

Irma RYBNIKOVA¹, Regina AHRENS, Viktoria MENZEL & Monika PAPE
(Lippstadt)

Notgedrungen digital – Erfahrungen aus der digitalen Umstellung eines Präsenzplanspiels in der Betriebswirtschaftslehre

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag schildern wir unsere Erfahrung mit einem im Jahr 2020–21 aufgrund der Corona-Pandemie notgedrungen digitalisierten Planspiel im Master BWL an der Hochschule Hamm-Lippstadt. Dabei arbeiten wir fördernde und hemmende Faktoren heraus, die zu einer erfolgreichen Durchführung des Planspiels im digitalen Format beigetragen haben, wie die Etablierung eines Unterstützungsnetzwerks, rechtzeitige Vorbereitung sowie Anpassung des Zeitplans und der Kommunikationsstrukturen.

Schlüsselwörter

Planspiel, Betriebswirtschaftslehre, Digitalisierung

1 E-Mail: irma.rybnikova@hshl.de



Forced to be digital – Experiences with the digital conversion of a presence simulation game in business administration

Abstract

In this paper, we describe our experience with a business simulation within a master's of business administration programme at the Hamm-Lippstadt University of Applied Sciences. Originally, the business simulation took place in a traditional mode. However, due to the pandemic situation, it had to be held as a digital event in 2020–21. Here, we elaborate on essential supporting and limiting aspects that contributed to the successful implementation of the simulation game in the digital format, such as the establishment of a support network, timely preparation and the adaptation of the schedule and communication structures.

Keywords

simulation game, business administration, digital mode

1 Einleitung

Planspiele als eine Form des problemorientierten Lernens repräsentieren ein beliebtes Lehrformat an Hochschulen, stellen sie doch eine spielerische Abwechslung zu klassischen Lehrveranstaltungen dar und setzen erfahrungsbasiertes Lernen anstatt der Vermittlung abstrakten Wissens in den Vordergrund (GOLDMANN et al., 2020). Auch in der Betriebswirtschaftslehre finden Planspiele ihren Einsatz. Meist handelt es sich dabei jedoch um computergestützte Versionen, wie z. B. TOPSIM, die mit technologischem Fortschritt, Digitalisierung und nicht zuletzt mit Effizienz assoziiert werden. Nicht computergestützte Planspiele sind in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre hingegen eher selten. Dabei ermöglichen gerade sie eine realitätsnahe Simulation von betrieblichen Entscheidungsprozessen, die in Interaktion und in Präsenz erlebbar werden.

Die Corona-Pandemie hat seit dem Sommersemester 2020 weitreichende Veränderungen im Bildungswesen hinterlassen und schnell umsetzbare digitale Lehr-/Lern-

formaten gefordert. Dies betraf nicht nur klassische Lehr-/Lernformate, sondern stellte auch die Durchführung von analogen Planspielen vor neue Herausforderungen. Von einem Tag auf den anderen stellte sich die Frage, inwiefern die Kompetenzen und Lernziele eines in Präsenz durchgeführten Planspiels auch ohne die physische Präsenz der Mitspielenden und des Begleitemps realisiert werden können. Über einen solchen Fall möchten wir in unserem Beitrag berichten. Das Ziel des Beitrags besteht darin, zu reflektieren, welche fördernden und hemmenden Faktoren bei der digitalen Umsetzung des Planspiels identifiziert werden können und welche Konsequenzen sie für die Qualifikationsziele hatten.

2 Planspiele und Simulationen in der Betriebswirtschaftslehre: Forschungsstand

Ein Planspiel beruht auf einer Problemstellung, die von Personen bzw. Gruppen gelöst werden soll (BÖHRET & WORDELMANN, 1975 zit. n. BACHNER & WILLNECKER, 2011). Die Simulation einer solchen Situation ist in unterschiedliche Phasen organisiert und volatil, da individuelle Entscheidungen der Teilnehmenden, der Informationsfluss unter- und innerhalb der (Klein-)Gruppen oder der Handlungsspielraum des Planspielmodells das Ergebnis und den Fortlauf eines Planspiels maßgeblich beeinflussen (CAPAUL & ULRICH, 2003 zit. n. BACHNER & WILLNECKER, 2011). Im hochschulischen Kontext nimmt diese Form des Lehrens und Lernens eine wesentliche Rolle ein, da sie die Verknüpfung theoretischer Inhalte mit praktischen Elementen erlaubt (LOON et al., 2015). Die Auseinandersetzung mit Situationen, wie sie auch im zukünftigen Berufsalltag auftreten können, fördert den Einblick in entsprechende Tätigkeiten und bietet die Möglichkeit, praxisrelevante Fähigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig erfolgt die Problembetrachtung aus verschiedenen Sichtweisen, sodass nicht nur problemorientiertes Lernen, sondern auch soziale Prozesse stattfinden (PELLERT, 2016).

Oftmals findet die Einbindung von Planspielen im hochschulischen Lehralltag in den Politikwissenschaften statt (MUNO, 2020), ist aber auch in den Wirtschaftswissenschaften zu finden (SNYDER, 2003). Hier überwiegen Unternehmensplanspiele, die den Fokus auf das Verständnis von betrieblichen Zusammenhängen legen (BUIL et al., 2018). Unterstützt wird die Durchführung dieser Planspiele zumeist

durch den Einsatz von Software, wie z. B. bei den Planspielen TOPSIM, Fort Fantastic der BuGaSi GmbH oder dem SAP-basierten ERPSim-Planspiel (RUBART & HARTWEG, 2019). Diese softwarebasierten Planspiele werden sowohl als digitale Veranstaltung durchgeführt, können aber auch in Präsenz stattfinden.

In Bezug auf die Digitalisierung der ursprünglich analogen Planspiele zeigen Berichte, dass verschiedene Strategien unternommen wurden. Stellenweise wurde auf bestehende Software zurückgegriffen, wie z. B. auf TOPSIM oder Senaryon (BURCHERT & SCHNEIDER, 2021; IVENS & KAISER, 2021), Avatare wurden in einem virtuellen Raum zwecks Simulationsdurchführung eingesetzt (FECKE & MÜLLER, 2022) oder das Planspiel wurde um Twitter-Kanäle ergänzt (GOLDMANN et al., 2020). Die Studien legen nahe, dass eine Umwandlung der ursprünglich analogen Planspiele in digitale Formate erfolgreich verlaufen kann (z. B. KIRCHNER, 2021). Entscheidend ist dafür eine Konferenz-Software, eine Plattform zum kollaborativen Arbeiten und eine zuverlässige Internetverbindung sowie ggf. die Unterstützung durch technikaffine Personen (BURCHERT & SCHNEIDER, 2021).

3 Das Konzept des Planspiels „Betriebsverlagerung“

Beim betrachteten Planspiel handelt es sich um ein Modul im 1. Fachsemester des Masterstudiengangs BWL an der Hochschule Hamm-Lippstadt, das wiederkehrend in den Wintersemestern in vollständiger Präsenz angeboten wird. Das Modul umfasst eine Vorlesung, eine begleitende Übung sowie das als Blockseminar organisierte Planspiel. Die Qualifikationsziele des Moduls sehen vor, dass die Studierenden erlernen, „komplexe Probleme aus der unternehmerischen Praxis zu bearbeiten, Instrumente und Problemlösungsansätze der Unternehmensführung auf konkrete Fragestellungen auszuwählen und anzuwenden sowie ihre überfachlichen Kompetenzen wie Teamarbeit, Verhandlungsgeschick, Moderation und Präsentation zu vertiefen“ (HOCHSCHULE HAMM-LIPPSTADT, 2022, S. 1).

Als Ergänzung zur Vorlesung und Übung zielt das Planspiel darauf ab, den Erwerb von praktischen Erfahrungen mit der Unternehmensführung zu ermöglichen und einen Praxis-Theorie-Transfer zum Thema zu unterstützen. Entsprechend steht die-

ser Transfer im Fokus der vorgesehenen Prüfungsformate: In der gruppenbezogenen Präsentation wie im individuellen Reflexionsbericht werden die Studierenden angehalten, ihre persönlichen Erfahrungen im Planspiel aus Perspektive eigens gewählter Theorien der Unternehmensführung, die in der Vorlesung und Übung behandelt werden, mündlich und schriftlich zu reflektieren.

Im Kontext des Masterstudiengangs kommt dem Planspiel eine weitere Rolle zu: Da es sich um Studierende aus heterogenen Hochschulen und Studiengängen handelt, soll mithilfe des Planspiels eine schnelle soziale Konsolidierung der Studierendengruppe stattfinden. Der interaktive Charakter dieser Lehrveranstaltung kommt dieser Erwartung sehr entgegen, denn die Studierenden können sich während der Spiel- und Reflexionsphasen als auch in den Kleingruppen weitaus besser kennenlernen als im Rahmen klassischer Lehrformate.

Das inhaltliche Konzept des Planspiels beruht auf einer Problemsituation, die auf KLIPPERT (2016, S. 214) zurückgeht. Hierbei handelt es sich um einen Textilbetrieb, welcher sich in einer wirtschaftlichen Schieflage befindet. Mögliche Lösungen umfassen den Verbleib in Deutschland unter grundsätzlich geänderten Rahmenbedingungen (wie eine massive Spar- oder Innovationsstrategie) oder eine Auslagerung des Betriebs ins Ausland. Für die höheren Komplexitätsanforderungen des Masterstudiums wurde das ursprüngliche Planspiel weiterentwickelt. So wurden bestehende Rollen erweitert und mit neuen Befugnissen versehen sowie neue Rollen eingeführt, z. B. Mitarbeitende. Auch wurden die möglichen Auslagerungsszenarien angepasst. Darüber hinaus wurden Ereigniskarten entwickelt, die die Planspielenden u. a. dazu auffordern, eine mögliche Förderung durch die Europäische Union zu prüfen. Einführende Informationen zur Organisation des Planspiels sowie die Problemstellung werden den Studierenden sowohl im Präsenz- als auch im digitalen Format im Vorfeld über die Lernplattform moodle zur Verfügung gestellt mit der Bitte, diese Informationen eigenständig zu erarbeiten. Die Problemstellung und das Planspiel zeichnen sich durch die Entscheidungs- und Ergebnisoffenheit und Ambivalenz aus, d. h. es gibt keine im Vorfeld feststehenden Szenarien „des besten“ oder „des schlechtesten“ Ausgangs. Vielmehr können die Studierenden in den Aushandlungsprozessen eine große Bandbreite der möglichen Optionen eruieren und eine davon anstreben. Das führt dazu, dass jedes Planspiel einzigartig verläuft und die Lösung zu Beginn nicht abzusehen ist. Im Fokus der Simulation steht nicht das

Ergebnis, sondern vielmehr die Interaktionsprozesse zwischen den Beteiligten in ihren Rollen vor dem Hintergrund des zu lösenden Problems.

Die Studierenden werden per Zufall einer der sieben Rollen zugewiesen und behalten diese Rolle für den gesamten Planspielverlauf. Als Rollen vorgesehen sind die Geschäftsführung, der Betriebsrat, die Mitarbeitenden, die Bank, die Wirtschaftsförderung, der Stadtrat und die Presse. Um Gruppenprozesse zu unterstützen, wird die jeweilige Rolle mindestens zweimal, maximal sechsmal besetzt. Die Lehrenden übernehmen die Rolle der Beobachtenden oder der planspielexternen Instanzen, wie der EU, der Bundesministerien oder der Stadtanwohner:innen.

Da der Schwerpunkt des Planspiels auf Interaktionen innerhalb und zwischen den Teams liegt, wurde das Planspiel ursprünglich explizit als Präsenzveranstaltung konzipiert und durchgeführt. Der typische Ablauf als eine Blockveranstaltung umfasst zunächst das Kennenlernen und die Rollenzuordnung, darauf folgen mehrere Spielphasen, die sich mit Reflexionsphasen abwechseln. Diese dienen einer Betrachtung des Planspielgeschehens aus Sicht der gewählten Theorien zur Unternehmensführung, um die Frage zu beantworten: „Was geschieht hier und warum?“. Eine Besonderheit stellt zudem die „Pressekonferenz“ dar, in der die Teams ihren jeweiligen Stand für andere darstellen und für Fragen der Stadtanwohner:innen zur Verfügung stehen. Den inhaltlichen Abschluss des Planspiels bilden die Präsentation des gemeinsam erreichten Ergebnisses durch die Studierenden und die abschließende Reflexion.

4 Digitalisierung des Planspiels im Wintersemester 2020–2021

Aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie musste das Planspiel im Wintersemester 2020/21 vollständig digital stattfinden. Das Anliegen der Modulleitung bestand darin, möglichst wenige inhaltliche Änderungen vorzunehmen, um eine Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen und der Prüfungsleistungen mit den vorherigen Durchläufen sicherzustellen.

Während die Vorlesung und die Übung inhaltlich komplett gleich blieben und lediglich nicht in Präsenz, sondern im virtuellen Raum der von der Hochschule ge-

nutzten Lernplattform synchron angeboten wurde, erforderte die Umstellung des Planspiels größere organisatorische Vorbereitungen. Zunächst galt es, den gesamten Planspielinhalt und -verlauf auf seine digitale „Tauglichkeit“ zu überprüfen und die technischen Kanäle zu identifizieren, die die Erreichung der Kompetenzziele auch im digitalen Format ermöglichen. Angesichts der Erfahrungen einer reinen Online-Lehre aus dem ersten digitalen Semester im Sommer 2020 stand recht schnell fest, dass das Planspiel auch in digitaler Präsenz durchführbar ist: Die zur Verfügung stehende Software BigBlueButton eignete sich für Videokonferenzen und für Gruppenbesprechungen, ergänzt um einige kollaborative Tools für gemeinsame Erarbeitungen. Die Umstellung auf das digitale Format, bei der die Lernkompetenzen und -ergebnisse im Fokus standen, realisierten wir schrittweise:

(1) Schaffung eines Unterstützungsnetzwerks. Die Lehrenden hatten in Vorbereitung auf das Planspiel einige hochschulinterne und -externe Workshops zur digitalen Lehre absolviert, darunter auch einen Workshop zu Planspielen in digitaler Präsenz, um aus den Erfahrungen anderer zu lernen. Des Weiteren erfolgte die Vorbereitung und Umsetzung des Planspiels auf ein digitales Lehr-/Lernformat gemeinsam mit der Mitarbeiterin der Hochschuldidaktik. Sie beriet die Lehrenden während der Vorbereitung des Planspiels, nahm aber auch am Planspiel als Beobachterin und an den gemeinsamen Reflexionsrunden des Lehrteams teil. Das Organisationsteam wurde um zwei wissenschaftliche Hilfskräfte ergänzt, die bei der Erarbeitung von Unterlagen und bei der technischen Vorbereitung und Durchführung des Planspiels unterstützten.

(2) Vorbereitung der Technik. Da das digitale Format eine große Vertrautheit mit der Software und den ergänzenden Apps voraussetzt, wurden das bisherige Wissen und die Erfahrungen mit den Softwarelösungen mobilisiert und im Lehrteam geteilt. Das betraf die Qualität, leichte Erlernbarkeit und Nützlichkeit und Kollaborationsfähigkeit der zur Verfügung stehenden Software-Systeme. Bei Tools, die nicht durch die Hochschule bereitgestellt wurden, wie padlet.com, standen zudem noch Datenschutzfragen im Raum. Es wurde ein Handbuch für wichtigste Tools erarbeitet, welches jeweils eine kurze Übersicht der Hauptfunktionen umfasste und in Vorbereitung des Planspiels den Studierenden und allen beteiligten Lehrenden zur Verfügung gestellt wurde, damit sie sich mit der Technik vertraut machen können. In einer Übungssitzung wurden den Studierenden zudem die für die Durchführung des Planspiels maßgeblichen Software-Systeme (u. a. CiscoWebex, Sciebo) vorge-

stellt. Sicherheitshalber wurden auch alternative Software-Lösungen erarbeitet (z. B. Zoom/WebEx alternativ zu BigBlueButton). Es wurden Kommunikationskanäle für das Planspiel festgelegt (BigBlueButton und hochschulische E-Mail-Adresse), wiewohl die Studierenden auch inoffizielle Kanäle (u. a. WhatsApp) nutzten, weshalb es der Spielleitung (im Gegensatz zum Präsenz-Planspiel) zum Teil nicht mehr möglich war, das Planspielgeschehen teilnehmend zu beobachten.

(3) Gewährleistung der Lernmotivation: Lehren und Lernen im virtuellen Raum ist für beide Seiten mit der Forderung nach zusätzlichen Kompetenzen verknüpft, bei den Lernenden werden hohe Selbststeuerungskompetenzen und intrinsische Motivation vorausgesetzt (LACKNER & KOPP, 2014). Um die Lernmotivation der Studierenden zu sichern, haben wir zunächst Wert darauf gelegt, die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Vorerfahrungen und Gewohnheiten im Umgang mit neuen Medien und technischen Anforderungen kennenzulernen. Hierzu entwickelten wir in Anlehnung an BREMER (2002) einen Fragebogen. Auf Grundlage der erhobenen Daten konnten wir die erforderliche technische und pädagogische Unterstützung für Studierende im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (ARNOLD & SCHÜBLER, 2020; REICH, 2008) planen und gestalten. So konnten im Fall von fehlender Hard- und Software Studierende auf Unterstützungsleistungen aus dem zentralen Bereich der Hochschule, insbesondere der e-Koordination, zurückgreifen.

Darüber hinaus wurden den Planspielteilnehmenden im Voraus umfangreiche Informationen über den geplanten Ablauf, die Inhalte des Planspiels und die benötigte Technik bereitgestellt. Beim Auftakt wurde u. a. ein auf die Rahmenbedingungen des Planspiels angepasster Code of Conduct vorgestellt, entwickelt in enger Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik. Anpassungen umfassten beispielsweise die Teilnahme der Studierenden mit Kamera und Mikrofon während des gesamten Planspiels. Darüber hinaus wurden auch Erwartungen explizit formuliert, wie beispielsweise die Bereitschaft von Studierenden und Lehrenden, durchgängig aktiv am Planspiel teilzunehmen und sich über die vorgestellten Kommunikationswege informiert zu halten. Dies sorgte sowohl für Transparenz als auch für ausreichende technische Ausstattung unter den Studierenden.

(4) Schaffen persönlicher Vertrautheit: Mit dem zentralen Ziel des Planspiels, nämlich der sozialen Konsolidierung einer sehr heterogenen Studierendenkohorte, war gleichzeitig die Herausforderung verbunden, den Prozess des Vertrautwerdens

innerhalb der Studierendengruppe ohne persönliche Begegnungen zu unterstützen und damit die Beziehungsaufnahme untereinander zu ermöglichen. Es galt, den Forming-Prozess (TUCKMAN, 1965) erfolgreich zu gestalten und der Gruppe Zeit und Möglichkeiten einzuräumen, die eigene Zugehörigkeit zur Gruppe zu klären, Ängste abzubauen und die soziale Eingebundenheit (DECI & RYAN, 1993) zu stärken.

So wurden für die Kennlernphase vor Beginn des Planspiels Steckbriefe (EPIZ e. V., 2015) eingesetzt. Mit deren Hilfe sollten Lernende und Lehrende Motivation und Interessen hinsichtlich der eigenen Lehr-/Lernprozesse reflektieren. Gleichzeitig dienten sie auch einer Verschriftlichung allgemeiner Informationen zur eigenen Person (z. B. Hobby, Lieblingssong etc.), was die Vertrautheit in der Gruppe unterstützen sollte. Die Steckbriefe wurden in der Lehrveranstaltung von den Lernenden selbst präsentiert und mit Einverständnis aller Beteiligten auf der Lernplattform hinterlegt. Dieser Findungsphase kam eine besondere Schlüsselsituation (KLEIN, 2014) zu. Hier werden Lernmotivationsgrundlagen formiert und zugleich informelle Kommunikations- und Interaktionsprozesse im digitalen Raum gefördert. Mit dem Ziel, das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und die Motivation sowie das Selbstwertgefühl der Lernenden zu verbessern (BECKER, 2018), sollte gleichzeitig eine positive Wirkung auf die Arbeitsleistung erzielt werden.

(5) Anpassung des Zeitkonzepts im Planspiel: Da das Ziel der Gruppenkonsolidierung im Fokus stand, galt der Zeitplanung eine besondere Aufmerksamkeit. Diese wurde angepasst, sodass ausreichend Raum und Zeit für informelle Interaktionen zwischen den Teilnehmenden gegeben war. In den Ablauf wurden gemeinsame digitale Coffee-Breaks und Fitness-Pausen integriert, geleitet durch eine Mitarbeiterin des Hochschulsports.

Ausgehend von den bisherigen Lehrerfahrungen in digitalen Formaten waren wir uns zudem bewusst, dass hier insgesamt weitaus mehr Zeit benötigt wurde als im Präsenz-Format, insbesondere wenn es um interaktive Lehrbestandteile geht. Entsprechend wurden insbesondere die Spiel-, aber auch die Reflexionsphasen verlängert.

(6) Gruppenvertretungen und Ansprechpartner:innen: Im analogen als auch im digitalen Format erfolgt die Rollenzuordnung im Planspiel per Zufall, jedoch wurden die neugebildeten Kleingruppen im digitalen Format gebeten, die jeweiligen Gruppensprecherinnen und -sprecher zu wählen und zu nennen. Diese waren

Bindeglieder zwischen der Spielleitung und der jeweiligen Kleingruppe und hatten im Planspielverlauf die Möglichkeit, in festgelegten Zeiträumen Fragen zu klären und der Spielleitung eine Rückmeldung zum Ablauf zu geben. Die Spielleitung, bestehend aus zwei Modulverantwortlichen (im Wechsel), einer Mitarbeiterin aus der Hochschuldidaktik und einer wissenschaftlichen Hilfskraft, war für alle Planspielteilnehmenden durchgehend via BigBlueButton und E-Mail erreichbar.

5 Folgen der digitalen Umstellung für das Planspiel

Entgegen unserer Befürchtung waren die Teilnehmenden des Planspiels lernmotiviert. In den digitalen Räumen der Kleingruppen konnten wir eine starke Dynamik beobachten, zahlreiche Treffen wurden in verschiedenen Konstellationen arrangiert, vorbereitet und reflektiert. Die Identifikation mit der eigenen Rolle hat, nicht anders als in Präsenz, zwar einige Zeit in Anspruch genommen, aber spätestens ab Tag 2 agierten die Kleingruppen überzeugend und nahezu authentisch. Hierzu haben auch die ersten Aufgaben beigetragen, die eine Beschäftigung mit den Zielen der eigenen Kleingruppe sowie die Reflexion der individuellen Rollenübernahme anregte. Als ein Indiz sowohl für die Lernmotivation als auch für eine gelungene Rollenübernahme möchten wir einen Auszug der „Wandzeitung“ anführen (Abb. 1), die die Kleingruppe „Presse“ mithilfe von padlet.com erstellt, im Laufe des Planspiels kontinuierlich ergänzt und für alle Planspielteilnehmenden zugänglich gemacht hat. Nicht nur werden hier bemerkenswert einfallsreich die Ereignisse im Planspiel zusammengefasst, sondern auch die Entscheidungen und das Geschehen auf eine medientypische Art dargestellt.

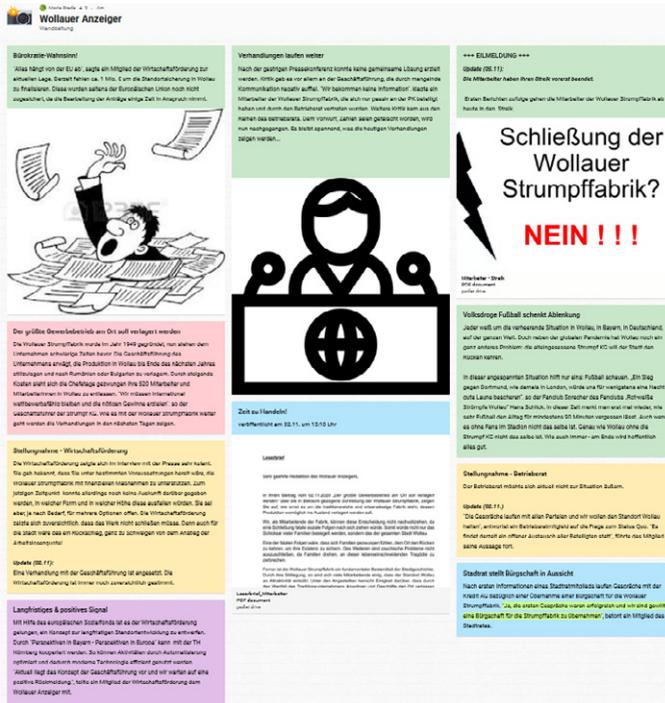


Abb. 1: Auszug aus der Wandzeitung, erstellt im Planspiel von der „Presse“.

Als Lehrende haben wir lernen müssen, dass das Beobachten in den digitalen Räumen deutlich störender als im Präsenz-Format war: Die durch den Raumzutritt entstandenen Pausen waren lang und für alle unangenehm. Es stellte sich auch heraus, dass das Beobachten meist nicht sinnvoll war, denn die Studierenden haben ihre digital ermöglichte Lernautonomie geschätzt und genutzt. Weitaus wichtiger war die dauerhafte Ansprechbarkeit der Spielleitung bei Fragen und Unklarheiten. Dies hat uns die Lehre des „Loslassens“ und des Vertrauens in die eigengesteuerten Lernprozesse der Studierenden beschert: Auch wenn die Lernenden unsichtbar sind, sind sie produktiv, wenn Ziele klar sind und eine Rückmeldung jederzeit möglich ist.

Auch die Reflexionsphasen verliefen anregend und zufriedenstellend: Die Studierenden haben sich aktiv beteiligt und waren in der Lage, ihre Erfahrungen aus dem Planspiel in Bezug zu gelernten Theorien zu setzen. Lediglich hatten wir als Lehrende den Eindruck, dass manche Theorieanwendung etwas oberflächlicher ausfiel, als wir es aus der Präsenz gewohnt waren. Möglicherweise beanspruchten das digitale Planspiel und seine neue technische Dimension die Studierenden doch stärker als geplant, sodass das Reflektieren und das Abstrahieren an manchen Stellen zu kurz kam. Ein Vergleich der Modulabschlussnoten im Wintersemester 2019/20 (Präsenz) und 2020/21 (digital) legt allerdings die Vermutung nahe, dass die Lernziele von den Studierenden ähnlich gut erreicht wurden.

In Bezug auf die Konsolidierung der Gruppe im digitalen Planspiel können wir feststellen, dass sich die Planspielteilnehmenden dank der Steckbriefe und der Interaktionen im Planspiel gut kennengelernt haben. Inwiefern dies nachhaltig war und die Kontakte in der Studierendengruppe auch jenseits des Planspiels unterstützte, müsste zukünftig expliziter betrachtet werden.

Eine gravierende Problematik stellte im umgestellten Planspiel die eintretende digitale Ermüdung der Teilnehmenden dar. Deutlich wurde dies in der Rückmeldung am Ende des Planspiels: Oftmals merkten die Studierenden an, dass sie zwar viel gelernt hätten, aber auch regelrecht erschöpft seien. Die Zeitplanung des digitalen Planspiels sollte somit nicht nur die Pausen oder die Dauer der Spiel- und Reflexionsphasen berücksichtigen, sondern auch die tägliche Dauer des Planspiels. Sinnvoll scheint hier ein Format der halben Tage zu sein.

6 Schlussfolgerungen

Trotz der digitalen Umstellung des Planspiels konnten die Kompetenzziele des Moduls erreicht werden. Die Unterschiede zum Präsenzformat waren aus unserer Sicht nicht gravierend, höchstens graduell, z. B. in Bezug auf die Qualität der Theorieanwendung. Als wesentliche Voraussetzungen zur erfolgreichen Umstellung des Planspiels waren allerdings die Zuverlässigkeit der Internetverbindung und der Haupttools sowie eine technische Aufgeschlossenheit und Lernfähigkeit aller Beteiligten, Lehrender wie Studierender, erforderlich. Jegliche Störungen dieser Aspekte wären zu kaum überwindbaren Hürden bei der Planspiel-Digitalisierung geworden.

Als förderlich für die Digitalisierung des ursprünglich rein analog intendierten Planspiels erwiesen sich folgende Aspekte:

- frühzeitige Planung und Organisation, einschließlich des Unterstützungsnetzwerks,
- kollegialer Austausch unter Einbezug der Hochschuldidaktik als zentrale Service- und Supporteinrichtung,
- Einbeziehen der Vorerfahrungen und -kenntnisse von Studierenden,
- ein Konzept der technischen und zeitlichen Präsenz-Äquivalenz: Welche Aufgaben im analogen Planspiel können durch welche Tools mit welchen Folgen für die Zeitplanung abgebildet werden?
- umfassende Information an Studierende in Bezug auf die inhaltlichen und technischen Fragen,
- feste Ansprechpartner:innen aufseiten der Lehrenden und der Studierenden sowie die dauerhafte Erreichbarkeit.

Ausgehend von diesen Erfahrungen käme für die zukünftige Gestaltung des Planspiels auch ein hybrides Format in Frage. Dessen Erfolg und die nötigen Rahmenbedingungen bedürfen jedoch einer gesonderten Analyse.

7 Literaturverzeichnis

Arnold, R. & Schüßler, I. (2020). *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Bachner, J. & Willnecker, M. (2011). „Der Weg ist das Ziel“ – Entwicklung eines Planspiels mit Nachwuchsführungskräften. In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. ZMS-Schriftenreihe Band 2 (S. 145–168). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Becker, J. H. (2018). Teamführung. In J. H. Becker, H. Ebert & S. Pastoors (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 167–172). Berlin: Springer.

Becker, J. H., Ebert, H. & Pastoors, S. (Hrsg.) (2018). *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf*. Berlin: Springer.

Berendt, B., Fleischmann, A., Salmhofer, G., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M. & Wildt, J. (Hrsg.) (2021). *Neues Handbuch Hochschullehre* (100. Ausgabe). München: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Böhret, K. & Wordelmann, P. (1975). Das Planspiel als Methode der Fortbildung. Köln: Carl Heymanns Verlag. Zit. n. J. Bachner & M. Willnecker (2011). „Der Weg ist das Ziel“ – Entwicklung eines Planspiels mit Nachwuchsführungskräften. In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. ZMS-Schriftenreihe Band 2 (S. 145–168). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Bremer, C. (2002): Online Lehren leicht gemacht! Leitfaden für die Gestaltung und Planung von virtuellen Hochschulveranstaltungen. Netzbasierendes Lehren und Lernen D 3.1. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.) (2021), *Neues Handbuch Hochschullehre* (100. Ausgabe). München: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Buil, I., Catalán, S. & Martínez, E. (2018). Exploring students' flow experiences in business simulation games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34, 183–192. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcal.12237>, Stand vom 25. August 2022.

Burchert, H. & Schneider, J. (2021). *Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Capaul, R. & Ulrich, M. (2003). Planspiele: Simulationsspiele für Unterricht und Training. Altstätten: Tobler Verlag. Zit. n. J. Bachner & M. Willnecker (2011). „Der Weg ist das Ziel“ – Entwicklung eines Planspiels mit Nachwuchsführungskräften. In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. ZMS-Schriftenreihe Band 2 (S. 145–168). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.) (2016), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654320933544>, Stand vom 25. August 2022.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

EPIZ e. V. (Hrsg.) (2015). *Globales Lernen. Handbuch für Referent_innen*. Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens. https://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/EPZ_Handbuch2016_W.pdf, Stand vom 13. Oktober 2022.

Fecke, J. & Müller, L. (2022). Simulationen in virtuellen Lernumgebungen: Welche Vor- und Nachteile haben avatarbasierte und videokamerabasierte Formate bei der Durchführung von Rollenspielen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(1), 215–232. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1572>. Stand vom 25. August 2022.

Goldmann, A., Schwanholz, J., Delhees, S. & von Schuckmann, A. (2020). Planspiele in der Politikwissenschaft – zu den Versprechen und Fallstricken einer interaktiven Lehr- und Lernmethode. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30, 521–538. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41358-020-00238-z.pdf>, Stand vom 25. August 2022.

Hitzler, S., Zürn, B. & Trautwein, F. (Hrsg.) (2011). *Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. ZMS-Schriftenreihe Band 2. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Hochschule Hamm-Lippstadt (2022). *Modulhandbuch Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre*. <https://www.hshl.de/assets/02-Hochschule/Veroeffentlichungen/Modulhandbuecher/2022-2023/BWM/220607-Modulhandbuch-BWM-Studienjahr-22-23.pdf>, Stand von August 2022.

Ivens, S. & Kaiser, K. (2021). Online-Planspiele als Wegbereiter für internationale und digitale Hochschullehre. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (S. 533–551). Wiesbaden: Springer Verlag.

Kirchner, A. (2021). Unendliche Räume – ein Planspiel in digitaler Präsenz. *die hochschullehre*, 24 (7), 251–264. <https://doi.org/10.3278/HSL2124W>, Stand vom 10. Oktober 2022.

- Klein, I.** (2014). *Gruppen leiten. Ohne Angst. Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams*. 14. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.
- Klippert, H.** (2016). *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. 6 Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lackner, E. & Kopp, M.** (2014). Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 174–186). Münster et al.: Waxmann.
- Loon, M., Evans, J. & Kerridge, C.** (2015). Learning with a strategic management simulation game: A case study. *The International Journal of Management Education*, 13 (2015), 227–236. <https://www.downloadmaghaleh.com/wp-content/uploads/9506.pdf>, Stand vom 25. August 2022.
- Muno, W.** (2020). *Planspiele und Politiksimulationen in der Hochschullehre*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Pellert, A.** (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69–86). Münster, New York: Waxmann.
- Reich, K.** (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Rubart, J. & Hartweg, E.** (2019). Planspiele in der Hochschullehre – am Beispiel von Fort Fantastic und ERPsim. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (S. 95–103). Bielefeld: wbv. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18553/pdf/Rubart_Hartweg_2019_Planspiele_in_der_Hochschullehre.pdf, Stand vom 25. August 2022.
- Rummler, K.** (Hrsg.) (2014). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster et al.: Waxmann.
- Schmohl, T., Schäffer, D., To, K.-A. & Eller-Studzinsky, B.** (Hrsg.) (2019). *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden*. Bielefeld: wbv. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18553/pdf/Rubart_Hartweg_2019_Planspiele_in_der_Hochschullehre.pdf, Stand vom 25. August 2022.
- Snyder, K. D.** (2003). Ropes, poles, and space. Active learning in business education. *Active learning in higher education*, 4(2), 159–167. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1469787403004002004>, Stand vom 25. August 2022.

Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.

Wildt, J. (2006). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. Lehren und Lernen A1.1. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (100. Ausgabe). München: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Autorinnen



Prof. Dr. Irma RYBNIKOVA || Hochschule Hamm-Lippstadt ||
Marker Allee 76–78, 59063 Hamm

www.hshl.de

irma.rybnikova@hshl.de



Dr. Regina AHRENS || Hochschule Hamm-Lippstadt ||
Marker Allee 76–78, 59063 Hamm

www.hshl.de

regina.ahrens@hshl.de



Viktoria MENZEL || Hochschule Hamm-Lippstadt ||
Marker Allee 76–78, 59063 Hamm

www.hshl.de

viktoria.menzel@hshl.de



Monika PAPE || Hochschule Hamm-Lippstadt ||
Marker Allee 76–78, 59063 Hamm

www.hshl.de

monika.pape@hshl.de