

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/319430635>

Die Umsetzung von EU-Simulationen für die gymnasiale Oberstufe: Probleme, Fragen, Hindernisse – Lehren aus der Praxis des Planspiels EU+

Chapter · January 2018

DOI: 10.1007/978-3-658-17463-7_7

CITATIONS

3

READS

43

3 authors, including:



Arne Niemann

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

141 PUBLICATIONS 2,157 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



EU as International Mediator [View project](#)



The identity effect of Europeanised lifeworlds: Becoming European through football? [View project](#)

Lukas Prinz, Matthias Gewering, Arne Niemann (2018):

„Die Umsetzung von EU-Simulationen für die gymnasiale Oberstufe Probleme, Fragen, Hindernisse – Lehren aus der Praxis des Planspiels EU+“.

In: Wolfgang Muno, Arne Niemann, Petra Guasti (eds.), *Europa spielerisch erlernen: Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen*.

This is a preliminary version of a chapter whose final and definitive form was published in *Europa spielerisch erlernen: Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen* (2019): 76-98. © Wiesbaden, Springer VS.

Die Umsetzung von EU-Simulationen für die gymnasiale Oberstufe

Probleme, Fragen, Hindernisse – Lehren aus der Praxis des Planspiels EU+

Lukas Prinz, Matthias Gewering, Arne Niemann

1. Einleitung

Kaum ein Hand- bzw. Studien- oder Arbeitsbuch zur Didaktik der politischen Bildung kommt ohne die Erwähnung von Planspielen aus (Sander und Asbrand 2014; Ackermann et al. 2013; Engartner 2010; Frech et al. 2004; Mickel 2003). In diesen Werken wird, mehr oder weniger umfangreich, die Methode Planspiel erörtert und es werden verschiedene Anwendungsmöglichkeiten sowie Pro- und Contra-Argumente aufgezeigt. Trotz vorhandener Spielvorlagen einzelner Planspiele (u. a. Klippert 2008, Bundeszentrale für politische Bildung o.J.) welche zur Durchführung der Methode anregen sollen, scheint sich die Nutzung dieser Methode in Schulen nicht konsequent durchgesetzt zu haben. Die Einschätzung Deutschlands als „Planspielentwicklungsland“ (Herz du Blätte 2000, S. 1) wirkt somit weiterhin angemessen. Forschung zu Planspielen fokussiert zudem häufig auf die Evaluation der Ergebnisse (Muno und Prinz 2015, Muno et al. 2017a, b) oder betont die inhaltliche Ausgestaltung (Rappenglück 2014, Dierßen und Rappenglück 2015). Eine Darstellung des methodischen Designs zusammen mit Aspekten praktischer Durchführung fehlt bislang in der Literatur.

Dies stellt die Ausgangsproblematik dieses Beitrags dar. Durch die Darstellung des praxiserprobten Planspiels EU+ soll dem Erfahrungsmangel bei Lehrkräften mit der Methode Planspiel (Klippert 2008, S. 9) ein anschauliches Beispiel entgegengesetzt werden, um so die reflektierte Anwendung zu erleichtern.

EU+ simuliert die EU-Erweiterungsverhandlungen mit Serbien und der Türkei und wird seit 2013 jährlich durch den Lehrstuhl für Internationale Politik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt. Durch die Kooperation zwischen Schulen und Universität ergab sich eine innovative Verbindung zwischen EU-Lehre und -Forschung. Die Autoren arbeiten an Konzeption, Durchführung und Weiterentwicklung des Planspiels mit.

EU+ wird anhand von drei übergreifenden Leitfragen vorgestellt: Woran erkennt man ein gutes Planspiel? Wie lässt sich ein Planspiel in den Lehrplan und eine Lehrreihe integrieren und durch Nutzung der Methode ein thematischer Inhaltspunkt in der Vermittlung stärken? Welche allgemeinen Bedenken und Probleme können in Bezug auf Planung, Durchführung, Finanzierung, Auswertung und die Rolle der Lehrkraft auftreten und wie lassen sich diese angehen?

Hierbei ist es nicht das Ziel der Autoren dieses Planspiel idealisiert darzustellen, sondern vielmehr praxiserprobte Lösungsideen und -wege aufzuzeigen, welche Orientierung und Abhilfe für interessierte Lehrkräfte bieten können.

Die Struktur des vorliegenden Kapitels orientiert sich, nach einer kurzen Einführung zur Entstehungsgeschichte von EU+ an den vorgestellten Leitfragen. Abschnitt 3 stellt somit dar, wie Qualitätsmessung, Lehrplaninhalte und Themenschwerpunkt durch Lernzielsetzung integriert werden können. Die folgenden Abschnitte 4 bis 7 widmen sich der Planung. Hier werden entsprechende Fragen in Bezug auf Bedingungsfaktoren (Zielgruppe, Terminierung, Budget) sowie inhaltliche, didaktische und methodische Aspekte aufgeworfen und anhand von EU+ behandelt. Abschnitt 8 konzentriert sich auf die Durchführung. Hier werden die Phasen des Planspiels nachvollziehbar aufgezeigt und in Bezug auf mögliche Problemfragen kommentiert. Dem folgend werden in Abschnitt 9 Weiterentwicklungsmöglichkeiten besprochen, bevor im Fazit die Lehren aus EU+ zusammengefasst und ein Ausblick für weitere Forschung und Entwicklung gegeben werden.

Aufbauend auf der Diskussion in der Einleitung dieses Bandes (Muno et al. 2017a) sei auch hier die uneinheitliche Begriffsverwendung von Planspiel und Simulation erwähnt. In diesem Kapitel wird der in der Didaktik gebräuchlichere Begriff des Planspiels verwandt, welcher synonym mit dem Begriff der Simulation in den anderen Kapiteln dieses Buches zu verstehen ist (siehe Schwägele 2015, S. 54).

2. Hintergrund von EU+

EU+ entwickelte sich im Jahr 2012 aus der Initiative des Jean Monnet Lehrstuhls an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.¹ Das „+“ in EU+ steht in erster Linie für die Erweiterungsdimension und den didaktischen Mehrwert des Planspiels. Mit dieser inhaltlichen Ausrichtung knüpft das Thema an Schwerpunkte in Forschung und Lehre des Lehrstuhls an (Europäische Integration, (EU-)Außen- und Sicherheitspolitik, Theorien der Internationalen Beziehungen). Das Planspiel wurde gemeinsam mit Theresa Mast, einer Aktiven der *Bringing Europeans Together Association* (BETA, siehe Muno et al. 2017b) entwickelt. Als Vorlage wurde das Planspiel *Fokus Balkan* (Arndt et al. 2011) verwendet, da dieses bereits viele der nötigen Materialien, wie die Rollenkarten der einzelnen Länder, bereithielt. Die Materialien wurden entsprechend der politischen Entwicklungen zu jeder Ausgabe von EU+ adaptiert und aktualisiert, konnten allerdings mangels finanzieller Ressourcen nicht vollständig neu entwickelt werden.² *Fokus Balkan* wurde jedoch in entscheidenden Aspekten (Zeitplan, Vorbereitungsworkshops und Materialien, außerschulischer Lernort) weiterentwickelt und so z. B.

¹ Die Finanzierung des Planspiels war dabei neben der Förderung durch die Europäische Union stets auf weitere finanzielle Mittel angewiesen, wie z.B. durch das Weiterbildungszentrum Ingelheim, das Land Rheinland-Pfalz oder die Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

² Zu den materiellen Herausforderungen der Simulationskonzeption siehe auch das Kapitel von Usherwood (2017) in diesem Band.

durch Elemente aus dem Konzept von *Model European Union* (MEU; siehe Muno et al. 2017b) ergänzt. Seit 2013 wurde EU+ jährlich mit jeweils zwei bis drei gymnasialen Oberstufenkursen, insgesamt 30 bis 45 Schülerinnen und Schülern (SuS), durchgeführt.

3. Lehrplanrezeption, Einordnung des Planspiels in eine Unterrichtsreihe und Lernziele

Methoden und Inhalt müssen auf einander abgestimmt sein, soll Politikunterricht seine Ziele erreichen. Gleichmaßen muss bewusst sein, welche Ziele denn der Unterricht allgemein und die Einzelstunde speziell verfolgen soll. Somit liegt es an der Lehrkraft „die optimalen Bedingungen für die Begegnung von Lernenden und Sache (Probleme usw.) herzustellen“ (Ackermann et al. 2013, S. 118). Diese optimale Passung ist der qualitative Gradmesser für Planspiele. Bei EU+ liegt die Vermittlungsproblematik der Europäischen Union zugrunde. Im Folgenden wird daher zunächst dargestellt, wie das Thema durch bestimmte Lernziele in den Lehrplan und eine Unterrichtsreihe passt. Die entsprechende methodische Passung wird in späteren Abschnitten vorgestellt.

Gegenüber 2007, als das Thema der Europäischen Union noch als randständig in den Lehrplänen der Bundesländer beurteilt wurde (Rappenglück 2014, S. 395), kommt dem Thema mittlerweile eine merklich größere Bedeutung zu. So ist die Europäische Union in den Lehrplänen der meisten schulischen Bezugsfächer der Politikwissenschaft in den gymnasialen Oberstufen ein explizit genanntes Thema. Ausnahmen bilden drei Bundesländer, in denen die EU aber zumindest als Beispiel für den Themenbaustein Internationale Beziehungen (Thüringen), Internationale Politik / Wirtschaft (Mecklenburg-Vorpommern) oder Demokratie (Brandenburg) genannt wird.

Beispielhaft für das Bundesland Rheinland-Pfalz wäre der Beitrittsprozess der Europäischen Union im Baustein „Internationale Beziehungen“ unter dem Teilthema 3 – *Politisches Entscheiden und politische Beteiligung auf verschiedenen Ebenen* zu verorten und hier speziell unter dem Punkt *Entscheidungsprozesse in der EU* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 2011, S. 111). Für das Themenfeld sind 12-16 Unterrichtsstunden vorgesehen. Das Planspiel zu Beitrittsverhandlungen sollte im letzten Drittel der Reihe durchgeführt werden. Vorher sollten die wichtigsten Institutionen der EU – Europäischer Rat, Europäische Kommission, Rat der Europäischen Union (Ministerrat) und Europäisches Parlament – bereits im Unterricht behandelt worden sein. Somit kann auf ein Verständnis der wichtigsten Akteurinnen und Akteure und der groben Abläufe der EU aufgebaut werden.

Die konkrete Gegenstandsauswahl für das Planspiel steht unter der Frage, welcher zentrale Inhalt exemplarisch geeignet ist die Europäische Union möglichst umfassend als Lerngegenstand zu behandeln. Die Wahl fiel bei EU+ auf Beitrittsverhandlungen, weil sich hieran drei grundlegende

Schlüsselprobleme europäischer Politik aufzeigen lassen: Europäische vs. nationale Interessen; Interessen der Mitgliedsländer vs. Interessen der Beitrittsländer sowie Entscheidungen der EU-Institutionen vs. Meinung der EU-Bürgerschaft. Die Brücke zwischen dem aktuellen Fall des Planspiels und dem Grundsätzlichen – den Schlüsselproblemen, welche auch das Lernen anhand von Konzepten fördern³ - wird spätestens in der Debriefingphase geschlagen (siehe Abschnitt 8.3).

Der Aufgabe SuS als zukünftigen Generationen einer EU-Bürgerschaft zu ermöglichen, sich über die politische Ebene der EU bewusst zu werden, kommt durch den großen Einfluss der EU-Institutionen auf die nationale Gesetzgebung (Gramm und Pieper 2015, S. 374, S. 376) eine enorme Bedeutung zu. Nur durch ein solches Bewusstsein können sie darin befähigt werden, sich auf allen politischen Ebenen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln. Unter Mündigkeit wird hier die Fähigkeit verstanden, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (GPJE 2004).

Aus didaktischer Sicht ist die Formulierung von Lernzielen unumgänglich, da nur so eine Überprüfbarkeit gewährleistet werden kann. Ohne Lernzielformulierungen werden die Effekte eines Planspiels beliebig und ihre Anwendung nur schwer zu rechtfertigen. Für EU+ sehen diese Lernziele wie folgt aus:

1. Ausbildung einer EU-Kompetenz
 - 1.1. Konzeptuelles Deutungswissen bzgl. Struktur, Komplexität und Funktionslogik der Prozesse der Europäischen Union und die darin enthaltenen Aspekte von Macht und Herrschaft
 - 1.2. Bewusstsein für Zusammenhänge der Integration auf nationaler, europäischer und globaler Ebene
2. Nachvollzug von Themen der EU aus verschiedenen Perspektiven
3. Aktives Lernen der Methode Planspiel / Förderung von „Soft Skills“
 - 3.1. Förderung kommunikativer Fähigkeiten (Standpunkt formulieren, argumentieren, Gegenargumente nachvollziehen etc.)
 - 3.2. Verhandlungskompetenz
 - 3.3. Reflektion der eigenen Entscheidungen
4. Eigenständiges Ausarbeiten von politischen Positionen und Argumenten aus einer simulierten nationalen Perspektive

³ Bzgl. Konzepten in der politischen Bildung siehe u. a. Weißeno et al. (2010) und Autorengruppe Fachdidaktik (2010).

Die getroffenen Entscheidungen bzgl. Methode, Lerninhalt und Lernzielen müssen jedoch auch an die schulische Realität angepasst werden. Das heißt: Jede Lerngruppe bringt gewisse Bedingungsfaktoren mit sich einher, auf welche in der Planung eingegangen werden muss.

4. Bedingungsfaktoren – Zielgruppe, Zeitpunkt der Durchführung und Budget

Die Rahmenbedingungen für EU+ lassen sich anhand von drei Bedingungsfaktoren darstellen: Erstens der Zielgruppe von Oberstufen-SuS, zweitens einer angemessenen Gestaltung der Veranstaltung hinsichtlich Zeitpunkt und Durchführung sowie drittens dem finanziellen Budget, welches diese Gestaltungsmöglichkeiten nicht zuletzt bedingt.

Im Zeichen eines adressatenorientierten Planspiels sollte zuerst die Zielgruppe geklärt werden, so z. B. um welche Klassenstufen es sich handelt. EU+ wurde bisher mit Schulklassen der Oberstufe an Gymnasien, meist in Leistungskursen Sozialkunde, durchgeführt. Prinzipiell spricht jedoch nichts gegen eine Adaption für andere Schularten. Zwei Faktoren, die hierbei beachtet werden sollten, sind erstens die jeweiligen Vorkenntnisse zum Thema EU und den Erweiterungskandidaten und zweitens die spezifischen Schuljahrespläne (Feiertage, Klausurenphasen, Vergleichsarbeiten, Projekttage, Klassenfahrten, etc.) der teilnehmenden Kurse oder Klassen.

Ersteres, das Vorwissen, beeinflussen neben der Behandlung im Schulunterricht auch biographische Faktoren. Die SuS haben die Balkankonflikte der 1990er Jahre kaum in Erinnerung, während die Beziehung zur Türkei ihnen aus der Tagespolitik der letzten Jahre vertrauter ist. Verstärkt wird dies auch durch das Fehlen der beiden Länderthemen in den Lehrplänen. Mögliche Abhilfe könnte hier einerseits eine Behandlung im Sozialkundekurs bringen, andererseits eine breiter aufgestellte Kooperation mit Fächern wie Geschichte, Religion oder Ethik, um so EU+ als Ausgangspunkt eines fächerübergreifenden Themas zu nutzen. Abgesehen von dieser Möglichkeit kommt der Wissensstand ebenfalls beim zweiten Aspekt, der Terminplanung des Planspiels in Anbetracht ausreichender Vorbereitungszeit, zum Tragen.

Durch die unterschiedlichen Schuljahresverläufe verschiedener Klassenstufen ergeben sich zuweilen nur sehr begrenzte Zeiträume für die Durchführung des Planspiels. In Rheinland-Pfalz bot sich für die Durchführung mit Abiturjahrgängen jeweils die Woche nach deren schriftlichen Prüfungen (letzte Januarwoche) an, während für jüngere Oberstufenklassen die Woche vor den Osterferien passend war. Schulische Termine sind natürlich länder- und schulartspezifisch, weshalb die Terminfrage frühzeitig geklärt werden sollte. Entscheidend ist hier, dass den Klassen ausreichend Zeit für die eigene Vorbereitung der Rolle bleibt und gegebenenfalls ein gemeinsamer Vorbereitungstermin mit der Spielleitung möglich ist (für Details siehe Abschnitt 9). Wie oben angeführt ist hierfür auch der

Wissensstand der teilnehmenden Klassen von Bedeutung, damit die Terminplanung nicht deren effektive Vorbereitung auf EU+ behindert.

Neben einem passenden Termin sind geeignete Räumlichkeiten entscheidend für einen reibungslosen Ablauf des Planspiels. EU+ verfolgt hierbei den MEU-Ansatz, indem externe Räumlichkeiten wie Jugendherbergen zur Durchführung genutzt werden. Dies bietet einige Vorteile, wie zum Beispiel eine vereinfachte Rollenübernahme und das Ausblenden des Faktors Schule, welche in Abschnitt 7 näher erläutert werden. Die inhaltlichen Anforderungen an die Räumlichkeiten bedingen maßgeblich deren ideale Gestaltung. Für das Hauptgremium, den Rat der EU wird ein großer Tagungsraum benötigt, indem alle vertretenen EU-Länder mit ihren Vertreterinnen und Vertretern Platz finden sollten. Entsprechend der Rollen innerhalb des Planspiels sollten sowohl die Beitrittskandidaten als auch die Presse einen eigenen, kleineren Arbeitsraum zum ungestörten Arbeiten haben. Bei ausreichender Größe kann das Büro der Pressevertretung zudem als Organisationsbüro der Spielleitung genutzt werden, andernfalls hat es sich als hilfreich erwiesen einen zusätzlichen Raum in der Nähe der Sitzungsräume zu belegen, um Materialien u. Ä. verstauen zu können. Obwohl Jugendherbergen häufig bereits weit im Voraus gebucht werden müssen, bieten sich diese durch ausreichend große Tagungsräume an, welche bei einer gleichzeitigen Gruppenübernachtung häufig kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Die so verringerten Kosten führen dann auch zum dritten Bedingungsfaktor, dem finanziellen Rahmen. Die Durchführungskosten lassen sich in zwei Teilbereiche gliedern (siehe Tabelle 1): Einerseits die angesprochenen Kosten für Räumlichkeiten, Unterkunft und Verpflegung, andererseits die Personalkosten für die Spielleitung. Während erstere maßgeblich von der Anzahl der SuS sowie der Planspieldauer abhängen, sind letztere verhältnismäßig fix. EU+ in der hier vorgestellten Konzeption benötigt neben zwei Personen für den Ratsvorsitz zumindest eine weitere Person zur Betreuung der Beitrittskandidaten (in der Rolle des EU-Erweiterungskommissars), sowie im Idealfall einer Person zur Spielkoordination, welcher sich um generelle Abläufe und logistische Aufgaben kümmert. Aus Kostengründen kann die Kandidatenbetreuung und Gesamtkoordination jedoch auch von einer Person übernommen werden. Da die Spielleitung mit Simulationsabläufen, deren Regel- und Rollenspielcharakter vertraut sein sollten, sollten diese zumindest Erfahrung in anderen Planspielen haben (z. B. MEU, MUN, Pol&IS). Die so anfallenden Kosten für qualifizierte Teamer und Teamerinnen können nur bedingt vermieden werden. Eine Einsparmöglichkeit bietet die Kooperation mit Vereinen (wie z. B. *BETA*, siehe Muno et al. 2017b) oder Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung (z. B. Fachdidaktiken der Sozialwissenschaften oder Lehramts-Praktikanten und –Praktikantinnen).

Tabelle X.1: Durchführungskosten EU+ 2015

Tabelle 1: Durchführungskosten EU+ 2015. Quelle: Eigene Darstellung. ©Lehrstuhl Internationale Politik, Universität Mainz

Durchführungskosten EU+ 2015		
Unterbringung Klassen	2 Übernachtungen Vollpension, 45 SuS, 2 Lehrkräfte gratis bei Gruppenbuchung	2438 €
Unterbringung Spielleitung	2 Übernachtungen Vollpension Leitung, 4 Personen	212 €
Reisekosten Klassen	Ca. einstündige Hin- und Rückreise, Klassen im Reisebus	500 €
Reisekosten Spielleitung	Anreise Spielleitung, Transport des Spielmaterials	100 €
Tagungskosten	WLAN für Recherche	80 €
	Kaffeepausen und Getränke	300 €
Aufwandsentschädigungen Spielleitung	Vier studentische Teamer und Teamerinnen, je 350 €	1400 €
	Gesamtkosten	5030 €
	Deckungsmöglichkeiten: Teilnahmebeitrag, Förderungen	

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht nimmt ein Großteil der Durchführungskosten die Unterkunft in der Jugendherberge ein, wobei die absoluten Beträge von der Teilnehmerzahl und dem Zeitpunkt des Planspiels abhängen. Die angegebenen Preise sind für die Nebensaison vom 15. November bis 15. März kalkuliert, da in diesem Zeitraum die Übernachtungen deutlich günstiger sind als in der Hauptsaison. Der Vollständigkeit halber sei noch auf Kosten hingewiesen, welche für die Überarbeitung der Rollenkarten und die Organisation des Planspiels im Vorfeld durch Institutspersonal anfallen. In den letzten Jahren lagen diese Personalkosten (inklusive wissenschaftlicher Hilfskräfte) für den Lehrstuhl jeweils bei ca. 2500 € pro Jahr

5. Sachanalyse – der Beitrittsprozess zur Europäischen Union

Um ein Planspiel effektiv zu gestalten, muss der abzubildende Prozess zunächst im Detail durch die Lehrkraft selbst geistig durchdrungen sein. Erst dann lässt sich aus didaktischen und methodischen Gesichtspunkten der Prozess des Planspiels erarbeiten. Der Prozess an dem sich EU+ orientiert, stellt sich in Realform wie folgt dar: ein Land, welches der Europäischen Union beitreten möchte, stellt einen Aufnahmeantrag an den Europäischen Rat. Der Europäische Rat fällt daraufhin zunächst ein allgemeines Urteil über die Annehmbarkeit des antragstellenden Landes. Fällt dieses positiv aus, erstellt die Kommission eine entsprechende Stellungnahme. Dieser beinhaltet eine Empfehlung, ob direkt Verhandlungen aufgenommen werden sollen, oder ob die Aufnahme der Beitrittsverhandlungen an die Erfüllung gewisser Bedingungen geknüpft wird. Der Rat der EU entscheidet über den Kandidatenstatus durch einen einstimmigen Beschluss. Nach der Entscheidung der Aufnahme der Verhandlungen, wird ein Plan für das weitere Vorgehen erstellt, sowie, im

Normalfall, ein Assoziationsabkommen geschlossen oder bereits existierende Abkommen noch einmal verstärkt (Bache und George 2006, S. 536).

Nach positiver Entscheidung über die Aufnahmefähigkeit des Beitrittskandidaten setzt der Europäische Rat ein Datum für den Beginn der Beitrittsverhandlungen. Die Kommission beauftragt dann verschiedene Expertengruppen die Position der EU in den Verhandlungen herauszuarbeiten. Für einen Beitritt muss das Kandidatenland die Kopenhagener Kriterien erfüllen (Europäischer Rat 1993). Diese fordern neben der politischen⁴ und wirtschaftlichen⁵ Eignung die Übernahme des Rechtsrahmens der EU in nationales Recht des Beitrittskandidaten. Der *acquis communautaire* wird zu diesem Zweck in 35 Kapitel unterteilt, welche jeweils bestimmte Politikfelder abbilden. Die Verhandlungen werden zu jedem Kapitel einzeln eröffnet und abgeschlossen. Die Kommission stellt für den Abschluss der einzelnen Kapitel Kriterien auf und empfiehlt (nach der Erfüllung der Kriterien) dem Rat, der einstimmig darüber entscheidet, die Verhandlungen zu diesem Kapitel vorläufig abzuschließen. Dabei können alle Kapitel bis zum Abschluss der gesamten Verhandlungen auch wieder geöffnet werden.

Wenn in allen Feldern Einigung erzielt wurde, entwerfen die Kommission und das Beitrittsland einen Beitrittsvertrag, indem sich alle Verhandlungsergebnisse widerspiegeln. Das Europäische Parlament und der Rat der EU müssen dem Vertrag zustimmen. Anschließend wird der Vertrag von den EU-Mitgliedstaaten und dem Beitrittsland unterzeichnet und gemäß der nationalen Regelungen ratifiziert.

EU+ simuliert die entscheidende Phase der Verhandlungen zwischen der Kommission, dem Beitrittskandidaten und dem Rat der EU. Im Rahmen einer intergouvernementalen Konferenz zwischen Außenministern und Außenministerinnen und der Vertretung des Beitrittskandidaten wird hierbei über die Einhaltung der Kriterien debattiert. Die SuS nehmen die Rollen der entscheidenden und agierenden Akteure ein: diese vertreten ihre jeweiligen nationalen und europäischen Interessen. Am Ende der Verhandlungen stehen dann diverse Vereinbarungen im Rahmen des Beitrittsvertrages, in dem z. B. Übergangsbestimmungen und Fristen vereinbart werden. Der Verlauf dieser entscheidenden Phase wird zudem durch die Presse kommentiert und ggf. moderat beeinflusst.

6. Didaktische Begründung

Der Lernbaustein der Europäischen Union scheint für Lehrkräfte ein zwiespältiges Thema zu sein. Einerseits ist die Bedeutung einer vorhandenen EU-Kompetenz (siehe Lernziele) wohl unumstritten,

⁴ Institutionelle Stabilität, demokratische und rechtsstaatliche Ordnung, Wahrung der Menschenrechte sowie Achtung und Schutz von Minderheiten (ebd.).

⁵ Eine funktionsfähige Marktwirtschaft und die Fähigkeit, dem Wettbewerbsdruck innerhalb des EU-Binnenmarktes standzuhalten (ebd.).

andererseits gilt die Vermittlung aus verschiedenen Gründen bei SuS wie Lehrkräften als unbeliebt (Schöne und Immerfall 2015, S. 71). Die Komplexität und Vielzahl der Institutionen, die Verwechslungsgefahr dieser auf Grund ähnlicher Bezeichnungen, die fehlende Vergleichsmöglichkeit mit anderen politischen Systemen und der stetig in Veränderung befindliche Integrationsprozess erhöhen die Anforderungen an Lehrkräfte und SuS im Vergleich zu anderen Themenbausteinen um ein Vielfaches. Der Rückgriff auf Lehrbücher könnte hier hilfreich sein, doch auch hier ist fehlende Aktualität häufig ein Problem. Alternativ bietet sich die Fülle der von anderen Institutionen zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien an, doch ist die didaktische Qualität hier häufig unzureichend (ebd., S. 70f.). Auch gilt es zu hinterfragen, ob diese Materialien Standards politischer Bildung entsprechen (siehe hierzu u.a. Engartner und Krisanthan 2014). Ein weiterer Kritikpunkt an der derzeitigen Vermittlung der EU ist die Lehre aus einer *nationalen* Perspektive heraus, sowie die fehlende Betrachtung der Funktionsweisen der Institutionen (Schöne und Immerfall 2015, S. 71f.).

Diesen Aufgaben stellt sich EU+. Als Hauptaufgaben gelten: Interesse für die eigenen Belange auf verschiedenen (politischen) Ebenen zu wecken, effektiv Inhalte und Funktionsweisen zu vermitteln, Multiperspektivität aufzuzeigen, sowie aktives Lernen zu fördern. Die Ziele von EU+ orientieren sich an den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens, welcher die Rahmung politischer Bildungsbemühungen darstellt (Wehling 1977).

Durch die starke Handlungsorientierung der gewählten Methode und dem außerschulischen Lernort wird der Aspekt der Unbeliebtheit des Themas angegangen. Die Auswertungen der bisher stattgefundenen Veranstaltungen in Abbildung 1 zeigen mehrheitlich ein Bild von Kurzweil und Interesse an den vermittelten Inhalten bei den SuS. Die dem Planspiel voranstehenden Unterrichtseinheiten gestalten sich mit Ausblick auf EU+ ebenfalls motivierter von SuS-Seite, da die Wissensvermittlung hier zielorientiert und zweckmäßig stattfindet. EU+ reflektiert damit ebenfalls das für die in diesem Band vorgestellten EU-Simulationen charakteristische Paradigma des aktiven Lernens, indem die gezielte Einbindung des Planspiels in den Unterricht den Lernprozess ganzheitlich beeinflusst.

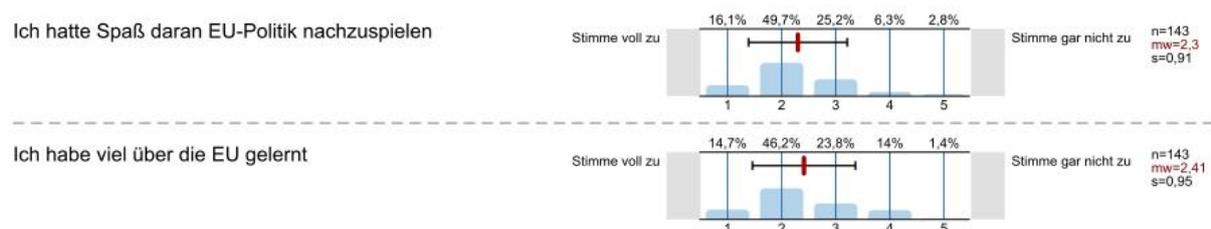


Abbildung 1: Auszug aus den aggregierten Evaluationen von EU+ 2012 bis 2016. Eigene Darstellung © Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Universität Mainz

Durch die Einbindung in den Lehrplan, die Offenheit für fächerübergreifende Einbindungen und eine didaktische wie methodische Begründung (Abschnitt 6 und 7), soll die Qualität für Lehrpersonen nachvollziehbar und überprüfbar sein. Der gewählte Gegenstand der Beitrittsverhandlungen zeigt nicht nur Funktionsweisen der Institutionen und die Verflechtung von europäischer und nationaler Ebene auf, sondern verfolgt überdies auch einen multiperspektivischen Ansatz. Denn durch die jeweils übernommene Planspielrolle, die persönliche Sicht der Dinge der jeweiligen SuS sowie der sich im Debriefing und den Verhandlungen offenbarenden anderen Sichtweisen weiterer Akteure auf ein und denselben Gegenstand, bieten sich viele Perspektiven zum Abgleich und Hinterfragen der eigenen. Gerade durch diese multiperspektivische Betrachtung wird eine objektive Darstellung der Europäischen Union gewahrt und eine positiv verzerrte Darstellung vermieden – sprich: Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens wird gewahrt. Diese multiperspektivische Darstellung basiert auf der subjektiven Perspektive der einzelnen SuS, ihrer jeweiligen rollenspezifischen Perspektive und die in der Debriefingphase dargestellten subjektiven wie rollenspezifischen Perspektiven der anderen SuS als Kontrast. Ergebnis ist somit eine multiperspektivische Sichtweise auf den Gegenstand EU insgesamt.

Der große Kostenfaktor der Jugendherberge ist darin begründet, dass sich durch eine nicht-alltägliche Raumsituation die „Gipfelsituation“ der Verhandlungen besser simulieren lässt, was sich in einem gestärkten subjektiven Lernergebnis und verbesserter Rolleninternalisierung⁶ niederschlägt, wie sich in den EU+ -Evaluationen der letzten Jahre gezeigt hat. Zudem steigt durch den „Klassenfahrtcharakter“ eines außerschulischen Lernortes die Motivation für die Vorbereitung auf das Planspiel, wobei gerade auch die gemeinsame Teilnahme von Klassen unterschiedlicher Schulen und Klassenstufen positiv bewertet wurde.

Der Einfluss des außerschulischen Lernortes wird in seiner Bedeutung häufig übersehen, ist jedoch dem Erfolg eines Planspiels sehr zuträglich. Die Nutzung eines außerschulischen Lernortes bietet Möglichkeiten einer authentischeren Simulation des Ratssaals (Consilium) als im gewohnten Raum der Schule. Dem Consilium als nicht-nationalem sondern europäischem Raum kommt im Planspiel eine wichtige methodische Rolle zu. Seine Simulation bietet originäre Qualitäten besonders in Bezug auf „Perspektiven und Anschauungsoptionen, die [...] auch im übertragenen Sinne neue Sichtweisen und Reflexionspotenziale eröffnen“ (Ciupke 2014, S. 503). Die Erschließung des Rates ist in dieser Umweltsimulations-Variante zwar nur die Erschließung eines simulierten wie inszenierten Ortes. Durch die didaktische Aufarbeitung des Faktors der Umweltsimulation innerhalb des Planspiels und vor allem dessen Behandlung in der Debriefingphase, führt aber auch der künstliche Raum zum erwünschten Ziel: „Erfassung, [...] Auslegung und [...] Vergleich von Perspektiven“ (ebd., S. 505).

⁶ Siehe dazu Muno und Prinz 2015, Muno et al. 2013.

Somit unterstützt und verstärkt die Nutzung des außerschulischen Lernortes noch einmal die Multiperspektivität, welche durch EU+ vermittelt werden soll.

7. Methodische Begründung

Im Folgenden werden nun die methodischen Überlegungen in größerem Detail dargestellt, durch welche sich EU+ mit den gesetzten Lernzielen auch methodisch begründen lässt. Diese Überlegungen betreffen erstens die Rollen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihre Vergabe, zweitens die Rollen der beteiligten Lehrpersonen und der Spielleitung, drittens die Gestaltung der Räumlichkeiten sowie viertens die Bedeutung von Kleiderordnung (Dresscode) und Programmpausen für die Atmosphäre des Planspiels.

7.1 Rollen und Rollenvergabe

Die simulierten Rollen und ihre Interaktion einen entscheidenden Teil des Planspiels dar. Die Ausgestaltung der vier Rollen (Kommission, Ratsmitglieder, Beitrittskandidatenvertreterinnen und -vertreter, Presse) wird maßgeblich durch die reale Situation der Beitrittsverhandlungen bestimmt, welche sodann im Rollenspiel gemäß den Regeln des Regelspiels zum Leben erweckt wird (siehe Sachanalyse in Abschnitt 5 sowie Umweltsimulation bei Geuting 2000).

Die Rollenvergabe orientiert sich an den jeweiligen Anforderungsprofilen. Die Mitglieder im Rat haben aufgrund der Machtasymmetrie zugunsten der EU gegenüber den Kandidatenländern und dem Einstimmigkeitsgebot im Rat bei Beitrittsverhandlungen eine substantielle strukturinhärente Verhandlungsmacht inne. Im Kontrast dazu können die Beitrittskandidaten nur in ihren Präsentationen und den Verhandlungen um einen Beitrittsvertrag Einfluss auf die Entscheidung nehmen. Diese begrenzten Möglichkeiten stellen die SuS in dieser Rolle vor besondere Herausforderungen, weshalb dafür leistungsstärkere SuS ausgewählt werden sollten. Jedoch gibt es auch unter den Ratsmitgliedern einige Positionen, welche aus inhaltlichen Gründen mit höheren Anforderungen versehen sind. Dies sind neben den großen EU-Ländern vor allem die direkten Anrainerstaaten der jeweiligen Beitrittskandidaten, welche aus diversen Gründen eine komplexere Sichtweise auf die Verhandlungen haben.

Beispielhaft sei hier der Fall Kroatiens als neuestem EU-Mitgliedsland genannt. In den Verhandlungen mit Serbien spielen vor allem existierende Ressentiments und Konflikte zwischen den ehemaligen Bürgerkriegsparteien der Balkankriege in den 1990er Jahren eine Rolle. Da sich die SuS altersbedingt mit diesen Thematiken zuweilen erstmalig auseinandersetzen, fordert ihnen die Verinnerlichung und das Spielen dieser Rolle vergleichsweise mehr ab, als z. B. die Vertretung eines ihnen vertrauten Landes wie Deutschland oder Frankreich. Daher sollten auch für diese Rollen im Rat leistungsstärkere SuS ausgewählt werden. EU+ folgt dabei allerdings dem Grundsatz, dass (sofern möglich) niemals SuS

ihr jeweiliges Heimatland vertreten (z. B. sollte jemand mit türkischem Migrationshintergrund nicht die Türkei vertreten). Eine Ausnahme kann hier bei ausschließlich deutschen Schulklassen Deutschland spielen, wobei sich auch hier die Gelegenheit ergeben könnte, für diese Rolle SuS mit Migrationshintergrund auszuwählen.

Durch eine solche Rollenverteilung wird ein Perspektivenwechsel für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nötig, was das Verständnis für andere Positionen und politische Sichtweisen stärkt (Engartner 2010, S. 67-71). Wünschenswert ist weiterhin, dass jeweils zwei SuS ein Mitgliedsland vertreten. Dies hat zweierlei Vorteile. Zum einen ermöglicht es den SuS eine gezieltere Vorbereitung durch Arbeitsteilung. So kann sich eine Person auf die Debatte um den Beitritt der Türkei aus Sicht ihrer Rolle vorbereiten, während die andere dies für den Beitritt Serbiens übernimmt. Zum anderen kann, im Fall von zwei beteiligten Schulklassen, so die Kooperation zwischen deren SuS gefördert werden, da diese sich abstimmen müssen um gemeinsam ein Land zu vertreten, was ebenfalls der realen Arbeitsteilung zwischen Bereichen innerhalb der Länderdelegationen zur EU entspricht. Je nach Teilnehmerzahl kann es vorkommen, dass einzelne EU-Mitgliedsländer im Rat nicht vertreten sein können, um eine gleichmäßige Verteilung der SuS zu ermöglichen.

7.2 Rolle der Lehrkraft und Spielleitung

Auch bezüglich der Lehrkräfte während des Planspiels, sowie der Rollen und Aufgaben der Spielleitung gilt es in der Planung Entscheidungen zu treffen. EU+ bindet die Lehrkräfte aktiv in das inhaltliche Spielgeschehen ein, indem diese als Pressevertretung den Verlauf kommentieren und mit Interviews und Veröffentlichungen ebenfalls beeinflussen können. Es wird daher einmal täglich eine ca. 1-2 DIN A4-seitige „Zeitung“ produziert und an die SuS verteilt. Dies ermöglicht z. B. den beteiligten Parteien, auch auf diesem Weg ihre Positionen zu verbreiten, aber der Pressevertretung auch die Freiheit die „mahnende Stimme der Öffentlichkeit“ darzustellen. Der Kreativität hinsichtlich Medien (z. B. via Videointerviews, twitter⁷ und whatsapp-Kommunikation) und inhaltlicher Positionierung der Journalistinnen und Journalisten sind hierbei wenig Grenzen gesetzt. Die entscheidende Verhaltensregel für die Lehrkräfte besteht allerdings darin, wie ihre SuS, während der gesamten Dauer weitestgehend in ihren Rollen zu verbleiben und nicht als Lehrpersonen aufzutreten.

Falls für bestimmte Belange (z. B. Unwohlsein einzelner SuS) nötig, kann dies kurzzeitig ausgesetzt werden. Sofern nicht datenschutzrechtlich oder im Sinne der Fürsorge- oder Aufsichtspflicht relevant, sollten sämtliche organisatorischen, alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreffenden Ankündigungen u. Ä. über die Spielleitung angekündigt werden. Dies begründet sich aus der generellen Entscheidung, die Spielleitung durch Verkörperung des Ratsvorsitzes und der EU-

⁷ <https://twitter.com/europlusplus>

Kommission als inhaltliche Leitungsinstanz auftreten zu lassen, welche die Tagesordnung bestimmt und daher auch diesbezügliche Informationen übermittelt. Auch hier ist demnach die Leitregel, dass die Spielatmosphäre möglichst wenig durch nicht rollenkonformes Verhalten gestört werden darf. Neben der direkten Anleitung der Verhandlungen und der Einhaltung des Zeitplans kommt somit der Spielleitung auch die Aufgabe zu, sämtliche organisatorischen Fragen (z. B. mit dem Tagungshaus) eigenständig zu klären. Neben den drei inhaltlich eingebundenen Rollen ist hier die Position eines Spielkoordinators oder einer -kordinatorin von entscheidender Bedeutung, da ersteren für derartige Angelegenheiten die Zeit fehlt.

Neben den logistischen Anforderungen des Planspielverlaufs ist eine externe Spielleitung auch auf Grund dreier weiteren Faktoren notwendig. Erstens bricht die vollständige Ausblendung der Lehrkräfte aus der Planspielsituation vollständig mit der üblichen Rollenverteilung zwischen ihnen und den SuS. Zweitens erleichtert das Zurücktreten der Lehrerinnen und Lehrer in den Hintergrund den SuS den Rollenwechsel, da so die Schulhierarchie aufgehoben werden kann. Alle Teilnehmenden begegnen sich damit bestenfalls professionell und auf Augenhöhe. Drittens erfordert die Sitzungsleitung Erfahrung im Hinblick auf die Einhaltung der Geschäftsordnung und zur Erzeugung einer professionellen, nicht alltäglichen Atmosphäre. Durch externe Teamer und Teamerinnen ist eine qualitativ hochwertige, effektive Durchführung unabhängig von den Lehrkräftekompetenzen möglich. Diese Auswirkungen werden ebenfalls empirisch gestützt. Um ihrer Rolle als „Prozessbegleiter und Impulsgeber“ (Schwägele 2015, S. 264) bestmöglich gerecht zu werden bedarf die Spielleitung Planspielerfahrung, v. a. auch aus der Teilnehmendenperspektive, um sich ausreichend in die Situation der SuS hineinversetzen zu können. Des Weiteren können einflussreiche Faktoren wie „Persönlichkeit und Fachkompetenz“ (ebd., S. 266) bei einer externen Rekrutierung der Spielleitung zielgruppenspezifisch berücksichtigt werden.

7.3 Räumlichkeiten

Die didaktische Bedeutung des außerschulischen Lernorts wurde bereits dargestellt (Abschnitt 6). Auch methodisch ist es wichtig für eine möglichst große Authentizität zu sorgen. Daher werden die Räume entsprechend gestaltet, um die Sitzungsatmosphäre der simulierten Umgebung nachzubilden. Für den großen Ratssaal hat sich als Sitzordnung eine U-Form bewährt, so dass alle Verhandlungsparteien sich gegenseitig sehen und hören können. Im Idealfall sollten die Vertreterinnen und Vertreter jedes Landes nebeneinander Platz finden. Aus Platzgründen ist es jedoch auch möglich, dass jeweils nur der aktuelle Wortführer oder die Wortführerin am Tisch sitzt und die jeweilige andere Person beratend, in zweiter Reihe, dahinter. Die Länder werden in alphabetischer Reihenfolge, im oder gegen den Uhrzeigersinn angeordnet. Der Vorsitz sitzt an der Stirnseite, um einen guten Überblick zu haben. Sollte die Sitzordnung zweireihig aufgebaut sein, stellt der Vorsitz

sicher, dass beide Landesvertretenden rotieren und in etwa anteilig gleiche Redezeit bekommen. Die Beitrittskandidaten können für ihre Vorstellungen jeweils neben dem Ratsvorsitz Platz nehmen, um den gesamten Rat adressieren zu können. Neben Sitzordnung und Tagungstechnik (Beamer, ggf. Mikrofone) sollte der Rat als zentraler Verhandlungsraum auch dekoriert werden. Hierfür eignen sich z. B. EU-Fahnen an der Stirnseite (Tisch des Vorsitzenden, Stirnwand) sowie Länderfähnchen an den Positionen der einzelnen Länder (angeklebt an Tischkante oder als Aufsteller).

7.4 Kleiderordnung und Programmpausen

Zuletzt kommt zwei Aspekten aus methodischer Sicht weitere Bedeutung zu: der Kleiderordnung (Dresscode) und Programmpausen. Wie bei MEUs ist es für eine professionelle Atmosphäre wichtig, dass die SuS nicht ausschließlich in Alltagskleidung erscheinen, sondern von vornherein vereinbart wird, in einer geschäftsmäßigen Garderobe teilzunehmen. Für Schüler ist ein Hemd und für Schülerinnen eine Bluse üblicherweise bereits ausreichend, um den atmosphärischen Kontrast zum Schulunterricht zu unterstreichen. Der Konferenzcharakter kann zudem durch ansteckbare Namensschilder mit den entsprechenden Rollenbezeichnungen verstärkt werden.

Abgesehen von den räumlichen Gegebenheiten des Planspiels verfolgen auch Programmpausen und Abendgestaltung das didaktische Ziel einer realistischen Atmosphäre. Wie im nächsten Abschnitt zum Ablauf ausführlicher dargestellt, ist das Planspiel gezielt tagesübergreifend konzipiert. Zwar werden die Verhandlungen immer wieder durch festgesetzte Pausen unterbrochen. Dies dient aber vor allem dazu, den Beitrittskandidaten die Gelegenheit zum informellen Austausch mit den Ratsmitgliedern zu geben und so Einfluss auf den Verhandlungsverlauf zu nehmen. Die Unterbrechungen stellen somit keine Pausen im eigentlichen Sinne dar, sondern bieten, bei entsprechender Anleitung durch die Spielleitung, entscheidende Möglichkeiten zu Kompromissfindung und Informationsaustausch. Diese informellen Absprachen spielen in vielen EU-Kontexten eine entscheidende Rolle und intensivieren so das Lernerlebnis für die SuS nachhaltig. Im Anschluss an das Tagesprogramm sind die SuS zudem dazu angehalten, sich auch am Abend nicht aus ihrer Rolle zu begeben, wobei dies nur in unterschiedlichem Ausmaß gelingt. Dennoch zeigt sich durch die Abwesenheit von organisierten Abendaktivitäten, dass die SuS immer wieder beiläufig über die Inhalte des Tages sprechen und teilweise unterschwellig weiterverhandeln. Ohne daher bei Abendaktivitäten speziell auf eine realistische Umsetzung zu drängen, ergeben diese didaktischen Faktoren dem Planspiel eine realistische Dynamik, womit das Verständnis informeller Prozesse anschaulich vermittelt werden kann.

8. Ablauf des Planspiels

Im Folgenden wird der Ablauf von EU+ anhand von drei konsekutiven Planspielphasen vorgestellt: Der Anregungs-, Such- und Entscheidungsphasen (Klippert 2008, S. 25) sowie des Debriefings. Diese

stehen ebenfalls im Einklang mit der Dreiteilung in Briefing, Simulationsphase und Debriefing (Capaul und Ulrich 2003). Abbildung 2 zeigt exemplarisch den Zeitplan von EU+ 2015.

8.1 Anregungsphase / Briefing

Die erste Anregungsphase dient neben der Vermittlung von Informationen dazu, den SuS die Problematiken der jeweiligen Konflikte bewusst werden zu lassen. Entscheidend ist hierbei die Einarbeitung in die Interessen und Ziele der eigenen Rolle und der damit verbundenen Ziele (Klippert 2008, S. 25). Dies geschieht einerseits durch die individuelle Vorbereitung anhand der Rollenkarten, andererseits durch thematische Einführungen in das EU-System und die Beziehungen zu den Beitrittskandidaten. Angelehnt an das MEU-Konzept (siehe Muno et al. 2017b) enthält EU+ zudem einführende Workshops zum Debattieren und der Geschäftsordnung, sowie einen Fokus auf die individuelle Vorbereitung der SuS. Durch die rechtzeitige (ca. ein bis zwei Wochen zuvor) Zusendung von Informationsmaterialien („Vorbereitungspaket“) zu ihrer Rolle und den realen Hintergründen des Planspiels (z. B. den Kopenhagener Kriterien) ist es den SuS so möglich, sich eigenständig auf das Planspiel vorzubereiten (z. B. ihre Eröffnungsrede bereits zu formulieren). Wie Abbildung 2, zeigt nahm bis 2015 die Anregungsphase jedoch einen Großteil des ersten Planspieltages ein, da die SuS vor dem jeweiligen Termin aus schulischen Gründen keine ausreichende Zeit zur Vorbereitung hatten (siehe Abschnitt 4 zur Terminproblematik).



Zeitplan EU+ (23.-25. März 2015)

Montag, 23. März

07:45	Abfahrt Bus Bad Kreuznach
08:15	Abfahrt Bus Alzey
09:30	Ankunft Kaub Jugendherberge
10:00-10:20	Begrüßung durch Institutsmitarbeiter
10:20-11:00	Vorstellung des Teams, Organisatorisches, Ablaufplan
11:00-11:45	Kennenlernen
11:45-12:15	Kurze thematische Einführung des Orga-Teams
12:15-13:30	Mittagessen
13:30-14:30	Rules of Procedure Workshop (zur Geschäftsordnung)
14:30-16:00	Einlesen in eigene Rolle, Vorbereitung der Einführungsrede (Rat) und Vorbereitung von Präsentation (Beitrittskandidaten)
16:00-16:30	Pause (Gruppenfoto)
16:30-16:45	Eröffnung des Planspiels
16:45-17:30	Eröffnungsrede des Kommissionpräsidenten, Fragen des Rats an die Kommission / Beitrittskandidaten haben Zeit zur Vorbereitung ihrer Präsentation
17:30-18:00	Beziehen der Zimmer
18:00	Abendessen

Dienstag, 24. März

08:30-09:30	Frühstück
09:30-10:00	Begrüßung, Tagesablauf
10:00-10:45	Präsentation der Eröffnungsreden im Rat / Beitrittskandidaten bereiten eigene Präsentation separat vor
10:45-11:00	Pause
11:00-12:00	Präsentation des Beitrittskandidaten 1 im Rat, anschließend Fragerunde
12:00-13:00	Mittagessen
13:00-14:30	Rat verhandelt über Vertragsinhalt des BK 1 (BK 2 gibt derweilen Interviews an die Presse)
14:30-14:45	Pause
14:45-15:45	Präsentation des Beitrittskandidaten 2 im Rat, anschließend Fragerunde
15:45-16:00	Pause
16:00-17:30	Rat verhandelt über Vertragsinhalt des BK 2 (BK 1 gibt derweilen Interviews an die Presse)
17:30-18:00	Pressekonferenz zu den Verhandlungsergebnissen
18:00	Abendessen

Mittwoch, 25. März

08:30-09:30	Packen, Zimmer verlassen, Frühstück
10:00-10:15	Rat stimmt einstimmig über Verhandlungsergebnisse ab, Abstimmungsergebnis aus EP
10:15-11:15	Evtl. feierliche Unterzeichnung der Verträge, Stellungnahmen der neuen EU-Mitgliedstaaten und abschließende Pressekonferenz
11:15-11:30	Pause
11:30-13:30	Evaluation, Verteilung der Zertifikate, Präsentation Model European Union
13:30-14:00	Mittagspause
14:00-15:00	Diskussion mit Gastredner: Nils Wiechmann, MdL Sprecher für Europafragen, Bündnis 90/Die Grünen Rheinland-Pfalz
Ca. 15:30	Abfahrt Bus in Kaub
Ca. 15:30/16:00	Ankunft in Bad Kreuznach/Alzey

8.2 Such- und Entscheidungsphase / Simulationsphase

Die zweite Phase umfasst die gemeinschaftliche Suche nach Lösungen, also im Austausch und durch Verhandlungen mit den anderen Spielerinnen und Spielern. Hier werden Sachargumente ausgetauscht und debattiert, um so Koalitionen und Kompromisse zu finden (Klippert 2008, S. 25). Diese Phase nimmt als Kern des Planspiels den Großteil der Zeit in Anspruch. Nach der offiziellen Eröffnung durch die Ratsvorsitzenden (die Spielleitung) und der Rede des Kommissionspräsidenten beginnt die eigentliche Debatte, deren Ablauf in der Geschäftsordnung wie in Abbildung 3 dargestellt geregelt ist. Durch die Formalität und Länge der Geschäftsordnung von ca. vier Seiten ist eine profunde Vorbereitung in Workshopgruppen notwendig, damit sich die Teilnehmerinnen und

Regel Nr. 3: Der übliche Ablauf einer Debatte im Rat der EU

3.1 Eine Debatte besteht aus Eröffnungsreden, der allgemeinen Debatte zum Thema sowie der Debatte spezifischer Unterthemen und des Wahlvorgangs zum Thema.

3.2 Zu Beginn einer Debatte werden die Eröffnungsreden von den Ratsmitgliedern gehalten. Jede Eröffnungsrede darf dabei 3 Minuten nicht überschreiten.

3.3 Nach den Eröffnungsreden beginnt die allgemeine Debatte über das Thema. Jedes Ratsmitglied, das sprechen möchte, darf dies tun.

3.4 Die allgemeine Debatte endet sobald es keine weiteren Redner auf der Rednerliste zur allgemeinen Debatte gibt.

3.5 Der Präsident kann die Anzahl der erlaubten Redner während einer Debatte oder vorher limitieren. Er kann die Rednerliste auch während der Debatte schließen.

Abbildung 3: Auszug aus der Geschäftsordnung des Rates der EU bei EU+ 2015. Eigene Darstellung. ©Lehrstuhl Internationale Politik, Universität Mainz

Teilnehmer zügig in das Regelwerk einfinden.

Grundsätzlich führt damit der Ratspräsident bzw. die -präsidentin durch die Sitzung und erteilt gemäß der Rednerliste das Wort. Auf Antrag kann zudem eine „informelle Diskussion“ von maximal 15 Minuten Dauer ermöglicht werden, während welcher die Ratsmitglieder sich untereinander und mit der Vertretung der Beitrittskandidaten austauschen können. Hierfür wird die Sitzung unterbrochen, die Sitzordnung also aufgehoben. Diese Sitzungsunterbrechungen dienen speziell der effizienteren Verhandlungsgestaltung und keinesfalls als zusätzliche Pausen. Sie ergänzen die ca. 15-30-minütigen Eigenvorstellung der Beitrittskandidaten. Während ihrer Präsentation ist es den jeweiligen Spielerinnen und Spielern freigestellt, wie sie ihr Land und dessen Position vertreten (z. B. durch Videos, Grafiken zu Fakten oder mögliche Zukunftsszenarien als EU-Mitglied). Im Anschluss

folgt eine Fragerunde mit den Ratsmitgliedern, welche bereits zum Austausch von Positionen und Argumenten genutzt werden kann. Während der nichtöffentlichen Debatten des Rates geben die Beitrittskandidaten dann Interviews an die Presse, welche wiederum ihre Interpretation des Geschehens an die Akteure kommuniziert. Durch die entstehende Eigendynamik tragen sich die Verhandlungen zügig hin zur letzten Spielsequenz.

In dieser dritten Sequenz werden sodann die verschiedenen Vertragsalternativen besprochen und über Kompromisse verhandelt. Die Entscheidungsphase ist dadurch zweigeteilt (siehe Abbildung 2). Zuerst werden einzelne Vertragsinhalte am Nachmittag des zweiten Tages verhandelt. Daraus wird ein erster Vertragsentwurf durch die Ratspräsidentschaft (in der Regel mit Unterstützung der Kommission) formuliert und am Ende des Tages präsentiert. Der Entwurf ergibt sich aus den Inhalten der vorangegangenen Verhandlungen und reflektiert den größtmöglichen gemeinsamen Nenner der gestellten Forderungen, um ein Ergebnis zu erzielen, das viele gemeinsame Interessen und Standpunkte widerspiegelt. Dabei versuchen die Ratspräsidentschaft und die Kommission möglichst viel gemeinsame Schnittmenge zu identifizieren bzw. in den Verhandlungen durch (geschickte) Vermittlung herzustellen. In welchem Ausmaß die Umsetzung dieses Aspekts der realen Verhandlungen innerhalb des Planspiels möglich ist, hängt stark von der Erfahrung der Spielleitung ab. Eine stärkere Strukturierung des Prozesses, wie in Abschnitt 9 vorgestellt, kann dies erleichtern. Andernfalls kann durch gezielte didaktische Reduktion (bei anschließender Auflösung im Debriefing) auch ein vereinfachter, intergouvernementaler Prozess, abgebildet werden, wie in vielen Planspielen übliche Praxis. Sollten gravierende Bedenken von Seiten der Mitgliedsstaaten oder eines Beitrittskandidaten vorliegen, können diese in einer Gesprächsrunde mit der Präsidentschaft während des „Staatsbanketts“ (Abendessen) aufgelöst werden. Sollte es hier zu einem Kompromiss kommen, informiert die Präsidentschaft die Ratsmitglieder am nächsten Morgen. Daraufhin stimmt der Rat ab und erhält eine fiktive Nachricht über das Votum des Europäischen Parlaments. Sollte ein Beitritt beschlossen werden, folgt die feierliche Unterzeichnung des Vertrags durch alle Mitgliedsstaaten. In jedem Fall äußern sich die (ehemaligen) Beitrittskandidaten zum Ausgang der Abstimmung und alle Akteure stellen sich den Fragen der Presse. Damit endet der formelle Teil und mündet nach einer kurzen Pause in das abschließende Debriefing.

8.3 Debriefing-Phase

Als Debriefing bezeichnet man die Phase, in welcher das Geschehene nachbesprochen wird. Sie dient als Gegenteil zur Anregungsphase und hat unter anderem die Gewinnung von Abstand zur Spielsituation als Ziel. In ihr werden die psychologischen, sozialen und politischen Prozesse besprochen, mit der Realität abgeglichen und Konsequenzen im Sinne von Erkenntnissen gezogen. Dass Planspiele erst durch eine effektive Debriefingphase zu entsprechenden Lerneffekten führen

haben qualitative (Schwägele 2015, Kriz et al. 2007) und quantitative Studien (Hense et al. 2009; Hense und Kriz 2008; Kriz und Hense 2006) bestätigt. Dennoch ist die Debriefingphase die wohl am häufigsten vernachlässigte (Kriz und Nöbauer o. J.). Um mit dem simulierten Raum des Ratsaals zu brechen, bietet es sich an das Debriefing in einem Stuhlkreis in der Mitte des Raumes oder gar einem anderen Raum (z. B. im Außenbereich) stattfinden zu lassen. Auch hilft es, wenn die Moderation nicht durch den vormaligen Ratsvorsitz übernommen wird, so wird die Umweltsituation beendet (z. B. durch den nur im Hintergrund agierenden Spielkoordinator). Ebenfalls verstärkt das Entfernen der Namensschilder, Flaggen und anderen Dekorationen, welche der Simulation der EU-Umwelt galten, den Bruch mit der vorangegangenen Simulationsphase.

Generell wurde sich bei EU+ für die Methode des moderierten Gesamtgruppen-Debriefing entschieden.⁸ Da der multiperspektivische Nachvollzug ein und desselben Prozesses u. a. im Fokus von EU+ steht, ist gerade die Reflektion in der Gruppe wichtig und sollte nicht auf Debriefingmethoden, welche Einzelarbeit betonen, wie bspw. durch schriftliche Arbeitsaufträge oder Lernjournals, beschränkt werden. Auf Grund der Komplexität der simulierten Prozesse und der erhofften, im Folgenden dargestellten, Orientierung an gewissen Grundfragen, kann hier nicht auf eine Moderation verzichtet werden. Somit ist in der gewählten Form des Debriefing vor allem die Rolle der Moderatorin bzw. des Moderators von Bedeutung. Diese Phase sollte ergebnisoffen gestaltet sein und den Meinungen der SuS Raum gegeben werden. Bewertungen und Interpretationen sind nicht vorzunehmen, die moderierende Person sollte lediglich beobachten. Sollten die Fragen nur schleppend beantwortet werden, hilft es auf die Wichtigkeit des Debriefings für den eigenen Lernerfolg hinzudeuten. Zeitlich ist die Debriefingphase mit 60 Minuten etwas länger einzuplanen, als eigentlich notwendig. Dies basiert darauf, dass nur eine abgeschlossene Debriefingphase ihren vollständigen Effekt entfaltet und so Zeitdruck oder ein frühzeitiger Abbruch vermieden werden kann. Die Debriefingphase durchläuft die folgenden vier Phasen, welche an Thiagarajan (1996) und Kriz und Nöbauer (o.J.) orientiert sind.

Debriefingphase 1 - Emotionale Empfindungen: In der ersten Phase sollen die SuS ihre Gefühle in ihren jeweiligen Rollen über das Planspiel hinweg beschreiben. Dies bringt einerseits mit sich, dass die SuS besser aus ihren Planspielrollen heraustreten können, andererseits erhält die Moderatorin / der Moderator einen Überblick, ob bestimmte Gefühle innerhalb der Gruppe überwiegen. Dieses Erkenntnis kann sie / er dann in den Folgefragen mit einbeziehen.

Debriefingphase 2 – Das Geschehene: In dieser Phase ist die Aufgabe zu rekapitulieren, was innerhalb des Planspiels passiert ist. Hier ist es besonders zuträglich, wenn – im Sinne der Multiperspektivität – Prozesse noch einmal aus verschiedenen Sichtweisen beschrieben und die subjektiven

⁸ Weitere Debriefingformen werden u.a. in Kriz und Nöbauer (o.J.) vorgestellt.

rollenspezifischen Wahrnehmungen dargestellt werden. In dieser Phase können auch einzelne Akteure einander Feedback geben und so zum Verständnis ihrer jeweiligen Rolle beitragen. Gerade das als Lernziel formulierte „Konzeptuelle Deutungswissen“ kommt hier zum Vorschein. Die Moderatorin bzw. der Moderator steuert durch gezielte Fragen zu den entsprechenden Themenfeldern.

Debriefingphase 3 – Das Gelernte: Die SuS stellen in dieser Phase dar, was sie denken gelernt bzw. erkannt zu haben. Schlussfolgerungen auch auf Basis der in der vorangegangenen Phase gesagten Dinge sind hier zulässig und dienen der Verdichtung bzw. Generalisierung. Je nach verfolgten Lernansätzen der Lehrkräfte im Regelunterricht wird in dieser Phase bspw. der kategoriale Lernprozess oder der Schluss zum Grundsätzlichen im Sinne des exemplarischen Lernens angereichert.

Debriefingphase 4 – Abgleich mit Realität: In der letzten Phase gilt es für die SuS die Unterschiede zur Realität aufzudecken. Dieser Prozess ist essentiell um Fehldeutungen der Realität auf Grund der didaktischen Reduktionen zu vermeiden. Hier soll auch von der Spielleitung ergänzt werden, sollten bspw. Reduktionen in der Komplexität des Abstimmungsprozesses nicht erkannt bzw. geäußert werden.

Nach Abschluss dieser Phase endet das methodische und didaktische Debriefing mit einem Fragebogen, welcher hauptsächlich der Weiterentwicklung dient. Danach folgt eine offene Kommentier-Runde, in welcher die SuS und auch alle anderen beteiligten Personen frei Äußerungen zum Ablauf, der Methode und Sonstigem äußern können. Falls von den SuS nicht schon selbst angesprochen, gilt es hier auch die Rolle der EU in der Finanzierung des Planspiels selbst anzusprechen. Zum Abschluss der Runde gilt es den SuS für ihre Offenheit zu danken und sich zu verabschieden, sodass die Lehrpersonen wieder in ihre Rolle als Verantwortliche schlüpfen können und von diesem Punkt an wieder übernehmen.

9. Weiterentwicklung des Konzepts

Die Verwendung von Planspielen sollte auch die kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung des Konzepts mit sich bringen. Für EU+ stellt dieser Abschnitt einige der konzeptionellen Weiterentwicklungen über die vier Ausgaben dar und gibt einen Ausblick auf mögliche weitere Anpassungen. Der Abschnitt folgt dabei der bisherigen Struktur, indem zuerst die Kosten des Projekts und mögliche Einsparpotenziale diskutiert werden, da gerade diese für Lehrkräfte und gewährende Schulleitungen einen Hemmschuh darstellen. Darauf folgen programmatische Änderungen sowie inhaltliche Anpassungen hinsichtlich der Rolle der Beitrittskandidaten.

Erste Aufmerksamkeit bei extracurricularen Veranstaltungen gilt, auf Grund deutlicher Beschränkungen in diesem Bereich, dem finanziellen Rahmen. Auch EU+ war trotz seiner institutionellen Einbettung in die Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Unterstützung öffentlicher Förderer hieran gebunden. Daraus ergaben sich die folgenden Einsparungs- und Finanzierungspotenziale: Zum einem können ohne größeren Qualitätsverlust die Ausgaben für Verpflegung der SuS während der Kaffeepausen eingespart werden. Anstelle bereitgestellter Verpflegung trat an dieser Stelle Selbstversorgung ein. Sofern finanzierbar unterstützen Kaffeepausen allerdings die professionelle Sitzungsatmosphäre. Es sollte zum anderen soweit wie möglich versucht werden, die Einnahmen des Projekts durch Unterstützung von Schulfördervereinen, Gemeinden, Landesbehörden usw. zu erhöhen. Durch den innovativen Lerncharakter von EU+ war dies in allen Jahren zumeist erfolgreich. Eine Erhöhung des Teilnehmerbeitrags ist zudem möglich, wobei sich hier ein erläuternder Begleitbrief an die SuS bzw. ihre Eltern als hilfreich erwiesen hat.

Als größter Kostenfaktor sind die Übernachtungskosten zentral. Um diese zu verringern ergab sich aus den Erfahrungen bis EU+ 2015 die Überlegung, EU+ um einen Tag zu verkürzen, was 2016 zum ersten Mal umgesetzt wurde. Hierfür war die Beschränkung auf nur einen Beitrittskandidaten (Serbien) nötig, um ausreichend Zeit für Verhandlungen zu gewährleisten. Durch die tagespolitisch komplexe Situation der EU-Türkei-Beziehungen Anfang 2016 wäre zudem eine inhaltlich angemessene Planspieldurchführung nicht leistbar gewesen. Die Verkürzung machte zudem deutliche Veränderungen des bisherigen Programmablaufs nötig.

Im Einklang mit der in den Abschnitten 7 und 8.1 thematisierten Eigenvorbereitung der SuS wurde die in Abbildung 2 vorgesehene Rollenvorbereitungsphase bis zur Eröffnung der Simulationsphase in ein Vortreffen ausgelagert. Neben den Kosteneinsparungen bot dies Gelegenheit für die Spielleitung, die Klasse(n), deren Motivation und Wissensstand vor dem eigentlichen Termin kennenzulernen und Inhalte daran anzupassen. Anzumerken ist hierbei, dass eine solche Option für Absolventenjahrgänge nur schwierig umsetzbar ist, da den SuS bei zeitlicher Nähe zu den Prüfungen die Zeit für eigene Vorbereitungen fehlt. Die Erfahrung von EU+ 2016 zeigt jedoch, dass für die Organisation eines umfassenden Vortreffens außerhalb des regulären Stundenplans (also z. B. mit beiden Klassen unterschiedlicher Schulen) eine frühzeitige Kommunikation mit den Schulleitungen nötig ist. Ein separater Termin birgt viele Vorteile, gerade im Hinblick auf die gemeinsame Rollenvorbereitung der SuS.

Inhaltlich wurde die Rolle der Beitrittskandidaten durch erweiterte Handlungsmöglichkeiten angepasst. Trotz der Auswahl leistungsstärkerer SuS (siehe Abschnitt 7) fühlten sich diese durch die realitätsgetreuen Rolleneinschränkungen zuvor häufig marginalisiert, was zu Frustration und Langeweile führte. Abhilfe hierfür schaffte bei EU+ 2016 die konzeptionelle Entscheidung, den

Beitrittskandidaten die Möglichkeit zu geben, kurze Videobotschaften an den Rat zu übermitteln. Damit war es den Kandidaten möglich, aktuelle Stellungnahmen abzugeben und (re)aktiv für ihren Beitritt zu werben. Auf Initiative von Ratsmitgliedern war es zudem möglich, die Vertretung Serbiens zeitweise für Fragen in die Ratssitzung einzuladen. Dieser größere Aktionsspielraum veranlasste eine engagiertere Interpretation der Kandidatenrolle. Die Diskussion um die Einflussmöglichkeiten der Beitrittskandidaten ist jedoch in der Debriefingphase äußerst wertvoll, um die Macht- und Interessenverhältnisse (siehe Abschnitte 4 und 5) des Beitrittsprozesses insgesamt zu reflektieren.

Im Zusammenhang mit den programmatischen Änderungen wie auch dem Austausch zwischen den Parteien stand 2016 unter anderem die aus dem MEU-Konzept (Muno et al. 2017b) entlehnte Neuerung eines strukturierten Antragsprozesses zur Formulierung des Vertragsentwurfs. Anstatt der vorherigen Praxis eines reinen Entwurfs durch den Ratsvorsitz (siehe Abschnitt 8.2) wurden alle Beteiligten aufgefordert, schriftlich formulierte Vorschläge einzureichen. Trotz des engen Zeitplans konnten so verschiedene Interessen konkret diskutiert und Kompromisse gefunden werden, wobei die finale Vertragsversion höchst realistisch informell an einem durch den Ratsvorsitz initiierten „runden Tisch“ ausgehandelt wurde. Der hohe Stellenwert, den informelle Prozesse in der EU-Entscheidungsfindung einnehmen, erschwert die gezielte Vermittlung, da diese Prozesse häufig keine Erwähnung erhalten. Nach unserer Interpretation des Kontroversitätsgebots und des Mündigkeitspostulats (siehe Abschnitte 3 und 5), sind jedoch gerade diese Aspekte der realen EU den SuS zu vermitteln, um eine kritische Reflektion des Lehrgegenstands zu ermöglichen. Die hier vorgeschlagene Strukturierung durch Verschriftlichung der Verhandlungsinhalte bietet eine pragmatische Möglichkeit der Planspielleitung, stellt jedoch erneut eine spezifische Interpretation des Prozesses dar. Weitere Konzeptualisierungen diesbezüglich scheinen daher vielversprechend.

Eine weitere mögliche Entwicklung liegt in der Integration in die Lehrkräfteausbildung an der Universität. Die Einbindung in die fachdidaktische Ausbildung von Lehrkräften birgt Potential für neue Impulse. Das bestehende Konzept soll daher in naher Zukunft im Rahmen von Seminaren für angehende Lehrkräfte implementiert werden. Die Durchführung unter Leitung von Studierenden ermöglicht eine praxisnahe und methodisch fundierte Überarbeitung. Einerseits kann damit finanziellen Herausforderungen begegnet werden, andererseits bietet eine solche Einbindung den Studierenden die Möglichkeit, Planspiele als eine Methode aktiven Lernens kennenzulernen. So können konkrete Erfahrungen in der Projektleitung sowie der Lehrkonzeption anhand eines interessanten, dynamischen Lerngegenstands generiert werden. Eine solche Kooperation ermöglicht die Aufwertung universitärer Ausbildung mit praktischen Inhalten im Sinne des aktuellen Paradigmenwechsels von (Frontal-)Lehre zu aktivem Lernen.

10. Fazit

Das vorliegende Kapitel dieses Sammelbands hat das Ziel, Leserinnen und Leser durch eine detaillierte Beschreibung von Planungs- und Durchführungsprozessen sowie entsprechender Kommentierung mit der Methode des Planspiels vertrauter zu machen. Durch das Aufzeigen verschiedener potentieller Probleme, entscheidender Stellschrauben und möglichen Hindernissen, möchten die Autoren Denkanstöße für Lehrkräfte geben. Das Planspiel EU+ bietet einen anregenden Ausgangspunkt zur Adaption von EU-Planspielen im Schulkontext. Seit der ersten Umsetzung des Konzepts 2013 wurde EU+ erheblich weiterentwickelt. Diese Erfahrungen wurden hier geteilt, denn, wie dieser Band zeigt (Muno et al. 2017b), stellen Planspiele eine vielversprechende Lehrmethode zur Vermittlung der EU dar, ihre eigenständige Konzeption übersteigt jedoch oftmals die Ressourcen einzelner Lehrkräfte (siehe Usherwood 2017). Die Autoren verstehen ihren Beitrag als Vorschlag für die didaktische Debatte und freuen sich daher über Kritik.

Für EU+ gilt es in der weiteren Konzeption vor allem auf den Punkt der weiteren Erforschung von Effekten einzugehen. Die bisherigen Auswertungen des Planspiels basierten vor allem auf der Abfrage der subjektiven Empfindungen der SuS. Hier wäre es im Speziellen sinnvoll, in Kooperation mit den Lehrkräften, auch den Wissenszuwachs im Sinne der prüfbareren Leistungsverbesserung zu überprüfen. Wie genau eine solche Erhebung mit einer Vergleichsgruppe, welche nicht am Planspiel teilnimmt, jedoch die EU-Inhalte im normalen Unterricht vermittelt bekommt, aussehen könnte, wird derzeit noch überdacht. Allgemein muss EU+ stärker in seinen Effekten überprüft werden. Empirische Forschung auf quantitativer wie auch qualitativer Ebene gilt es hier sinnvoll für die Weiterentwicklung zu implementieren. Ziel von EU+ muss es sein, die Veränderungen und Anpassungen nicht mehr nur auf den subjektiven Empfindungen der Durchführenden und den erfragten Meinungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen basieren zu lassen, sondern evidenzbasiert das Planspiel EU+ mehr und mehr zu optimieren. Leider besteht gerade in diesem Bereich noch eine entscheidende Schwäche der Politikdidaktik. Einer generellen Tendenz folgend wurde die Methode Planspiel gegenüber inhaltlichen Themen bislang vernachlässigt (siehe Ackermann et al. 2013, S. 116). Zu Planspielen fehlt entscheidende Grundlagenforschung. Die wenigen existenten empirischen Arbeiten basieren meist auf einzelnen Planspielen und bieten somit wenig verallgemeinerbaren Erkenntnisse. Eine erweiterte Kooperation zwischen Lehrkräften und universitärer Forschung wie Ausbildung, scheint bei EU+ und im Allgemeinen ein Schritt in die richtige Richtung. Ein ebensolcher Schritt wird auch von gründlich durchgeführten Planspielen als Methode geleistet, da diese den Unterricht weg vom Frontalunterricht und hin zu aktiven Lernformen führen.

Literaturangaben

- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. und Weinbrenner, P. (2013): *Politikdidaktik kurzgefasst*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Arndt, H.-M., Behne, M. W., Rappenglück, S. (2011). Fokus Balkan. Ein Planspiel zur Erweiterung der Europäischen Union. Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg & CIVIC-Institut für internationale Bildung (Hrsg.). http://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/planspiel/pl_fokus_balkan.pdf. Zugegriffen: 26.03.2016.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.). (2010). *Konzepte der politischen Bildung – Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bache, I. & George, S. (2006). *Politics in the European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (o. J.). <http://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65585/planspiel-datenbank>. Zugegriffen: 23.11.2016.
- Capaul, R. & Ulrich, M. (2003). *Planspiele: Simulationsspiele für Unterricht und Training: Mit Kurztheorie: Simulations- und Planspielmethodik*. Altstätten: Tobler.
- Ciupke, P. (2014). Reisend lernen: Studienreise und Exkursion. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 501-509). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Dierßen, B. & Rappenglück, S. (2015). Europabezogene Planspiele und ihre Wirkung. In: M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln* (S. 223-234). Wiesbaden: Springer VS.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Engartner, T. & Krisanthan, B. (2014). Einfallstor Schule. Wie Unternehmen und Stiftungen mit Unterrichtsmaterialien werben. *Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 11, 2, 141-154.
- Europäischer Rat (1993). *Schlußfolgerungen des Vorsitzes*, Kopenhagen 21.–22. Juni 1993.
- Frech, S., Kuhn, H.-W. & Massing, P. (Hrsg.). (2004). *Methodentraining für den Politikunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Geuting, M. (2000). Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In: D. Herz & A. Blätte (Hrsg.), *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften: eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion* (S. 15-62). Münster: LIT-Verlag.
- Gramm, C. & Pieper, S. (2015). *Grundgesetz Bürgerkommentar*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Hense, J. & Kriz, W.C. (2008). Making simulation games an even more powerful tool. Introducing the theory-based evaluation approach. In: L. de Caluwé, G. J. Hofstede & V. Peters (Hrsg.), *Why do games work? In search for the active substance* (S. 211-217). Deventer, NL: Kluwer.
- Hense, J., Kriz, W.C. & Wolfe, J. (2009). Putting theory oriented evaluation in practice: A logic model approach for the evaluation of Simgame. *Journal of Simulation & Gaming*, 40, 1, 110-133.
- Klippert, H. (2008). *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. 5., überarb. und aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz (Unterricht Paedagogik).
- Kriz, W. C., Nöbauer, B. (ohne Jahr). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf Zugegriffen: 2. Dezember 2015.
- Kriz, W.C. & Hense, J. (2006). Theory-oriented evaluation for the design of and research in gaming and simulation. *Simulation & Gaming*, 37, 2, 268-283.
- Kriz, W.C., Saam, N., Pichlbauer, M., Fröhlich, W. (2007). Intervention mit Planspielen als Großgruppenmethode – Ergebnisse einer Interviewstudie. In: W. C. Kriz (Hrsg.), *Planspiele für die Organisationsentwicklung*. Schriftenreihe: Wandel und Kontinuität in Organisationen (Bd. 8, S. 103-122). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Mickel, W. (2003). *Praxis und Methode. Einführung in die Methodenlehre der politischen Bildung*. Berlin, Cornelsen Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011). *Lehrplananpassung – Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld*. <http://lehrplaene.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html?keyword=sozialkunde&category=4>. Zugegriffen: 11.09.2016.
- Muno, W., Meßner, M. T. & Hahner, N. (2013). Politikdidaktik und Simulationen: Die EU-Simulation *Model European Union Mainz*. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 23, 1, 159-172.
- Muno, W. & Prinz, L. (2015). Teaching and learning with EU simulations: Evaluating Model European Union Mainz. *Journal of Contemporary European Research* 11, 4. 370-387.
- Muno, Niemann und Guasti (2017a)
- Muno, W., Prinz, L., Rünz, P. und Schäfer ??? (2017b)
- Rappenglück, S. (2014). Europabezogenes Lernen, in: W. Sander & B. Asbrand (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 4. völlig überarb. Aufl., (S. 392-400). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sander, W. & Asbrand, B. (Hrsg.). (2014). *Handbuch politische Bildung*. 4. völlig überarb. Aufl., Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung,
- Schöne, H. & Immerfall, S. (2015): EU-Bildung in der Schule – Erfahrungen und Desiderate. In M. Oberle (Hrsg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln: Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (S. 223–234). Wiesbaden: Springer VS.

Schwägele, S. (2015): *Planspiel – Lernen – Lerntransfer: Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren*. Norderstedt: Book on Demand.

Thiagarajan, S. (1996). *Framegames by Thiagi*. Bloomington: Thiagi Inc.

Usherwood, Simon (2017): Deutscher Titel? => Einfügen wenn final!

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173-184). Stuttgart: Klett Verlag.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (Hrsg.) (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.