausgegeben am 19. Juli 2004, Nr. 291, Anlage A 1.
- Deardorff, D. K. (2009): Implementing Intercultural Competence Assessment. In: Deardorff, D. K. (Hg.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA. S. 477–491.
- Dubs, R. (2006): Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Lernen. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*. Frankfurt am Main. S. 161–175.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 39, Heft 2. S. 223–238.
- Detjen, J. (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München.
- Elvert, J. (2010): Möglichkeit und Grenzen einer europäischen Geschichtsschreibung in Forschung und Lehre In: Gehler, M./Vietta, S. (Hg.): *Europa – Europäisierung – Europäistik*. Wien [u.a.]. S. 321–336.
- Esser, H. (2005): Rationalität und Bindung – Das Modell der Frame Selektion und die Erklärung des normativen Handelns. In: Held, M./Kubon-Gilke, G./Sturn, R. (Hg.): *Reputation und Vertrauen*. Marburg. S. 85–112.
- Feld, F. (1928): *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie*. Langensalza.

- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit. In: Feindt, A./Klaffke, T./Röbe, E./Rothland, M./Terhart, E./Tillmann, K.-J. (2010): *Lehrerarbeit Lehrer sein*. Friedrich Jahresheft 2010. Seelze. S. 85–89.
- Fischer, A. (1967): Zur Organisation des Berufsschulwesens. In: Kreitmair, K. (Hg.): *Aloys Fischer. Leben und Werk*. München. S. 363–391.
- Fisher, R./Ury, W./Patton, B. (2009): *Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik*. 23. Auflage. Frankfurt am Main.
- Flechsig, K.-H. (2000): *Transkulturelles lernen*. Interne Arbeitspapiere des Instituts für interkulturelle Didaktik der Universität Göttingen. Online verfügbar unter [www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps.htm](http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps.htm) [11.03.2013].
- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Gibson, R. (2000): *Intercultural Business Communication*. Oxford.
- Gonon, P./Reinisch, H./Schütte, F. (2010): Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H. und Tramm, T. (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn. S. 424–443.
- Gudjons, H. (2003): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 8., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Gueldenzoph Snider, L. (2010): The Use of Pre-Group Instruction to Improve Student Collaboration. In: *Journal of Applied Research For Business Instruction*. Vol. 8, Issue 1.
- Habermas, J. (1987a): *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Band 1. 4. Auflage. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1987b): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Band 2. 4. Auflage. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt am Main.

- Hauptmeier, G. (1964): Die didaktische Reduktion als methodische Möglichkeit im Wirtschaftskundeunterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. S. 925–938.
- Hofstede, Geert (2009). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. Online verfügbar unter <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> [11.03.2013].
- Hofstede, G./Hofstede, G. J./Minkov M. (2010): Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival. New York [u.a.].
- Huisinga, R./Lisop, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.
- Joas, H. (2011): Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Berlin.
- Kerschensteiner, G. (1931): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt.
- Kluckhohn, C. & Murray, H. (1948): Personality in Nature. Society and Culture. New York.
- Kumbier, D./Schulz von Thun, F. (2010): Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, D./Schulz von Thun, F. (Hg): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. 4. Auflage. Hamburg.
- Luhmann, N. (2004): Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben von Lenzen, D. Frankfurt am Main.
- Mandry, C. (2009): Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union. Baden-Baden.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim.
- Meyer, H. (2005): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 11. Auflage. Berlin.
- Meyer, T. (2002): Politische Kultur und kultureller Pluralismus. Friedrich Ebert Stiftung. Online Akademie. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50365.pdf> [11.03.2013].
- Moebius, S. (2010): Kultur. 2. Auflage. Bielefeld.

- Moreno, J. L. (1943): The concept of sociodrama. In: *Sociometry*. 4. S. 434–449.
- Moreno, J. L. (1961): The role concept, a bridge between psychiatry and sociology. In: *American Journal of Psychiatry*. 118. S. 518–523.
- Morgan, D.L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. *Qualitative Research Methods Series 16*. 2<sup>nd</sup> Edition. Thousand Oaks, CA.
- Oelsnitz von der, D./Graf A. (2006): Inhalt und Aufbau von interorganisationaler Kooperationskompetenz – Eine Konstruktbestimmung. In: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hg.): *Management von Kompetenz*. Wiesbaden.
- Petzold, H./Mathias, U. (1982): *Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept* Morenos. Paderborn.
- Popp, S. (2010): Visualisierte Geschichten in den Lehrwerken Europas. Zwischen polysemantischen Vermittlungsstrategien und kanonischer Engführung. In: Gehler, M./Vietta, S. (Hg.): *Europa - Europäisierung - Europäistik*. Wien [u.a.]. S. 337–352.
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtung*. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Rebmann, K. (2001): *Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik*. Hamburg.
- Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Reetz, L. (2006): Zur Rolle des Persönlichkeitsprinzips im Rahmen curricularer Gestaltungsprinzipien kaufmännischer Berufsausbildung. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main. S. 57–75.
- Riedl, A. (2004): *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart.
- Robinson, S. B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied am Rhein.
- Scott, W. R. (2001): *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA.

- Seeber, G. (2007): Planspiele im Ökonomieunterricht. In: Retzmann T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Schwalbach/Ts. S. 155–166.
- SFB Kulturen des Performativen (2010): Kulturen des Performativen. Freie Universität Berlin. Online verfügbar unter [http://www.sfb-performativ.de/seiten/frame\\_orga.html](http://www.sfb-performativ.de/seiten/frame_orga.html) [11.03.2013].
- Slepcevic-Zach, P./Tafner G. (2011): „Nicht für die Schule lernen wir ...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 107, Heft 2. S. 174–189.
- Slepcevic-Zach, P./Tafner G. (2012): Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alles dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: Paechter, M./Schmölzer-Eibinger, S./Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Weirer, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim. S. 27–41.
- Sloane, P. F. E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Paderborn.
- Spranger, E. Wenke, H. (1965): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. München.
- Tafner, G. (2011a). Die Theorie ist grau, die Praxis bunt. Auf der Suche nach einer praktischen Theorie der interkulturellen Kompetenz. Christlich pädagogische Blätter (cpb), Jahrgang 124, Heft 3. S. 140–146.
- Tafner, G. (2011b): Verhandlungs-, Kooperations- und transkulturelle Kompetenz im Planspiel fördern. In: Kriz, W. Ch. (Hg.): Planspiele für die Personalentwicklung. Berlin. S. 125–145.
- Tafner, G. (2012a): Integrative Wirtschaftsethik erleben: Das Planspiel im kompetenzorientierten Unterricht. In: Schwägele, S./ Zürn, B./Trautwein, F. (Hg.): Planspiele – Lernen im Methoden-Mix. Norderstedt. S. 79–94.
- Tafner, G. (2012b): Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europapädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In: Faßhauer, U. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen. S. 35–46.
- Tafner, G. (2012c): Abstraktes performativ erleben. Diskursethik und Supranationalität im Planspiel. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Jahrgang 66, 138. S. 43–44.

- Tafner, G. (2013): The Islamic headscarf and the veiled fight for the European identity: pedagogical considerations on the edge of violence. In: Koutselini, M./Neophytou, L. (Ed.): *Human Rights and Violent Behavior: The Social and Educational Perspective*. Nicosia. S. 375–389.
- Tafner, G./Sorko, S. R. (2010): Die EU im Kopf der Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung in Abschlussklassen der Handelsakademien und Handelsschulen der Steiermark. In: Tafner, G. (Hg.): *Europapädagogik. Empirische und theoretische Grundlagen*. Marburg. S. 2–91.
- Tetens, T. (2010): *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*. 2. Auflage. München.
- Turner, V. (2009): *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt am Main, New York.
- Ulrich, P. (2005): *Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre*. St. Gallen.
- Ulrich, P. (2008): *Integrative Wirtschaftsethik*. 4. Auflage. Bern.
- Wehling, H.-G. (1977) Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart. S.179–180.
- Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in den Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel. S. 17–31.
- Welsch, W. (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität. In: Darowska, L./Machold, C. (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld.
- Wulf, C./Zirfas, J. (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim.
- Zabeck, J. (2002): Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Band 98, Heft 4. S. 485–503.
- Zabeck, J. (2004): *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value*. Paderborn.



## 7 Anhang

### Fragebogen Lehrpersonen vor dem Planspiel zum Thema EU (M1)

1. Interessieren Sie sich für die Europäische Union? Kreuzen Sie an.

sehr interessiert	eher interessiert	wenig interessiert	gar nicht interessiert

2. Allgemein gesehen, ist die Mitgliedschaft Österreichs in der Europäischen Union Ihrer Meinung nach ...?

eine gute Sache	eine schlechte Sache	weder gut noch schlecht	weiß nicht

3. Hat Ihrer Meinung nach Österreich insgesamt gesehen durch die Mitgliedschaft in der Europäischen Union Vorteile oder ist das nicht der Fall?

Vorteile	ist nicht der Fall	weiß nicht

4. Menschen fühlen sich unterschiedlich verbunden mit ihrer Stadt oder ihrem Dorf, mit ihrem Land oder mit der Europäischen Union. Kreuzen Sie bitte an, wie verbunden Sie sich fühlen mit ...

	sehr verbunden	ziemlich verbunden	nicht so verbunden	überhaupt nicht verbunden	weiß nicht
Ihrer Stadt/ Ihrem Dorf					
Österreich					
der Europäischen Union					

5. Wie erleben Sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der EU in der Schule?

sehr interessiert	eher interessiert	nicht interessiert	überhaupt nicht interessiert

6. Welche EU-europäischen Themen sprechen Sie im Unterricht an? (Geben Sie Stichworte)

.....  
 .....

7. Wie oft ist die Europäische Union ein Thema in Ihrem Unterricht?

laufend	im Anlassfall	nie

8. Mit welchen Medien haben Sie unterrichtet?  
(Mehrfachantwort möglich)

Schulbuch	Internet	Filme/TV	Exkursion	Vorträge von Experten	Andere (welche?)

9. Wie haben Sie das Thema EU unterrichtet?  
(Mehrfachantwort möglich)

Lehrer/in hat vorgetragen	Schüler/innen hielten Referate	Schüler/innen arbeiteten in Gruppen	Wir haben ein Planspiel/Rollenspiel gemacht	Sonstiges

Fragen 10 und 11 bezogen sich auf eine Befragung, die nicht im Zusammenhang mit dem Evaluierungsprojekt stand.

12. Abschließend noch drei Fragen zu Ihrer Person:

- 12.1. Hier sind Fächer gebündelt. Kreuzen Sie jenes Bündel an, in dem sich zumindest ein Unterrichtsfach von Ihnen befindet.  
(Mehrfachantworten möglich)

Politische Bildung und Recht, Volkswirtschaft, Geschichte, Geografie, Sprachen, Internationale Kultur- u. Wirtschaftsräume, Religion	Betriebswirtschaft, Rechnungswesen	Andere Fächer

12.2 Was ist Ihr Geschlecht?

männlich  weiblich

12.3 Wie lange unterrichten Sie bereits?

Erstes bis inkl. fünftes Schuljahr	Mehr als fünf Schuljahre

## Fragebogen Lehrpersonen vor dem Planspiel zu Kompetenzen und Planspiel (M1)

1. Haben Sie in Ihrem Unterricht bereits einmal ein Planspiel gespielt?

Ja	Nein

2. Wie schätzen Sie die folgenden Kompetenzen Ihrer Schüler/innen ein? (Verwenden Sie das Schulnotensystem). Sollten zwei Klassen von Ihnen teilnehmen, dann bewerten Sie jede Kompetenz für jede Klasse extra und machen zwei Kreuze.

Kompetenz	1	2	3	4	5	War noch kein Thema/weiß nicht.
Kooperationskompetenz: Die Schüler/innen können und wollen in Teams arbeiten, gemeinsam Lösungen suchen und Entscheidungen fällen.						
Verhandlungskompetenz: Die Schüler/innen können und wollen Verhandlungen durchführen und diese zu einem fairen Ergebnis führen.						
Transkulturelle Kompetenz: Die Schüler/innen sind tolerant und fähig, sich fremden Situationen und fremden Menschen auszusetzen und ihnen offen zu begegnen.						
Transkulturelle Kompetenz: Die Schüler/innen begegnen in ihrer Klasse allen (unabhängig von Rasse, Religion, Geschlecht etc.) mit demselben Respekt.						
Allgemeine politische Kompetenz: Die Schüler/innen erkennen, dass demokratische Entscheidungen Gruppenentscheidungen auf verschiedenen Ebenen sind (Schule, Gemeinde, Land, Bund, EU).						

Allgemeine politische Kompetenz: Den Schüler/innen ist bewusst, dass Demokratie von Partizipation lebt und bringen sich selbst in politische Diskussionen ein.						
Europakompetenz: Den Schüler/innen ist bewusst, dass die EU eine Problemlösungsplattform darstellt, auf der versucht wird, Problemlösungen zu finden.						
Europakompetenz: Die Schüler/innen bringen sich aktiv in Diskussionen über die EU ein.						

3. Formulieren Sie hier kurz Ihre wichtigsten Erwartungen an das Planspiel.

.....  
 .....

## 4. Sie finden hier verschiedene Statements. Bitte kreuzen Sie an.

Statement	Stimme stark zu	Stimme zu	Stimme eher zu	Lehne eher ab	Lehne ab	Lehne entschieden ab
Ich sehe die Methode „Planspiel“ als eine sehr gute Möglichkeit, kompetenzorientiertes Unterrichten umzusetzen.						
Das Planspiel ist mir ohne Unterstützung einfach zu aufwendig.						
Durch das Planspiel verliere ich kostbare Unterrichtszeit, die ich für andere Inhalte brauche.						
Hätte es die Möglichkeit der Beteiligung der Uni Graz nicht gegeben, hätte ich kein Planspiel gespielt.						
Ich spiele das Planspiel nur, weil ich dazu beauftragt worden bin.						
Wesentlicher als Spielen ist das Lernen von Wissen.						
Ein Planspiel kann auch Inhalte vermitteln.						
In Planspielen können Schüler/innen Handlungsstrategien erproben, ohne die Konsequenzen der Realität tragen zu müssen.						
Im Planspiel erfahren die Schüler/innen komplexe Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse, die sich theoretisch nur schwer darstellen lassen.						
Wer einmal selbst demokratische Entscheidungen hat fällen müssen, versteht mehr über Demokratie als jene, die nur davon gehört haben.						

Ein sozio-ökonomisches Planspiel hat nicht nur kurzfristige Auswirkungen auf den Unterricht, sondern wirkt über das Schuljahr hinweg nach.						
Wer einmal selbst demokratische Entscheidungen hat fällen müssen, versteht die europäische Idee der Zusammenarbeit besser, als jemand, der das nur gelernt hat.						

5. An welchem Schultyp unterrichten Sie? (Kreuzen Sie an).

AHS	Handelsakademie

**Ich danke für Ihre Mitarbeit!**

## SchülerInnenfragebögen direkt nach dem Planspiel

**Teil 1:** Bitte schreibe in Stichwörtern oder Halbsätzen auf, was du jetzt über das Planspiel denkst:

.....  
 .....

**Teil 2:** Kreuze bei jeder Aussage bitte das Feld an, das für dich am besten passen!

Aussage	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe mich ganz auf das Planspiel einlassen können und meine Gedanken waren ganz beim Planspiel.				
Es war unangenehm, dass ich mich nicht durchsetzen konnte.				
Es war ein angenehmes Gefühl, dass meine Ideen auch von der Gruppe berücksichtigt wurden.				
Die Interessen meines Landes waren mir sehr wichtig.				
Es war einfach, gemeinsame Lösungen innerhalb unseres Landes zu finden.				
Es war schwierig, gemeinsame Lösungen im Rat der EU zu finden.				
Im Rat der EU musste viel diskutiert werden, um eine gemeinsame Lösung zu finden.				
Unser Land hat das Ziel erreicht, sowohl für das eigene Land als auch für die Union das beste Umfeld zu schaffen.				
Ich verstehe jetzt besser, wie demokratische Entscheidungen getroffen werden.				
Ich denke, dass in der Wirklichkeit demokratische Entscheidungen ähnlich wie im Planspiel getroffen werden.				

Ich denke, dass in der echten Demokratie (auf der Ebene der Gemeinde, des Landes, bis zur EU-Ebene) verschiedene Meinungen im Rat/Gremium zu heftigen Diskussionen führen.				
Ich denke, dass in der echten EU die Lösungsvorschläge von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat verschieden sind.				
Das Planspiel hat mir geholfen, Demokratie besser zu verstehen.				
Ich kann mir jetzt besser vorstellen, was in der echten Demokratie und in der EU eigentlich passiert.				
Ich werde in Zukunft positiver bzgl. Partizipation, Verhandlung und Demokratie eingestellt sein.				

### Teil 3: Abschließend noch ein paar Fragen zu deiner Person

Bist du...?      männlich       weiblich

Wie alt bist du? .....

Welche Staatsangehörigkeit hast du?

.....

Welche ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Mutter?

- Pflichtschule
- Lehre
- Mittlere Reife
- Abitur/Matura
- Akademische Ausbildung

Welche ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deines Vaters?

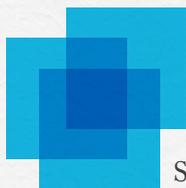
- Pflichtschule
- Lehre
- Mittlere Reife
- Abitur/Matura
- Akademische Ausbildung

**Deine Angaben werden natürlich streng vertraulich behandelt.**









## DEMOKRATIE-BAUSTEINE

Spielend Demokratie begreifen: Das Planspiel *Demokratie-Bausteine – Mein Land. Dein Land. Unsere Union.* ermöglicht es Jugendlichen, Ziel- und Interessenskonflikte hautnah zu erleben, mit Knappheit konfrontiert zu werden, Problemlösungsprozesse zu gestalten sowie die Europäische Union als Problemlösungsplattform kennenzulernen. Jugendliche gestalten demokratische Entscheidungen, suchen aktiv nach handlungsorientierten Lösungen und machen in verschiedenen Funktionen multidimensionale und multiperspektivische Erfahrungen.

Die Entwicklung des Planspiels erfolgte gemeinsam mit Jugendlichen, dem Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz und beteiligung.st. Die großen Themen Demokratie, Wirtschaft und Supranationalität werden im Planspiel aktiv erfahrbar und vor allem gestaltbar. Mit diesem Buch liegen die Ergebnisse eines umfangreichen Evaluierungsprozesses vor, sowie Ausführungen zu möglichen pädagogischen Zielen und dem Kompetenzerwerb im Rahmen des Planspiels.