

Planspiele zur Vermittlung der Europäischen Union? Ergebnisse einer Pilotstudie

Anlass und Hintergrund

EU-bezogene politische Kompetenzen gewinnen im Europäischen Mehrebenensystem angesichts der Vertiefungsdynamik des Integrationsprozesses (vgl. Holzinger et al. 2005) auch für Bürger/innen in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Schätzungen differieren, doch zumindest ein Drittel der auf Bundesebene getroffenen legislativen Entscheidungen gingen in den vergangenen Jahren auf einen "europäischen Impuls" zurück (vgl. z. B. Töller 2008). Ohne Einbeziehung der europäischen Dimension lässt sich Politik in Deutschland heute weder angemessen begreifen noch gestalten. Die Kerncurricula der Sekundarstufen sehen dementsprechend heute in allen Bundesländern eine Behandlung der EU im Politikunterricht vor.

Kompetenzen beinhalten "Wissen und Können" (Klieme 2004; zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz mit Bezug zur EU-Bildung siehe auch Oberle/Tatje 2014). Ein breiter Kompetenzbegriff umfasst neben kognitiven auch affektive, evaluative, motivationale und volitionale Dispositionen (Weinert 2001). Die Förderung der Politikkompetenz (vgl. hierzu auch das Modell von Detjen et al. 2012; Massing 2012) bezieht sich damit neben politischen Kenntnissen der Lernenden auch auf ihre Urteils- und Handlungsfähigkeiten sowie ihre Motivationen (u. a. Interesse, Effektivitätsgefühl bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), Einstellungen und Partizipationsbereitschaften (je nach Bürgerleitbild, z. B. Massing 2004, mehr oder weniger weitgehend; zur Problematik der Einstellungsförderung vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses vgl. Oberle 2013a und Oberle/Tatje 2014).

Der politische Fachunterricht begegnet bei der Vermittlung EU-bezogener Kompetenzen besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen, die u. a. in der Dynamik und Komplexität der Europäischen Integration, der empfundenen Bürgerferne der EU, oftmals angetroffenen Desinteresses und fehlender Vorkenntnisse seitens der Schüler/innen sowie verbreiteter Vorurteile begründet liegen (vgl. Detjen 2004, Oberle/Forstmann 2015). Planspiele scheinen nun in besonderer Weise geeignet, diesen Schwierigkeiten zu begegnen, denn mit dieser handlungs-, erfahrungs- und prozessorientierten Methode der Politischen Bildung werden u. a. folgende Erwartungen verknüpft (vgl. z. B. Hartmann/Weber 2013; Raiser/Warkalla 2015; Rappenglück 2004):

Planspiele sollen die Komplexität von Politik, auch bezüglich des politischen Prozesses, verstehbar machen; einer nachhaltigen, da erfahrungsasierten Wissensvermittlung

dienen; das Politische mit dem Alltag der Lernenden verknüpfen; zur Einsicht in die Schwierigkeiten politischer Kompromissfindung beitragen; sowie die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand motivieren und ihr Interesse an Politik wecken bzw. erhöhen. Vielfach hingewiesen wird allerdings auch auf die Probleme der Planspielmethode, die u. a. in einem hohen Zeitaufwand, im mangelnden Ernst der Auseinandersetzung ("Spaß", aber kein Lerneffekt) und der Vermittlung einer unangemessenen Wirklichkeitsillusion (Verzerrung der Realität) liegen. Auch gelten Planspiele als voraussetzungsreich, da zunächst inhaltliche und ablaufbezogene Grundkenntnisse vermittelt werden müssen. Zudem mag die Eigendynamik der Spielsituation auf Grund der begrenzten Steuerbarkeit der avisierten Lernprozesse manch eine/n von der Planspieldurchführung abschrecken.

Es mangelt jedoch an systematisch gewonnenen empirischen Erkenntnissen zu Chancen und Risiken der Planspielmethode (vgl. auch Dierßen/Rappenglück 2015). Inwiefern es — gerade im Unterricht gut einsetzbaren, relativ kurzen — Planspielen vor diesem Hintergrund gelingt, EU-bezogene Schülerkompetenzen zu fördern, ist eine offene Frage, der die hier vorgestellte Studie nachgeht.

Ziele und Fragestellungen der Studie

Die Pilotstudie hat zum Ziel, die Effekte von EU-Kurzplanspielen auf EU-bezogene Kompetenzen der Lernenden (vgl. Modell der Politikkompetenz von Detjen et al. 2012; siehe auch Massing 2012) systematisch zu untersuchen. Der Fokus liegt dabei auf den Dimensionen Fachwissen sowie politische Motivationen und Einstellungen. Analysiert werden zum einen Veränderungen in den vor und nach Durchführung des Planspiels erhobenen Konstrukten, zum anderen die Einschätzung der Jugendlichen hinsichtlich Qualität und Wirkungen des Planspiels. Erhoben wurden neben Wissen, verschiedenen Facetten von EU-Einstellungen und Interesse auch das interne Effektivitätsgefühl und die EU-bezogenen politischen Partizipationsbereitschaften der Lernenden. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Studienergebnisse zu EU-Kenntnissen, generellen Einstellungen zur EU, empfundenem Alltagsbezug sowie Interesse der Schüler/innen an der EU. Dabei interessiert auch der Einfluss von sozio-demographischen Hintergrundvariablen (Geschlecht, Alter, Schulform) sowie generellem politischen Interesse auf die Planspielwirkungen. Als Fragestellungen lassen sich formulieren: (Wie) wirkt sich die Teilnahme an dem EU-Kurzplanspiel auf die EU-Kenntnisse, die generellen Einstel-

lungen zur EU, den empfundenen Alltagsbezug der EU sowie das EU-Interesse der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus? Wie beurteilen diese selbst das Planspiel und seine Wirkungen? Zeigen sich bei den ermittelten Planspieleffekten systematische Unterschiede für verschiedene Schülergruppen (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Vorwissen, politisches Interesse)? Die Ergebnisse der Studie sollen dazu beitragen, den didaktischen Wert der durchgeführten Methode angemessener einschätzen und den erfolgreichen Einsatz von EU-Planspielen künftig weiter verbessern zu können. Die Pilotierung dient zunächst auch der Einschätzung, ob die gewählte Erhebungsmethode ihren weiteren Einsatz lohnt.

Das EU-Kurzplanspiel

Untersucht werden ca. dreistündige (inklusive inhaltlicher und organisatorischer Einführung) EU-Kurzplanspiele, die von planpolitik GbR (Berlin; www.planpolitik.de) entwickelt und von deren Mitarbeiter/innen an Schulen durchgeführt wurden. Die Kürze der Simulationen trägt der Tatsache Rechnung, dass im regulären Schulunterricht selten Zeit für umfangreichere Planspiele erübrigt werden kann. Planpolitik wurde von ehemaligen Absolvent/innen des Otto-Suhr-Instituts der Freien Universität Berlin gegründet und bietet unterschiedliche Formate von politischen Planspielen zu verschiedenen Themen an, u. a. zur Europäischen Union (neuerdings auch als *online*-Version). Die hier untersuchten Kurzplanspiele simulieren eine Entscheidungsfindung des Europaparlaments zu a) Datenschutz oder b) CO₂-Verordnung (PKWs). Es wird davon ausgegangen, dass der Lebensweltbezug dieser Themen sich heutigen Jugendlichen relativ klar erschließt. Die Schüler/innen nehmen in dem Planspiel nicht die Rolle bestimmter Persönlichkeiten, wohl aber vorgegebener politischer Akteure (z. B. Ausschussmitglied einer im Parlament vertretenen Partei und bestimmten Nationalität) ein.

Design der Studie

Die Datenerhebung erfolgte 2013 und 2014 in einem Prä-Post-Design (vorher — nachher) mit teilstandardisierten Fragebögen. Untersucht wurden 10 EU-Kurzplanspiele an insgesamt sieben Schulen. Das hier untersuchte Schülersample besteht aus 211 Schülerinnen und Schülern (ca. 50 % Mädchen), die an einem der Planspiele und sowohl

Abb. 1: Messmodelle und Beispielitems

	Anzahl Items	α	χ^2	CFI/TLI	RMSEA	Beispielitems
Alltagsbezug EU	6	.84/.82	13.26(9);ns/ 14.47(9);ns	.99 /.98// 98/.97	.05/.05	“Die politischen Entscheidungen der EU haben Einfluss auf mein Leben.”
Einstellung EU: generell	4	.82/.78	1.439(2);ns/ 6.124(2)*	1.00 /1.01// 98/.94	.00/.10	“Ich bin froh, dass Deutschland Mitglied der Europäischen Union ist.”
Sachinteresse Politik	5	.92	4.38(5);ns	1.00/1.00	.00	“Über ein politisches Problem nachzudenken macht mir Spaß.”
Zufriedenheit Planspiel (3-faktoriell; I = generell, II = Lerneffekt, III = Interessenszuwachs)	I= 11 II= 6 III= 4	I = .86 II= .80 III = .87	240.81(186)**	.98/.97	.04	I = “Alles in allem, wie zufrieden bist du mit dem Planspiel?” II = “Durch das Planspiel ... verstehe ich insgesamt besser, wie die EU funktioniert.” III = “Das Planspiel ... hat mich motiviert, mich weiter mit der EU auseinanderzusetzen.”

* p ≤ 0.05; ** p ≤ .01

an der Prä-, als auch der Post-Erhebung teilgenommen haben. Die Schüler/innen besuchten Mittel- und Oberstufen an Gymnasien und Berufsschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, das Durchschnittsalter betrug 17,13 Jahre (SD = 2,19). Die Befragung erfolgte zumeist wenige Tage vor bzw. nach Durchführung des Planspiels, wobei stets darauf geachtet wurde, dass zwischen Prä- und Post-Befragung außer der Teilnahme an der Planspieleinheit kein weiterer Unterricht zur Europäischen Union erfolgte.

Der Fragebogen bestand aus geschlossenen, halb-offenen und offenen Fragen. Die geschlossenen Fragen zu Einstellungen und Bewertungen der Schüler/innen wurden zumeist mit einer 4-stufigen Likert-Skala erfasst, die eine Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen ermöglichte (z. B. von “1 = stimme voll und ganz zu” bis “4 = stimme überhaupt nicht zu”). Zur externen Bewertung der planspielinduzierten Veränderungen der EU-bezogenen Dispositionen (hier: generelle EU-Einstellungen; EU-Alltagsbezug; EU-Kenntnisse; EU-Interesse mittels Single-Item) wurden reliable, bereits in anderen Studien validierte Batterien gebildet (Items u. a. nach Kerr et al. 2010; Oberle 2012), die sowohl vor dem Planspiel, als auch im Anschluss an das Planspiel erhoben wurden. Die drei-faktorielle Variable zur Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit dem Planspiel bzw. ihrer Bewertung seiner Effekte (naturgemäß nur im Post-Fragebogen erhoben) wurde in dieser Studie neu entwickelt und weist ebenfalls gute Fit-Werte (hohe Reliabilität und Datenpassung) auf. Die Messmodelle der Konstrukte sowie Beispielitems sind der **Abbildung 1** zu entnehmen. Das EU-Wissen wurde mit 24 Mehrfach-Antwort-Items mit zumeist 3 Distraktoren und 1 korrekten Antwort erhoben, wobei der inhaltliche Schwerpunkt neben dem “generellen Ortungs-Wissen” (z. B.: Ziele, Anzahl der Mitglieder, Dynamik der EU) auf den EU-Institutionen und Gesetzgebungsprozessen (insb. Mitentscheidungsverfahren) und dabei insb. der Rolle des Europäischen Parlaments lag.

Erhobene Konstrukte	Prätest		Posttest		Cohen's d
	M	SD	M	SD	
Alltagsbezug EU	2.79	.58	3.02	.52	.43
Einstellung EU (generell)	3.29	.57	3.35	.49	.21
EU-Interesse	2.55	.66	2.68	.59	.21
EU-Wissen	14.3	4.23	16.4	3.03	.57
<hr/>					
politisches Interesse	2.51	.74			
<hr/>					
generell			3.24	.40	
Zufriedenheit Planspiel					
subjektive Lerneffekte			3.12	.45	
subjektiver Interessenzuwachs			2.48	.63	

Abb. 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) in Prä- und Posttest; Effektstärke der Veränderungen (Cohen's d) bei Konstrukten, die vor und nach dem Planspiel erhoben wurden

1= trifft überhaupt nicht zu,
 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu,
 4= trifft voll und ganz zu;
 EU-Wissen Summenindex: 0-24
 d ≥ .20 => kleine Effektstärke,
 d ≥ .50 => mittlere Effektstärke,
 d ≥ .80 => große Effektstärke

Die Item-Analyse erfolgte in ConQuest (Testung auf Rasch-Skalierung) und bescheinigt dem Messmodell eine akzeptable Reliabilität (WLE/EAP= .710/.721). Im Prä-Test wurden darüber hinaus das politische Sachinteresse (5-Item-Batterie adaptiert nach Köller, Schnabel & Baumert, 2000) sowie die sozio-demographischen Hintergrundvariablen Geschlecht, Alter und Schulform erhoben.

Ergebnisse

Nach Teilnahme an dem EU-Kurzplanspiel, inklusive der kurzen fachlichen Einführung durch die Mitarbeiter/innen von Planpolitik, verfügen die Schülerinnen und Schüler über deutlich höhere EU-Kenntnisse. Mittelwertvergleiche (Abb. 2) offenbaren einen Effekt mittlerer Stärke (Cohen's d = .57). Auch für die übrigen hier fokussierten EU-bezogenen Dispositionen — Interesse an der EU, generelle EU-Einstellungen sowie empfundener Alltagsbezug der EU — zeigen sich leichte bis mittlere Effekte des Planspiels in der intendierten Richtung. Insbesondere der Bezug der EU zu ihrem Alltag bzw. eigenen Leben wird von den Jugendlichen nach Teilnahme am Planspiel stärker wahrgenommen als vorher.

Was den über die Mittelwertvergleiche eruierten Wissenszuwachs durch das Planspiel angeht, zeigen sich keine direkten geschlechts- oder altersspezifischen Unterschiede. Die Strukturgleichung in Abb. 3 zeigt allerdings, dass Lernende mit einem geringen Vorwissen über die EU überdurchschnittliche Wissenszuwächse erzielen konnten. Dies

mag u. a. einem Deckeneffekt geschuldet sein, da sich Befragte mit umfangreichem Vorwissen im Fragebogen nur begrenzt verbessern konnten, spricht allerdings auch dafür, dass Lernende mit geringen Vorkenntnissen nicht "abgekoppelt" wurden. Das Vorwissen zur EU wiederum hängt deutlich mit dem Geschlecht und der besuchten Schulform der Lernenden zusammen: Mädchen und Schüler/innen der Berufsschule verfügen über geringere EU-Kenntnisse als ihre männlichen Mitschüler (vgl. zu ähnlichen Befunden Oberle 2012 und 2013b) bzw. Gymnasiast/innen (letzteres tw. auf Grund der familiären sozio-ökonomischen Bedingungen, die im hier dargestellten Modell allerdings nicht berücksichtigt sind).

Die subjektive Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Planspiel und seinen Effekten ist hoch, insbesondere bei vorab politisch interessierten Jugendlichen. 94,8 % der Teilnehmenden waren zufrieden (38,1 % "sehr zufrieden") mit dem Planspiel. 92,7 % würden das erlebte Planspiel weiterempfehlen (40,5 % "auf jeden Fall"). Auch die Mittelwerte der latenten Variablen in Abb. 2 zeigen, dass das Planspiel insgesamt sehr positiv bewertet und seine Lerneffekte von den Schüler/innen als hoch eingeschätzt werden. Hinsichtlich der Fragen, ob das Planspiel das Interesse an Politik und der EU erhöht hat, zur weiteren Beschäftigung mit der EU angeregt oder zu politischer Beteiligung motiviert hat, ist eine mittlere Zustimmung zu verzeichnen (M = 2.48), die stärker unter den Befragten variiert (SD = .63). Wie die Strukturgleichung in

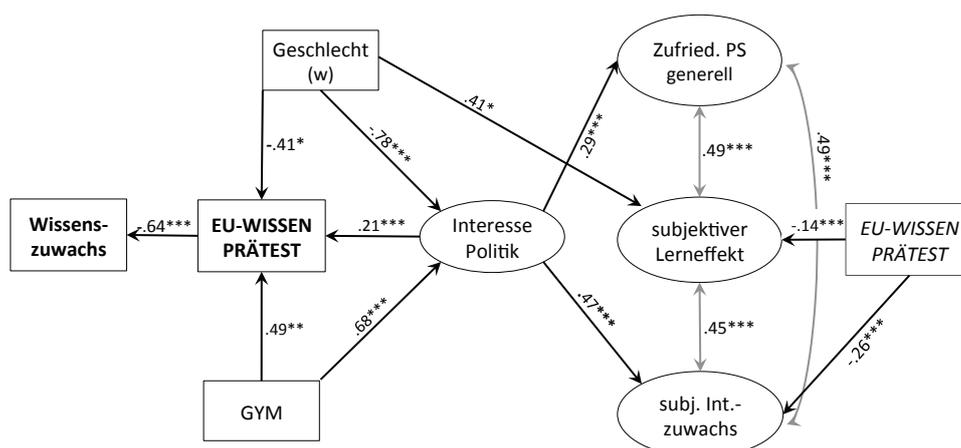


Abb. 3: Latente Strukturgleichung: AVs Wissenszuwachs; Planspielbewertung aus Schülersicht

Fitwerte: $\chi^2 = 435.81(381)^*$, CFI / TLI = .97/.97, RMSEA = .03; * p ≤ 0.05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001; Koeffizienten im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für dichotome Prädiktoren (Geschlecht, Schulform) unstandardisiert

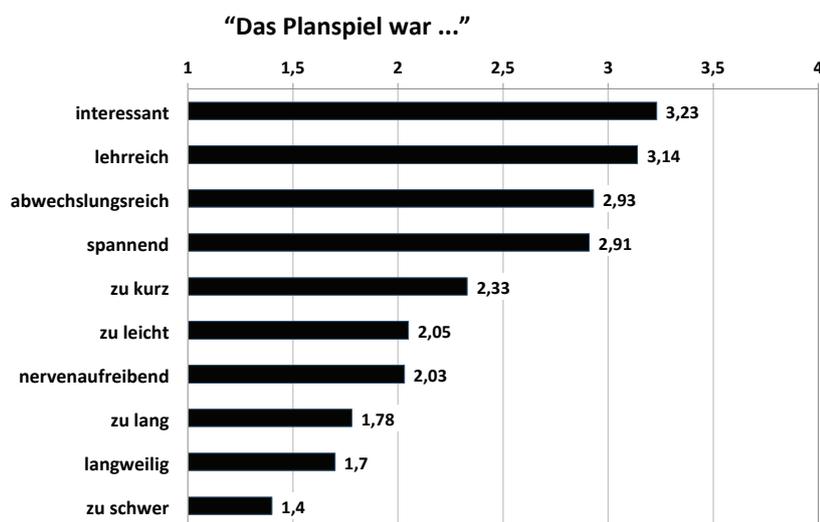


Abb. 4: Planspiel-Eigenschaften aus Schülersicht (Mittelwerte)

1 = trifft überhaupt nicht zu
 2 = trifft eher nicht zu
 3 = trifft eher zu
 4 = trifft voll und ganz zu

Abb.3 veranschaulicht, hängt der subjektive Interessens- bzw. Motivationszuwachs (an EU bzw. Politik) der Teilnehmenden nicht unwesentlich von ihrem politischen Ausgangsinteresse ab. Vorab nicht oder wenig an Politik Interessierte haben aus dem Planspiel also für die weitere Beschäftigung mit der EU und für politisches Engagement signifikant weniger Motivation gezogen als bereits politisch Interessierte.

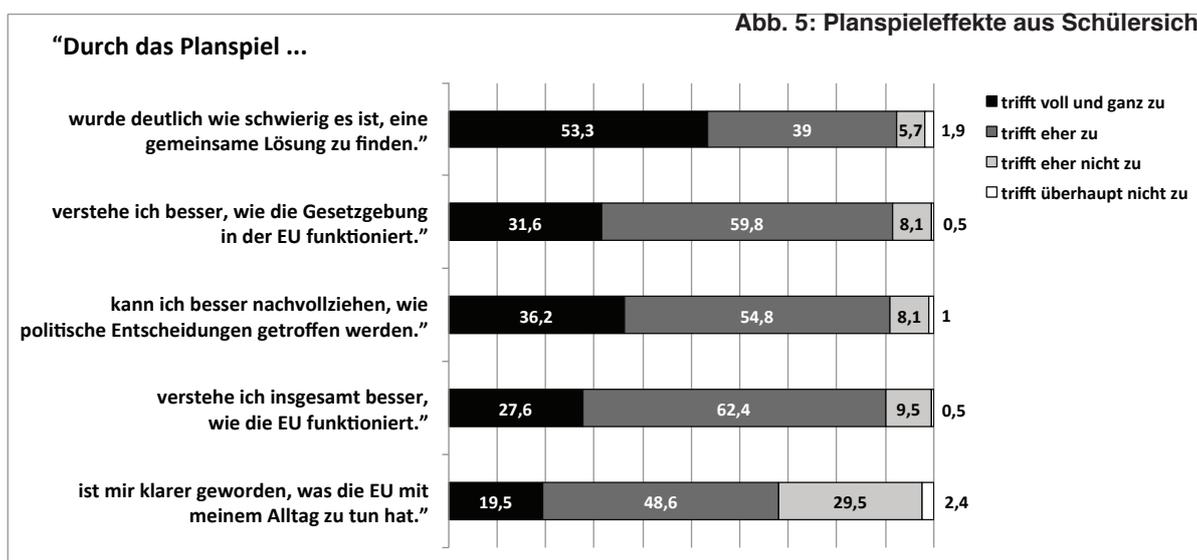
Den Befragten wurden auch Adjektive angeboten, die sie mit dem erlebten Planspiel assoziieren sollten (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu) (siehe Abb. 4). In der Bewertung vorne lagen dabei die Attribute “interessant” (M = 3,23) und “lehrreich” (M = 3,14), “abwechslungsreich” und “spannend” (M = 2,93/ 2,91). Im mittleren Bereich bewertet wurde das Attribut “zu kurz” (M = 2,33). Eher abgelehnt wurden dagegen die Zuschreibungen “zu leicht” und “nervenaufreibend” (M = 2,05/ 2,03), “zu lang” und “langweilig” (M = 1,78/ 1,70) sowie mit deutlicher Ablehnung “zu schwer” (M = 1,40). Zusammenfassend lassen sich die durchgeführten Planspiele aus Schülersicht also als interessante, abwechslungsreiche und spannende, lehrreiche und im Schwierigkeitsniveau angemessene Methode beschreiben, deren Länge für den Einsatz im Unterricht durchaus passend erscheint.

Die Schüler/innen äußern einen deutlichen Zugewinn an Verständnis politischer Prozesse und der Funktionsweise der EU (siehe **Abb. 5**, nächste Seite). Dies gilt sowohl für die Europäische Union und ihre Gesetzgebungsprozesse als auch für politische Entscheidungsprozesse generell. Besonders eindrücklich war für die Schüler/innen nach eigener Angabe die Einsicht, wie schwierig es ist, zu gemeinsamen Entscheidungen, Kompromissen bzw. “Lösungen” zu kommen (vgl. auch die Ergebnisse der offenen Fragen unten). Da sich Vorbehalte gegenüber Politik und auch gegenüber der EU oftmals auf die Dauer von Entscheidungsprozessen bzw. die langwierigen und konflikthafter politischen Diskurse beziehen, erscheint dieser Lerneffekt des Planspiels besonders wertvoll. Auch bestätigen die Schüler/innen den positiven Effekt des Planspiels auf den von ihnen wahrgenommenen Alltagsbezug der EU (vgl. auch Abb. 2).

Die Antworten auf die im Prä- und Posttest enthaltenen offenen Fragen zu Erwartungen, Lob und Kritik lieferten ebenfalls interessante Hinweise auf die Stärken und Schwächen der Planspiele: Als Erwartung äußerte die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen eine Erweiterung ihrer EU-Kenntnisse, besonders mit Blick auf Funktionsweise, Entscheidungsprozesse und “Abläufe” der EU sowie auf das EU-Parlament. Geäußert wurde außerdem von manchen die Erwartung an eine Erhöhung von Interesse und Motivation, an Spaß, und dass die eigene Meinung gehört werden würde. Einige Schüler/innen hatten nach eigener Angabe keine Erwartung, entweder da sie das Thema nicht interessiere, oder da ihnen (noch) keine näheren Informationen über die bevorstehende Methode vorlägen.

Die Antworten auf die Frage, was ihnen “besonders gut gefallen” habe an dem Planspiel, zeigen, dass die geäußerten Erwartungen durchaus erfüllt wurden: Eine große Mehrheit der Teilnehmenden gab hier an, nun einen besseren Einblick in die Abläufe der EU und des Europäischen Parlaments erhalten zu haben. Positiv herausgehoben wurde, der “realitätsgetreue” Verlauf des Spiels, der es den Schüler/innen ermöglichte, sich die Funktionsweise der EU besser einzuprägen und die Arbeit von Abgeordneten zu veranschaulichen. In manchen Antworten scheint auch eine gewonnene Einsicht in die grundlegenden Schwierigkeiten politischer Entscheidungsfindung auf, die möglicherweise vorab gehegte Vorurteile überwinden hilft, wie bspw. in folgenden Zitaten: “eigene Erfahrungen sammeln, z. B. in der nicht wirklich einfachen Entscheidungsfindung”; “Man hat gemerkt wie anstrengend es ist eine gemeinsame Lösung zu finden.” Gefallen hat auch die Möglichkeit, sich in den Arbeitsalltag eines/r Politikers/ in bzw. die Rolle eines/r Abgeordneten “hineinzusetzen”, sowie überhaupt eine vorgegebene “Rolle” anzunehmen, die auch einen zielführenden Spielfluss garantiere. Viele Schüler/innen hoben außerdem das Diskutieren und Debattieren im Rahmen des Planspiels positiv hervor. Manche lobten schließlich die Atmosphäre, fanden das Planspiel “chillig”, “locker” und “lustig”, “abwechslungsreich” oder einfach “mal was Neues”.

Abb. 5: Planspieleffekte aus Schülersicht (in Prozent)



Die Kritik am Planspiel bezieht sich mit überwältigender Mehrheit auf die Kürze der Zeit: Zeitmangel, teilweise auch Zeiteinteilung, waren die häufigsten Nennungen. Allerdings sollte man hier die oben dargestellten Antworten zum Attribut “zu kurz” berücksichtigen, das im Durchschnitt mit leichter Tendenz abgelehnt wurde. Die EU-Kurzplanspiele, deren Einsatz im Schulalltag deutlich einfacher ist als halb- oder ganztägige Methoden, haben sich hier insgesamt durchaus bewährt. Bemängelt wurden teilweise fehlende Hintergrundinformationen, bspw. bezüglich “echter” Personen wie dem Präsidenten, sowie eine fehlende Tiefe des Spiels (wobei zugleich eingesehen wurde, dass dies der Kürze geschuldet war). Unwissenheit der anderen, schlechter Diskussionsstil oder auch “Rumalbern” der Mitschüler/innen wurden (sehr) vereinzelt kritisiert. Schließlich empfanden es manche als negativ, dass ihre Position im Spiel vorgeschrieben war und sie nicht ihre eigene Meinung vertreten konnten. Bezüglich der Organisation der Planspieldurchführung wurde von einzelnen das Pausenmanagement bemängelt.

Die hier offengelegten Effekte des Planspiels bestätigen zahlreiche der positiven Erwartungen an die Planspielmethode. Wer nach hilfreichen Ansätzen der EU-Vermittlung im schulischen Politikunterricht sucht, dürfte sich über die Ergebnisse freuen. Der deutliche Zuwachs im objektiven EU-Wissen widerspricht gelegentlich geäußerten Vermutungen, dass schüler- und handlungsorientierte Methoden wie Planspiele zwar Spaß machten, aber keinen Kenntnis- bzw. inhaltspezifischen Lerngewinn generieren. Besonders hervorzuheben sind auch die positiven Effekte auf den wahrgenommenen Alltagsbezug der EU, der einen Schritt zur Überwindung der viel problematisierten Bürgerferne der EU verspricht.

Hingewiesen werden soll an dieser Stelle noch auf Ergebnisse zu weiteren EU-bezogenen Dispositionen der Schüler/innen, auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden konnte: So zeigen Mittelwertvergleiche eine nach Teilnahme am Planspiel gegenüber dem Prä-Fragebogen höhere politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung (internes Effektivitätsgefühl), eine als stärker wahrgenommene

Responsivität der EU (externes Effektivitätsgefühl) sowie positivere performanz-bezogene Einstellungen zur EU (Demokratie und Effizienz) und eine höhere EU-bezogene Partizipationsbereitschaft (Ausnahme: basale Wahlbereitschaft, die bereits vor dem Planspiel relativ stark ausgeprägt war).

Ausblick

Planspiele sind auch angesichts der knappen Zeitressourcen des Politikunterrichts an Schulen sinnvoll einsetzbar. Dabei sind Kooperationen mit außerschulischen, inhaltlich und methodisch spezialisierten Projektpartnern eine vielversprechende Variante. Die Studienergebnisse bestätigen die Annahme, dass Planspiele einen Beitrag leisten können, besondere Probleme der EU-Vermittlung (u. a. empfundene Alltagsferne, Desinteresse an EU, empfundene Komplexität) zu überwinden. Die Zufriedenheit mit dem Planspiel ist allerdings abhängig vom generellen politischen Interesse der Lernenden. Es bleibt eine hier teilweise ungelöste Herausforderung, auch bislang weniger politisch Interessierte zu motivieren.

Die in der Studie gewählte Erhebungsmethode ist vielversprechend, und zwar sowohl die mehrperspektivische Erhebung der subjektiven Schülerbewertungen des Planspiels, als auch die Veränderungsmessung interessierender latenter Konstrukte sowie des Fachwissens. Es besteht weiterer Forschungsbedarf: So sollten die Samplegröße erhöht bzw. Replikationsstudien durchgeführt werden. Um die Langzeitwirkungen von Planspielen zu untersuchen, bedarf es Follow-Up-Erhebungen (mindestens eine dritte Befragung mit größerem Zeitabstand). Ergänzend könnten leitfadengestützte Interviews mit Schüler/innen sowie Leitenden bzw. Lehrkräften durchgeführt und auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bezogen werden. Besonders spannend wäre auch die Kombination mit (z. B. videogestützten) Beobachtungen der Planspieldurchführung. Schließlich sollten Instrumente entwickelt werden, um neben Wissen, Motivationen und Einstellungen auch Urteils- und (u. a. kommunikative) Handlungskompetenzen und deren Entwicklung zu fokussieren.

Literatur

- Detjen, Joachim (2004): Europäische Unübersichtlichkeiten. In: Georg Weißeno (Hg.), Europa verstehen lernen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 126-143
- Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar, & Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz — ein Modell. Wiesbaden: Springer VS
- Dierßen, B., & Rappenglück, Stefan (2015): Europabezogene Planspiele und ihre Wirkungen. In: Monika Oberle (Hg.), Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen)
- Hartmann, Judith, & Weber, Iris (2013): Planspiel EU-Emissionshandel — zur Praxis außerschulischer politischer Bildungsprojekte an Schulen. In: Ingo Juchler (Hg.), Projekte in der politischen Bildung. Bonn: BpB, S. 136-151
- Holzinger, Katharina, Knill, Christoph, Peters, Dirk, Rittberger, Berthold, Schimmelfennig, Frank, & Wagner, Wolfgang (Hg.) (2005): Die Europäische Union: Theorien und Analysekonzepte. Paderborn: Schöningh
- Kerr, David, Sturman, Linda, Schulz, Wolfram, & Burge, Bethan (2010): ICCS 2009 European report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries. Amsterdam: IEA
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 56 (6), S. 10-13
- Köller, Olaf, Schnabel, Kai, & Baumert, Jürgen (2000): Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (2), S. 70-80
- Massing, Peter (2004): Bürgerleitbilder — Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In: Georg Weißeno (Hg.), Europa verstehen lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 144-157
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: APuZ 46/47, S. 23-29
- Oberle, Monika (2012): Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS
- Oberle, Monika (2013a): Der Beutelsbacher Konsens — Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? In: politische bildung, 46 (1), S. 156-161.
- Oberle, Monika (2013b): Geschlechtsspezifische Differenzen in politischen Kompetenzen. In: Siegfried Frech & Dagmar Richter (Hg.), Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 164-184
- Oberle, Monika, & Forstmann, Johanna (2015): Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung — eine empirische Begleitstudie. In: Monika Oberle (Hg.), Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen)
- Oberle, Monika, & Tatje, Christian (2014): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln — Vorschläge für eine kompetenzorientierte EU-Didaktik. In: Sabine Manzel (Hg.), Politisch mündig werden. Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren. Opladen: Barbara Budrich, S. 63-78
- Raiser, Simon, & Warkalla, B. (2015): Auf das Lernziel kommt es an — Planspiele in der europapolitischen Bildungsarbeit. In: Monika Oberle (Hg.), Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen)
- Rappenglück, Stefan (2004): Europäische Komplexität vermitteln — Chancen und Grenzen europabezogener Simulationen zur kognitiven und habituellen Kompetenzförderung junger Erwachsener. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Töller, Annette (2008): Mythen und Methoden. Zur Messung der Europäisierung der Gesetzgebung des Deutschen Bundestages jenseits des 80-Prozent-Mythos. In: ZParl, 39 (1), S. 3-18.
- Weinert, Franz (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Dominique Rychen & Laura Salganik (Hg.), Defining and selecting key competencies. Seattle, WA: Hogrefe & Huber, S. 45-65

Prof. Dr. Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen.

Dipl. Soz. Wiss. Johanna Forstmann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Georg-August-Universität Göttingen.

Impressum

Herausgeber

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V.
www.dvpb-nw.de

Copyright

© 2014 Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V.

Nachdruck, elektronische Speicherung und Vervielfältigung bedarf der Genehmigung des Herausgebers und Verlags. — Namentlich gekennzeichnete Beiträge sind nicht unbedingt Meinungsäußerungen des Herausgebers.

Geschäftsstelle DVPB–NW

Postfach 100 352, 47003 Duisburg,
geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de

Redaktion

Dr. Kuno Rinke, Steinacker 1,
53229 Bonn, T+F 0228 / 48 18 74, KunoRinke@web.de

Anzeigen

Z. Zt. gültig ist Anzeigenpreisliste 2004.

Verlag

Wieland Ulrichs (Satz, Layout, Vertrieb, v.i.S.d.P.), Tannenweg 14, 37085 Göttingen, 0551 / 79 66 06, wu@wieland-ulrichs.de
www.wieland-ulrichs.de

Druck

Rainer Ahlbrecht/Alfa Druck und Vermittlung, Göttingen

Abonnement

Für Mitglieder der DVPB-NW ist das Abo im Mitgliedsbeitrag enthalten. Ansonsten 16 € / Jahr. Sonderkonditionen für Bibliotheken auf Anfrage. Kündigungsfrist 30. November.