



Planspiel „Förderausschuss“

Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung

Maria Theresa Meßner^{1,*}, Katja Adl-Amini^{2,**},
Ilonca Hardy^{3,*} & Tim Engartner^{1,*}

¹ *Goethe-Universität Frankfurt a.M., Didaktik der Sozialwissenschaften
mit dem Schwerpunkt politische Bildung*

² *Technische Universität Darmstadt,*

Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität

³ *Goethe-Universität Frankfurt a.M., Erziehungswissenschaft
mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik/Empirische Bildungsforschung*

* *Kontakt: Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt a.M.*

** *Kontakt: Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt*

messner@soz.uni-frankfurt.de; adl-amini@apaed.tu-darmstadt.de;

hardy@em.uni-frankfurt.de; engartner@soz.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Inklusion stellt ein normatives Leitbild sowie einen (bildungs-) politisch forcierten Anspruch an Schule dar, der jedoch im Widerspruch zur selektiven Funktionsweise des Schulsystems steht. Angehende Lehrkräfte müssen entsprechend im Rahmen ihrer Ausbildung auf den reflektierten Umgang mit pädagogischen Entscheidungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion vorbereitet werden. Eine „Lupenstelle“ für professionelles Handeln in diesem Spannungsfeld stellen Entscheidungen über den Besuchsort dar. Eine Methode, welche in den Sozialwissenschaften zur Förderung des reflexiven Lernens eingesetzt, in der Lehrkräftebildung bisher jedoch selten genutzt wird, ist das Planspiel. Planspiele simulieren eine Entscheidungssituation, in der konfligierende Positionen durchgesetzt werden sollen. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag ein Planspieldesign mit realitätsnahem Szenario vorgestellt, in dem eine Entscheidung über die inklusive versus exklusive Beschulung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fokus steht. Es ist untergliedert in eine Vorbereitungsphase zur Erarbeitung der Argumentationsstrategie für die zu vertretende Position, eine Spielphase, in welcher die Entscheidungssituation simuliert wird, und eine Reflexionsphase zur Aufarbeitung des Spielverlaufs sowie zur Anbahnung des Lerntransfers. Das Planspiel wurde über mehrere Semester entwickelt und in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung eingesetzt; entsprechende Materialien sind dem Beitrag als Online-Supplement beigelegt. Der Beitrag schildert Phasen, Rollen und den genauen zeitlichen Ablauf in zwei Seminarsitzungen und veranschaulicht dies durch Beispiele aus der Praxis. Ergebnisse einer formativen Evaluation werden berichtet und Schlussfolgerungen für einen phasenübergreifenden Einsatz gezogen.

Schlagwörter: Planspiel, Lehrkräftebildung, Spannungsfeld, Inklusion



1 Einleitung

Inklusiver Unterricht erfordert eine entsprechende Qualifizierung von Lehrkräften aller Lehramtsprofessionen (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Diese kann als Querschnittsaufgabe aller Fächer und Phasen in der Lehrkräftebildung betrachtet werden (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014). Hier setzt das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt „The Next Level: Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ der Goethe-Universität Frankfurt a.M.¹ an, welches das Ziel verfolgt, in phasenvernetzenden und fachübergreifenden Strukturen, Arbeitsgruppen und digital gestützten Ausbildungsschwerpunkten die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bezüglich des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht zu unterstützen. In diesem Kontext wurde in Kooperation der Disziplinen Erziehungswissenschaft und Didaktik der Sozialwissenschaften das Planspiel „Förderausschuss“ entwickelt, erprobt und evaluiert.² Das Planspiel zielt auf die reflexive Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden verschiedener Schulformen und -fächer mit Entscheidungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion.

Im Folgenden werden zunächst die widersprüchlichen Anforderungen, welche mit dem Inklusionsanspruch einhergehen, skizziert (Kap. 2.1) und aktuelle gesetzliche Vorgaben als Rahmung von Entscheidungen über den Beschulungsort von Kindern mit sonderpädagogischem Förder- bzw. Unterstützungsbedarf beschrieben (Kap. 2.2) sowie empirische Befunde zusammengefasst (Kap. 2.3). Anschließend werden Merkmale und Wirkung der Methode „Planspiel“ (Kap. 3.1) und Potenziale für die Lehrkräftebildung abgeleitet (Kap. 3.2). Nach einer kurzen didaktisch-methodischen Begründung (Kap. 4.1) wird der Aufbau des Planspiels beschrieben, und es werden Rollen sowie Phasen vorgestellt (Kap. 4.2). Weiterhin werden erste Ergebnisse einer formativen Evaluation des Einsatzes anhand von Fragebogenitems einer Onlinebefragung berichtet (Kap. 5) und in Bezug auf Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert (Kap. 6).

2 Entscheidungen von Lehrkräften im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Lehrkräfte stehen in der inklusiven Bildung täglich vor der Herausforderung, Schüler*innen individuell angepasste Lerngelegenheiten bieten zu müssen, ohne sie gleichzeitig von bestimmten Inhalten oder Gruppen auszuschließen. Eine zentrale „Lupenstelle“ für professionelles Handeln in diesem Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion stellt die Entscheidung über den Beschulungsort dar. Dies soll im Folgenden theoretisch und empirisch gerahmt werden.

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01/A1519 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

² An dieser Stelle möchten wir unseren herzlichen Dank aussprechen: Martina Hehn-Oldiges für die konzeptionelle Mitarbeit, Dr. May Jehle und Nadine Heiduk für die Unterstützung im Einsatz und Christian Buschmann, Dr. Julia Gasterstädt, Michelle Moos, Anna Kistner und Oliver Wolff bei der Expert*innen-Erprobung des Planspiels, außerdem Zoe Frind, Lisa-Marie-Schröder sowie Laura Sommer für die kontinuierliche und hilfreiche Zuarbeit. Ebenso gilt unser Dank insbesondere Monika Glück-Arndt und Ulrike Vogt für die Gelegenheit, das Planspiel in ihren Studienseminaren durchzuführen, den Teilnehmerinnen der „AG-Vernetzung“ sowie allen weiteren Teilnehmenden an den Erprobungsdurchläufen und allen Kolleg*innen, die uns mit Rat und Tat zur Seite standen.

2.1 Inklusive Bildung als Ziel

Inklusive Bildung – definiert als die Maximierung von Teilhabe aller Schüler*innen und Minimierung von Diskriminierung (vgl. Ainscow, Booth & Dyson, 2006, S. 15; UNESCO, 1994) – wird als „globale Norm“ (Brüggemann, 2016, S. 4) international diskutiert und stellt einen politisch forcierten Anspruch an Schule dar, der mit dem Recht auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am allgemeinen Schulsystem begründet wird (United Nations, 2006). In Deutschland sowie in vielen anderen Ländern ist die sonderpädagogische Förderung bisher in einem breit ausgefächerten Förderschulsystem organisiert (z.B. für Deutschland und die USA: Powell, 2016). Empirische Befunde weisen vielfach darauf hin, dass diese gesonderte Beschulung nicht dazu geeignet ist, Benachteiligungen zu reduzieren, bzw. diese teilweise sogar erhöht (Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Fore, Hagan-Burke, Burke, Boon & Smith, 2008; Preuss-Lausitz, 2019). Entsprechend wird die Förderschule als Bildungsinstitution sowohl aus menschenrechtlichen als auch aus empirischen Gründen in Frage gestellt (vgl. Ainscow & César, 2006, S. 232). Die vollständige Umsetzung einer inklusiven Bildung ist bislang jedoch noch nicht erreicht und variiert international; der Anteil inklusiv beschulter Kinder liegt in Deutschland sogar unter dem europäischen Durchschnitt (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Schulstatistische Daten zeigen, dass sich die Exklusionsquote, also der Anteil an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an eine sog. Förderschule gehen, seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Durchschnitt kaum verändert hat (Klemm, 2015, 2018). Ein Grund für die fehlende Transformation im deutschen Bildungssystem scheint u.a. im komplexen Zusammenwirken verschiedener Ebenen und Akteure zu liegen (Gasterstädt, 2019), welches von schulgesetzlichen Vorgaben und Regelungen gerahmt wird.

2.2 Schulgesetzliche Rahmung

Im Anschluss an die Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK, 2009) wurden in Deutschland schulgesetzliche Änderungen vorgenommen (vgl. z.B. Blanck, 2014, S. 14). Auch wenn sich diese in den 16 Bundesländern erheblich unterscheiden, enthalten doch alle Schulgesetze Regelungen, die den Vorrang des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungs- bzw. Förderbedarf festlegen. Gleichzeitig halten jedoch – mit Ausnahme von Bremen – alle Bundesländer ein Förderschulsystem aufrecht. Der Vorrang des gemeinsamen Unterrichts kann laut der Regelungen durch einen „Ressourcenvorbehalt“ eingeschränkt werden, wie er in elf Bundesländern besteht (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015). Dies bedeutet, dass die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule nur realisiert werden muss, wenn die räumlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen gegeben sind. In einigen Bundesländern werden daher schulbezirksübergreifend bestimmte Schulen als für Inklusion ausgewiesene Schulen benannt und entsprechend ausgestattet (z.B. Bayern, Rheinland-Pfalz) oder Verbünde von Schulen geschlossen, welche eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung und Verteilung entsprechender Fälle vornehmen sollen (z.B. in Hessen). Somit soll möglichst allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Zugang zur inklusiven Bildung ermöglicht werden, wobei dieser nicht unbedingt in der zuständigen Regelschule des Schulbezirks, sondern an der entsprechend ausgewiesenen Schule umgesetzt werden kann. Fraglich ist, inwiefern dies nicht wiederum eine (benachteiligende) Ungleichbehandlung der betroffenen Schüler*innen darstellt. In fast allen Bundesländern entscheidet abschließend die Schulaufsicht im Einzelfall über die Beschulung an einer Regel- oder Förderschule. Dabei liegt dieser Entscheidung eine Empfehlung zugrunde, welche im Rahmen von sonderpädagogischen Gutachten oder oft auch durch ein spezielles Gremium abgegeben wird

(vgl. Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020, o.S.). Die Zusammensetzung eines solchen Gremiums unterscheidet sich in den Bundesländern, z.B. mit Blick auf die Beteiligung der Erziehungsberechtigten, ebenso wie dessen Bezeichnung (u.a. Aufnahmehausschuss, Förderausschuss o.ä.); es sind jedoch zumeist Regelschullehrkräfte, Förderschullehrkräfte sowie die Schulleitung anwesend und stimmberechtigt (z.B. HSchG, 2017, § 54, Abs. 3). Selektionsentscheidungen sind somit Aufgabe von Lehrkräften aller Lehrämter bzw. werden von diesen beeinflusst.

2.3 Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Häufig wird Inklusion als pädagogisch lösbare Herausforderung gerahmt, der Lehrkräfte mit der entsprechenden pädagogischen Haltung oder differenzierenden Unterrichtsmethoden begegnen können (Prenzel, 2019; Hinz & Boban, 2003). Die Umsetzung von Inklusion wird jedoch dadurch erschwert, dass diese im Widerspruch zur Selektions- und Allokationsfunktion von Schule steht (Mecheril, 2015; Wischer, 2015). Professionelle Akteur*innen sind somit häufig mit Entscheidungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion konfrontiert. Solche werden in der Literatur vielfach thematisiert, wie z.B. die Spannungsfelder von Individualisierung und Standardisierung, Selektion und Chancengleichheit oder das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, welche gemäß empirischer Studien von Lehrkräften als belastend beschrieben und in unterschiedlicher Weise bearbeitet werden (Amrhein, 2014; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Speck-Hamdan, 2015). Auf Basis einer internationalen Interviewstudie mit 132 Personen aus der Bildungspraxis und -administration in England, den Niederlanden und den USA identifiziert Norwich (2008) „placement“, d.h. die Frage nach der Entscheidung über die inklusive Beschulung versus Förderschule, als eines der zentralen „dilemmas of difference, inclusion and disability“ (Norwich, 2008, S. 287). Demnach wurden solche Entscheidungen als ein Abwägen zwischen der Ermöglichung von Partizipation am Regelschulsystem einerseits und der Gewährleistung notwendiger Hilfen andererseits beschrieben, was auf die Komplexität des Zusammenwirkens der pädagogischen Ansprüche und institutionellen Gegebenheiten verweist. Entsprechend sollten angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung auf den professionellen Umgang mit solchen Widersprüchen vorbereitet werden. Dabei kommt der Reflexion als einer gedanklichen Vermittlung zwischen praktischen Erfahrungen, professionellem Wissen und Überzeugungen der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter, 2010, S. 111; Helsper, 2016). Insbesondere im Kontext inklusiver Bildung wird in diesem Zusammenhang die Reflexion eigener Vorstellungen sowie institutioneller Abläufe als relevant betrachtet (Budde & Hummrich, 2013; Häcker & Walm, 2015). Empirische Befunde zeigen jedoch, dass die Reflexionen von Lehramtsstudierenden zumeist nur wenige Perspektiven einbeziehen und politische Rahmenbedingungen selten reflektiert werden (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 41; siehe auch Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016, S. 204). Problematisch ist zudem, dass angehende Lehrkräfte noch keine Erfahrung mit dem Treffen von Selektionsentscheidungen haben. Entsprechend sind Methoden zur Förderung der Reflexion für die Lehrkräfteausbildung notwendig, welche (realitätsnahe) Erfahrungen ermöglichen und die Perspektivenübernahme sowie die Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen und Widersprüche begünstigen.

3 Die Methode „Planspiel“

Die Planspielmethode ermöglicht ein gefahrloses „Probehandeln“ und die Reflexion von komplexen Entscheidungssituationen (Kriz, 2018) und bietet sich somit zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf dilemmatische Situationen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion an. Im Folgenden wird dies anhand der Merkmale und Wirkung von Planspielen begründet.

3.1 Merkmale von Planspielen

Im Kontext unterschiedlicher disziplinärer Ansätze und Traditionen existieren verschiedene Auffassungen, was unter einem Planspiel als didaktischer Methode zu verstehen ist. Hier soll der Definition von Reinisch (1980, S. 13) gefolgt werden, wonach Planspiele beschrieben werden als „Rekonstruktionen von Realsituationen oder Antizipationen künftig möglicher Realsituationen, in denen verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“.

Planspielen im hier definierten Sinne ist eine Dreiteilung eigen (vgl. Capaul & Ulrich, 2003, S. 15): Sie bestehen (1) aus einer Vorbereitungsphase (auch „Briefing“), in der die Teilnehmenden mit dem Szenario sowie den Rollen und Spielregeln vertraut gemacht werden. Erst danach findet (2) die Simulation³ statt, in der die Teilnehmenden in ihre Rollen wechseln. Wesentlicher Bestandteil des Planspiels ist (3) die Reflexionsphase: Das sogenannte Debriefing trägt maßgeblich zur Ergebnissicherung bei (Kriz & Nöbauer, 2008). Zentral sind hier das Heraustreten aus der Rolle, die Aufarbeitung von Emotionen im Nachgang der Simulation sowie das Thematisieren von Verkürzungen der Realitätswahrnehmung. Letztere sind aufgrund der didaktischen Reduktion im Planspiel unausweichlich, weshalb der unmittelbare Vergleich von spielerischem Ereignis und der Wirklichkeit wesentlich ist (Kriz & Nöbauer, 2015).

Der Spielleitung obliegt die gesamte Planung aller Phasen (Kriz, 2018). Es ist ihre Aufgabe, die Simulationsphase vorzubereiten, indem Rollen verteilt sowie Unklarheiten und offene Fragen im Briefing beseitigt werden. Während der Durchführungsphase ist es zentral, dass sich die Spielleitung so weit wie möglich zurückhält. In der Reflexionsphase koordiniert die Spielleitung die Aufarbeitung des Spielgeschehens (z.B. anhand von Leitfragen) und verantwortet das Thematisieren der relevanten Aspekte. Üblicherweise übernimmt die Seminarleitung diese Funktion des „Faciliators“ (vgl. Kriz, 2018, S. 52; siehe auch Bartschat & Zürn, 2018, S. 63f.).

Zentrales Merkmal von Planspielen ist stets der Entscheidungsdruck, welcher im Spielszenario über verschiedene, nicht konvergente Positionen und das Ziel des Erreichens einer gemeinsamen Lösung angelegt wird (vgl. Capaul & Ulrich, 2003, S. 14). Dabei ist es für die Teilnehmenden zumeist wichtig, die eigenen Interessen artikulieren sowie Lösungswege aushandeln zu können, Konsequenzen abzuschätzen, ggf. Bündnisse einzugehen oder Kompromisse zu schließen, Alternativen zu entwickeln und zu überzeugen (vgl. Klippert, 1992, S. 240f.). Diese sogenannte Rollenarbeit verlangt einen Perspektivwechsel. Die Teilnehmenden müssen sich in die „eigene“, aber auch die Position der anderen hineinversetzen (vgl. Engartner, Hedtke & Zurstrassen, 2021, S. 146ff.). Es handelt sich dabei in Abgrenzung zu verwandten Methoden um transpersonale bzw. repräsentative Rollen (vgl. Petrik, 2017, S. 41), bei denen die Position, nicht die Person im Vordergrund steht (vgl. Massing, 2004, S. 164). Diese können innerhalb einer Spielphase in realitätsnahen Probehandlungen ausagiert werden, um einen Konflikt zu lösen. Dies geschieht innerhalb eines sicheren Umfeldes, das mit unterschiedlichem Realitätsgrad und Abstraktionsniveau modelliert sein kann (Hertel & Millis, 2002; Kriz,

³ „Simulation“ soll hier als Teil des Planspiels verstanden werden: die zwischen Vorbereitung und Reflexionsphase gelegene, eigentliche Simulation sozialer Systeme, das Plan-„Spiel“ im engeren Sinne (vgl. Capaul & Ulrich, 2003, S. 16).

2018; Abt, 1970; Engartner et al., 2021). Entsprechend stellen Planspiele grundsätzlich Modelle dar (Herz & Blätte, 2000), die vermittels didaktischer Reduktionen zumeist komplexe Zusammenhänge abbilden (vgl. Massing, 2004, S. 165; Blötz, 2008, S. 14) und auch die diesen eigenen Dynamiken in den Prozessen der Entscheidungsfindung erfahrbar machen können (Eberle & Kriz, 2017; Petrik, 2017). Dabei gelten stets Spielregeln; nichtsdestotrotz wohnt Planspielen immer eine gewisse Offenheit inne (vgl. Scholz, 2009, S. 75), d.h., das Ergebnis ist nicht von vornherein absehbar oder festgelegt – wenngleich im Szenario üblicherweise eine gewisse Dynamik angelegt ist, die bestimmte Abläufe wahrscheinlich macht (vgl. Herz & Blätte, 2000, S. 3).

3.2 Lernwirksamkeit von Planspielen in der Hochschullehre

Planspiele weisen insgesamt eine große Varianz auf, was insbesondere die Ausgestaltung der Spielphase betrifft (z.B. als Brettspiel, rundenbasiert, computergestützt etc.). Grundsätzlich werden Planspielen als innovativen Lehr-Lern-Arrangements multidimensionale Lerneffekte zugeschrieben, sowohl auf persönliche und fachliche als auch auf soziale Fähigkeiten (vgl. Klippert, 1992, S. 240; Geuting, 1992; Schwägele, 2015). Neben inhaltlichem Wissen werden auch Konfliktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Handlungs- und Problemlösungskompetenz, Ambiguitätstoleranz sowie die Fähigkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden und für sie einzustehen, genannt (vgl. Scholz, 2009, S. 15ff.; siehe auch Reinhardt & Tillmann, 2001, S. 9; Oesterreich, 2001; Kriz, 2018; Hertel & Millis, 2002). Planspielen werden weiterhin partizipationssteigernde Effekte zugeschrieben, sodass durch ihren Einsatz gesellschaftliches und politisches Engagement befördert werden könne (vgl. Scholz, 2009, S. 23ff.; siehe auch Behne, 2013, S. 44; Engartner, Siewert, Meßner & Borchert, 2015).

Empirische Befunde zu Lerneffekten nehmen erst in jüngerer Zeit zu (z.B. Lohmann & Kranenpohl, 2018; Kriz & Aucter, 2016; Oberle & Forstmann, 2015; Rünz, 2014; Tafner, 2013) und bilden aufgrund der verschiedenen Planspiel-Definitionen und Schwerpunkte der Designs ein in Teilen unübersichtliches Forschungsfeld (z.B. Schedelik, 2018; Hofstede, de Caluwé & Peters, 2010; Chin, Dukes & Gamson, 2009). Meta-studien legen nichtsdestotrotz nahe, dass Planspiele etwa vergleichbare Effekte im Bereich der Wissens- und Reflexionssteigerung wie herkömmliche Lehr-Lern-Methoden erzeugen, jedoch zusätzlich zu Inhalten beispielsweise Einstellungen und Motivation positiv beeinflussen und außerdem langfristige Lernerfolge aufweisen können (Cherryholmes, 1966; Pierfy, 1977; Schedelik, 2018). Bei einem problem- und erfahrungsbasierten Zugang können sie somit helfen, eine Lücke zwischen Theorie und Praxis in der Hochschullehre zu schließen (vgl. Meßner, Schedelik & Engartner, 2018, S. 12).

Mit Blick auf die Lehrkräftebildung bietet die Methode des Planspiels ebenfalls Potenzial, wenngleich sie noch seltener eingesetzt und evaluiert wird (vgl. Sturm, Weibel & Wlodarczyk, 2017, o.S.). Es gibt beispielsweise Hinweise darauf, dass die Rollenübernahme den angehenden Lehrkräften helfen kann, herausfordernde Unterrichtssituationen dynamischer zu bewältigen (Imhof, Starker & Spaude, 2016). Weiterhin lässt sich der Einsatz eines Planspiels in der Lehrkräftebildung als „pädagogischer Doppeldecker“ beschreiben, womit gemeint ist, dass die Lernenden genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen (sollen) (Adl-Amini, Meßner & Hehn-Oldiges, 2018; Wahl, 2002, S. 234). Denn auch als Unterrichtsmethode in der Schule schaffen Planspiele für einen Großteil der Schüler*innen ein vorteilhaftes Lernumfeld (vgl. Engartner, 2010, S. 148) – gerade für Bildungsbenachteiligte sowie Kinder mit Lernschwierigkeiten. Entsprechend kann die Methode insbesondere im Umgang mit Heterogenität gewinnbringend eingesetzt werden (vgl. Schiefer, Schutte & Schlummer, 2015, S. 219). Verschiedenheit kann im Planspiel genutzt und ein Umfeld generiert werden, in dem miteinander und voneinander gelernt werden kann. Darüber hinaus können Planspiele gezielt eingesetzt werden, um die gegenseitige Perspektivenübernahme von Schüler*innen mit und ohne Behinderung anzuregen (vgl. Hömberg, 2012, o.S.).

4 Planspiel „Förderausschuss“

Die von Lehrkräften als dilemmatisch beschriebene Entscheidung über den Beschulungsort kann im Rahmen eines Planspiels reflexiv bearbeitet werden kann. Die entsprechende Konzeption des Planspiels „Förderausschuss“ wird im Folgenden beschrieben.

4.1 Didaktisch-methodische Überlegungen

Das vorliegende Planspiel zielt auf die Thematisierung von Entscheidungen über die Beschulung in der Regel- oder Förderschule, für deren Reflexion im Schulalltag verhältnismäßig wenig Zeit bleibt, die jedoch von hoher Tragweite für die betreffenden Schüler*innen sind. Das Planspiel adressiert insbesondere Lehramtsstudierende und -referendar*innen, aber auch praktizierende Lehrkräfte und Ausbilder*innen, da diese sich vielerorts mit solchen Entscheidungen betraut sehen. Insofern liegt hier ein Planspiel vor, das den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten kann, innerhalb eines sicheren Umfeldes die eigene (künftige) Position – oder gerade eine andere – einzunehmen und Handlungen zu erproben, ohne Konsequenzen fürchten zu müssen. Die ausführliche Reflexion des Spielverlaufs dient dazu, das Simulierte im Kontext des jeweiligen Lernziels zu bearbeiten.

Das Planspiel kann sowohl in Präsenzveranstaltungen als auch digital durchgeführt werden. Die Vorbereitungsphase kann als Selbstlernphase erfolgen; offene Fragen, Spiel- und Reflexionsphase können im Seminar oder in den gängigen Konferenztools durchgeführt werden. Entsprechende Kommunikationsregeln und Hinweise für die digitale Durchführung finden sich im Online-Supplement (siehe Begleitmaterial zur Umsetzung im Online-Supplement).

4.2 Aufbau und Umsetzung des Planspiels Förderausschuss

Nachfolgend soll das Planspiel „Förderausschuss“ vorgestellt werden. Dabei werden immer wieder explizite Bezüge zum beigefügten Begleitmaterial hergestellt, welches Lehrende für die Umsetzung nutzen können. Zunächst erfolgt die Beschreibung des Szenarios, danach werden Rollen vorgestellt, und im Anschluss daran wird der zeitliche Ablauf entlang der drei Phasen dargelegt.

4.2.1 Ausgestaltung des Entscheidungsdilemmas im Szenario

Das Planspiel simuliert ein von den realen bundeslandspezifischen gesetzlichen Vorgaben abstrahiertes Gremium, das hier „Förderausschuss“ genannt wird. Dabei handelt es sich um ein Gremium, in dem eine Empfehlung über den Beschulungsort getroffen werden soll, auf deren Basis anschließend die Schulaufsichtsbehörde über die Zuweisung eines Schülers bzw. einer Schülerin entscheidet. Im Planspiel wird eine Sitzung simuliert, bei der es um die Frage der Einschulung von Jonas Müller (sieben Jahre alt) in die wohnortnahe Grundschule, die „King-Grundschule“, geht. Die Frage wird zugespitzt auf das Spannungsfeld von Inklusion („King-Grundschule“) oder Exklusion („Astrid-Förderschule“). Implizit ist eine dritte Variante enthalten, nämlich die der Buchen-Grundschule, die die zugehörige Schwerpunktschule für körperlichen und motorischen Förderbedarf darstellt und nicht wohnortnah ist. Jonas Müller wurde jedoch neben körperlichen Einschränkungen auch eine geistige Behinderung attestiert, sodass der Förderbedarf Geistige Entwicklung diagnostiziert ist. Die ihm zugeschriebene Behinderungsform weist bewusst eine Kombination aus mehreren Förderbereichen auf, um eine eindeutige Zuordnung zu einer (Förder-)Schulform zu vermeiden. Auf diese Weise können mit dem Planspiel verschiedene Aspekte des vorherrschenden Systems kritisch beleuchtet werden.

Die simulierte Umwelt umfasst eine fiktive mittelgroße Stadt namens Gelbheim, damit die Zahl der dort realistischer Weise angesiedelten Schulen überschaubar bleibt, aber

groß genug ist, um das anvisierte Auswahlproblem sinnvoll abbilden zu können. Außerdem trifft eine solche Größenordnung des Wohnortes auf verhältnismäßig viele Einwohner*innen Deutschlands zu (vgl. Statista, 2020, o.S.).⁴

Das „Szenario“ (siehe Begleitmaterial zur Umsetzung im Online-Supplement) beinhaltet eine kurze Skizze der schulgesetzlichen Regelungen in dem fiktiven Bundesland „Mittelland“, die Beschreibung des Falls „Jonas Müller“ mit einem Auszug aus dem sonderpädagogischen Gutachten und eine Auflistung der am Förderausschuss beteiligten Personen sowie die Ziele der Sitzung. Die rechtlichen Rahmenbedingungen wurden auf Grundlage der Vorgaben des Bundeslandes Hessen so abstrahiert, dass das Szenario für einen bundesweiten Einsatz anschlussfähig ist. Mit Ausnahme der UN-Behindertenrechtskonvention handelt es sich nicht um real existierende Gesetze. Die verwendeten „Fachbegriffe“ sind so gewählt, dass sie möglichst prägnant umschreiben und intuitiv erfassbar machen, wofür sie jeweilig stehen (z.B. „Förderzentrum“ wie in Bayern statt „Beratungs- und Förderzentrum“ in Hessen oder „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule“ in Niedersachsen). Für das Planspiel wird die komplexe Ausgangslage der Entscheidungsfindung zwangsläufig verkürzt. Um der Offenheit und Dynamik von Planspielen gerecht zu werden, ist ein Entscheidungs- sowie Zeitdruck angelegt.

4.2.2 Ausgestaltung der Positionen in Rollen

Das Planspiel enthält sieben Rollen (siehe Tabelle 1), mit deren Hilfe exemplarisch abgebildet werden soll, welche Positionen in der Entscheidung über einen Beschulungsort relevant sind. Die Positionen sind vor diesem Hintergrund teils überspitzt dargestellt und in gewisser Hinsicht stereotypisch. Einzelne Positionen sind ambivalent ausgelegt, was der Offenheit des Spielverlaufs dienlich ist und die Interpretations- und Handlungsspielräume betont. Diese bestehen für alle Rollen, wenngleich die Gesamtschau der Rollen manche Verläufe wahrscheinlicher werden lässt als andere. Dadurch besteht auch die Möglichkeit einer mehrfachen Durchführung mit rotierender Rollenverteilung. Alle Personen sowie die Umstände, Orte und Zeiten sind frei erfunden.

Tabelle 1: Rollenübersicht (eigene Darstellung)

	Rolle „Name“	Aufgabe	Stimme	Position
1	FZ-Kraft i.A. des Schulaufsichtsamts „Yilmaz“	Vorsitz & Moderation; hat Stellungnahme verfasst	stimm-berechtigt	befürwortet den Inklusionsgedanken ausdrücklich und sieht den eigenen Auftrag in der zunehmenden Auflösung der Förderschulen zugunsten der inklusiven Beschulung aller Lernenden; empfindet die förderpädagogische Expertise als unerlässlich für eine gute Umsetzung.
2	Schulleitung „King-Grundschule“ in der Gelbheimer Altstadt „Weber“	Zeit	stimm-berechtigt	will das Vorhaben umsetzen, ist aber ambivalent; erhofft sich öffentliche Aufmerksamkeit und positive Außendarstellung der Schule; hat Sorge wegen möglicher Proteste von Erziehungsberechtigten und Überlastung von Lehrkräften.

⁴ Für die Übertragung auf sehr periphere Gebiete oder Großstädte sind entsprechende Aspekte im Debriefing aufzunehmen.

3	Elternteil „Müller“		stimm- berechtigt	will inklusive Beschulung; sieht große Chance in der sozialen Integration und auch für die Zukunft seines bzw. ihres Kindes; kennt seine bzw. ihre Rechte.
4	Künftige Grundschullehrkraft („King-Grundschule“ in der Gelbheimer Altstadt) „Klose“	Beurteilung Klassensituation	stimm- berechtigt	offen gegenüber Inklusionsgedanke; skeptisch bezüglich aktueller Bedingungen; fürchtet durch Jonas die heterogene Klassensituation nicht mehr bewältigen zu können.
5	Schulträger (Stadt- schulamt) „Tilkowski“	Beurteilung räumlicher & sächlicher An- forderungen	stimm- berechtigt	verfolgt das Konzept inklusiver Schwerpunktschulen im Sinne von Ressourcenbündelung; persönlich kritisch gegenüber der inklusiven Schulentwicklung.
6	Aktuelle*r Erzieher*in „Schütte“		beratend	kennt Jonas gut und ist überzeugt von seiner positiven Entwicklung im Kindergarten; skeptisch gegenüber schulischer Inklusion; sieht Verlust des Schonraums für Kinder mit Behinderungen.

Für die Rollenvergabe gibt es verschiedene Ansätze (siehe Begleitmaterial zur Umsetzung im Online-Supplement), die durch die Spielleitung abzuwägen sind. Bei den bisherigen Durchführungen wurden die Rollen unter der Prämisse der vollständigen Verteilung nach Präferenzen der Teilnehmenden vergeben. Während grundsätzlich angestrebt wird, möglichst alle Personen „spielend“ zu beteiligen, besteht die Möglichkeit – im Sinne des Erhalts der Freiwilligkeit sowie aufgrund der Gruppengrößen –, Beobachtungsaufträge zu erteilen. Bei parallelen Simulationsphasen großer, aufgeteilter Gruppen sind ggf. Raum- und Spielleitungskapazitäten aufzustocken. Die Teilnehmenden werden gebeten, die Spielregeln einzuhalten und sich nicht auf die Meta-Ebene zu begeben, sondern innerhalb der Rollen (und in Sie-Form) zu agieren. Bei Präsenzformaten kann dies durch Namenskartchen unterstützt werden, in der Online-Durchführung durch Änderung der Namenseingabe im Konferenztool, um die Rollennamen für alle Teilnehmenden und ggf. Beobachter*innen jederzeit ersichtlich zu halten.

4.2.3 Ausgestaltung der Phasen im Zeitverlauf

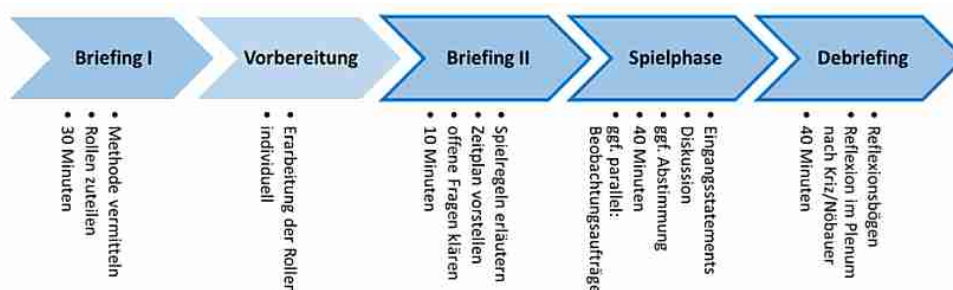


Abbildung 1: Übersicht zeitlicher Ablauf (eigene Darstellung)

Das Design wurde so konzipiert, dass es – zuzüglich der Einführung und individuellen Vorbereitung – innerhalb von zwei Zeitstunden durchgeführt werden kann. Der idealtypische zeitliche Ablauf ist in Abbildung 1 dargestellt.

Briefing:

Die Vorbereitungsphase (Briefing) des Planspiels „Förderausschuss“ gliedert sich in zwei Teilschritte. Im ersten Schritt findet die Rolleneinteilung statt; der Vorbereitungs-auftrag wird ausgeführt (Lesen des Szenarios und der Rollenmaterialien sowie Erarbeiten der Argumentationsstrategie für die Simulation). Im zweiten Schritt wird der Simulationsphase unmittelbar eine etwa zehnminütige Phase vorgeschaltet, in der offene Fragen zu klären sind und insbesondere die Spielregeln nochmals verdeutlicht werden (siehe Begleitmaterial zur Umsetzung im Online-Supplement).

Die Vorbereitung kann nach der Rollenverteilung im Blended-Learning-Format asynchron stattfinden. Dazu müssen alle nötigen Materialien zur Verfügung gestellt werden (siehe Begleitmaterial zur Umsetzung im Online-Supplement). In den bisherigen Durchführungen wurden diese in einer digitalen Lerneinheit zusammengefügt, welche auf der moodlebasierten Lernplattform VIGOR⁵ bearbeitet werden kann und perspektivisch den Studienseminaren als Moodle-Version verfügbar gemacht werden soll. Abbildung 2 zeigt einen Screenshot aus der Lerneinheit.



Abbildung 2: Beispielseite aus der digitalen Lerneinheit zur Vorbereitung des Planspiels (eigene Darstellung)

Simulationsphase:

In der Spiel- oder Simulationsphase treten die Teilnehmenden in ihre Rolle ein, und etwaige Beobachter*innen ziehen sich an den Rand des Geschehens zurück (oder stellen in digitaler Runde Bild und Ton aus). Die Moderationsaufgabe übernimmt im Planspiel „Förderausschuss“ die Person mit „Rolle 1 FZ-Kraft“, da ihr der Vorsitz zukommt. Mit Blick auf die zeitlichen Vorgaben hat es sich als sinnvoll erwiesen, zunächst von allen Spielenden Eingangsstatements einholen zu lassen, woran eine durch den Vorsitz moderierte Diskussion anschließt. Wegen der grundsätzlichen Offenheit des Spielverlaufs können die in den Rollen angelegten und selbst recherchierten Argumente unzählige Verlaufsoptionen ergeben. Der transkribierte Ausschnitt aus einer Spielphase in einer Studienseminargruppe gibt ein Beispiel für einen solchen Verlauf (siehe Abbildung 3 auf der folgenden Seite).

Die Diskussionszeit ist auf 40 Minuten beschränkt.⁶ Um die Zeitvorgabe einzuhalten, kann sich die Spielleitung kurz vor Schluss als Sekretär*in der Schulleitung einschalten

⁵ Gemeint ist die Online-Plattform „Videographic online recorder“ (VIGOR) (auf der Basis der Software Moodle) zur Nutzung digitaler Lerneinheiten (Autor*innensystem LernBar) und Einbindung von Videos mit technischem Support durch studiumdigitale (vgl. <https://vigor.studiumdigitale.uni-frankfurt.de>).

⁶ Es ist grundsätzlich möglich, die Spielphase länger zu gestalten. Hierbei ist dann zu beachten, dass auch das Briefing und insbesondere das Debriefing proportional verlängert werden sollten.

und auf einen dringenden Folgetermin hinweisen. Auf diese Weise kann der Zeitdruck erhöht und die Diskussion einem Ende entgegengebracht werden, ohne die Teilnehmenden aus dem Spielmodus zu reißen.

Transkriptauszug aus der Simulationsphase des Planspiels „Förderausschuss“ (Video 3) in einer Studienseminargruppe

Schulleitung (Frau Weber): #00:00:00# Das äh Problem ist, dass wir einfach auch an den Lehrplan gebunden sind, was die Inhalte angeht. Und ähm bei Ihrem Sohn es sehr wichtig ist, dass er lebenspraktische Erfahrungen macht quasi lernt, selbstständig zu werden, was auch für das spätere Leben von großer Bedeutung ist und ich denke auch für Sie ein großes Ziel ist, dass Sie Ihrem Sohn ein möglichst selbstständiges Leben erfüllen. #00:00:20#

Erziehungsberechtigte (Frau Müller): #00:00:20# Was ist denn selbstständiger? Ob mein Sohn eigenständig mit dem Bus oder zu Fuß zur Schule geht, um beispielsweise auch im Straßenverkehr ähm Sicherheit zu erlangen, oder Zuhause abgeholt wird, in einen Bus steigt und in der Förderschule wieder aussteigt. #00:00:31#

Schulleitung (Frau Weber): #00:00:31# Aber zum Beispiel, dass er lernt, einkaufen zu gehen, mit Geld umzugehen. Das sind leider Sachen, die wir nicht leisten können in unserem Schulalltag, weil wir eben an den Lehrplan gebunden sind und wir mit dem Stoff durchkommen müssen in einem Schuljahr. #00:00:42#

BFZ-Lehrkraft (Herr Wissen): #00:00:42# Das wäre ja der Ansatz, den man suchen müsste. Weil auch äh Kinder in der Regelschule profitieren von einem handlungsorientierten Mathematikunterricht und statistisch lässt sich ja tatsächlich sagen, dass Jonas höchst wahrscheinlich ein besseres Selbstkonzept erarbeiten wird, wenn er weiterhin die Möglichkeit hat, an einer Regelschule ähm unterrichtet zu werden. Und dort vermutlich auch bessere oder gleich gute Leistung erzielen wird wie an der Förderschule. #00:01:12#

Förderschullehrkraft (Frau Schütte): #00:01:12# Wenn es anders läuft als aktuell an den Regelschulen. #00:01:15-0#

BFZ Lehrkraft (Herr Wissen): #00:01:15# Da haben wir ja den Vorteil, dass die Frau Schütte und auch die Frau Klose beide sehr motiviert sind, zusammen zu arbeiten und sich da einzufuchsen. #00:01:20#

Regelschullehrkraft (Frau Klose): #00:01:20# Aber der Zusammenarbeit sind ja auch Grenzen gesetzt, zeitliche Grenzen und das ist eben unser Problem und wir bräuchten mehr Stunden. #00:01:24#

Abbildung 3: Transkriptauszug Planspiel-Förderausschuss (Version 1)⁷

Debriefing:

Für die Gestaltung der Reflexionsphase (Debriefing) hat sich ein Ablauf mithilfe zentraler Leitfragen etabliert (vgl. z.B. Bartschat & Zürn, 2018, S. 63f.). Für das Planspiel „Förderausschuss“ wird der Debriefing-Leitfaden von Kriz und Nöbauer (2015) verwendet, auf dem auch der zusätzlich eingesetzte Reflexionsbogen fußt. Sein Einsatz bietet allen die Möglichkeit, zunächst allein und anonym ein Mindestmaß an Reflexion zu durchlaufen (siehe Begleitmaterial zur Umsetzung im Online-Supplement). Beispielhaft ist in Abbildung 4 auf der folgenden Seite ein Ausschnitt aus einem Reflexionsbogen abgebildet.

⁷ Der Transkriptauszug bezieht sich auf eine frühere Version des Planspiels, in der der Förderausschuss beim Wechsel auf die weiterführende Schule verortet war. Auch die Rollennamen wurden inzwischen angepasst.

Auswertungsbogen Planspiel Reflexionsbericht (nach Kriz/Nöbauer 2015):

Bitte füllen Sie die folgenden Fragen stichpunktartig aus.

1. Wie haben Sie sich während des Planspiels gefühlt

A.) persönlich?

Interesse

B.) in Ihrer Rolle?

Stress, „Zukunftsangst“, Empathie

2. Wie verlief die Entscheidungsfindung im Ausschuss?

Nacheinander wurden Meinungen und Argumente ausgetauscht, am Ende wurde wg nur einer Stimme gegen J. Inklusion gestimmt.

3. Was war am Planspiel realistisch? Was war unrealistisch?

> Diskussion

> schnelle Entscheidungsfindung

4. Konnten Sie das zuvor Gelernte im Planspiel wiederfinden und anwenden?

> Ja, jeder blieb in seiner Rolle

5. Was haben Sie im Planspiel gelernt?

> Hineinversetzen in fremde Person + dessen Meinung vertreten

6. Welche Konsequenzen ergeben sich für Sie persönlich aus dem Planspiel?

> schwieriges Thema mit viel Diskussionspotential

7. Welche der im Planspiel angeschnittenen Themenbereiche/Inhalte finden Sie besonders interessant und sollten vertieft werden?

> wie viel Geld soll für die Integration eines Schülers investiert werden?

> Förderschulen oder Inklusionsgedanken

Abbildung 4: Ausschnitt Reflexionsbogen von Lehramtsstudierenden (kombiniert, anonymisiert und verfremdet)

Daran anschließend erfolgt eine gemeinsame Reflexion im Plenum, wobei auch die Spielverläufe paralleler Simulationsphasen vergleichend diskutiert werden können. Die Spielleitung übernimmt die Moderation, sollte aber auch hier offen sein für die Aspekte, die in der jeweiligen Gruppe besondere Relevanz erfahren, und kann besonders kritische Stellen bei Bedarf selbst ansprechen. Auch das Thematisieren von Emotionen ist ein wesentlicher Bestandteil, um mögliche Frustrationen bei der Umsetzung des Planspiels aufzuarbeiten (vgl. Kriz, 2018, S. 52). Die Reflexion bietet die Möglichkeit, eigene Einstellungen sowie systemimmanente Handlungslogiken zu reflektieren, welche den Argumentationen oder getroffenen Entscheidung zugrunde lagen. Die Bedeutung der Entscheidung für die vertretenen Positionen sowie damit einhergehende ethisch-moralische Konsequenzen können in den Fokus gestellt werden. Ebenso sollen Rückbezüge auf theoretische, empirische und juristische Aspekte des Themas „Inklusion“ hergestellt und Kontroversen sowie Widersprüche reflektiert werden. Erfahrungsgemäß werden insbesondere die jeweilige Gesetzeslage, die Abstimmungsmodalitäten sowie Perspektiven auf Kooperation im multiprofessionellen Team thematisiert. Dabei sollen Simulation und Realität in ein Verhältnis gesetzt und die relevanten Aspekte zur anschließenden

Vertiefung ermittelt werden. Auf diese Weise wird das Debriefing als Raum genutzt, um den Lerntransfer vorzubereiten (Schwägele, 2015). Es bietet sich darüber hinaus an, ein Meta-Debriefing anzuschließen, in dem das Planspiel an sich reflektiert wird, wodurch auch weitere Einsatzmöglichkeiten der Methode als solcher besprochen werden können.

5 Formative Evaluation

Das Planspiel „Förderausschuss“ wurde bisher in mindestens zwölf Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und der Didaktik der Sozialwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und in mehreren Studienseminargruppen im Raum Frankfurt am Main eingesetzt. Die universitären Lehrveranstaltungen wurden von Lehramtsstudierenden verschiedener Fachsemester der Studiengänge Grund-, Haupt-/Real-, Gymnasial- und Förderschullehramt sowie verschiedener Fächer besucht. Nach der Umsetzung in den ersten drei Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden jeweils um Rückmeldung gebeten sowie auf Basis dieser Rückmeldungen und des Verlaufs der Diskussionen Überarbeitungen vorgenommen. Anschließend wurde das Planspiel in weiteren drei Lehrveranstaltungen eingesetzt und formativ evaluiert.

Um die wahrgenommene Lernförderlichkeit der Methode sowie die selbsteingeschätzte Methodenkompetenz zu evaluieren, wurde nach der Durchführung des Planspiels „Förderausschuss“ ein Online-Fragebogen mit geschlossenen Items im Querschnittsdesign eingesetzt. An der Evaluation waren 28 Studierende aus drei Lehrveranstaltungen, zwei in den Bildungswissenschaften und einer in der Didaktik der Sozialwissenschaften, beteiligt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die Befragung enthielt neun geschlossene Items mit vierstufigem Antwortformat, davon sechs zur wahrgenommenen Lernförderlichkeit der Planspielmethode ($\alpha = .79$) – diese Skala wurde mit Bezug zu planspielbezogenen Theorien und empirischen Befunden eigens für die Evaluation entwickelt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Planspiel in Bezug auf die Lernförderlichkeit insgesamt positiv beurteilt wurde, $M = 3.52$; $SD = 0.61$ (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse der Items in der Online-Evaluation des Planspiels (adaptiert nach Rebmann, 2001, S. 325f.)

<i>Items der Skala zur wahrgenommenen Lernförderlichkeit von Planspielen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Mit Planspielen kann Wissen erworben werden.	28	3.39	0.786	1	4
Planspiele ermöglichen einen Perspektivwechsel.	27	3.89	0.32	3	4
Planspiele fördern die Kooperationsfähigkeit.	27	3.67	0.48	3	4
Planspiele fördern die Fähigkeit zur Urteilsbildung.	27	3.59	0.57	2	4
Planspiele fördern die Problemlösefähigkeit.	27	3.59	0.50	3	4
Planspiele erhöhen mein Interesse am Thema.	27	3.48	0.58	2	4

Anmerkung: Likert-Skala 1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu.

Des Weiteren wurden die Studierenden zu ihrer selbsteingeschätzten Methodenkompetenz befragt. Dazu wurden zwei geschlossene Items mit ebenfalls vierstufigem Antwortformat zur theoretischen und praktischen Vertrautheit mit der Methode „Planspiel“ vor und nach dem Planspiel eingesetzt und verglichen sowie die Studierenden nach der Durchführung anhand von einem Item dazu befragt, ob sie sich den Einsatz der Methode

im Unterricht zutrauen würden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die selbsteingeschätzte Vertrautheit mit der Methode „Planspiel“ verbesserte ($t = 4.47$, $p < .01$ (theoretisch); $t = 4.61$, $p < .01$ (praktisch)). Die deskriptiven Werte lassen darauf schließen, dass sich Studierende vor dem Planspiel „Förderausschuss“ im Mittel nur geringfügig mit der Methode vertraut fühlten (theoretisch prä $M = 1.65$, $SD = 1.65$; praktisch prä $M = 1.74$, $SD = 0.92$); nach dem Planspiel schätzten sie sich im Durchschnitt als mit der Methode vertraut ein (theoretisch post $M = 2.48$, $SD = 0.73$; praktisch post $M = 2.65$, $SD = 0.76$). Zudem konnten sie sich vorstellen, die Methode auch im Unterricht einzusetzen ($M = 3.59$; $SD = 0.5$).

6 Diskussion und Ausblick

Das hier vorgestellte Planspiel „Förderausschuss“ zielt im Rahmen der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung auf die Reflexion von pädagogischem Handeln im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Dabei setzt es an einer „Lupenstelle“ und typischen dilemmatischen Entscheidungssituation aus der inklusiven Bildung an: der Einzelfallentscheidung über inklusive Beschulung versus Förderschule (vgl. Norwich, 2008, S. 287). Im Szenario wird somit die Förderschule als Beschulungsort zur Diskussion gestellt, was vor dem Hintergrund der globalen Norm „Inklusion“ (vgl. Brüggemann, 2016, S. 4) kritisch hinterfragt werden könnte. Dennoch, ungeachtet der nicht in Frage zu stellenden menschenrechtlichen Begründung des Inklusionsanspruchs, besteht die Option einer Förderschule in der Praxis aktuell fort und stellt Lehrkräfte in der Praxis damit vor dilemmatische Entscheidungen, die zu unterschiedlichsten Lösungen und Begründungsmustern führen und somit Potenzial für Diskriminierung bieten (Kottmann et al., 2018). Um in der Aus- und Fortbildung eine kritische Reflexion zu ermöglichen, wurde das Szenario entsprechend gewählt. In Anerkennung der „realen“ Situation der Lehrkräfte sollen die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, „gefahrlos“ einen solchen Entscheidungsprozess zu simulieren und einer Reflexion zu unterziehen. Das Planspiel bietet somit die Möglichkeit zur Thematisierung stark formalisierter Abläufe, innerhalb derer Lehrkräfte im Schulalltag Entscheidungen von hoher Reichweite für individuelle Schüler*innen treffen müssen. Die gesetzlichen Ausgangslagen dazu unterscheiden sich in den Bundesländern aktuell teils stark (Gasterstädt et al., 2020): Regional unterschiedliche rechtliche Vorgaben sowie sich etwaig verändernde Gesetzeslagen müssen daher durch eine entsprechende Bearbeitung in der Vorbereitung und vor allem in der Reflexionsphase aufgegriffen werden. Grundsätzlich kann das Planspiel vor dem Hintergrund der gewählten Lernziele in unterschiedlichen Kontexten reflektiert werden: Thematisch anschlussfähig sind dann beispielsweise weitere Spannungsfelder, wie das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma oder auch die bildungspolitische Frage der Partizipationsrechte durch die UN-BRK sowie ihre aktuelle Umsetzung(spraxis).

Durch die im Planspiel angelegten konfligierenden Interessen und kontroversen Argumente können angehende Lehrkräfte zur mehrperspektivischen Reflexion unter Einbezug institutioneller Rahmenbedingungen angeregt werden, und es kann somit eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften adressiert werden (Häcker & Walm, 2015). Das vorgestellte Format bietet zudem die Möglichkeit, eine Lehrmethode einzusetzen, welche von den zukünftigen Lehrkräften – im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers (vgl. Wahl, 2002, S. 234) – selbst im Unterricht genutzt werden kann. Wie die Ergebnisse der formativen Evaluation zeigen, wurde die Methode „Planspiel“ nach dem ersten Einsatz in universitären Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und der Didaktik der Sozialwissenschaften von den Studierenden in Bezug auf die Lernförderlichkeit positiv eingeschätzt. Zudem konnte die wahrgenommene Methodenkompetenz der Teilnehmenden erweitert werden. Dies kann als Hinweis auf eine positive Nutzer*innen-

wahrnehmung des Planspiels im Lehramtsstudium gedeutet werden. Über eine Kompetenzsteigerung kann anhand der eingesetzten Fragebögen keine Aussage gemacht werden; dies wird jedoch derzeit in einer Evaluationsstudie geprüft.

Bislang wurde das Planspiel vorwiegend in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eingesetzt und evaluiert. Eine Anpassung für Lehramtsanwärter*innen ist in Kooperation mit Lehrenden der zweiten Phase aktuell in Arbeit. Da das Projekt „The Next Level: Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“ die Vernetzung aller drei Lehrkräftebildungsphasen zum Ziel hat, soll das Planspiel alsbald auch in der dritten Lehrkräftebildungsphase mittels (Online-)Fortbildungen Anwendung finden und entsprechend evaluiert werden. Mit den entwickelten Materialien und Instruktionen in diesem Beitrag soll die Umsetzung des Planspiels auch anderen Lehrenden ermöglicht werden.

Literatur und Internetquellen

- Abt, C.C. (1970). *Serious Games*. New York, NY: The Viking Press.
- Adl-Amini, K., Meßner, M.T., & Hehn-Oldiges, M. (2018). „Der Förderausschuss“: Das Planspiel als „pädagogischer Doppeldecker“ in der Ausbildung von (Förderschul-)Lehrkräften. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 221–229). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive Education Ten Years after Salamanca: Setting the Agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 23, 17–19.
- Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (2014). Fachdidaktik inklusiv. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 11–13). Münster: Waxmann.
- Bartschat, D., & Zürn, B. (2018). Qualitätskriterien von Planspieleinsätzen und Möglichkeiten ihrer Optimierung. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 57–69). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Behne, M.W. (2013). How to do Planspiel. Zu Strukturelementen, Konstruktionsprinzipien und Möglichkeiten der Makromethode in der Politischen Bildung. *Politik unterrichten*, 28 (1), 42–49.
- Blanck, J.M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion: eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer* (WZB Discussion Paper, No. SP I 2014-501). Zugriff am 21.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/103472/1/799293490.pdf>.
- Blötz, U. (2008). Planspiele sind experimentelle Lernwelten. In U. Blötz (Hrsg.), *Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen* (4., überarb. Aufl.) (S. 14–17). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brüggenmann, C. (2016). Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (3), 4–9.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.

- Capaul, R., & Ulrich, M. (2003). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mit Kurztheorie: Simulations- und Planspielmethodik*. Altstätten: Tobler.
- Cherryholmes, C.H. (1966). Some Current Research on Effectiveness of Educational Simulation: Implications for Alternative Strategies. *American Behavioral Scientist*, 10 (2), 4–7. <https://doi.org/10.1177/000276426601000202>
- Chin, J., Dukes, R., & Gamson, W. (2009). Assessment in Simulation and Gaming: A Review of the Last 40 Years. *Simulation & Gaming*, 40 (4), 553–568. <https://doi.org/10.1177/1046878109332955>
- Döttinger, I., & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Eberle, T., & Kriz, W.C. (2017). Planspiele in der Hochschullehre und Hochschuldidaktik. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch Planspiel in der Politischen Bildung* (S. 155–168). Schwalbach: Wochenschau.
- Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Engartner, T., Hedtke, R., & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (2., überarb. Aufl.). Paderborn: Schöningh utb.
- Engartner, T., Siewert, M.B., Meßner, M.T., & Borchert, C. (2015). Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 25 (2), 189–217. <https://doi.org/10.5771/1430-6387-2015-2-189>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. Hrsg. v. J. Ramberg, A. Lénárt & A. Watkins. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M.D., Boon, R.T., & Smith, S. (2008). Academic Achievement and Class Placement in High School: Do Students with Learning Disabilities Achieve More in One Class Placement than Another? *Education and Treatment of Children*, 31 (1), 55–72. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0018>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gasterstädt, J., Kistner, A., & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>.
- Geuting, M. (1992). *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H.A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hertel, J.P., & Millis, B.J. (2002). *Using Simulations to Promote Learning in Higher Education. An Introduction*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Herz, D., & Blätte, A. (2000). *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion*. Münster: LIT.
- HSchG (Hessisches Schulgesetz) in der Fassung vom 1. August 2017. Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017pP54>.
- Hinz, A., & Boban, I. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.
- Hömberg, N. (2012). Entwicklungen einer Praxis für inklusive Bildungskonzepte. *Zeitschrift für Inklusion Online*, (3), Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/52/52>.
- Hofstede, G.J., de Caluwé, L., & Peters, V. (2010). Why Simulation Games Work – In Search of the Active Substance: A Synthesis. *Simulation & Gaming*, 41 (6), 824–843. <https://doi.org/10.1177/1046878110375596>
- Imhof, M., Starker, U., & Spaude, E. (2016). Life Action Role Play and the Development of Teacher Competences: Evaluation of „Everyday Life in the Classroom“. *Psychology Learning and Teaching*, 15 (1), 102–114. <https://doi.org/10.1177/1475725716641336>
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klippert, H. (1992). Planspiele in Schule und Lehrerfortbildung. Überlegungen zur Implementierung des Planspiels in der Schule. In H. Keim & W. Buddensiek (Hrsg.), *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden* (S. 219–250). Köln: Wirtschaftsverlag Bachem (Wirtschaftspädagogik).
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional Development through Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Kottmann, B., Miller, S., & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Kriz, W.C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: Zur Funktion der Planspielleitung. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 43–56). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Kriz, W.C., & Auchter, E. (2016). 10 Years of Evaluation Research into Gaming Simulation for German Entrepreneurship and a New Study on Its Long-Term Effects. *Simulation & Gaming*, 47 (2), 179–205. <https://doi.org/10.1177/1046878116633972>
- Kriz, W.C., & Nöbauer, B. (2008). *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis* (4., überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, W.C., & Nöbauer, B. (2015). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In U. Blötz (Hrsg.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn (5., überarb. Aufl.) (CD-ROM). Bielefeld: Bertelsmann.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lohmann, R., & Kranenpohl, U. (2018). Kurz- und langfristige Lerneffekte durch Planspiele. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studierenden. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 85–100). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Massing, P. (2004). Planspiele und Entscheidungsspiele. In S. Frech, H.-W. Kuhn, & P. Massing (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (S. 163–194). Schwalbach: Wochenschau.
- Mecheril, P. (2015). Zwei Dimensionen der Macht, und: wo diese nicht explizit und systematisch auch mit Blick auf ihr Herrschafts- und Gewaltpotenzial berücksichtigt werden, neigt jede Pädagogik, auch die inklusive Anerkennungspädagogik, zur Romantisierung des Pädagogischen. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 26 (2), 228–231.
- Meßner, M.T., Schedelik, M., & Engartner, T. (2018). Zur Relevanz von Planspielen in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 11–26). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Moser, V., & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives on Placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Oberle, M., & Forstmann, J. (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 81–98). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_6
- Oesterreich, D. (2001). Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 50, 13–22.
- Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35–57). Schwalbach: Wochenschau.
- Pierfy, D.A. (1977). Comparative Simulation Game Research: Stumbling Blocks and Steppingstones. *Simulation & Gaming*, 8 (2), 255–268. <https://doi.org/10.1177/003755007782006>
- Powell, J.J.W. (2016). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. London et al.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635880>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort erg. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (10), 468–483.
- Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz: Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik*. Hamburg: Kovac
- Reinhardt, S., & Tillmann, F. (2001). Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45, 3–13.
- Reinisch, H. (1980). *Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen*. Dissertation Hrsg. v. E. Becker und der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hochschuldidaktische Forschungsberichte, 14). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

- Rünz, P. (2014). *Making European Citizens? How Participation in Model European Union Conferences Influences European Identity, Support of the EU and Political Involvement*. Marburg: Tectum.
- Schedelik, M. (2018). Was wird in Planspielen gelernt? Eine Zusammenschau theoretischer und empirischer Erkenntnisse. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 71–84). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Schiefer, F., Schutte, U., & Schlummer, W. (2015). Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (Schriftenreihe, Bd. 1617) (S. 211–222). Bonn: BpB.
- Scholz, L. (2009). *Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Schwägele, S. (2015). *Planspiel – Lernen – Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren*. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bamberg: Opus.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18) (S. 13–22). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1>
- Statista. (2020). *Verteilung der Einwohner in Deutschland nach Gemeindegrößenklassen* (Stand 31.12.2019). Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/161809/umfrage/anteil-der-einwohner-an-der-bevoelkerung-in-deutschland-nach-gemeindegroessenklassen/>.
- Sturm, T., Weibel, M., & Wlodarczyk, S. (2017). Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus „Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule“. *Zeitschrift für Inklusion online*. Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402>.
- Tafner, G. (2013). Das Planspiel. Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluation. In Verein beteiligung.st (Hrsg.), *Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben* (S. 47–168). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention). (2009). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk>.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (elektronische Version). Zugriff am 28.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Wischer, B. (2015). Die Grammatik der Schule als blinder Fleck der Reflexion. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 26 (2), 269–271.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Meßner, M.T., Adl-Amini, K., Hardy, I., & Engartner, T. (2021). Planspiel „Förderausschuss“. Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 309–328. <https://doi.org/10.11576/hlz-4281>

Online-Supplement:

Begleitmaterial Planspiel „Förderausschuss“

Eingereicht: 29.03.2021 / Angenommen: 30.08.2021 / Online verfügbar: 02.11.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Simulation Game “Support Committee”. Conception and Materials for Analogue and Digital Use in the Context of an Inclusion-oriented Teacher Education

Abstract: Inclusive education that aims at achieving equity among students with heterogeneous individual predispositions has become a normative as well as political objective, despite the general operational mechanisms within selective school systems. Within these conflicting conditions, teachers need to deal with specific dilemmas of difference as in the ones of identification, curriculum and school placement. As simulation games are defined as reconstructions of real-life situations or the anticipation of future situations, where groups with conflicting interests have to solve a problem, they could be an appropriate method to foster reflection and change of belief in teacher education. This paper presents a simulation game that prompts realistic decision-making processes of inclusive school placement practices. It consists of three phases: the preparatory stage “briefing”, which aims at collecting suitable information and developing arguments for the respective roles, the simulation phase, which allows participants to act out their lines of argumentation within a scenario, and the concluding reflective discussion, which serves as systemic debriefing of the simulation part. We report on the roles used in the simulation, the different phases and the implementation in pre-service teacher education, including the results of a formative evaluation in university classes. This article contains a supplement with a manual and the required documents for implementation.

Keywords: simulation game, teacher education, inclusive education, dilemmas of difference