

Nina Kaup*, Maria Theresa Meßner**, Lisa-Marie Schröder***,
Philipp McLean****, May Jehle*****, Christian Dorsch***** & Oliver Wolff*****

„Was wird aus der alten Schule in Hausen?“ – Ein Planspiel zur Förderung von Mündigkeit im fächerübergreifenden Unterricht

* kaup@geo.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Humangeographie

** messner@soz.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Politikwissenschaft

*** l.-m.schroeder@stud.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Politikwissenschaft

**** mclean@em.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Seminar für Didaktik der Geschichte

***** jehle@em.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Politikwissenschaft

***** dorsch@geo.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Humangeographie (✉ korresp. Autor)

***** o.wolff@geo.uni-frankfurt.de, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Humangeographie

eingereicht am: 07.06.2017, akzeptiert am: 13.10.2017

Im Mittelpunkt der fächerübergreifenden Lerneinheit steht die Durchführung eines Planspiels, in dem in einer abschließenden simulierten Gemeindevertretungssitzung über die Nachnutzung eines Gebäudes entschieden wird. Dieser Aufsatz stellt die spezifischen Potenziale der Methode mit Blick auf das Leitziel der Mündigkeit heraus: Mit der Rollenübernahme vollziehen die Schüler/innen einen Perspektivenwechsel, erproben Gesprächs- und Handlungsstrategien, üben ihre Urteilsfähigkeit und werden schließlich zu einer Reflexion des Entscheidungsprozesses aufgefordert.

Keywords: Mündigkeit, Reflexivität, Handlungsorientierung, Planspiel, fächerübergreifender Unterricht

“What shall we do with the old school in Hausen?” – A simulation game to foster emancipation in cross-curricular teaching

The cross-curricular learning unit focuses on a simulation game, in which students decide about the reuse of a building in their hometown by simulating a municipal council meeting. The paper emphasizes the potential of the method for promoting emancipation as a major aim of education. By assuming a role, students make a change of perspective, try strategies of argumentation and action, practice their power of judgment and finally reflect the decision process.

Keywords: emancipation, reflexivity, action-oriented learning, simulation game, cross-curricular teaching

1 Hintergrund und Ziel des Beitrags

Gerade wenn es darum geht, gemeinsame Bildungsziele der Gesellschaftswissenschaften wie Mündigkeit in den Blick zu nehmen und Schüler/innen dahingehend zu fördern, erweist sich fächerübergreifender Unterricht als essentiell. So ist es allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ein Anliegen zu hinterfragen, welche gesellschaftlichen Gruppen mit welchem Interesse jeweils bestimmte menschliche Phänomene deuten. Die Deutungen beschränken sich dabei nicht auf einen schulischen Fachbereich, sondern greifen immer über diesen hinaus – so finden bspw. historische Ereignisse immer im Raum statt und werden

aufgrund bestimmter politischer Machtverhältnisse in einer spezifischen Art interpretiert. Für eine Annäherung an das Verständnis gesellschaftlicher Phänomene ist daher ein korrelatives Vorgehen notwendig, ohne dabei die sinnvolle fachtypische Sichtweise aufzugeben. Hierdurch trägt der fächerübergreifende Unterricht entscheidend zur Bearbeitung komplexer und interdisziplinärer Fragestellungen in der Schule bei.

Innerhalb des Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“, das im Rahmen der „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, untersuchen wir – pädagogische und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbunds der Goethe-Universität Frankfurt – das Konzept der Mündigkeit im Spannungsfeld zwischen Bildungstheorie, Politik, Fachwissenschaften und Unterrichtspraxis. In diesem Zusammenhang konzipierten wir eine fächerübergreifende Lerneinheit, die an einer hessischen Gesamtschule durchgeführt und videographiert wurde. Im Fokus dieses handlungsorientierten Unterrichtsbeispiels steht die methodische Gestaltung eines Planspiels, das die fachliche Eigenständigkeit der beteiligten Fächer nicht aufgibt, sondern die Synergieeffekte der verschiedenen Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand erkenntnisfördernd und erfahrungsbasiert nutzt. Es zeigt auf, welchen gemeinschaftlichen Beitrag die Fächer Geschichte, Geographie sowie Politik und Wirtschaft zur Mündigkeit der Schüler/innen und den damit verbundenen Reflexions-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten leisten können.

Eingang wird, in Bezug auf fachdidaktische sowie bildungstheoretische Perspektiven, das hier zugrunde liegende Verständnis des Leitziels Mündigkeit erläutert. Anschließend wird die Methode des Planspiels dargestellt, wobei der Fokus auf der organisatorischen Gestaltung der verschiedenen Phasen liegt. Darauf aufbauend erfolgt die Darstellung des Unterrichtsbeispiels: Nachdem der Rahmen und die Intention des Projektes dargelegt werden, folgt die konkrete Beschreibung des zweitägigen Projektes. Den Abschluss bilden eine Reflexion aus der Perspektive verschiedener Projektbeteiligter und Hinweise zur eigenen Unterrichtsumsetzung.

2 Mündigkeit als fächerübergreifendes Leitziel

Auch wenn die Herausbildung von Mündigkeit ein Leitziel der gesamten schulischen Bildung ist, wie beispielsweise grundlegend bereits im Erlass „Zur Stellung des Schülers in der Schule“ (vgl. KMK 1973) deutlich wird, so wird den sozialwissenschaftlich-historischen Fächern eine besondere Verantwortung in diesem Bereich zugeschrieben. Damit steht jedoch ein schillernder und nicht einfach handhabbarer Begriff im Zentrum der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung. Sofern Mündigkeit hier in der Tradition der Aufklärung nach Kant ([1784] 1999) als individuelle Fähigkeit verstanden wird, autonom und (selbst-)reflexiv handlungswirksame Urteile zu bilden, ist im Bildungs- und Erziehungskontext immer schon das strukturelle Problem angelegt, dass sich individuelle Autonomie innerhalb gesellschaftlich heteronomer Strukturen entwickeln soll. Zudem scheint im Zuge der Kompetenzorientierung die Operationalisierbarkeit und Quantifizierung der Mündigkeit ein zent-

rales Problem zu sein. Problematisch ist zum einen, dass eine individuelle und dispositive Fähigkeit kollektiv mithilfe von standardisierten Messungen erfasst werden soll. Zum anderen verfügt der Begriff der Mündigkeit über einen normativen ‚Bedeutungsüberschuss‘, der im Zuge einer Operationalisierung in (funktionale) Teilkompetenzen verloren gehen würde. Mündigkeit als Leitziel sei demnach mit dem Programm der Kompetenzorientierung nicht vereinbar (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 18). Aufgrund der vielfältigen und oftmals unscharfen Begriffsverwendung wurde zudem der Verdacht formuliert, dass es sich bei dem Begriff der Mündigkeit innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses lediglich um eine „Pathosformel“ handle (Rieger-Ladich 2002).

Um trotzdem an dem für eine demokratische Gesellschaft notwendigen regulativen Ideal der Mündigkeit festzuhalten und dabei keine oftmals zu konstatierende Inhalts- und Sinnentleerung des Begriffes zu betreiben (vgl. Eis 2013), wird in diesem Unterrichtsvorschlag Mündigkeit als ein im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie oszillierender, relationaler und prozessualer Begriff verstanden. Dies bedeutet, dass unter Mündigkeit fächerübergreifend zunächst die individuelle Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung und Einordnung gesellschaftlich-historischer Phänomene sowie eine reflektierte, eigenständige Urteils- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf diese Phänomene verstanden wird (vgl. Engartner 2010; Becker 2012). Dass die Lernenden zu eigenen begründeten Stellungnahmen in Bezug auf ihre Lebenswelt befähigt werden, kann dabei als Minimalforderung verstanden werden. Bestenfalls sollen mündige Menschen ihre eigenen Lebensbedingungen im Kontext gesellschaftlicher wie globaler Prozesse kritisch reflektieren und entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse an der Gesellschaft partizipieren können (Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Durch die Komponente der Partizipation wird deutlich, dass Mündigkeit sich immer in einer bestehenden und damit Einfluss nehmenden gesellschaftlichen Praxis veräußert. Insofern verstehen wir unter Mündigkeit „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 2013: 93). Dies bedeutet auf der einen Seite, dass man sich kritisch gegenüber dem Vorgefundenen verhält – was zunächst darin besteht, dass überhaupt ein Vernunftinteresse für einen Sachverhalt aufkommt. Auf der anderen Seite aber auch, dass die Realität als ein Gewordenes und damit als etwas Veränderbares aufgefasst wird, um sich möglichst autonom gegenüber den gesellschaftlichen Gegebenheiten verhalten zu können.

Auch wenn das hessische Kerncurriculum mit seinen relativ funktionalen, standardisierten Kompetenzen kaum als ein ‚Goldstandard‘ für einen kritischen-

prozessualen Mündigkeitsbegriff gelten kann (vgl. Eis 2013), stellt es unter dem pragmatischen Gesichtspunkt, dass das Projekt an einer hessischen Schule durchgeführt wird, doch eine Grundlage der Unterrichtsplanung dar. ‚Mündigkeit‘ wird hier in jedem der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer – die in Hessen getrennt unterrichtet werden – als ein explizites Bildungsziel benannt. Gleichzeitig verweisen die Kerncurricula der Fächer Erdkunde, Geschichte sowie Politik und Wirtschaft jeweils aufeinander, sodass Mündigkeit als ein korrelatives Leitziel der sozialwissenschaftlich-historischen Fächer betrachtet werden kann. Dabei wird als fächerübergreifende Aufgabe die Auseinandersetzung mit „Fragen und Problemen des gesellschaftlichen Zusammenlebens von Menschen“ (HKM o.J.a: 12) unter der je spezifischen fachwissenschaftlichen Perspektive bestimmt. Diese fächerübergreifende Formulierung ist in allen drei Curricula gleich gehalten. Dementsprechend stand die Analyse und Beurteilung der Möglichkeiten einer Flächennachnutzung im Ortskern des Schulstandortes im Zentrum der hier vorgestellten Unterrichtseinheit. Diese zielt mit der Simulation des Entscheidungsprozesses im Rahmen des Planspiels zugleich auf die Handlungskompetenzen der Schüler/innen ab (vgl. HKM o.J.a, o.J.b, o.J.c).

3 Das Planspiel als Lernumgebung zur Förderung von Mündigkeit

Als didaktische Methode, die den mit dem Mündigkeitsanspruch verbundenen Bezugspunkten der Multiperspektivität und Reflexivität (vgl. Müller 2016; Bergmann 2008) in besonderer Weise gerecht wird, kommt in der Unterrichtseinheit ein Planspiel zum Einsatz. Planspiele werden hier verstanden als „Rekonstruktionen von Realsituationen oder Antizipationen künftig möglicher Realsituationen, in denen verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“ (Reinisch 1980: 13). Diesem innovativen Lehr-Lern-Arrangement werden multidimensionale Lerneffekte zugeschrieben, die insbesondere für den sozialwissenschaftlichen Unterricht fruchtbar gemacht werden können (vgl. Dietrich 2010).

3.1 Darstellung der Methode

Zunächst sieht das Spielszenario eine Ausgangssituation vor, in der verschiedene, nicht konvergente Positionen in Bezug auf ein Problem oder eine Aufgabe angelegt sind, die es gemeinsam zu lösen gilt (vgl. Capaul & Ulrich 2003). Dies erzeugt einen Entscheidungsdruck und eine Dynamik des Spielverlaufs, innerhalb dessen die Teilnehmenden mit einer Reihe unterschiedlicher Anforderungen konfrontiert

werden. Diese bestehen darin, die eigenen Interessen zu artikulieren, Lösungswege auszuhandeln, Konsequenzen abzuschätzen, ggf. Bündnisse einzugehen oder Kompromisse zu schließen, Alternativen zu entwickeln und zu überzeugen (vgl. Klippert 1992). Da sich die Teilnehmenden dazu in die ‚eigene‘, aber auch die Position der anderen hineinversetzen müssen, verlangt ihnen diese sogenannte Rollenarbeit mehrfache Perspektivenwechsel ab (vgl. Engartner 2010). Wenn gleich sich in den Rollenkarten, die die Teilnehmenden zu Beginn erhalten, gewisse Vorgaben befinden und damit die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Entscheidungen im Laufe des Spiels gelegt werden, ist der Ausgang der Entscheidung keinesfalls vorgegeben, sodass Planspielen eine gewisse Offenheit innewohnt. Dabei sind Planspiele schließlich als Modelle zu verstehen (vgl. Herz & Blätte 2000), die im Sinne der Adressatenorientierung und aus zeitorganisatorischen Gründen didaktische Reduktionen der zugrundeliegenden komplexen Zusammenhänge erfordern (vgl. Blötz 2015; Massing 2004).

Während es viele verschiedene Planspielformate gibt, lässt sich übergreifend eine Dreiteilung in *Briefing*, Spielphase und *Debriefing* erkennen (vgl. Capaul & Ulrich 2003). Auch wenn sich die oben angedeuteten Potenziale der Methode vor allem auf die Spielphase beziehen, können diese erst in der Kombination aller drei Phasen voll ausgeschöpft werden, sodass auf keine der Phasen verzichtet werden kann. Das *Briefing*, in dem sich die Schüler/innen mit dem Szenario vertraut machen und ihre Rollen sowie die Spielregeln kennen lernen, dient der notwendigen Vorbereitung auf die Spielphase. Diese Phase verläuft unter stärkerer Anleitung der Lehrkraft als Spielleitung. Bei der Planung ist darauf zu achten, ausreichend Zeit zur Auseinandersetzung mit den Materialien und etwaigen Erläuterungen sowie Rückfragen einzuplanen, um mögliche Unklarheiten in Bezug auf das Szenario und die Spielabläufe bereits im Vorfeld auszuräumen.

Das Anlegen der Namensschilder, das Inkrafttreten der Regeln, auch zur Verwendung höflicher Umgangsformen sowie die korrekte Anrede entsprechender Funktionsträger/innen symbolisieren den Übergang zur *Spielphase*. Auch die räumliche Gestaltung (z. B. die Tischordnung, Dekorationselemente – wie Namensschilder und Parteisymbole) trägt dazu bei, erkennbar zu machen, dass die Teilnehmenden sich nun in ihren Rollen befinden. Insgesamt wird eine Lernatmosphäre geschaffen, in der auf symbolische Weise die Sinnwelt politischen Handelns nicht nur kognitiv erschlossen, sondern auch im leiblichen Nachvollzug erfahren werden kann (vgl. Ameln & Kramer 2016): Es ist dabei insbesondere der performative Vollzug der sozialen Perspektivenübernahme, der sowohl Identifikationsprozesse als auch Differenzenerfahrungen in Be-

zug auf unterschiedliche Positionen ermöglicht. Diese können auch in den Beziehungsgefügen innerhalb der simulierten Interaktion zum Ausdruck kommen (vgl. Jehle 2017). Zeitgleich zieht sich die Lehrkraft in eine beobachtende Rolle zurück. Über Ereigniskarten besteht für sie jedoch die Möglichkeit, in den Spielverlauf einzugreifen, um beispielsweise die Dynamik aufrechtzuerhalten. Grundsätzlich lässt die Spielleitung den Verlauf offen und kann sogar kreative Regelverstöße ungeahndet lassen. Beim Übergang zum *Debriefing* legen die Schüler/innen ihre Rollen sinnbildlich über die Namensschilder wieder ab. In dieser letzten Phase wird das Geschehene mit der Absicht der Ergebnissicherung kontextualisiert und reflektiert (vgl. Kriz & Nöbauer 2008). Zentral sind hier das Heraustreten aus der Rolle, die Aufarbeitung von Emotionen im Nachgang der Spielphase sowie das Thematisieren von Verkürzungen der Realitätswahrnehmung. Letztere sind aufgrund der didaktischen Reduktion im Planspiel unausweichlich, weshalb der unmittelbare Vergleich von spielerischem Ereignis und (politischer) Wirklichkeit wesentlich ist. Die Auswertung knüpft dabei an das ‚Problem‘ des Planspiels an, über dessen Lösung während der Spielphase entschieden wurde (vgl. ebd.; Meier 2013).

3.2 Potenziale der Methode im Hinblick auf das Leitziel der Mündigkeit

Die Potenziale des Planspiels für das sozialwissenschaftliche Lernen werden insbesondere in den mit der Rollenübernahme zu vollziehenden Perspektivenwechseln sowie in der eigenständigen Entwicklung und Erprobung von Gesprächs- und Handlungsstrategien in einem geschützten Raum gesehen (vgl. Engartner 2010; Engartner et al. 2015; Abb. 1). An das historische Lernen ist diese Perspektivübernahme ebenfalls anschlussfähig, auch wenn es sich dabei nicht explizit um eine historische Perspektivübernahme handelt (vgl. Bergmann 2008). Die Offenheit der Methode eröffnet ein Spannungsfeld aus Regeleinhaltung und Kreativität, in dem alle Teilnehmenden sich neu positionieren können und innerhalb eines sicheren Umfelds die Konsequenzen bestimmter Strategien erproben können, ohne dass diese reale Folgen zeitigen (vgl. Engartner 2010). Planspielen werden insgesamt partizipationssteigernde Effekte zugeschrieben, sodass durch ihren Einsatz gesellschaftliches und politisches Engagement befördert werden könne (vgl. Scholz 2009; Behne 2013; Engartner et al. 2015). Zur Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen, die

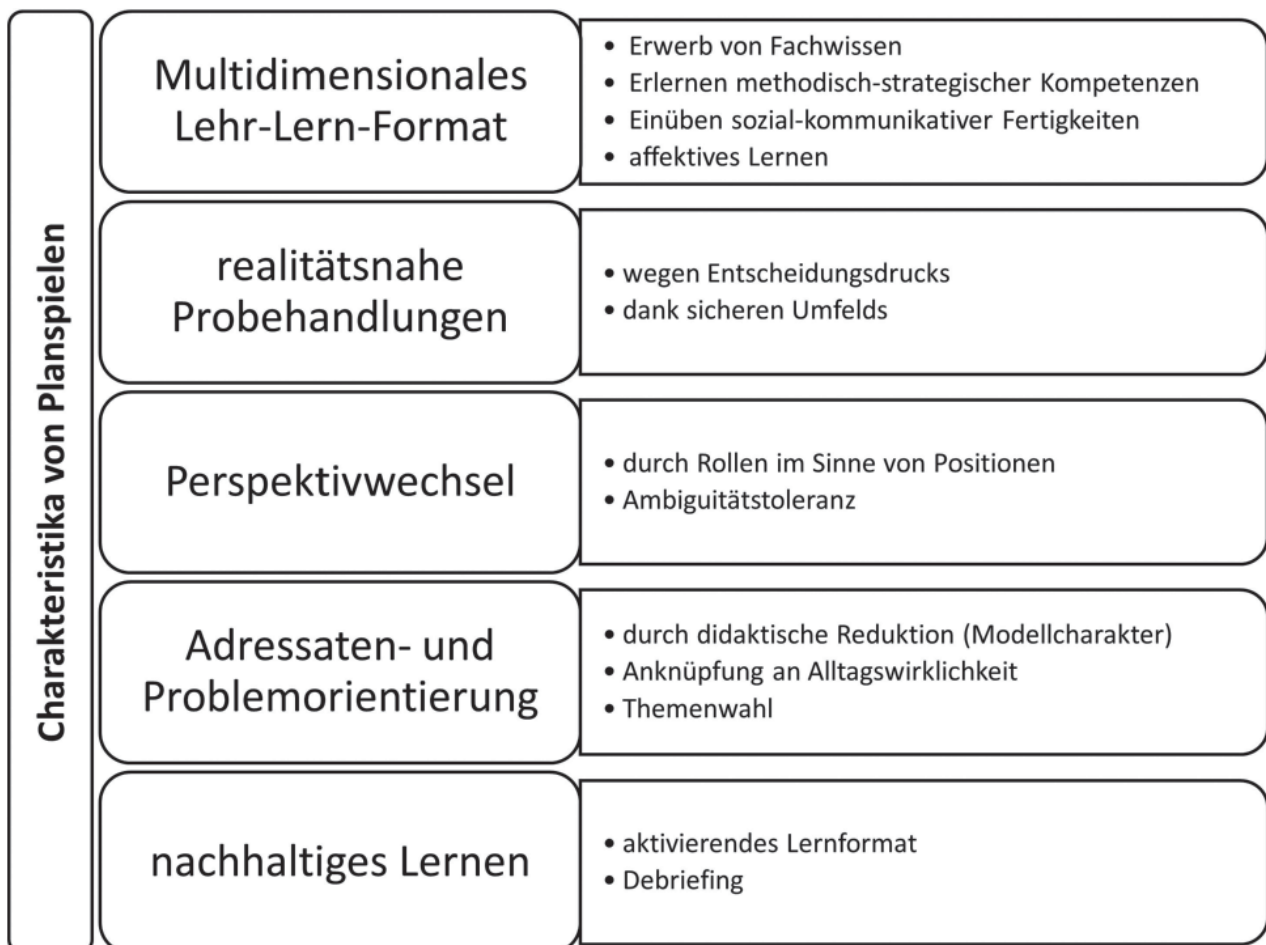


Abb. 1: Charakteristika von Planspielen (Jehle, Meßner & Engartner i. V.) eigene Darstellung

nicht rezeptiv angeeignet werden können, sondern der aktiven Anwendung bedürfen (vgl. Scholz 2009), eignen sich laut Kaiser (1992) Planspiele besonders gut.

Insgesamt schaffen Planspiele für einen Großteil der Schüler/innen ein vorteilhaftes Lernumfeld – auch und gerade für Bildungsbenachteiligte sowie Kinder mit Lernschwierigkeiten (vgl. Engartner 2010). Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen sowie die Pluralität der Zugänge zu sozialwissenschaftlich-historischen Phänomenen kann dabei zur Generierung eines Lernumfelds genutzt werden, in dem miteinander und voneinander gelernt werden kann. Darüber hinaus zeigt das hier vorgestellte Beispiel, dass eine geeignete thematische Auswahl einen fachübergreifenden Einsatz der Methode erlaubt, mit dem die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven in Beziehung zueinander gesetzt werden. In lebensweltlichen Entscheidungsprozessen, auf deren Simulation die Planspiele abzielen, sind die fachlichen Perspektiven ohnehin nicht voneinander getrennt anzutreffen.

4 Das Planspiel in der Unterrichtspraxis

Nachfolgend wird der organisatorische Rahmen der Durchführung erläutert, der u. a. die Darstellung des Szenarios für das Planspiel umfasst. Im Anschluss erfolgt die konkrete Beschreibung der Lerneinheit. Das Planspielszenario wurde dabei anhand eines authentischen Beispiels einer möglichen Flächennachnutzung in unmittelbarer Nähe der kooperierenden Gesamtschule entwickelt. Mit kleinen, an entsprechenden Stellen dargestellten Abänderungen, ist die Lerneinheit aber auch auf andere Schulstandorte übertrag-

bar. Materialien und Arbeitsblätter zu dieser Unterrichts Anregung werden unter dem Link „planspiel.foc.geomedienlabor.de“ bereitgestellt.

4.1 Organisatorischer Rahmen

Das Projekt wurde als zweitägige Veranstaltung geplant und durchgeführt. Die Hauptintention der gesamten Lerneinheit zielte darauf, dass die Schüler/innen – u. a. in der Auseinandersetzung mit Kartenmaterial, Texten über Ortsentwicklungen und Statistiken – Akteurspositionen analysieren, einen Perspektivenwechsel realisieren, im Diskurs eine Entscheidung treffen und den Entscheidungs- und Lernprozess reflektieren. Damit verknüpfte fachspezifische und fachübergreifende Fragestellungen zur Stadtentwicklung, zum demografischen Wandel sowie zur Kommunalpolitik wurden am ersten Tag inhaltlich erarbeitet. Das Fachwissen konnten die Schüler/innen dann im Planspiel kompakt und handlungsbezogen anwenden (vgl. Massing 2004).

Im Zentrum der Lerneinheit stand die Durchführung eines Planspiels mit Schüler/innen einer zehnten Klasse unter der Leitung der verantwortlichen Lehrkraft am zweiten Projekttag. Simuliert wurde darin eine Sitzung der Gemeindevertretung in Hausen (Pseudonym), in der eine Entscheidung über eine Flächennachnutzung im Ortskern getroffen werden muss.

Ausgehend vom lebensweltlichen Nahbereich der Schüler/innen wird die in absehbarer Zeit anstehende Nachnutzung eines der Gemeinde gehörenden Gebäudes diskutiert, das der Schule benachbart ist und derzeit noch durch sie genutzt wird. Über die Alternativen ‚Ansiedlung eines Start-Ups: Gründerzentrum‘, ‚Schaf-

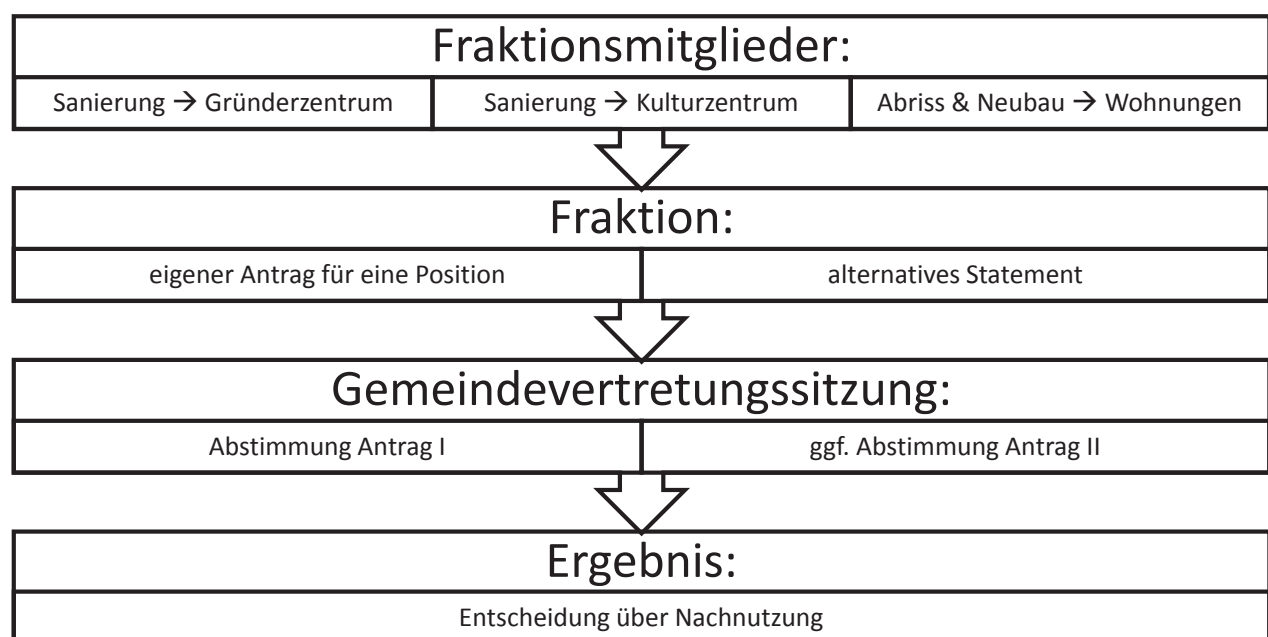


Abb. 2: Szenario des Planspiels (Jehle, Meßner & Engartner i. V.)

fung von Wohnraum‘ und ‚Gründung eines Kulturzentrums‘ (vgl. Abb. 2) müssen die Schüler/innen als Mitglieder der Gemeindevertretung, die sich aus drei Parteien zusammensetzt, zunächst innerhalb ihrer Fraktionen beraten. Es gilt eine Strategie zu entwickeln sowie einen entsprechenden Antrag oder eine alternative Stellungnahme zu formulieren, über die in der anschließenden Gemeindevertretungssitzung abgestimmt wird.

4.2 Erarbeitung des Vorwissens in fächerübergreifenden Unterrichtsstunden

Zum Auftakt der Einheit steht die **historische Betrachtungsweise im Vordergrund**. Diese führt über die Analyse des allgemeinen Wandels dörflicher und kleinstädtischer Strukturen in den letzten 60 Jahren hin zur Gestaltung des gegenwärtigen Wandels in der Kleinstadt als Thema des Planspiels. Dabei wird auch die Vorstellung der ‚Identität‘ eines Ortes anhand von charakteristischen Gebäuden thematisiert. Somit geraten zwei zentrale historische Kategorien ‚Kontinuität‘ und ‚Wandel‘ in den Fokus. Diese sollen während des Planspiels dann am konkreten Beispiel mitverhandelt werden. Die Beschäftigung mit dem durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bedingten Wandel der objektivierten Strukturen – in Form von Gebäuden und deren Nutzung – und der Auseinandersetzung mit der Idee, dass die diesem Wandel widerstehenden Gebäude die ‚Identität‘ eines Ortes repräsentieren könnten, deuteten bereits mögliche Argumentationen für die simulierte politische Praxis an. Die dörflichen und kleinstädtischen Strukturen stehen im Fokus der historischen Betrachtung. Dadurch, dass es sich bei Hausen um den kleinstädtischen Schulort der Schüler/innen handelt, schließt dies direkt an ihre Lebenswelt an. So können die Schüler/innen an Tag zwei des Projektes den beschriebenen Wandel dann auch vor Ort nachvollziehen. Dazu stellen die Schüler/innen auf der Grundlage von zwei Bildern, welche ‚das Dorfleben‘ in den 1950ern zeigen, Thesen über die Ursachen und Folgen des Wandels im Vergleich zu ihrer heutigen Lebenswirklichkeit auf. Die Bilder zeigen allerdings nicht das reale ‚Hausen‘ in den 1950ern. Sind Bilder, die das ländliche Leben in den 1950ern zeigen, für den jeweiligen Schulstandort verfügbar, würde es sich anbieten diese zu nutzen. Gerade Schulen in ländlicheren Gegenden verfügen zudem häufig über Schulchroniken, die sich in den Schularchiven befinden, da sie nie zentral gelagert wurden. Diese beschreiben bis in die 1960er/70er das Schul- und Ortsleben und sind damit bestens als Quelle für den Wandel und das Leben um 1950 geeignet. Die Bilder sollen dem Zweck dienen, die landwirtschaftliche Ausrichtung der Dörfer und kleinen Städte deutlich zu machen. Die Vermutungen der Schüler/innen werden dann

anhand des Materials in Partnerarbeit überprüft. Bei dem Material handelt es sich um ein Interview mit einem Kulturgeographen und einen Informationstext über den Wandel der dörflichen und kleinstädtischen Strukturen in den letzten 60 Jahren. Anschließend nennen die Schüler/innen in einer Gruppendiskussion Gebäude, die ihrer Meinung nach die ‚Identität‘ des Ortes ausmachen, und diskutieren darüber, ob sich eine solche überhaupt an Gebäuden festmachen lässt. Diese Diskussion verweist bereits auf einige Argumentationsfiguren in der Spielphase des Planspiels.

Die folgende Stunde mit **Fokus auf dem Fach Geographie** dient der ersten konkreten Annäherung an die Fragestellung („Wie soll die alte Schule in Zukunft genutzt werden?“). Dazu erfolgt zu Beginn ein 30-minütiger Unterrichtsgang durch Hausen, wobei der Fokus auf der Besichtigung des alten Grundschulgebäudes und seiner Umgebung liegt. Mittels eines kurzen Lehrervortrags über den geplanten Nutzungswandel kommen die Schüler/innen im Lernkontext an und vergegenwärtigen sich die Fragestellung der Lerneinheit. Der Lehrervortrag kann – anstatt des Unterrichtsgangs – durch Fotos unterstützt werden und ist somit unabhängig vom Schulstandort einsetzbar.

Im Anschluss nennen die Schüler/innen eigene Nutzungsvorschläge und diskutieren mögliche Vorgehensweisen, um diese in Gruppenarbeit hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit zu evaluieren. Hierzu steht ihnen ein Materialpool zur Verfügung. Die fachbezogenen Materialien (Flächennutzungsplan, Statistiken zur demographischen Entwicklung, Befragungsergebnisse zur Verkehrssituation, tabellarische Übersicht der Gewerbesteuererinnahmen) sind in der Regel über die Gemeinde zu beziehen und sollen an dieser Stelle dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern Faktenwissen zur Untermauerung ihrer rollenbezogenen Argumente zu liefern. Mit Hilfe eines Ausschnitts des Flächennutzungsplans der Gemeinde können sie überprüfen, welche Nutzungen derzeit gestattet sind. Bevölkerungsstatistiken geben Aufschluss darüber, welche Bevölkerungsgruppen in der Gemeinde vorherrschen und welche gewünscht sein könnten. Wirtschaftliche Entwicklungen können mittels einer Übersicht über die Gewerbesteuererinnahmen im Vergleich mit anderen Gemeinden analysiert werden und Anwohnerbefragungen geben Aufschluss über empfundene Belastungen, wie z. B. Verkehrslärm. Das Material steht den Schülerinnen und Schülern im Planspiel ebenfalls zur Verfügung. Indem sie sich zu diesem Zeitpunkt bereits argumentativ damit auseinandersetzen, wird die Spielphase entlastet. Im Plenum werden abschließend die Argumente ausgetauscht. Dabei wird deutlich, wie schwierig kommunale Entscheidungen sein können und wie sehr es darauf ankommt, durch Aushandlungsprozesse einen Konsens zu finden.

Die dafür vorgesehenen Instrumente werden in der anschließenden **Unterrichtsstunde mit dem Fokus aus dem Fach Politik und Wirtschaft** thematisiert. Diese widmet sich dem Thema der Kommunalpolitik, um die Schüler/innen zum einen mit dem Ablauf einer Gemeindevertretungssitzung vertraut zu machen. Zum anderen soll die Grundlage dafür geschaffen werden, dass sie in der Übernahme ihrer Rollen dazu befähigt werden, die zur Diskussion stehenden Alternativen aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren, die von ihrer Rolle vertretene Position argumentativ zu begründen sowie konstruktiv am Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozess zu partizipieren. In Kleingruppen werden mit den Fragen nach den Aufgaben, der Organisation und der Finanzierung sowie der Funktionsweise von Entscheidungsprozessen innerhalb von Kommunen verschiedene Inhaltsfelder des Faches vernetzt und ausgewählte fachspezifische Begrifflichkeiten (kommunale Selbstverwaltung, Hessische Gemeindeordnung, Magistrat/Gemeindevorstand, Verwaltungshaushalt, Vermögenshaushalt etc.) erarbeitet. Wird das Unterrichtsbeispiel in einem anderen Bundesland durchgeführt, kann die Lehrkraft entweder dieses fiktive Beispiel und die dazugehörigen Materialien nutzen oder bundesland- bzw. kommunenspezifisches Material heranziehen. In den unterschiedlichen Arbeitsphasen von der eigenständigen Texterschließung in Kleingruppen, der Darstellung der erarbeiteten Inhalte auf Plakaten und deren Präsentation sowie der abschließenden Verschriftlichung aller Arbeitsergebnisse zur Sicherung des Erarbeiteten werden dabei verschiedene Kompetenzbereiche von der Analyse- bis zur Methodenkompetenz miteinander verknüpft (vgl. HKM o.J.c).

Der abschließende Ausblick auf die Durchführung des Planspiels soll die Schüler/innen bereits mit dem thematisch interdisziplinär angelegten Szenario und den Abstimmungsmodalitäten in der Gemeindevertretungssitzung vertraut machen, um möglichen Missverständnissen im Spielablauf entgegenzuarbeiten. Je nach Lerngruppe ist bei der Vorbereitung generell darauf zu achten, differenziertes Material und Hilfestellungen z. B. in Form von allgemeinen Debatteübungen anzubieten, da diese Phase einen wesentlichen Einfluss auf die fachliche Qualität des späteren Planspielverlaufs ausübt.

4.3 Durchführung des Planspiels

Die Durchführung des Planspiels, die an eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse des ersten Projekttags anschließt, ist wie in Punkt 3.1 angemerkt, in drei Phasen strukturiert.

Das der Spielphase vorangehende **Briefing** ist in zwei 20-minütige Teile gegliedert, in denen zuerst das

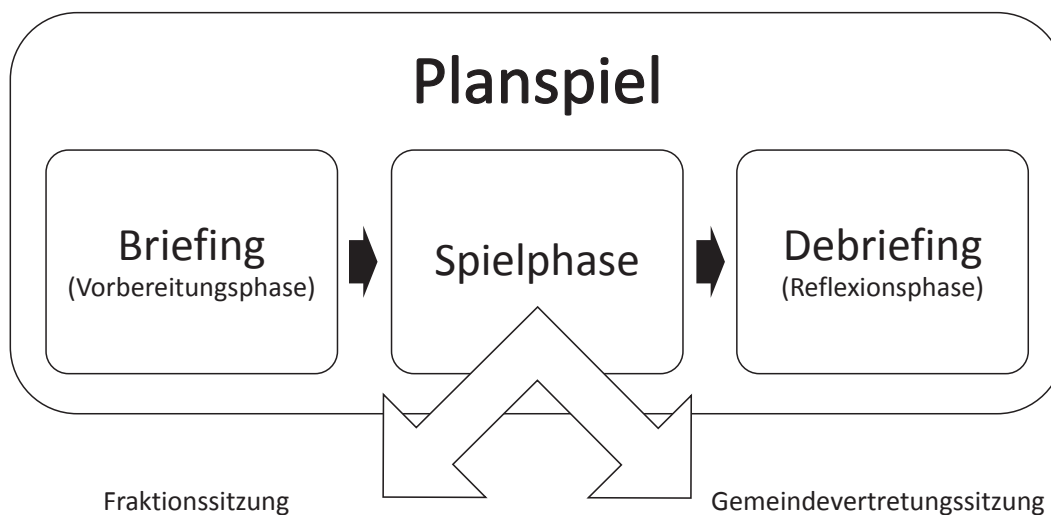
Ausgangsszenario, der Ablauf und die Regeln erläutert werden und anschließend die Beschäftigung mit den Rollenkarten sowie den Materialien stattfindet. Dabei soll der in der Ausgangssituation des Szenarios begründete Aufforderungscharakter, in einem ‚politischen Prozess‘ nach einer Lösung zu suchen, durch die in dieser Phase zu leistende Identifikation der Schüler/innen mit den politischen Akteurinnen und Akteuren zusätzlich unterstützt werden.

An das **Briefing** schließt die **Spielphase** mit der 40-minütigen **Fraktionssitzung** direkt an. Dabei befinden sich die Fraktionen (bestenfalls) in getrennten Räumen, sodass sie während der Fraktionssitzung eine eigenständige Strategie entwickeln und gegebenenfalls einen entsprechenden Antrag für die Gemeindevertretungssitzung vorbereiten können. Den Schwerpunkt bildet hierbei das Entwickeln einer gemeinsamen Position und der dazugehörigen Argumente auf Materialbasis, womit der politische Prozess der Meinungsbildung- und Entscheidungsfindung simuliert wird. Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit stehen an dieser Stelle im Mittelpunkt.

Nach 20 Minuten erfolgt ein Treffen der Fraktionsvorsitzenden, die über den derzeitigen Diskussionsstand ihrer Fraktion berichten. An dieser Stelle kann seitens der Spielleitung eine Ereigniskarte eingebracht werden, was bei der hier vorgestellten Durchführung den Ausschluss der Alternative des Kulturzentrums zur Folge hatte. Mit diesen neu erworbenen Informationen kehren die Fraktionsvorsitzenden zurück in ihren Sitzungssaal.

Nach Ende der Fraktionssitzung und der anschließenden Pause folgt die ebenfalls 40-minütige **Gemeindevertretungssitzung**. Nach einer förmlichen Eröffnung durch die Vorsitzende oder den Vorsitzenden werden alle Anträge gesammelt und durch zuvor von den Fraktionen bestimmte Vertreter/innen vorgestellt. Dabei müssen auch diejenigen, die sich gegen einen eigenen Antrag entschieden haben, ihre Position vertreten. Deshalb wurden die Fraktionen für diesen Fall aufgefordert Stellungnahmen zu verfassen. Hierbei handelt es sich um eine didaktisch motivierte Abwandlung des politisch-rechtlichen Ablaufes, um alle Schüler/innen gleichermaßen einzubinden.

Dies sollte wenn möglich in der **Debriefing**phase thematisiert werden. Danach erfolgt eine kurze Aussprache, sodass die einzelnen Gemeindevertretungsmitglieder bei Bedarf Stellung zu den Anträgen beziehen können. Nach einer kurzen Erläuterung des bereits zuvor im Unterricht behandelten Abstimmungsverfahrens durch die Vorsitzende oder den Vorsitzenden wird zunächst über den Hauptantrag abgestimmt, danach ggf. über konkurrierende Anträge. Abschließend wird das Ergebnis verkündet (Beschlussfassung oder



TOP 1	Begrüßung <i>durch die/den Vorsitzende/-n</i>	10 min
TOP 2	Eingangsstatements <i>max. zwei Sätze pro Fraktionsmitglied</i>	
TOP 3	Diskussion <i>über die Nachnutzung</i>	10 min
TOP 4	Beratung - <i>innerhalb der Fraktion</i> - <i>bzw. Treffen der Fraktionsvorsitzenden</i>	5 min
TOP 5	Kurzbericht <i>über die Beratungen</i>	15 min
TOP 6	Abstimmung - <i>ob ein Antrag gestellt wird</i> - <i>ggf. über die Inhalte des Antrags</i>	
TOP 7	Verschriftlichung <i>des Antrags bzw. Statements</i>	

TOP 1	Begrüßung <i>durch die/den Vorsitzende/-n</i>	2-3 min
TOP 2	Vorstellung der Anträge bzw. Verlesen der Statements <i>durch Vertreter/-innen jeder Fraktion</i>	je 5 min
TOP 3	Aussprache (Stellungnahme zu Anträgen) <i>durch eine/-n Vertreter/-in jeder Fraktion</i>	insg. 5 min
TOP 4	Abstimmung - <i>Vorsitzende erläutern Abstimmungsverfahren und leiten die Abstimmung</i> - <i>Hauptantrag: Abriss und Wohnungsbau</i> - <i>ggf. konkurrierender Hauptantrag 1: Sanierung für Gründerzentrum</i> - <i>ggf. konkurrierender Hauptantrag 2: Sanierung für Kulturzentrum</i>	insg. 5-10 min
TOP 5	Verkündung des Beschlusses bzw. Verweis in den Bauausschuss <i>durch die/den Vorsitzende/-n</i>	2-3 min

Abb. 3: Phasen des Planspiels (Eigene Darstellung in Anlehnung an Capaul & Ulrich 2003)

Verweis in den Bauausschuss). Je nach zur Verfügung stehendem Zeitfenster können diese Teile auch deutlich länger gestaltet werden.

Für das für Ergebnissicherung und Wissenstransfer als höchst bedeutsam eingeschätzte, in der Praxis oftmals vernachlässigte (vgl. Engartner et al. 2015), direkt anschließende 60-minütige **Debriefing** ist wiederum ein methodischer und inhaltlicher Leitfaden hilfreich. Im Rahmen des hier vorgestellten Projekttages ist eine zweischrittige Reflexionsphase vorgesehen: Anhand eines in Einzelarbeit schriftlich zu bearbeitenden Fragebogens erhalten die Schüler/innen die Gelegenheit, den Spielprozess unter ausgewählten Gesichtspunkten zu rekapitulieren. Es bleibt ihnen dabei selbst überlassen, welche Aspekte sie anschließend auch klassenöffentlich zur Diskussion stellen möchten. Der hier eingesetzte Auswertungsbogen, der ebenfalls mit den Materialien zur Verfügung gestellt wird, wurde in Anlehnung an den Leitfaden nach Kriz & Nöbauer (2015) entwickelt. Kriz und Nöbauer gehen dabei zunächst von einer Zweiteilung des **Debriefing** aus, nach der auf eine grundlegende Reflexion sachlicher wie

gruppendynamischer Aspekte in der simulierten Interaktion die Ableitung von Schlussfolgerungen sowie die Planung weiterer Handlungsschritte folgen. Sie schlagen eine mehrstufige Strukturierung vor, die von der Thematisierung von Emotionen, Beobachtungen und Wahrnehmungen im Hinblick auf Sachaspekte und damit verbundene gruppendynamische Prozesse und Beziehungsgefüge zu den Schlussfolgerungen der Teilnehmer/innen führt und im Anschluss mittels eines Realitätsabgleiches sowie der Konstruktion alternativer hypothetischer Szenarien die gemeinsame Formulierung möglicher Konsequenzen anstrebt. In Adaption dieses Verfahrens wurde für die Durchführung ein die Schüler/innen in direkten kurz gehaltenen Fragen ansprechender Reflexionsbogen entwickelt, der die Gefühle und Wahrnehmungen in der Simulationsphase abfragt und zu Überlegungen in Bezug auf den Realitätsgehalt der Simulation sowie damit verbundene Lerninhalte und eigene Lernprozesse anregen soll.

Im anschließenden Auswertungsgespräch im Plenum, welches das Planspiel abschließt, erhält die Lehrkraft als Spielleitung nun auch die Gelegenheit, direkt

auf die Schüler/innenbeiträge zu reagieren. Außerdem sollte sie bisher nicht thematisierte Aspekte des Spielverlaufs zum Gegenstand der Diskussion erheben und einen Abgleich mit der Realität vornehmen, um auf die vorgenommenen didaktischen Reduktionen aufmerksam zu machen. Im Sinne einer kumulativen Entwicklung von fachlichen über überfachlichen Kompetenzen, (z. B. Sprach-, Kommunikations-, Methoden-, Analyse-, Urteils Kompetenzen etc.) bietet das Planspiel eine Vielzahl an Möglichkeiten für Bewertungen und Diagnostik des Status Quo sowie für die Entwicklung weiterführender Unterrichtsperspektiven, die in dieser Phase ebenfalls kommuniziert werden können.

5 Erfahrung und Reflexion

Zur Reflexion der Erfahrungen im Zuge der erstmaligen Durchführungen des Planspiels wurden die im *Debriefing* eingesetzten Reflexionsbögen, Interviews, die mit einzelnen Schüler/innen im Anschluss an die Durchführung geführt wurden, sowie die Videoaufzeichnungen der Reflexionsphase herangezogen. Dazu wurden zunächst die von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllten Reflexionsbögen ausgewertet: Neben allgemeinen Beschreibungen der Planspielteilnahme als eine positive und auch mit Freude assoziierte Erfahrung wurde darin vor allem die Identifikation mit der zu vertretenden Position im Zuge der Rollenübernahme als Herausforderung gewertet – insbesondere dann, wenn die private Meinung eine andere widerspiegelte. Hervorgehoben werden kann dabei, dass der formale Rahmen des Szenarios sowie die Spielregeln als Unterstützung empfunden wurden. Zugleich erscheint es vor diesem Hintergrund bedeutsam, sowohl der Vorbereitung der Rollenübernahme als auch vor allem der anschließenden Reflexion hinreichend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen.

Abgesehen von kleineren Irritationen über spielelemente des Modells und der häufig problematisierten zeitlichen Raffung, die dem organisatorischen Zeitdruck geschuldet war, erwies es sich als vorteilhaft, dass hier ein „Problem aus der Realität“ (Rappenglück 2015) abgebildet wurde, das von den Schülerinnen und Schülern als lebensnah und praxisbezogen wahrgenommen wurde. Fachspezifisch wie fächerübergreifend essenziell sind schließlich die Frage, ob im Unterricht Gelerntes im Planspiel wiedergefunden und angewandt werden konnte, sowie die Frage nach der Einschätzung des eigenen Lernerfolgs. Dabei wurde es von den Schülerinnen und Schülern als positiv beschrieben, dass Inhalte und Argumente, die sie in den vorbereitenden Projekttagen erarbeitet hatten, ebenso eingebracht werden konnten wie zuvor

im Unterricht Besprochenes. Vielfach thematisiert wurde die hinzugewonnene oder vertiefte Einsicht in die Komplexität politischer Entscheidungsfindungsprozesse, die einer spezifischen Kombination von methodischen, strategischen, sozial-kommunikativen sowie fachlichen Kompetenzen bedürfe. Als hilfreich erwies sich in diesem Zusammenhang der Einsatz von schriftlichen Argumentationshilfen, die neben inhaltlichen Argumenten auch Formulierungsvorschläge anbieten. Nach Möglichkeit kann außerdem der gesamten Simulationsphase mehr Zeit eingeräumt werden, damit den Schülerinnen und Schülern mehr Freiraum gegeben wird, ihre Argumentationen in der Interaktion miteinander weiter zu entwickeln und im Hinblick auf die zu treffende Entscheidung in einer offenen Diskussion abzuwägen.

Erste vor allem inhaltsanalytisch angelegte Auswertungen der mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zwei Tage nach der Durchführung des Planspiels geführten Interviews legen den Schluss nahe, dass die Schüler/innen zumindest in ihrer Selbstwahrnehmung in der Simulation in relativ enger Übereinstimmung mit den Vorgaben ihrer jeweiligen Rollenkarten interagiert haben. Fundiertere Analysen, die diese Selbstbeschreibungen auch in tieferliegenden Deutungsebenen interpretieren und ausdifferenzieren, stehen allerdings noch aus. Zudem sollen diese Selbstbeschreibungen im Weiteren in Relation zu den Vorgaben auf den Rollenkarten sowie dem in den Videoaufzeichnungen beobachtbaren Verhalten analysiert werden, um sie dann schließlich im Hinblick auf die Entwicklung von Mündigkeit im Rahmen politischer Entscheidungsprozesse interpretieren und diskutieren zu können.

Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der ebenfalls videographierten Reflexionsphase zukommen. Derzeit wird das umfangreiche Videomaterial allerdings noch für die entsprechenden Analysen gesichtet und aufbereitet. Ein besonderes Potenzial dieses mehrperspektivischen Analysezugangs wird dabei darin gesehen, dass die audiovisuell dokumentierten Schüler/innentätigkeiten und -äußerungen in der Simulations- und Reflexionsphase mehrstufigen Analyseverfahren unterzogen werden können. Sie können dabei sowohl in Bezug zu den verwendeten Materialien als auch mit Blick auf die schriftlich und mündlich geäußerten Wahrnehmungen und Reflexionen analysiert und interpretiert werden. Das leitende Erkenntnisinteresse wird sich dabei schließlich darauf richten, inwieweit auch im Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser dokumentierten Schüler/innentätigkeiten und Äußerungen Entwicklungsprozesse bzw. -potenziale im Hinblick auf das fächerübergreifende Leitziel der Mündigkeit zu erkennen sind.

Material

Das Material, das für die Durchführung des Planspiels benötigt wird, lässt sich auf der Onlineplattform „Frankfurt Open Courseware“ abrufen: www.foc.geomedienlabor.de (→ Kurse Lehrkräfte → Planspiele und Mündigkeit)

Danksagung und Förderhinweis

An dieser Stelle möchten wir allen Projektbeteiligten danken, die maßgeblich zum Erfolg beigetragen haben. Zunächst ist die Schulleitung zu nennen, die durch ihre Zustimmung die Umsetzung des Projekts möglich gemacht hat. Für ihre Unterstützung zu großem Dank verpflichtet sind wir der Gemeindeverwaltung sowie der teilnehmenden Schulklassen und ihrer Lehrkraft, die mit viel Engagement an dem Projekt mitgewirkt haben.

Das Projekt „Lehrerbildung vernetzt entwickeln (Level)“ der Goethe-Universität Frankfurt am Main wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

6 Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (2013): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. 24. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ameln, F. von & J. Kramer (2016): *Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung*. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Springer.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Becker, A. (2012): *Historische Urteilsbildung*. In: BarriCELLI M. & M. Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 316–325.
- Behne, M. W. (2013): *How to do Planspiel. Zu Strukturelementen, Konstruktionsprinzipien und Möglichkeiten der Makromethode in der Politischen Bildung*. In: *Politik unterrichten* 28,1. S. 42–49.
- Bergmann, K. (2008): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Blötz, U. (Hrsg., 2015): *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Bundesinstitut für Berufsbildung. 5., überarb. Aufl. Bonn: Bertelsmann.
- Capaul, R. & M. Ulrich (2003): *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training*. Altstätten: Verlag Tobler.
- Dietrich, K. (2010): *Simulative Makromethoden im Unterrichtsalltag? Mit dem richtigen Planspiel kein Problem!* In: Trautwein, F., S. Hitzler & B. Zürn (Hrsg.): *Planspiele – Entwicklungen und Perspektiven. Rückblick auf den deutschen Planspielpreis 2010*. Norderstedt: Books on Demand. S. 23–42.
- Engartner, T. (2010): *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: UTB.
- Engartner, T., M. B. Siewert, M. T. Meßner & C. Borchert (2015): *Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens*. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25, 2. S. 189–217.
- Eis, A. (2013): *Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt?* In: Widmaier, B. & B. Overwien (Hrsg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 69–77.
- Herz, D. & A. Blätte (2000): *Einleitung*. In: ebd. (Hrsg.): *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion*. Münster: LIT. S. 1–11.
- HKM – Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (o.J.a): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Erdkunde*. Wiesbaden. (12.10.2016)
- HKM – Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (o.J.b): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte*. Wiesbaden. (12.10.2016)
- HKM – Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (o.J.c): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Politik und Wirtschaft*. Wiesbaden. (12.10.2016)
- Jehle, M. (2017): *Möglichkeitenräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht*. In: *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6. S. 68–82.
- Jehle, M., M. T. Meßner & T. Engartner (i. V.): *„... wir werden uns jetzt mal da drauf einigen“ – Analysen fachlicher Konzepte der Entscheidungsfindung von Schüler(inne)n bei einem Planspieleinsatz im Politikunterricht*.
- Kaiser, F.-J. (1992): *Der Beitrag aktiver partizipativer Methoden. Fallstudie, Rollenspiel und Planspiel zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*. In: Keim, H. & W. Buddensiek (Hrsg.): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. 1. Aufl. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem. S. 62–90.
- Kant, I. ([1784] 1999): *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften, mit einem Text zur Einführung von Ernst Cassirer*. Hamburg: Meiner.
- Klippert, H. (1992): *Planspiele in Schule und Lehrerfortbildung*. In: Keim, H. & W. Buddensiek (Hrsg.): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. 1. Aufl. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem. S. 219–250.

- Kriz, W. C. & B. Nöbauer (2008): Debriefing von Planspielen. In: Blötz, U. (Hrsg.): Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen. 4., überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kriz, W. C. & B. Nöbauer (2015): Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf (13.09.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973 (Erl. d. MK v. 18. 6.1973 – 301 – 403/1/1 – 5/73 [SVBl. 7/1973 S.191 und 10/1973 S. 282]).
- Massing, P. (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Frech, S., H.-W. Kuhn & P. Massing (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 163–194.
- Meier, K.-U. (2013): Rollenspiel. In: Mayer, U., H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 325–353.
- Müller, S. (2016): Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2. S. 108–118.
- Rappenglück, S. (2015): Politik spielerisch erfahren. Planspiele und Simulationen in der politischen Bildung. In: Münch, U., A. Scherb, W. Eisenhart & M. Schröder (Hrsg.): Politische (Urteils-)Bildung im 21. Jahrhundert. Herausforderung, Ziele, Formate. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 271–286.
- Reinisch, H. (1980): Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Forschungsberichte.
- Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK.
- Scholz, L. (2009): Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.