

# Schulentwicklung für Studierende erfahrbar machen

## Das Potenzial digital unterstützter Planspiele im Kontext der Lehramtsausbildung

Franziska Carl<sup>1,\*</sup> & Andrea Albers<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Hamburg

<sup>2</sup> Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg

\* Kontakt: Universität Hamburg,

Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

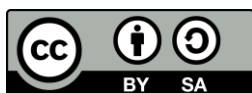
\*\* Kontakt: Behörde für Schule und Berufsbildung,

Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

Franziska.Carl@uni-hamburg.de; andrea.albers@ifbq.hamburg.de

**Zusammenfassung:** Unterricht und Schule kontinuierlich weiterzuentwickeln, gehört neben dem pädagogischen Wissen, dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen zur benötigten professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Bereits in der universitären Lehramtsausbildung soll deshalb den Studierenden der Erwerb von Innovationskompetenzen sowie von Professionswissen über Schulentwicklung ermöglicht werden. Ein digital unterstütztes Planspiel setzt genau an dieser Stelle an. Studierende simulieren die Entwicklung einer Schule, sammeln Erfahrungen bei der Steuerung eines simulierten Schulentwicklungsprozesses und reflektieren die Simulationserfahrungen mithilfe professionsbezogenen Wissens über Schulentwicklungsprozesse. Wie genau dieses Seminarkonzept gestaltet ist und welches Potenzial dieses hinsichtlich der Förderung von Innovationskompetenzen konzeptionell sowie aus Sicht von Lehramtsstudierenden aufweist, wird in dem vorliegenden Beitrag skizziert.

**Schlagwörter:** Planspiel; Schulentwicklung; Innovationskompetenzen; Blended Learning



## 1 Einleitung

Schulen unterliegen ständigen gesellschaftlichen Veränderungen, denen Lehrpersonen kompetent begegnen müssen. Gerade die vergangenen Jahre haben gezeigt, wie stark Schulen und Lehrpersonen gefordert sind, Entwicklungsmaßnahmen – auch unter hohem zeitlichen Druck – umzusetzen (vgl. z.B. Bremm et al., 2021; Feldhoff et al., 2022). Doch auch in weniger krisenhaften Zeiten stehen Schulen vor der Herausforderung, die Gestaltung des Lernangebots und der Lernprozesse vor dem Hintergrund sich stetig verändernder gesellschaftlicher Bedingungen so anzupassen, dass Heranwachsenden ein zukunftsorientiertes Lernen ermöglicht wird (vgl. z.B. Killus & Paseka, 2020; Maag Merki, 2017; Maag Merki et al., 2022). Eine dieser Anforderungen stellt die „flächendeckende Umsetzung des Inklusionsanspruchs in Folge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ dar (Lindmeier & Lütje-Klose, 2019, S. 586). Der Entwicklung von inklusiven Schulen kommt insofern verstärkt Bedeutung zu (vgl. z.B. Lindmeier & Lütje-Klose, 2019; Preuss-Lausitz, 2019). Als eine wesentliche Gelingensbedingung und zugleich Herausforderung wird dabei die Entwicklung und Umsetzung multiprofessioneller Kooperation angesehen (vgl. z.B. Arndt, 2018; Arndt & Werning, 2018; Fabel-Lamla, 2018; Idel & Korff, 2022; Lütje-Klose & Neumann, 2018).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Notwendigkeit kontinuierlicher Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit sowie der diesbezüglichen Professionalisierung der Lehrpersonen. Diese soll – so verdeutlichen es die Standards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2019) – bereits in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung angeleitet werden. Schulentwicklung wird in den KMK-Standards – neben mehreren anderen – als ein „curricularer Schwerpunkt der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrkräften“ angesehen (KMK, 2019, S. 5). Zur Förderung der professionellen Kompetenzen im Bereich Schulentwicklung bieten sich grundsätzlich unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze an, wie die Arbeit mit Fallbeispielen aus der schulischen Praxis, die Analyse komplexer Schul- und Unterrichtssituationen oder Forschendes Lernen (vgl. KMK, 2019). Als erfolgversprechend werden auch stärker handlungsorientierte Formate wie zum Beispiel Planspiele erachtet, die in der Hochschullehre zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. z.B. Kriz, 2018; Meßner et al., 2018; Rutter et al., 2019; Spaude et al., 2016). Planspiele gelten als innovative Methode der Hochschullehre und zeichnen sich durch einen im Vergleich mit anderen verbreiteten Formen universitären Lernens und Lehrens höheren Grad an Selbstorganisation, Aktivierung und Handlungsorientierung aus (vgl. z.B. Kriz, 2018; Meßner et al., 2018). Verstanden als „multidimensionale Lehr-/Lernarrangements“ dienen Planspiele „nicht nur dem Erwerb von Fachwissen, sondern auch [der] Einübung methodisch-strategischer und sozial-kommunikativer Fähigkeiten“ (Schedelik, 2018, S. 75). Als ebenfalls innovativ, bislang aber wenig verbreitet gelten universitäre Planspiel-Konzepte, die als Blended-Learning angelegt sind. Dabei werden jeweils Vorteile von Präsenz- und Online-Phasen genutzt und Nachteile minimiert. Zentral ist, dass beide Phasen sinnvoll aufeinander bezogen werden (vgl. zusammenfassend Raiser et al., 2018).

Vor diesem Hintergrund entwickelten die Autor\*innen gemeinsam mit drei Studierenden<sup>1</sup> ein hochschuldidaktisches Konzept mit Planspielelementen, das im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg im Bereich Schulpädagogik durchgeführt und evaluiert wurde. Die Entwicklung und Erprobung des Konzepts wurde im Rahmen des Lehlabors „Lehrerprofessionalisierung“ im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert. Das Seminar wird im Master-Studium für Lehramtsstudierende

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle ein herzlicher Dank an Johanna Masing, Fynn Schanze und Yannic Rotta für ihre inhaltlichen und spielstrategischen Ideen und ihre Perspektive als Studierende, die sie in die Entwicklung eingebracht haben, sowie ihre organisatorische und technische Unterstützung bei der Durchführung des Seminars.

im Pflichtmodul „Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung der Prioritären Themen (Umgang mit Heterogenität, Neue Medien und Schulentwicklung)“ angeboten. Die Studierenden können in diesem Modul zwischen Seminaren mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten im Rahmen der übergeordneten „Prioritären Themen“ wählen. Mit dem „Prioritären Thema“ Schulentwicklung, dem das hier vorgestellte Seminar-konzept zugeordnet ist, wird das Ziel verbunden, dass sich Studierende Kompetenzen aneignen, die

„eine aktive Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen ermöglichen und unterstützen. Zentral ist dabei, dass Studierende einen distanzierten Blick auf Schule, Unterricht und Lernen einnehmen können und dabei selbst Erfahrungen sammeln für ihre zukünftige Partizipation an Schulentwicklungsprozessen“ (UHH, o.J.).

Auf dieses übergeordnete Ziel ist das hier beschriebene Seminar-konzept ausgerichtet.

Im Folgenden wird ausgehend von der Erprobung des Konzepts der Frage nachgegangen, welches Potenzial das Planspiel-Seminar basierend auf einem Blended-Learning-Ansatz für den Erwerb von Innovationskompetenzen in der Lehramtsausbildung hat. Dafür wird in einem ersten Abschnitt dargelegt, welches Verständnis von Schulentwicklung diesem Beitrag zugrunde liegt. Dem kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrer\*innen-professionalität folgend werden sodann die für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonen skizziert. In dem daran anschließenden Kapitel werden Planspiele als Methode begrifflich beschrieben und didaktisch-methodisch verortet. Davon ausgehend wird das Seminar-konzept vorgestellt und eingeordnet. Die Ausführungen zusammenfassend werden im letzten Abschnitt das Potenzial von Planspielen für den Erwerb von Innovationskompetenzen unter Einbezug von Ergebnissen der Seminarevaluation diskutiert und Implikationen für die Gestaltung entsprechender Formate im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung dargelegt.

## 2 Schulentwicklung und Innovationskompetenz: fachliche und theoretische Verortung

Das Seminar ist auf das Ziel ausgerichtet, Lehramtsstudierenden den Wissenserwerb sowie die Anwendung des Wissens im Kontext Schulentwicklung zu ermöglichen. Dem Seminar-konzept liegt das Schulentwicklungsverständnis im Sinne der „School Improvement Capacity“ (Maag Merki, 2017) zugrunde. Unter Schulentwicklungskapazität wird dabei Folgendes verstanden:

„School Improvement Capacity (SIC) kann als die Kapazität einer Schule verstanden werden, schulinterne Prozesse und Strukturen zielgerichtet und systematisch aufzubauen, so dass die schulischen Prozesse und die Qualität des Unterrichts und des Lernens der Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessert werden und in der Folge alle erfolgreich die Lernziele erreichen können“ (Maag Merki, 2017, S. 269).

Schulentwicklungsprozesse werden in dem Rahmenmodell mithilfe von drei Dimensionen in den Blick genommen:

- *organisational capacity*, dazu zählen z.B. das Schulklima, die Schulleitung oder vorhandene Ressourcen;
- *interpersonal capacity*, dazu zählen z.B. gemeinsame Werte, kollektives Lernen oder Vertrauen;
- *personal capacity*, dazu zählen z.B. die Kompetenzen der Lehrkräfte im Sinne von Wissen, Fertigkeiten, Überzeugungen und Motivation (Maag Merki, 2017, S. 269).

Das Rahmenmodell von Maag Merki ist für diesen Beitrag in zweifacher Hinsicht ergiebig: Zum einen lassen sich mit dem theoretischen Modell die Komplexität von Schulent-

wicklung(-sprozessen) aufzeigen sowie anhand der analytischen Differenzierung der Dimensionen die Vermittlung von Professionswissen im Bereich Schulentwicklung fundieren und systematisieren. Zum anderen dient das Modell der theoretischen Verortung des in diesem Beitrag vorgestellten hochschuldidaktischen Konzepts, das auf die Förderung von für Schulentwicklung notwendigen Kompetenzen – hier gefasst als Innovationskompetenzen – ausgerichtet ist. Bezugspunkt ist insofern die *personal capacity* angehender Lehrpersonen. Welches Potenzial das hier beschriebene Seminar-konzept in diesem Sinne aufweist, wird am Ende mithilfe von Evaluationsergebnissen sowie konzeptionellen Überlegungen kritisch reflektierend aufgezeigt.

Für die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen sind – so zeigt das Modell – bestimmte Kompetenzen im Bereich des Innovierens erforderlich. Der Begriff *Innovation* wird im Forschungsdiskurs, wie Gröschner (2013) ausführt, nicht einheitlich verwendet und konnotiert. Ganz grundsätzlich lässt sich *Innovation* mit einer Definition von Rürup fassen als „die bewusste Einführung oder Übernahme einer neuen Idee, einer neuen Technik oder einer neuen Praxis in einen bestimmten personell (sozial, kulturell), thematisch, zeitlich und räumlich eingegrenzten Kontext“ (Rürup, 2013, S. 270). Forschungsarbeiten zu Innovationen im Bildungswesen lassen sich unterscheiden in entweder eine eher die strukturellen Aspekte des Bildungswesens und damit die Makroebene fokussierende oder eine eher die Mikroebene fokussierende Perspektive. Dieser zuletzt genannten Perspektive schreibt Gröschner (2013) ein pragmatisches Begriffsverständnis von Innovation zu. Darin wird das Individuum, also die einzelne Lehrperson, als Ausgangspunkt für Innovationen angesehen, wobei weitere Kontextbedingungen ebenfalls als relevant erachtet werden.

Dieses Begriffsverständnis passt zu modernen Lehr-Lernverständnissen, die Lernen als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess auffassen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006). Innovationen in der Schule gehen – so ließe sich das Begriffsverständnis hier vereinfacht zusammenfassen – von Lehrpersonen aus, die im Verlauf der Aus- und Weiterbildung sowie der Berufslaufbahn eigene Lernprozesse durchlaufen und damit zur Entwicklung der gesamten Schule beitragen. In diesem Verständnis kommt der Lehramtsausbildung die Aufgabe zu, eben jene Kompetenzen im Bereich Innovieren zu fördern. Umfassend dargelegt und beschrieben wird dies in den KMK-Standards für die Lehrerbildung (2019). Dort heißt es:

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen“ (KMK, 2019, S. 3).

Schulentwicklung als zentraler Schwerpunkt der Lehramtsausbildung wird in den KMK-Standards in Form von drei Kompetenzen expliziert: (a) Lehrpersonen verfügen über ein Bewusstsein über die beruflichen Anforderungen und passen ihr Handeln gesellschaftlichen Entwicklungen an. (b) Sie verstehen ihren Beruf als Lernaufgabe, was eine fortwährende Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen einschließt. (c) Schließlich beteiligen sich Lehrpersonen an Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Für diese drei Kompetenzen werden jeweils mehrere Standards sowohl für die theoretischen als auch für die praktischen Ausbildungsabschnitte beschrieben (KMK, 2019).

Anhand empirischer Befunde lässt sich aufzeigen, wie Innovationskompetenzen in der Lehramtsausbildung erfolgreich gefördert werden können. Gröschner fasst die v.a. aus internationalen Studien stammenden Ergebnisse zu vier Lernaktivitäten zusammen:

- „a) Lernen durch Ausprobieren,
  - b) Lernen durch Interaktion (mit Schülern und Kollegen),
  - c) Nutzung externer Ressourcen (z.B. Bücher, wissenschaftliche Materialien) sowie
  - d) kontinuierliche Reflexion der eigenen Arbeit (durch Dokumentation u.ä.)“
- (Gröschner, 2013, S. 307).

In Deutschland gibt es bislang eher wenig Forschung zur wirksamen Förderung von Innovationskompetenzen. Gröschner (2013) führte auf der Grundlage der KMK-Standards eine eigene Untersuchung in Form einer Pilotstudie durch. Dazu stellte er ein Triadenmodell zur Erfassung von Innovationskompetenz vor, das drei Elemente und Einflussfaktoren auf den Erwerb von Innovationskompetenz beinhaltet. Dazu gehören (1) Persönlichkeitsmerkmale, (2) Einstellungen zum Innovieren und Lernen sowie (3) berufsbezogene theoretische Kenntnis und praktische Anwendung (Gröschner, 2013). Im Ergebnis seiner auf diesem Modell basierenden Pilotstudie mit Studierenden und Anwärter\*innen zeigt sich, dass diese ihre Kenntnisse, die praktische Anwendung ihrer Kenntnisse und ihre Fähigkeiten im Bereich des Innovierens eher gering einschätzen. Mit einer qualitativen Ergänzungsstudie auf der Grundlage von Interviews mit international bekannten Expert\*innen der Lehramtsausbildung ließen sich darüber hinaus mehrere zentrale Aspekte aufdecken, die zur Förderung von Innovationskompetenzen von Bedeutung sind. Hervorgehoben wird dabei, dass es Studierenden ermöglicht werden sollte, Innovationen zu erfahren, und dass „Freiräume für die Entfaltung kreativer Potenziale bei den Studierenden und Anwärtern geschaffen werden“ sollten (Gröschner, 2013, S. 321). Eine Auseinandersetzung mit der Anforderung Schulentwicklung – so ließe sich hier schlussfolgern – sollte demnach nicht nur theoretisch, sondern, wo immer möglich, auch in Verbindung mit konkreten Erfahrungen erfolgen. Dies kann – wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird – mit Planspielen ermöglicht werden.

### 3 Planspiele – didaktisch-methodische Verortung

Im Sinne des Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen von Baumert und Kunter (2006) wurde ein Seminarkonzept entwickelt, das Studierenden den Erwerb von Professionswissen ermöglicht, indem sowohl Fachwissen über Schulentwicklung als auch Organisationswissen zur Organisation Schule erworben werden kann. Darüber hinaus ist das Seminarkonzept auf das Ziel ausgerichtet, die motivationalen Orientierungen der angehenden Lehrpersonen für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen zu fördern (Baumert & Kunter, 2006). Kernelement des Konzepts ist ein Planspiel, das den Studierenden die Anwendung des Wissens im Kontext von Schulentwicklung ermöglicht.

Dabei handelt es sich um eine „Lernform, bei der die Teilnehmer einen ausgewählten Teil der Wirklichkeit sehr direkt erfahren, indem sie sich aktiv an einer Simulation dieser Wirklichkeit beteiligen“ (Capaul & Ulrich, 2003, S. 16). Die Durchführung des Planspiels und das Handeln im Planspiel werden als Simulation bezeichnet (vgl. zur weiteren begrifflichen Klärung Capaul & Ulrich, 2003). Im Planspiel wird ähnlich wie im Rollenspiel rollengeleitet in einem Simulationsszenario gehandelt, wobei ein Planspiel „institutionelle Funktionsgefüge und -mechanismen“ fokussiert (siehe hierzu sowie zur Abgrenzung von Planspiel ähnlichen Formaten Fischer & Reinhardt, 2018, S. 36). Planspiele „unterstützen ein ganzheitliches vernetztes Denken und Systemverstehen“ (Kriz, 2018, S. 45). Vor diesem Hintergrund erscheinen Planspiele für den Erwerb von professionellen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich Schulentwicklung als besonders passend.

Schulentwicklung soll durch die Mitwirkung und Mitgestaltung an einem simulierten Entwicklungsprozess einer Schule unmittelbar erfahrbar und reflektierbar werden. Ausgehend von einem modernen Lehr-Lernverständnis, das auch für die Hochschuldidaktik mit der Forderung nach mehr Handlungsorientierung und dem „verstärkten Einsatz aktivierender Lehrformate“ verbunden wird, können Planspiele als „Lernumgebung“ aufgefasst werden (Schedelik, 2018, S. 74). Sie stellen „multidimensionale Lehr-/Lernarrangements“ dar, mit denen sowohl Fachwissen als auch „methodisch-strategische und

sozial-kommunikative Fähigkeiten“ vermittelt und nachhaltiges Lernen ermöglicht werden können (Schedelik, 2018, S. 75). Mithilfe einer Methode wie der des Planspiels können insofern vielfältige Facetten professioneller Handlungskompetenz gefördert werden.

Welche fünf Planspielelemente das hier vorgestellte Konzept enthält, wird im Folgenden beschrieben: Charakteristisch für Planspiele ist als erstes der *Entwurf eines Modells* (1), in dem institutionelle Funktionsgefüge simuliert werden (vgl. Fischer & Reinhardt, 2018; Meßner et al., 2018). Dabei wird die Komplexität einer realen Situation gezielt reduziert, wobei der Grad der Abstraktion bzw. Realität unterschiedlich ausfallen kann. In dem hier vorgestellten Konzept wird das Modell einer imaginären inklusiven Hamburger Stadtteilschule entworfen. Dabei werden jene für das Planspiel wesentlichen Informationen über die imaginäre Schule mithilfe einer imaginären Website auf einer digitalen Planspiel-Plattform zur Verfügung gestellt.

Zweites Element des Planspiels sind *realistische Herausforderungen und Aufgaben* (2). Insbesondere der Umgang mit realen Problemen und authentischen und realitätsnahen Situationen stellt eine Lernumgebung dar, in der die Aneignung von Professionswissen ermöglicht wird, ohne selbst in die Situation involviert zu sein. Dieses zielt auf „abstrahiertes Wissen“ ab, das „im Handeln anwendbar wird“ (Kriz, 2018, S. 47). In dem hier vorgestellten Konzept besteht die Herausforderung und Aufgabe darin, ausgehend von einem Bericht der Schulinspektion Schulentwicklungsprozesse in der imaginären Schule in Gang zu setzen mit dem Ziel der Etablierung multiprofessioneller Kooperation. Die Studierenden sehen sich insofern vor eine realistische Aufgabe gestellt, die sie unter gewissem Handlungs- und Entscheidungsdruck sowie in im Vergleich zur Realität zeitlicher Raffung lösen müssen.

Dafür sind die *Übernahme und Ausgestaltung einer Rolle* (3) im Planspiel notwendig, was ein weiteres Planspielelement darstellt. Die Übernahme und Ausgestaltung einer Rolle ermöglicht den Teilnehmer\*innen die Perspektivübernahme und das Handeln in und Erproben von für das spätere Berufsleben relevanten Rollen. In dem hier vorgestellten Konzept können die Studierenden wählen, welche Rollen sie im Rahmen des Planspiels einnehmen wollen. In der imaginären Schule arbeiten Lehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen sowie Sozialpädagog\*innen. Darüber hinaus können Studierende sich in der Übernahme der Rolle der Schulleitung erproben. Die Seminarleitung kann ebenfalls Rollen übernehmen, z.B. externe Schulentwicklungsberater\*innen oder Vertreter\*innen der Schulaufsicht.

In der Hauptsache kommt der Seminarleitung jedoch die Aufgabe der *Spielleitung* (4) zu – ein weiteres zentrales Element des Planspiels. Die Spielleitung besteht in der Begleitung und Moderation der drei Planspiel-Phasen: Einführung, Simulation und Reflexion (vgl. Meßner et al., 2018). Wichtig ist dabei, dass die Phasen nicht in sich abgeschlossen aufeinanderfolgend, sondern iterativ und ineinander verschränkt angelegt sind. In dem hier vorgestellten Konzept wurde die Spielleitung von jenen Dozent\*innen übernommen, die das Seminarconcept entwickelt und dieses im Lehramtsstudium selbst angeboten haben. Die Umsetzung und Gestaltung der einzelnen Planspiel-Phasen wird zusammen mit weiteren Rahmenbedingungen und Durchführungshinweisen im nächsten Abschnitt genauer beschrieben.

Ein weiteres Element von Planspielen stellen *Rahmenbedingungen bzw. Spielregeln* (5) dar: Zwar ist der Spielverlauf bei Planspielen durch eine große Offenheit gekennzeichnet – wie auch die inhaltliche Ausformung eines schulischen Entwicklungsvorhabens sowie dessen Ablauf grundsätzlich offen sind. Ähnlich wie in realen Schulentwicklungsprozessen existieren jedoch Rahmenbedingungen bzw. Spielregeln, die vorab entweder gemeinsam entwickelt oder von der Seminarleitung vorgegeben werden. Insbesondere das Ausbalancieren der Spielregeln und das Gewähren von Freiräumen stellen ein Spannungsfeld und damit eine anspruchsvolle Aufgabe für die Spielleitung dar. Eine größtmögliche Offenheit ermöglicht einerseits eine flexible Anpassung an die heterogenen Voraussetzungen der Studierenden in Form der individuellen Ausgestaltung der

übernommenen Rollen. Andererseits kann die vergleichsweise große Freiheit in der Ausgestaltung Studierende vor Herausforderungen stellen, insbesondere wenn wenige Erfahrungen mit ähnlich aktivierenden und selbstgesteuertes Lernen ermöglichenden Konzepten vorliegen. Klar formulierte Rahmenbedingungen können dabei unterstützend wirken. Auch mit individuellen Hilfsangeboten, z.B. in Form von Orientierung und Beratung durch die Seminarleitung, kann diesen Herausforderungen begegnet werden. In dem hier vorgestellten Konzept wurden grundlegende Rahmenbedingungen und Spielregeln mit den Studierenden gemeinsam vorab verabredet. Zugleich konnten Studierende – insbesondere da neben den zwei Seminarleitungen drei Studierende das Planspiel begleiteten – individuell bei Fragen oder Unklarheiten beraten und unterstützt werden. Der konsequente Einbezug der Perspektive der Studierenden bei der Entwicklung und Umsetzung des Seminarkonzepts stellte sich insofern als besonders gelungener Ansatz heraus.

#### 4 Rahmenbedingungen und Durchführungshinweise

Im hier beschriebenen Konzept wird das Modell einer imaginären inklusiven Schule entworfen, die ausgehend vom Bericht der Schulinspektion einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel der Etablierung multiprofessioneller Kooperation und Unterrichtsentwicklung in Gang setzt. Durch das Planspiel können Studierende einen Ausschnitt aus der Entwicklung einer Regelschule hin zu einer inklusiven Schule erproben und reflexiv bearbeiten. Studierende werden dadurch befähigt, die Einzelschule als zu gestaltende Organisation wahrzunehmen. Dabei soll die Verknüpfung eines simulierten Schulentwicklungsprozesses mit theoretischen und empirischen Erkenntnissen die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz bei den Studierenden ermöglichen.

Das Seminarkonzept – verortet im ersten Semester des Master-Studiums für Lehramtsstudierende – ist darauf ausgelegt, dass Studierende aus ihrem Bachelor-Studium über grundlegendes Wissen zu Schulentwicklung, zu aktuellen Herausforderungen für Schulen (z.B. zur Umsetzung von Inklusion, Ganztag oder Digitalisierung) sowie zu verschiedenen Strategien für Schulentwicklung (z.B. Kooperation, Schüler\*innen-Partizipation, Evaluation oder Schulinspektion) verfügen. Dieses Vorwissen stellt eine Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Seminarkonzepts dar. Grundlegende Einführungstexte werden jedoch auch über die digitale Planspiel-Plattform bereitgestellt, sodass bei Bedarf selbstständig Inhalte wiederholt oder erarbeitet werden können.<sup>2</sup> Zudem geht das Konzept davon aus, dass alle Studierenden über erste Praxiserfahrungen in Form von Praktika verfügen. An diesen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Studierenden setzt das Seminar an.

Das Seminarkonzept beinhaltet Präsenzzeiten sowie Zeiten des selbstständigen, individuellen orts- und zeitunabhängigen Online-Lernens mithilfe der für das Seminar programmierten digitalen Planspiel-Plattform (Blended-Learning). Die Präsenzzeiten umfassen vier Präsenzblöcke à vier Stunden sowie einen Präsenzblock im Umfang von sieben Stunden. Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen und Durchführungshinweise für die drei Phasen des Planspiels genauer beschrieben. Dabei werden auch zentrale Herausforderungen angeführt.

##### Phase 1: Einführung – theoretische Grundlagen und Planspiel

Die Einführung erfolgt auf zweierlei Art: Vor Start der ersten Präsenzphase erhalten die Studierenden über die digitale Planspiel-Plattform zentrale Informationen zur simulierten Schule. Diese können sie selbstständig und individuell sichten und sich so erste Grundlagen schaffen. Hier wird mit audio-visuellen Mitteln gearbeitet, beispielsweise

---

<sup>2</sup> Dieses Angebot ist insbesondere vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass auch Studierende an dem Seminar teilnehmen können, die das Bachelor-Studium an einer anderen Universität absolviert haben.

mit einer erstellten Schulhomepage, auf der die einzelnen Akteursgruppen (z.B. die Schulleitung und die Lehrpersonen) sich vorstellen. Zu Beginn des ersten Präsenzblocks erfolgt der zweite Teil der Einführung in Form eines Kennenlernens, der Vorstellung der Seminarziele, der Rahmenbedingungen und Spielregeln sowie des geplanten Ablaufs. Die Sicherung der theoretischen Grundlagen im Kontext Schulentwicklung erfolgt über einen Input durch die Seminarleitung. Im Verlauf des Seminars erfolgt die Erarbeitung weiterer theoretischer Grundlagen über fragengestützte Lektürearbeit in Form von selbstständigem Lernen, das digital unterstützt wird. Dazu werden alle relevanten Inhalte mithilfe von Texten und Videos auf der digitalen Planspiel-Plattform zur selbstständigen Bearbeitung bereitgestellt. Selbsttests zur Verständnissicherung (in Form einer Quiz-App) sowie ein digitales Notizbuch mit Anregungen zur vertieften reflektierenden Auseinandersetzung mit den Inhalten (in Form einer Memo-App) können dabei individuell orts- und zeitunabhängig genutzt werden, d.h. auch während des gesamten Verlaufs des Seminars, teilweise auch integriert in die Simulation.

Im Rahmen der Einführung obliegt es der Seminarleitung, für die Gestaltung der Lernumgebung in Form der Bereitstellung aller notwendigen Informationen, Materialien und Strukturen zu sorgen. Konzeptionelle Überlegungen für eine sinnvolle Verschränkung und Ausgestaltung von Präsenz- und Online-Phasen gehören dabei ebenso dazu wie eine Klärung der eigenen Rolle (bzw. der Rollen im Falle eines Teamteaching). Zu Beginn besteht die Herausforderung in der Bereitstellung und Einführung in die vorbereitete Lernumgebung. Dabei ist die Informationsdichte zunächst sehr hoch, sodass hier für ausreichend Transparenz und eine gute Strukturierung in der Darbietung gesorgt sowie genügend Zeit eingeplant werden muss. Insbesondere für den reibungslosen Zugang zur digitalen Planspiel-Plattform sowie bei technischen Problemen ist ein IT-Support von großer Bedeutung. Darüber hinaus greifen die Studierenden auf unterschiedlich lange Erfahrungen aus Praktika oder Lehraufträgen in Schulen zurück. Hierbei ist darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte produktiv im Planspiel eingesetzt werden können.

## Phase 2: Schulentwicklungsprozess simulieren

Die Phase der Simulation oder des Spiels lässt sich einteilen in eine Phase der Interaktion und eine Phase der Entscheidung (vgl. Meßner et al., 2018). Ausgehend von der Übernahme spezifischer Rollen (z.B. Sonderpädagog\*innen, Sozialpädagog\*innen, Lehrpersonen oder Schulleitung) während des ersten Präsenzblocks interagieren die Studierenden im Folgenden selbstständig und kooperativ. Sie entwickeln ein Vorgehen zur Umsetzung der Schulentwicklungsziele. Dafür werden Kollegiumskonferenzen vorbereitet und durchgeführt, Arbeitsgruppen mit verschiedenen Aufträgen gebildet und Ergebnisse in gemeinsamen Konferenzen vorgestellt und diskutiert. Dabei wenden die Studierenden ihr vorab oder im Prozess angeeignetes Fach- und Organisationswissen selbstverantwortet in der simulierten Praxis an. Die Simulation findet sowohl während der Präsenzblöcke statt, z.B. die Durchführung der Konferenzen, die Arbeit in Arbeitsgruppen und Coachings, als auch im Online-Lernen über die digitale Planspiel-Plattform. Ein Beispiel: Studierende richten während einer simulierten Kollegiumskonferenz Arbeitsgruppen ein, die Vorschläge für Unterrichtsentwicklungsvorhaben erarbeiten. Dafür besuchen sie andere Schulen virtuell, indem sie Videos und Konzeptbeschreibungen von real existierenden Schulen auf der digitalen Planspiel-Plattform sichten, sich darüber in einer Präsenzphase austauschen und daraus Konzeptvorschläge entwickeln. Alle Vorschläge werden bei einer erneuten Konferenz in einer Präsenzphase vorgestellt und diskutiert, um anschließend eine Abstimmung zu ermöglichen. Spielzüge, z.B. Abstimmungen, aber auch ein Teil der Kommunikation zwischen den Akteursgruppen finden schriftlich über die digitale Planspiel-Plattform statt. Handlungsschritte liegen insofern schriftlich dokumentiert vor und können als Ausgangspunkt für die Reflexion sowie für das spätere Generieren von eigenen Forschungsfragen genutzt werden.



In jeder Präsenzphase erhalten die Studierenden zudem Ressourcenzuweisungen in Form finanzieller Budgets, um an der simulierten Schule auch Investitionen vorzunehmen. Beispielsweise können Fortbildungen durch Schulentwicklungsberater\*innen eingekauft werden, um das Kollegium in einem bestimmten Kompetenzbereich zu schulen. Während der Simulation finden außerdem ein Besuch der Schulinspektion (inklusive anschließendem Bericht) sowie Gespräche zwischen Schulleitung und Schulaufsicht statt.

Während der Spiel- und Interaktionsphase fungiert die Spielleitung als Begleitung und Beratung. In dieser Phase übernimmt die Seminarleitung ähnlich wie im Planspielkonzept von Rutter et al. (2019) die Rolle der externen Schulentwicklungsberatung. Herausforderungen bestehen erstens im Ausbalancieren der für den Spielverlauf wichtigen Offenheit sowie der gleichzeitig notwendigen Einhaltung der Rahmenbedingungen (z.B. auch zeitliche Vorgaben) und der Spielregeln. Zu starke Eingriffe der Spielleitung, aber auch unrealistische Entwicklungen oder die Dominanz einzelner Teilnehmer\*innen können den Spielverlauf (und auch die Spielmotivation) beeinträchtigen. Zweitens kann eine realistische Ausgestaltung einer übernommenen Rolle der Seminarleitung, z.B. von Schulentwicklungsberater\*innen oder Vertreter\*innen der Schulaufsicht, herausfordernd sein und muss vor dem Hintergrund der professionellen Kompetenzen der Seminarleitungen genau bedacht werden. Auch der notwendige Rollenwechsel zwischen Seminarleitung, Spielleitung und der im Planspiel übernommenen Rolle muss bewältigt werden. Diesen Herausforderungen kann insbesondere durch eine doppelte Seminarleitung begegnet werden, die Arbeitsteilung, Absprachen und gegenseitiges Feedback ermöglicht, aber auch notwendig macht.

### Phase 3: Reflexion der Erkenntnisse und Transfer

Eine besondere Bedeutung kommt der Reflexionsphase zu, denn langfristiger Kompetenzerwerb wird vor allem durch Reflexionen und Transfer erreicht (vgl. Kriz, 2018). Diese Prozesse anzuregen und anzuleiten, ist Aufgabe der Seminarleitung. Hinsichtlich der Reflexion lassen sich zwei Arten unterscheiden: prozessbezogene *Zwischenreflexionen* am Ende jedes Präsenzblocks sowie eine *Abschlussreflexion* am Ende des Planspiels. Die prozessbezogenen Zwischenreflexionen werden in gemeinsamen Plenumsphasen durchgeführt und dokumentiert (vgl. Rohr et al., 2013). Im Zentrum der Reflexion stehen von den Akteur\*innen angewendete Strategien, kommunikative Handlungen sowie realisierte Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse. Die Seminarleitung sorgt dafür, dass alle Teilnehmer\*innen ihre Rollen gewissermaßen ablegen können und eine Distanzierung von Emotionen und Interaktionen erfolgen kann. Impulsfragen regen die reflexive Auseinandersetzung mit der Simulation an. Ausgehend von einer Spielanalyse („Was ist passiert?“) kann über die Spielreflexion („Warum ist was wie passiert?“) der Transfer ermöglicht werden („Was heißt das für mich als angehende Lehrperson und für das System Schule insgesamt?“). Zentral ist zudem die Aufarbeitung der didaktischen Reduktion, die bei der Bildung des Modells für das Planspiel notwendigerweise vorgenommen werden musste. Der Seminarleitung kommt dabei die Aufgabe zu, einen Abgleich zwischen dem Spielverlauf und der Realität vorzunehmen. Dazu wird das Modell, vor dessen Hintergrund die Simulationen im Planspiel stattfinden, mit der Wirklichkeit der Schule konfrontiert (vgl. Meßner et al., 2018). Hier kann einer möglichen herausfordernden Rollenkonfusion zwischen Schul(entwicklungs)-Expert\*in und Moderator\*in der Reflexionsphase wiederum durch arbeitsteilige Kooperation der doppelten Seminarleitung begegnet werden. Während die prozessbezogenen Zwischenreflexionen Einfluss auf den weiteren Spielverlauf haben und insofern als Interventionen im Kontext des Planspiels gewertet werden können, bereitet die Abschlussreflexion am Ende des Planspiels den Weg für den Transfer.

Ausgehend von der Erarbeitung und der Vertiefung der theoretischen Grundlagen sowie der reflexiven Auseinandersetzung mit den Interaktionen und Handlungen im Pro-

zess des Planspiels entwickeln die Studierenden nach der Simulation individuelle Forschungsfragen, denen sie innerhalb eines begrenzten Zeitraums (hier sechs Wochen) nachgehen. Bei Bedarf werden die Studierenden durch die Seminarleitungen individuell im Prozess des Findens einer Forschungsfrage beraten. Die praktischen Erfahrungen aus dem Planspiel werden dabei mit Fachwissen der Schulentwicklungsforschung in Beziehung gesetzt. In einem abschließenden vierstündigen Präsenzblock werden die Erkenntnisse durch kreative Präsentationsformen in die Seminargruppe eingebracht. In dem hier vorgestellten Konzept wird dies in Form einer Forschungsmesse gestaltet. Partizipativ werden dafür Kriterien für erkenntnisreiche Präsentationen erarbeitet, mithilfe derer Studierende sich gegenseitig nach den Präsentationen ein Feedback geben. Eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Thema sowie ein Überblick über eine Vielfalt von inhaltlichen Themen im Bereich Schulentwicklung ermöglichen dabei einen umfassenden Transfer. Die Erfahrungen aus dem Planspiel bilden dabei den zentralen Bezugspunkt für die Reflexion (vgl. Fischer & Reinhardt, 2018).

## 5 Das Potenzial des Seminarkonzepts aus Sicht der Studierenden

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welches Potenzial das Planspiel-Seminar für den Erwerb von Innovationskompetenzen in der Lehramtsausbildung hat. In diesem Abschnitt wird nun das Potenzial des beschriebenen Seminarkonzepts auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen mit Blick auf folgende Fragen reflektiert:

*Wie schätzen die Studierenden*

- ... ihre Kompetenzen im Bereich Innovieren vor und nach dem Seminar ein?
- ... ihr Interesse am Thema Innovieren vor und nach dem Seminar ein?
- ... das Potenzial des Seminarkonzepts insgesamt ein?

Zur Beantwortung werden Ergebnisse der Seminarevaluation herangezogen, die in einem dreistufigen Format erfolgte: (1) Die Studierenden wurden per Online-Fragebogen vor Beginn und am Ende des Seminars um eine *Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen im Bereich Innovieren* sowie ihres *Interesses am Thema Innovieren* gebeten. Berichtet werden im Folgenden im Sinne eines besseren Vergleichs nur die Ergebnisse jener Studierenden, die sich an der Befragung vor und nach dem Seminar beteiligt haben ( $N = 15$  bzw. 14).<sup>3</sup> Aus Antworten auf offene Fragen, in denen die Studierenden ihre jeweiligen Einschätzungen begründen, werden Direktzitate zur Veranschaulichung herangezogen. (2) Eine umfassende *Evaluation des Seminarkonzepts* erfolgte mithilfe eines zweiten *Online-Fragebogens*, den die Studierenden ( $N = 21$ ) in der letzten Seminarsitzung anonym ausfüllten. (3) Schließlich wurden die Studierenden ( $N = 21$ ) in der letzten Seminarsitzung *mündlich* nach ihren *Highlights des Seminars*, nach den *Bedingungen*, die die Highlights ermöglicht haben, sowie nach *Ideen zur Weiterentwicklung* gefragt und die Antworten protokolliert. Die Protokolle der mündlichen Fragerunde wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). Die induktiv gebildeten inhaltlichen Kategorien werden in Form von Zusammenfassungen jeweils inhaltlich passend berichtet.

*Wie schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen im Bereich Innovieren vor und nach dem Seminar ein?*

Zur Selbsteinschätzung der Innovationskompetenzen vor und nach dem Seminar wurden die Studierenden in Form einer Online-Befragung gebeten, folgende Frage zu beantworten:

<sup>3</sup> Interventionseffekte lassen sich aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe nicht berichten.

*In den KMK-Standards für die Lehrerbildung wird als ein Kompetenzbereich „Innovieren“ angeführt. Darin heißt es: „Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung. [...] Sie kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schul- und Unterrichtsentwicklung und reflektieren die Herausforderungen auch unter dem Aspekt inklusiver Schulentwicklung“. Wie kompetent schätzen Sie sich selbst in diesem Bereich zum jetzigen Zeitpunkt auf einer Skala von 0–10 (10 = sehr kompetent) ein?*

Der Mittelwert lag bei der Befragung vor dem Seminar bei 4,1 (Standardabweichung 2,1) und bei der Befragung nach dem Seminar bei 7,1 (Standardabweichung 2,3). Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Studierenden sich nach dem Seminar im Bereich *Innovieren* kompetenter einschätzen als vor dem Besuch des Seminars (vgl. Abb. 1). Diese Befunde deuten auf ein Potenzial des Seminarkonzepts im Sinne der Förderung von Innovationskompetenzen.

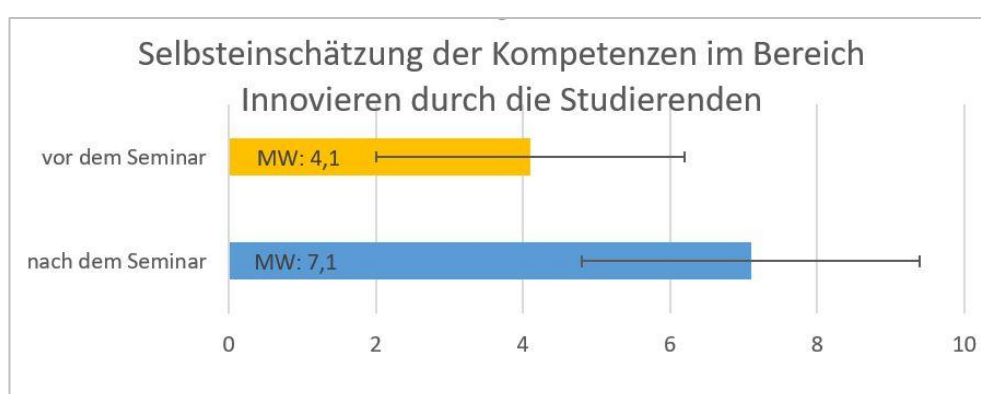


Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Bereich Innovieren der Studierenden vor und nach dem Seminar ( $N = 15$ ; Mittelwerte und Standardabweichung) (eigene Berechnung)

Aus den Begründungen der Selbsteinschätzung lässt sich ablesen, was zum Erwerb der Innovationskompetenzen beigetragen hat. Die Studierenden haben im Seminar Anregungen für konkrete Methoden erhalten. Zudem wurden Einblicke in organisatorische Herausforderungen und in die Komplexität von Schulentwicklung ermöglicht, wie das folgende Direktzitat aus der Befragung veranschaulicht:

*Das Seminar hat mir geholfen und mich darin befähigt, zu erkennen, wie umfangreich und komplex Schulentwicklung ist. Ich habe die Ziele, Methoden etc. kennengelernt und teilweise für unsere simulierte Schule selbst aufgestellt. Allerdings fühle ich mich noch nicht sicher in meiner Kompetenz (noch nicht so verfestigt), dass ich mich noch kompetenter einschätzen würde. Ein Seminar allein kann dies evtl. auch nicht leisten. Es hat aber auf jeden Fall ein „Kompetenzzuwachs“ stattgefunden (vorher hätte ich mich vllt. bei 3–4 eingeschätzt). (Fall 16, Befragung nach dem Seminar)*

*Wie schätzen die Studierenden ihr Interesse am Thema Innovieren vor und nach dem Seminar ein?*

Zur Erfassung des Interesses am Thema Innovieren wurden die Studierenden ebenfalls vor und nach dem Seminar in Form einer Online-Befragung gebeten einzuschätzen, wie interessiert sie in diesem Bereich zum „jetzigen Zeitpunkt auf einer Skala von 0–10 (10 = sehr interessiert)“ sind. Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt, dass die Studierenden sich am Ende des Seminars *nicht deutlich interessierter am Thema Innovieren* einschätzen (vgl. Abb. 2). Der Mittelwert der Befragung vor dem Seminar lag bei 7,7 und bei der Befragung nach dem Seminar bei 7,9. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Studierenden ihr Interesse am Thema Innovieren bereits zu Beginn des Seminars sehr hoch eingeschätzt haben.

Da das Seminar aus einem umfangreichen Angebot selbst gewählt werden konnte, wurden möglicherweise Studierende mit einem ohnehin hohen Interesse am Thema Schulentwicklung und Innovation angesprochen. Dies könnte den hohen Wert der Eingangsbefragung erklären. Interessant ist auch, dass die Standardabweichung bei der Befragung vor dem Seminar 2,3 und bei der Befragung nach dem Seminar 1,7 betrug; hier ist also ein Rückgang der Streuung feststellbar. Die Werte liegen bei der Befragung nach dem Seminar näher am Mittelwert. Die Studierenden waren insofern am Ende des Seminars ähnlich stark interessiert am Thema Innovieren.

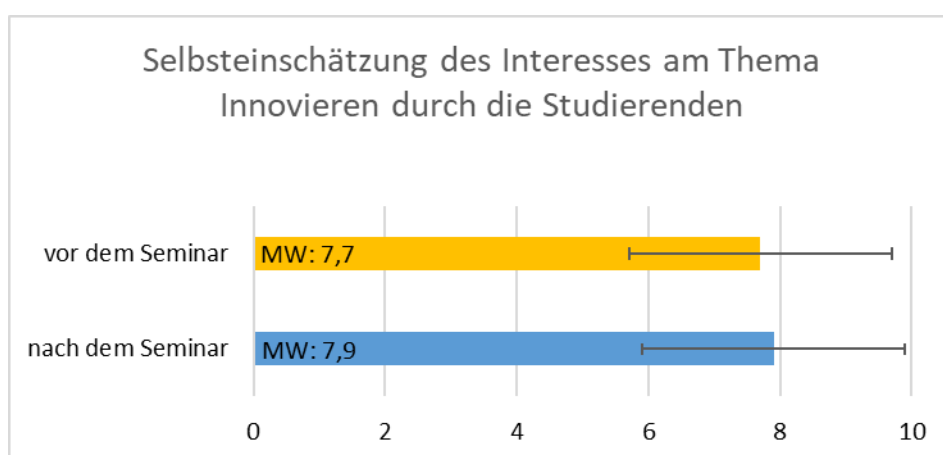


Abbildung 2: Selbsteinschätzung des Interesses am Thema Innovieren der Studierenden vor und nach dem Seminar ( $N = 14$ ; Mittelwerte und Standardabweichung) (eigene Berechnung)

Ein Direktzitat bietet Einblick in die Begründung eines Studierenden und soll zur Veranschaulichung hier wiedergegeben werden:

*Das Seminar hat mein Interesse sehr gestärkt und mich motiviert, mich mit Schulentwicklungsprozessen mehr zu beschäftigen, was vorher nicht so ausgeprägt war. Der Kompetenzbereich „Innovieren“ ist meiner Ansicht nach von wichtiger Bedeutung für die Lehrerbildung, da jede zukünftige Lehrkraft das Ziel haben sollte, an ihre spätere Schule Entwicklungen voranzutreiben und sich weiter zu „verbessern“. (Fall 16, Befragung nach dem Seminar)*

Wie schätzen die Studierenden das Potenzial des Seminarkonzepts insgesamt ein?

Zur Beantwortung dieser Frage können insbesondere die Ergebnisse der Evaluation des Seminarkonzepts (2) herangezogen werden. Die Ergebnisse der mündlichen Befragung (induktiv entwickelte inhaltliche Kategorien) (3) werden an den jeweils passenden Stellen zusammengefasst sowie in Form von Direktzitataten integriert.

Ausgewählte Befunde der *schriftlichen Evaluation* zeigen, dass das Seminarformat von allen Studierenden als geeignet eingeschätzt wird, Kooperations- sowie Schulentwicklungsprozesse innerhalb von Schulen erfahrbar zu machen (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Für 63 Prozent bzw. 74 Prozent der Studierenden *treffen* diese beiden Aussagen *zu*, für 37 Prozent bzw. 26 Prozent der Studierenden *treffen* diese Aussagen *eher zu*. Damit wird das große Potenzial des Seminarkonzepts deutlich erkennbar.

Als Begründung für diese Einschätzungen lassen sich die in der mündlichen Befragung erfassten *Highlights* der Studierenden heranziehen. Die am häufigsten genannten Aspekte beinhalten Aussagen, die sich als *Ermöglichen echten Erlebens* bezeichnen lassen. Äußerungen in dieser Kategorie waren zum Beispiel, dass das Planspiel ein „hoch emotionales Spiel“ gewesen sei, das eine „persönliche Identifikation“, „echte Frustrationen im Spiel“ und ein „tatsächliches Erleben von Schulentwicklungsprozessen“ er-

möglichst habe, sowie etwas allgemeiner die „*Praxisnähe des virtuellen Spiels*“. Hervorgehoben wurde darüber hinaus das *Zusammenspiel von Planspiel und wissenschaftlicher Auseinandersetzung*, in den Worten der Studierenden: die „*praxisnahe Erfahrung geleitet durch Theorie*“. Auch aus den Antworten auf die Frage nach den *Bedingungen*, die die Highlights der Studierenden ermöglicht haben, lässt sich ablesen, inwiefern eine Anwendung des Professionswissens durch das Seminar ermöglicht wurde: Beigetragen hat aus Sicht der Studierenden die *Seminarkonzeption*, in der den Studierenden eine „*große Aufgabe*“ gestellt wurde, die in „*großer Freiheit*“ bearbeitet werden konnte. So wurde eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht und Raum geschaffen, um auch „*bestehende Strukturen*“ zu hinterfragen.

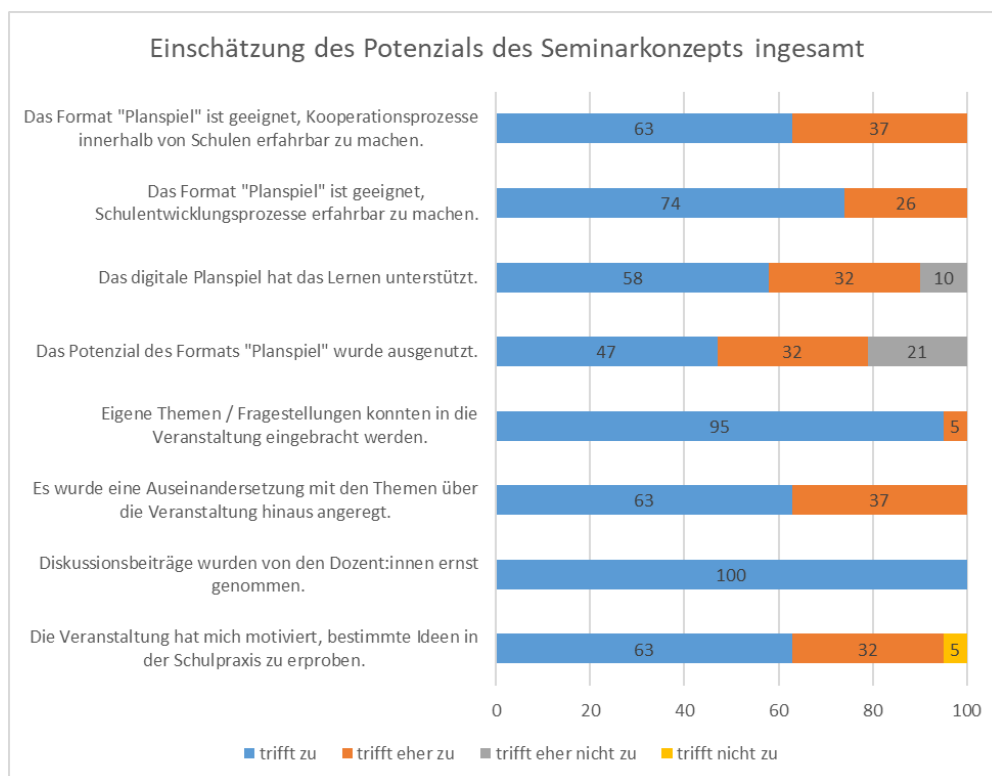


Abbildung 3: Einschätzung des Potenzials des Seminarkonzepts insgesamt ( $N = 21$ , Angaben in Prozent; Werte unter 5 % werden nicht angezeigt) (eigene Berechnung)

Die digitale Plattform für das Planspiel als wesentliches Element des Seminarformats konnte bei den allermeisten Studierenden das Lernen unterstützen. (vgl. Abb. 3). Allerdings gab es offenbar Barrieren für etwa 10 Prozent der Studierenden, die der Aussage, das digitale Planspiel habe das Lernen unterstützt, *eher nicht* zustimmen. Möglicherweise liegen Gründe dafür in technischen Problemen oder Unklarheiten auf der digitalen Planspiel-Plattform. Darauf deuten die in der *mündlichen Befragung* dokumentierten Ideen zur Weiterentwicklung hin. Am häufigsten führten die Studierenden dabei konkrete *Verbesserungsvorschläge für die digitale Planspiel-Plattform* an, z.B. eine bessere Übersichtlichkeit.

Die Aussage, dass das Potenzial des Formats Planspiel ausgenutzt wurde, *trifft* für knapp die Hälfte der Studierenden *zu*, rund ein Drittel stimmt dem *eher zu*, 21 Prozent aber stimmen dieser Aussage *eher nicht zu* (vgl. Abb. 3). Erklärungen dafür lassen sich erneut aus der *mündlichen Befragung* ableiten, in der hilfreiche *Hinweise zur Weiterentwicklung des Planspielkonzepts* gegeben wurden. Daraus wird ersichtlich, dass die sehr große Freiheit und Offenheit des *Seminarkonzepts* einzelne Studierende überforderte.

Mit Blick auf diese Frage waren die Studierenden sich also uneinig: Während einige die Offenheit und Freiheit explizit als Highlight hervorhoben, wünschten sich andere weniger Freiheit und mehr vorgegebene Strukturen zu Beginn des Seminars. Eventuell könnten hier Online-Tutorials oder Erklärvideos zur Einführung in das digitale Planspiel Entlastung bieten. Eine Herausforderung stellte zudem die *klare Trennung* zwischen Live-Simulationen in den Präsenzblöcken und digitaler Simulation in Online-Phasen dar. Teilweise kam es zu Vermischungen, die die Simulation erschwerten. Für die Zeitstruktur empfehlen sich im Sinne des kontinuierlichen Arbeitens regelmäßige Präsenzblöcke (z.B. in zweiwöchigen Abständen), die um Online-Phasen ergänzt werden.

Aus Sicht aller Studierenden ermöglichte das Seminarkonzept das Einbringen eigener Themen und Fragestellungen. Diese Aussage *trifft* für 100 Prozent der Studierenden entweder *zu* oder *eher zu* (vgl. Abb. 3). Dass Diskussionsbeiträge ernst genommen wurden, schätzten sogar 100 Prozent der Studierenden als zutreffend ein. Besonders positiv hervorgehoben wurde von den Studierenden in der mündlichen Befragung die *Abschlussprüfung* in Form der Forschungsmesse, die aus Sicht der Studierenden ein Aufarbeiten der Erfahrungen aus der Simulation und eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglichte. Die Prüfungsform wird als zum Seminarkonzept passend und als sinnvoll wahrgenommen. Insgesamt hat das Seminar die große Mehrheit der Studierenden dazu motiviert, bestimmte Ideen in der Schulpraxis erproben zu wollen, was als Erfolg im Sinne der Seminarziele gewertet werden kann.

## 6 Fazit

Zu den professionellen Handlungskompetenzen gehören – so zeigen es die Standards für die Lehrer\*innenbildung – Kompetenzen im Bereich Innovieren. Diese können im Lehramtsstudium auf verschiedene Arten gefördert werden. Dem hier beschriebenen Seminarkonzept kann ein Potenzial für die Förderung von Innovationskompetenzen zugeschrieben werden, da das Seminarkonzept jene Lernaktivitäten enthält, die sich empirisch als erfolgversprechend erwiesen haben (vgl. Gröschner, 2013): Die Simulationen ermöglichen ein *Lernen durch Ausprobieren und Interaktionen*. Die Studierenden konnten *externe Ressourcen* in Form von digital präsentierten Inhalten und Materialien *nutzen* und *kontinuierlich die eigene Arbeit reflektieren*, sowohl während als auch nach dem Planspiel. Das Planspiel, d.h. die Lernumgebung, unterstützt das Lernen der Studierenden, da dieses als aktiver, in gewissen Anteilen selbstgesteuerter und konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess angelegt ist (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006). Diese Einschätzung teilen auch die Studierenden, wie die ausgewählten Befunde der Seminarevaluation verdeutlichen. Das Seminarkonzept erweist sich als vielversprechend mit Blick auf das Ziel der Förderung von Innovationskompetenzen der Studierenden. Darauf deutet der nach dem Seminar deutlich höhere Mittelwert in der Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Innovationskompetenz hin. Das Seminarkonzept hat insofern das Potenzial, zum Erwerb professioneller Handlungskompetenz im Sinne von Baumert und Kunter (2006) beizutragen. Allerdings muss betont werden, dass die Evaluation auf einer kleinen Fallzahl basiert und die Ergebnisse daher mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Insgesamt kann resümiert werden, dass das vorgestellte Seminarkonzept mit den genannten Planspielelementen ein Potenzial aufweist, Professionswissen zur Schulentwicklung sowohl theoretisch zu vermitteln als auch durch Simulationen praktisch erfahrbar zu machen. Das Seminar kann damit bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung einen Beitrag zur Erweiterung des Wissens über Schulentwicklungsprozesse sowie zur Förderung der individuellen Innovationskompetenzen leisten oder, anders formuliert, der Förderung der *personal capacity* im Sinne des Rahmenmodells von Schulentwicklungskapazität dienen (Maag Merki, 2017). Das Konzept ermöglicht den Studierenden ein Erleben des eher abstrakt wirkenden Themas der Weiterentwicklung einer

Einzelnschule sowie die Reflexion der eigenen Rolle im Funktionsgefüge des Weiterentwicklungsprozesses – eine Professionalisierung in einem für Lehrpersonen wichtigen Bereich kann damit bereits während der Lehramtsausbildung unterstützt werden.

Dazu trägt der Blended-Learning-Ansatz, der mithilfe der digitalen Planspiel-Plattform umgesetzt wird, maßgeblich bei. Insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklung des digitalen Lernens an Schulen und Hochschulen erscheint dieses Konzept zukunftsweisend. Das sinnvolle Kombinieren von Präsenz- und Online-Phasen unterstützt kontinuierliches gemeinsames, aber auch selbstständiges Arbeiten und individuelle inhaltliche Vertiefungen. Dabei kommt der digitalen Planspiel-Plattform die Funktion der Bereitstellung von Informationen, Materialien und Aufgaben sowie der Dokumentation der Planspiel-Ergebnisse zu. Bei der Umsetzung muss darauf geachtet werden, dass zwischen Live-Simulationen in Präsenzblöcken und digitaler Simulation in Online-Phasen deutlich getrennt wird.

Das Konzept eignet sich insofern für die Umsetzung in der Lehramtsausbildung. Im Sinne eines Transfers gilt es jedoch folgende Aspekte kritisch zu reflektieren: Die Entwicklung des Seminarkonzepts unter Einbezug von drei Studierenden sowie die Programmierung der digitalen Planspiel-Plattform stellen einen großen Aufwand dar, der ohne die Förderung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer\*bildung schwer leistbar gewesen wäre. Insbesondere für die Durchführung ist ein technischer Support für den Blended-Learning-Ansatz sowie für die digitale Planspiel-Plattform unerlässlich. Technische Probleme stellen Lernbarrieren dar, die die Entfaltung des Potenzials des Seminarkonzepts beeinträchtigen können. Die Umsetzung des Seminarkonzepts stellt vielfältige Anforderungen an die Seminarleitungen. Neben Kompetenzen im Bereich der Schulentwicklung sowie zugehöriger inhaltlicher Bereiche (hier Inklusion und multiprofessionelle Kooperation sowie Schulinspektion) sollten diese über Kompetenzen im Bereich des Planspiels sowie des Moderierens und Beratens verfügen. Empfehlenswert ist darüber hinaus der Einbezug einer schulnahen Seminarleitung, um einerseits den Entwurf des Modells für das Planspiel zu Beginn und andererseits die abschließende Kontrastierung der Simulationserfahrungen mit der Schulrealität zu ermöglichen. Die kooperative Umsetzung, die eine Arbeitsteilung und das Einbringen verschiedener Kompetenzen ermöglichte, erwies sich dabei als große Stärke, stellt aber Anforderungen im Bereich des Team-Teaching. Studierende sollten über grundlegendes Wissen im Bereich der Schulentwicklung und Strategien der Schulentwicklung sowie über erste Einblicke in die Schulpraxis verfügen. Den heterogenen Voraussetzungen der Studierenden muss von Beginn an Rechnung getragen werden. Insbesondere auf den Umgang mit der für einige überfordernden Freiheit und Offenheit im Planspiel sollten Studierende vorbereitet werden. Dabei kommt der Einführungsphase eine große Bedeutung zu, für die ausreichend Zeit eingeplant werden muss. Eine Ausweitung individueller Unterstützungsmaßnahmen zu Beginn und während des Spiels, z.B. in Form von Online-Tutorials, Erklärvideos oder gezielten Rollenzuweisungen, wäre dabei denkbar. Die Bewertung der Leistungen der Studierenden in einem so offenen Format wie dem hier vorgestellten sollte passend gestaltet werden. Großen Zuspruch erfuhr der Abschluss des Seminars in Form einer Forschungsmesse, die zugleich die Modulprüfung darstellte. Das Auswählen eigener Fragestellungen, individuelles Erarbeiten und Präsentieren im Seminar sowie das gegenseitige Feedback ermöglichten den Studierenden eine gute Aufarbeitung der Erfahrungen aus dem Planspiel.

Das hier vorgestellte Seminarkonzept weist insofern ein grundsätzliches Potenzial dafür auf, Schulentwicklung für Studierende erfahrbar zu machen und den Erwerb von Innovationskompetenzen bereits im Lehramtsstudium zu unterstützen.

## Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K. (2018). Konflikte in der Kooperation. Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten für die (multi-)professionelle Zusammenarbeit. *Schule inklusiv*, (1), 24–27.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schulen aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten: Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–33). Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E.D. & Racherbäumer, K. (2021). Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In C. Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 117–136). Waxmann.
- Capaul, R. & Ulrich, M. (2003). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mit Kurztheorie: Simulations- und Planspielmethodik*. Tobler.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. *Kooperation* (Friedrich Jahresheft, 36), 68–69.
- Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K. & Selcik, F. (2022). *Erfahrungen von Schulleiter\*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie «S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen»*. <https://s-clever.org/>
- Fischer, C. & Reinhardt, S. (2018). Das Planspiel als didaktische Methode: Grundlegende Charakteristika und begriffliche Abgrenzungen. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 29–42). Wochenschau.
- Gröschner, A. (2013). Innovationskompetenz als Element der Lehrerbildung – Befunde und Perspektiven. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 303–327). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_13)
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). ‚Inklusive Interprofessionalität‘ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 108–117). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-11>
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 101–114). Wissenschaftlicher Verlag.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)



- 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). Wochenschau.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2019). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 586–596). Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Kooperation* (Friedrich Jahresheft, 36), 52–54.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 2) (S. 269–286). Waxmann.
- Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2022). Adapting Routines in Schools when Facing Challenging Situations: Extending Previous Theories on Routines by Considering Theories on Self-Regulated and Collectively Regulated Learning. *Journal of Educational Change*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- 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). Wochenschau.
- Preuss-Lausitz, U. (2019). Inklusion – eine widersprüchliche und komplexe Unterrichts- und Schulreform. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 334–344). Beltz.
- Raiser, S., Warkalla, B., Schneider, A. & Kaiser, K. (2018). Blended-Learning: Die Verknüpfung von Online- und Vor-Ort-Phasen im Planspiel „Europäischer Ratgipfel“. In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 161–170). Wochenschau.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Beltz.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Zepp, J. (2013). Planspiel in der Hochschulausbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Kap. C 2.25). Raabe.
- Rürup, M. (2013). Graswurzelbewegungen der Innovation – Zur Innovativität von Schulen und Lehrkräften „At-the-Bottom“ der Schullandschaft. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 269–301). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>
- Rutter, S., Niemann, J. & Racherbäumer, K. (2019). Wege inklusiver Schulentwicklung. Ein planspiel-basiertes Seminarkonzept. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (3), 146–164. <https://doi.org/10.4119/hlz-2478>
- Schedelik, M. (2018). Was wird in Planspielen gelernt? In M.T. Meßner, M. Schedelik & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 71–84). Wochenschau.

Spaude, E., Starker, U. & Imhof, M. (2016). Unterricht als komplexes Problem erfahren im Planspiel „Schulalltag“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (3), 193–203. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art17d>

UHH (Universität Hamburg) (Hrsg.). (o. J.). *Kurzbeschreibung der Prioritären Themen*. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. <https://www.ew.uni-hamburg.de/studium/studiengaenge-la/stud-lagym-ma.html>

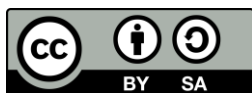
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Carl, F. & Albers, A. (2023). Schulentwicklung für Studierende erfahrbar machen. Das Potenzial digital unterstützter Planspiele im Kontext der Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 56–73. <https://doi.org/10.11576/hlz-5513>

Eingereicht: 06.06.2022 / Angenommen: 29.11.2022 / Online verfügbar: 06.03.2023

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Making School Development Experiential for Students. The Potential of Digitally Supported Simulation Games in the Context of Teacher Training

**Abstract:** In addition to pedagogical knowledge, subject knowledge and subject didactic knowledge, the continuous development of teaching and schools is part of the required professional competence of teachers. Therefore, the acquisition of innovation competencies as well as professional knowledge about school development should already be made possible for students during their university teacher training. This is exactly where a digitally supported business game comes in. Students simulate the development of a school, gain experience in managing a simulated school development process and reflect on the simulation experiences with the help of professional knowledge about school development processes. How exactly this seminar concept is designed and what potential it has with regard to the promotion of innovation competencies conceptually as well as from the perspective of student teachers, is outlined in this article.

**Keywords:** business game; school development; innovation competences; blended learning