

RESEARCH

Béatrice Ziegler
Monika Waldis *Hrsg.*

Politische Bildung in der Demokratie

Interdisziplinäre Perspektiven



Springer VS

Politische Bildung in der Demokratie

Béatrice Ziegler · Monika Waldis
(Hrsg.)

Politische Bildung in der Demokratie

Interdisziplinäre Perspektiven

 Springer VS

Herausgeber
Béatrice Ziegler
Aarau, Schweiz

Monika Waldis
Aarau, Schweiz

ISBN 978-3-658-18932-7 ISBN 978-3-658-18933-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-18933-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Béatrice Ziegler
Einleitung7

Disziplinäre Zugänge zu Politischer Bildung

Béatrice Ziegler
Zur Einführung 15

Andreas Glaser
Politische Bildung und politische Rechte: Wechselbeziehungen aus
staatsrechtlicher Sicht 17

Walter Kälin
Wahl- und Stimmrecht als Menschenrecht.....37

Franziska Hedinger
Erkenntnisse aus der empirischen Politikwissenschaft für das
Politikkompetenzmodell.....57

Monika Waldis
Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen
Bildung in der Schweiz 75

Béatrice Ziegler
Legitimationsfiguren der Politischen Bildung.....97

Empirische Zugänge zu Wissen und Können in Politischer Bildung

Béatrice Ziegler

Zur Einführung 113

Inken Heldt

Wie Schülerinnen und Schüler Menschenrechte verstehen:

Eine Typologie 115

Sarah-Jane Conrad, Christian Mathis & Claire Cassidy

Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie 137

Janine Sobernheim

Politisches Argumentieren..... 155

Georg Weißeno & Barbara Landwehr

Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse
einer Studie 175

Alexander Wohnig

Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen
Lernprozessen..... 191

Monika Oberle & Johanna Leunig

Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und
Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union...213

Abstracts.....239

Angaben zu den Autorinnen und Autoren.....245

Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union

Monika Oberle & Johanna Leunig

1 Anlass und Hintergrund

Die Behandlung der Europäischen Union (EU) im politischen Fachunterricht ist in Deutschland für die Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen bundesweit verpflichtend vorgeschrieben (vgl. Geyr et al. 2007). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass im europäischen Mehrebenensystem EU-bezogene politische Kompetenzen der Unionsbürgerinnen und -bürger zunehmend an Bedeutung gewinnen. So gehen Schätzungen zufolge ca. 30 % der auf deutscher Bundesebene verabschiedeten Gesetze auf einen „europäischen Impuls“ zurück (vgl. z. B. Töller 2008). Politik in den Mitgliedsstaaten lässt sich ohne Einbeziehung der europäischen Ebene nicht angemessen begreifen; zugleich lässt sich Politik der Europäischen Union nicht alleine über Mitbestimmung auf nationaler Ebene beeinflussen (vgl. Oberle/Forstmann 2015a, 81 f.). Entsprechend ist eine informierte, kritische Auseinandersetzung der angehenden Bürgerinnen und Bürger mit *polity*, *politics* und *policies* der EU gefordert, wobei dem Schulunterricht die besondere Chance zufällt, potenziell alle Heranwachsenden unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund und ihrem Vorinteresse an Politik oder Europa zu erreichen.

Zentrales Ziel politischer Bildung an Schulen ist es, politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Nach dem Modell von Detjen et al. (2012) können diese als Fachwissen, politische Urteilsfähigkeiten, politische Handlungsfähigkeiten sowie politikbezogene Motivationen und Einstellungen verstanden werden. Zugrunde liegt einem solchen Modell der Politikkompetenz ein domänenspezifischer, aber relativ weiter pädagogisch-psychologischer Kompetenzbegriff, der neben kognitiven auch

affektive, motivationale und (bei Detjen et al. 2012 allerdings kaum berücksichtigte) volitionale Dispositionen mit einschließt¹.

Zu den motivationalen Orientierungen gehören insbesondere das politische Interesse sowie das subjektive politische Kompetenzgefühl bzw. die Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese können in ein internes und externes Effektivitätsgefühl unterschieden werden (vgl. Vetter 1997; siehe auch Oberle 2012, 65–67): Während *internal political efficacy* sich auf die Einschätzung der eigenen auf Politik bezogenen Fähigkeiten bezieht, ist unter *external political efficacy* die subjektiv wahrgenommene Responsivität des Systems gegenüber den Bürgerinteressen zu verstehen, also die Einschätzung, ob „das politische System für Einflüsse der Bürger offen ist und auf sie reagiert“ (Vetter / Maier 2005, 57). Das Responsivitätsgefühl ist eng verwandt mit dem Vertrauen in das politische System bzw. dessen diffuser politischer Unterstützung (vgl. Massing 2012, 28). Als Teil der Selbstwirksamkeitsüberzeugung lässt sich das politische Responsivitätsempfinden also einerseits den politischen Motivationen, als Element der politischen Unterstützung andererseits den politischen Einstellungen zuordnen.

Selbstverständlich hängen Responsivitätsgefühl und diffuse politische Unterstützung als Element der Politikkompetenz entscheidend von der Vertrauenswürdigkeit des politischen Systems, seiner Institutionen und Akteure ab. Zugleich ist festzustellen, dass ohne ein Mindestmaß an Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger in ihre politischen Institutionen eine repräsentative Demokratie nicht überlebensfähig ist (vgl. Fuchs et al. 2002). Wie viel Bürgervertrauen für den Erhalt eines freiheitlichen politischen Systems notwendig ist, ist eine offene Frage (vgl. Schöne 2017). Für die Europäische Union diskutiert dies Wilhelm Knelangen (2015) anhand von Daten des Eurobarometers: Dabei macht er Anfang des 21. Jahrhunderts in der EU-Bürgerschaft eine Vertrauenskrise aus, welche die Europäische Union in ihrem Bestand ernsthaft gefährden könnte.

Peter Massing unterstreicht, dass Responsivitätsgefühl und Systemvertrauen der Schülerinnen und Schüler vom Politikunterricht nicht unmittelbar gefördert, sondern eher indirekt beeinflusst werden: Sie seien „bestenfalls ein *by-product* der Schule als gesellschaftliche Institution und der

1 Dieser Kompetenzbegriff entspricht Franz E. Weinerts vielfach zitierter Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001a, 27 f.).

Ausgestaltung des Politikunterrichts“ (2012, 29). Angesichts des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977; Oberle 2013) ist Einstellungsförderung in der politischen Bildung grundsätzlich eine Gratwanderung. Klar ist, dass politische Einstellungen nicht Gegenstand schulischer Benotung sein dürfen. Zugleich muss für den Unterricht berücksichtigt werden, dass der Beutelsbacher Konsens nicht wertneutral ist, sondern auf den Grundwerten unserer freiheitlich-demokratischen Ordnung basiert. So lässt sich auch argumentieren, dass die im Grundgesetz verankerte Europaoffenheit (Art. 23 GG) eine grundsätzlich positive Bewertung der europäischen Integrationsbestrebungen und der Europäischen Union im Politikunterricht deutscher Schulen fordert. Es macht Sinn, hier in Anlehnung an Easton (1965) zwischen generellen und performanzbezogenen Einstellungen zu unterscheiden, bzw. zwischen einem „harten“ und einem „weichen“ „Euroskeptizismus“ (Weßels 2009; Knelangen 2011). Während eine „fundamentale“ EU-Ablehnung nicht im Zielbereich der schulischen Bildung in Deutschland liegt, entspricht eine „konstruktive“ EU-Skepsis (ebd.) selbstverständlich den Zielen der politischen EU-Bildung. Hier sollte es das vorrangige Unterrichtsziel sein, den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Einstellungen kognitiv zugänglich zu machen. Es gilt, Vorurteile in begründete, sachlich fundierte Urteile zu überführen (vgl. Massing 2004). Helmar Schöne (2017) vermutet unter Rekurs auf Studien u. a. von Patzelt (1998, 2003), dass bestimmte „Fehlkonzepte“ zu einem Vertrauensverlust der Bürgerinnen und Bürger in ihre politischen Institutionen, allen voran in die parteienstaatlichen Institutionen (Parlament und Regierung) beitragen. Hier müsste politische Bildung ansetzen.

Auch eine politische Partizipationsbereitschaft (Volition) kann mit Wejnert (2001a, 27 f.) als Bestandteil fachlicher Kompetenz angesehen werden, wobei dies in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert wird (vgl. etwa die Auseinandersetzung um verschiedene Bürgerleitbilder, z. B. Massing 2004; Detjen 2013, 215 ff.). Eine Beteiligung an politischen Wahlen wird allerdings nicht erst dem umstrittenen Bürgerleitbild „Aktivbürger/in“ zugeschrieben, sondern bereits dem „reflektierten Zuschauer“ und der „interventionsfähigen Bürgerin“. Dass die politische Handlungsbereitschaft, ebenso wie die politischen Einstellungen, nicht Gegenstand schulischer Benotung sein darf, liegt auf der Hand. Allerdings kann sie durchaus im Zielbereich (auch schulischer) politischer Bildung liegen und – zumindest in legaler, grundsätzlich die freiheitlich-demokratische Grundordnung stützender Form, oder aber in Form des zivilen Ungehorsams als Ausdruck der wehr-

haften Demokratie – als wünschenswertes Ergebnis definiert werden. Es macht daher Sinn, auch die politische Partizipationsbereitschaft der Lernenden bei der Untersuchung von Wirkungen der politischen Bildung in den Blick zu nehmen.

Wissen schließlich stellt einen zentralen Bestandteil von Kompetenz dar. Klieme zufolge umfasst Kompetenz „Wissen und Können“ (2004, 13). Franz E. Weinert stellt an anderer Stelle verschiedene Kompetenzbegriffe vor, wobei das von ihm präferierte Konzept neben Können explizit auch Wissen umfasst. Es ist ein „knowledge-centered concept of competence“, wobei Weinert argumentiert:

„key competencies, however, are no substitute for content-specific knowledge, especially when solving more difficult problems. Even the hope that one could use a few key competencies to quickly acquire content-specific knowledge through electronic media is a purely utopian view. Only those with enough initial knowledge are able to use new knowledge effectively.“ (1999, 28)

Er betont allerdings auch hier die Bedeutung motivationaler Orientierungen: „all measures of competence should also include measures of competence-specific motivational aspects“ (ebd., 29). Fachspezifische Kompetenzen bedürfen für ihren Erwerb, aber auch für ihre Anwendung fachlicher Kenntnisse (vgl. auch Weinert 2000). Die systematische Vermittlung eines konzeptuellen Grundwissens neben der kontinuierlichen Förderung der übrigen Kompetenzfacetten ist dementsprechend keine Aushöhlung der Kompetenzorientierung, sondern ihr inhärent (vgl. Oberle/Tatje 2014, 63).

Dass eine Festschreibung im Kerncurriculum noch keine tatsächliche Behandlung der Europäischen Union im Unterricht geschweige denn eine gelingende Kompetenzvermittlung garantiert, ist offenkundig. In der Tat begegnet die politische EU-Bildung besonderen Herausforderungen. Detjen (2004) identifizierte zentrale Probleme der politischen EU-Bildung, allen voran die Komplexität des politischen Mehrebenensystems. Herausforderungen liegen neben Komplexität und Dynamik der Europäischen Integration demnach auch in der empfundenen Bürgerferne und dem mangelnden Lebensweltbezug, dem angetroffenen Desinteresse, fehlenden Vorkenntnissen und Vorurteilen seitens der Lernenden. Eine Befragung unter 179 Lehrkräften bestätigt diese Annahmen (Oberle/Forstmann 2015b, 201): Aus Sicht der Fachlehrpersonen stellt die Komplexität der EU das vorrangige Problem ihrer Vermittlung dar. Dies ist ernst zu nehmen, auch wenn manch eine oder einer feststellen mag, dass kommunale Politik ebenfalls höchst komplex ist und im Politikunterricht selten in ihrer Gänze durchdrungen werden dürfte. Doch ruft Kommunalpolitik bei (angehenden)

Bürgerinnen und Bürger offenbar ein deutlich geringeres Gefühl der kognitiven Überforderung hervor als die EU, welche auch von den Lehrkräften selbst als hyperkomplex empfunden wird.

Wie lassen sich angesichts der beschriebenen Probleme EU-bezogene politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler fördern? Einen möglichen Ansatz bietet die Methode des politischen Planspiels. Nicht nur die außerschulische politische Bildung setzt in Seminaren oder Parlamentsbesuchen auf Planspiele, sie finden auch zunehmend Eingang in den schulischen Politikunterricht. Umfragen zeigen, dass ihr Einsatz hier zwar nicht die Regel ist, aber durchaus keinen Exotenstatus mehr inne hat (vgl. Oberle/Leunig 2016). Zahlreiche positive Erwartungen knüpfen sich an dieses handlungs-, erfahrungs- und prozessorientierte Lehr-Lern-Arrangement (vgl. ebd.; siehe Klippert 1984; Massing 1997; Hartmann/Weber 2013; Raiser/Warkalla 2015): So sollen Planspiele helfen, die Komplexität von Politik – gerade auch bezüglich des politischen Prozesses – zu reduzieren und verstehbar zu machen, und zur Einsicht in die Schwierigkeiten politischer Kompromissfindung beitragen. Sie sollen das Politische mit der Lebenswelt der Lernenden verknüpfen und einer nachhaltigen, da erfahrungsbasierten Wissensvermittlung dienen. Nicht zuletzt wird davon ausgegangen, dass Planspiele die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand motivieren und ihr Interesse an Politik wecken bzw. erhöhen. Die (erwarteten) Vorteile der Methode passen auffallend gut zu den oben genannten Problemen der EU-Bildung im Politikunterricht. Allerdings gibt es (nicht nur) unter Lehrkräften verbreitete Vorbehalte gegenüber politischen Planspielen, gerade was den Schulunterricht angeht. Probleme werden insbesondere in einem hohen Zeitaufwand gesehen, außerdem im mangelnden Ernst der Auseinandersetzung und einem daraus resultierend geringen Lerneffekt. Befürchtet wird eine zu starke Verzerrung der Realität. Planspiele gelten als voraussetzungsreich, da zunächst inhaltliche und ablaufbezogene Kenntnisse vermittelt werden müssen. Zudem kann die Eigendynamik der Spielsituation auf Grund der begrenzten Steuerbarkeit der avisierten Lernprozesse Lehrkräfte von der Planspieldurchführung abschrecken.

Bezüglich der angenommenen Chancen und Risiken der Planspielmethode existieren jedoch überraschend wenig systematisch gewonnene empirische Erkenntnisse (vgl. Dierßen/Rappenglück 2015; Gosen/Washbush 2004). Einige Studien haben in qualitativen Interviews Meinungen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrkräften erhoben (z. B. Rappenglück 2004; Dierßen/Rappenglück 2015). Quantitative Studien zu

den Effekten und Bedingungen politischer Planspiele (gerade, aber nicht nur an Schulen), welche verallgemeinerbare Aussagen stützen, sind rar (zu Interessensentwicklung und Motivationspotenzial, allerdings bezüglich Naturwissenschaften, vgl. Knogler/Lewalter 2014). Dies gilt auch für die EU-Vermittlung im Politikunterricht. Inwiefern es – gerade im Unterricht gut einsetzbaren, relativ kurzen – Planspielen vor diesem Hintergrund gelingt, EU-bezogene Schülerkompetenzen zu fördern, ist eine offene Frage, der die im Folgenden vorgestellte Studie nachgeht.

2 Ziele und Fragestellungen der Studie

Die Interventionsstudie hat zum Ziel, die Effekte von EU-Kurzplanspielen auf EU-bezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen systematisch zu untersuchen. Der Fokus dieser Studie liegt auf den Dimensionen Fachwissen sowie politische Einstellungen und Motivation (vgl. Detjen et al. 2012). Analysiert werden zum einen Veränderungen in den vor und nach der Durchführung des Planspiels erhobenen Konstrukten, zum anderen die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Qualität und Wirkungen des Planspiels. Jeweils vor und nach Teilnahme am Planspiel erhoben wurden das politische Fachwissen der Lernenden zur EU, verschiedene Facetten von EU-Einstellungen, ihr internes EU-bezogenes politisches Effektivitätsgefühl sowie die EU-bezogenen politischen Partizipationsbereitschaften. Untersucht wird außerdem der Einfluss von sozio-demographischen Hintergrundvariablen (Geschlecht, Alter, kulturelles Kapital des Elternhauses, Schulform) und generellem politischen Interesse auf a) die im Prä-Post-Vergleich gemessenen sowie b) die von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Planspielwirkungen. Als Fragestellungen lassen sich formulieren: (Wie) wirkt sich die Teilnahme an dem Kurzplanspiel auf die EU-Kenntnisse, Einstellungen zur EU, das EU-Interesse, das interne politische Effektivitätsgefühl sowie die Partizipationsbereitschaften der Schülerinnen und Schüler aus? Wie beurteilen diese selbst das Planspiel und seine Wirkungen? Zeigen sich bei den ermittelten Planspieleffekten systematische Unterschiede für verschiedene Schülergruppen (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Vorwissen, EU-Einstellungen vor Planspieldurchführung, politischem Interesse)? Die Ergebnisse der Studie sollen dazu beitragen, den didaktischen Wert der durchgeführten Methode angemessener einzuschätzen. Auch sollen die Potenziale des gewählten Forschungszugangs für weitere Studien ausgelotet werden, sodass

der Einsatz von (EU-)Planspielen im Unterricht evidenzbasiert weiterentwickelt werden kann. Neben der zentralen Befragung mit teilstandardisierten Fragebögen wurden auch zahlreiche leitfadengestützte Interviews mit Schülerinnen und Schülern geführt, die Folgestudien als Grundlage dienen sollen. Im vorliegenden Artikel soll den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur EU und insbesondere dem EU-bezogenen politischen Responsivitätsgefühl besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

3 Design der Studie

Untersucht wurden 15 EU-Kurzplanspiele, die im Zeitraum von 2013 bis 2016 an insgesamt 12 Schulen (Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsschulen/Berufskollegs) in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden. Hierbei handelt es sich um ein Gelegenheits-sample einer für die teilnehmenden Schulen kostenlosen Planspielreihe.² Simuliert wurde dabei ein Entscheidungsprozess im Europäischen Parlament zu a) Asylpolitik, b) Datenschutz oder c) CO²-Ausstoß von PKW. Es wird davon ausgegangen, dass der Lebensweltbezug dieser Themen sich heutigen Jugendlichen relativ klar erschließt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen in dem Planspiel nicht die Rolle bestimmter Persönlichkeiten, wohl aber vorgegebener politischer Akteure (z. B. Ausschussmitglied einer im Parlament vertretenen Fraktion und spezifischer Nationalität) ein. Die Spiele bestehen jeweils aus unterschiedlichen Phasen wie Fraktionssitzungen, Verhandlungen in beteiligten Fachausschüssen sowie Plenarsitzungen mit finaler Abstimmung. Die Planspiele dauern ca. drei Zeitstunden (inklusive inhaltlicher und organisatorischer Einführung sowie Auswertung), wurden von *planpolitik*³ entwickelt und von deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an den teilnehmenden Schulen durchgeführt. Die Kürze der Simulationen trägt der Tatsache Rechnung, dass im regulären Schulunterricht selten Zeit für umfangreichere Planspiele erübrigt werden kann.

Die Daten wurden mittels eines teilstandardisierten Fragebogens in einem Prä-Post-Design erhoben. Das vorliegende Sample umfasst 308 Schü-

2 Die Spiele wurden von der Vertretung der EU-Kommission in Deutschland finanziert, von den Staatskanzleien der Länder unterstützt und in Niedersachsen samt der begleitenden Befragung durch das Kultusministerium beworben.

3 *Planpolitik* (www.planpolitik.de) wurde 2005 von Absolvent/innen des Otto-Suhr-Instituts der Freien Universität Berlin gegründet und bietet unterschiedliche Formate politischer Planspiele zu verschiedenen Themen an, u. a. zur Europäischen Union (neuerdings auch als online-Version).

lerinnen und Schüler (51.2 % Mädchen, 57.8 % Gymnasiastinnen und Gymnasiasten), die an einem der Planspiele sowie an der Prä- wie auch der Post-Erhebung teilgenommen haben. Die Schülerinnen und Schüler besuchten Mittel- und Oberstufen, das durchschnittliche Alter betrug 16.75 Jahre ($SD = 1.98$). Die Befragung erfolgte in der Regel wenige Tage vor bzw. nach Durchführung des Planspiels durch geschulte Studierende oder Lehrkräfte, wobei stets darauf geachtet wurde, dass zwischen Prä- und Post-Befragung außer der Teilnahme an der Planspieleinheit kein weiterer Unterricht zur Europäischen Union erfolgte.

Der Fragebogen bestand aus geschlossenen, halboffenen sowie offenen Fragen. Die geschlossenen Fragen zu den politischen Dispositionen und den Planspielbewertungen der Schülerinnen und Schüler bestanden in der Regel aus 4-stufigen Likert-Skalen, die eine Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen ermöglichte (zur leichteren Interpretierbarkeit für die vorliegende Ergebnisdarstellung einheitlich umgepolt: 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme voll und ganz zu*). Zur Evaluierung der planspielinduzierten Veränderungen der EU-bezogenen Dispositionen wurden reliable, bereits in anderen Studien validierte Skalen verwendet (Items u. a. nach Westle 2006; Gille et al. 2006; Kerr et al. 2010; Deutsche Shell 2010; Oberle 2012; Vetter 2013), welche sowohl vor, als auch nach dem Planspiel erhoben wurden. Für die EU-bezogenen politischen Einstellungen konnte ein fünf-faktorielles Konstrukt modelliert werden, bestehend aus generellen EU-Einstellungen, empfundener Responsivität der EU, Performanz-bezogenen EU-Einstellungen, Bedeutung der Europawahlen sowie empfundenem Alltagsbezug der EU. Die Zusammenhangstruktur dieser fünf Facetten ist Abb. 1 zu entnehmen.

Das interne Effektivitätsgefühl wurde zweifaktoriell erhoben, bestehend aus den beiden Dimensionen subjektives EU-Wissen und diskursbezogenes Effektivitätsgefühl. Auch die EU-bezogene Partizipationsbereitschaft wurde zweifaktoriell modelliert, wobei empirisch und theoriegeleitet die Facetten basale und weitergehende Partizipationsbereitschaft unterschieden werden konnten. Die EU-bezogene politische Partizipationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wurde ebenfalls mit Likert skalierten Items (4-stufig) erhoben, wobei hier empirisch und theoriegeleitet zwei Subfacetten unterschieden werden konnten: 1. basales Engagement, das relativ wenig Aufwand bedeutet (z. B. bei den Europawahlen wählen gehen); 2. weitergehendes, aufwändigeres Engagement (z. B. in einer Partei oder anderen politischen Gruppe zu Themen der EU arbeiten; Kandidatin oder Kandidaten des Europaparlaments bei der Wahlkampagne unterstützen; selbst kan-

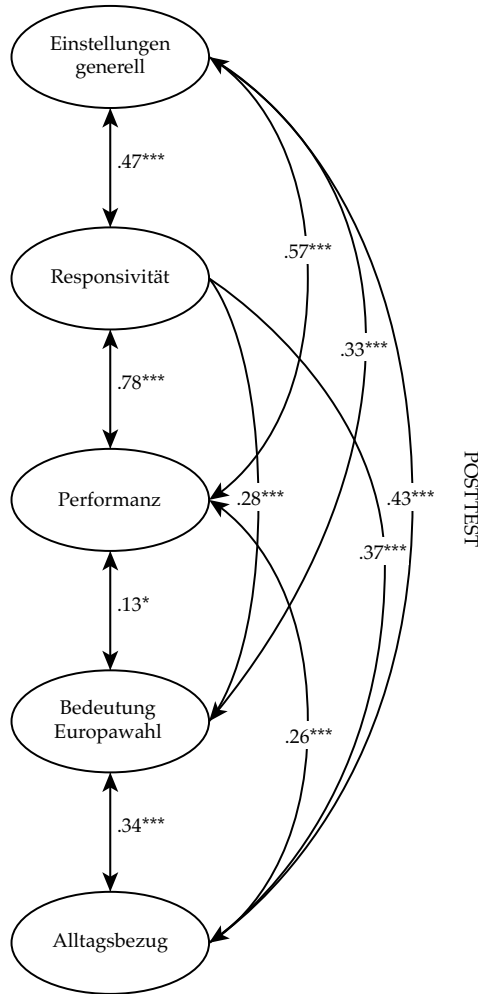


Abb. 1: Messmodell EU-Einstellungen (Posttest)

didieren). Hierbei wird neben der Unterscheidung legal – illegal also die Unterscheidungskategorie „Aufwand“ (insbesondere Investition von Zeit bzw. Verlust an Freizeit, „Informationskosten“, vgl. Pickel 2012) ins Feld geführt. Die Kategorien Konventionalität und Verfasstheit scheinen dagegen für die Unterscheidung von empirisch vorfindbaren Partizipationstypen

Tab. 1: Messmodelle (Prä-/ Posttest) und Beispielitems

| | Anz. Items | α | χ^2 | CFI/TLI | RMSEA | BEISPIELITEM |
|--|------------|-----------------|---------------------------------|------------------------|-----------|--|
| Einstellungen | | | | | | |
| EU (5-faktoriell): | I = 4 | I = .78 / .78 | | | | I = „Ich bin froh, dass Deutschland Mitglied der EU ist.“ |
| generell, Responsivität, Performanz | II = 3 | II = .67 / .59 | 196.03(109)*** / 204.32(109)*** | .96 / .94 // .95 / .93 | .05 / .05 | II = „Die Politiker/innen der EU kümmern sich nicht viel darum, was Leute wie ich denken.“ |
| Bedeutung der Europawahlen, Alltagsbezug) | III = 3 | III = .71 / .68 | | | | III = „Wie zufrieden bist du mit dem Ausmaß der Beteiligung der Bevölkerung an politischen Entscheidungen der EU?“ |
| | IV = 3 | IV = .78 / .77 | | | | IV = „Es ist mir wichtig, welche/r Kandidat/ in einen Sitz gewinnt und Mitglied im Europäischen Parlament wird.“ |
| | V = 5 | V = .79 / .78 | | | | V = „Die politischen Entscheidungen der EU haben Einfluss auf mein Leben.“ |
| internes Effektivitätsgefühl | | | | | | |
| EU (2-faktoriell): | I = 5 | I = .82 / .74 | 45.56(19)** / 26.72(19)n. s. | .99 / .99 // .99 / .99 | .07 / .04 | I = „Alles in allem weiß ich über die Europäische Union Bescheid.“ |
| I = subjektives Wissen; II = diskursbezogenes Effektivitätsgefühl) | II = 3 | II = .82 / .77 | | | | II = „Wenn über die Europäische Union diskutiert wird, habe ich gewöhnlich auch etwas zu sagen.“ |

Tab. 1: Messmodelle (Prä-/Posttest) und Beispiellitems (Fortsetzung)

| Anz. Items | α | χ^2 | CFI/TLI | RMSEA | BEISPIELITEM |
|---|----------------|--------------------|---------------|-----------|---|
| Partizipationsbereitschaft EU (2-faktoriell: | | | | | |
| I = 2 | I = .68 / .72 | 15.64(13); n. s. / | 1.00 / .99 // | | An welchen der Folgenden kannst du dir vorstellen dich zu beteiligen? |
| II = 5 | II = .80 / .82 | 26.53(13)* | .99 / .98 | .03 / .06 | I = „bei den Europawahlen wählen gehen.“ II = „an öffentlichen politischen Diskussionen zur EU.“ |
| ----- | | | | | |
| Sachinteresse Politik | | | | | |
| 5 | .90 | 6.18(5); n. s. | 1.00 / 1.00 | .03 | „Die Beschäftigung mit Politik ist für mich sehr wichtig – unabhängig von der Schule und anderen Personen.“ |
| Evaluation Planspiel (3-faktoriell: | | | | | |
| I = 11 | I = .86 | | | | I = „Alles in allem, wie zufrieden bist du mit dem Planspiel?“ |
| II = 6 | II = .82 | 320.12(186)*** | .96 / .95 | .05 | II = „Durch das Planspiel ... verstehe ich insgesamt besser, wie die EU funktioniert.“ |
| III = 4 | III = .89 | | | | III = „Das Planspiel ... hat mich motiviert, mich weiter mit der EU auseinanderzusetzen.“ |

mittlerweile wenig Erklärungskraft zu besitzen (ebd.). Die Subdimensionen basale und weitergehende politische Beteiligungsbereitschaft wurden bereits in der Göttinger Schülerstudie WEUS II vorgefunden (Oberle/Forstmann 2015a; auf eine Erhebung der dritten dort erfassten Dimension „Bereitschaft zur illegalen Partizipation“ wurde hier verzichtet) und entsprechen auch Analysen der ICCS Studie (vgl. Kerr et al. 2010). Das EU-Interesse der Lernenden wurde mit einem 4-stufig skalierten *Single Item* erhoben („Interessierst du dich für die Europäische Union? Bitte kreuze an, was am ehesten auf dich zutrifft: sehr interessiert – überhaupt nicht interessiert“). Darüber hinaus wurden im Prä-Test das politische Sachinteresse (5-Item-Skala adaptiert nach Köller et al. 2000) sowie die sozio-demographischen Hintergrundvariablen Geschlecht, Alter, Schulform und kulturelles Kapital des Elternhauses (Proxy-Indikator: Bücher zu Hause; *Skala: 1 = kein/geringes kulturelles Kapital; 6 = hohes kulturelles Kapital*; z. B. ICCS 2009) erhoben. Das dreifaktorielle Konstrukt zur Planspielzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Bewertung der Planspieleffekte (a) generelle Zufriedenheit mit dem Planspiel, b) erlebter Lerneffekt und c) empfundener Zuwachs an Interesse und Beteiligungsmotivation; naturgemäß nur im Post-Test erhoben) wurde in dieser Studie neu entwickelt und weist ebenfalls gute Fit-Werte (hohe Reliabilität und Datenpassung) auf. Die Messmodelle sowie weiterführenden Berechnungen wurden latent in Mplus 7.3 modelliert, wobei Likert skalierte Items als kategoriale Variablen behandelt wurden und die hierarchische Struktur der Daten stets berücksichtigt wurde (Mplus Befehl = Type is COMPLEX). Die Messmodelle der Konstrukte sowie Beispielitems sind der Tab. 1 zu entnehmen.

Das objektive EU-Wissen wurde mit 24 Mehrfach-Antwort-Items mit zumeist drei Distraktoren und einer korrekten Antwort erhoben (weiterentwickelt nach Oberle 2012; Oberle/Forstmann 2015a). Inhaltlich lag der Schwerpunkt dabei neben dem „generellen Ortungs-Wissen“ (z. B.: Ziele, Anzahl der Mitglieder, Dynamik der EU) auf den EU-Institutionen und Gesetzgebungsprozessen (insbesondere Mitentscheidungsverfahren), besonders der Rolle des Europäischen Parlaments. In ConQuest erfolgte eine Rasch-Skalierung der Wissensitems, wobei dem Messmodell eine akzeptable Datenpassung (WLE/EAP = .73/.74, Variance = .66, Discrimination = .20-.48) bescheinigt wird.

4 Ergebnisse

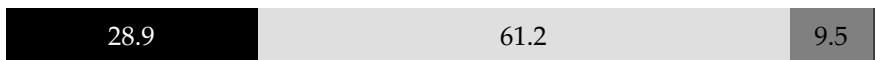
Insgesamt äußern die Schülerinnen und Schüler eine hohe Zufriedenheit mit dem Planspiel und seinen Effekten. So waren 94.8 % der Teilnehmenden zufrieden (35.3 % „sehr zufrieden“) mit der Intervention, und 77.1 % gaben an, gerne wieder einmal an solch einem Planspiel teilnehmen zu wollen. 90,6 % würden das erlebte Planspiel weiterempfehlen. Zur Analyse der Mittelwerte und Mittelwertunterschiede in den latenten Konstrukten wurden manifeste Mittelwertskalen gebildet (siehe Tab. 2). Dabei zeigt sich, dass das Planspiel insgesamt positiv bewertet ($M = 3.08$; $SD = .31$) und seine Lerneffekte von den Schülerinnen und Schülern als eher hoch

Durch das Planspiel ...

wurde deutlich wie schwierig es ist, eine gemeinsame Lösung zu finden.



verstehe ich besser, wie die Gesetzgebung in der EU funktioniert.



kann ich besser nachvollziehen, wie politische Entscheidungen getroffen werden.



verstehe ich insgesamt besser, wie die EU funktioniert.



ist mir klarer geworden, was die EU mit meinem Alltag zu tun hat.

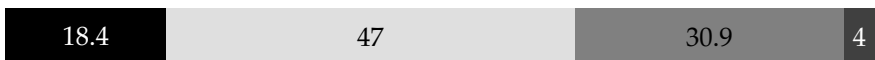


Abb. 2: Planspieleffekte aus Schülersicht (in Prozent)

Tab. 2: In Prä- und Posttest erhobene Dispositionen: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Effektstärken der Veränderungen (Cohens d)

| Messmodelle | | Prätest | | Posttest | | Cohens d |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---------|------|----------|------|------------|
| | | M | SD | M | SD | |
| EU-Einstellungen | Interesse an der EU | 2.60 | .65 | 2.69 | .60 | .14 |
| | generell | 3.25 | .53 | 3.31 | .50 | .12 |
| | Responsivitätsgefühl | 2.37 | .53 | 2.58 | .47 | .42 |
| | performanzbezogen | 2.78 | .55 | 2.90 | .46 | .24 |
| | Bedeutung der Europawahlen | 2.45 | .76 | 2.63 | .74 | .24 |
| | empfundener Alltagsbezug | 2.82 | .55 | 2.96 | .53 | .26 |
| Partizipationsbereitschaft (EU) | basal | 3.10 | .71 | 3.13 | .74 | .04 |
| | weitergehend | 2.03 | .57 | 2.13 | .66 | .16 |
| Internes Effektivitätsgefühl (EU) | diskursbezogen | 2.33 | .72 | 2.51 | .64 | .26 |
| | subjektives Wissen | 2.75 | .54 | 3.02 | .41 | .56 |
| | objektives EU-Wissen | 14.33 | 4.40 | 16.01 | 3.50 | .42 |
| | politisches Interesse | 2.59 | .70 | | | |
| Evaluation Planspiel | Zufriedenheit generell | | | 3.08 | .31 | |
| | subjektiver Lerneffekt | | | 3.09 | .47 | |
| | Interessenszuwachs/ Motivation | | | 2.49 | .66 | |

($M = 3.09$; $SD = .47$) eingeschätzt werden. Hinsichtlich der Fragen, ob das Planspiel das Interesse an Politik und der EU erhöht, zur weiteren Beschäftigung mit der EU und zu politischer Beteiligung motiviert hat, ist eine mittlere Zustimmung zu verzeichnen ($M = 2.49$), die stärker unter den Befragten variiert ($SD = .66$). Die Planspielzufriedenheit ist unabhängig von den erhobenen sozio-demographischen Hintergrundvariablen. Allerdings berichten Mädchen sowie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einen höheren subjektiven Lerneffekt. Auch politisch desinteressierte Schülerinnen und Schüler profitieren von dem Planspiel, fühlen sich davon allerdings eher nicht zu einer weiteren Auseinandersetzung mit Politik und der EU motiviert (für genauere Analysen der Interessentypen vgl. Oberle/Leunig 2016). Zur genaueren Bewertung des Planspiels wurden den Teilnehmenden Adjektive angeboten, die sie mit dem Erlebten assoziieren sollten (4-stufige Likert Skala). Demnach lässt sich das durchgeführte Planspiel aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als interessante, lehrreiche und abwechslungsreiche, spannende und im Schwierigkeitsniveau angemessene Vermittlungsmethode beschreiben, deren Länge für diesen Zweck durchaus adäquat erscheint.

Die Schülerinnen und Schüler äußern einen deutlichen Zugewinn an Verständnis für politische Prozesse und für die Funktionsweise der EU (siehe Abb. 2). Besonders eindrücklich war für die Lernenden die Einsicht, wie schwierig es ist, zu gemeinsamen Entscheidungen, Kompromissen bzw. „Lösungen“ zu kommen. Da sich Vorbehalte gegenüber der EU (und Politik generell) oftmals auf die Dauer von Entscheidungsprozessen bzw. die langwierigen und konflikthafter politischen Diskurse beziehen, erscheint dieser Lerneffekt des Planspiels besonders relevant. Auch der positive Planspieleffekt auf den wahrgenommenen Alltagsbezug der EU wird aus Sicht der Schülerinnen und Schüler bestätigt (siehe auch Tab. 2).

Nach Teilnahme an den EU-Planspielen inklusive der kurzen fachlichen Einführung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von *planpolitik* verfügen die Schülerinnen und Schüler über deutlich höhere EU-Kenntnisse. Mittelwertvergleiche (Tab. 2) offenbaren einen Effekt mittlerer Stärke (Cohens $d = .42$). Multiple Regressionen und Strukturgleichungen zeigen dabei keine direkten geschlechts-, alters-, kulturkapital- oder schulformspezifischen Unterschiede. Überdurchschnittliche Wissenszuwächse konnten allerdings Lernende mit einem geringeren Vorwissen über die EU erzielen. Dies mag u. a. einem Deckeneffekt geschuldet sein, da sich Befragte mit umfangreichem Vorwissen im Fragebogen nur begrenzt verbessern konnten. Es spricht allerdings auch dafür, dass Lernende mit geringen Vorkennt-

nissen nicht „abgekoppelt“ wurden. Ein lediglich schwach ausgeprägter Zusammenhang des objektiven Wissenszuwachses mit dem subjektiv empfundenen Lerneffekt kann auch als Hinweis darauf interpretiert werden, dass bei dem Planspiel aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein anderes politisches Lernen im Vordergrund steht, das sich – so vermuten wir auf Grundlage der begleitenden Interviews – auf die generellen Prozesse von Politik und die Konkretheit der eigenen EU-Kenntnisse bezieht.⁴ Für genauere Analysen bedarf es Folgestudien.

Die Prä-Post-Mittelwertvergleiche (Tab. 2) offenbaren darüber hinaus leichte bis mittlere Effekte der Planspielteilnahme auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur EU, die im Posttest positiver ausgeprägt sind, sowie auf das EU-bezogene interne politische Effektivitätsgefühl der Lernenden, welches nach der Spielteilnahme höher ausfällt. Auffällig sind Effekte mittlerer Stärke im subjektiven EU-Wissen (Cohens $d = .56$) sowie bei der empfundenen Responsivität der EU (Cohens $d = .42$) – hier zeigen sich nach der Teilnahme am Planspiel deutlich höhere Werte. Eine Ausnahme bilden die (bereits vor dem Planspiel recht positiv ausgeprägten) generellen Einstellungen zur EU ($M = 3.25$; $SD = .53$), deren Veränderung nicht bedeutsam ausfällt. Für das EU-Interesse, das lediglich mit einem *Single Item* erhoben wurde, und die EU-bezogenen politischen Partizipationsbereitschaften fallen die Effekte der Planspielteilnahme für das Gesamtsample ebenfalls nicht bedeutsam aus.

Die vergleichsweise stark ausgeprägte Veränderung des EU-bezogenen Responsivitätsgefühls der Schülerinnen und Schüler überrascht, haben sie doch im Planspiel nur eine Simulation des Politikprozesses erfahren und auch keine realen Akteure persönlich kennengelernt. Diese Veränderung kann durchaus problematisiert werden, will man mit Politikunterricht und politischen Planspielen doch weder eine unreflektierte EU-Euphorie noch eine Realitätsillusion erzeugen. Im Folgenden soll die Entwicklung

4 Vgl. z. B. folgende Schülerzitate: „[Ich habe gestern gelernt,] dass so’n Gesetz [...] gar nicht so einfach ist wie man sich eigentlich so denkt [...] in Politik hatten wir auch so die Gesetzgebung, also das Verfahren, aber naja wir haben’s halt so schriftlich praktisch durchgenommen [...] aber so richtig reinversetzen konnte man sich da halt nicht.“ (MU22) „Ich hab zwar immer grob gewusst, so ungefähr wie das so abläuft mit den Gesetzen, aber das war jetzt nochmal wirklich – dass man das jetzt auch richtig verstanden hat. Vorher war das immer so oberflächlich, so ‚ja das und das passiert‘“ (CA13) „Ja, ich hab halt gelernt, wie Politik gemacht wird [...] Man liest ja sonst nur die Zeitungen und kann sich ja kein Bild davon machen. Ich hab ... Ich war da. Also ich saß im Klassenraum und hab mir ein Bild davon gemacht, also immer im Kopf war ein Bild, wie das jetzt so mit den Abgeordneten in Straßburg abgehen würde [...] ich hab einfach was gelernt, wie es abläuft.“ (MM11)

des Responsivitätsgefühls im Sample daher näher untersucht werden. Vor der Planspielteilnahme wurde die Responsivität der EU von den Lernenden insgesamt im Schnitt leicht negativ ($M = 2.37$) eingeschätzt, die Standardabweichung von $SD = .53$ zeugt allerdings von Variation im Sample. Ausgangspunkt unserer Analysen ist daher die Frage, bei welchen Schülergruppen sich die Responsivitätswahrnehmung wie verändert hat, bzw. ob die durchschnittliche Veränderung eher auf eine Verstärkung bereits positiver Einstellungen oder einen Abbau von vorab negativen Einstellungen zurückzuführen ist.

Um darüber Aufschluss zu erhalten, wie sich Schülerinnen und Schüler mit einer unterschiedlichen Responsivitätswahrnehmung zwischen Prä- und Posttest entwickeln, wurden „Responsivitätstypen“ generiert: Auf Grundlage der Prätest-Daten erfolgten in Mplus 7.3 latente Klassenanalysen (LCA), welche eine 2-Klassen-Lösung nahelegen (siehe Abb. 3; niedrigster BIC; Entropie-Wert = .84; Zuordnungswahrscheinlichkeit zu den Klassen zwischen .95 und .97). Die beiden Typen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des Niveaus ihres EU-bezogenen Responsivitätsgefühls. Typ 1 ($n = 151$ Schülerinnen und Schüler) empfindet die EU als eher nicht responsiv ($M = 1.96$; $SD = .36$), während Typ 2 ($n = 150$ Schülerinnen und Schüler) zu einer leicht positiven Einschätzung ihrer Responsivität tendiert ($M = 2.77$; $SD = .52$). Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die Typ 1 mit negativem Responsivitätsgefühl zuzuordnen ist, weist einen höheren Anteil an Jungen sowie Berufsschülerinnen und Berufsschüler auf, ist etwas älter und verfügt über weniger kulturelles Kapital als die Gruppe mit positiverem Responsivitätsgefühl.

Die nach „Responsivitätstypen“ unterschiedenen planspielinduzierten Veränderungen bei den EU-bezogenen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler gehen aus Tab. 3 hervor. Zunächst fällt auf, dass Typ 2 auch bei den übrigen EU-bezogenen Einstellungen höhere Werte verzeichnet. Eine bedeutsame Veränderung im Responsivitätsgefühl zeigt sich lediglich für Typ 1, wobei diese hier außerordentlich stark ausfällt (Cohens $d = 1.34$) und sich in Richtung eines mittleren Wertes bewegt ($M = 2.52$, $SD = .47$). Auch die übrigen EU-bezogenen Einstellungen verändern sich in der ersten Gruppe zumeist stärker als in der zweiten Gruppe, und zwar durchweg in eine positivere Richtung (bedeutsam hier auch für die generellen Einstellungen). Der empfundene Alltagsbezug der EU ist nach der Planspielteilnahme in der Gruppe mit dem geringeren Responsivitätsgefühl auf dem Ausgangs-

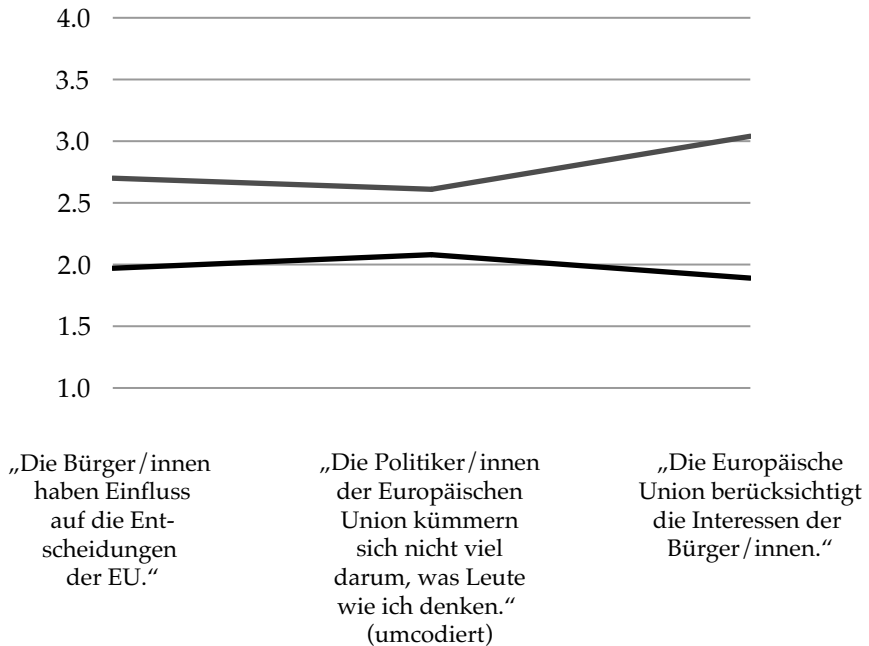


Abb. 3: LCA Responsivitätsgefühl

niveau der zweiten Gruppe. Ähnliches gilt für die Bedeutung der Europawahlen, wobei sich Typ 2 hier allerdings noch etwas stärker entwickelt.

In beiden Gruppen zeigt sich ein deutlicher Zuwachs des objektiven EU-Wissens (Typ 1: Cohens $d = .44$; Typ 2: Cohens $d = .38$). Auffällig ist, dass sich das Wissensniveau der beiden Gruppen weder vor noch nach dem Planspiel unterscheidet. In den anderen Dispositionen dominiert hingegen erneut der Typus mit dem höheren Responsivitätsniveau. Für die weitergehende Partizipationsbereitschaft zeigt sich für Typ 1 (im Gegensatz zum Gesamtsample, siehe Tab. 2) eine bedeutsame Veränderung, die zu einer Angleichung der Gruppenwerte führt. Bei der basalen Partizipationsbereitschaft, die bereits im Prätest relativ hoch ausgeprägt war (*nota bene*: Partizipationsbereitschaft ist nicht gleich tatsächliche Partizipation), zeigen sich keine bedeutsamen interventionsinduzierten Veränderungen. Interessanterweise unterscheiden sich die beiden „Responsivitätstypen“ im Schnitt nicht in ihrem generellen politischen Interesse, jedoch hinsichtlich

Tab. 3: Veränderungen EU-bezogener Dispositionen für „Responsivitätstypen“

| EU-Dispositionen | Responsivitätstypen | | Cohens <i>d</i> | |
|-----------------------------|--|-------------------------------------|-----------------|-------|
| | Typ 1 (<i>n</i> = 151) geringe RES | Typ 2 (<i>n</i> = 150) hohe RES | TYP 1 | TYP 2 |
| Einstell. generell PRÄTEST | 3.23 (.53) | 3.26 (.54) | .15 | .08 |
| Einstell. generell POSTTEST | 3.31 (.53) | 3.30 (.49) | | |
| Responsivität PRÄTEST | 1.96 (.36) | 2.77 (.52) | 1.34 | -.28 |
| Responsivität POSTTEST | 2.52 (.47) | 2.63 (.48) | | |
| Performanz PRÄTEST | 2.76 (.52) | 2.80 (.48) | .24 | .23 |
| Performanz POSTTEST | 2.88 (.46) | 2.92 (.47) | | |
| Bedeutung Wahl PRÄTEST | 2.39 (.81) | 2.52 (.70) | .23 | .23 |
| Bedeutung Wahl POSTTEST | 2.57 (.78) | 2.68 (.69) | | |
| Alltagsbezug PRÄTEST | 2.75 (.59) | 2.88 (.51) | .31 | .22 |
| Alltagsbezug POSTTEST | 2.93 (.56) | 2.99 (.51) | | |
| Wissen PRÄTEST | 14.17 (4.33) | 14.54 (4.55) | .44 | .38 |
| Wissen POSTTEST | 15.90 (3.50) | 16.10 (3.51) | | |

ihres EU-bezogenen Interesses, welches durch das Planspiel jedoch keine bedeutsame Veränderung erfährt (zu beachten ist, dass die Erhebung mittels Single Item hier leider die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt).

Die genaueren Analysen der Responsivitätstypen zeigen also, dass das Planspiel nicht zu einer Erhöhung bereits positiv ausgeprägten Responsivitätsempfindens oder gar zu einer EU-Euphorie beigetragen hat, sondern vorab skeptische, die Responsivität negativ einschätzende Schülerinnen und Schüler zu einer weniger negativen Haltung geführt hat. Zu vermuten ist, dass durch das Planspiel Vorurteile abgebaut wurden und durch die Übernahme der Parlamentarierrollen die Identifikation mit den Politikerinnen und Politikern in der EU erhöht wurde. So könnte das gewachsene Verständnis für die Schwierigkeiten der politischen Problemlösung und Kompromissfindung eigene Pauschalurteile gegenüber der Unfähigkeit oder Abgehobenheit der politischen Akteure in Frage gestellt haben.⁵ Den möglichen Wirkmechanismen sollten weitere Studien nachgehen.

5 Ausblick

Wie Helmar Schöne anhand von Gruppendiskussionen zeigen konnte, ist selbst bei Anwärtinnen und Anwärtern für das Lehramt Politik eine politische Prozessverdrossenheit verbreitet (2011). Es fehle an „Wertschätzung für das Wechselspiel von politischem Streit und Kompromissuche“ (Schöne 2017, 92). Um das Verständnis darüber, wie Politik gemacht wird, zu fördern, empfiehlt Schöne der politischen Bildung in Anlehnung an die Mikropolitologie eine stärkere Herausarbeitung der Akteursperspektive und der politischen Konflikt- und Konsensprozesse. Als vielversprechen-

5 Vgl. beispielhaft folgende Schülerzitate: „Ich dachte es wäre einfacher und formaler und nicht so zwischenmenschlich [...] mit Argumentation und Diskussion, und das [...] hat mir dann natürlich auch gezeigt, dass man dann halt Kompromisse finden muss“ (SA24) „[...] allein schon von der Menge her von Personen die da sitzen muss es ja wirklich große Kompromisse, also die müssen sich schon einigen, und das war mir nicht so bewusst, dass es ja dann schon teilweise auch ziemlich schwierig ist, sich da auf irgendwas zu einigen.“ (CA13) „[...] dass da so viele Leute zusammenkommen, also auch aus so vielen verschiedenen Ländern und so, ich hätte gar nicht gedacht [...] dass ausgerechnet die sich damit befassen. Ich dachte da sind so ein paar bekanntere Persönlichkeiten dabei, um ehrlich zu sein.“ (MU22) „Vorher hab ich mich halt so gefragt, wie die EU überhaupt was mit den Bürgern zu tun hat [...] aber dadurch, dass ja diese Wahlen stattfinden, von den Bürgern, und die auch die Parteisitze mitbestimmen können ist mir eigentlich klar geworden, dass wir doch einen kleinen Anteil schon mitbestimmen können, und das war mir eigentlich ziemlich wichtig mit rauszufinden, weil ich vorher halt die Ansicht hatte, dass wir recht wenig zu sagen haben in der EU.“ (SR11)

de didaktische Zugänge werden Planspiele und Erkundungen genannt. Die Ergebnisse der hier vorgestellten empirischen Studie unterstreichen die Potenziale der Planspielmethode, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, „Parlamente von innen [zu] verstehen“ (ebd., 95).

Die Studienergebnisse bestätigen die Annahme, dass Planspiele einen Beitrag leisten können, besondere Probleme der EU-Vermittlung (u. a. empfundene Alltagsferne; empfundene Hyperkomplexität) zu überwinden. Die Zufriedenheit mit der Simulation ist dabei unabhängig von den erhobenen sozio-demographischen Hintergrundvariablen, und auch der Zuwachs an EU-Kenntnissen unterscheidet sich hier unter Kontrolle des Vorwissens nicht systematisch. Neben dem EU-bezogenen Fachwissen werden auch wichtige motivationale Orientierungen der Schülerinnen und Schüler wie das interne politische Effektivitätsgefühl durch die Planspielteilnahme gefördert. Die EU-Einstellungen der Lernenden entwickeln sich tendenziell zum Positiven, wobei besonders der wahrgenommene Alltagsbezug der EU und die empfundene Responsivität der EU Veränderungen erfahren. Die Entwicklung des Responsivitätsgefühls der Schülerinnen und Schüler wurde im vorliegenden Artikel ausführlich untersucht, u. a. auf Basis einer latenten Klassenanalyse. Dabei zeigte sich, dass die Veränderungen v. a. auf eine Entwicklung bei den vorab negativer eingestellten Schülerinnen und Schülern zurückzuführen sind: Das Responsivitätsgefühl verändert sich v. a. bei dem Typ mit niedrigem Ausgangsniveau, dort aber außerordentlich stark (Cohens $d = 1.34$) hin zu einem mittleren Wert ($M = 2.52$; $SD = .47$). Vermutet wird, dass durch das Planspiel Vorurteile der Schülerinnen und Schüler abgebaut wurden und durch die Rollenübernahme eine generelle Identifikation mit Abgeordneten des Europaparlaments erhöht wurde. Eine EU-Euphorie wurde durch das Planspiel nicht ausgelöst. Auch angesichts der knappen Zeitressourcen des Politikunterrichts scheinen Kurzplanspiele an Schulen sinnvoll einsetzbar. Dabei sind Kooperationen mit außerschulischen, inhaltlich und methodisch spezialisierten Projektpartnern eine vielversprechende Variante.

Die in der Studie gewählte Erhebungsmethode erscheint vielversprechend, und zwar sowohl die mehrperspektivische Erhebung der subjektiven Bewertungen des Planspiels durch Schülerinnen und Schüler, als auch die Veränderungsmessung interessierender latenter Konstrukte. Es besteht weiterer Forschungsbedarf: So sollte die Samplegröße erhöht bzw. es sollten Replikationsstudien durchgeführt werden. Um die Langzeitwirkungen von Planspielen zu untersuchen, bedarf es Follow-Up-Erhebungen (mindestens eine dritte Befragung mit größerem Zeitabstand). Sinnvoll wäre

eine Kontrollgruppe ohne Intervention, spannend auch eine dritte Gruppe, welche nur den inhaltlichen Kurzinput erhält, nicht aber am Planspiel teilnimmt. Ergänzend können leitfadengestützte Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Leitenden bzw. Lehrkräften durchgeführt und auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bezogen werden. Vielversprechend erscheint auch eine Kombination mit (z. B. videogestützten) Beobachtungen der Planspieldurchführung. Qualitative Interviews weisen darauf hin, dass die zugeteilte Spielrolle relevant für die Planspielbewertung und Lerneffekte ist, und dass die Rolle dabei mit den Fähigkeiten (u. a. Interesse, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) der einzelnen Teilnehmenden interagiert. Die Spielrolle sollte daher in künftigen Untersuchungen stärker berücksichtigt werden. Des Weiteren bedarf es neuer Erhebungsinstrumente für Urteils- und (insbesondere kommunikative) Handlungskompetenzen, um auch deren Entwicklung zu untersuchen. Schließlich sollten auch die Kompetenzen der Leitenden bzw. Lehrkräfte als Voraussetzung für eine gelingende Planspieldurchführung in den Blick genommen werden.

Abschließend sei betont, dass Planspiele hier nicht als einziger Königsweg ausgewiesen werden sollen – gelingender Politikunterricht bedarf sicherlich unterschiedlicher und sich aufeinander beziehender Zugänge und Methoden (zu politischen Exkursionen im Rahmen der EU-Vermittlung vgl. z. B. Weber 2014). Auch ist die Annäherung an das Thema Europäische Union – das lehren nicht zuletzt Erfahrungen aus Hochschulseminaren – ein mehrschrittiger Prozess: Ein nachhaltiger Verständnisaufbau bedarf mehrerer Anläufe und einer wiederholten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Das spricht nicht dafür, mit dem komplexen Thema EU bis zur kognitiv weiter entwickelten Oberstufe zu warten, sondern frühzeitig, spätestens in der Sekundarstufe I, am besten aber schon in der Grundschule⁶ das Thema gezielt einzuführen und dabei auch die Prozessdimension von Politik angemessen zu berücksichtigen.

6 Zu den Potenzialen von EU-Planspielen in der Grundschule befasste sich das Göttinger Jean Monnet Projekt „Planspiele zur handlungsorientierten EU-Vermittlung in der Primarstufe (PEP)“ (<http://pep.uni-goettingen.de>). Die empirische Begleitstudie umfasst neben qualitativen Interviews eine fragebogengestützte Prä-, Post- und Follow-Up-Erhebung unter 318 Viertklässler/-innen. Die Ergebnisse weisen zahlreiche Parallelen zu der hier vorgestellten Sekundarstufenstudie auf, wobei die Veränderungen EU-bezogener Dispositionen bei den Grundschüler/-innen teilweise noch deutlich stärker ausfallen und auch ca. 8 Wochen nach Spielteilnahme noch nachweisbar sind (Oberle/Leunig 2017).

Literaturverzeichnis

- Detjen, Joachim. 2013. „Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland“. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim. 2004. „Europäische Unübersichtlichkeiten“. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): „Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 126–143.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar und Weißeno, Georg. 2012. „Politikkompetenz. Ein Modell“. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-00785-0.
- Deutsche Shell, Hrsg. 2010. „16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich“. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dierßen, Benedikt und Rappenglück, Stefan. 2015. „Europabezogene Planspiele und ihre Wirkungen“. In: Oberle, Monika (Hrsg.): „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“. Wiesbaden: Springer VS, 223–234. doi:10.1007/978-3-658-06817-2_16.
- Easton, David. 1965. „A System Analysis of Political Life“. 2. Auflage. New York: John Wiley & Sons.
- Fuchs, Dieter/Gabriel, Oscar W. und Völkl, Kerstin. 2002. „Vertrauen in politische Institutionen und politische Unterstützung“. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 31(4), 427–450.
- Geyr, Maja v./Hornung, Lilly/Noack, Friederike/Sonka, Jaroslav und Stratschulte, Eckart D.. 2007. „Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer: Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission“. Online: http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/work_study/eab_studie.pdf.
- Gille, Martina/Sardei-Biermann, Sabine/Gaiser, Wolfgang und de Rijke, Johann. 2006. „Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger“. Wiesbaden: Springer VS.
- Gosen, Jerry und Washbush, John. 2004. „A review of scholarship on assessing experiential learning effectiveness“. SIMULATION & GAMING 35(2), 270–293.
- Hartmann, Judith und Weber, Iris. 2013. „Planspiel EU-Emissionshandel. Zur Praxis außerschulischer politischer Bildungsprojekte an Schulen“. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): „Projekte in der politischen Bildung“. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 136–151.
- Kerr, David/Sturman, Linda/Schulz, Wolfram und Burge, Bethan (2010). „ICCS 2009 European report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries.“ Amsterdam: IEA.
- Klieme, Eckhard. 2004. „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“ Pädagogik 56(6), 10–13.
- Klippert, Heinz. 1984. „Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung.“ Weinheim: Beltz.
- Knelangen, Wilhelm. 2015. „Die Europäische Union und die Bürgerinnen und Bürger: Stimmungsschwankungen oder handfeste Vertrauenskrise?“. In: Oberle, Monika (Hrsg.): „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“. Wiesbaden: Springer VS, 13–25. doi:10.1007/978-3-658-06817-2_2.
- Knelangen, Wilhelm. 2011. „Vertrauenskrise – die EU und das schwierige Verhältnis zu den Bürgerinnen und Bürgern“. In: Varwick, Johannes (Hrsg.): „Die Europäische Union. Krise, Neuorientierung, Zukunftsperspektiven“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 74–88.
- Knogler, Maximilian und Lewalter, Doris. 2014. „Design-Based Research im Naturwissenschaftlichen Unterricht. Das motivationsfördernde Potential situierter Lernumgebungen im Fokus“. Psychologie in Erziehung und Unterricht 61, 2–14.

- Köller, Olaf/Schnabel, Kai und Baumert, Jürgen. 2000. „Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32(2), 70–80.
- Massing, Peter. 2012. „Die vier Dimensionen der Politikkompetenz“. *APuZ* 46–47, 23–29.
- Massing, Peter. 2004. „Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts“. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): „Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 144–157.
- Massing, Peter. 1997. „Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Oberle, Monika. 2013. „Der Beutelsbacher Konsens- Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung?“. *politische bildung* 46(1), 156–161.
- Oberle, Monika. 2012. „Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen“. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94171-4.
- Oberle, Monika und Forstmann, Johanna. 2015a. „Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts“. In: Oberle, Monika (Hrsg.): „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“. Wiesbaden: Springer VS, 81–98. doi:10.1007/978-3-658-06817-2_6.
- Oberle, Monika und Forstmann, Johanna. 2015b. „Lehrerfortbildungen zur politischen EU-Bildung – eine empirische Begleitstudie“. In: Monika Oberle (Hrsg.): „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“. Wiesbaden: Springer VS, 193–209. doi:10.1007/978-3-658-06817-2_14.
- Oberle, Monika/Ivens, Sven und Leunig, Johann. 2017. „Effects of EU simulation games on secondary school pupils’ political motivations, attitudes and knowledge.“ In: Bursens, Peter/Gijbels, David/Donche, Vincent und Spooren, Pieter (Hrsg.): „Simulations of decision-making in political science“. Heidelberg: Springer. Im Erscheinen.
- Oberle, Monika und Leunig, Johanna. 2017. „Politische Planspiele und EU-Vermittlung in der Grundschule – ein doppeltes No-Go?!“. In Engartner, Tim (Hrsg.): „Wie viel ökonomische Bildung braucht die politische Bildung?“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. Im Erscheinen.
- Oberle, Monika und Leunig, Johanna. 2016. „Planspiele im Politikunterricht – nur etwas für politisch interessierte Schüler/innen?“. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika und Rappenglück, Stefan (Hrsg.): „Herausforderung Migration – Perspektiven der politischen Bildung“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 125-133.
- Oberle, Monika und Tatje, Christian. 2014. „Die Europäische Union vermitteln – Vorschläge für eine kompetenzorientierte EU-Didaktik“. In: Manzel, Sabine (Hrsg.): „Politisch mündig werden. Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren“. Opladen: Barbara Budrich, 63–77.
- Patzelt, Werner J. 2003. „Die Deutschen und ihre politischen Missverständnisse“. *politische bildung* 36(3), 58–74.
- Patzelt, Werner J. 1998. „Ein latenter Verfassungskonflikt? Die Deutschen und ihr parlamentarisches Regierungssystem“. *Politische Vierteljahresschrift* 39(4), 725–757.
- Pickel, Susanne. 2012. „Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie“. In Weißeno, Georg und Buchstein, Hubertus (Hrsg.): „Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen“. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 39–57.
- Raiser, Simon und Warkalla, Björn. 2015. „Auf das Lernziel kommt es an – Planspiele in der europapolitischen Bildungsarbeit“. In: Oberle, Monika (Hrsg.): „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“. Wiesbaden: Springer VS, 235–248. doi:10.1007/978-3-658-06817-2_17.
- Rappenglück, Stefan. 2004. „Europäische Komplexität vermitteln – Chancen und Grenzen europabezogener Simulationen zur kognitiven und habituellen Kompetenzförderung junger Erwachsener“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Schöne, Helmar. 2017. „Politikwissenschaftliche Mikroanalyse und Politische Bildung“. In: Oberle, Monika und Weißeno, Georg (Hrsg.): „Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie“. Wiesbaden: Springer VS, 87–101. doi:10.1007/978-3-658-07246-9_6.
- Schöne, Helmar. 2011. „Institutionenperzeption und politische Partizipation – Wie die Bürger über politische Institutionen denken und welche Schlussfolgerungen daraus für die Förderung politischer Beteiligung zu ziehen sind“. *Politische Psychologie* 1(1), 54–66.
- Töller, Annette. 2008. „Mythen und Methoden. Zur Messung der Europäisierung der Gesetzgebung des Deutschen Bundestages jenseits des 80-Prozent-Mythos“. *ZParl* 39(1), 3–18.
- Vetter, Angelika. 2013. „Zufriedenheit der Bürger mit politischen Institutionen und der Demokratie“. In: van Deth, Jan W. und Tausendpfund, Markus (Hrsg.): „Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik? Individuelle und kontextuelle Determinanten politischer Orientierungen“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 359–380. doi:10.1007/978-3-531-19249-9_13.
- Vetter, Angelika. 1997. „Political Efficacy. Reliabilität und Validität, alte und neue Messmodelle im Vergleich“. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Vetter, Angelika und Maier, Jürgen. 2005. „Mittendrin statt nur dabei? Politisches Wissen, politisches Interesse und politisches Kompetenzgefühl in Deutschland, 1994–2002“. In: Gabriel, Oskar W. (Hrsg.): „Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland“. Baden-Baden: Nomos, 51–90.
- Weber, Iris. 2014. „Die Europäische Union ‚vor Ort‘ erleben. Politische Exkursionen nach Brüssel“. In: Oberle, Monika (Hrsg.): „Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute“. Wiesbaden: Springer VS, 251–263. doi:10.1007/978-3-658-06817-2_18.
- Wehling, Hans-Georg. 1977. „Konsens à la Beutelsbach?“. In: Schiele, Siegfried und Schneider, Herbert (Hrsg.): „Das Konsensproblem in der politischen Bildung“. Stuttgart: Klett, 173–184.
- Weinert, Franz E. (2001a). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): „Leistungsmessungen in Schulen“. Weinheim: Beltz, 17–32.
- Weinert, Franz E. 2000. „Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule“. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* 2, 1–16.
- Weinert, Franz E. 1999. „Concepts of competence“. Paris: OEDC.
- Weßels, Bernard. 2009. „Spielarten des Euroskeptizismus“. In: Decker, Frank und Höreth, Marcus (Hrsg.): „Die Verfassung Europas. Perspektiven des Integrationsprojekts“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 50–68. doi:10.1007/978-3-531-91336-0_4.
- Westle, Bettina. 2006. „Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum“. In: Roller, Edeltraut (Hrsg.): „Jugend und Politik – ‚Voll normal!‘“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 209–240. doi:10.1007/978-3-531-90094-0_8.