



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT EICHSTÄTT-INGOLSTADT

Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät
Professur für Politische Bildung (Didaktik der Sozialkunde)
Studiengang: Interdisziplinärer Master, flexibles Profil mit den Fächern Soziologie, Politikwissenschaften / Politische Bildung und Studium Individuale

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.)

Titel der Arbeit:

Das Partizipationslernen mit Online-Planspielen in der politischen Bildung

*Eine Pilotstudie zu einem digitalisierten kommunalpolitischen Planspiel mit
Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8*

English Title:

Participation Learning with Digital Simulation Games of Political Education

A Pilot Research of a Digitalized Simulation in Local Politics with 8th Grade Pupils

Einreicher der Arbeit:

Marian Hummel, geb. 20.10.1988
Westenstraße 26, 85072 Eichstätt
E-Mail: marian.hummel@posteo.de
Matrikelnummer: 259279
Fachsemester: 4

Gutachter:

Prof. Dr. Rico Behrens (Lehrstuhl für Politische Bildung / Didaktik der Sozialkunde)

Abgabedatum: 22.02.2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Planspiele in der politischen Bildung während der Corona-Pandemie.....	1
1.2 Fragestellung und Forschungsüberblick.....	2
2 Die Methode Planspiel in der politischen Bildung	5
2.1 Methodenbeschreibung.....	5
2.2 Didaktische Zielsetzungen von Planspielen	7
2.3 Digitale Planspiele.....	8
3 Partizipationskompetenz als Ziel der politischen Bildung	10
3.1 Demokratie- und Bürgerverständnisse als politikdidaktische Grundlagen.....	10
3.2 Partizipationslernen als Bildungsziel und Methodenüberblick	12
4 Die Partizipationstrias – Partizipationslernen mit Planspielen	16
4.1 Das Partizipationslernen durch Planspiele.....	16
4.2 Partizipationslern-Möglichkeiten von kommunalpolitischen (Online-)Planspielen.....	19
5 Das Planspiel „Ein Skatepark in Neckardorf?“	22
5.1 Das Planspiel in der analogen Version.....	22
5.2 Das Planspiel in der Online-Version	23
6 Forschungsmethode und Forschungsprozess	25
6.1 Forschungskonzeption und Begründung des Forschungsdesigns.....	25
6.2 Quantitativer Forschungsteil.....	26
6.2.1 Forschungsdesign	26
6.2.2 Aufbereitungsverfahren und Analysefokus	28
6.3 Qualitativer Forschungsteil.....	29
6.3.1 Interviews mit passiv-beteiligten Lehrkräften	29
6.3.2 Beobachtungsprotokolle der passiv-beobachtenden Planspielreferent*innen.....	36
6.4 Kritische Diskussion des Forschungsvorgehens.....	38
7 Empirische Ergebnisse	40
7.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse	40
7.1.1 Allgemeine Wirkungen des Planspiels	40
7.1.2 Entwicklung von Partizipationsfähigkeiten.....	42
7.1.3 Ausprägung von Partizipationsbereitschaft	43
7.1.5 Erschließen von Partizipationsmöglichkeiten.....	45
7.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse	46
7.2.1 (Partizipations-)Lernbedingungen des Planspiels.....	46
7.2.1 (Partizipations-)Lernerfolge und -misserfolge des Planspiels.....	50
7.2.3 Vor- und Nachteile des Online-Mediums.....	53

7.3 Zusammenführende Interpretation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse	56
8 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....	59
8.1 Partizipationslernen durch Online-Planspiele?.....	59
8.2 Lehr-lern-methodischer Ausblick.....	61
8.3 Forschungsmethodischer Ausblick.....	63
9 Fazit	65
Literaturverzeichnis	67

1 Einleitung

1.1 Planspiele in der politischen Bildung während der Corona-Pandemie

Der Einfluss der Corona-Pandemie auf das deutsche Bildungswesen war seit März 2020 außerordentlich. Die Schulen waren über viele Monate geschlossen und der Lernstoff musste über ‚Homeschooling‘ digital vermittelt werden. Auch für den Politikunterricht bedeutete diese Phase eine erhebliche methodische Einschränkung. Viele handlungsorientierte Methoden der politischen Bildung leben von der physischen Begegnung, der Auseinandersetzung in der Gruppe, die zwischenzeitlich nicht mehr möglich war. Neben den Schulen sahen sich auch außerschulische Träger der politischen Bildung vor große Herausforderungen gestellt, weiterhin Angebote für ihre Zielgruppen bereitzustellen, um ihr Bildungsangebot aufrechtzuerhalten. Es mussten – nach Möglichkeit – bisherige Präsenz-Lernformate auch digital um- und eingesetzt werden.

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) bietet seit vielen Jahren ‚Politische Tage‘ an. Dabei werden zumeist halbtägige Workshops durch ausgebildete Referent*innen an Schulen durchgeführt. Zu den Formaten zählen auch politische Planspiele. Die pandemische Situation veranlasste die LpB, Planspiele volldigital umzusetzen, damit sie auch im ‚Homeschooling‘ mit ‚Live-Interaktion‘ durchgeführt werden können. Da Planspiele in der politischen Bildung von Aushandlungsprozessen geprägt sind, ist es aber zweifelhaft, ob die Bildungsziele der Methode im digitalen Raum erreicht werden können – oder um mit dem Titel einer jüngsten Studie zu fragen: „Digitalization, What Is It Good For?“ (Ivens 2021: 51). Voll-digitale Planspiele waren vor der Pandemie ein Nischenprodukt; Forschungsarbeiten liegen kaum vor.

Eines der postulierten Bildungsziele der Planspielmethode ist das Lernen von politischer Partizipation. Im Fachprofil Sozialkunde des bayerischen Gymnasiallehrplans heißt es: „Partizipationskompetenz bedeutet, Möglichkeiten der politischen Beteiligung zu kennen und Chancen des erfolgreichen Einsatzes in konkreten Situationen zu beurteilen. Sie wird auch über entsprechendes schulisches Probehandeln, etwa in Planspielen oder bei Schülerwahlen erworben“ (ISB o.J.). Ob allerdings Planspiele – auch in analoger Form – diesem Anspruch überhaupt gerecht werden, wird zwar theoretisch hergeleitet, wurde aber bisher nicht angemessen empirisch untersucht.

Die vorliegende Forschungsarbeit nimmt diese Umstände zum Anlass, eines von der LpB angebotenen Online-Planspiele auf seine Wirkungen für das Partizipationslernen zu untersuchen. Sie nimmt dabei ein kommunalpolitisches Planspiel in den Blick, geleitet von der Annahme, dass das *Partizipationslernen* gerade im Zusammenhang mit der Politik vor Ort von Bedeutung ist.

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich folgendermaßen: Zunächst wird im kommenden Abschnitt mit der Fragestellung das Ziel der Arbeit dargestellt und ein Forschungsüberblick gegeben. Kapitel 2 stellt die Planspielmethode mit ihren didaktischen Zielen dar, Kapitel 3 den Diskurs über das Partizipationslernen in der politischen Bildung. In Kapitel 4 werden diese beiden Stränge mit der Darstellung der dem empirischen Teil der Arbeit zugrundeliegenden These des *Partizipationslernens durch Planspiele* von Engartner et al (2015) verbunden. Nach dem 5. Kapitel, das das konkret beforschte Planspiel beschreibt, wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert (Kapitel 6). Die Darstellung der Ergebnisse findet sich im 7. Kapitel. Kapitel 8 und 9 schließen die Forschungsarbeit mit einer Diskussion der Forschungsergebnisse, einer forschungs- und lehr-lern-methodischen Reflexion sowie dem Fazit ab.

1.2 Fragestellung und Forschungsüberblick

Die Forschungsarbeit stellt folgende erkenntnisleitende Fragestellung voran:

Inwiefern fördern politikdidaktische Online-Planspiele das Lernen von politischer Partizipation?

Neben dem Aspekt, ob Planspiele Partizipationskompetenz und Wissen über Partizipationsmöglichkeiten vermitteln, beinhaltet diese Frage auch, ob dies unter den spezifischen Bedingungen des *Online*-Mediums der Fall ist. Beide Aspekte werden in dieser Arbeit anhand einer Multi-Methods-Begleitstudie von fünf Durchführungen eines kommunalpolitischen Online-Planspiels mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 eines Stuttgarter Gymnasiums untersucht. Der quantitative Teil ermittelt mit standardisierten Fragebögen die Wirkungen des Partizipationslernens durch das Online-Planspiel auf die Teilnehmenden. Mittels qualitativer Methoden werden zudem die Lernbedingungen und -chancen des Planspiels aus dem Blickwinkel von passiv-beobachtenden Lehrenden ermittelt – dabei auch besonders die Lernbedingungen des ‚digitalen Raumes‘.

In der Planspielforschung zu analogen Planspielen liegen mittlerweile einige Arbeiten vor (vgl. Oberle und Leunig 2018; Oberle et al. 2020; Lohmann und Kranenpohl 2018). Sie zeigen, dass politisches Wissen und insbesondere die politische Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden gestärkt werden können. Die Forschung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs ist allerdings unzureichend und, wenn sie vorliegt, stark auf kognitive Lernerfolge durch Planspiele, also an der Wissensdimension, orientiert (Fokus auf inhaltlich-fachliches Lernen; vgl. Lohmann 2019) und zeigt weniger Interesse an der Entwicklung von Fähigkeiten und Bereitschaft zum politischen Handeln.

Nur wenige Forschungsarbeiten haben sich bisher konkret mit digitalen Planspielen beschäftigt. „Die Chancen und Herausforderungen von Online-Planspielen im Rahmen der politischen Bildung wurden bislang kaum beleuchtet, geschweige denn empirisch untersucht“ (Oberle et al. 2017: 244). Von Oberle et al (2017) liegt eine Pilot-Untersuchung eines Online-Planspiels vor. Deren Ergebnisse können mit dem in dieser Arbeit betrachteten Planspiel allerdings kaum verglichen werden. Denn alle Schüler*innen waren im Rahmen dieser Untersuchung in Kopräsenz in der Klasse, lediglich die Anleitenden waren digital zugeschaltet. Daneben gab es weder eine thematische Einführung (Briefing) noch eine Auswertung (Debriefing) (vgl. ebd.: 246), welche für Planspiele als konstitutiv gelten (vgl. Kap. 2). Ein (reines) Online-Planspiel wurde jüngst von Ivens und Kaiser (2021) empirisch ausgewertet. Hier wurde ein Planspiel mit Studierenden über zwei Wochen ‚in Teilzeit‘ und asynchron durchgeführt. In beiden Planspielformaten fand keine ‚Live-Begegnung‘ über ein Webkonferenztool statt, welche aber als ein entscheidendes Merkmal des vorliegenden Online-Planspiels zu betrachten ist. Kurz: Bisher liegen keine Forschungsarbeiten zu Online-Planspielen vor, die inklusive Briefing, Simulation und Debriefing mit synchronen Verhandlungsphasen via Webkonferenz durchgeführt wurden.

Im Bereich des Lernens von Partizipation in der politischen Bildung, werden ebenfalls Forschungslücken offenbar. Widmaier (2011b) referiert auf Forschungsarbeiten, die sich aber – durchaus naheliegend – auf partizipative statt simulative Handlungsmethoden im Rahmen politischer Bildung beziehen. Wohnig (2018), von dem eine Studie zu Partizipationslernen mit dem *Service-Learning*-Ansatz vorliegt, stellt fest, dass „[...] eine weitere empirische Forschung wünschenswert [wäre], die den Weg zu dieser politischen Partizipationsfähigkeit fokussiert und die Möglichkeiten politischer Bildung in diesem Feld (...) diskutiert“ (ebd.: 210). „Empirische Forschung zur Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit [steckt] noch in den Kinderschuhen“, bemerkt Pohl (2019a: 5).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich also mit zwei Nischen politikdidaktischer Forschung: Der Wirkung von rein digitalen Planspielen und dem Partizipationslernen durch *simulative*, handlungsorientierte Methoden. Mangels Vergleichsmöglichkeiten mit vorliegenden Forschungsarbeiten und erheblicher Forschungsdesiderata im betrachteten Feld ist die vorliegende Arbeit eine Pilotstudie und hat explorativen Charakter. Aus diesem Grund wurde ein multiperspektivisches Forschungsdesign gewählt, um einen Ausgangspunkt und Indizien für weitere Untersuchungen in diesem Bereich zu bilden.

2 Die Methode Planspiel in der politischen Bildung

Planspiele stammen ursprünglich aus dem Bereich des Militärs. Als sogenannte ‚Sandkastenspiele‘ waren sie eine Methode zur Entwicklung strategischer Entscheidungen. In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg wurden in den USA erste Unternehmensplanspiele zur Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitenden im Bereich des unternehmerischen Entscheidungsverhaltens entwickelt. In den 1960er und 70er Jahren kam die Planspielmethode auch nach Europa und gehört mittlerweile zum festen Bestandteil der Führungskräfteausbildung. Auch in der politischen Bildung konnten sich Planspiele in der gleichen Zeit etablieren – zunächst in der Erwachsenenbildung. Deutschland galt dabei aber lange Zeit „Planspielentwicklungsland“ (Geuting 2000). Der verbreitete Einsatz von Planspielen in der politischen Bildung jüngerer Zielgruppen findet hierzulande erst in den letzten Jahrzehnten zunehmend Resonanz. In jüngster Vergangenheit erhält die Methode mehr und mehr Einzug in schulische Lehrpläne. (Vgl. Massing 1998: 26; Lohmann 2018: 2; Rappenglück 2017: 17)

2.1 Methodenbeschreibung

Nach der Definition von Hilbert Mayer sind Planspiele „komplex gemachte Rollenspiele mit klaren Interessensgegensätzen und hohem Entscheidungsdruck“ (zit. n. Lohmann 2018: 3). Von Planspielen als politikdidaktische Methode kann gesprochen werden, wenn ein (auch im weiteren Sinne) politischer Aushandlungsprozess zu einem Konflikt simuliert wird. Planspiele können von klassischen Rollenspielen differenziert werden, indem in Planspielen „funktionale Stellvertreterrollen in abstrakten institutionellen Kontexten“ (Petrik 2017: 41) gespielt werden, während in Rollenspielen alltagsnahe personalisierte Rollen, wie Eltern, Nachbar*innen oder Verkäufer*innen, verkörpert werden (vgl. Massing 1998: 15).

Mit der Methode Planspiel wird ein politischer Konflikt didaktisch reduziert. Die Strukturmerkmale der Methode lassen sich am Wortkompositum zeigen: ‚Plan‘ bedeutet die Bereitstellung eines idealisierten Simulationsmodells, das die politische Realität zwar didaktisch reduziert, jedoch das Elementare eines repräsentativen politischen Problemfeldes und zentrale Verfahrensweisen beibehält (Geuting 2000: 18; Waldvogel 2019: 6). Als ‚Plan‘ lässt sich somit der Spielrahmen verstehen, der aus der komplexen Wirklichkeit abgeleitet und modelliert wird. ‚Spiel‘ bezeichnet die Handlungsebene, die das Modell dynamisiert (siehe dazu Abb. 1). „Das Spiel ist ein gefahrenfreier Raum, in dem verschiedene Wege genutzt werden können, ohne die

Konsequenzen in allen Details befürchten zu müssen“ (Behne 2013: 48). Dieser Spiel-Raum lässt den Teilnehmenden also einigen Freiraum und kennzeichnet eine weitere wichtige Eigenschaft von Planspielen: Die Methode ist relativ offen hinsichtlich ihres Verlaufs und Ergebnisses. Maßgeblich wird sie durch die Teilnehmenden und deren Spieltrieb geprägt (vgl. Waldvogel 2019: 10). Durch die anschließende Reflexion wird das Spielgeschehen wieder mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht.

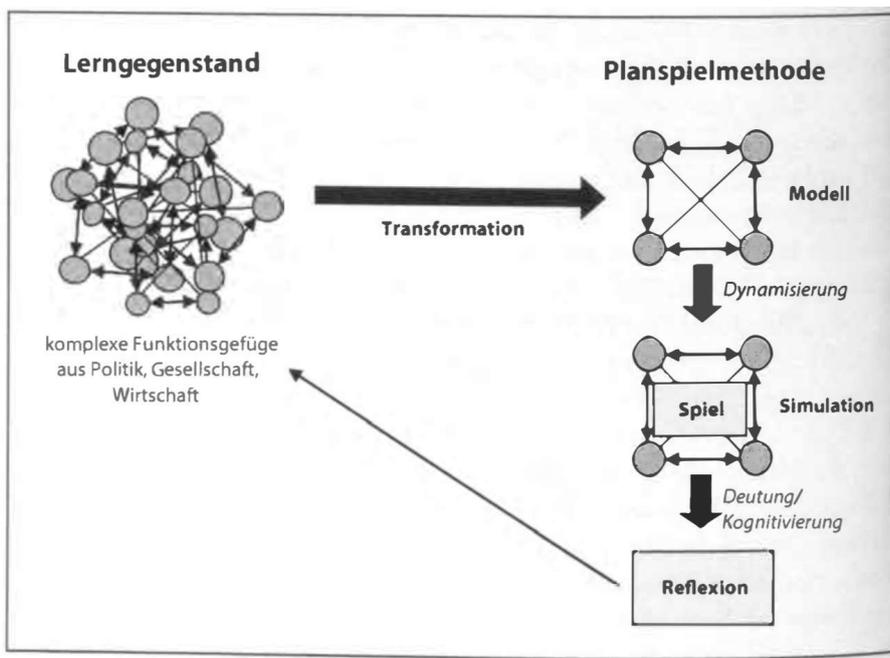


Abbildung 1: Darstellung der Planspielmethode nach "Plan" (Modell), "Spiel" und Wirklichkeitsebene (Lerngegenstand).
Quelle: Fischer und Reinhardt (2018: 30).

Der Planspiel-Ablauf kennzeichnet sich durch drei Hauptphasen¹ (vgl. Massing 1998 33-37; Fischer und Reinhardt 2018: 32): Die *Einführungsphase (Briefing)* (I) dient dazu, die Teilnehmenden an die simulierte Thematik und die Methode heranzuführen. Die Spielleitung erläutert, *wie* gespielt wird (Regeln und Spielziel), *was* gespielt wird (Institution und Konflikt) und *wer* im Planspiel verkörpert wird (Rollen bzw. Rollenfraktionen wie z. B. Minister*innen oder Parteien). Wahlweise werden in der Einführung auch interaktive Lehr-Lern-Methoden eingesetzt. Die Einführungsphase wird mit der – zumeist zufälligen² – Rollenvergabe und dem Lesen des Spielszenarios sowie des Rollenprofils abgeschlossen. Mit dem Übergang zur *Spielphase* oder *Simulationsphase* (II) nehmen die Teilnehmenden nun ihre Rollen ein, was durch Namens- und Tischschilder, wahlweise auch durch rollentypische Kleidung symbolisiert wird. In dieser

¹ Diese werden hier prototypisch dargestellt, zum Teil unterscheiden sich dabei verschiedene Planspiele erheblich.
² Einzelne herausgehobene Rollen wie die Pressevertreter*innen oder Vorsitzende werden aber auch freiwillig vergeben, um den Planspielablauf und -erfolg zu befördern (vgl. Rappenglück 2017: 22).

Phase³ erfolgt zunächst die Meinungs- und Willensbildung in der Fraktionsgruppe⁴. Danach folgt die Phase der Interaktion, der Präsentation von Positionen *vor* und die Verhandlung *mit* anderen Gruppen. Dies geschieht im informellen Rahmen und im Plenar-Setting, meist im mehrfachen Wechsel. Die Simulationsphase wird mit der Entscheidungsphase beendet, wobei die Gruppen ihre finalen Lösungsansätze vorstellen und (je nach simulierter Institution) abstimmen. Die letzte Phase eines jeden Planspiels mit politikdidaktischem Anspruch ist die *Reflexionsphase (Debriefing)* (III), die als wichtig(st)e Phase für den Lernerfolg gilt (vgl. Engartner und Schedelik 2016; Rappenglück 2017: 23; Waldvogel 2019: 9). In ihr werden die Rollen abgelegt und das Erlebte thematisiert. Dabei wird das Rollenhandeln sowie das Spielergebnis reflektiert und ein Realitätsbezug hergestellt. Die erworbenen Kompetenzen werden so mit einem Wechsel von der Spiel- in die Metaebene der politischen Realität verallgemeinert (vgl. ebd.).

Planspiele haben einen zeitlichen Rahmen von einem Schulvormittag bis zu mehreren Tagen (vgl. Massing 1998: 34; Rappenglück 2017: 24). Es werden jedoch auch zunehmend Kurzplanspiele für wenige Unterrichtsstunden entwickelt (vgl. ebd.). Planspiele können z. B. Gesetzgebungsprozesse, Koalitionsverhandlungen, Entscheidungen des UN-Sicherheitsrats, aber auch Arbeitskämpfe simulieren.

2.2 Didaktische Zielsetzungen von Planspielen

„Planspiele eröffnen den Teilnehmenden die Möglichkeit, in einer fiktiven, komplexen, realitätsnahen und dynamischen Umwelt zu handeln. In ihren übernommenen Rollen und in Interaktion mit anderen Teilnehmenden müssen strategische Aufgaben und konflikt- bzw. problemhaltige Situationen bearbeitet werden. Ziel des professionellen Einsatzes ist die Ermöglichung von Lernen.“ (vgl. Schwägele 2015: 55)

Schwägeles Zitat liefert den Ausgangspunkt für die Frage, welches Lernen durch den Einsatz von Planspielen erwartet wird. Genauer kann das mögliche Lernen durch fachdidaktische Prinzipien beschrieben werden. Planspiele werden den *handlungsorientierten* Methoden zugeordnet (Grammes 1999), da ein „aktives Probehandeln im sanktionsfreien Raum“ (Waldvogel 2019: 7) ermöglicht wird. Sie gelten als *konfliktorientiert*, da der Aushandlungsprozess zu einem bestimmten Fall in einem institutionalisierten Handlungsrahmen der Kern der Methode ist.

³ Diese Phase wird wahlweise auch im Plenum durch einen rituellen Beginn der Simulation (z. B. durch den*die Vorsitzende*n der simulierten Institution) eingeleitet (vgl. Rappenglück 2017: 23).

⁴ Die ‚Fraktionsgruppe‘ ist hier nicht nur als Parteifraktion, sondern in einem breiteren Sinne zu verstehen: In den meisten Planspielen wird in formellen oder informellen Interessensgruppen gespielt.

Die Teilnehmenden handeln in Kategorien von Macht, Ideologie, Interesse und Recht – also in Systemmechanismen (vgl. Petrik 2017: 45). Umstritten ist die Frage der *Schüler*innen-* bzw. *Adressat*innenorientierung* der Methode: Zwar affiziert der Spiel-Charakter insbesondere junge Teilnehmende, gleichzeitig sind Handlungsfeld und -logik, wie auch die verkörperten Rollen und die verhandelten Themen, zumeist nicht an der Alltagswelt von Jugendlichen orientiert (vgl. Petrik 2018: 117f.).

Nach Petrik (2017: 45) werden durch Planspiele „die beiden Kompetenzen Perspektivenübernahme und Konfliktfähigkeit (im Sinne von Aushandlungsfähigkeit) konzeptionell am stärksten gefördert.“ Es wird Fachwissen erworben und zugleich diskursiv umgesetzt, was methodisch-strategische sowie sozialkommunikative Fähigkeiten schult (vgl. Klippert 2008: 34f.). Nach Rappenglück und Petrik (2017: 9) bieten Planspiele „wie keine andere Methode Einblicke in institutionelle Prozesse und Entscheidungen aus der Akteursperspektive“, wobei Teilnehmende politische Verhandlungen verstehen, Macht und Herrschaft analysieren und auch die Bedeutung von Interessenskoalitionen kennen lernen (Rappenglück 2017: 20). Planspiele haben des Weiteren das Potential – neben dem Wissenserwerb und der Stärkung von Handlungsfähigkeiten – auch die Bereitschaft zu steigern, sich in politischen und sozialen Feldern zu engagieren (vgl. Massing 2010: 167).

Die didaktischen Erwartungen an Planspiele haben in jüngerer Zeit auch zur Aufnahme der Methode in die schulischen Lehrpläne geführt. So gibt der Bildungsplan Gemeinschaftskunde Baden-Württemberg (2016: 13) im Bereich Methodenkompetenz vor: „Die Schülerinnen und Schüler können (...) politisches Handeln simulieren (zum Beispiel Rollendebatten, Rollenspiel).“ In Sachsen-Anhalt werden Planspiele gar als „verbindliche Grundlagen der Kompetenzentwicklung in allen Schuljahrgängen“ zur Anwendung vorgeschrieben (vgl. Fachlehrplan Gymnasium Sozialkunde; Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2016: 8).

2.3 Digitale Planspiele

Eine jüngere Innovation im Bereich Planspiele sind solche, die maßgeblich durch digitale Endgeräte unterstützt werden – wie das in dieser Arbeit betrachtete Online-Planspiel. Bereits vor einigen Jahren wurde beschrieben, dass Computer als Hilfsmittel zur Kommunikation und Informationssuche in Planspielen eingesetzt werden (Geuting 2000; Leidig 2002). Zu diesem Zweck wurde bereits in den frühen 1990er Jahren die Software *Balance* für ‚computergestützte Planspiele‘ der politischen Bildung entwickelt (vgl. Leidig 2002: 229). Bei Beschreibungen von

‚digitalen Planspielen‘ in der jüngeren (internationalen) Literatur fällt allerdings auf, dass die Grenzen zu Computerspielen bzw. *Serious Games* fließend sind⁵ (Bachen et al. 2015; Mandl et al. 2015). Vorliegend werden digitale Planspiele als solche verstanden, die sich am o.g. Planspielbegriff orientieren und gleichzeitig zu großen Teilen auf einer digitalen Plattform stattfinden (nach Raiser et al. 2018).

Nach diesem Verständnis lassen sich mit Kaiser et al (2017: 268f.) digitale Planspiele folgendermaßen differenzieren: (*rein*) *digitale Planspiele* finden in der virtuellen Welt statt, in die alle Teilnehmenden mit einem eigenen Endgerät eintreten. *Blended-Learning-Planspiele* haben sowohl digitale als auch analoge face-to-face-Phasen, bei denen sich die Teilnehmenden an einem Ort treffen. Varianten beider Arten sind *synchrone* Planspiele (alle Teilnehmenden sind zur gleichen Zeit im digitalen Raum) und *asynchrone* Planspiele (die Teilnehmenden können sich während eines längeren Zeitraums unabhängig voneinander einloggen und beteiligen). In den letzten Jahren wurden Plattformen entwickelt, die digitale Interaktionen der Planspielteilnehmenden ermöglichen – auch mit Webkonferenztools zur rein digitalen, synchronen Durchführung.⁶ Anders als in den 90er Jahren wird das digitale Medium nicht nur unterstützend genutzt, sondern ist *ein* oder *das* zentrale Medium der Simulation. Die Landeszentralen für politische Bildung Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt bieten seit 2020 voll-digitale Planspiele über die Lernplattform *Moodle* an. Das in dieser Arbeit erforschte Online-Planspiel wurde über diesen Weg realisiert.⁷

⁵ Als Beispiel kann das zuweilen auch als Planspiel bezeichnete PC-Strategiespiel *Ecopolicy* gelten (Müller 2004: 144).

⁶ Die weitverbreitetste Plattform im deutschsprachigen Raum ist *Senaryon* von planpolitik (vgl. Kaiser et al. 2017: 267). Eine andere ist *flexsimgame.de* der Universität Göttingen.

⁷ Für Überlegungen zu spezifischen Lernchancen und Risiken von digitalen Planspielen siehe Kap. 4.2.

3 Partizipationskompetenz als Ziel der politischen Bildung

Aus demokratietheoretischer Sicht ist umstritten, wie ausgeprägt partizipative Elemente in einer Demokratie sein sollten. Die politische Theorie und auch die politische Bildung befinden sich seit langer Zeit in einem kontroversen Verständigungsprozess um den Demokratiebegriff (vgl. etwa Massing 2020, Sander 2008: 46-49). Im Anschluss an diese Debatten stellt sich auch für die politische Bildung die Frage, welchen Stellenwert politische Partizipation in ihren Bildungsprozessen einnehmen sollte. Damit ist auch ein Menschenbild verbunden: Das Bild des*der idealen Bürger*in in einer Demokratie. Von dieser Frage leitet sich ab, was überhaupt das Ziel politischer Bildung als ‚Ausbildung zum*zur (Staats-)Bürger*in‘ sein sollte. Dass politische Partizipation Gegenstand politikdidaktischer Vermittlung sein muss, ist unstrittig. Partizipation als Kompetenz findet daher Platz in gängigen Kompetenzmodellen und Lehrplänen (vgl. GPJE 2004; Detjen et al. 2012; zusammenfassend: Engartner et al. 2015). Die unterschiedliche demokratietheoretische und bildungspraktische Bezugnahme auf politische Partizipation wird hier in knapper Form diskutiert. Es wird daraufhin für ein vergleichsweise ambitioniertes Verständnis der Aufgabe politischer Bildung zur Förderung von Partizipation argumentiert und Methodenbeispiele zum Lernen politischer Partizipation angeführt.

3.1 Demokratie- und Bürgerverständnisse als politikdidaktische Grundlagen

Die Diskussion um die Aufgaben politischer Bildung zum Erwerb politischer Partizipationskompetenz lässt sich mit Rückgriff auf ein Konzept von Hubertus Buchstein (1996, 2002) darstellen, das dieser in einem für die Diskussion um die Ziele politischer Bildung wichtigen demokratietheoretischen Grundlagenaufsatz entwickelt hat (vgl. Pohl 2009: 112). Buchstein argumentiert, dass Bürger*innen in einer Demokratie über *kognitive* und *prozedurale Kompetenzen* und über *habituelle Dispositionen* verfügen müssen.

Als *kognitive Kompetenz* wird die Wissensdimension von Politik bezeichnet und verstanden, d. h., dass Bürger*innen ein gewisses Faktenwissen, aber auch konzeptuelles Deutungswissen haben sollten. Sie müssen Wissen über Politikinhalt (policies) haben, um sachlich informierte, vollständige und gefestigte politische Präferenzlisten bilden zu können. Zudem sind Kenntnisse hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen (polity) und den Ablauf politischer Prozesse (politics) wichtig (Buchstein 2002: 17). Bürger*innen sollten die Fähigkeit haben, „mehr

als nur emotional Stellung nehmen zu können“ (ebd.). Mit *prozeduralen Kompetenzen* sind die „Kenntnisse und strategischen Fertigkeiten, die notwendig sind, um die eigenen Ziele innerhalb der Regeln des politischen Systems zu verfolgen“ (ebd.), gemeint. Bürger*innen sollen politische Beteiligungsmöglichkeiten kennen, diese nutzen können und auch die Tätigkeit politischer Amtsträger*innen beurteilen können. Erst diese Kompetenz gibt ihnen die Chance „im Rahmen der bestehenden institutionellen Ordnung gegebenen Partizipationschancen und Einflussmöglichkeiten auch tatsächlich wahrnehmen zu können“ (ebd.: 18). Neben den genannten Wissens- und Fertigungsdimensionen benötigen die Bürger*innen auch *habituelle Dispositionen* als „Bürgerqualifikation“ – nach Buchstein der „eigentliche Kern eines anspruchsvollen Bürgerbegriffs“ (ebd.). Damit sind Fertigkeiten und Einstellungen gemeint, die schlussendlich dazu führen, dass die Kompetenzen auch tatsächlich in politisches Handeln übersetzt werden. Dieses Handeln sollte über das Eigeninteresse der Bürger*innen hinaus zu einem „Gefühl der Verpflichtung“, zur Handlung im Sinne des Gemeinwesens, zu einem ‚sense of citizenship‘ führen: „Nehmen sie die Mühen politischer Partizipation auf sich? Bringen sie die zur Realisierung sozialer Rechte nötige Solidarität auf?“ (ebd.). Buchstein spricht von einer ausgebildeten „politischen Tugend“, wenn Bürger*innen politische Handlungsmotivierung aufgebaut haben, gemeinschaftsorientiert handeln und zudem beides affektiv verankert ist (vgl. ebd.). Denn eine kognitive Verankerung reicht nicht aus; es braucht eine affektive „Motivationsquelle im Inneren“ (ebd.: 19). (Vgl. auch Buchstein 1996: 302f.)

In der Politikdidaktik wurden in Bezugnahme auf die drei Dimensionen Buchsteins verschiedene Bürger*innenleitbilder aufgestellt (vgl. Pohl 2009: 133). Zugleich spielt das grundlegende Demokratieverständnis bei der politikdidaktischen Priorisierung einzelner Dimensionen eine wichtige Rolle. Nach Detjen (2007: 65f.) könne drei Bürger*innenleitbilder herausgearbeitet werden: Der*die *reflektierte Zuschauer*in*, der*die *interventionsfähige Bürger*in* und der*die *Aktivbürger*in*. Reflektierte Zuschauer*innen verstehen das politische System und informieren sich regelmäßig. Sie nehmen am politischen System über Wahlen teil, sind aber ansonsten inaktive Zuschauer*innen. Eine an diesem Leitbild orientierte Politikdidaktik sieht die Förderung von kognitiven Kompetenzen als ihren Schwerpunkt. Interventionsbürger*innen beteiligen sich aktiv am politischen Geschehen, allerdings nur sporadisch, wenn sie individuell betroffen sind. Dafür müssen sowohl kognitive als auch prozedurale Kompetenzen vermittelt werden. Erst im anspruchsvollen Bürgerleitbild des*der Aktivbürger*in werden *zudem* habituelle Dispositionen als zentrales Kriterium der Politikvermittlung gesetzt. Aktivbürger*innen beteiligen sich aktiv und dauerhaft am politischen Geschehen, sind z. B. Mitglieder in Parteien, Verbänden und ideellen Vereinigungen. (vgl. Detjen 2007; Pohl 2019b)

Auf welches Bürger*innenleitbild sich Politikdidaktiker*innen berufen, kann mehrere Gründe haben. Zum einen wird pragmatisch argumentiert, was politische Bildung (vor allem im schulischen Kontext) überhaupt leisten *kann*. Und zum zweiten, welchen Fokus sie setzen *sollte*, und dies auch im Hinblick darauf, ob man sich an einem eher repräsentativen oder partizipativen Demokratieverständnis orientiert (vgl. Pohl 2019b).

„Nur Anhänger eines partizipatorischen Demokratieverständnisses gehen davon aus, dass es tatsächlich von Vorteil für ein demokratisches politisches System ist, wenn es so viele Aktivbürger wie möglich gibt. Andere Demokratieverständnisse, die das Prinzip der Repräsentation als sinnvollen Filter für wenig qualifizierte plebiszitäre Meinungen betrachten, bezweifeln, dass die Mehrheit der Bürger Kompetenzen erwerben kann oder muss, die sie über eine rationale Wahlentscheidung hinaus zur aktiven Teilnahme am politischen Geschehen befähigen.“ (Pohl 2009: 106)

Ein einheitliches Leitbild hat die Diskussion bisher nicht hervorgebracht. Detjen (2011: 134f.) hält den*die reflektierte*n Zuschauer*in für ein angemessenes, ‚realistisches‘ Basis-Leitbild der (schulischen) politischen Bildung, um vor allem am politischen Geschehen Desinteressierte ‚abzuholen‘. Denn politische Bildung „darf ihre Wirkung nicht überschätzen“ (ebd.: 138). Aus einem ähnlichen Pragmatismus heraus plädiert Ackermann (2004) für den*die interventionsfähige*n Bürger*in, da nur wenig Zeit in der Schule zur Verfügung steht, um ambitioniertere Ziele zu verfolgen (vgl. Pohl 2019b: 6). Wolfgang Sander sieht eine Vorgabe von Leitbildern an sich kritisch: „In der Demokratie gibt es eine Vielzahl legitimer Bürgerrollen (...). Politische Bildung hat hier die Aufgabe, Menschen darin zu unterstützen, je für sich ihre eigene Bürgerrolle zu finden“ (Sander 2008: 49).

Die Diskussion um Bürger*innenleitbilder ist allerdings wichtig für die Frage nach dem Schwerpunkt des Lernens von politischer Partizipation und wie diese gelernt werden kann. Anders gesprochen: Welche Kompetenzziele und Dispositionen stehen im Zusammenhang mit politischer Partizipation im Vordergrund und welche Methoden eignen sich dementsprechend zu ihrem Erwerb?

3.2 Partizipationslernen als Bildungsziel und Methodenüberblick

Mit Jan van Deth (2006: 169) können unter Partizipation Aktivitäten und Handlungsstrategien verstanden werden, die zum Ziel haben, politische, also kollektiv bindende, Entscheidungen zu beeinflussen. Daher stellen sich auch Fragen bzgl. des ‚Heranführens‘ von Zielgruppen der Politikdidaktik an Möglichkeiten von Aktivitäten und Handlungsstrategien. Folgt man Wohnig (2018: 92), „ist politische Partizipation (...) als Ziel politischer Bildung wieder im Zentrum der

Diskussion angelangt“. Die Bedeutung von Partizipation und anschließender politikdidaktischer Kontroversen ist auch verbunden mit Diagnosen gesellschaftlicher Krisen, wie etwa der der ‚Postdemokratie‘ (vgl. Crouch 2008), aber auch neuen Partizipationsmöglichkeiten. Crouch beschreibt eine Abkopplung der politischen Eliten von der Bevölkerung und Wahlkämpfe als die öffentliche Meinung kontrollierende PR-Spektakel, die durch ‚Spindoktoren‘ inszeniert würden. Im Vergleich zum Einfluss ökonomischer und medialer Interessen auf politische Entscheidungsfelder schwinde jener der Bürger*innen auf politische Prozesse. Dieser Annahme steht die Tatsache gegenüber, dass in den vergangenen Jahr(zehnt)en viele Beteiligungsmöglichkeiten wie Bürgerforen oder Bürger*innen- bzw. Volksentscheide geschaffen und gestärkt wurden (vgl. Jörke 2011; Roth 1997). In jüngster Zeit sind die Bürger*innenkonvente in Frankreich (z.B. zur Klimapolitik als Antwort auf die ‚Gelbwestenbewegung‘ 2019f.) und die ‚Konferenz zur Zukunft Europas‘ mit einer Online-Plattform und repräsentativen Bürger*innendialogen als neue Partizipationsformen zu nennen.

Für die Autoren des viel diskutierten Kompetenzmodells ‚Konzepte der Politik‘ (Weißeno et al. 2010) ist es die Förderung politischer Mündigkeit und politischer Urteilsbildung, welche die Politikdidaktik zur Ausbildung von politischer Partizipationskompetenz im Kern leisten müsse (ebd.: 27). Auf dieser Basis könnten die Schüler*innen ihre Bürger*innenrolle selbst finden. Demzufolge nicht aktiv gefördert werden soll die Partizipationswilligkeit (habituelle Dispositionen), da dies, mit Blick auf das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977), einen Eingriff in die Entscheidungsfreiheit der Lernenden bedeuten würde (vgl. Weißeno et al. 2010: 27). Nach Wohnig (2018) soll in dieser Tradition außerdem „[d]ie Qualifikation und Anregung zu politischer Partizipation (...) durch die Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit und nicht durch die Schulung politischer Handlungsfähigkeit gefördert werden“ (ebd.: 95). Ähnlich argumentiert Benedikt Widmaier:

„Die schulische Politikdidaktik setzt in der Regel auf kognitive Mobilisierung – also die Vermittlung von politischem Wissen und eine damit verbundene Schärfung des politischen Urteilsvermögens. Mit dem weiterführenden Ziel der Anregung, Begleitung und Reflexion politischer Partizipation (...) geht die Politikdidaktik dagegen sehr zurückhaltend um.“ (Widmaier 2011b: 101)⁸

Joachim Detjen (2012: 235), der ebenfalls in dieser Tradition steht, vertritt die Ansicht, dass politisches Handeln vor allem in der außerschulischen Praxis wirklich erlernt werden könne

⁸ Dabei ist zu beachten, dass die Gruppe um Weißeno Politische Handlungsfähigkeit (und Motivation) als eine ihrer Kompetenzdimensionen formulieren (Detjen et al. 2012). Aus Sicht von Kritiker*innen nimmt in dem Konzept und der politikdidaktischen Praxis das (praktische) politische Handlungslernen gegenüber einem an Instruktion sowie ‚kognitive Mobilisierung‘ orientierten und auf die Vermittlung von Fachbegriffen bezogenen Unterricht jedoch eine nachgeordnete Rolle ein (vgl. Sander 2014: 21; Widmaier und Nonnenmacher 2011: 7).

und die Schule vorrangig die kognitiven Grundlagen legen solle, wie z. B. politische Beteiligungsmöglichkeiten darzustellen und beurteilen zu lernen. Der Lernerfolg handlungsorientierter Methoden des Politikunterrichts sei diesbezüglich begrenzt.

Das demokratiethoretisch eher funktionale Verständnis von politischer Mündigkeit, die Weißeno et al (2010: 27f.) in Abgrenzung zum Partizipationswillen verstehen, wird als reduktiv kritisiert. Sich kritisch und aktiv-beteiligend mit dem politischen Status quo auseinanderzusetzen gehöre – so die Kritiker*innen – auch zu einem Begriff aufgeklärter Mündigkeit und somit in das Zentrum politischer Bildung (vgl. Wohnig 2018: 195f.). Sie fordern mit einem Verständnis von partizipativer Demokratie, dass das demokratische System zu seiner Reproduktion neben Bürger*innen, die um Partizipationsformen wissen und diese beurteilen können, besonders auch auf partizipationsfähige und -willige Bürger*innen angewiesen ist (ebd.: 196). Eine politikdidaktische Übersetzung dieses Verständnisses findet sich bei Gagel (2000), der dieses normativ in der politischen Bildung verwirklicht sehen möchte: „Politische Bildung (im engeren Sinne) bezieht sich auf Verhalten und enthält die Absicht, Eigenschaften eines ‚richtigen‘ Verhaltens in der politischen Öffentlichkeit zu wecken oder zu vermitteln“ (ebd.: 22). Auch Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (2011) sehen neben Wissensvermittlung und Urteilskompetenz politisches Partizipationslernen (v.a. als Erfahrungslernen) als drittes Bildungsziel politischer Bildung. Sie fordern ‚politische Aktionen‘ in den Politikunterricht aufzunehmen. Nach Weinert „[kann] auch eine politische Partizipationsbereitschaft (Volition) [...] (...) als Bestandteil fachlicher Kompetenz angesehen werden“ (zit. n. Oberle und Leunig 2018: 215).

Bevor im Folgenden methodische Beispiele für die Ausbildung von Partizipationskompetenz angeführt werden und die Planspielmethode in diesen Kontext eingefügt wird, wird als Resümee der geschilderten Debatte ein theoretischer Grundstein dieser Arbeit gelegt: Es wird sich hier an der Position orientiert, dass politische Bildung im schulischen Kontext⁹ politische Partizipation sowohl kognitiv-wissensorientiert und zur politischen Urteilsbildung zu vermitteln hat, als auch Kompetenzen des politischen Handelns und Partizipationsbereitschaft (habituelle Dispositionen) praxisbezogen ausbilden sollte. Die Position fußt auf einem eher partizipatorischen Demokratieverständnis und dem Bürger*innenleitbild des*der Aktivbürger*in bzw. einem Bildungsverständnis, das zum Ziel hat, die Wahlgrundlage (siehe Sander) zum aktiv-partizipierenden Handeln zu schaffen. Damit wird der Fokus auf den Anspruch gelegt, dass die Institution Schule (mehr) Erfahrungsräume des ‚aktiven‘ Politik-Lernens bzw. Demokratie-

⁹ Es ist hier nicht der Raum diese Erörterung auf das heterogene Feld der außerschulischen politischen Bildung auszudehnen. Das in dieser Arbeit betrachtete Planspiel wird i.d.R. im schulischen Kontext durchgeführt. Die politische Bildung im institutionellen Rahmen Schule steht daher im Vordergrund.

Lernens bereitstellen sollte. Diese sollten möglichst nah an der außerschulischen politischen Praxis orientiert sein, im Erwarteten und mit der normativen Leitidee, dass sich Partizipationsfähigkeiten und Partizipationsmotivation dadurch effektiver ausbilden lassen. Angeschlossen ist diese Position an das „Versprechen, dass politische Bildung nicht nur die Menschen zu Partizipation befähigt, sondern auch daran mitarbeitet, dass sie realiter an der Demokratie beteiligt werden“ (Matthias Lotz, zit. nach Wohnig 2018: 196).

Mit der Formulierung dieser Leitidee politischer Bildung kann, als Überblick, das ‚Wie‘ dieses umfassenden Partizipationslernens dargestellt werden. Dabei sind neben dem klassischen eher kognitiv-wissensorientierten Politikunterricht ergänzende, erfahrungsbezogene Methoden von Bedeutung. Vor allem – aber nicht nur – in der Demokratiepädagogik verspricht man sich, durch *reales politisches* Handeln Partizipationskompetenz zu stärken (vgl. Himmelmann 2004; Widmaier 2011b). So wird auf der einen Seite der schulischen Mitverantwortung der Schüler*innen ein hoher Lernerfolg zugesprochen. Dazu gehören Klassenräte, Schüler*innenmitverantwortung (SMV) bis hin zu breiten Mitbestimmungsmöglichkeiten in ‚Demokratischen Schulen‘. Eine andere Möglichkeit wird in der Verbindung zur außerschulischen Lebenswelt und Politik gesehen. Dazu gehört der *Service Learning*-Ansatz oder Projekte, die eine Verknüpfung von schulischem Lernen und ersten politischen Erfahrungen herstellen, durch Jugendbeteiligungsformen wie Jugendgemeinderäten und thematisch orientierte politische Aktionen (vgl. Nagy 2018; Himmelmann 2004; Widmaier 2011b). Alle genannten Methoden sind daran orientiert, Lernräume für politische Selbstwirksamkeitserfahrungen bereitzustellen, die kognitives Probedenken und der Politikunterricht im engeren Sinne nicht hinreichend ermöglichen. Viele fußen auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsträgern.

Bisher wenig betrachtet wurde das Partizipationslernen durch *simulative* handlungsorientierte Methoden wie Planspiele, also die Möglichkeit, außerschulische politische Realität durch ‚Als-ob-Handeln‘ aufzugreifen (vgl. Engartner et al. 2015: 197). In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, ob auch diese Zugänge einen adäquaten und praxisnahen Erfahrungsraum zum Zwecke des Partizipationslernens bieten können. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden im Anschluss an Engartner et al (2015) der Begriff und der Anspruch des politikdidaktischen *Partizipationslernens* definiert und Lernchancen der Planspielmethode beschrieben. Dieser Ausgangspunkt dient als Forschungshypothese der vorliegenden Arbeit. Dazu kommen weitere theoretische Überlegungen zu Chancen des Partizipationslernens durch (kommunalpolitische) Online-Planspiele.

4 Die Partizipationstrias – Partizipationslernen mit Planspielen

4.1 Das Partizipationslernen durch Planspiele

„Wenn Planspiele, wie viele andere Methoden der politischen Bildung, auch ‚nur‘ eine Simulation darstellen, muss doch die Bedeutung der praktizierten und trainierten Partizipation hervorgehoben werden“, schreibt Behne (2013: 44). Die sogenannte ‚Partizipationstrias‘, die Tim Engartner, Markus B. Siewert, Maria Th. Meßner und Christiane Borschert 2015¹⁰ in der *Zeitschrift für Politikwissenschaft* vorgelegt haben, ist die theoretische Basis der vorliegenden Forschungsarbeit zu (möglichen) förderlichen Wirkungen von Planspielen auf das Partizipationslernen. Die Autor*innen schließen an ein partizipatorisches Demokratieverständnis an, wenn sie fordern, dass die „Förderung von Partizipation zu den unverbrüchlichen Leitprinzipien politischer Bildung“ (208f.) zählen müsse. Sie argumentieren, dass die politische Bildung als Antwort auf die „rasante Ausbreitung neuer Partizipationsformen“ (189) sich verstärkt dem Partizipationslernen widmen sollte, um „insbesondere junge Menschen zur politischen Teilhabe zu bewegen und zu befähigen“ (191). Ihre Argumentation ergibt eine ‚Partizipationstrias‘, mit den drei folgenden zentralen Zielen:

„a) Politische Bildung muss bei den *Partizipationsfähigkeiten* der Bürgerinnen und Bürger ansetzen, d. h. an ihren Fähigkeiten, eigene – und fremde – Interessen (stellvertretend) wahrzunehmen.

b) Politische Bildung muss die *Partizipationsbereitschaft* der Lernenden adressieren, d. h. ihr Bewusstsein und ihr Engagement für das Gemeinwesen befördern.

c) Auftrag der politischen Bildung ist es, Kenntnisse über verschiedene *Partizipationsmöglichkeiten* zu vermitteln, d. h. Wissen über Partizipationskanäle, deren Voraussetzungen, Mechanismen und Zielsetzungen.“ (ebd.: 195, Herv. i. O.)¹¹

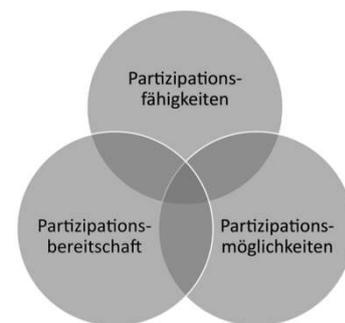


Abb. 2: Quelle: Engartner et al (2015: 196)

So sollte politische Bildung also „all jene Kompetenzen [fördern], die Bürgerinnen und Bürger in die Lage versetzen, ihre Interessen, Positionen und Werte in den unterschiedlichen Phasen politischer Meinungsbildungs-, Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse zu artikulieren und ggf. einzubringen“ (199) (*Partizipationsfähigkeiten*). Daneben sollte sie aber auch das „Selbstverständnis als Teil der Gesellschaft sowie dem Willen sich für diese einzusetzen,

¹⁰ Im Folgenden beziehen sich alle Verweise auf Seitenzahlen auf diesen Text.

¹¹ Wenn in der vorliegenden Arbeit von *Partizipationslernen* die Rede ist, dient der Begriff als Hyperonym für die drei Dimensionen der hier vorgestellten ‚Partizipationstrias‘.

gesellschaftliche Mitverantwortung zu übernehmen und an ihren Meinungsbildungs-, Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen“ (201) fördern (*Partizipationsbereitschaft*). Zudem ist ein Fakten- sowie konzeptuelles Deutungswissen von *Partizipationsmöglichkeiten* zu vermitteln.

Dabei sehen die Autor*innen ein besonderes didaktisches Potential in der Planspielmethode: „Planspiele stellen eine inhaltlich wie didaktisch besonders geeignete Methode dar, um politische Beteiligungsformen im Unterrichtskontext mit einem hohen Maß an Praxisbezug einzuüben“ (196). Allgemeine Methodencharakteristika sind für das Partizipationslernen nützlich: Planspiele sind multidimensional, indem sie den Erwerb Fachwissen, methodisch-strategische Kompetenzen und sozial-kommunikative Fertigkeiten fördern. Sie ermöglichen realitätsnahe Probehandlungen, enthalten „das Potential eines adressaten- und problemorientierten Zugangs zu gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen“ und bieten durch ihre handlungsorientierte Form die „Chance auf nachhaltiges Lernen“ (198). Im Einzelnen führen die Autor*innen für die drei Dimensionen diese Lernchancen der Methode Planspiel an:

Partizipationsfähigkeiten können im Besonderen durch Planspiele ausgebildet werden. Vor allem sozial-kommunikative und rhetorische Fähigkeiten verspricht, laut den Autor*innen, die interaktionszentrierte Methode Planspiel zu fördern: „Teamfähigkeit, Gesprächs- und Diskussionsführung sowie Sprach- und Argumentationsfähigkeiten“ (200). Teilnehmende lernen in diesem Zusammenhang auch die Multiperspektivität im Hinblick auf gesellschaftliche und politische Problemstellungen kennen und erlernen Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz, aus denen sie „Konsequenzen für ihr zukünftiges Handeln ziehen können“ (198). Planspiele zeigen hier eindeutige Vorteile gegenüber fragend-entwickelnden Unterrichtsmethoden. Es fände ein fruchtbares Zusammenspiel des Erfahrungslernens statt, dem Lernen *durch* partizipatives Verhalten im Rollenhandeln zum Erlernen *von* partizipativem Verhalten als Lernziel. Die Erfahrungen werden zudem durch den Perspektivwechsel im Debriefing gefestigt. (vgl. 199-201)

Partizipationsbereitschaft kann ebenfalls ausgebildet werden. In Planspielen kann die Kooperationsfähigkeit und Solidaritätsbereitschaft der Teilnehmenden gefördert werden. Sie schaffen durch „ihre Realitätsnähe eine affektiv und kognitiv aktivierende Lernumgebung“ mit „realen gesellschaftlichen Konflikten“ (202). Die Bereitschaft zu politischem Handeln steigt, indem die Bedeutung politischer Prozesse und Themen für den Alltag erkannt wird „und sich darüber die Bereitschaft zur Partizipation einstellt“ (202). Ähnlich wie durch partizipative Methoden wie *Service Learning* kann simulative Partizipation im Planspiel durch ein affizierendes Zusammenspiel von Emotionalität und Rationalität „Selbstvertrauen, Identifikation und Engagement

der Teilnehmenden ausgebildet werden“ (203). Planspiele vermitteln den „immanenten Wert von Kompromissen“ (ebd.) und ein realistisches Bild von politischen Prozessen – und dies im sanktionsfreien Raum des Probehandelns. Planspiele haben demnach zudem ihren spezifischen Wert in ihrem hohen Aktivierungsgrad und vergleichsweise selbstbestimmten Lernen, was zu einer hohen intrinsischen Lernmotivation führt und „sich besonders positiv auf das Interesse und die Motivation der Jugendlichen auswirken“ kann. (vgl. 201-204)

Partizipationsmöglichkeiten, die durch eine wachsende Vielfalt geprägt sind, können durch Planspiele in ihren unterschiedlichen Arten (verfasst und nicht-verfasst, konventionell und nicht-konventionell, repräsentativ und direkt) aufgegriffen und vermittelt werden. Im Rahmen von Planspielen können diese unterschiedlichen Teilhabeformen erfahren werden und die Teilnehmenden lernen deren „innewohnenden Handlungslogiken, Chancen und Grenzen nachzuvollziehen“ (206). Die Adressat*innen- und Problemorientierung der Methode „können die Teilnehmenden in geeigneter Weise an Partizipationsmöglichkeiten heranführ(en)“ (ebd.). Dazu ist aber eine Verbindung mit konkreten/realen Praxisthemen und Partizipationsmöglichkeiten in der Reflexionsphase zu beachten. Durch den Perspektivwechsel der Rollenübernahme politischer Akteur*innen kann auch die Erkenntnis vermittelt werden, dass „die Frage nach den Möglichkeiten politischer Partizipation nicht in jedem Fall positiv beantwortet werden kann, respektive beantwortet werden sollte“ (207). So besteht das Potential in der Methode, dass die Teilnehmenden die strukturellen Vorteile von politischen Institutionen, ihre zeitlichen und professionellen Ressourcen – und repräsentativer Politik im Allgemeinen – besser einzuschätzen lernen. Partizipationsmöglichkeiten können also kognitiv, aber auch kritisch-reflexiv im Planspielrahmen aufgegriffen und erörtert werden. (vgl. 205-208)

Engartner et al (2015) äußern sich gleichwohl auch differenziert zu den Lernchancen von Planspielen bzgl. Partizipation. Gegenüber dem Handeln an ‚echten Fällen‘ im Service Learning oder (außer-)schulischer Mitbestimmung, simulieren Planspiele eben nur Politik und die Teilnehmenden sind nicht wirklich vom Verhandlungsgegenstand betroffen. Ein ‚spill over-Effekt‘ zu realem politischem Handeln kann daher bezweifelt werden (vgl. 210). Ähnlich wie Engartner et al (2015) argumentieren auch andere Politikdidaktiker*innen, dass Selbstwirksamkeitserfahrung als „zentraler Motor für (politische) Partizipation“ (Widmaier und Nonnenmacher 2011: 10) gelten kann. Es muss allerdings bezweifelt werden, ob diese Bestärkung der eigenen politischen Kompetenzen wirklich so stattfindet. In der Mehrzahl der Planspiele nehmen die Schüler*innen Rollen ein, die sie i. d. R. in ihrem realen Leben nie einnehmen werden, was eher zur Entfremdung von der Politik führen kann und einen Transfer der Erfahrungen im Planspiel in

eine eigene reale politische Handlungsrolle behindert, „weil Verhandlungsgegenstand und Handlungsfeld zu lebensweltfern sind“ (Petrik 2017: 45; vgl. 210). Diesbezüglich sind Planspiele häufig nicht adressat*innenorientiert – „und tragen auch nur indirekt zur Partizipationskompetenz bei“ (Petrik 2017: 44).

Planspiele reduzieren den politischen Prozess didaktisch. Es kann eine schnelle Problemlösung suggeriert werden, da weder die Zeitschiene noch alle Interessenslagen eines politischen Konflikts realistisch vermittelt werden können (vgl. Engartner et al 2015: 210). Die Autoren geben hinsichtlich der genannten Einschränkungen an, dass eine professionelle Nachbereitung (Debriefing) den ‚Gap‘ zwischen Planspielhandeln und realpolitischer Partizipation vermitteln kann (vgl. 208).

4.2 Partizipationslern-Möglichkeiten von kommunalpolitischen (Online-)Planspielen

Anschließend an die vermuteten Lernchancen, aber auch Grenzen der Methode im Allgemeinen, werden hier ergänzende Überlegungen formuliert, die *kommunalpolitische* Planspiele und das Online-Medium in den Blick nehmen. Mit dem oben angeführten Kritikpunkt von Petrik (2017, 2018), dass Planspiele lebensfremde Rollen bereithalten und daher die Adressat*innenorientierung der Methode fraglich ist, wird sich im Folgenden genauer auseinandergesetzt. In seinem Argument wird auf simulierte landes- bis europapolitische Institutionen oder wirtschaftliche Kontexte rekurriert (vgl. Petrik 2018: 117). Wirft man den Blick auf Planspiele der kommunalpolitischen Ebene, ist Petrik zunächst partiell zuzustimmen: Das Verhandlungs- und Entscheidungsprozedere eines Gemeinderats ist in der didaktisch reduzierten Form nicht grundsätzlich von Prozessen anderer parlamentarischer Settings zu unterscheiden. Das Rollenhandeln in diesen Handlungsfeldern orientiert sich kaum an ‚Schüler*innenwelten‘. Durchaus unterscheidet sich aber die Simulation eines kommunalpolitischen Entscheidungsprozesses zu anderen Ebenen in mehrerlei Hinsicht, was Lernerfolge hinsichtlich des Partizipationslernens verspricht. Eine Schüler*innenorientierung ist durch die Lebensweltnähe und die (unmittelbaren) Jugendbeteiligungsmöglichkeiten im kommunalpolitischen Feld eher gegeben. Die Kommune als „Grundschule der Demokratie“ (Roth 1997: 405) kann durch ihre „kleinräumig überschaubaren Strukturen“ (Münkler 1997: 168) ein attraktiveres Erfahrungsfeld für erste positive Erfahrungen des Politischen sein. Ob die gespielte politische Institution ‚nur‘ in ‚Brüssel‘ oder aber in jeder Heimatgemeinde der Schüler*innen liegen kann, macht hier einen Unterschied.

Auch Engartner et al (2015: 210) heben heraus, dass die Beziehung der kommunalpolitischen Ebene zur Lebenswelt der Jugendlichen hier Chancen bereithält. Politisches Handeln findet dabei (sofern sich der Konflikt an einem Jugendthema orientiert) in Verbindung zum Naherfahrungsraum junger Menschen statt – in dieser Hinsicht vergleichbar zum Versprechen des Service-Learning-Ansatzes (vgl. ebd.: 201f.). Die Kommunalpolitik als Bildungsgegenstand kann eine Verbindung zwischen der Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform bilden (vgl. Weißhaupt und Kellermann 2020: 242). Keine politische Ebene hält so umfangreiche Partizipationschancen bereit, wie die Kommunalpolitik – dies gilt insbesondere für Jugendbeteiligungsmöglichkeiten¹² (vgl. Roth 1997). Kommunalpolitische Planspiele können somit Partizipation nicht nur als zukünftige Handlungsoptionen aufzeigen, sondern auch jüngeren Schüler*innen ihre aktuellen Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. Dies gilt nicht nur für institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten, sondern auch für das auf der kommunalen Ebene wichtige Engagement in Vereinen, Bürger*inneninitiativen und ähnlichem. Folgt man Waldvogel et al (2020), die verschiedene kommunalpolitische Bildungsangebote in ihren Wirkungen verglichen haben, wirken sich insbesondere Planspiele positiv auf die Partizipationsbereitschaft und das diskursbezogene Effektivitätsgefühl aus. Neben den grundlegenden Methodencharakteristika kann dies möglicherweise auch auf die besondere Lebensweltorientierung zurückgeführt werden.

Von normalen, analogen Planspielen zu unterscheidende Chancen, aber auch Risiken, für den (Partizipations-)Lernerfolg bietet auch das *Online-Medium* rein digitaler Planspiele. Möglichkeiten bieten der einfachere Einbezug von digitalen Lernmodulen, die in der Phase des Briefings und zudem auch asynchron, vor dem digitalen Treffen, angeboten werden können. Ivens und Kaiser (2021: 563) weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Online-Umgebung eine sichere Umgebung für die Teilnehmenden schaffen kann, die weniger gern vor Gruppen stehen – z. B. auch über erweiterte Kommunikationstools wie Chats. Als zentrales Risiko muss der Verzicht auf ‚echte‘ face-to-face-Begegnungen betrachtet werden, der durch Webkonferenztools nicht völlig kompensiert werden kann. Dies betrifft z.B. die informellen Verhandlungen in der Simulationsphase, aber auch soziometrische und gruppenbasierte Methoden der Einführungs- und Debriefingphase. Zudem ist der Planspielablauf vom Funktionieren der Technik abhängig – eine (technische) Assistenz der Teilnehmenden durch die Durchführenden ist eine Herausforderung (vgl. Oberle et al. 2017: 247; Ivens und Kaiser 2021: 537). (Vgl. dazu auch die Beschreibung des beforschten Online-Planspiels, Kap. 5).

¹² So „muss“ z. B. laut der Gemeindeordnung Baden-Württembergs die Gemeinde „Jugendliche bei Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, in angemessener Weise beteiligen“ (vgl. Gemeindeordnung Baden-Württemberg (GemO), §41a).

Aus der beschriebenen Partizipationstrias und den Chancen der Förderung von Partizipationskompetenz durch Planspiele sowie den Überlegungen zur kommunalpolitischen Ebene und zum Online-Medium kann die Forschungshypothese der vorliegenden Arbeit abgeleitet werden: Kommunalpolitische Planspiele fördern alle drei Dimensionen des Partizipationslernens, also das Erfahren von Partizipationsmöglichkeiten, das Ausbilden von Partizipationsfähigkeiten und das Entwickeln von Partizipationsbereitschaft. Reine Online-Planspiele versprechen in diesem Zusammenhang durch den Einbezug digitaler Lernmethoden und erweiterter Kommunikationsmöglichkeiten weitere Chancen für das Partizipationslernen. Der Mangel an physischer Begegnung mindert aber wohl das Erlernen von Handlungskompetenz (Partizipationsfähigkeiten). Auch die eingeschränkten Zugriffsmöglichkeiten auf die Teilnehmenden durch die Planspiel-durchführenden sowie technische Herausforderungen können den Lernerfolg im Allgemeinen hemmen.

5 Das Planspiel „Ein Skatepark in Neckardorf?“

5.1 Das Planspiel in der analogen Version

Das in dieser Arbeit in den Blick genommene Planspiel „Ein Skatepark für Neckardorf?“ simuliert die kommunalpolitische Ebene und genauer: Die Arbeit eines baden-württembergischen Gemeinderats. Es wurde im Jahr 2019 von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) publiziert (LpB 2019b) und wird zudem von der LpB zur Durchführung an Schulen mit externen Planspielleitenden angeboten.

Das Planspiel ist folgendermaßen strukturiert: In der fiktiven Stadt Neckardorf (31.000 Einwohner*innen) soll der Gemeinderat eine Beschlussvorlage der Stadtverwaltung zum Bau eines Skateparks diskutieren und entscheiden, ob und in welcher Form ein Skatepark gebaut wird. Es geht dabei um die Kosten bzw. die Größe der Skateanlage sowie den Standort. Die divergierenden Interessen der Stadtbevölkerung werden im Planspiel von insgesamt sechs fiktiven Parteien vertreten: der Partei für Soziale Demokratie (PSD), der Ökologisch-Sozialen Partei (ÖSP), der Demokratisch-Freiheitlichen Partei (DFP), der Christlich-Konservativen Volkspartei (CKV), Den Unabhängigen (DU) und der Bürgerliste „Schönes Neckardorf“ (bl sn). Es wird sich dabei an Parteivorbildern und realen Zusammensetzungen von Gemeinderäten orientiert, indem – mit den letzten beiden Parteien – auch parteiunabhängige Listen einbezogen werden. Zudem sind die Rollen des*der Oberbürgermeister*in, des*der Kämmer*in und des*der Leiter*in des Amtes für Soziales, Sport und Kultur als Vertretung der Stadtverwaltung angelegt. Die Jugendlichen Neckardorfs werden durch den Jugendgemeinderat vertreten, zudem ist das Neckardorfer Tagblatt als Pressegruppe vorgesehen.

Ziel des Planspieles ist es, „die Teilnehmenden mit den kommunalen Diskussions- und Entscheidungsstrukturen am Beispiel einer Gemeinderatssitzung vertraut zu machen“ (LpB 2019b: 26). Dabei wurde mit dem Skatepark ein Thema gewählt, das sich an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen orientiert. Das Ziel des simulierten Verfahrens ist ein mehrheitsfähiger Kompromiss.¹³ Die Teilnehmenden erhalten dazu ein Szenario, mit grundlegenden Informationen zur Problemstellung und einem Überblick zu den Akteur*innen. Im Planspiel wird u. a. mit einem Stadtplan, einer Hausübersicht und der Beschlussvorlage gearbeitet. Das Planspiel ist für die Durchführung an einem Schulvormittag und für das Spielen in Klassenstärke (15 bis 43

¹³ Dies ist nicht gleichzusetzen mit dem Ziel der Planspielmethode. Auch ein Scheitern des simulierten Prozesses kann zum Lernerfolg führen.

Teilnehmende) für Altersgruppen ab Klasse 8 ausgelegt. Der Ablauf der Simulation gliedert sich in üblicher Weise in eine Einführung, die Simulationsphase und das Debriefing. Dabei soll zunächst in die Methode Planspiel sowie in die Akteur*innen und Aufgaben der Kommunalpolitik eingeführt werden. Zudem liegen Leitfragen für die Auswertungsphase (Debriefing) vor.

Als didaktisches Ziel des Planspiels geben die Herausgeber*innen das Beschreiben und Analysieren von kommunalpolitischen Prozessen (Analysekompetenz) und die Förderung von Urteils- und Handlungskompetenz an (vgl. LpB 2019b: 16). Das Planspiel soll „kommunale Entscheidungsprozesse und das Handeln verschiedener kommunalpolitischer Akteure erlebbar machen“ (LpB 2019b: 5) und Interesse an Kommunalpolitik geweckt werden (vgl. ebd.). Vielversprechend ist dies dadurch, dass hier die Alltagswelt der Jugendlichen mit institutionell-politischem Probehandeln verknüpft wird.

5.2 Das Planspiel in der Online-Version

Das Planspiel „Ein Skatepark für Neckardorf?“ wurde Ende des Jahres 2020 als Online-Planspiel volldigitalisiert.¹⁴ Das Ziel des Projekts bestand darin, die Simulation auch räumlich unabhängig durchführen zu können, was insbesondere im Zuge der Schulschließungen und des ‚Homeschoolings‘ während der Corona-Pandemie 2020/21 den Einsatz der Planspielmethode ermöglichte. Das Online-Planspiel wurde auf dem auf der Lernplattform *Moodle* basierenden E-Learning-Portal der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg realisiert. Es wird vollständig über den Browser am PC oder Tablet gespielt und angeleitet.

Im Folgenden werden lediglich die Unterschiede der digitalisierten Version zum thematisch inhaltsgleichen analogen Planspiel beschrieben. Deutliche Veränderungen wurden in der Einführungsphase vorgenommen. Das in der analogen Version als Unterrichtsgespräch mit Präsentationsfolien konzipierte *Briefing* ist hier durch digitale Lernmodule auf H5P-Basis ersetzt und vertieft worden. Diese Einführungsmodule werden von den Schüler*innen bereits einige Tage vor dem eigentlichen Planspieltag *selbstständig* bearbeitet. Sie haben dabei u. a. die Arbeitsaufträge, politische Aufgabenbereiche den föderalen Ebenen zuzuordnen, kommunale Aufgaben mittels eines digitalen Stadtplans kennenzulernen und mit einem interaktiven Video Möglichkeiten der Jugendbeteiligung in der Kommunalpolitik kennenzulernen.¹⁵ Das durch die

¹⁴ Die Konzeption und Umsetzung des Online-Planspiels entstand in Koproduktion von Maren Schlagmüller und dem Autor der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer freien Mitarbeit bei der LpB.

¹⁵ Screenshots des Kursraums sowie einzelner Lernmodule finden sich im digitalen Anhang der Arbeit.

Briefing-Module erlangte Wissen wird am Planspieltag durch ein Quiz mit dem browserbasierten Tool *Kahoot* gefestigt (vgl. die Abbildungen im digitalen Anhang). Die Teilnehmenden beantworten dabei die Fragen im Wettbewerb gegeneinander ‚live‘ über ihr Smartphone. Statt des rein textbasierten Szenarios können sich die Teilnehmenden anschließend selbstständig durch die Information zur Stadt(politik) und andere planspielrelevante Informationen klicken, die auch audio- und videobasiert übermittelt werden.¹⁶

Die *Moodle*-Plattform ermöglicht Interaktionen über das browserbasierte Webkonferenztool *BigBlueButton* via Kamera und Mikrofon sowie für jede Gruppe digitale Pads zum Ausarbeiten von Positionen und Formulieren von Änderungsanträgen. Als Besonderheit der digitalen Version können auch die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten via privatem und Gruppenchat gelten. Abgesehen von den Einführungsmodulen wird das Online-Planspiel synchron über einen Schulvormittag via Webkonferenz durchgeführt. Für das Debriefing stehen digitale Positionslinien zur Verfügung, die in Anlehnung an die ‚drei E’s‘ des Debriefing (vgl. Petranek et al. 1992) der Reflexion des Gelernten dienen (vgl. Kap. 2.1).

Über die didaktischen Ziele des analogen Planspiels hinaus (diese gelten auch als Maßstab der digitalisierten Version) verspricht die digitale Version durch das vorgelagerte Briefing die oft geäußerten Bedenken abzuschwächen, „den für eine optimale Durchführung notwendigen Kenntnisstand und die erforderliche Verarbeitungskapazität von Teilnehmern zu überschätzen“ (Klippert, zit. n. Massing 1998: 29). Eine methodische Adressat*innenorientierung wird durch viele Elemente spielerischen Lernens erreicht, etwa durch den Einsatz von Videos, Audios, Lernspielen und mehr Bildmaterial sowie die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten. Diese lassen auch einen aktivierenden Zugang erwarten (vgl. Ivens und Franke 2021: 192). Die Forschung zu E-Learning hebt außerdem die gesteigerte Flexibilität für die Lernenden und die i. d. R. höhere Lernmotivation durch digitale Spieloberflächen als gewinnbringend hervor (vgl. Müller 2004: 116f.). Die nicht vorhandene physische Kopräsenz¹⁷ und die mangelnde, für Planspiele ansonsten charakteristische, räumliche Gestaltung sowie das Verhandeln lediglich über Webkonferenz können den didaktischen Erfolg im Vergleich zur analogen Version jedoch mindern (vgl. Raiser et al. 2018: 85; Ivens und Kaiser 2021: 537). Gleichwohl wird eine zentrale Forderung der jüngeren Planspielforschung methodisch im vorliegenden Planspiel umgesetzt: Eine unmittelbare Kommunikationsmöglichkeit via Webkonferenztool (ebd.: 538).

¹⁶ Neben der Zusammensetzung des Neckardorfer Gemeinderats finden die Teilnehmenden z. B. dort ein Video über die ‚reale‘ örtliche Skatehalle „Stuttpark“ und dessen politischen Hintergrund.

¹⁷ Bisher spielten die Teilnehmenden das Planspiel grundsätzlich von Zuhause aus.

6 Forschungsmethode und Forschungsprozess

6.1 Forschungskonzeption und Begründung des Forschungsdesigns

In der Einleitung wurde beschrieben, dass hinsichtlich den in dieser Arbeit in den Blick genommenen Effekten von Online-Planspielen auf das Partizipationslernen bisher keine vergleichbaren Forschungsarbeiten vorliegen. Weder der theoretische Entwurf der ‚Partizipationstrias‘ von Engartner et al (2015) wurde bisher empirisch operationalisiert, noch liegen Forschungsarbeiten zu den Lerneffekten von Online-Planspielen vor, die sich an dem klassischen Begriffsverständnis und dem Ablauf von politikdidaktischen Planspielen orientieren.

Aus diesem Umstand ist die Forschungsarbeit als exploratives Vorhaben zu betrachten. Nachdem in den vorigen Kapiteln die Forschungsfrage sowie die theoretischen Grundlagen als forschungsleitende Heuristik beschrieben wurden, werden nun die ‚Werkzeuge‘ der Ermittlung der Planspieleffekte im konkreten Fall vorgestellt. Es wurde sich dafür entschieden, ein Forschungsdesign zu wählen, das eine Multiperspektivität auf den Gegenstand erlaubt: Ein Mixed-Methods-Design von quantitativen und qualitativen Verfahren (vgl. Reichertz 2016: 90). Die Kombination von (idealtypisch) deduktiven und induktiv-deduktiven Methoden erschien ratsam, um in diesem recht unbekanntem Feld Erkenntnisse zu erlangen. Zudem werden verschiedene Blickwinkel auf den Gegenstand eingenommen, indem Beteiligte mit verschiedenen Rollen hinsichtlich der Planspieldurchführung beforscht wurden. Siehe dazu auch Brinckmann (2014), die hinsichtlich ihrer Planspielwirkungsforschung einen ähnlichen Multi-Methods-Ansatz wählt: „Die dadurch gewonnene Perspektivenvielfalt gewährleistet, dass das Planspiel (...) mit all seinen Elementen und Charakteristika immer im Mittelpunkt der verschiedenen Stakeholder [hier: Beteiligten, MH] steht“ (ebd.: 24). Dies bedeutet, dass nicht nur die (weitestgehend) theoretisch gewonnenen Vorannahmen mit Blick auf Online-Planspielwirkungen ‚überprüft‘ werden, sondern auch ein offenerer Blick auf den Forschungsgegenstand ermöglicht wird, was weiterführende Erkenntnisse erlaubt, z. B. welchen Einfluss die digitalen Lernbedingungen des Online-Mediums auf die Lerneffekte haben.

Als quantitativer Ansatz wurde das Pretest-Posttest-Verfahren in Form von standardisierten Fragebögen für die Schüler*innen bzw. Teilnehmenden des Online-Planspiels gewählt. Unter einer qualitativen Perspektive wurden zum einen Interviews mit Lehrkräften der teilnehmenden Schulklassen geführt, zum zweiten wurden Beobachtungsprotokolle von passiv beteiligten professionellen Planspieldurchführenden angefertigt. Die qualitativen und quantitativen Verfahren

stehen in einem ergänzenden Verhältnis nebeneinander, aber mit verschiedenen Schwerpunkten: Die qualitativen Methoden dienen einem kritisch-didaktischen Blick auf die Methode Planspiel – im Hinblick auf die Fragestellung: *Inwiefern* kann das Online-Planspiel *was* leisten. Die Fragebogenauswertung dient vornehmlich der Frage, welche Lernerfolge bei den Teilnehmenden festzustellen sind. Diese verschiedenen Ansätze werden im Folgenden genauer hinsichtlich Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethodik beschrieben und der Forschungsprozess dargestellt.

Die insgesamt fünf beforschten Planspieltage wurden von unterschiedlichen Referent*innen-Teams der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg durchgeführt.

6.2 Quantitativer Forschungsteil

6.2.1 Forschungsdesign

Die Fragebögen für die teilnehmenden Schüler*innen wurden für diese Forschungsarbeit auf Basis der Partizipationstrias entworfen, im Bestreben, diese zu operationalisieren. Einige Fragen wurden neu konzipiert, bei vielen weiteren konnte auf Items bestehender Forschungsarbeiten zurückgegriffen werden, die Überschneidungen mit diesem Vorhaben aufweisen.¹⁸ Neben allgemeinen Fragen, etwa zu Geschlecht und zum Interesse an Politik und an PC-Spielen, wurden Items den Dimensionen der Partizipationstrias (Partizipationsfähigkeiten, Partizipationsbereitschaft und Partizipationsmöglichkeiten) zugeordnet.¹⁹ Die Fragebogenzusammensetzung selbst ist als explorativ zu verstehen, da z. T. neue nicht-validierte Items erstellt wurden und auf keine bestehenden Messmodelle oder Pretests zurückgegriffen werden konnte.

Um Rückschlüsse darauf zu gewinnen, welche Partizipationsfähigkeiten im Planspiel gefördert werden, dienten vier Items zur Einschätzung kommunikativer Kompetenzen der politischen Auseinandersetzung. Für die Entwicklung von Partizipationsbereitschaft wurden sechs Items konzipiert. Sie betreffen die Wahlbereitschaft, die Motivation, sich über verschiedene Möglichkeiten an lokalen Politikprozessen zu beteiligen, und den Bezug von Kommunalpolitik zum eigenen Leben. Ob Partizipationsmöglichkeiten durch das Planspiel aufgezeigt und erörtert werden können, wurde an weiteren sechs Items gemessen. Darunter sind Wissensfragen zur

¹⁸ Es wurden Items von Oberle und Leunig (2018), Ivens und Franke (2021), Rünz (2014), Waldvogel et al. (2020), Levy (2011) verwendet, vgl. für die Items und entsprechenden Quellen-Verweise die Dokumentation des Fragebogens im Anhang (1).

¹⁹ Dazu fand ein intensiver Austausch mit der Co-Autorin der Partizipationstrias, Maria Th. Meßner statt.

(Jugend-)Partizipation und jeweils eine Frage zur Partizipationsevaluation und dem Responsivitätsgefühl. Es wurde durch auch die subjektive Einschätzung des Lernerfolgs befragt.²⁰

Der größte Teil der Items ist geschlossen und ordinalskaliert (1 bis 4). Dazu wurden einige Wissens- und Einschätzungsfragen als Multiple-Choice-Items sowie zwei offene Fragen zur Texteingabe gestellt. Zum Abschluss des Fragebogens ermöglichte eine offene Frage eine Beschreibung des ‚Lernerlebnisses‘. Das geschilderte Forschungsdesign entspricht einem Pretest-Posttest-Design ohne Kontrollgruppe (Schnell et al. 2018: 187). Grundsätzlich wird diese Methode als Paneldesign bezeichnet: Dieselben Personen beantworten den (nahezu) gleichen Fragebogen zu mehreren Zeitpunkten (vgl. ebd.: 213). Der Post-Fragebogen wurde lediglich durch Fragen des subjektiven Lernerfolgs und der Bewertung des Planspiels ergänzt. Die Schüler*innen beantworteten den Pre-Fragebogen vor dem Einführungsteil des Planspiels, nachdem sie sich einige Tage vor der synchronen Planspieldurchführung im Kursraum angemeldet hatten. Der Post-Fragebogen wurde unmittelbar zum Abschluss des synchronen Planspieltages durchgeführt. Das Design kann nur *kurzfristige* Lernerfolge messen – eine *Follow-up*-Befragung wurde nicht durchgeführt.²¹

Die Fragebögen wurden gänzlich webbasiert umgesetzt und dafür das *Feedback*-Tool des Planspielkursraums in *Moodle* genutzt. Dies gewährleistete, dass nur teilnehmende und im Kursraum eingetragene Schüler*innen an der Befragung teilnehmen konnten. Daneben garantiert das Tool Anonymität, verhindert das Mehrfach-Ausfüllen und gibt die Ergebnisse in Form eines *Excel*-Datensatzes aus, welcher eine umfangreiche Auswertung mit Statistikprogrammen ermöglicht.

Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig bzw., da die Teilnehmenden minderjährig waren, mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Es wurden quantitative Daten bei insgesamt fünf Planspieldurchführungen von 8. Klassen eines Stuttgarter Gymnasiums im Juni 2021 erhoben. 103 Schüler*innen haben an der Befragung teilgenommen wobei insgesamt 67 Teilnehmende sowohl den Pre-, als auch den Post-Fragebogen ausgefüllt haben, 19 lediglich den Pre- und 17 nur den Postfragebogen.

²⁰ Die konkreten Items finden sich im angehängten Fragebogen (Anhang 1) und im Ergebnisteil (Kap. 7.1).

²¹ Dies kann zum einen mit dem Umfang des vorliegenden Forschungsprojekts begründet werden, als auch mit dem methodischen Problem, dass einige Monate später erhobene Lerneffekte sich nicht allein auf das Planspiel zurückführen lassen (vgl. Engartner 2015: 209f.).

6.2.2 Aufbereitungsverfahren und Analysefokus

Die Planspieldurchführungen bzw. die Befragung fand z.T. mit zwei Schulklassen parallel statt. Daher wurden zwei identische Kursräume genutzt. Durch die getrennten Pre- und Postdatensätze lagen insgesamt vier Rohdaten-Tabellen vor. Diese wurden zusammengeführt und zur Auslesung durch das Statistikprogramm STATA als Datenmatrix reformatiert. Die Angabe individueller Codes ermöglichten die Zuordnung der individuellen Pre- und Postdaten.

Für die Wissens- und Einschätzungsfragen wurden in der Folge additive Indizes gebildet (vgl. Schnell et al 2018: 151). Im Fall der Wissensfragen (F19, 20)²² wurden richtige Antworten 1-0 und falschen Antworten 0-1 codiert, um korrekt angekreuzte richtige Antwortmöglichkeiten und korrekt nicht-angekreuzte falsche Antwortmöglichkeiten aufzusummieren. Für die Fragen nach der Partizipationsbereitschaft (F14, 15) wurden alle Antworten zum jeweiligen Index aufsummiert. Zu einer Frage, die eine differenzierte Einschätzung der Sinnhaftigkeit von Partizipation (F17)²³ in bestimmten Politikbereichen verlangte, dient ein additiver Index auf Basis der realistischen Einschätzung von Partizipationsmöglichkeiten.²⁴ Die durchgehend knapp gehaltenen offenen Antworten der letzten Frage (F26) wurden nach Schnell et al (2018: 392) manuell nach Häufigkeit gelistet und in einem zweiten Schritt zu Begriffsfeldern zusammengefasst.

Mittels des Statistikprogramms STATA wurden die erhobenen Daten analysiert. Im Fokus standen dabei die Mittelwertvergleiche, wobei Lernwirkungen des Planspiels durch den analytischen Vergleich der Pre- und Postmittelwerte aufgezeigt werden können. Die Items wurden einzeln ausgewertet, interpretiert – und damit auch zur kritischen Diskussion gestellt. Auf statistische Multi-Item-Messmodelle wurde auf Grund des Fragebogenumfangs und dessen explorativen Designs verzichtet. Daneben wurden einige Regressionsanalysen vorgenommen, die im Hinblick auf die Fragstellung einen Erkenntnisgewinn versprachen. Zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit und der Reproduktionsmöglichkeit wird der Forschungsarbeit die Ergebnis-

²² Vgl. zu den einzelnen Fragen (F) Anhang 1 sowie digitaler Anhang.

²³ Frage: *Bei welchen der folgenden Themen wäre eine Beteiligung durch Bürger*innen an den Entscheidungen sinnvoll? - 1 Entscheidung über ein Konzept zur „Klimafreundlichen Stadt“; 2 Entscheidung über den Bau von Sport- und Freizeiteinrichtungen; 3 Entscheidung über das Geld, das eine Gemeinde in einem Jahr ausgeben darf; 4 Entscheidung über Jobs in der Stadt- oder Gemeindeverwaltung; 5 Entscheidungen für den Bau von Wohn- und Gewerbegebieten.*

²⁴ Die Antworten 1 und 2 gelten als ‚realistisch‘ (1-0-Codierung), 3 und 4 als ‚unrealistisch‘ (0-1). Antwort 5 wurde wegen Uneindeutigkeit nicht einbezogen. Begründet wird diese normative Auslegung damit, dass die Antworten 3 und 4 weder kommunalrechtlich möglich sind, noch von partizipationsorientierten Theoretiker*innen und Praktiker*innen kaum als partizipative Überlegungen in Betracht gezogen werden. Dieses Element kann als Antwort auf das politikdidaktische Bildungsziel verstanden werden, „ein realistische(re)s Bild von politischen Prozessen zu zeichnen“ und eine „realistische Bewertung von Möglichkeiten und Grenzen politischer Partizipation (...) zu leisten“ (Engartner et al 2015: 203f.).

Plots der STATA-Analyse sowie die STATA- und Excel-Datensätze beigefügt (siehe digitaler Anhang).

6.3 Qualitativer Forschungsteil

6.3.1 Interviews mit passiv-beteiligten Lehrkräften

6.3.1.1 Forschungsdesign

Am frühen Abend nach den Planspieldurchführungen wurden qualitative Interviews mit Lehrkräften der beteiligten Schüler*innen geführt, die die Planspieldurchführungen passiv begleitet hatten. Es wurde entschieden, die Lehrkräfte zu befragen, da diese durch ihre Profession und dadurch, dass sie die Planspiel-Teilnehmenden kennen, einen weiteren Blickwinkel auf die Wirkungen einer Lehr-Lern-Methode ermöglichen. Die Wahl von Lehrkräften als Interviewpartner*innen lag auch deswegen nahe, weil das Teilnehmer*innenfeld ein sehr junges war (13-14 Jahre), sodass auf ein audiovisuelles Interview mit diesen über Webkonferenz²⁵ auch aus forschungsethischen Gesichtspunkten verzichtet wurde.

Methodisch orientierte sich die Konzeption und Durchführung des Interviews am *problemzentrierten Interview* von Witzel (2000), das schon in anderen Planspielforschungsarbeiten als Teil einer Methodenkombination erfolgreich eingesetzt wurde (vgl. Schwägele 2015; Meßner und Schedelik 2018). Diese teil-standardisierte Befragungsmethode ermöglicht es dem Relevanzsystem der Befragten Raum zu geben, indem es die „Befragten möglichst frei zu Wort kommen [lässt], um einem offenen Gespräch nahe zu kommen“ (Mayring 2016: 67). Gleichzeitig ermöglicht die Methode, das theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis des Forschers in die Erhebungsphase einzubeziehen: Das problemzentrierte Interview „ist (...) zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (ebd., vgl auch Lamnek und Krell 2016: 345). Verglichen mit anderen qualitativen Interviewformen wird „(m)ethodologisch gesehen (...) also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim

²⁵ Face-to-face-Interviews waren wegen der Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie nicht möglich.

problemzentrierten Interview mittels einer Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers abgelöst“ (ebd.).

Praktisch bedeutet dies, dass der „Problembereich der sozialen Wirklichkeit, der Thema des Interviews sein soll, festgelegt“ (Lamnek und Krell 2016: 346) ist und im einleitenden Gespräch des Interviews kommuniziert wird. Es wird allerdings vermieden, dass die theoretische Vor-konzeption des Forschers die Bedeutungsstrukturierung der Befragten beeinflusst. Alle Fragen bleiben offen und werden nur anhand eines stichpunktartigen Ablaufplans des Forschers ad hoc formuliert und mit den vorhergehenden Aussagen der Interviewten verknüpft. In der ersten Phase der allgemeinen Sondierung wird – hier noch nah am narrativen Interview – eine erzähl-generierende Frage gestellt. Dadurch wird das Relevanzsystem der Interviewten hinsichtlich des Forschungsgegenstands herausgehoben (vgl. ebd.). Am konkreten Beispiel: Die Lehrkräfte erklären, was *sie* glauben, was ihre Schüler*innen durch das Planspiel erlebt und gelernt haben, ohne mit theoretischen Vorannahmen konfrontiert zu werden. In den weiteren Phasen wird durch Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und direkte Ad-hoc-Fragen der Themenbereich hinsichtlich der Forschungsfrage eingegrenzt (vgl. ebd.; Witzel 2000).

Folgende Inhaltsstruktur fasst den Interviewrahmen zusammen: 1.) spontane Eindrücke mit Blick auf den Planspieltag (erzählgenerierende Frage); 2.) Nachfragen / Zurückspiegelungen zu methodischen Lernbedingungen / Kompetenzgewinn; 3.) Kommunikationsbedingungen im Planspiel; 4.) Partizipationslernen durch das Planspiel; 5.) Chancen und Risiken des Mediums Online als Planspielraum; 6.) freie Ergänzungen durch Interviewte.

In diesem Rahmen wurden Interviews mit vier Lehrkräften geführt, die sich freiwillig bereit-klärten, für die Befragung zur Verfügung zu stehen. Die Gespräche umfassen Beobachtungen zu drei der fünf Planspieldurchführungen im Juni 2021.²⁶ Die Interviews wurden in Form von zwei Doppelinterviews mit dem Webkonferenztool *BigBlueBotton* geführt und mit einem Sprachrekorder auditiv aufgezeichnet. Die kompletten Aufzeichnungen wurden anschließend für die Inhaltsanalyse wörtlich transkribiert. Es werden dabei lediglich die „rein verbalen Äu-ßerungen in Standardorthographie“ (Behnke 2010: 321) wiedergegeben – bedeutend erschei-nende Pausen oder Lachen wurden berücksichtigt und im Transkript vermerkt. Im Hinblick auf den inhaltlichen Fokus der Forschungsfrage und die Rolle der befragten Lehrkräfte stand wei-tergehenden Transkriptionssystemen kein Mehrwert gegenüber. Satzbaufehler wurden

²⁶ Die zwei Lehrkräfte des ersten Interviews waren beide zu verschiedenen Zeiträumen bei der ersten Durchfüh-rung anwesend. Die Lehrkräfte 3 und 4 beobachteten jeweils eines der zwei parallel laufenden Planspieldurchfüh-rungen zwei Wochen später. Daraus ergeben sich die drei betrachteten Planspieldurchführungen.

weitestgehend übernommen; nur bei offensichtlichen Reformulierungen des Satzbeginns oder von Artikeln wurden moderate Kürzungen vorgenommen (vgl. Mayring 2016: 91). Die Interviewteilnehmer*innen wurden anonymisiert.²⁷

6.3.1.2 Auswertungsverfahren und Auswertungsprozess

Zur Auswertung der transkribierten Daten wurde die Technik der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) angewandt. Das Ziel dieses Verfahren bestand darin, ein vertieftes Verständnis der Aussagen und der Perspektiven der Lehrkräfte auf den Gegenstand zu gewinnen. Ähnlich wie die Erhebungsmethode ermöglicht es Qualitative Inhaltsanalyse, mit einem theoretischen Vorverständnis an das Material heranzugehen. Gleichzeitig erlaubt diese Analysetechnik, dem qualitativen Paradigma folgend, dem Material offen zu ‚begegnen‘ und mit einer methodisch strengen Systematik Informationen herauszulösen, die sich an der Interpretation der Befragten orientieren. So können durch „kontrolliertes Fremdverstehen“ Hypothesen „als Interpretation aus dem Material“ (Lamnek und Krell 2016: 477) entwickelt werden. Diese Kombination entspricht dem theoriegeleiteten, aber zugleich explorativen Ansatz dieser Arbeit. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ist in der Literatur ausführlich beschrieben und soll hier nicht en Detail wiedergegeben werden (vgl. dazu Mayring 2015: Kap.5, Lamnek und Krell 2016: 475-497). Um mithilfe dieses Auswertungsverfahrens den Forschungsprozess darzustellen und nachvollziehbar machen zu können, wird im Folgenden das Ablaufmodell der *Qualitativen Inhaltsanalyse* am konkreten Forschungsprozess aufgezeigt:

- (1) *Festlegung des Materials*: Die Zahl und der Umfang der Interviews machten es möglich, sie in Gänze inhaltsanalytisch auszuwerten: Die komplette Transkription wurde somit zur Analyse bestimmt.
- (2) *Analyse der Entstehungssituation* und (3) *formale Charakterisierung des Materials*: Wie bereits oben geschildert, wurden die Interviews als Doppelinterviews am Abend nach der Planspieldurchführung als Webkonferenz durchgeführt und in Standardorthografie transkribiert. Die Lehrkräfte sprachen innerhalb ihrer professionellen Rolle über ihre Beobachtungen (und nicht über sich selbst). Von daher treten das emotionale Befinden der Befragten und das ‚Wie‘ der Kommunikation in diesem Kontext in den Hintergrund.

²⁷ Vgl. die angehängten Transkriptionen (Anhang 3, 4). Die Lehrkräfte wurden mit Herr/Frau L1 bis L4 anonymisiert.

- (4) *Richtung der Analyse*: (2) und (3) entsprechend wurde entschieden, die Analyse „auf den Gegenstand des Protokolls zu richten (auf das Thema)“, statt „auf emotionale oder kognitive Befindlichkeiten des Kommunikators“ (Lamnek und Krell 2016: 487). Es ging um den Inhalt der Aussagen, aber auch darum, *wie* diese artikuliert werden.
- (5) *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*: Im Zentrum stand die bereits in einem früheren Stadium der Forschungsarbeit entwickelte, allgemeine Fragestellung. Im Laufe des Analyseprozesses wurde mit Blick auf den qualitativen Teil differenzierte und offenere Leitfragen entwickelt:
- a.) Wie hat das Planspiel auf die Lehrkräfte hinsichtlich des Lernerfolgs der Schüler*innen und der Lernbedingungen der Methode gewirkt?
 - b.) Welche (Miss-)Erfolge hat das Planspiel hinsichtlich des Partizipationslernens?
 - c.) Welche Vor- und Nachteile beinhaltet das Online-Medium?
- (6) *Bestimmung der Analysetechnik*: Bei diesem Schritt war wichtig, das ‚Wie‘ der Analyse, das interpretative Verfahren, zu bestimmen. Dabei bot sich die Methode der *inhaltlichen Strukturierung* an. Sie hat zum Ziel, „das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2015: 67), und eignet sich, „um bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2015: 103). In (8) wird dies beispielhaft aufgezeigt.
- (7) *Definition der Analyseeinheit*: Die gesamten Transkripte zu betrachten, heißt nicht, dass auch alle Textbestandteile im Zusammenhang mit den Forschungsfragen relevant sind. Alle Aussagen, die sich auf das Lernen durch das Planspiel und das Online-Medium beziehen, wurden in die Analyse aufgenommen. Aussagen wie Tipps zum Planspiel, durch die Befragten markierte Wiederholungen oder nicht im Hinblick auf die Fragestellung relevante Textteile wurden ausgespart.
- (8) *Analyse des Materials*: Die eigentliche inhaltsanalytische Arbeit an dem in den vorigen Schritten eingegrenzten Material wurde in diesem Schritt vorgenommen. Mit der *inhaltlichen Strukturierung* wurden nun die Informationen aus dem Material gewonnen. Dabei wurde das Material zunächst durch eine ad-hoc-Kategorisierung inhaltsanalytisch zu einem Schaubild zusammengefasst. Dies wird nach Lamnek (2016: 497) als die „explorative Phase“ bezeichnet, welche die Entwicklung eines das Rohmaterial strukturierenden Kategoriensystems unterstützt (siehe Abb.3).

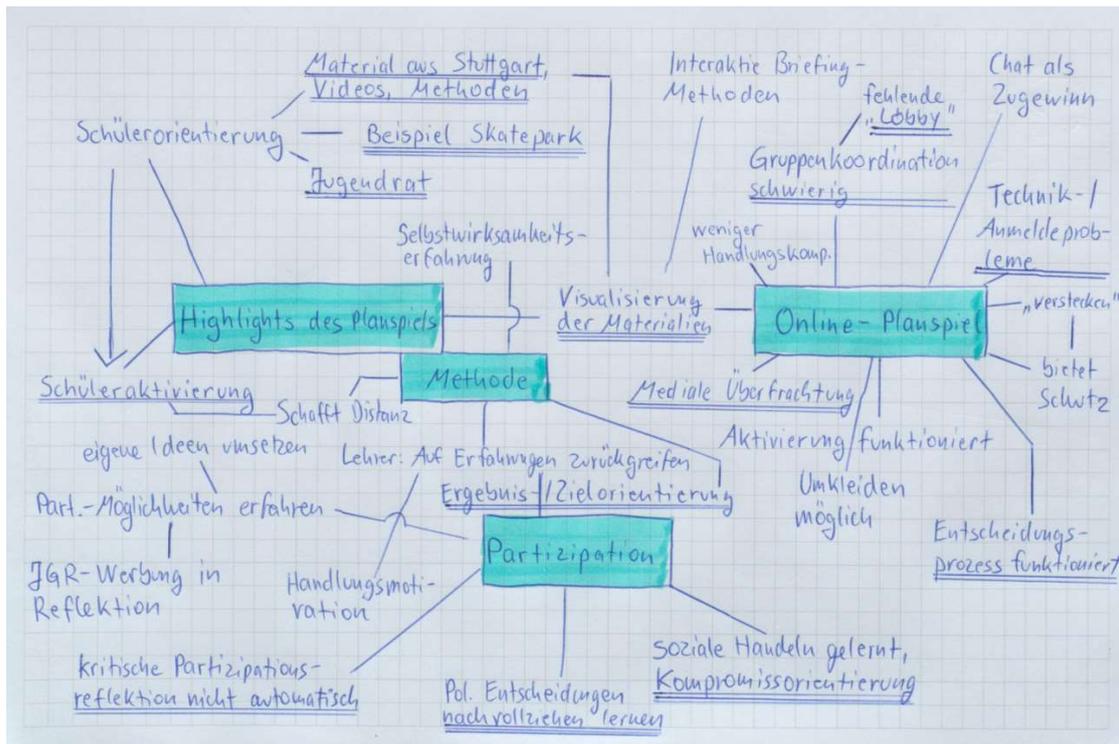


Abbildung 3: Dokumentation des handschriftlichen Netzwerkbilds der 'Voranalyse'. Die grünen Felder zeigen erste Ober-Kategorieentwürfe, die Unterstreichungen Häufigkeiten und die Verbindungslinien Beziehungen (siehe zu dem Vorgehen auch Schwägele 2015: 157). Quelle: eigene Darstellung.

Mit dem so gewonnenen ersten Überblick wurden *Kategorien* bestimmt, die eine differenzierte Zuordnung der Textbestandteile ermöglichten. Daneben wurden *Ankerbeispiele* mit konkreten Textstellen angeführt, die beispielhaft für eine Kategorie stehen. Zudem wurde eine genaue *Definition der Kategorien* als ‚Kodierregeln‘ vorgenommen. Es folgten anhand der nun aufgestellten Schemata weitere Materialdurchgänge und eine kategoriale Zuordnung, wobei die ‚Fundstellen‘ per „Notierung der Kategoriennummer am Rande des Textes“ (Mayring 2015: 99) bzw. farblicher Markierung gesammelt und im folgenden Unterkategorien zugeordnet wurden. Auch diese Schritte sollen an der konkreten Analysearbeit mit den vorliegenden Interviewdaten veranschaulicht werden:

Nach dem zweiten Materialdurchgang erfolgte anhand der Fragestellung und dem vorliegenden Material die Bestimmung und Definition der folgenden inhaltsstrukturierenden Kategorien:

- *(Partizipations-)Lernbedingungen des Planspiels*: Dieser Oberkategorie werden alle Aussagen und Beobachtungen zugeordnet, welche die Lernbedingungen des Planspiels beschreiben, welche Möglichkeiten/Potentiale die Methode den Teilnehmenden bietet.

- *(Partizipations-)Lernerfolge und -misserfolge des Planspiels*: Unter dieser Oberkategorie werden Lernerfolge und -misserfolge angeführt, welche die Lehrkräfte als Ergebnis der Planspieldurchführung anführen. Es werden allgemeine Lernerfolge und solche, die Partizipationslernen im engeren Sinne betreffen, betrachtet.
- *Vor- und Nachteile des Online-Mediums*: Dieser Oberkategorie werden Aussagen zugeordnet, welche die Chancen und Risiken des Online-Mediums beschreiben. Es geht somit um die digitalen Elemente, die das Planspiel kennzeichnen und den Lernerfolg tangieren.

Diese Kategorien stellen einen analytischen Zugang zur inhaltlichen Strukturierung der Interviews, einer Klassifizierung des Materials und dem schlussendlichen Herausarbeiten empirischer Ergebnisse dar. Die diesen Kategorien zuordenbaren Aussagen wurden – im dritten Materialdurchgang²⁸ – den Oberkategorien zugruppiert und entsprechend den Aussagen als Stichworte am Seitenrand zusammengefasst. Dabei wurde das Material Zeile für Zeile anhand des Kategorienschemas durchgegangen, um die Aussagen hinsichtlich der Fragestellung zu strukturieren²⁹ (vgl. beispielhaft die Abbildungen in Anhang 8). Mittels der Randnotizen wurden die Aussagen im nächsten Schritt aus dem Material extrahiert, induktiv gebildeten Unterkategorien zugeordnet und nach den Oberkategorien zusammengefasst. So konnte das Material in „thematische Dimensionen“ (Kuckartz 2016: 109) geordnet werden. Diese Verfahrensschritte ermöglichen es, die Textteile des Transkripts inhaltsanalytisch zu strukturieren (Abb. 4 zeigt die Schritte des Ablaufmodells auf). Die so eingeordneten Interviewteile konnten so zu einem Gesamtbild verdichtet werden.

²⁸ Vgl. den zirkulären Prozess der mehrmaligen Materialdurchläufe in Abb. 4, Schritt 3-7. Erst nach der Kategorienbestimmung und -definition, die einer entsprechenden ‚Sättigung‘ des Materials entsprach, wurde das Material final zugeordnet.

²⁹ Bei diesem dritten Materialdurchgang wurde eine weitere Interpretin hinzugezogen, um das Material in einem dialogischen Verfahren den Kategorien zuzuordnen.

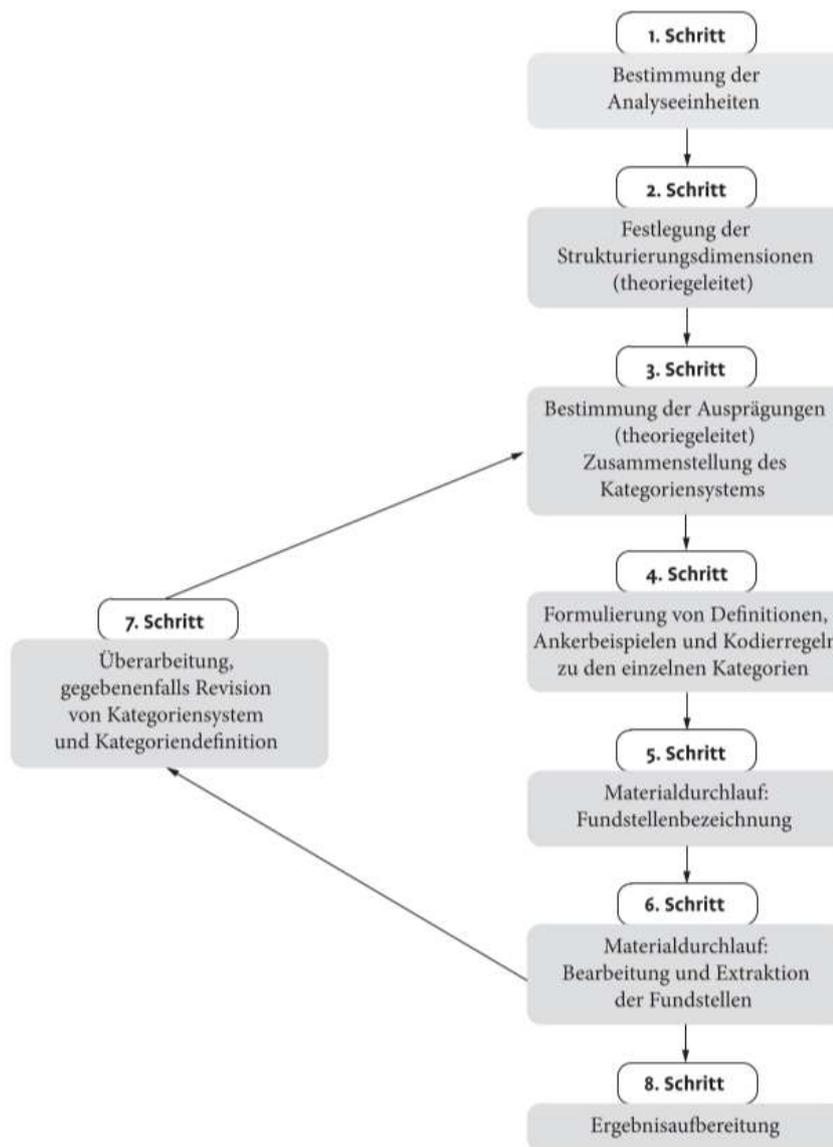


Abbildung 4: Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring. Es stellt den unter (8) beschriebenen Analyseprozess dar. Quelle: Lamneck (2016: 494)

Nach dem beschriebenen Schema wurden alle relevanten Textbestandteile aufgenommen und systematisch zusammengetragen. Die tabellarische Darstellung in Anhang 2 dokumentiert die inhaltsanalytische Zusammenfassung des Materials im Detail. Zu guter Letzt wurden die kategorisierten Aussagen dieser Durchläufe „in Richtung der Fragestellung[en] interpretiert“ (Mayring 2016: 91) und fallübergreifend zu einer Gesamtdarstellung generalisiert und aufbereitet (Schritt 8 des Ablaufmodells, vgl. Abb. 3). Diese Gesamtdarstellung – also die Ergebnisse der *Qualitativen Inhaltsanalyse* – werden im folgenden Kapitel als *Empirische Ergebnisse* des qualitativen Forschungsteils (Kap. 7.2) dargestellt. Dabei werden sogleich die Ergebnisse der Auswertung der Beobachtungsprotokolle hinzugezogen – wie nachfolgend beschrieben und begründet.

6.3.2 Beobachtungsprotokolle der passiv-beobachtenden Planspielreferent*innen

6.3.2.1 Forschungsdesign

Die Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens und der Auswertungsmethodiken wird nun abschließend auf die Beobachtungsprotokolle bezogen. Beobachter*innen des Planspieltages waren drei erfahrende Planspielreferent*innen, die für eine systematische Beobachtung im Feld der ersten Planspieldurchführung – also für eine der insgesamt fünf beforschten Veranstaltungen – gewonnen wurden. Als Methode wurde hier die teilnehmende Beobachtung gewählt, die Beobachtenden fungieren aber als „reiner Beobachter ohne Interaktion mit dem Feld (vollständige Beobachtung)“ (Lamnek und Krell 2016: 553). Die Beobachtung erfolgte verdeckt: Die Beobachtenden waren zwar im Feld sichtbar, wurden aber als ‚Hospitierende der Landeszentrale‘ vorgestellt. Dieses Vorgehen sollte verhindern, dass das Verhalten der Beobachteten sozial angepasst wird, wenn die Referent*innen als protokollierende Beobachtende in den verschiedenen Webkonferenzräumen erscheinen.

Forschungsmethodisch wurden hier zwei Ansätze gewählt: Zwei der Beobachtenden bekamen ein „(p)artiell strukturiertes Beobachtungsschema“ (Lamnek und Krell 2016: 567, vgl. Tabelle 1). Das Schema wurde vorgegeben, indem den Beobachtenden die Kernthese von Engartner et al (2015) zur partizipationsfördernden Wirkung von Planspielen knapp dargelegt und die zentrale Forschungsfrage kommuniziert wurde. Daneben wurden den Beobachtenden insgesamt fünf Leitfragen mitgegeben. Einer Beobachterin wurden die gleichen Informationen mitgegeben, allerdings abzüglich der die Beobachtung strukturierenden Leitfragen. Sie bekam lediglich die allgemeine Fragestellung mitgeteilt.

Neben diesem, die Beobachtung inhaltlich fokussierenden Schema, wurde den Beobachtenden eine knappe methodische Grundlegung kommuniziert. Sie beinhaltete, dass die Forschung teilstrukturiert ist, dass sie nicht mit den Teilnehmenden interagieren sollen und sie verdeckt forschen. Zuletzt wurden allen Beobachtenden Regeln bzw. Tipps für die Aufzeichnung einer Beobachtung mitgegeben, die Lamnek und Krell (2016: 581) zusammengestellt haben. Die Beobachtung wurde durch die Ausgabe einer Tabelle, die der Aufzeichnung diene, mit den Spalten: *Wann? (Zeitpunkt)*, *Wo (virtueller Raum)*, *Beobachtung und Anmerkung / Bezug zur Leitfrage* vorstrukturiert. (Vgl. die angehängten Beobachtungsprotolle, Anhang 5-7)

Alle Beobachtenden waren im gleichen Feld *einer* Planspieldurchführung am 09.06.2021 parallel aktiv. Damit konnte die Subjektivität der Ergebnisse verringert werden. Da sich das Feld auf verschiedene ‚Unterfelder‘ (Hauptkonferenzraum und Gruppen-/ Fraktionskonferenz-

räume) aufgliederte, haben nicht alle Beobachtenden ständig die gleichen Situationen bzw. Kommunikationsarrangements betrachtet.

Differenzierungsdimension	Formen der Beobachtung	
Wissenschaftlichkeit	naive	systematische
Standardisierung	unstrukturierte, nicht-standardisierte	strukturierte, standardisierte
Transparenz	offene	verdeckte
Beobachterrolle	teilnehmende	nicht teilnehmende
Partizipationsgrad	aktiv teilnehmende	passiv teilnehmende
Realitätsbezug	direkte	indirekte
Natürlichkeit der Situation	Feldbeobachtung	Laborbeobachtung

Tabelle 1: Forschungsmethode der angewandten teilnehmenden Beobachtung (gelbe Markierung). Die rote Markierung zeigt das abweichende Vorgehen für die (eine) unstrukturierte Beobachtung. Quelle: Lamnek und Krell (2016: 530), farbliche Markierungen: MH.

6.3.2.2 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

Im Hinblick auf die Auswertung der Beobachtungsprotokolle wurde entschieden, kein im Vergleich zum Aufbereitungs- und Auswertungsschema der Interviews abweichendes Modell anzuwenden. Aus den Beobachtungsmitschriften konnten innerhalb des qualitativen Teils dieser Forschung Indizien herausgearbeitet werden, die die Ergebnisse der Interviews stützen. Aus diesem Grund wurden die innerhalb des Auswertungsprozesses der Interviews verwendeten Kategorien auch auf die Auswertung der Beobachtungsprotokolle angewandt. Mit mehrfachen Materialgängen mit der oben beschriebenen Technik wurden die Beobachtungsmitschriften strukturiert ausgewertet. Die durch diese Kategorien strukturierten Beobachtungen wurden jeweils bei den Einschätzungen der Lernwirkungen und des Online-Mediums mitherangezogen. Beide Datensätze sind in hohem Maße vergleichbar und ergänzen sich. Sie sind Ergebnis von Perspektiven passiv-teilnehmender Beobachter*innen mit einem didaktischen Hintergrund – einmal als retrospektive Gesamtschau, im anderen Fall als situativer Bericht. Das Vorgehen ermöglicht eine aussagekräftige Herausarbeitung und Sättigung der (qualitativen) Daten.

Die Forschungsarbeit geht der Frage nach, *inwiefern Online-Planspiele das Partizipationslernen fördern*. Der hier vorgestellte Mixed-Methods-Ansatz und die Auswertungsverfahren ermöglichen es, die Lerneffekte und den Lernprozess aus mehreren Blickwinkeln aufzuzeigen und auch das Online-Medium als solches in den Blick zu nehmen. Das explorative Vorgehen

und die Forschungstriangulation ermöglichen (erste) Rückschlüsse hinsichtlich der Forschungsfrage zu ziehen, aber auch weitergehende didaktische und forschungsmethodische Überlegungen anzustellen.

6.4 Kritische Diskussion des Forschungsvorgehens

Das beschriebene forschungsmethodische Vorgehen muss notwendigerweise hinsichtlich einiger Aspekte auch kritisch betrachtet werden, was an dieser Stelle reflektiert wird.

Die Anzahl der Gesprächspartner*innen der Interviews ist gering und lässt (für sich stehend) kaum verallgemeinerbare Aussagen zu. Die interviewten Lehrkräfte konnten nur artikulieren, was sie *glauben*, welche *Lernerfolge* das Planspiel vermittelt, ohne dass sie dies auf Basis von Leistungserhebungen o. ä. ermitteln konnten. Gleichwohl verfügen sie sowohl über eine in diesem Kontext bedeutende Kenntnis ihrer Schüler*innen(-gruppe), qua Profession über einen fachdidaktischen Blick auf die Lehr-Lern-Methode und entsprechendes Vokabular zur Verbalisierung ihrer Perspektive. Auf diese Erkenntnisse aus dieser Perspektive hätte mit Schüler*inneninterviews (weitestgehend) verzichtet werden müssen. Sowohl die geringe Zahl der Interviews als auch die in diesen verbalisierte Subjektperspektive muss bei der Interpretation berücksichtigt werden. Zudem war der Beobachtung der Lehrkräfte die asynchron (als Hausaufgabe) durchgeführte Briefingphase nicht zugänglich.

Die Interviews wurden als Doppelinterviews geführt. Dies birgt das Risiko, dass die Interviewten die Aussagen des*der anderen Interviewten in die eigene Interpretation aufnehmen. Zugleich sind Gruppendiskussionen als Forschungsmethode – unter die man diese Form subsumieren kann – aber auch produktive Prozesse, die eine tiefere Analyse des Gegenstandes ermöglichen: „Gruppendiskussionen eignen sich als Einstieg in weitgehend unbekannte Forschungsfelder, weil hier die Relevanzstrukturen (...) am stärksten zur Geltung kommen“ (Witzel 1985: 234). Witzel empfiehlt diese Form im Rahmen der forschungsmethodischen Gegenstandsorientierung als Variante des *problemzentrierten Interviews* (ebd.).

Das Design des quantitativen Tests wurde ohne Kontrollgruppe konzipiert, welche aber in der sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion in der Regel gefordert wird (vgl. Schnell et al. 2018: 187). Im vorliegenden Fall hätte eine Kontrollgruppe validieren können, ob die gemessenen Effekte nicht auch durch ‚herkömmlichen‘ Gemeinschaftskundeunterricht nachweisbar sind. Eine wirkliche Vergleichbarkeit ist jedoch durch den Projekttag-Charakter des Planspiels

auf der einen Seite und ‚normalem‘ Fachunterricht über mehrere Wochen auf der anderen Seite kaum möglich. Ein solcher Vergleich wird auch in vergleichbaren Studien im Schulkontext nicht angewandt (vgl. Oberle et al. 2017; Oberle und Leunig 2018). Durch die relative zeitliche Nähe von Pre- und Posttest des Paneldesigns und den Umstand, dass kein Gemeinschaftskundeunterricht zwischen den beiden Tests stattfand, wurde der Einfluss von Lerneffekten ‚von außerhalb‘ reduziert. (Vgl. zur Reflexion des quantitativen Vorgehens auch Kap. 8)

Die beforschte Online-Version des Planspiels wurde vom Autor selbst konzipiert. Die damit verbundenen forschungstheoretischen Probleme, aber ebenso auch Möglichkeiten, bringt ein Zitat von Schwägele zum Ausdruck: „Insgesamt sind Forschungsaktivitäten in einem speziellen Themenfeld, in welchem das eigene ‚täglich Brot‘ verdient wird, immer kritisch zu betrachten. Gleichzeitig ermöglichen sie jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Phänomenen, die so eher verstanden und erfasst werden können“ (Schwägele 2015: 146). Für die vorliegende Arbeit erscheinen die Chancen größer als die Risiken.

7 Empirische Ergebnisse

Um das in der Einleitung formulierte Forschungsziel zu verfolgen, werden nun die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der Fragestellung und der theoretischen Forschungsansätze dargestellt. Die Auswertung strukturiert sich in den quantitativen Bereich, mit den Ergebnissen der statistischen Datenanalyse der durch die Teilnehmenden ausgefüllten Fragebögen, und in die Darstellung der Ergebnisse aus dem qualitativen Forschungsprozess. Diese Ergebnisse sind nach Teilbereichen strukturiert, die sich aus der Mehrdimensionalität der Fragestellung und der theoretischen Erörterungen sowie auch aus dem Material selbst ergeben. Zunächst werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Ansätze separat ausgewertet (Kapitel 7.1 und 7.2), dann im Anschluss zusammenfassend interpretiert (Kapitel 7.3).

7.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse

Die Darstellung der quantitativen Ergebnisse erfolgt auf der Grundlage der statistischen Auswertung. Die Berechnungen der Kennwerte für den Pretest-Posttest-Vergleich – die unten in tabellarischer Form angegeben sind – und der weiteren Analysen mit STATA sind im digitalen Anhang als Statistik-Plot dokumentiert. Für die Effekte der Planspielintervention wurde ein gepaarter T-Test angewandt und für die Interpretation der Effektstärke das Maß Cohen's *d* berechnet (vgl. Cohen 1988). Die Variablen sind so codiert, dass signifikant positive Mittelwertveränderungen jeweils als positiver Lerneffekt des Planspiels zu interpretieren sind.

7.1.1 Allgemeine Wirkungen des Planspiels

Item Nr.	Kurzbezeichnung Item	Skalierung	Pretest M	Pretest SD	Posttest M	Posttest SD	Cohens <i>d</i> Pre-Post	Signifikanz T-Test
3	Interesse an Politik	ordinal 1-4	2.82	.77	2.86	.67	.08	0.62ns
4	Politikverständnis (kommunal)	ordinal 1-4	2.78	.57	3.06	.60	.42	3.59**
5	Betroffenheit Kommunalpolitik	ordinal 1-4	2.07	.74	2.40	.68	.47	3.81**
25	Planspielbewertung	Schulnote	-	-	1.92	.78	-	-

Tabelle 2: Mittelwertvergleiche „Allgemeine Wirkungen der Planspiels“: Pre- und Posttest mit Cohen's *d* und T-Test sowie Planspielbewertung ($n=67$, für Item 25 $n=84$). **= sign. für $\alpha = 0,05$. Quelle: Eigene Darstellung

Bevor unten auf die Effekte der einzelnen Dimensionen der Partizipationstrias eingegangen wird, gilt es allgemeine Planspielwirkungen anhand der empirischen Daten darzustellen. Ein wichtiger Hinweis, ob eine projektförmige, handlungsorientierte Methode wie das Online-Planspiel Erfolg hat, ist, ob die Teilnehmenden die Veranstaltung positiv bewerten (Item 25). Das

ist hier der Fall: Die Planspieldurchführung wurde im Durchschnitt (Mean) mit der Schulnote 1,92 bewertet. 85,7 % der Befragten bewerten das Planspiel als „sehr gut“ oder „gut“. Regressionsanalysen zeigen, dass weder das Geschlecht (Item 1), noch die Affinität zu PC-Spielen (6) oder die in Tabelle 2 aufgeführten Variablen signifikanten Einfluss auf die Planspielbewertung haben.³⁰ Die Bewertung ist also auch unter Berücksichtigung von differenzierenden Hintergrundvariablen sehr ausgeglichen. Diese positive Bewertung muss allerdings in einen Kontext gesetzt werden: Die Planspiele fanden aufgrund der Corona-Pandemie am Ende einer langen Periode von Schulschließungen und ‚Homeschooling‘ bzw. ‚Wechselunterricht‘ statt. Diese irreguläre und oft unbefriedigende Unterrichtssituation kann als ein Vergleichsmaßstab dieser Bewertung angenommen werden.

Das Planspiel hat zudem eine positive Wirkung auf das subjektive Kommunalpolitik-Verständnis (Item 4: „Ich verstehe wie Politik in meiner Stadt/Gemeinde funktioniert“) und die Betroffenheit von Kommunalpolitik (5: „Ich komme in meinem Alltag oft mit der Politik in meiner Stadt/Gemeinde in Berührung“). Der signifikante Effekt des Planspiels ist dabei klein bis nahezu mittel ($d = 0,42; 0,47$)³¹. Die Teilnehmenden schätzen also ihr Verständnis von Kommunalpolitik nach dem Planspiel höher ein und glauben eher, dass Kommunalpolitik etwas mit ihnen zu tun hat. Auf das Interesse an Politik (3: „Ich interessiere mich (im Allgemeinen) für Politik“) hat das Planspiel dagegen keinen signifikanten Effekt. (Vgl. Tabelle 2)

Am Ende des Fragebogens konnten die Teilnehmenden Folgendes mit offener Texteingabe ergänzen: „Ich glaube, dass mir vom Planspiel am meisten in Erinnerung bleiben wird...“ (25). Eine Gruppierung der durchweg knapp gehaltenen Antworten verdeutlicht die nachdrücklichen Effekte des Planspiels: Das Diskutieren und Verhandeln waren die mit Abstand eindrücklichsten Erfahrungen des Planspiels; es folgen der Spaß, die Schwierigkeit von Politik und die Kompromissuche (vgl. Abbildung 5). Insgesamt 37 (von 84) Postbefragung-Teilnehmenden äußerten sich bei dieser Frage.

³⁰ Vgl. die Kennwerte der Regressionsanalysen: $I1 \rightarrow I25$ ($R^2=0,008$; $F(1, 65)=0,65$; $p=0,424$); $I6 \rightarrow I25$ ($R^2=0,005$; $F(1, 65)=0,32$; $p=0,576$); $I3 \rightarrow I25$ ($R^2=0,011$; $F(1, 65)=0,74$; $p=0,392$); $I4 \rightarrow I25$ ($R^2=0,036$; $F(1, 65)=0,65$; $p=0,125$); $I1 \rightarrow I5$ ($R^2=0,000$; $F(1, 65)$; $p=0,125$).

³¹ Die Interpretation orientiert sich jeweils an Cohen (1988: 40), der für das standardisierte Maß angibt: kleiner Effekt ab $|d| = 0,2$; mittlerer Effekt ab $|d| = 0,5$; großer Effekt ab $|d| = 0,8$.

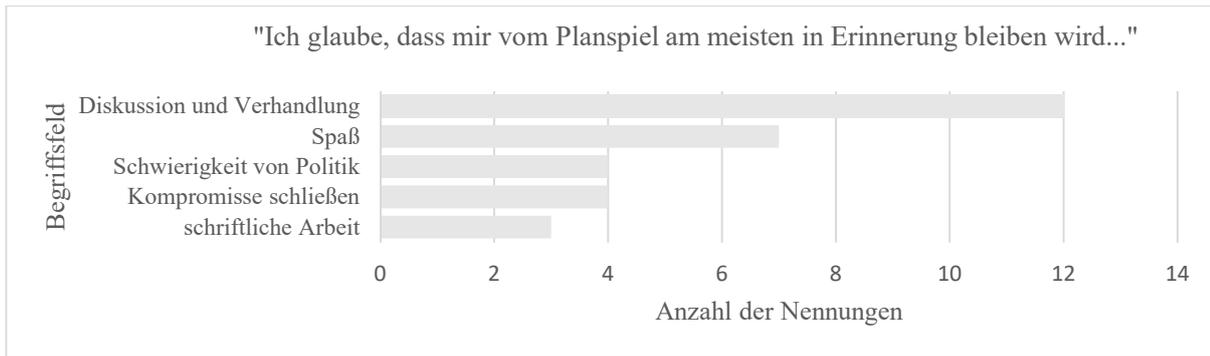


Abbildung 5: Darstellung für Item 26: Top 5 Begriffsfelder (n=37). Quelle: Eigene Darstellung

7.1.2 Entwicklung von Partizipationsfähigkeiten

Item Nr.	Kurzbezeichnung Item / Index	Skalierung	Pretest M	Pretest SD	Posttest M	Posttest SD	Cohens d Pre-Post	Signifikanz T-Test
7	Sprechen vor Gruppen	ordinal 1-4	2.73	.88	2.90	.80	.26	2.09**
8	Meinung äußern	ordinal 1-4	3.15	.76	3.24	.63	.11	0.86ns
9	Pol. Standpunkt verteidigen	ordinal 1-4	2.98	.64	3.10	.65	.19	1.59ns
	Summenindex Partizipationsfähigkeiten	-	8.87	1.63	9.24	1.54	.26	2.15**
22	SE Lernerfolg P-Fähigkeiten	ordinal 1-4	-	-	3.31	.78	-	-

Tabelle 3: Mittelwertvergleiche „Partizipationsfähigkeiten“: Pre- und Posttest mit Cohen's d und T-Test sowie Selbsteinschätzung (SE) Lernerfolg (n=67, für Item 22 n=84). **= sign. für $\alpha = 0,05$. Quelle: Eigene Darstellung

Vier Items des Fragebogens betreffen die Entwicklung von Partizipationsfähigkeiten durch das Planspiel (vgl. Tabelle 3). Die Items 7, 8 und 9 ermitteln die Fähigkeiten, die erforderlich sind, um sich interaktiv an (politischen) Auseinandersetzungen zu beteiligen: „Mir fällt es leicht, vor einer Gruppe zu sprechen“ (7); „Wenn eine Person eine andere Meinung hat als ich, fällt es mir leicht meinen Standpunkt zu äußern“ (8); „Ich kann meinen Standpunkt in einem politischen³² Streitgespräch verteidigen“ (9). Die Auswertung der einzelnen Items zeigt *nicht*, dass die Teilnahme am Planspiel einen signifikanten Effekt auf die eigene Kompetenzeinschätzung hat, in einer Diskussion einen abweichenden Standpunkt zu äußern oder zu verteidigen. Eine signifikante Veränderung ist an Item 7 festzustellen: Das Planspiel hat einen kleinen positiven Effekt ($d=0.26$) auf die ‚Leichtigkeit‘ vor Gruppen zu sprechen. Die drei gleichskalierten Variablen können zu einem Summenindex (I7+I8+I9) zusammengefasst werden (vgl. Schnell et al. 2018:

³² In den Items zu Partizipationsfähigkeiten wurden bewusst nach einem weiteren Politikbegriff differenziert. Nur in der letzten Frage wurde ein ‚politisches Streitgespräch‘ erwähnt. Es wird davon ausgegangen, dass in einem common-sense-Verständnis von Politik die Schüler*innen den Begriff in einem engeren Verständnis begreifen. Daher wurde der Begriff nur in Item 9 explizit verwendet.

151). Betrachtet man diesen im Vorher-Nachher-Vergleich, zeigt sich, dass insgesamt ein signifikanter, leicht positiver Effekt ($d=0.26$) des Planspiels auf die Einschätzung der Partizipationsfähigkeiten festzustellen ist.

Ein beachtlicher Wert ($M=3.31$) lässt sich bei der Selbsteinschätzung des Lernerfolgs (Item 22) feststellen. Auf die Aussage „Durch das Planspiel habe ich gelernt, wie man in der Politik verhandelt und Kompromisse schließt“ antworteten 85,7 %, dass dies „eher“ oder „voll und ganz“ zutrifft. Für 47,6 % der Antwortenden trifft dies „voll und ganz“ zu. Rund die Hälfte der Teilnehmenden glaubt, dass sich diese Fähigkeiten zum politischen Handeln durch das Planspiel stark verbessert haben. Der ‚subjektive‘ Lernerfolg kommt dabei klarer zum Vorschein als der (nur leicht festzustellende) ‚objektive‘ Effekt (vgl. zu dieser Unterscheidung Lohmann und Kranenpohl 2018: 97). Insgesamt kann ein leicht positiver Effekt des Planspiels auf die Einschätzung der Partizipationsfähigkeiten – die hier das Artikulieren in Situationen des (politischen) Diskurses betreffen – festgestellt werden. Sowohl der objektive als auch subjektive Lernerfolg lässt auf interne Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Planspielerfahrung schließen (vgl. Oberle 2018, dazu ausführlich Kap. 8).

7.1.3 Ausprägung von Partizipationsbereitschaft

Item Nr.	Kurzbezeichnung Item	Skalierung (Auswertung)	Pretest M	Pretest SD	Posttest M	Posttest SD	Cohens d Pre-Post	Signifikanz T-Test
10	Pol. Entscheidungen wichtig	ordinal 1-4	2.63	.92	2.88	.82	.26	2.13**
11	Politisch zu lösende Probleme	Ja: 1, nein: 2	1.72	.45	1.79	.40	.19	1.52ns
13	Wahlabsicht (kommunal)	ordinal 1-4	1.66	.83	1.60	.82	-.07	-0.60ns
14	Institutionelle Beteiligungsbereitschaft	Mehrauswahl 1-5 (Summenindex)	1.34	1.07	1.40	1.15	.06	0.51ns
15	Engagementbereitschaft	Mehrfachauswahl 1-6 (Summenindex)	2.01	1.40	2.13	1.29	.13	1.07ns
24	SE Lernerfolg P-Bereitschaft	ordinal 1-4	-	-	2.54	.72	-	-

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche „Partizipationsbereitschaft“: Pre- und Posttest mit Cohen's d und T-Test sowie Selbsteinschätzung (SE) Lernerfolg ($n=67$, für Item 24 $n=84$). **= sign. für $\alpha = 0,05$. Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswertung der sechs Items zur Partizipationsbereitschaft zeigt, dass kaum signifikant positive (und negative) Effekte ermittelt werden können, die aus dem Planspiel resultieren (vgl. Tabelle 4). Das Online-Planspiel hat zumindest einen kleinen positiven Effekt ($d=0,26$) auf das

Gefühl, dass kommunalpolitische Entscheidungen Einfluss auf das eigene Leben haben (Item 10: „Die politischen Entscheidungen in meiner Stadt/Gemeinde haben Einfluss auf mein Leben“) – was als Grundlage zur kommunalpolitischen Partizipationsbereitschaft betrachtet werden kann. Kein signifikanter Effekt kann hinsichtlich der Wahlabsicht zur nächsten Kommunalwahl (13: „Sofern ich wahlberechtigt bin, nehme ich an der nächsten Kommunalwahl teil“) festgestellt werden, die aber bereits vor dem Planspiel stark ausgeprägt war.³³ Gleiches gilt für das Erkennen lokaler politischer Probleme (11: „Mir fallen Probleme ein, die in meiner Stadt/Gemeinde gelöst werden müssten“). Dabei liegt aber die Vermutung nahe, dass nach einem langen Planspiel die Schüler*innen darauf verzichten wollten, bei Antwort „ja“ die Probleme im folgenden Textfeld konkret zu benennen und daher „nein“ wählten.

Auch die institutionelle Beteiligungsbereitschaft und die themenbezogene Engagementbereitschaft (14, 15)³⁴ werden in der Summe durch das Planspiel nicht signifikant tangiert. Der Blick auf die Häufigkeitsverteilung beider Variablen zeigt aber eine Entwicklung zumindest bei denjenigen, die sich keinerlei Engagement vor dem Planspiel vorstellen konnten. Bei der Engagementbereitschaft reduziert sich die relative Häufigkeit für die Auswahl „keine der angegebenen“ (Möglichkeiten) von 13,4 % auf 0 %. Während für die persönliche Engagementbereitschaft für spezifische Beteiligungsformen keine deutliche Zu- oder Abnahme aus der Planspielteilnahme resultiert, zeigt sich bei der institutionellen Beteiligung eine moderate Zunahme der Bereitschaft, sich für die Jugendvertretung aufstellen zu lassen: Während sich dies zehn Teilnehmende vor dem Planspiel vorstellen konnten, sind es danach 14 Teilnehmende.³⁵

Die Selbsteinschätzung der Erhöhung der Partizipationsbereitschaft durch das Planspiel (24: „Das Planspiel hat meine Motivation an der Beteiligung in der Kommunalpolitik verstärkt“) ist vergleichsweise schwach ausgeprägt. Mit einem Mean von 2,54 liegt der Wert nahezu in der Mitte der Skala – nur sechs Teilnehmende stimmten dem „voll und ganz zu“. Das Planspiel hat die Schüler*innen im Mittel kurzfristig kaum zur Partizipation motiviert – wobei bei diesem Item der für diese Altersgruppe noch sehr abstrakte Politikbegriff genutzt wird. Mittels einer

³³ Im Vergleich zu den anderen Variablen gilt hier der *niedrige* Wert als hohe Wahlabsicht. (1 = „sehr wahrscheinlich“, 4 = „auf keinen Fall“).

³⁴ Item 14: „*Es gibt für Jugendliche Möglichkeiten, sich an der Politik in deiner Stadt/Gemeinde zu beteiligen. An welchen der folgenden kannst du dir vorstellen, dich zu beteiligen?* - 1 Die Jugendvertretung wählen; 2 Sich für die Jugendvertretung aufstellen lassen; 3 Sich in der Schüler*innenvertretung engagieren; 4 Sich in einer Partei vor Ort engagieren; 5 keine der Angegebenen“. Item 15: „*Es gibt für Jugendliche Möglichkeiten sich in der Stadt/Gemeinde zu engagieren. An welchen der folgenden Möglichkeiten kannst du dir vorstellen dich zu beteiligen?* - 1 Bei einem Verein mitmachen; 2 Bei einer Demonstration teilnehmen; 3 Bei einer Bürgerinitiative mitmachen; 4 Bei einem Jugendforum für ein Projekt einsetzen; 5 Sich an die Lokalzeitung wenden; 6 keine der Angegebenen“.

³⁵ Betrachtet man auch die Teilnehmenden, die nicht *beide* Fragebögen beantwortet haben, ist das Verhältnis sogar 10 (Pre) zu 17 (Post). Bei der Interpretation dieser Zahlen sind allerdings Selektionseffekte zu beachten.

Regressionsanalyse fällt hier auf, dass der subjektive Motivationszuwachs bedeutend davon abhängt, ob man schon vor dem Planspiel ein hohes politisches Interesse angegeben hatte.³⁶ Für politisch Interessierte hat das Planspiel einen motivierenderen Effekt, bei sehr Interessierten liegt der Wert bei $M = 3,17$.

7.1.5 Erschließen von Partizipationsmöglichkeiten

Item Nr.	Kurzbezeichnung Item	Skalierung (Auswertung)	Pretest M	Pretest SD	Posttest M	Posttest SD	Cohens d Pre-Post	Signifikanz T-Test
16	Subj. Kenntnis P-Möglichkeiten	ordinal 1-4	2.49	.66	2.90	.58	.54	4.46**
17	Partizipation beurteilen	Mehrfachauswahl 1-5 (Realismusindex)	3.16	.73	3.08	.75	-.93	-0.76ns
18	Pol. Einfluss Bürger*innen	ordinal 1-4	2.91	.51	2.89	.74	-.02	-0.17ns
19	Wissen P-Möglichkeiten	Mehrauswahl 1-6 (Summenindex)	4.82	1.43	5.01	1.16	.15	1.21ns
20	Wissen Jugend-P-Möglichkeiten	Mehrfachauswahl 1-6 (Summenindex)	4.16	1.19	4.13	1.19	-.02	-0.17ns
21	SE Lernerfolg P-Möglichkeiten	ordinal 1-4	-	-	3.18	.62	-	-

Tabelle 5: Mittelwertvergleiche „Partizipationsmöglichkeiten“ Pre- und Posttest mit Cohen's d und T-Test sowie Selbsteinschätzung (SE) Lernerfolg ($n=67$, für Item 21 $n=84$). **= sign. für $\alpha = 0,05$. Quelle: Eigene Darstellung

Man könnte erwarten, dass das Planspiel auch einen positiven Effekt auf die Erschließung von Partizipationsmöglichkeiten hat. Insbesondere in den Lernmodulen der Einführung wurden verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten aufgezeigt, zum Teil wurden diese auch im Debriefing vermittelt (vgl. Kap. 5.2 und 7.2.2). Die Analysen ergeben diesbezüglich, dass das Planspiel einen mittleren Effekt ($d=0,54$) auf die subjektive Einschätzung der Kenntnis von Partizipationsmöglichkeiten hat (Item 16: „Ich weiß viel über die Möglichkeiten der Beteiligung an der Politik in meiner Stadt/Gemeinde“). Nach dem Planspiel schätzen die Teilnehmenden ihr Wissen über die Möglichkeiten der Beteiligung deutlich höher ein als vorher. Bei allen anderen Variablen zeigt sich kein signifikanter Effekt: Weder beim Wissen über Partizipationsmöglichkeiten von Bürger*innen und Jugendlichen (19, 20)³⁷, noch bei der Einschätzung des Einflusses

³⁶ Vgl. Kennwerte für die Regressionsanalyse (signifikant): $R^2=0,22$; $F(1, 65)=18,49$; $p<0,000$.

³⁷ Item 19: „Bei welchen der folgenden Möglichkeiten können Bürger*innen sich NICHT an der Politik der Stadt/Gemeinde beteiligen? - 1 Im Gemeinderat mitdiskutieren; 2 An einer Einwohner*innenversammlung teilnehmen (falsch); 3 Unterschriften für ein Bürgerbegehren sammeln (falsch); 4 Die Sprechstunde des*der Bürgermeister*in besuchen (falsch), 5 An einem Bürgerentscheid teilnehmen (falsch), 6 Den Gemeinderat wählen (falsch). Item 20: „Bei welchen der folgenden Möglichkeiten können Jugendliche (auch unter 16 Jahren) sich in der Kommunalpolitik beteiligen? - 1 Im Gemeinderat mitdiskutieren (falsch), 2 An einer

der Bürger*innen auf kommunalpolitische Entscheidungen (18: „Die Bürger*innen haben Einfluss auf die Entscheidungen in der Kommunalpolitik“). Die Wissens-Werte waren hier bereits vor dem Planspiel relativ hoch – der Wissenstest ist damit tendenziell zu einfach. Es wurde auch gemessen, ob die Teilnehmenden durch das Planspiel Partizipation besser beurteilen können (17)³⁸. Auch dieser Wert verändert sich – ausgehend von dem schon hohen Niveau – nicht signifikant. (Vgl. Tabelle 5)

Die Selbsteinschätzung des Lernerfolges (21: „Durch das Planspiel hat sich mein Wissen darüber erhöht, wie man sich in der Kommunalpolitik beteiligen kann“) ist dabei auf einem vergleichsweise hohen Niveau (M=3,18). Für 90,48 % der Teilnehmenden trifft die Wissenszunahme durch die Planspielteilnahme „eher zu“ oder „voll und ganz zu“. Subjektiv ist also das Wissen zu kommunalpolitischen Partizipationsmöglichkeiten durch das Planspiel vertieft worden.

7.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse

Die Ergebnisse des qualitativen Forschungsteils, die anhand der Interviews mit den vier Lehrkräften und den drei Beobachtungsprotokollen mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, werden im Folgenden dargestellt. Sie beziehen sich auf die im Anhang dargestellte detaillierte inhaltlich-strukturierte Zusammenfassung in Form einer Tabelle (vgl. Anhang 2). Die Beobachtungsprotokolle, die nur für eine Veranstaltung vorlagen, wurden dementsprechend selektiv in die Auswertung einbezogen (vgl. ebd.). Die Ergebnisdarstellung ist durch die Oberkategorien – welche die folgenden Abschnitte betiteln – strukturiert, die so den Blick auf einzelne Aspekte erlauben. Zunächst wird jeweils tabellarisch der Rahmen definiert, der durch die Oberkategorie erfasst wird, um hernach die Auswertung darzustellen.

7.2.1 (Partizipations-)Lernbedingungen des Planspiels

Als besonders erkenntnisreich sind die Interviewaussagen und Beobachtungen zu Lernbedingungen einzuschätzen, da sie das Planspiel als Lehr-Lern-Methode mit seinen Möglichkeiten aus einem professionellen Blickwinkel betrachten. Die Ergebnisse werden im Folgenden anhand von Begriffen dargestellt, die sich an fachdidaktischen Prinzipien orientieren. Die

Einwohner*innenversammlung teilnehmen (ausgespart in Auswertung), 3 Für den Jugendrat kandidieren, 4 An einem Bürgerentscheid teilnehmen (falsch), 5 Den Jugendrat wählen, 6 Den Gemeinderat wählen (falsch).“

³⁸ Die Ermittlung dieses Wertes und das Item wird in Kap. 6.2.2 beschrieben.

vorliegenden methodischen Lernbedingungen des Planspiels sind für die Fragestellung dahingehend relevant, als dass sie zeigen, welche Lernmöglichkeiten das Online-Planspiel bereithält. Dabei ist bei handlungsorientierten Methoden wie einem Planspiel z.B. besonders wichtig, ob Bedingungen vorliegen, die die Schüler*innen zur aktiven Mitarbeit affizieren. Auf dieser Basis kann reflektiert werden, warum welches Lernen stattfindet – oder eben nicht stattfindet.

Oberkategorie	Unterkategorien	Definition / Kodierregel	Ankerbeispiel
(Partizipations-) Lernbedingungen	Schüler*innenaktivierung Selbstbestimmtes Lernen Schüler*innenorientierung Handlungsorientierung	<i>Unter dieser Oberkategorie werden alle Aussagen und Beobachtungen analysiert, welche die Lernbedingungen des Planspiels beschreiben, welche Möglichkeiten/Potentiale die Methode den Teilnehmenden bietet.</i>	„... diese Einzelnen [Phasen, MH], wo sie frei arbeiten konnten, da war sehr wichtig, dass sie da frei arbeiten und das hat denen glaub ich auch gezeigt, dass die Verantwortlichkeit für den Erfolg dieses Planspiels bei ihnen liegt und nicht bei den Anleitenden“ (I2, L3, Z54-57)

Tabelle 6: Überblick Oberkategorie „(Partizipations-)Lernbedingungen des Planspiels“. Quelle: eigene Darstellung

Schüler*innenaktivierung: Die qualitativen Daten zeigen, dass mit dem Planspiel eine insgesamt hohe Schüler*innenaktivierung erreicht wird. Die stark interaktiv konzipierte Briefing-Phase regt zur aktiven Mitarbeit an. Die Teilnehmenden zeigen großes Interesse an der Rollenverteilung und beteiligen sich rege. Auch auf das Übernehmen der Rollen wird sich im Großen und Ganzen bereitwillig eingelassen. Die Lehrkräfte äußerten diese Beobachtungen schon zu Beginn, im erzählgenerierenden Teil der Interviews. Die Lernbedingung der *Schüler*innenaktivierung* kann daher für das Planspiel als gelungen eingeschätzt werden.

*„Aktivierung der Schüler und Schüler*innen, würde ich sagen, ist gelungen. Ich würde sagen, die, die bei mir im Unterricht viel mitmachen haben sich da jetzt auch stark eingebracht.“ (I2, L4, Z23-25)*

„... auch das Kahoot-Spiel, also das fand ich auch so eine Situation, die mir in Erinnerung geblieben ist, weil da auch so niederschwellig ganz ganz viele Schüler aktiviert wurden.“ (I1, L2, Z29-31)

Das Online-Planspiel aktiviert dabei aber v. a. diejenigen Schüler*innen, die sich auch im normalen Unterricht viel beteiligen. Weniger Schüler*innen halten sich dabei in Plenarphasen eher zurück, bringen sich aber in den Gruppenphasen ein. Der Grad der Aktivierung zum Rollenhandeln kommt aber auf die Zusammensetzung der Fraktionsgruppen an; nicht alle arbeiten hier bereitwillig mit.

Im Online-Planspiel ist insgesamt eine zur Teilnahme affizierende Atmosphäre gegeben. Der Aktivierungsgrad scheint sich nicht bedeutend von dem bei analogen Planspielen zu unterscheiden. Für eine handlungsorientierte Methode ist eine hohe Teilnehmer*innenaktivierung für

Lernerfolge essenziell. Auch die methodische und visuelle Aufmachung des Planspielkursraum fördert diese Lernbedingung (vgl. dazu genauer unten, Kap. 7.2.3).

Selbstbestimmtes Lernen: Auf Basis der Interviews und Beobachtungsprotokolle kann auch *selbstbestimmtes Lernen* als herausragendes Charakteristikum des Online-Planspiels ausgemacht werden. Die Lehrkräfte beschreiben überwiegend, dass eine förderliche Lernbedingung des Planspiels darin besteht, dass die Schüler*innen selbstbestimmt und eigenverantwortlich handeln können. Dies gibt das Setting des digitalen Planspiels her. Ermöglicht wird das durch die Möglichkeit herausgehobener Rollen freiwillig zu übernehmen und auch die Möglichkeit, individuell und eigenverantwortlich zu handeln.

„(...) es hat den Schülerinnen und Schülern, glaube ich, sehr gut gefallen, dass das so interaktiv war und dass sie sich da auch selbstständig zurechtfinden konnten, dass sie jetzt nicht immer jemanden gebracht haben, der ihnen sagt: ‚Hier ist das hier ist das‘, sondern, dass sie diese Eigenverantwortlichkeit dann auch haben konnten, mit ihrem Material umzugehen (...)“ (I2, L3, Z61-65)

„kreatives, eigenständiges Arbeiten“; „Eigenarbeit, Motivation und Bereitschaft zum Anleiten der Arbeit“ (B2, 11.43, 11.52)

Das Planspiel fördert das selbstbestimmte Lernen, indem die Steuerung (Moderation) des Planspiels durch Schüler*innen übernommen wird. Ebenso hilft die Verwaltung der Planspielmaterialien im Online-Kursraum. In den Spielphasen mit informellen Verhandlungen, die im digitalen Setting als besonders herausfordernd beschrieben werden, wirkt diese Selbstbestimmung aber z. T. auch überfordernd. Diese frei gestaltbare „Lobbying-Time“ (I2, L4, Z43) ist online mit hohen Hürden verbunden. Der digitale Raum bietet dabei, neben dem Nutzen von Handlungsspielräumen, auch Rückzugsmöglichkeiten für weniger aktivierte Schüler*innen. (vgl. dazu genauer Kap. 7.2.3)

*Schüler*innenorientierung:* Durchweg alle Lehrkräfte beschreiben das Planspiel als besonders schüler*innenorientiert. Mit dem zu debattierenden Skatepark wird ein Thema aufgegriffen, das sich stark an der Lebenswelt der Schüler*innen orientiert. Es stellt sogar ein ‚reales‘ Thema dar, das aktuell vor Ort und auch von den Schüler*innen diskutiert wird.

„Tatsächlich gibt es das auch im Bürgerhaushalt, ist in unserem Stadtbezirk tatsächlich derzeit ein Skatepark mit drin und die Schüler haben auch auf Microsoft Teams Werbung dafür gemacht (lacht), dass andere Schüler quasi da auch unterschreiben sollen“ (I1, L1, Z162-165)

Auch die institutionelle Ebene der Kommunalpolitik, die Einbeziehung von Jugendbeteiligung im Planspiel, kann als den Schüler*innen besonders entgegenkommend gedeutet werden.

„Also ich würde sagen auf jeden Fall das Thema ist schülerorientiert. Also da erkennen die Kinder schon eindeutig, dass sie das interessiert, auch dass der Jugendgemeinderat eine zentrale Rolle in dem Planspiel einnimmt, ist ja auch wichtig, weil sie sonst immer denken, das machen alles nur die Erwachsenen.“ (I2, L3, Z73-75)

Auch die Planspielmaterialien im Briefingteil nehmen Bezug auf die Lebenswelt der Schüler*innen. Dabei ist es allerdings auch wichtig, im Reflexionsteil (Debriefing) des Planspiels diese Verbindung zur ‚Realität‘ erneut zu diskutieren (vgl. Petranek et al. 1992). Dabei kommt es auf die Planspielleitenden an, dies zu thematisieren – was bei den betrachteten Durchführungen nicht immer stattgefunden hat. Dies ist mit Blick auf die Rückbindung zu realen Partizipationsoptionen zum Zweck des Partizipationslernens allerdings unerlässlich.

Handlungsorientierung: Eng verbunden mit der beschriebenen Schüler*innenaktivierung ist die handlungsorientierte Gestaltung eines Planspiels ein – wie im Theorieteil dargelegt – grundsätzliches Charakteristikum der Methode. Ein handlungsorientiertes Lernfeld wird auch diesem Online-Planspiel zugeschrieben, so dass sich die Teilnehmenden sehr aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen können bzw. müssen. Das Planspiel bietet auf der einen Seite viel Raum für eigene Argumentationsstrategien und das Üben von (schriftlichem) Formulieren:

„(...) aber dadurch [die Online-Kommunikationstools] fand ich schon waren sie auch stärker gezwungen (...) also ihre Forderung selbst zu formulieren und die ja direkt dann schriftlich festzuhalten. Das fand ich war ein Vorteil, beispielsweise.“ (I2, L4, Z297-300)

Gleichzeitig wurde im Planspiel aber auch gefordert, dass Änderungsanträge genau formuliert werden, was die Schüler*innen z. T. etwas überforderte. Grundsätzlich wird aber die Lernbedingung des aktiven ‚eigenen Erfahrens‘ am Lerngegenstand positiv herausgehoben. Einen solchen Erfahrungsraum kann grundsätzlich auch das Online-Planspiel bieten, was den Teilnehmenden ermöglichen kann, Partizipationsfähigkeiten ausbilden.

Das Online-Planspiel – so kann hier als Zwischenfazit festgehalten werden – hält eine Reihe von anregenden Lernbedingungen für das Partizipationslernen bereit. Die Schüler*innen üben politisches Handeln in einem selbstbestimmten Lernumfeld, das selbstbestimmtes Agieren ermöglicht. Sie erkennen ihre Handlungsmöglichkeiten durch aktives Probehandeln, aber auch durch die Verbindung zum partizipationsfreundlichen simulierten Handlungsfeld der Kommunalpolitik, mit einer entsprechenden thematischen Fokussierung auf ein Jugendthema. Was nun

(in den Augen der Lehrkräfte) tatsächlich für *Lernerfolge* und *-misserfolge* festzustellen sind, wird nachfolgend dargestellt.

7.2.1 (Partizipations-)Lernerfolge und -misserfolge des Planspiels

Wie bereits oben beschrieben (Kap. 6.4), handelt es sich bei den folgenden Ergebnissen um Fremdzuschreibungen *möglicher* Lernerfolge und -misserfolge, die auf den Blickwinkel der Lehrkräfte und auf den unsystematischen Rückmeldungen der Teilnehmenden an diese beruhen.³⁹ Die Einschätzungen zu dem, was (nicht) gelernt wurde, werden aber als bedeutend betrachtet, um zu ermitteln, welche Lernchancen das Online-Planspiel für das *Partizipationslernen* bietet. Sie liefern explorativ Erkenntnisse für den Bereich, der nicht in den Fragebögen ermittelt wurde. Im Unterschied zu den Lernbedingungen, werden hier die aus den Beobachtungen geschlossenen *Lernfortschritte* durch die Planspielteilnahme erörtert.

Oberkategorie	Unterkategorien	Definition / Kodierregel	Ankerbeispiel
(Partizipations-) Lernerfolge und -misserfolge	Kompromissfähigkeit (schriftliche) Artikulationsfähigkeit Politikabläufe verstehen Partizipationsmöglichkeiten erkennen	<i>Unter dieser Oberkategorie werden Lernerfolge und -misserfolge angeführt, welche die Lehrkräfte als Ergebnis der Planspieldurchführung anführen. Es werden allgemeine Lernerfolge und solche, die Partizipationslernen im engeren Sinne betreffen, betrachtet.</i>	„Also ich glaube das sie auf jeden Fall, meine zumindest haben auf jeden Fall gelernt, dass Politik anstrengend ist, wenn man das ernst nimmt. Dass es halt nicht einfach: ‚Wir machen jetzt halt hier mal kurz was‘ ist, sondern, dass es ein langer Prozess ist, der Ausdauer erfordert, der auch Geduld erfordert, an der ein oder anderen Stelle und der natürlich, ja, auch die Kooperation braucht“ (I2, L4, Z107-111)

Tabelle 7: Überblick Oberkategorie „(Partizipations-)Lernerfolge des Planspiels“. Quelle: eigene Darstellung

Kompromissfähigkeit: Als sehr zentraler Lernerfolg des Planspiels kann auf Basis der Interviews das Erlernen von Kompromissfähigkeit gelten. Mit ihrem sehr selbstständigen politischen Handeln in der Simulation werden die Teilnehmer*innen mit einer Zielorientierung (der politischen Einigung) konfrontiert, die dazu führt, dass ein gewisser Handlungs- und Kompromissdruck bzw. eine Konsensorientierung auf ihnen lastet. Als Ergebnis dieses Handlungsdrucks entwickeln die Schüler*innen Ambiguitätstoleranz, Organisationsfähigkeiten und Taktikgespür und können diese Fertigkeiten „viel eher erfahren als über einen entsprechenden Text über den Gemeinderat im Buch“ (I1, L1, Z85-86). Nicht nur hinsichtlich der Fähigkeit,

³⁹ Es wird an dieser Stelle weitestgehend auf die Daten der Beobachtungsprotokolle verzichtet. Diese zeigen den Handlungsprozess des Planspiels, können aber kaum Hinweise auf *Lernerfolge* liefern.

Kompromisse zu schließen, wurden Kompetenzen ausgebildet, sondern auch die Wertschätzung von Kompromissen als ‚Wert an sich‘ und Zweck des politischen Handelns.

„Also ich glaube, dass sie auf jeden Fall, meine zumindest haben auf jeden Fall gelernt, dass Politik (...) auch die Kooperation braucht, also das man nicht einfach sagt: ‚Ich will jetzt aber hier und da steh ich halt und das ist meine Ansicht und die ist richtig‘, sondern, dass man bereit ist auf andere zuzugehen, sich andere Meinungen anzuhören und zu versuchen mitzunehmen, was da wichtig ist, in so einem Prozess“ (I2, L3, Z.116-120)

Als Hoffnung wird formuliert, dass dieser Lerneffekt ebenfalls Auswirkungen auf das Verhalten im sozialen Feld hat. Eingeschränkt werden muss diese Lernwirkung mit dem Umstand, dass einige Schüler*innen sich in der Entscheidungsphase zurückgehalten haben. Auch wurde z.T. die Vorgaben der Rollenprofile zum Zwecke der Einigung verlassen: „Große Mehrheit für den Vorschlag, Rollenprofile wurden dafür verlassen, wenig Diskussion und Streit“ (B1, 12.19). Ein anderes Verhalten in Situationen, in denen die Schüler*innen *tatsächlich* betroffen sind, ist sehr wahrscheinlich.

Kompromissfähigkeit ist ein sehr zentrales Kriterium für politische Partizipation in verschiedensten Formen. Daher wirkt sich das Online-Planspiel offenbar positiv auf das Partizipationslernen aus.

(Schriftliche) Artikulationsfähigkeiten: Neben dem Lernen von Kompromissfähigkeit, ist auch das Erlernen von Artikulationsfähigkeit ein bedeutendes Kriterium. Das Online-Planspiel bietet neben der ‚klassischen‘ mündlichen Verhandlung auch das Medium des schriftlichen Austauschs durch digitale Kommunikationstools. Von daher ergebe sich einen Lerngewinn der „rhetorischen Fähigkeiten [und] Kommunikationskompetenz“ (I1, L1, Z83) und „(...) dass es halt genau darauf ankommt, wie man es [die Beschlussvorlage, MH] am Ende formuliert (...) das ist ja auch ein wichtiger Teil dieses Lernprozesses am Ende“ (I2, L4, Z82).

Nach den Aussagen der Lehrkräfte lassen sich also viele (potenzielle) Lerneffekt erkennen, die Artikulations-, Diskurs- und Sprachfähigkeit und das ‚Formulierungslernen‘ umfassen. Gerade auch das schriftliche Formulieren ist im Hinblick auf entsprechende Partizipationsformen ein bedeutender Lernerfolg. Wobei mit Blick auf die heterogene Schülerschaft dieser Lernerfolg nie bei allen Schüler*innen eintritt.

Politikabläufe verstehen: Als ein weiterer Lernerfolg des Planspiels wird angeführt, dass die Komplexität politischer Abläufe und deren Determinanten erfahren werden. Die Schüler*innen

gewinnen Urteilskompetenzen mit dem Verstehen politischer Rahmenbedingungen, lernen einzuschätzen, „dass es [Politik, MH] ein langer Prozess ist, der Ausdauer erfordert, der auch Geduld erfordert“ (I2, L4, Z111-112). Neben dem praktischen Handlungslernen wird dem Planspiel ein Gewinn für die politische Urteilsfähigkeit zugeschrieben:

„(...) ich denke auch, dass die Schüler gelernt haben, auch wenn in der Politik oder wenn in den Nachrichten Entscheidungen getroffen werden oder auch Entscheidungen nicht gefällt werden, sondern sich verzögern oder wenn es zu keinen Kompromissen kommt, dass sie das besser nachvollziehen können (...), weil sie jetzt einfach miterlebt haben, was es erstmal braucht, bis man zu so einer Entscheidung kommt und zu so einem Gesetzentwurf“ (I1, L2, Z171-178)

Zum Teil wird auch erwartet, dass die Schüler*innen durch das Online-Planspiel politische Machtverhältnisse reflektieren lernen. Dieser wichtige politische Lernprozess ist auch im Zusammenhang mit politischer Partizipation wichtig – dies wird im Folgenden genauer analysiert.

Partizipationsmöglichkeiten erkennen: Der Teilnahme am Online-Planspiel wird zugeschrieben, dass Möglichkeiten der (Jugend-)Beteiligung an Politik erfahren werden. Auch wird politische Selbstwirksamkeit entwickelt, also den Teilnehmenden aufgezeigt, dass es möglich ist, eigene Interessen partizipativ zu vertreten – und sie möglicherweise findet auch eine Motivierung dazu statt. Dies kann auch besonders das Debriefing leisten, indem auf Beteiligungsformen vor Ort hingewiesen wird.

„(...) ich denke, dass die Schüler lernen konnten, dass wenn man sich einsetzt und seine Meinung kund tut und sich einbringt und engagiert, dass man dann eben auch seine Interessen zumindest teilweise in der Wirklichkeit umsetzen kann, selbst wenn das jetzt nur eine Simulation war, dann bildet die ja doch die Realität recht nah ab und dass die Schüler eben daraus auch die Motivation auch mitnehmen, sich für ihre eigenen Interesse und Belange sich auch tatsächlich im realen Leben einzusetzen (...)" (I1, L1, Z156-162)

Einschränkend merken die Lehrkräfte an: Was die Schüler*innen der 8. Klasse offenbar nicht lernen, bzw. auf Grund ihrer Entwicklungsstufe noch nicht lernen können, ist ein kritisches Verhältnis zu politischer Partizipation zu entwickeln. Dies ist sozusagen das einzige Partizipationslern-Defizit, das die Lehrkräfte artikulieren. „Also ich glaube nicht, dass Schüler das automatisch damit [Partizipationskritik] verknüpfen, aber natürlich könnten sich (...) Synergieeffekte ergeben (...), aber ich glaube nicht, dass diese Verbindung jetzt direkt heute schon stattgefunden hat“ (I1, L1, Z196-204).

„(...) ich glaube auch da fehlt doch noch ein Schritt, um das kritisch zu reflektieren, also die sagen dann schon: ‚Ok, ja das könnten auch alle irgendwie entscheiden‘, aber ich glaube da fehlt nochmal ein Abstraktionsschritt (...) [zu erkennen,] was das dann für Folgen hat, wenn das Leute zum Beispiel nicht machen, nicht informiert sind, trotzdem mit abstimmen. Ich glaube das ist noch ein Schritt zu weit, weil ich glaub (...) die Teamer wollten darüber ein bisschen sprechen und da kam dann nicht viel von der Klasse.“ (I2, L3, Z257-266)

Der wichtige Lerneffekt, das Erschließens von Partizipationsmöglichkeiten, wird im Planspiel offenbar zum Teil, aber nicht gänzlich „automatisch“ vermittelt. Dabei kommt es auf die (Art der) Thematisierung im Debriefing-Teil an, die durch die Planspieldurchführenden angeleitet wird. Auch die Altersstufe der Teilnehmenden spielt hier – folgt man den Einschätzungen der Lehrkräfte – eine wichtige Rolle.

Die zentralen Lernerfolge des Planspiels sind auf Grundlage der Interviews das Ausbilden kommunikativer Kompetenzen (Kompromiss- und Artikulationsfähigkeit), sowie das ‚Erleben‘ und Verstehen von Politikprozessen. Zudem gehen die Lehrkräfte aufgrund der intensiven Erfahrungen von einem langfristigen Lerneffekt aus.⁴⁰ Es stehen dabei die Selbstwirksamkeitserfahrungen des Handlungslernens im Vordergrund, die im Zusammenhang mit dem Partizipationslernen stehen (vgl. Weißeno und Landwehr 2018; Oberle 2018). Dabei werden besonders Partizipationsfähigkeiten und -möglichkeiten adressiert.

7.2.3 Vor- und Nachteile des Online-Mediums

Die besondere Charakteristik des betrachteten Planspiels ist seine rein digitale Durchführung. Alle Lernbedingungen und -erfolge sind im Zusammenhang mit dem für Planspiele völlig unüblichen Umstand zu betrachten, dass während keiner Phase eine physische Kopräsenz vorlag. Die qualitativen Analysen liefern für den Methodenvergleich erste Annahmen, die die spezifischen Vor- und Nachteile des Online-Mediums im Vergleich zur herkömmlichen analogen Planspieldurchführung herausstellen.

⁴⁰ Die Aussagen zum langfristigen Lernen betreffen alle Lerndimensionen und werden nicht in der angehängten Tabelle spezifisch zugeordnet. Vgl. dazu I1, L1, Z26, Z207; I1, L2, Z40.

Oberkategorie	Unterkategorien	Definition / Kodierregel	Ankerbeispiel
Vor- und Nachteile des Online-Mediums	Visualisierungsmöglichkeiten und Lernmedien Erweiterte schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten Weitere Chancen des digitalen Raums Herausforderungen des digitalen Raums	<i>Dieser Oberkategorie werden Aussagen zugeordnet, welche die Chancen und Risiken des Online-Mediums beschreiben. Es geht somit um die digitalen Elemente, die das Planspiel kennzeichnen und den Lernerfolg tangieren.</i>	„(...) ich fand auch, dass im ersten Teil bei der Einführung Vorteile hatte, weil die Materialien natürlich sehr ansprechend waren, also das Video von Bad Cannstatt oder auch die interaktiven Übungen, die die Schüler machen konnten, waren auch sehr ansprechend und anschaulich gestaltet“ (I1, L1, Z235-238)

Tabelle 8: Überblick Oberkategorie „Vor- und Nachteile des Online-Mediums“. Quelle: eigene Darstellung

Visualisierungsmöglichkeiten und Lernmedien: Als besonderen Vorteil des Online-Mediums heben die Lehrkräfte die im Planspielkursraum umgesetzten Visualisierungen hervor. Die Planspielmaterialien sind ansprechend aufbereitet und für alle ständig leicht zugänglich. Auch die digitalen H5P-Lernmodule des Briefings und das Einführungs-Quiz werden als interaktive Methoden positiv bewertet.

„(...) die Visualisierung am Anfang, dass man da über so eine Art Quiz ein bisschen ins Thema reinkommt, das ist ein Riesenvorteil, glaube ich, gegenüber dem meistens etwas trockeneren Vortrag in der Präsenzveranstaltung, wo man sich das halt anhört, was da stattfindet“ (I2, L3, Z307-310).

Das Online-Format eröffnet hier didaktische Möglichkeiten mit digitalen Materialien (im asynchronen Briefing-Teil) und kann deutlich ansprechender die Planspielmaterialien darstellen, als dies eine analoge Durchführung erlaubt.

Erweiterte schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten: Unter den Lernerfolgen wurde bereits der schriftliche Austausch hervorgehoben. Dieser wird durch Pads und geteilte Notizen zum Formulieren von Änderungsanträgen und das Kommunizieren über den privaten und Gruppenchat im digitalen Planspielraum ermöglicht. Die vielen Optionen werden als Chancen, aber auch Risiken wahrgenommen.

„(...) und zwar wars ja so, dass die dann auch so verschiedene Möglichkeiten hatten, wie sie ihre Zwischensicherungen und ihr Vorschläge formulieren können, über so ein Zoom-Pad oder sowas. Da hatte ich tatsächlich das Gefühl, da warn die ein bisschen überfordert mit (...) das waren quasi (...) drei verschiedene die sie zum Teil schon so ein bisschen überfordert haben.“ (I2, L3, Z96-105)

Weitere Chancen des digitalen Raums: Der Online-Raum – bzw. der Umstand, dass die Schüler*innen von Zuhause aus teilnehmen – bietet einen ‚Schutzraum‘ für diejenigen, die im

Klassenzimmer nicht gerne im Mittelpunkt stehen. Dieser Schutzraum kann sie zur Mitarbeit animieren. Dazu gehört auch das zuletzt Herausgehobene: Die digitalen Kommunikationskanäle schaffen hier mehr Möglichkeiten zur Artikulation.

„Das hat (...) aber eben auch Vorteile, weil sich vielleicht auch ruhigere Schüler eher trauen, auch mal etwas beizutragen, weil sie sich dann unbeobachteter fühlen.“ (I1, L1, Z233-235)

Ein pragmatischer Vorteil des Online-Planspiels ist auch die Rollenübernahme. Die Teilnehmenden können sich unkompliziert in ‚Politiker*innen-Kleidung‘ umziehen.

Herausforderungen des digitalen Raums: Zentrale Probleme des Online-Planspiels sind technische Hürden und der mangelnde persönliche ‚Zugriff‘ der Planspielleitenden (und der Lehrkräfte) auf die Teilnehmenden. Den Schüler*innen kann bei (technischen) Problemen schlechter assistiert werden. Schon der Zugang zum Kursraum sorgte bei den Durchführungen im Vorfeld für Probleme und es fielen z.T. ganze Gruppen zum Ende der Planspieldurchführungen aufgrund der Technik aus.

„(...) das war ein bisschen unglücklich, die wollten eigentlich das Ganze im Sinne des Jugendgemeinderates mitentscheiden, der dann auch nicht vertreten war am Ende aus technischen Problemen. (...) Aber da war halt der Jugendgemeinderat nicht da, das war dann ein bisschen blöd“ (I2, L3, Z227-233)

Im digitalen Raum können keine ‚echten Begegnungen‘ stattfinden, wie sie für analoge Planspiele kennzeichnend und wichtig sind. Die Planspielhandlung und insbesondere die informellen Verhandlungen leiden darunter. Die räumliche Atmosphäre, z. B. der Lobby, fehlt. Die Schüler*innen tun sich schwer, selbstständig in virtuelle Räume einzutreten und gerade auch informell an politischen Lösungen zu arbeiten. Nicht alle Schüler*innen waren bereit die Kamera zu nutzen, wodurch die gestische und mimische Kommunikation fehlt.

„Also einerseits in der Plenumsphase, ganz schön am Ende, wenn die da auch alle sitzen in den Fraktionen mit ihren Schildchen und man sieht sie dann halt auch alle, aber andererseits (...) diese Lobbying-Time wo sie dann informelle Gespräche noch nebenher, wo sich vielleicht zwei Fraktionsvorsitzende noch so nebenher treffen können, draußen auf dem Flur oder so. Ich glaube die Hemmung, das online zu machen ist natürlich viel viel größer“ (I2, L4, Z313-318)

„ÖSP-Raum: Scheuen die Kamera extrem“; „PSD-Raum: Teilnehmende wissen nicht, was ihre Aufgabe ist, wirken etwas desorientiert“ (B1, 10.34, 11.45)

Die Auswertung der qualitativen Erhebungen zeigt, dass die Einschätzung des Online-Mediums als Planspielraum sehr differenziert geschieht. Der Kursraum wirkt visuell anregend (wie oben gezeigt auch aktivierend) und erweitert das Portfolio analoger Planspiele durch Lernspiele und

schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten. Die für handlungsorientierte Methoden so zentrale physische Begegnung kann allerdings nicht ersetzt werden, und die Technik (bis hin zu den Endgeräten der Schüler*innen) ist ein tragender und auch limitierender Faktor für den Lernerfolg. Partizipationslernen umfasst zwar auch die digitale Beteiligung, aber ob hier ein breiter Lerneffekt *durch* das digitale Medium gelang, ist möglich, aber fraglich. Das Üben des Sprechens vor der Kamera und das (schriftliche) Formulierungslernen sind vorteilhaft, die schriftliche digitale Kommunikation(slogik), gerade in sozialen Medien, ist aber von anderer Natur als der hier simulierte politische Prozess.

7.3 Zusammenführende Interpretation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Analysen stehen zunächst für sich. Sie betrachten die Planspieldurchführungen aus Perspektive von zwei ‚Stakeholdern‘ – den Teilnehmenden und den beobachtenden Didaktiker*innen. An einigen Stellen – jenen, wo man sich eine Verdichtung der Erkenntnisse versprechen kann – werden im Folgenden zusammenführende Interpretationen vorgenommen. Dabei können einige (weitere) Indizien herausgearbeitet werden, inwiefern das Online-Planspiel „Ein Skatepark in Neckardorf?“ das Partizipationslernen fördert und welche Lernbedingungen der digitale Planspielraum dafür bietet.

Eine deutliche Wirkung, die beide Analysen aufzeigen, ist, dass die Teilnehmenden im Planspiel einen Zusammenhang von Kommunalpolitik und ihrer Lebenswelt erkennen. Auch ein allgemeines subjektives Verständnis für die kommunalpolitischen Ebene wird durch das Online-Planspiel gestärkt. Zusammenfassend kann hier konstatiert werden, dass eine allgemeine Bewusstwerdung der kommunalen politischen Ebene stattfindet. Das schüler*innenorientierte Thema kann als diesen Lernerfolg unterstützendes Kennzeichen des Planspiels interpretiert werden. Ein weiterer Lerneffekt ist die Erkenntnis, dass Politik von Diskussion, Kooperation und Kompromissfindung geprägt ist. Das zeigen sowohl die Auswertung der offenen Antworten der Schüler*innen, aber auch die Beobachtung der Lehrkräfte, dass Politikabläufe im Planspiel erlernt werden, indem Schüler*innen sich aktiv als Rolleninhaber*innen beteiligen. Neben diesem kognitiven Erkenntnisprozess wird in diesem Feld auch Handlungskompetenz ausgebildet. Das „Sprechen vor Gruppen“ wird durch das Planspiel gefördert und auch insgesamt werden Diskursfähigkeiten gestärkt. Ob Kompetenzen der (politischen) Auseinandersetzung (als Handlungskompetenz), im ‚Streit‘ verschiedene Meinungen zu vertreten wie es die Lehrkräfte deuten wirklich gestärkt werden, können die quantitativen Daten nicht erhärten. Es zeigt

sich aber ein subjektiver Lerngewinn. Dass die eindrückliche praktische Erfahrung des Prozesses des Ringens um Kompromisse – das ergeben sowohl die quantitative als auch die qualitative Analyse – die Kompromissfähigkeit befördert hat, ist sehr anzunehmen.

Ein subjektiver Lerngewinn zeigt sich auch im Bereich der Kenntnis vor Partizipationsmöglichkeiten. Die kritische Auseinandersetzung mit diesen verbessert sich durch das Planspiel aber nicht. Ebenso wenig kann ein deutlicher objektiver Wissensgewinn hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten nachgewiesen werden. Die Schüler*innen schätzen aber zumindest ihre Kompetenzen nach dem Online-Planspiel deutlich höher ein.

Stellt man die Frage, welche Dimension der Partizipationstrais durch das Planspiel stark oder weniger stark gefördert wird, hilft eine erneute Betrachtung der subjektiven Lernerfolge in vergleichender Perspektive (siehe Abbildung 7). Die Werte lassen sich nicht ohne Vorbehalt aufeinander beziehen, da sie auch von den spezifischen Fragestellungen abhängen. Sie verdeutlichen aber das, was sich auch in der Gesamtschau zeigt: Vor allem die Fähigkeiten des politischen Handelns werden durch die aktive Probehandlung im Planspiel gestärkt. Eine Motivation, sich durch die Planspielerfahrung aktiv an der Kommunalpolitik zu beteiligen, ergibt sich dagegen (kurzfristig) kaum – außer bei denjenigen, die im Vorfeld politikinteressiert waren. Neben der subjektiven Einschätzung ist auch eine erhöhte Bereitschaft zum Engagement in verschiedenen Bereichen insgesamt nicht erkennbar. Eine Ausnahme lässt bei denjenigen Teilnehmenden feststellen, die vorher keinerlei Bereitschaft zum Engagement angaben. Die ‚Vorstellung‘ bei einigen Schüler*innen, sich nach dem Planspiel eher für eine Jugendvertretung aufstellen zu lassen, lässt auch auf einen gewissen Motivationszuwachs schließen. Bei dieser Dimension des Partizipationslernens ist aber zu erwarten, dass der Effekt nicht unmittelbar nach dem Planspiel messbar ist, sondern erst nach einer längeren Zeit, wenn Verbindungen zwischen Lebenswelt und Planspielerfahrung hergestellt werden können.

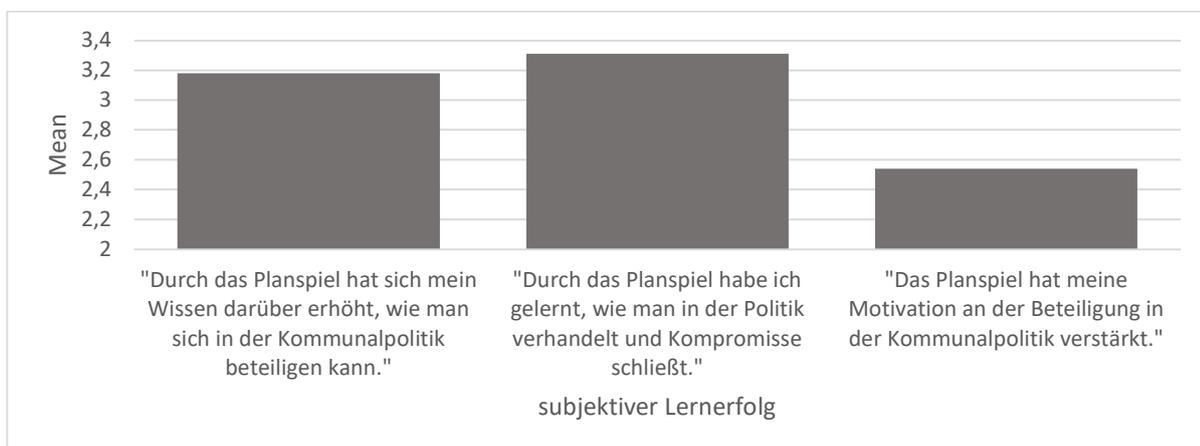


Abbildung 7: Vergleich subjektiver Lernerfolg des Planspiels. Quelle: eigene Darstellung

Anhand der qualitativen Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass im Unterricht aktive Schüler*innen auch im Planspiel, was vor allem die mündliche Beteiligung betrifft, sehr aktiv waren. Nimmt man hier eine Regressionsanalyse vor, zeigt sich aber, dass der subjektive Lernerfolg bei denjenigen *nicht* signifikant stärker ist, denen bereits vor dem Planspiel das „Sprechen vor Gruppen“ leichter gefallen ist.⁴¹ Insgesamt lässt sich dadurch in der Gruppe eine relativ ausgeglichene subjektive Lernwirkung aufzeigen. Offenbar zeigen auch die Beteiligung in Kleingruppen, der Schriftverkehr und eine eher passive Teilnahme hier Lernerfolge.

Ob das Online-Medium für das Planspielhandeln und den Lernerfolg eher positive oder negative Wirkung hatte, wurde durch die Fragebögen nicht weiter erhoben. Einzig zeigt sich, dass PC-Spielaffine Teilnehmer*innen das Planspiel nicht besser oder schlechter bewerten. Synchrones Planspielen im digitalen Raum hat einige Lern-Chancen zu bieten und kommt bei den Teilnehmenden gut an. Dass die Lernwirkung der Partizipationsfähigkeiten vergleichsweise stark ist, lässt auf die positive Wirkung und den didaktisch wertvollen Einsatz des Webkonferenztools schließen. Die Probleme des digitalen Raums sind dabei aber nicht zu vernachlässigen.

⁴¹ Vgl. die Kennwerte für die Regressionsanalysen: $I7 \rightarrow I21$ ($R^2=0,010$; $F(1, 65)=0,65$; $p=0,416$); $I7 \rightarrow I22$ ($R^2=0,033$; $F(1, 65)=2,21$, $p=0,142$); $I7 \rightarrow I23$ ($R^2=0,038$; $F(1, 65)=2,21$; $p=0,116$).

8 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

8.1 Partizipationslernen durch Online-Planspiele?

Die zuvor dargestellten Ergebnisse können einige Annahmen zum Partizipationslernen durch Online-Planspiele *bekräftigen*, aber im Rahmen dieses Forschungsdesigns nicht unbedingt *bestätigen*. Die ermittelten Ergebnisse sind als erste Hinweise in diesem Feld zu lesen, denn die Forschungsarbeit hat explorativen Charakter. Die quantitativen Daten beruhen auf einem neu zusammengestellten Fragebogen mit einem vergleichsweise geringen Umfang, die qualitative Analyse beruft sich auf lediglich vier Interviewpartner*innen und drei beobachtende Protokollant*innen. Es wurde zudem eine spezifische Zielgruppe mit einem bestimmten Online-Planspiel beforscht: Gymnasiast*innen der Jahrgangsstufe 8⁴² an einer baden-württembergischen Schule. Die herausgearbeiteten Erkenntnisse können aber die Grundlage für weitere theoretische Arbeit und empirische Forschung in diesem Feld bilden.

Betrachtet man diese Einschränkungen, lassen sich einige zentrale Indizien für die Forschungsfrage ableiten: *Inwiefern fördern politikdidaktische Online-Planspiele das Lernen von politischer Partizipation?* Von Planspielen in der Politikdidaktik kann allgemein ein positiver Effekt auf Kompetenzen wie Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und politisches Wissen erwartet werden (vgl. Kap. 2). Mit Blick auf die Aufgabe der politischen Bildung wurde die Bedeutung des Partizipationslernens hervorgehoben. Im Anschluss an Engartner et al (2015) wurden Chancen des Partizipationslernens durch Planspiele als Hypothese formuliert und für den kommunalpolitischen Bereich und das Online-Medium spezifiziert (vgl. Kap. 4). Partizipationslernen wurde dabei anhand der Partizipationstrias in drei Begriffe differenziert (Partizipationsmöglichkeiten, Partizipationsfähigkeiten und Partizipationsbereitschaft) und es wurden exemplarisch die Wirkungen des *kommunalpolitischen* Online-Planspiels „Ein Skatepark in Neckardorf?“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg betrachtet.

Die Lernbedingungen, die Engartner et al (2015: 202) als für das Partizipationslernen positiv herausheben, sind in dem betrachteten Planspiel weitestgehend gegeben: eine aktivierende Lernumgebung, Alltagsbezug und selbstbestimmtes Lernen. Auch Online-Planspiele können gute Möglichkeiten bieten *Fähigkeiten* zum politischen Handeln zu entwickeln, sofern entsprechende Tools zur audiovisuellen und schriftlichen Kommunikation gegeben sind. Die

⁴² Dabei ist zu beachten, dass diese Zielgruppe eine ‚typische‘ für den Bereich der kommunalpolitischen Bildung ist. Das Planspiel wird durch den Lehrplan in dieser Jahrgangsstufe zumeist in 8. Klassen durchgeführt.

Beobachtungen zu letzterem decken sich mit den Erkenntnissen, die Ivens und Kaiser (2021) jüngst für ein asynchrones digitales Planspiel ermittelt haben: Man lernt im digitalen Planspiel-Raum effektiver auch schriftlich zu kommunizieren. Auf die konkrete Durchführung und die Altersgruppe kommt es an, wenn im Online-Planspiel Partizipationsmöglichkeiten erworben und reflektiert werden sollen. Um dies zu leisten, ist es besonders wichtig, im Debriefing die Verbindung zur realen Politik herzustellen. Diese Nahtstelle kann im kommunalpolitischen Bereich besonders gut herausgestellt werden. Die Teilnehmenden können lernen, dass diese politische Ebene etwas mit ihnen zu tun hat. Diese Erkenntnis ist ein wichtiger Schritt zur Partizipations*motivation*. Es deutet aber nicht viel darauf hin, dass Online-Planspiele *in besonderem Maße* Partizipations*bereitschaft* fördern – dies bleibt mehr als Hoffnung stehen. Ein spill-over-Effekt vom simuliertem zum tatsächlichen politischen Handeln (vgl. Engartner et al 2015: 210) bleibt fraglich. Eine Ausnahme bildet der positive Effekt auf die Bereitschaft, für den Jugendrat zu kandidieren, der bei einigen Schüler*innen festzustellen war.

Quer zu den einzelnen Dimensionen kann die zentrale Lernchance des Online-Planspiels beim Gewinn von Selbstwirksamkeitserfahrungen gesehen werden. Ein bedeutender Effekt des betrachteten kommunalpolitischen Online-Planspiels scheint die Stärkung des *internen politischen Selbstwirksamkeitsgefühls* zu sein. Nach Oberle (2018) ist „internal political efficacy“ definiert als „die Einschätzung der eigenen auf Politik bezogenen Fähigkeiten, darunter auch die Einschätzung der eigenen politischen Kenntnisse“ (ebd.: 86). Sie grenzt sich von der *external political efficacy* ab, die „die subjektiv wahrgenommene Responsivität des Systems gegenüber den Bürgerinteressen“ (ebd.) bezeichnet. Ein Gewinn von interner politischer Selbstwirksamkeit im vorliegenden Kontext hieße also, dass sich die eigene Einschätzung, mehr über das Feld Kommunalpolitik und Beteiligung zu wissen, durch die Intervention des Planspiels erhöht. Gleiches gilt für die Beurteilung, dass die eigenen Fähigkeiten zum politischen Handeln bzw. zur Partizipation positiv beeinflusst werden. Hier lässt sich in der Tat eine positive Wirkung des Planspiels beschreiben: Die Einschätzung des eigenen Verständnisses von Kommunalpolitik und deren Partizipationsmöglichkeiten ist durch das Planspiel gewachsen. Auch die Schüler*innen *selbst* glauben an diesen Effekt *durch* das Planspiel (subjektiver Lernerfolg). Die subjektive Lernwirkung zeigt sich hier aber deutlicher als die ‚objektive‘ Betrachtung von Fähigkeiten- und Wissensfortschritt. Dies lässt sich auch davon ableiten, dass das Online-Planspiel ein aktivierendes handlungsorientiertes Lernfeld bietet, als Grundlage dieses Selbstwirksamkeitsgefühls. Die Probehandlungen in dem schüler*innenorientierten politischen Feld haben das Potential, Selbstwirksamkeitserwartungen zu steigern. Die Indizien, die sich aus der vorliegenden Studie ableiten lassen, sind mit Ergebnissen anderer Arbeiten vergleichbar. Auch bei

den Begleitstudien von Ivens (2021) und Oberle und Leunig (2018) ist einer der wenigen signifikanten Planspiel-Effekte das interne Selbstwirksamkeitsgefühl. Dies gibt auf der einen Seite Hinweise darauf, dass auch ein Online-Planspiel als *synchrone Veranstaltung* durchaus vergleichbare Lernerfolge verzeichnen kann. Auf der anderen Seite ergeben sich Chancen für zukünftige Partizipation, falls sich ein positives Selbstkonzept länger halten kann. Eine Studie von Reichert (2016) zeigt, dass die interne politische Selbstwirksamkeit *die zentrale Erklärung* für *tatsächliche* politische Partizipation ist – weit mehr als (faktisches) politisches Wissen.⁴³ Auch wenn die vorliegende Studie diesen Zusammenhang nicht klar herstellen kann, da die Langzeiteffekte im Rahmen dieses Forschungsdesigns nicht betrachtet wurden, sind positive Effekte für das Partizipationsverhalten (in der Zukunft) wahrscheinlich.

8.2 Lehr-lern-methodischer Ausblick

Als Fazit für den Einsatz des Online-Mediums zeigt sich: Der digitale Raum kann für Planspiele der politischen Bildung ein möglicher Weg, aber kein Selbstzweck sein. Er bietet einige vorteilhafte, innovative Möglichkeiten, schafft aber keine wirkliche Begegnung. Viele technische Tools haben das Potential die Methode zu bereichern, dazu zählen die digitalen Lernmodule, die Kommunikationstools und eine ansprechende Visualisierung. Dazu bietet sich die Lernplattform *Moodle* an. Auch ein digitaler Raum kann die Teilnehmenden zur Beteiligung aktivieren (vgl. auch Oberle 2017). Ivens und Kaiser (2021) fordern in ihrer jüngst veröffentlichten Studie zu einem asynchronen Online-Planspiel mit Studierenden: „Die Einbeziehung von face-to-face-Elementen, zum Beispiel durch Videochats, sollte in Online-Planspiele integriert werden.“ (ebd.: 29). Dies kann für digitale Planspiele, insbesondere mit Schüler*innen und für ein wirkliches ‚Planspielerlebnis‘ als essenziell betrachtet werden. Die Möglichkeit, per Videokonferenz zu kommunizieren, kann face-to-face-Kontakt herstellen und politischen Diskurs besser ermöglichen. Die Vorteile physische Präsenz werden dadurch aber nicht völlig kompensiert. Ein geschmückter ‚physischer‘ Planspielraum und barrierefreie Möglichkeiten für informelle Verhandlungen lassen bessere Lerneffekte, gerade was die politische Handlungskompetenz betrifft, vermuten. Auch die Schwierigkeit der Assistenz der Teilnehmenden durch die Planspielleitung ist hier zu benennen. Reine Online-Planspiele sollten deshalb unter regulären

⁴³ Gleiches gibt Widmaier (2011a: 148) an: „Ergebnisse der Partizipationsforschung haben hinreichend belegt, dass Selbstwirksamkeit (political efficacy), ein zentraler Motor für politische Partizipation ist. Das scheint mir für eine partizipatorische Perspektive der Politischen Bildung wichtig“.

Unterrichtsbedingungen nur für Gruppen, die sich nicht persönlich treffen können, in Erwägung gezogen werden (vgl. ähnlich Raiser et al. 2018: 89).

Die Chancen des digitalen Raums können auch in Blended-Learning-Formaten genutzt werden, etwa indem das Briefing durch interaktive Lernmodule methodisch erweitert wird oder indem der Pressegruppe über den digitalen Raum ein Publikationsorgan zur Verfügung gestellt wird (siehe ähnlich Oberle 2017: 252f.). Die politische Auseinandersetzung sollte aber weitestgehend im analogen Raum stattfinden. Ob Partizipationslernen mit analogen oder Blended-Learning-Planspielen deutlicher ermöglicht wird, müssten weitere vergleichende Studien zeigen.

Für jüngere Zielgruppen ist die kommunalpolitische Ebene für die Planspielmethode ein geeignetes Feld zum ‚Erleben‘ von Politik. Für das Partizipationslernen ist es förderlich, wenn eine Rückbindung zur lokalen Lebenswelt der Teilnehmer*innen stattfindet. Dabei sollte unbedingt ein strukturiertes Debriefing eingeplant werden. Diese Reflexionsphase bietet die ideale Möglichkeit, Partizipationsmöglichkeiten kennenzulernen und Partizipationsbereitschaft zu stärken sowie generell langfristigen Lernerfolg und ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl zu ermöglichen. Es scheint auch einen Unterschied für die Partizipationsmotivation zu machen, welche Rollen im Planspiel angelegt sind. Die Forschungsergebnisse lassen erkennen, dass ein Effekt für die Motivation zur Partizipation durch das in dieser Arbeit betrachteten Planspiel für eine Institution vorliegt, die selbst im Planspiel angelegt ist (der Jugendgemeinderat). Es ist zu überlegen, ob der Einbezug von Bürger*inneninitiativen und Ähnlichem hier eine breitere Partizipationsmotivation ausbilden kann.⁴⁴ Zugleich muss aber hinterfragt werden, ob die Verknüpfung mit lokalen Beteiligungsmöglichkeiten durch die Planspielmethode *im Besonderen* vielversprechend ist. So kann die Forderung nach einer umfassenden ‚Aufarbeitung‘ von Transferlernen, welches nicht schon in den ersten beiden Phasen erfolgt ist, die Debriefingphase überfrachten. Ein Problem besteht darin, dass der zeitliche Umfang des abschließenden Planspielteils Debriefing in der Praxis meist zu knapp bemessen ist.

Es bleibt dabei auch zu beachten, dass das Planspiel in der politischen Bildung eine simulative und keine partizipative Methode ist. Rollenhandeln und reales politisches Handeln unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Die Möglichkeiten, durch schulische und außerschulische Mitbestimmung Politik und demokratisches Handeln am realen Gegenstand praktisch zu erleben, kann und sollte durch Planspiele nicht ersetzt werden. Die kontroverse Debatte um die Legitimität der Teilnahme an politischen Aktionen im Rahmen der (schulischen) politischen Bildung

⁴⁴ Als Beispiel kann das Planspiel „Du hast die Wahl in Wahlingen“ (LpB 2019a) genannt werden, das einen kommunalpolitischen Wahlkampf mit drei thematisch orientierten Bürger*inneninitiativen simuliert.

ist hier weiterzuführen (vgl. zum Überblick: Pohl 2019a). In diesem Rahmen kann Partizipationskompetenz wohl am vielversprechendsten erworben werden.

8.3 Forschungsmethodischer Ausblick

Als forschungsmethodische Chance, um Ergebnisse bzw. Hypothesen zu den Lernwirkungen von Planspielen zu ermitteln, bietet sich die hier vorgelegte multiperspektivische Betrachtung an. Die durch die Protokolle und Interviews vermittelten Beobachtungen von nicht-teilnehmenden Didaktiker*innen können, in Verbindung mit der Befragung der Zielgruppe, einen erweiterten Blick auf das bisher kaum erforschte Feld der Online-Planspiele eröffnen. Dazu muss das Vorgehen allerdings deutlich breiter angelegt werden. Der theoretische Entwurf der Partizipationstrias zur Lernwirkung von Planspielen – gleich ob online oder analog – von Engartner et al (2015) müsste für quantitative Erhebungen in deutlich umfangreichere, durch Pre-Tests validierte Multi-Item-Messmodelle (z. B. Likert-Skalen) operationalisiert werden. Dazu muss messmethodisch und theoretisch ermittelt werden, ob die in dieser Arbeit explorativ gewonnenen Items in ein erweitertes Modell integriert werden könnten.⁴⁵ Es sollte hier am bewährten Panel-Design festgehalten werden. Prinzipiell sind Follow-up-Befragungen als dritter Erhebungszeitpunkt (mit einigem Abstand zur Planspiel-Durchführung) für die Ermittlung von längerfristigen Lernerfolgen hier eine denkbare Erweiterung. Inwieweit die dann so ermittelten Daten (noch) auf die Planspielwirkungen zurückgeführt werden könnten, wäre allerdings zu diskutieren.⁴⁶ Auch eine Erweiterung der Item-Batterie um soziodemographische Hintergrundvariablen wie Alter, Schulform und kulturelles Kapital wäre ratsam, um Lerneffekte innerhalb der Teilnehmer*innengruppe besser zu differenzieren. Diese Differenzierung gewinnt an Bedeutung, wenn mehrere Schulformen und Altersgruppen vergleichend betrachtet werden. Um den Effekt von Planspielen auf das Partizipationslernen zu ermitteln, ist eine weiterreichende vergleichende Perspektive wichtig, weil hier deutliche Unterschiede der Lernwirkungen zwischen verschiedenen Zielgruppen zu erwarten sind.

⁴⁵ Während für den Effekt von politischem Wissen auch die Analyse einzelner Items üblich ist (vgl. Lohmann und Kranenpohl 2018), benötigen latente Variablen (wie z. B. Motivation oder Fähigkeiten) Multi-Item-Messmodelle für aussagekräftigere Rückschlüsse.

⁴⁶ Bei anderen vergleichbaren Forschungsarbeiten, die vor allem Effekte des politischen Wissens messen, kann die Befragung genauer auf die Planspielinhalte zugeschnitten werden (vgl. dazu Lohmann und Kranenpohl 2018; Ivens 2021). Betrachtet man Fähigkeit- und Motivationseffekte, ist dies nicht ohne weiteres möglich.

Qualitative Forschungsmethoden haben für die (Politik-)Didaktik und die Unterrichtsforschung zurecht einen hohen Stellenwert und werden auch in der Planspielforschung vielfach eingesetzt (vgl. z. B. Schwägele 2015, Brinckmann 2014, jüngst auch Ivens und Kaiser 2021). Lehrkräfte sind hier eine wichtige Bezugsgruppe für eine kritische Evaluation der lehr-lern-methodischen Möglichkeiten und Wirkungen von (Online-)Planspielen (vgl. Oberle und Leunig 2018: 234). Es muss allerdings auch diskutiert werden, ob qualitative oder auch eher standardisierte face-to-face-Interviews mit den Teilnehmenden geführt werden sollten. Alternativ zu quantitativen Follow-up-Erhebungen könnten auch qualitative Interviews einige Zeit nach dem Planspiel durchgeführt werden. Insbesondere zur Entwicklung von Partizipationsmotivation oder zur Erhebung von tatsächlicher Partizipation als Folge der Planspielintervention könnten hierbei Erkenntnisse gewonnen werden, die für die Wirkungen von Planspielen äußerst wünschenswert wären. Bei der Option, ein Mixed-Methods-Verfahren von qualitativen und quantitativen Methoden zu nutzen, muss die Schwierigkeit der Zusammenführung verschiedener Datentypen beachtet werden. Dazu ist ein für die Forschungsfrage geeigneter Triangulationsdesign-Typus zu begründen.

9 Fazit

Der Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit lag in den ungemein herausfordernden Bedingungen der Corona-Pandemie für Schulen und außerschulische Bildungsträger. In dem durch Schulschließungen und ‚Homeschooling‘ gesetzten Rahmen mussten in kurzer Zeit neue didaktische Konzepte erprobt werden. Insbesondere handlungsorientierte didaktische Methoden, die in besonderem Maße auf physische Präsenz angewiesen sind, waren nur schwer umzusetzen oder entfielen weitestgehend. Dass Schüler*innen während des ‚regulären‘ Unterrichts an einem politischen Planspiel in ihren eigenen vier Wänden teilnehmen, war bis vor nicht allzu langer Zeit kaum denkbar. Für die Forschung stellte diese spezielle Lernsituation eine Chance dar, die bis vor kurzer Zeit nicht bestand und möglicherweise auch in Zukunft in dieser Form nicht mehr gegeben sein wird. Zugleich ergab diese ‚erzwungene Digitalisierung‘ auch für die Konzeption innovativer Lehr-Lern-Formate ein *window of opportunity*.

Für die politikdidaktische Praxis sowie für die Forschung konnte die Arbeit erste Indizien herausarbeiten, welche Lernchancen rein digital realisierte Planspiele bieten. Die titelgebende Frage des Beitrags von Engartner et al (2015): ‚Lässt sich „(p)olitische Partizipation ‚spielend‘ fördern?“ wurde dabei auf das Online-Medium und den Bereich der kommunalpolitischen Bildung durch Planspiele bezogen. Aus den vorliegenden Betrachtungen lassen sich Forschungsdesiderata ableiten: Sowohl das Partizipationslernen durch Planspiele als auch den Einsatz digitaler Elemente in Planspielen – z.B. in Form von Blended-Learning-Formaten – ist genauer und ggf. in Form von vergleichenden Ansätzen untersuchen.

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg plant, ab 2022 das Planspiel ‚Ein Skatepark in Neckardorf?‘ als Blended-Learning-Format im Rahmen ihrer ‚Politischen Tage‘ zur Durchführung an Schulen anzubieten. Die Chancen des Lernens im digitalen Moodle-Raum sollen dabei für die *Briefing*-Phase des Planspiels, die Materialverwaltung und die Pressearbeit genutzt werden. Für die Simulationsphase und das *Debriefing* wird wieder ‚zurückgekehrt‘ zur ‚klassischen‘ und bewährten Form des analogen Planspiels in der Schule. Es bleibt zu hoffen, dass die zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Forschungsarbeit vorherrschende Pandemie diesem und ähnlichen Formaten nicht im Wege steht.

Abschließend möchte sich der Autor einer Forderung der *Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung* anschließen, die er nicht treffender hätte formulieren können, damit insbesondere der Kommunalpolitik, der ‚Schule der Demokratie‘, nicht die Schüler*innen ausgehen (vgl. Frank et al. 2017: 58):

„[...] (E)s [ist] notwendig, dass die Schule einerseits in ihrer institutionellen Struktur jungen Menschen Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten anbietet und andererseits die Jugendlichen zu außerschulischem gesellschaftlichem Engagement anregt und dieses durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen Institutionen und Organisationen fördert“ (GPJE 2004: 9)

Die vorliegende Arbeit hat an einem Beispiel beschrieben, inwiefern – von einem außerschulischen Bildungsträger durchgeführte – (digitale) Planspiele diese Aufgabenstellung für die Institution Schule unterstützen können.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Paul (2004): Der interventionsfähige Bürger scheint mir ein realistisches Leitbild für die politische Bildung zu sein. In: Kerstin Pohl (Hg.): Positionen der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 88–103.

Bachen, Christine; Hernandez-Ramos, Pedro F.; Raphael, Chad (2015): Civic play and civic gaps: Can life simulation games advance educational equity? In: *Journal of Information Technology & Politics* 12 (5), S. 378–395. Online verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19331681.2015.1101038>, zuletzt geprüft am 06.02.2022.

Behne, Markus W. (2013): How to do Planspiel. Zu Strukturelementen, Konstruktionsprinzipien und Möglichkeiten der Makromethode in der Politischen Bildung. In: *Politik Unterrichten* 28 (1), S. 42–49.

Behnke, Joachim (2010): Empirische Methoden der Politikwissenschaft. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.

Brinckmann, Kristin (2014): POL&IS als Lern- und Bildungsmedium. Eine qualitative Untersuchung des Planspiels POL&IS. In: Birgit Zürn, Daniel Bartschat, Friedrich Trautwein und Sebastian Schwägele (Hg.): Planspiele - Ideen und Konzepte. Rückblick auf den Deutschen Planspielpreis 2013. Norderstedt: Books on Demand, S. 13–40.

Buchstein, Hubertus (1996): Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz. In: Klaus von Beyme (Hg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Buchstein, Hubertus (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Gotthard Breit (Hg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 11–27.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Auflage. New Jersey: Erlbaum.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Detjen, Joachim (2007): Bürgerleitbild. Begriffsbestimmung und theoretische Reflexion. In: Dirk Lange (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 61–69.

Detjen, Joachim (2011): Keine „demokratischen Märchenerzählungen“! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 125–136.

Detjen, Joachim (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In: Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Opladen: Budrich, S. 226–241.

Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz - ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.

- Engartner, Tim; Schedelik, Michael (2016): Planspiel. sowi-online. Online verfügbar unter https://sowi-online.de/praxis/methode/planspiel.html_1, zuletzt geprüft am 17.11.2021.
- Engartner, Tim; Siewert, Markus B., Meßner, Maria Th.; Borchert, Christiane (2015): Politische Partizipation 'spielend' fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25 (2), S. 198–217.
- Fischer, Christian; Reinhardt, Sibylle (2018): Das Planspiel als didaktische Methode. Grundlegende Charakteristika und begriffliche Abgrenzungen. In: Maria Theresa Meßner, Michael Schedelik und Tim Engartner (Hg.): *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 29–42.
- Frank, Elena; Pardon, Beatrice; van Damme, Ralf (2017): Politische Mitbestimmung. In: *Informationen zur politischen Bildung* (333), S. 56-72.
- Gagel, Walter (2000): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2., völlig überarbeitete Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Gemeindeordnung Baden-Württemberg (GemO): §41a, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-GemOBWV16P41a&psml=bsbawueprod.psml&max=true>, zuletzt geprüft am 07.02.2022.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Unter Mitarbeit von Joachim Detjen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Geuting, Manfred (2000): Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In: Dietmar Herz (Hg.): *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften*. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster: LIT Verlag.
- Grammes, Tilman (1999): Handlungsorientiertes Lernen. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 212–217.
- Himmelman, Gerhard (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf>.
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): *Lehrplan PLUS Bayern*. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/44602#44602>.
- Ivens, Sven (2021): Digitalization, What Is It Good For? Zwischenstand einer Interventionsstudie über ein digitalisiertes Planspiel der europapolitischen Bildung. In: Lara Möller und Dirk Lange (Hg.): *Augmented Democracy in der Politischen Bildung*. Neue Herausforderungen der Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.
- Ivens, Sven; Franke, Thomas (2021): Fokus Balkan Online. Ein Blended-Learning-Planspiel für die europapolitische Bildung. In: Siegfried Frech, Robby Geyer und Monika Oberle (Hg.): *Europa in der politischen Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Beutelsbacher Gespräche), S. 189–211.
- Ivens, Sven; Kaiser, Konstantin (2021): Online-Planspiele als Wegbereiter für internationale und digitale Hochschullehre. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (Hg.): *Digitalisierung in*

- Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Wiesbaden: Springer VS, S. 533–551.
- Jörke, Dirk (2011): Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (1-2), S. 13–17. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/33562/postdemokratie>, zuletzt geprüft am 06.01.2021.
- Kaiser, Konstantin; Raiser, Simon; Warkalla, Björn (2017): Einfach digital? Onlineplanspiele in der politischen Bildung. In: Andreas Petrik und Stefan Rappenglück (Hg.): *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 267–275.
- Klippert, Heinz (2008): *Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779943860.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (2019a): *Du hast die Wahl in Wahlingen. Ein Planspiel zur Kommunalwahl*. Stuttgart: LpB.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (2019b): *"Ein Skatepark in Neckardorf?"*. Planspiel zur Arbeit eines Gemeinderates. Stuttgart: LpB.
- Leidig, Tatjana (2002): (Computergestützte) Planspiele in der politischen Bildung. In: Christoph Butterwegge (Hg.): *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 217–234.
- Levy, Brett Miller (2011): *"I Could Make a Difference"*. Research and Theory on Fostering Adolescents' Political Efficacy and Engagement. Dissertation. Online verfügbar unter <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/86312/brettml?sequence=1>, zuletzt geprüft am 16.11.2021.
- Lohmann, Jan Robert (2018): *Politiksimulationen - eine facettenreiche didaktische Methoden*. In: *Akademie Kurzanalyse (Akademie für politische Bildung Tutzing)* (3), S. 1–8.
- Lohmann, Jan Robert (2019): *Simulations Matter. Wirkungsweise und Mehrwert von Politiksimulationen*. In: *Passauer Jean Monet Papiere* (1), S. 1–24.
- Lohmann, Robert; Kranenpohl, Uwe (2018): *Kurz- und langfristige Effekte durch Planspiele. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studierenden*. In: Maria Theresa Meßner, Michael Schedelik und Tim Engartner (Hg.): *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 85–100.
- Mandl, Heinz; Geier, Boris; Hense, Jan (2015): *Online-Lernumgebungen für Planspiele und Serious Games*. In: Ulrich Blötz (Hg.): *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen - aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. 5., überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 117–136.
- Massing, Peter (1998): *Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Massing, Peter (2010): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Siegfried Frech, Hans W. Kuhn und Peter Massing (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 163–194.
- Massing, Peter (2020): Der Zusammenhang von Demokratie, Politikdidaktik und politischer Bildung. In: Andreas Kost, Peter Massing und Marion Reiser (Hg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 295–308.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., neu ausgestattete, überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meßner, Maria Theresa; Schedelik, Michael (2018): (Hinderungs-) Gründe für den Einsatz von Planspielen im Politikunterricht. In: Christian Hühn, Sebastian Schwägele, Birgit Zürn, Daniel Bartschat und Friedrich Trautwein (Hg.): Planspiele - Interaktion gestalten. Über die Vielfalt der Methode. Norderstedt: Books on Demand, S. 105–121.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2016): Fachlehrplan Gymnasium - Sozialkunde. Online verfügbar unter https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/FLP_Gym_Sozi_LTn.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2022.
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums - Gemeinschaftskunde. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_GK.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2021.
- Müller, Matthias (2004): Lerneffizienz mit E-Learning. München: Mering.
- Münkler, Herfried (1997): Der kompetente Bürger. In: Ansgar Klein und Rainer Schmalz-Bruns (Hg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Ges, S. 153–173.
- Nagy, Franziska (2018): „Die haben mir richtig was zugetraut!“. Einführung in Konzept, Praxis und Potenziale von Service-Learning - Lernen durch Engagement. In: Michael Fricke, Lothar Kuld und Anne Sliwka (Hg.): Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion - Diakonisches Lernen - Service Learning. Münster, New York: Waxmann, S. 63–82.
- Oberle, Monika (2018): Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz. In: Sabine Manzel und Monika Oberle (Hg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberle, Monika; Leunig, Johanna (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In: Béatrice Ziegler und Monika Waldis (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 213–237.
- Oberle, Monika; Leunig, Johanna; Ivens, Sven (2020): What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes. In: *European Political Science* 19 (3), S. 367–386.

Oberle, Monika; Raiser, Simon; Warkalla, Björn; Kaiser, Konstantin; Leunig, Johanna (2017): Online-Planspiele in der politischen Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 243–255.

Petranek, Charles F.; Corey, Susan; Black, Rebecca (1992): Three Levels of Learning in Simulations. Participating, Debriefing, and Journal Writing. In: *Simulation & Gaming* 23 (2).

Petrik, Andreas (2017): Lebensweltferne Realitäten simulieren. Zum Problem der transpersonalen Rollenübernahme bei Planspielen in der politischen Bildung. In: Andreas Petrik und Stefan Rappenglück (Hg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 35–57.

Petrik, Andreas (2018): Fachdidaktische Analyse von Planspielen. Zur Fallorientierten Erschließung politikdidaktischer Konzeptionen und politischer Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Maria Theresa Meßner, Michael Schedelik und Tim Engartner (Hg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 115–129.

Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung - Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen. In: *TOPOLOGIK - RIVISTA INTERNAZIONALE DI SCIENZE FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE E SOCIALI* 3 (6), S. 102–115. Online verfügbar unter https://www.topologik.net/POHL_Topologik_6.pdf.

Pohl, Kerstin (2019a): Mit der Klasse zur Demo? Chancen und Gefahren realen politischen Handelns im Kontext politischer Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/299187/politisch-handeln>, zuletzt geprüft am 06.02.2022.

Pohl, Kerstin (2019b): Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung? Dossier Bildung - Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/206613/politisch-handeln>, zuletzt geprüft am 03.12.2021.

Raiser, Simon; Warkalla, Björn; Schneider, Annegret; Kaiser, Konstantin (2018): "Will It Blend?" Combining Online and On-Site Elements in Simulation Games. In: Peter Bursens, Vincent Donche, David Gijbels und Pieter Spooren (Hg.): Simulations of Decision-Making as Active Learning Tools. Design and Effects of Political Science Simulations. 1st edition 2018. Cham: Springer, S. 77–93.

Rappenglück, Stefan (2017): Planspiele in der Praxis der politischen Bildung. Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends. In: Andreas Petrik und Stefan Rappenglück (Hg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 17–34.

Rappenglück, Stefan; Petrik, Andreas (2017): Einführung. In: Andreas Petrik und Stefan Rappenglück (Hg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. 1. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 8–12.

Reichert, Frank (2016): How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge Into Political Participation. Evidence from Germany. In: *Europe's Journal of Psychology* 12 (2), S. 221–241. Online verfügbar unter <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27298633/>.

- Reichertz, Jo (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, Roland (1997): Die Kommune als Ort der Bürgerbeteiligung. In: Ansgar Klein und Rainer Schmals-Bruns (Hg.): *Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen*. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Ges, S. 405–447.
- Rünz, Paul (2014): *Making European Citizens? How Partizipation in Model European Union Conferences Influences European Identity, Support of the EU and Polical Involvement*. Marburg: Tectum.
- Sander, Wolfgang (2008): *Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 3., durchges. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 113–126.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2018): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11., überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Schwägele, Sebastian (2015): *Planspiel - Lernen - Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren*. Dissertation, Universität Bamberg. Online verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/46213>.
- van Deth, Jan (2006): Vergleichende politische Partizipationsforschung. In: Dirk Berg-Schlosser (Hg.): *Vergleichende Politikwissenschaft. Ein einführendes Studienhandbuch*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss, S. 167–188.
- Waldvogel, Thomas (2019): Planspielend Lernen! In: "Ein Skatepark in Neckardorf?". Planspiel zur Arbeit eines Gemeinderates. Stuttgart: LpB, S. 6–9.
- Waldvogel, Thomas; Oberle, Monika; Leunig, Johanna (2020): Kommunal wählen gehen?! Die Wirkung von Interventionen politischer Bildung auf die Kenntnisse, Einstellungen und Motivationen von Erstwähler*innen zu Kommunalwahlen. In: *Außerschulische Politische Bildung* (4), S. 20–29.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele und Kurt Gerhard Fischer (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, Georg; Landwehr, Barbara (2018): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen. Ergebnisse einer Studie. In: Béatrice Ziegler und Monika Waldis (Hg.): *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*. 1. Auflage 2018. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 175–190.
- Weißhaupt, Barbara; Kellermann, Gero (2020): Kommunalpolitische Bildung. In: Monika Franz und Gero Kellermann (Hg.): *Zukunft vor Ort. Kommunalpolitik in Bayern*. München: Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, S. 237–246.
- Widmaier, Benedikt (2011a): Das ganze Erfolgspaket auf seine Bedeutung hin befragen! Der Beutelsbacher Konsens und die aktionsorientierte Bildung. In: *Außerschulische Bildung* 42

(2), S. 142–150. Online verfügbar unter https://www.joeran.de/dox/201108_AB_2-11_Digitale_Lernformate.pdf, zuletzt geprüft am 07.02.2022.

Widmaier, Benedikt (2011b): Politische Bildung und politische Aktion. Eine normale Herausforderung für non-formale Bildung. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 101–107.

Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (2011): Von der Politikverdrossenheit zum Wutbürger? Partizipation als Ziel der politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 7–14.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227–255.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1). S.1-9.

Wohnig, Alexander (2018): Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen Lernprozessen. In: Béatrice Ziegler und Monika Waldis (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. 1. Auflage 2018. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 191–212.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Masterarbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlichgemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet. Die Arbeit wurde noch keiner anderen Prüfungskommission in dieser oder einer ähnlichen Form vorgelegt.

Eichstätt, den 22.02.2022



Marian Hummel