

Planspieleinsatz in der ersten Phase der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über ein Konzept zum Einsatz der Planspielmethode in der ersten Phase der Ausbildung angehender Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Die Studierenden erarbeiten theoretische Grundlagen zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements und entwerfen verschiedene didaktische Einsatzszenarien für den Wirtschaftslehreunterricht. Konkret werden die Merkmale sowie die didaktische Umsetzung von (Unternehmens-)Planspielen erarbeitet. Das Planspiel stellt eine handlungsorientierte Methode dar, welche komplexe Handlungsformen auch am Lernort Schule realitätsnah erfahrbar macht. Für die berufliche Bildung ist das handlungsorientierte Lernen zentral, um zu einer planenden, durchführenden und kontrollierenden Bewältigung und zum Lösen von Problemen in der Praxis zu befähigen. Das Ergebnis ist ein Portfolio an erprobten und in der künftigen Lehrtätigkeit direkt einsetzbaren Konzepten und Materialien.

Schlüsselwörter

komplexe Lehr-Lern-Arrangements, Planspielmethode, berufsbildende Schulen, handlungsorientiertes Lernen

¹ E-Mail: meike.panschar@uni-oldenburg.de, heike.jahncke@uni-oldenburg.de

Implementation of simulation games in the initial phase of teacher training for vocational schools

Abstract

This paper describes a concept for using the simulation game method in the initial phase of teacher-training at vocational schools. The students develop the theoretical foundations for complex teaching and learning arrangements and then design various didactic application scenarios for economics lessons. The focus is on the development of characteristics and the didactic implementation of (business) simulation games. Simulation games represent an action-oriented method that makes it possible to experience complex forms of action in a near realistic way, even in a school setting. Action-oriented learning is central to vocational training, as it enables learners to plan, implement and monitor methods for managing and solving problems in practice. The result is a portfolio of tested and evaluated concepts and materials that can be used directly in future teaching activities.

Keywords

complex teaching and learning arrangements, simulation game methods, vocational schools, action-oriented learning

1 Einleitung

Die berufliche Handlungskompetenz gilt als Leitziel der beruflichen Bildung (vgl. REBMANN, TENFELDE & SCHLÖMER, 2011, S. 133). Demnach soll handlungsorientiertes Lernen zu einer planenden, durchführenden und kontrollierenden Bewältigung und Lösen von Problemen in der Praxis befähigen (vgl. EULER & HAHN, 2014, S. 119). Unklar ist, wie sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Umfeld diese Kompetenz zielgerichtet befördert werden kann. Insbesondere der Schule eilt dabei der Ruf voraus, dass die betriebliche Wirklichkeit, welche Lerngegenstand sein sollte, häufig räumlich oder zeitlich außerhalb des Klassenzimmers und damit außerhalb des Erfahrungshorizonts der Schüler:innen liegt. Damit ergibt

sich die didaktische Herausforderung, komplexe Handlungsformen auch im Lernort Schule realitätsnah erfahrbar zu machen. Ein Ansatz ist es, Schüler:innen in komplexe Situationen zu bringen, in denen sie aktiv handeln, d. h. Handlungen selbst planen, gestalten und kontrollieren müssen. Es geht also darum, Lehr-Lern-Arrangements (LLAs) zu schaffen, die Lernen als aktive, zielorientierte, konstruktive, situative und zugleich soziale Prozesse verstehen (vgl. REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1998, S. 457). Neben anderen LLAs ziehen Planspiele diesen Zielen folgend große Aufmerksamkeit auf sich. Das Planspiel stellt eine handlungsorientierte Methode dar, welche die Lernprozesse der Lernenden hinsichtlich ihrer Motivation, Komplexität und der Aktivität des selbstständigen Lernens positiv beeinflussen kann (vgl. GERVÉ & MAYER, 2018, S. 177; GROB, 1995, S. 1). Durch das gemeinsame und individuelle Handeln der Lernenden in einem dynamischen Modell erfolgt die Auseinandersetzung und Lösung problemorientierter Situationen. Dabei ist gerade die flexible Gestaltung des Aufbaus und Ablaufs von Planspielen eine Stärke wie auch Herausforderung zugleich. REBMANN (2001, S. 282f.) belegt, dass bei Lehrkräften eine Diskrepanz zwischen Erfahrungen und dem Wissen über und den praktischen Einsatz von Planspielen herrscht. Vor diesem Hintergrund gilt die gekonnte und gezielte Verwendung von Planspielen als entscheidender Erfolgsfaktor für die Nutzung von deren in der Literatur nachgewiesenen Stärken (vgl. hierzu z. B. BLÖTZ, 2015, S. 22ff.; KLIPPERT, 2008, S. 220f.; REBMANN, 2001, S. 29ff., 276).

Das Modul „Ausgewählte Probleme in wirtschaftsdidaktischen Handlungsfeldern, insbesondere berufliche Schulen“ im Studiengang Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften, das angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung an der Universität Oldenburg belegen müssen, setzt sich zusammen aus zwei Seminaren. In diesen Seminaren erarbeiten die Studierenden zunächst theoretische Grundlagen zu komplexen LLAs, setzen sich mit den Potenzialen, aber auch den Grenzen dieser LLAs im unterrichtlichen Einsatz auseinander, um dann schließlich verschiedene didaktische Einsatzszenarien für den Wirtschaftslehreunterricht zu entwerfen. Im zu beschreibenden Seminarkonzept stand das Unternehmensplanspiel als komplexes LLA im Mittelpunkt der Betrachtung.

Konkret werden die Merkmale sowie die didaktische Umsetzung von Planspielen im Unterricht an berufsbildenden Schulen erarbeitet. Hierzu wird der Fokus auf die

didaktische Umsetzung verschiedener Planspiele, die Kompetenzförderung durch Planspiele sowie die Lernerfolgsmessung im Planspielunterricht untersucht. Hieraus lassen sich für die Studierenden drei Lernziele ableiten:

- Sie beschreiben umfassend Planspiele als schulisches Lehr-Lern-Arrangement.
- Sie analysieren und bewerten Planspiele mit Blick auf deren Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und der Motivationsförderung und mit Blick auf deren Grenzen im unterrichtlichen Einsatz.
- Sie gestalten konkreten Planspielunterricht für verschiedene Einsatzszenarien.

Wie die konkrete Umsetzung dieser Lernziele im Seminar erfolgt, wird im nachfolgenden Abschnitt skizziert.

2 Vorstellung des Seminarkonzepts

Eine Übersicht des Seminarkonzepts kann vorab durch Tabelle 1 gegeben werden. Sie zeigt, wie das Seminar derzeit durchgeführt wird.

Tab. 1: Ablaufplan, Feedback- und Präsentationstermine des Seminars (eigene Darstellung)

Sit-zung	Inhalt	Verantwortlich
1	<ul style="list-style-type: none">▪ Vorstellung, Organisatorisches und Ablauf des Moduls▪ Vorwissen zu Planspielen, Erwartungen an das Modul▪ Einführung in die Thematik der Simulationsspiele	Dozent:in
2	<ul style="list-style-type: none">▪ Einführung in die Thematik der Planspiele: Wissen und Erfahrungen zum Planspieleinsatz▪ Bewertung von Planspielen	Dozent:in

3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltliche Aufbereitung des eigenen Planspiels // Erstellung der Unterrichtsmaterialien für das eigene Planspiel in der jeweiligen Gruppe (orientierend an dem Erwartungshorizont) ▪ Erprobung des eigenen Planspiels (Durchspielen) 	Studierende (Gruppenarbeit)
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwischengespräch und Unterstützung zu den Planspielen ▪ Vorbesprechungen für die Seminargestaltungen 	Dozent:in
5	Gastvortrag „Chancen und Herausforderungen von Planspielen vor dem Hintergrund der BBNE“ ²	Gastdozent:in
<i>Seminargestaltungen</i>		
6	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 1)
7	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 2)
8	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 3)
9	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 4)
10	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 5)
11	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 6)
12	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 7)

2 Im Rahmen des Gastvortrags werden Erfahrungen aus dem durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) geförderten Projekt „Pro-DEENLA“ vorgestellt. Ziel des Projekts war die Konzeption, Erprobung und Verbreitung nachhaltig ausgerichteter Lernaufgaben für den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung. In diesem Prozess wurde ein Planspiel konstruiert, welches Kompetenzen für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln befördert.

13	Didaktische Umsetzung des Planspiels „...“	Studierende (Gruppe 8)
14	<p><i>Studierende wählen zur Reflexion der Planspielmethode einen der folgenden Schwerpunkte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Analyse der Planspiele hinsichtlich der Umsetzung idealtypischer theoretischer Merkmale ○ Modifizierungsbedarfe für die Bildungsgänge berufsbildender Schulen ○ Planspieleinsatz und Kompetenzförderung ○ Planspieleinsatz und Motivationsförderung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rückblick und Reflexion, Feedback und Evaluation ▪ Besprechung der Hausarbeiten 	Dozent:in

Unter Berücksichtigung dieser Lernziele erarbeiten die Studierenden sukzessive ein Portfolio an Planspielen, welches alle nötigen Beschreibungen sowie einzusetzenden Materialien enthält. Hierzu erfolgt zu Beginn des Seminars zunächst eine theoriegeleitete Einführung der Planspielmethode als komplexes Lehr-Lern-Arrangement. Dabei wird auf den historischen Ursprung verwiesen, es werden die Strukturelemente von Planspielen beschrieben und es werden deren Ziele und Potenziale diskutiert. Zudem wird vertiefend der Planspieleinsatz thematisiert, der sich idealtypisch anhand von vier Phasen erläutern lässt (vgl. HENNING, 1980, S. 128).

In der [1] Konstruktions- und Designphase wird die grundlegende Frage adressiert, wie sich der praktische Einsatz eines Planspiels in das didaktisch-methodische Gesamtkonzept einbetten lässt, von welchen Variablen diese Einbettung abhängig ist und welche Faktoren in der Vorbereitung berücksichtigt werden müssen. Es geht um die Suche nach einem geeigneten Planspiel oder aber die Entscheidung für die eigene Konstruktion. Für diese Entscheidung bzw. für die Beurteilung der Eignung des Planspiels für das didaktisch-methodische Gesamtkonzept können die zehn Fragen aus Tabelle 2 dienlich sein. Jene werden mit den Studierenden in Gruppen besprochen und diskutiert, um in einem nächsten Schritt beurteilen zu können, inwiefern das Kriterium hinsichtlich des gewählten Planspiels erfüllt ist. Exemplarisch lassen sich sodann für Frage 1 Anhaltspunkte wie Wahrheitsgehalt, Praxisrelevanz der Spielergebnisse oder Problemstellung mit aktuellem Bezug für die zu bestimmende

Eignung identifizieren. Durch die Beantwortung der Fragen lassen sich anschließend Bedingungen für die didaktische Aufarbeitung ableiten.

Tab. 2: Beurteilungsbogen von Planspielen in Anlehnung an REBMANN, 2001, S. 20

Planspiel:	<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>teils, teils</i>	<i>eher nein</i>	<i>nein</i>
1. Wird im Planspiel die Auseinandersetzung mit realitätsnahen Problemen ermöglicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wird im Planspiel die Komplexität realer Gegebenheiten angemessen wiedergegeben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Werden die Problemstellungen im Planspiel in verschiedenen Kontexten thematisiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ermöglicht das Planspiel den Spielenden einen Perspektivwechsel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Erfahren die Spielenden ihre Handlungen als ganzheitlichen Prozess im Planspiel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bietet das Planspiel den Spielenden Freiräume, um Erfahrungen und Fehler ohne Angst vor Sanktionen machen zu können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Verzichtet die Leitung auf die Vorgaben von Lösungsschemata, und fördert die Autonomie der Spielenden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Werden im Planspiel die Spielenden am Evaluationsprozess ihres eigenen Lernerfolgs beteiligt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Knüpfen die Aufgaben des Planspiels an das Vorwissen und die Erfahrungen der Spielenden an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fördert das Planspiel die Arbeit in Gruppen und die kooperativen Fähigkeiten der Spielenden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinsichtlich der [2] Vorbereitungs- und Einführungsphase nennen die Studierenden mögliche Stolpersteine, die es bei der Vorbereitung eines Planspiels zu berücksichtigen gibt, und diskutieren, wie diese beseitigt werden können. Hierbei liegt ein wesentlicher Fokus in der Erörterung auf der Rolle der Spielleitung. Bezugnehmend auf die [3] Spiel- und Durchführungsphase werden die Anforderungen insbesondere an die Spielleitung begründet, die neben fachlichen und organisatorischen zudem didaktisch-pädagogische Kompetenzen fordert. Schließlich ergründen die Studierenden die Bedeutung der [4] Auswertungs- und Reflexionsphase. Sie lässt sich darin begründen, dass durch die starke Involviertheit der Schüler:innen während des Spielens selber wenig Raum ist, das Gelernte mit künftigen Anwendungsgebieten zu verknüpfen. Hierzu erarbeiten die Studierenden Reflexionsleitfragen zu Inhalt, Aufbereitung, Lernzielen, Durchführung, Problemen, Anpassung und Einsetzbarkeit.

Nach diesen Einführungssitzungen werden die folgenden Seminarsitzungen dann von den Studierenden in Kleingruppen gestaltet. Unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen planen sie eine 90-minütige Präsentation, welche die didaktische Umsetzung eines selbstgewählten Planspiels umfasst. Hierzu fertigen die Gruppen einen aussagekräftigen Ablaufplan an, der die inhaltlichen Lernziele ihrer Seminaregestaltung herausstellt. Inhaltlich sind sie dazu aufgefordert, das gewählte Planspiel vorzustellen, dessen Ziele herauszuarbeiten und den allgemeinen Lernzielen von Planspielen gegenüberzustellen. Um den Einsatz im schulischen Unterricht zu konkretisieren, werden geeignete Lerngruppen für das Planspiel sowie potenzielle Lernfelder genannt. Der Schwerpunkt liegt sodann auf der konkreten (wenngleich verkürzten) Durchführung des Planspielunterrichts. Daher soll jede Gruppe ihr gewähltes Planspiel in der Vorbereitungsphase mit anderen (z. B. Familie, Freundeskreis, Kommiliton:innen usw.) testen. Auf diesem Weg stoßen die Studierenden auf erste Stolpersteine und lernen diese zu beseitigen. Dies fördert den flexiblen Umgang und das Lösen von Problem- oder Konfliktsituationen und festigt die Studierenden in ihrer Rolle als Spielleitende.

Für den Planspieleinsatz in der Seminarsitzung werden auch Unterrichtsmaterialien entwickelt oder es werden bereits zur Verfügung stehende Materialien für den schulischen Einsatz angepasst. Für die Reflexionsphase über das eingesetzte Planspiel formulieren die jeweiligen Gruppen geeignete Reflexionsfragen zu den vermittelten (und fachspezifischen) Inhalten, die jeweilige (notwendige) Aufbereitung, der Differenzierung zwischen erreichten Spiel- und Lernzielen, der Durchführung

und hierbei zu beachtenden Herausforderungen und Schlüsselstellen. Anschließend werden die Umsetzung und die Umsetzbarkeit im Plenum kritisch diskutiert, indem Limitationen und Potenziale thematisiert werden.

Die Studierenden sind bei der Seminargestaltung stets dazu aufgefordert, sich als Lehrkräfte zu positionieren und so zu agieren, wie sie auch Schüler:innen „unterrichten“ würden. Vor diesem Hintergrund sind die Stärken des beschriebenen Seminarkonzepts zweierlei: Zunächst lernen die Studierenden die Planspielmethode als komplexes Lehr-Lern-Arrangement kennen und erstellen ein Portfolio potenziell einsetzbarer Planspiele samt Materialien. Trotz der zeitlichen Limitation werden – wenn auch verkürzt – die Konstruktions- und Designphase, Vorbereitungs- und Einführungsphase, Spiel- und Durchführungsphase sowie Auswertungs- und Reflexionsphase eines Planspiels durchlaufen. Insofern geht das Seminarkonzept weit über den Transfer von Wissen hinaus und bietet Raum, erste Erfahrungen in der Praxisanwendung von Planspielen zu sammeln. Hierdurch ist das Seminarkonzept direkt anschlussfähig an den „pädagogischen Doppeldecker“ (vgl. WAHL, 2002), bei dem die Lernenden mit Methoden unterrichtet werden, die sie später in ihrer Rolle als Lehrende einsetzen können. Dabei hat die Lehrkraft bereits selber in der eben anderen Rolle als Lernende praktische Erfahrungen sammeln können. Vor diesem Hintergrund kann das Seminarkonzept als Train-the-Trainer-Konzept nach KRIZ (2003) beschrieben werden.

Aufbauend auf den ersten Erfahrungen, die die Studierenden im Rahmen des Seminars bei dem Einsatz von Planspielen sammeln konnten, wird in der letzten Seminarsitzung die Planspielmethode hinsichtlich ihres Einsatzes und der zu erreichenden Lernziele gemeinsam reflektiert. Hierzu wählen die Studierenden einen der folgenden Schwerpunkte als Referenzpunkt der Reflektion: a) Analyse der Planspiele hinsichtlich der Umsetzung idealtypischer theoretischer Merkmale, b) Modifizierungsbedarfe für die Bildungsgänge berufsbildender Schulen, c) Planspieleinsatz und Kompetenzförderung oder d) Planspieleinsatz und Motivationsförderung.

Neben der Auseinandersetzung mit der Planspielmethode als solche befördert das Seminarkonzept die Kompetenzen der Studierenden als zukünftige Lehrkräfte. Dies wird dadurch begünstigt, dass die dozierende Person die präsentierende Gruppe beobachtet und anhand eines Beobachtungsbogens kriteriengeleitet Aspekte für ein anschließendes Feedbackgespräch zur durchgeführten Seminargestaltung sammelt. Hierbei wird besonderer Fokus auf den fachlichen Gehalt und die konstruktive

Unterstützung der präsentierenden Gruppe, die kognitive Aktivierung der Seminarteilnehmenden sowie auf eine strukturierte „Klassenführung“ durch die Präsentierenden gelegt.

3 Praxisrelevanz des eingesetzten Konzepts für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft

Dadurch, dass die Studierenden Konzepte und Materialien entwickeln, die sie in ihrer künftigen Tätigkeit direkt einsetzen können und deren Einsatz im Rahmen der Veranstaltung auch bereits unter Anleitung und mit Feedback üben können, entsteht ein sehr starker Bezug zur späteren Tätigkeit als Lehrkraft. Somit erlauben Planspiele ein erfahrungsbasiertes Lernen (vgl. SCHWÄGELE, 2015, S. 111). Die Studierenden werden gezielt an das künftige eigene Unterrichten herangeführt und lernen gleichzeitig auch konkrete Stolpersteine aus ihrem künftigen Berufsalltag kennen. Über diesen Ansatz wird somit auch eine hohe Relevanz mit Blick auf das eingangs angesprochene Thema der fehlenden Realitätsnähe des Lernortes Schule gewährleistet.

Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass Planspiele ein geeignetes didaktisches Werkzeug sind, welches den vereinfachten Zugang zum Umgang mit realen Problemen und authentischen realitätsnahen Simulationen ermöglicht (vgl. KRIZ, 2011, S. 12). Ziel ist es hier, die simulierte Systemdynamik des oder der Lernenden besser zu verstehen, zu beurteilen und zu formen. Das zugrundeliegende Lernverständnis ist dabei konstruktivistisch, denn der Kompetenzerwerb über Planspiele wird durch individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielräume ermöglicht und die Handlungsorientierung in den Mittelpunkt gestellt (vgl. KLIPPERT, 2008, S. 16). REBMANN (2001, S. 30f.) fasst die Lernchancen bzw. -potenziale, welche sich aus dem Einsatz von Planspielen im Schulunterricht ergeben, folgendermaßen zusammen: „Der Planspieleinsatz stabilisiert und befördert die Lern- und Leistungsmotivation: In der Planspielliteratur gilt es als nahezu unbestritten [...], dass dem Planspieleinsatz eine hohe Eingangsmotivation vorausgeht und auch während der Durchführung und der Auswertungsphase die Motivation von Lernenden – und teilweise auch der Lehrenden – höher als im traditionellen Unterricht ist (vgl. Blötz, 2000, S. 12f.; Heidack, 1980, S. 132; Lüpertz, 1989, S. 56)“. Erklärt wird dieser Ef-

fekt über die zuträglichen Faktoren Konkurrenz- und Wettbewerbssituation, Zielgerichtetheit des Vorgehens sowie die Eigenaktivität der Lernenden, die zu Lern- und Leistungsmotivation, Lernfreude, Interesse und Spaß am Lernen beitragen.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt der Fokus der Planspielmethode nicht auf spielerischen Absichten, sondern dient vor allem arbeits- bzw. lernbezogenen Zwecken und grenzt sich damit vom reinen Spielvergnügen ab (vgl. BLÖTZ, 2015, S. 15). Gegenüber anderen Methoden bzw. LLAs beruflicher Bildung zeichnen sich Planspiele durch eine Vielzahl für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik relevanter Merkmale aus, wodurch der Lernprozess konstruiert wird und die Beförderung einer beruflichen Handlungskompetenz im Mittelpunkt steht (vgl. KLIPPERT, 2008, S. 32). Hierzu zählen u. a. das experimentelle Handeln und dass die Spielenden selber Teil der Simulation sind, sowie eine Rückkopplung der vollzogenen Handlungen, auf die eine entsprechende Fortsetzung der Simulation folgt.

Trotz der dargelegten vielversprechenden Lernchancen und -potenziale durch den Einsatz von Planspielen im schulischen Alltag in berufsbildenden wie auch anderen Schulen gibt es bislang wenig empirische Untersuchungen rund um dieses Thema. Dies legt die Vermutung nahe, dass nach wie vor eine Diskrepanz zwischen dem Verständnis über die theoretischen Vorteile und deren tatsächliche Realisierung im Anwenden von Planspielen herrscht. Insbesondere gilt dies auch für das fehlende Verständnis darüber, welche Faktoren zu einem gelungenen Einsatz von Planspielen beitragen bzw. diesen behindern (vgl. REBMANN, 2001, S. 28ff.).

KLIPPERT (2008, S. 9) verweist für die lückenhafte Verbreitung und den zögerlichen Einsatz von Planspielen auf vier Gründe, die sich in mangelnden Spielvorlagen, einem einseitig stofforientierten Lehr-Lern-Verständnis vieler Lehrkräfte, den traditionell eher dürftigen Gestaltungsspielräumen in der Schule und schließlich der fehlenden Spielpraxis und -erfahrung der meisten Lehrer:innen zusammenfassen lassen.

Diese Lücken und damit die Relevanz des Seminars spiegeln sich bereits in der zu Beginn durchgeführten Abfrage zu den Erwartungen der Studierenden wider. Hier zeigt sich beispielsweise, dass die Studierenden Sicherheit im Umgang mit komplexen LLAs gewinnen möchten, indem sie die Seminarsitzungen in der Rolle als Lehrkraft selbstständig erarbeiten und durchführen. Das Seminar dient somit als eine Art Simulation, in der die Studierenden neben ihrer Rolle auch die zukünftige

Tätigkeit als Lehrkraft erproben und reflektieren können. Hierbei stoßen sie nicht nur auf erste Herausforderungen während des Unterrichtens und beim Einsatz komplexer LLAs, sondern lernen auch, diese flexibel und kreativ zu lösen. Insofern trägt das Seminar maßgeblich dazu bei, die zentralen Kompetenzfacetten von Lehrkräften zu fördern, welche neben dem Fachwissen das allgemeine pädagogische sowie das fachdidaktische Wissen umfassen (vgl. hierzu z. B. BLÖMEKE, 2003).

Zudem äußern die Studierenden die Erwartung, am Ende des Seminars und perspektivisch als zukünftige Lehrkräfte auf einen Katalog mit Unterrichtsmaterialien zurückgreifen zu können. Hier knüpft das gemeinsam erarbeitete Portfolio an Planspielen mit ergänzenden Materialien als Ergebnis des Seminarkonzepts an. Großer Mehrwert für die Studierenden liegt darin, dass diese Materialien von ihnen zunächst eigenständig erarbeitet oder zielgruppenspezifisch angepasst und dann zugleich in einer Unterrichtssimulation erprobt wurden.

4 Fazit und Ausblick

Der Planspielmethode kann insbesondere für die berufliche Bildung eine Reihe von Vorzügen zugeschrieben werden, da vor allem solche Situationen simuliert werden, die sich dem Erkennen/Identifizieren, Erfahren und Beurteilen entziehen, da sie intransparent, zu komplex oder nicht planbar bzw. aktuell nicht eintreten. Es sind also Situationen, die in dem beruflichen Alltag nur schwer dargestellt werden können (vgl. BLÖTZ, 2008, S. 14). Es handelt sich um ein komplexes Lehr-Lern-Arrangement, in dem sich durch risikoarmes Experimentieren das theoretische Wissen überprüfen lässt, da sich das Wissen in unerwarteten, überraschenden oder schlicht wandelnden Situationen bewähren muss. Die Planspielmethode gilt als ein konkretes Beispiel für problemorientiertes Lernen (vgl. EBERLE & KRIZ, 2017, S. 158), wodurch kein „träges“, sondern ein flexibles und handlungsorientierendes Wissen erworben werden kann (vgl. KLIPPERT, 2008, S. 16). Damit begünstigt der Einsatz von Planspielen die Beförderung einer beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel der beruflichen Bildung.

Die entscheidende Komponente im konkreten Einsatz von Planspielen sowie den damit verbundenen Lernchancen und -potenzialen liegt in der Vorbereitungsphase der Lehrkräfte und muss unter der Berücksichtigung des pädagogischen Gesamt-

konzepts abgewogen werden. Das Seminarkonzept schließt an der Diskrepanz (vgl. REBMANN, 2001, S. 282f.) zwischen Erfahrungen mit, Wissen über und den praktischen Einsatz von Planspielen an. Die Studierenden sind dazu aufgefordert, die gewählten Planspiele für die konkrete Lehre (in der Rolle als künftige Lehrkräfte) zu modifizieren. Planspiele eröffnen durch solche Anpassungen eine Bandbreite an individuellen Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten, die sich je nach Motivation, Heterogenität oder Wissensstand der Lernenden ergeben. Perspektivisch ließe sich diese Stärke von Planspielen in einem nächsten Schritt ausbauen, indem die Studierenden auf einer höheren Ebene eigenständig Planspiele entwickeln, sodass die Identifikation der Studierenden mit den entwickelten Planspielen steigt und die Verzahnung zwischen Wissenserwerb und Wissensanwendung weiter intensiviert wird. Denkbar ist auch, die Planspiele komplexer im Ablauf oder über längere Zeiträume anzulegen, um so einen langfristig angelegten, verstetigten Lernprozess auszulösen. Beispielfähig könnten hier auch verschiedene Unterrichtsfächer in einem Planspiel verknüpft werden, um so eine bessere Verzahnung von Lerninhalten zu ermöglichen.

Unter der Perspektive der Voraussetzungen eines Einsatzes werden auch jene Faktoren gefasst, die mit der „technischen“ Durchführung zusammenhängen (vgl. HITZLER, 2009, S. 36). In der Regel werden Planspiele bereits durch den benötigten Einsatz elektronischer Datenverarbeitung unterschieden (vgl. hierzu z. B. KERN, 2003, S. 91f. oder REBMANN, 2001, S. 17). Insbesondere die Distanzlehre im Rahmen der Coronapandemie verdeutlichte den Vorteil von Planspielen, die auf EDV oder über das Internet gespielt werden. So können Lernumgebungen gestaltet werden, die nicht auf physische Präsenz angewiesen sind, gleichwohl sie die gleichen Lernchancen eröffnen. Hierbei muss aber keineswegs ein reines Präsenz- oder ein vollständiges Online-Format gewählt werden, sondern auch Mischkonzepte oder solche, die in beiden Formaten umgesetzt werden können, sind denkbar. Eine solche Struktur knüpft an das didaktisch-methodisch ausgerichtete Strukturkonzept einer Hybriden Lernlandschaft (vgl. PITTICH & TENBERG, 2020) an.

Resümierend liegt die Stärke von Planspielen in der Orientierung an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden und unstrukturierten Problembereichen, die nicht oder nur in Ansätzen am Lernort Schule aufbereitet werden können. Damit gewinnen Planspiele als komplexe Lehr-Lern-Arrangements zunehmend an Bedeutung. Besonders für die sich wandelnden Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung wird diese Stärke durch eine

Vielzahl an Faktoren bedingt. Hierzu zählen beispielsweise der zunehmende Innovations- und Modernisierungsdruck von Unternehmen, welcher durch Trends wie Digitalisierung oder Nachhaltigkeit eine zusätzliche Dynamik erhält. Damit werden Tätigkeitsbereiche, Berufsbilder und Kompetenzprofile immer neu hinterfragt (vgl. hierzu z. B. SEEBER & SEIFRIED, 2019, S. 488; KLÖS et al., 2021, S. 4ff.). Dem gegenüber stehen eher träge curriculare Reformen oder zögerliche Lernortkooperationen. Als methodische Möglichkeit können Planspiele als komplexe Lehr-Lern-Arrangements diese Entwicklungsperspektiven adressieren. Damit wird nicht nur die Planspielmethode künftig weiter an Bedeutung gewinnen, sondern eben auch das frühzeitige Heranführen an diese bereits in der Ausbildung von Lehrkräften.

5 Literaturverzeichnis

Ameln, F. & Kramer, J. (2007). *Organisationen in Bewegung bringen – Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung*. Heidelberg: Springer.

Blömeke, S. (2003). *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung, Humboldt-Universität zu Berlin.

Blötz, U. (2008). *Planspiele in der beruflichen Bildung* (4. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Blötz, U. (2015). *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Eberle, T. & Kriz, W. (2017). Planspiele in der Hochschullehre und Hochschuldidaktik. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Planspiele in der politischen Bildung* (S. 155–168). Schwalbach: Wochenschau.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Gervé, F. & Mayer, J. (2018). Handlungsorientierung in Doppeldeckern: Forschungsbasierte Seminarentwicklung und Demokratielernen im Planspiel. *Jahresband*, 28, 175–182.

Grob, H. L. (1995). Ereignisorientierte Planspiele. *arbeiten+ lernen, Wirtschaft*, 18, 1–13.

- Henning, B.** (1980). *Zur Problematik des Einsatzes von Planspielen im Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hitzler, S.** (2009). *Vorab-Produktevaluation eines computerunterstützten Planspiels*. Saarbrücken: VDM.
- Kern, M.** (2003). *Planspiele im Internet*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Klippert, H.** (2008). *Planspiele – Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klöß, H. P., Neuburger, R., Sattelberger, T. & Werner, D.** (2021). Geschäftsmodelle und berufliche Bildung im digitalen Wandel. *IW-Policy Paper*, 9/2021, Institut der deutschen Wirtschaft.
- Kriz, W. C.** (2003). Creating effective learning environments and learning organizations through gaming simulation design. *Simulation & Gaming*, 34(4), 495–511.
- Kriz, W. C.** (2009). Planspiel. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 558–578). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kriz, W. C.** (2011). Qualitätskriterien von Planspielanwendungen. In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Qualität und Innovation, Neue Ansätze aus Theorie und Praxis* (S. 11–37). Norderstedt: Books on Demand.
- Pittich, D. & Tenberg, R.** (2020). Editorial: Hybride Lernlandschaften im beruflichen Unterricht. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 8(2), 13–25.
- Rebmann, K.** (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz*. Hamburg: Kovac.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T.** (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung*, Serie II Kognition, Band 6 Wissen (S. 457–500). Göttingen: Hogrefe.
- Schwägele, S.** (2015). *Planspiel – Lernen – Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Seeber, S. & Seifried, J. (2019). Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 22(3), 485–508.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.

Autorinnen



Meike PANSCHAR || Universität Oldenburg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Ammerländer Heerstr. 114–118,
D-26129 Oldenburg

<https://uol.de/bwp>

meike.panschar@uni-oldenburg.de



Dr. Heike JAHNCKE || Universität Oldenburg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Ammerländer Heerstr. 114–118,
D-26129 Oldenburg

<https://uol.de/bwp>

heike.jahncke@uni-oldenburg.de