

Julia Kadel, Katja Adl-Amini, Julia Gasterstädt, Anna Kistner, Florian
Cristóbal Klenk

Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ Konzept, Lehrmaterial und Evaluationsergebnisse

Abstract

Der Artikel stellt das Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ als Lehr-/Lernmethode für die Lehrkräftebildung inkl. Materialien und Evaluationsergebnissen vor. Die Teilnehmenden handeln auf Basis rollenspezifischer Positionen aus, ob in einem simulierten Fall ein sonderpädagogischer Förderbedarf ‚Lernen‘ attestiert werden soll. Durch die im Planspiel angelegte multiperspektivische Reflexion dieser Entscheidungen soll ein Beitrag zur Professionalisierung für Inklusion geleistet werden.

This paper presents the simulation game ‘De-/Categorisation in the assessment procedure for special educational needs’ as a teaching/learning method for teacher training, including teaching materials and evaluation results. Participants engage in role-specific negotiations regarding the assessment of special educational needs in a simulated case. The simulation’s multi-perspective reflection of the decisions is designed to facilitate professionalisation for inclusion.

Schlagwörter

Planspiele, Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, Lehrkräftebildung, Inklusion

simulation game, assessment of special educational needs, teacher training, inclusion

1. Einleitung

Ein inklusives Bildungssystem soll eine möglichst diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen ermöglichen (§ 24 UN-Behindertenrechtskonvention). Mit diesem Anspruch ist in Bezug auf den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) als schuleigene Differenzkategorie das Spannungsfeld der De-/Kategorisierung (vgl. Katzenbach, 2015; Walgenbach, 2018) verbunden: Einerseits werden an den SPF besondere Rechte (z. B. sonderpädagogische Förderung, reduzierte Curricula) gekoppelt, die bildungspolitisch als zentrale Aspekte zur Gewährleistung der in Artikel 24 UN-BRK geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ gesetzt werden (vgl. Gasterstädt,

2019). Andererseits belegen Studien vielfach eine mit der Zuschreibung von SPF einhergehende Stigmatisierung und Diskriminierung, u. a. da Schüler*innen mit diesem Etikett in ihrer Teilhabe an Bildungsinhalten, Arbeit und Gesellschaft behindert werden (vgl. Klemm, 2023; Lindmeier, 2008; Pfahl, 2014). Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte das pädagogische Handeln in diesem Spannungsfeld als dilemmatisch wahrnehmen und unterschiedlich bearbeiten (vgl. Isaksson et al., 2007; Kottmann et al., 2018; Norwich, 2008, 2009). Diese unterschiedlichen Bearbeitungsweisen erfordern professionelle pädagogische Reflexion, um das Potential von Ungleichbehandlungen zu minimieren. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und stellt das Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ vor, in dem die Teilnehmenden auf Basis rollenspezifischer Positionen aushandeln, ob in einem konkreten simulierten Fall ein SPF im Bereich Lernen attestiert werden soll oder nicht. Damit bietet das Planspiel die Möglichkeit, das beschriebene Spannungsfeld in einem realitätsnahen Szenario erfahrbar und verschiedene Handlungsmöglichkeiten einer theoriebasierten Reflexion zugänglich zu machen. Das Planspiel wurde auf Basis eines vorhandenen Planspiels (vgl. Meßner et al., 2021) sowie empirischer Daten und Ergebnisse aus dem Projekt „InDiVers“¹ in enger Kooperation mit Akteur*innen aller drei Lehrkräftebildungsphasen² in Anwendung des Design-Based-Research Ansatzes entwickelt (vgl. Adl-Amini et al., 2025).

Der Beitrag eruiert zunächst das Potential von Planspielen für die Lehrkräftebildung im Kontext Inklusion und stellt zentrale Merkmale der Methode vor (Kap. 2). Nach einer didaktisch-methodischen Begründung wird der Aufbau des Planspiels beschrieben, die Rollen und Phasen vorgestellt sowie Anschlüsse an inklusionspädagogische Themenfelder dargelegt (Kap. 3). Weiterhin werden Ergebnisse der formativen Evaluation anhand von Fragebogenitems einer Onlinebefragung berichtet (Kap. 4), bevor in einem Ausblick Limitationen und Desiderate diskutiert werden (Kap. 5).

2. Planspiel als Methode in der inklusiven Lehrkräftebildung

Planspiele stellen eine besondere Form der praxissimulierenden und -reflektierenden Lehr- und Lernarrangements dar, welche über die „Rekonstruktion von Realsituationen

¹ Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV2101A und 01NV2101B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

² An dieser Stelle möchten wir unseren herzlichen Dank aussprechen an alle Kolleg*innen der Goethe-Universität Frankfurt, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die das Planspiel in ihrer Lehre durchführten, allen Teilnehmenden der Erprobungsdurchläufe sowie allen Kolleg*innen, die uns mit Rat und Tat zur Seite standen. Zudem danken wir der Arbeitsgruppe „TransPro“, welche im Rahmen des Projekts „InDiVers“ gegründet wurde und sich aus Akteuren aller drei Lehrkräftebildungsphasen aus verschiedenen Bundesländern zusammensetzt, die sich mit der Professionalisierung im Kontext der Feststellungsverfahren beschäftigen. Wir danken allen Mitgliedern der Gruppe für die hilfreichen Rückmeldungen!

oder Antizipation künftiger möglicher Realsituationen“ (Reinisch, 1980, S. 13) Komplexität erfahrbar machen, indem „verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“ (ebd.).

Als zentrales Merkmal von Planspielen lässt sich ein Entscheidungsdruck festhalten, welcher durch die verschiedenen, konfligierend angelegten Positionen bei gleichzeitiger Forderung nach einer gemeinsamen Lösung erzeugt und durch eine Zeitvorgabe erhöht werden kann. Nebst diesen Vorgaben sind Planspiele grundsätzlich offen angelegt und bieten zum Teil auch Raum für individuelle Interpretationen der eingenommenen Rollen, sodass ein Spielverlauf nicht im Detail antizipiert werden kann (vgl. Scholz, 2009). Im Gegensatz zu anderen simulativen Methoden, wie Sozialen Experimenten oder Rollenspielen, sind die Rollen in Planspielen als transpersonale, funktionale oder repräsentative Rollen angelegt, d. h., dass nicht die Person, sondern ihre Funktion im Vordergrund steht. Am Beispiel eines Politikers wäre die Rolle in einem Planspiel also nicht konzipiert, um die Person zu spielen, sondern die Funktion (bspw. Bundeskanzler*in, Minister*in) zu übernehmen (vgl. Petrik, 2017).

Im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften haben sich Planspiele als wirksam erwiesen (vgl. Ade-Ojo et al., 2022). Ihnen werden im Allgemeinen persönliche, fachliche und soziale Lerneffekte zugeschrieben (vgl. Klippert, 1992; Geuting, 1992; Schwägele, 2015; für eine ausführliche Übersicht s. Meßner et al., 2021). Hervorzuheben ist hier insbesondere, dass Planspiele nicht nur inhaltliches Wissen, sondern auch Reflexionsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz vermitteln können (vgl. Hertel & Millis, 2002). Weiterhin lässt sich der Einsatz eines Planspiels in der Lehrkräftebildung als „pädagogischer Doppeldecker“ (Wahl, 2002, S. 234) beschreiben, bei dem Lernende genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen (sollen) (vgl. Meßner et al., 2021). Trotz dieses Potentials werden Planspiele aber bisher nur selten eingesetzt (vgl. Kadel et al., 2023).

Insbesondere im Kontext von Inklusion sind Lehrkräfte häufig mit dem Handeln und Entscheiden in Spannungsfeldern konfrontiert, die mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung u. a. als Dilemmata von Individualisierung und Standardisierung, Förderung und Stigmatisierung, als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma oder als das bereits eingangs beschriebene Spannungsfeld von De-/Kategorisierung vielfach in der Literatur diskutiert wurden (vgl. Amrhein, 2014; Bonger & Textor, 2016; Kottmann et al., 2018; Katzenbach, 2015; Walgenbach, 2018). Das professionelle Handeln in Spannungsfeldern im Kontext inklusiver Bildung erfordert eine entsprechende Vorbereitung von Lehrkräften aller Schulformen in der Lehrkräftebildung (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann, 2013). Der Reflexion des eigenen Handelns in diesen unauflösbaren Spannungsverhältnissen wird in der Diskussion um Professionalisierung und Inklusion eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Budde & Hummrich, 2013; Klenk, 2025). Planspiele bieten ein besonderes Potential für diese Reflexion, da sie die Möglichkeit eines „Probehandeln“ (Kriz, 2018, S. 48) im Spannungsfeld bieten und

die Übernahme verschiedener Perspektiven ermöglichen sowie die Diskussion von institutionellen Rahmenbedingungen und Widersprüchen im Kontext von Inklusion begünstigen (vgl. Adl-Amini, Meßner & Hardy, 2024). Hier setzt der vorliegende Beitrag an und nutzt das Planspiel als innovative Lehr-/Lernmethode für die Lehrkräftebildung zur differenzreflexiven Professionalisierung im Spannungsfeld von De-/Kategorisierung.

3. Das Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“

Die Lernziele des Planspiels „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ umfassen das Erlangen von Fachwissen, z. B. zur Prozessierung von Feststellungsverfahren im Förderbereich Lernen, sowie die Gelegenheit zur Reflexion von Inklusion/Exklusion und De-/Kategorisierungsprozessen. Darüber hinaus sollen auch die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Methode und die Lernmotivation unterstützt werden. Die Zielgruppen des Planspiels sind insbesondere (angehende) Lehrkräfte aller Lehrämter in der ersten, aber auch der zweiten und dritten Phase der Lehramtsbildung. Das Planspiel kann sowohl in Präsenz als auch vollständig digital in zwei Seminarsitzungen (je 90 Minuten) durchgeführt werden. Charakteristisch für Planspiele ist neben dem regelbasierten Design ein Ablauf in drei Phasen: einer Vorbereitungsphase (Briefing), einer Spielphase und einer Reflexionsphase (Debriefing) (vgl. Capaul & Ulrich, 2003). Abbildung 1 zeigt den Aufbau und idealtypischen zeitlichen Ablauf des Planspiels der im Folgenden detailliert erläutert wird:

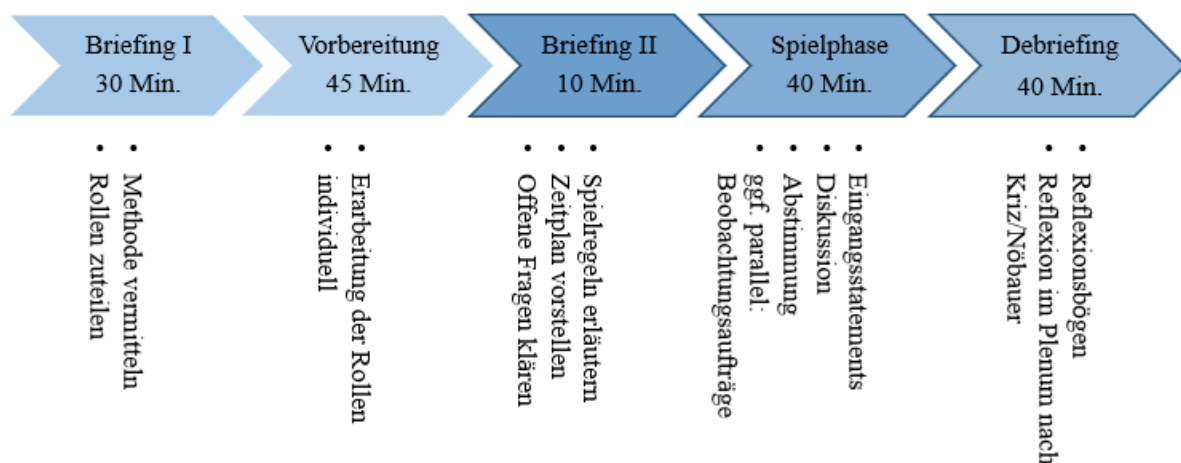


Abb. 1: Phasen des Planspiels im Überblick

Das Briefing des Planspiels findet in zwei Teilen im Blended-Learning-Format statt. Der erste Teil dient einer kurzen Einführung sowie der Rolleneinteilung mit anschließender Selbstlernphase, welche anhand eines digitalen Lernpakets auf der Lernplattform

Moodle (auf Anfrage bei den Autor*innen erhältlich, Materialien als PDF im Supplement) durchgeführt werden kann. Einen Einblick in das Lernpaket bietet Abbildung 2. Mit diesem Lernpaket erarbeiten sich die Teilnehmenden zunächst theoretische Hintergründe, empirische Befunde und zentrale Grundlagen zum Feststellungsverfahren von SPF sowie dem darin fokussierten Spannungsfeld. Das Lernpaket schließt auch das Szenario sowie rollenspezifisches Material zur Entwicklung einer Argumentationsstrategie für die Spielphase mit ein.



Abb. 2: Einblick in das Lernpaket, eigene Abbildung

Im Planspiel gibt es fünf Rollen, deren Positionen konfligierend zwischen den Polen Pro- und Contra-Feststellung angelegt sind und exemplarisch Argumente vertreten, die in der Entscheidungsfindung bezüglich der Feststellung eines SPF relevant sein können. Es ist darauf hinzuweisen, dass Positionen vor diesem Hintergrund teilweise überspitzt dargestellt sein können. Dies kann und sollte in der Reflexionsphase aufgegriffen werden. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die im Planspiel einzunehmenden Rollen, deren Stimmberechtigung im Förderausschuss sowie eine Kurzbeschreibung der Positionen:

	Name & Rolle	Stimme	Position
1	Frau*Herr Korde Sonderpädagogische Lehrkraft des Förder- zentrums	stimmbe- rechtigt	ambivalent: will den Förderbedarf nur feststellen, wenn dadurch individuelle Förderung er- möglicht wird, um den Lernrückstand auf- zuholen sieht die Gefahr, dass Andreas (Schüler, über dessen Förderstatus entscheiden wer- den soll) ohne den Englischunterricht kei- nen qualifizierten Schulabschluss errei- chen wird möchte Andreas Verbleib in der Klasse so- wie dessen Zugang zum Fachunterricht bei gleichzeitiger sonderpädagogischer Förde- rung sicherstellen
2	Frau*Herr Pace Schulleitung ABC- Grundschule, Vorsitz des Förderausschus- ses	stimmbe- rechtigt	Pro Feststellung: erhofft sich Entlastung für das Kollegium und die Aufmerksamkeit des Schulamtes für die Ressourcenbedarfe der Schule
3	Frau*Herr Schmidt Erziehungsberech- tigte*r (ggf. plus Partner*in)	stimmbe- rechtigt, 1 Stimme	Contra Feststellung: will verhindern, dass Andreas aus dem Englischunterricht ausgeschlossen wird hat Angst, dass Andreas durch die Feststel- lung stigmatisiert wird befürchtet, dass die Feststellung zu einer Vergrößerung der Lernrückstände oder ei- nem Wechsel auf die Förderschule führt
4	Frau*Herr Hui Klas- senlehrkraft von An- dreas Schmidt	stimmbe- rechtigt	Pro Feststellung: möchte durch die Feststellung Andreas so- ziale Integration im Klassenverbund si- chern, da sonst eine Klassenwiederholung drohe erhofft sich von der Feststellung ange- passte und motivierende Lernziele für An- dreas sowie Entlastung für sich selbst
5	Frau*Herr Woods Sozialpädagog*in beim Elternverband <i>Vielfalt bildet gemein- sam e. V.</i>	beratend (nicht stimmbe- rechtigt)	Contra Feststellung: möchte Position der Eltern im Förderaus- schuss stärken verbindet SPF v. a. mit schlechteren Bil- dungs- und Berufschancen

Tab. 1: Rollenübersicht

Um möglichst allen Teilnehmenden eine Spielerfahrung zu ermöglichen, können die Rollen mehrfach vergeben werden, so dass mehrere Gruppen parallel spielen. Zur Anpassung an die Gruppengröße kann zudem entweder die Rolle der Erziehungsberechtigten doppelt besetzt oder die Rolle der*s Sozialpädagog*in weggelassen werden. Zusätzlich zu den Rollen können Beobachtungsaufträge vergeben werden, damit auch Personen ohne eigene Rollenübernahme am Planspiel partizipieren können.

Der zweite Teil des Briefings findet unmittelbar vor der Spielphase statt und umfasst die Erläuterung des Zeitplans sowie der Spielregeln und das Klären offener Fragen. An dieser Stelle lässt sich eine kurze rollenspezifische Gruppenphase von ca. 15 Minuten einbauen, in der die Spielenden mit den gleichen Rollen gemeinsam ihre Argumente austauschen und schärfen, sofern mehrere Gruppen parallel spielen. Zudem ist die Spielphase vorzubereiten, wofür im Raum ein Tisch mit der entsprechenden Anzahl an Stühlen, je nach Gruppengröße, benötigt wird, um die Gremiensitzung möglichst authentisch zu simulieren (bestenfalls nicht mehr als 1-2 Spielgruppen pro Raum).

Im Anschluss an das Briefing erfolgt die eigentliche Spielphase in der zweiten Sitzung, in der die Teilnehmenden in ihren jeweiligen Rollen das konkrete Szenario simulieren. Das Szenario³ des Planspiels stellt einen Förderausschuss an der ABC-Grundschule in Rotheim, einer Stadt in Mittelland mit knapp 50.000 Einwohner*innen, dar, in dem über die Feststellung eines SPF ‚Lernen‘ für den Schüler Andreas Schmidt entschieden werden soll. Die Entscheidung ist einstimmig zu treffen, was den im Planspiel charakteristischen Entscheidungsdruck erhöht. Das Szenario ist realitätsnah gestaltet und orientiert sich an den für das Feststellungsverfahren typischen rechtlichen Vorgaben (vgl. Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020), ist jedoch von einzelnen tatsächlich bestehenden Verfahrensabläufen in den Bundesländern abstrahiert.

In der Spielphase tauchen alle Teilnehmenden in ihre Rollen ein, dazu sollten sie die Plätze am Tisch einnehmen und ihr Namensschild vor sich stellen, während sich die Spielleitung (Seminarleitung) und eventuelle Beobachter*innen zurückhalten. Die Gesprächsleitung und -moderation übernimmt in der simulierten Gremiensitzung die Rolle von Frau*Herr Pace, der*die Schulleiter*in. Entsprechende Moderationshinweise finden sich im Material der Rolle. Während der Spielphase achtet die Spielleitung darauf, dass die Spielregeln eingehalten werden. Die insgesamt neun Spielregeln (s. Supplement) umfassen beispielsweise das Vertreten von Rollenpositionen, die Anrede in der „Sie“-Form und das Vermeiden von Meta-Kommunikation.

Aufgrund des Spieldesigns sind verschiedenste Gesprächsverläufe denkbar, was dem Prinzip des offenen Ausgangs bei Planspielen entspricht. Um einen Einblick in potentielle Argumente und Stellungnahmen der verschiedenen Rollen zu geben, sind im Folgenden einige Gesprächssequenzen angeführt, die im Planspiel während der Spielphase geäußert wurden:

³ Alle Orte, Personen und Sachverhalte im Planspiel sind selbstverständlich fiktiv.

Schulleitung (Frau*Herr Pace): „Wir sind eine inklusionsorientierte Schule! Aber wir erhalten mehr schulische Ressourcen und davon haben wir alle mehr, auch Andreas, wenn er den SPF bekommt.“

Erziehungsberechtigte (Frau*Herr Schmidt): „Ich habe mich als Mutter gefragt, was das heißt, ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ und habe vielfach gehört, dass viele der Kinder am Ende auf der Förderschule landen und das möchte ich nicht!“

Klassenlehrkraft (Frau*Herr Hui): „Von meiner Seite sind jegliche Fördermöglichkeiten ausgeschöpft. Andreas braucht zusätzliche sonderpädagogische Förderung, dazu müssen wir ihn aus dem regulären Unterricht auch mal rausnehmen.“

FZ-Lehrkraft (Frau*Herr Korde): „Andreas IQ liegt im unteren Bereich, auch seine Mathematik- und teilweise die Leseleistung, daher benötigt er individuelle Lernziele, um schulische Erfolge zu erzielen.“

Im idealtypischen Ablauf ist die Spielphase auf 40 Minuten begrenzt⁴. Anschließend folgt die Reflexionsphase (Debriefing), die als besonders zentraler Bestandteil eines jeden Planspiels gilt (vgl. Kriz & Nöbauer, 2015). Die Teilnehmenden sollen wieder aus ihren Rollen heraustreten und den Spielverlauf sowie ihre gemachten Erfahrungen aufarbeiten. Hierfür sind ebenfalls mindestens 40 Minuten einzuplanen. Diese bieten den Rahmen, um das Erlebte emotional und inhaltlich zu reflektieren. Bewährt hat sich hierfür der Einsatz von Leitfragen, zum Beispiel anhand des Debriefing-Leitfadens von Kriz und Nöbauer (2015):

- „Wie haben Sie sich gefühlt?“
- „Was ist geschehen?“
- „Was haben Sie gelernt?“
- „Wie hängen Planspiel und Realität zusammen?“
- „Was wäre gewesen, wenn ...“
- „Wie geht es nun weiter?“

Die Leitfragen können individuell oder im Plenum als Reflexionsanlass genutzt werden. Es können zudem Bezüge zu empirischen, institutionellen und juristischen Aspekten des Feststellungsverfahrens und dem größeren Kontext Inklusion gezogen werden. Sollten aus Sicht der Spielleitung kritische Momente nicht von den Teilnehmenden selbst angesprochen werden, können diese von der Spielleitung eingebracht werden.

Sollte das Planspiel in einem Seminarkontext durchgeführt werden, bieten sich nach diesem mehrere Anschlussmöglichkeiten. Sowohl eine methodische Reflexion der Lehr- und Lernmethode ist denkbar als auch eine vertiefte Reflexion der aufscheinenden Spannungsfelder (vgl. Abb. 3). Dies kann, je nach Schwerpunktsetzung im Seminarkontext, mehrere Sitzungen umfassen. Hierfür eignet sich nach einer kurzen Einführung in die jeweiligen Spannungsfelder und deren professionstheoretische Relevanz für das Lehrkräftehandeln (vgl. Helsper, 2016) eine Gruppenarbeitsphase mit dem Arbeitsauftrag, die im Planspiel erlebten Spannungsfelder zu diskutieren und zu

⁴ Eine Verlängerung der Spielphase ist möglich, allerdings sollten dann auch die Vorbereitungs- und insbesondere die Reflexionsphase proportional verlängert werden.

visualisieren. Ein Beispiel für eine dabei entstandene Mindmap aus einer Seminargruppe zeigt Abbildung 3.

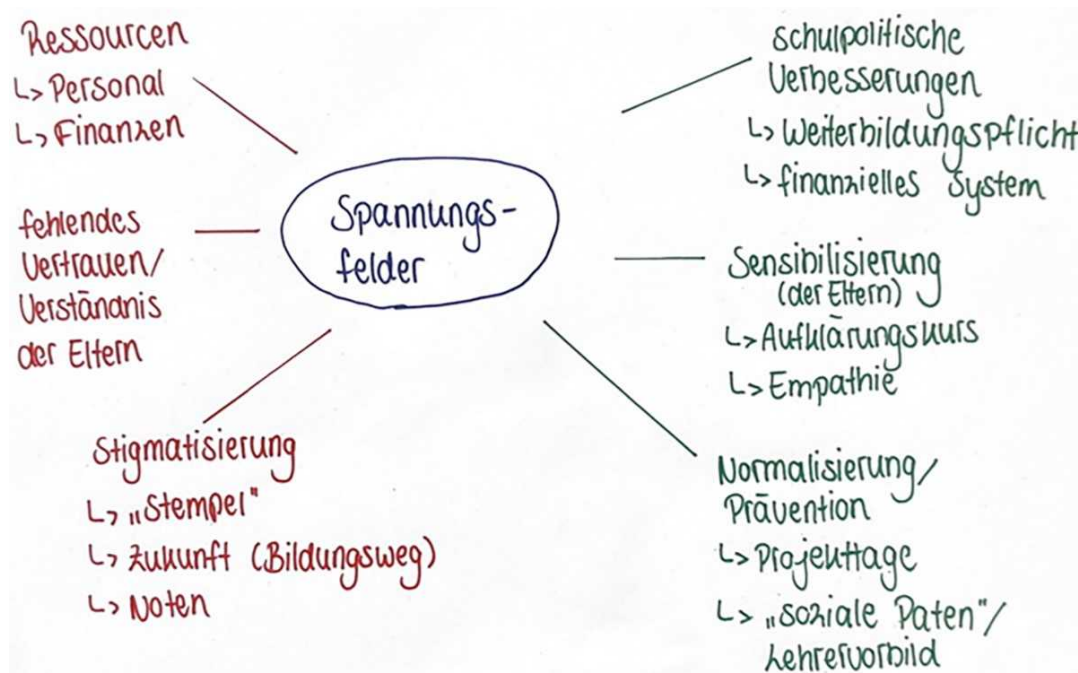


Abb. 3: Mindmap zu Spannungsfeldern im Planspiel, Nachbildung einer studentischen Arbeit

Ebenso hat es sich bewährt, im Anschluss an das Planspiel vertieft auf die Kategorie des SPF, die Kritik an der Feststellung sowie die damit verbundenen biographischen Folgen für Schüler*innen einzugehen und dies auch in Bezug zu den Erfahrungen der Teilnehmenden während des Planspiels zu setzen. Das Planspiel bietet dabei vielfältige thematische Bezugspunkte, zum Beispiel zu Themen inklusiver Schulentwicklung, der Ressourcensteuerung, dem Inklusionsverständnis, inklusiver Diagnostik oder auch der Konstellation zwischen Schule und Familie, an die in späteren Seminarsequenzen angeschlossen werden kann. Insbesondere der Rolle der Erziehungsberechtigten nachzuspüren und abzugleichen, ob Eltern z. B. in der Realität so gut informiert sein können, wie im Planspiel, hat hohes differenzreflexives Sensibilisierungspotential. Das gilt ebenso für die Thematisierung der fehlenden Betroffenenperspektive des Schülers, dessen Position aufgrund der realitätsnahen Gestaltung des Szenarios nicht durch eine Rollenkarte repräsentiert wird sowie die Frage, an welcher Stelle diese Perspektive besonders relevant gewesen wäre.

4. Evaluationsbasierte Entwicklung

Für die evaluationsbasierte Entwicklung des Planspiels wurde ein Design-Based Research Ansatz (z. B. Reinmann, 2005) mit zwei Iterationen genutzt. Zunächst wurde auf Basis der Vorarbeiten zu Planspielen (vgl. Meßner et al., 2021), der Theorie und Empirie

zur De-/Kategorisierung (vgl. Gasterstädt et al., 2023; Katzenbach, 2015; Walgenbach, 2018) sowie einer Schulgesetzesanalyse zu Feststellungsverfahren (vgl. Gasterstädt, et al., 2020) und den Projektdaten des Projekts „InDiVers“ ein erstes Design des Planspiels entworfen und an drei hessischen Universitäten in drei Seminargruppen mit Lehramtsstudierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge, Fachsemester und Fächer durchgeführt. Nach der Umsetzung wurden die Studierenden anhand eines Online-Fragebogens zu den Planspieleigenschaften, ihren wahrgenommenen Lernprozessen, der Motivation durch das Planspiel und der Einstellung zur Planspielmethode befragt (Tab. 2, 1. Iteration) und in der Reflexion um Rückmeldung gebeten. Zudem wurden in allen Spielgruppen Beobachtungen der Diskussionsverläufe durchgeführt und im Projektteam besprochen. Auf Basis der Rückmeldungen und Beobachtungsergebnisse wurde ein Re-Design vorgenommen. Dabei wurden beispielsweise die Rollenkarten transpersonaler gestaltet und Informationsmaterial ergänzt, um die Argumentationen zu schärfen. Zudem wurden stereotyp auslegbare Rollen überarbeitet, um eine Reproduktion von Vorurteilen zu vermeiden. Das Re-Design wurde im Rahmen einer Expert*innengruppe eingesetzt (AG TransPro), um erste Rückmeldungen aus der Praxis der Lehrkräftebildung einzuholen. Nach einigen Ergänzungen wurde die finale Version des Planspiels auf einer Fachtagung vorgestellt und zur Anwendung freigegeben, so dass mehrere Durchführungen in Seminargruppen an verschiedenen Universitäten bundesweit die Basis für die finale Evaluation darstellen (s. Tab. 2, 2. Iteration). Die Teilnahme an allen Befragungen war freiwillig, die Studierenden willigten in die Nutzung der Daten ein.

Evaluation 1. Iteration	N	M	SD	Min	Max
Planspieleigenschaften ($\alpha = .83$)	26	3.00	0.56	1.73	4.00
Planspiellerneffekte inhaltsbezogen ($\alpha = .74$)	26	3.34	0.52	2.25	4.00
Planspieleffekte auf Motivation ($\alpha = .70$)	26	5.16	0.89	2.71	6.57
Einstellung zu Planspielen ($\alpha = .74$)	25	3.31	0.55	2.25	4.00
Evaluation 2. Iteration					
Planspieleigenschaften ($\alpha = .70$)	162	3.35	0.30	2.36	3.91
Planspiellerneffekte inhaltsbezogen ($\alpha = .69$)	160	3.35	0.44	2.25	4.00
Planspieleffekte auf Motivation ($\alpha = .70$)	157	5.45	0.80	2.86	7.00
Einstellung zu Planspielen ($\alpha = .78$)	154	3.18	0.53	1.50	4.00

Tab. 2: Evaluationsergebnisse⁵

⁵ Anmerkung zu Skalen: Planspieleigenschaften (11 Items, Oberle et al., 2017, z. B. „Das Planspiel war interessant.“ 4-stufiges Antwortformat: stimme voll und ganz zu – stimme gar nicht zu), Planspiellerneffekte (4 Items, Eigenentwicklung, i. A. a. Oberle & Leunig, 2016: 126, z. B. „Durch das Planspiel

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Planspiel in seinen Eigenschaften und seiner Wirkung insgesamt positiv beurteilt wurde, wobei sich die Ergebnisse der ersten und der zweiten Iteration ähneln bzw. in der zweiten Iteration (außer in Bezug auf die Einstellung zur Methode⁶) wenig höher sind. Da es sich nicht um ein längsschnittliches Design handelt, kann auf eine Verbesserung nicht rückgeschlossen werden. Dennoch ist dies in Anbetracht der Anzahl an Studierenden aus unterschiedlichsten Universitäten in der letzten Evaluation ein vielversprechendes Ergebnis und deutet auf die Eignung des Planspiels für die Lehrkräftebildung hin.

5. Ausblick & Reflexion

Ziel des Planspiels ist es, das Spannungsfeld der De-/Kategorisierung erleb- und reflektierbar zu machen, um damit einen Beitrag zur differenzreflexiven Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte zu leisten.

Sowohl die Evaluationsdaten als auch unsere Erfahrung mit dem Planspiel im Rahmen der ersten Lehrkräftebildungsphase verweisen auf das hohe Potential der Methode für die Professionalisierung im Kontext von Inklusion. Unserer Erfahrung nach ermöglicht das Planspiel die handlungsentlastete Reflexion, die Übernahme sonst vernachlässigter Perspektiven (z. B. der Erziehungsberechtigten) und die Thematisierung fehlender Positionen (z. B. der betroffenen Schüler*innen). Dies ermöglicht die Sensibilisierung für das stigmatisierende und diskriminierende Potential der Kategorie des SPF. Erste Versuche weisen darauf hin, dass dies auch für die Adaption des Planspiels im Rahmen der zweiten und dritten Lehrkräftebildungsphase gilt.

Praktische Herausforderungen ergeben sich aus dem modellhaften Charakter des Szenarios: Transferleistungen in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung von Feststellungsverfahren im jeweiligen Bundesland und über den Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ hinausgehend müssen von der Spielleitung angeregt werden. Durch den offenen Ausgang als wichtiges Merkmal von Planspielen resultieren für die Spielleitung zudem Herausforderungen durch den nicht planbaren Verlauf und die notwendigen Reflexionsinhalte über die im Supplement angegebenen Inhalte hinaus. Die Umsetzung des Planspiels erfordert somit eine hohe inhaltliche Expertise sowie Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Situationen seitens der Lehrenden. Wenngleich das Planspiel

verstehe ich insgesamt besser, wie ein Feststellungsverfahren funktioniert.“, 4-stufiges Antwortformat: trifft voll und ganz zu – trifft überhaupt nicht zu), Planspieleffekte auf Motivation (7 Items, Eigenentwicklung i. A. a. Oberle et al., 2017: 249 bzw. Oberle & Forstmann, 2015, z. B. „Das Planspiel hat meine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema erhöht.“, 7-stufiges Antwortformat: trifft überhaupt nicht zu – trifft voll zu), Einstellungen zu Planspielen (4 Items, Eigenentwicklung vgl. Messner et al., 2021, z. B. „Planspiele eignen sich als Lehr-Lernmethode im inklusiven Unterricht.“, 4-stufiges Antwortformat: trifft voll und ganz zu – trifft überhaupt nicht zu)

⁶ Der etwas reduzierte Wert könnte darin begründet liegen, dass in der zweiten Stichprobe nicht ausschließlich Lehramtsstudierende waren, die Items sich aber auf Schule/Unterricht bezogen.

sowohl motivieren als auch zur Reflexion anregen kann, ersetzt es keine vertiefte theoretische Auseinandersetzung.

Die Evaluationsdaten weisen aufgrund des Forschungsdesigns Limitationen auf. In dieser Studie wurde weder eine Kontrollgruppe genutzt noch ein längsschnittliches Design angelegt, wodurch keine kausalen Aussagen über die Wirkung des Planspiels getroffen werden können. Diesen Limitationen könnte in zukünftigen Studien begegnet werden. Zudem sollten sowohl die Mechanismen von Planspielen als auch die Lerneffekte in weiteren Untersuchungen genauer beschrieben werden.

Literatur

- Ade-Ojo, Gordon. O.; Markowski, Marianne; Essex, Ryan; Stiell, Marlon & Jameson, Jill (2022). A systematic scoping review and textual narrative synthesis of physical and mixed reality simulation in pre-service teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), S. 861–874. <https://doi.org/10.1111/jcal.12653>.
- Adl-Amini, Katja; Meßner, Maria Theresa & Hardy, Ilonka (2024). Simulation of Placement Decisions in Teacher Education: Fostering Reflection and Belief Change on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2319095>.
- Amrhein, Bettina (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 23, S. 17–19.
- Adl-Amini, Katja; Gasterstädt, Julia; Kistner, Anna; Klenk, Florian Cristóbal, Kadel, Julia, Borel, Sylvie & Singer, Lucy (2025). Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In Katja Beck, Rosa Anna Ferdigg, Dieter Katzenbach, Julia Klett-Hauser, Sophia Laux und Michael Urban (Hg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung*. Waxmann.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In Bettina Amrhein (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Klinkhardt, S. 79–97.
- Budde, Jürgen, & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Capaul, Roman & Ulrich, Markus (2003). Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mit Kurztheorie: Simulations-und Planspielmethodik. Tobler.
- Gasterstädt, Julia (2019). Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung der UN-BRK in zwei Bundesländern. Springer VS.
- Gasterstädt, Julia, Kistner, Anna & Adl-Amini, Katja (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der

- schulgesetzlichen Regelungen. In Zeitschrift für Inklusion 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>.
- Gasterstädt, Julia; Adl-Amini, Katja; Klenk, Florian Cristóbal; Kistner, Anna & Kadel, Julia (2023). InDiVers – Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 92(3), S. 245–247. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art30d>.
- Geuting, Manfred (1992). Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Lang.
- Helsper, Werner (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In Till-Sebastian Idel; Fabian Dietrich; Katharina Kunze; Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–245.
- Hertel, John Paul & Millis, Barbara (2002). Using Simulations to Promote Learning in Higher Education. An Introduction. Stylus Publishing.
- Isaksson, Joakim; Lindqvist, Rafael & Bergström, Erik (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. In *European Journal of Special Needs Education* 22(1), S. 75–91. <https://doi.org/10.1080/08856250601082323>.
- Kadel, Julia; Buschmann, Christian; Haas, Silke; Meßner, Maria Theresa & Adl-Amini, Katja (2023). Planspiele und simulative Methoden in der Lehrkräftebildung – ein Literaturüberblick. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 18, S. 19–39. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-PS/02>.
- Katzenbach, Dieter (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In Christina Huf & Irmtraud Schnell (Hg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Kohlhammer, S. 33–55.
- Klemm, Klaus (2023). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. Bertelsmann Stiftung.
- Klenk, Florian Cristóbal (2025). Pädagogische Professionalität und Intersektionalität. Begriffsbildung und Anschlussstellen zwischen Professions- und Differenzforschung. In Pierre-Carl Link, Robert Langnickel & Reinhard Markowitz (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet: Heil-, Sonder-, Rehabilitations- und Inklusionspädagogik*. Beltz Juventa, S. 1–42.
- Klippert, Heinz (1992). Planspiele in Schule und Lehrerfortbildung. Überlegungen zur Implementierung des Planspiels in der Schule. In Helmut Keim & Wilfried Buddensiek (Hg.), *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Wirtschaftsverlag Bachem, S. 219–250.
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Zimmer, Marianne (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, S. 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>.
- Kriz, Willy C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik. Zur Funktion der Planspielleitung. In Maria Theresa Meßner, Michael Schedelik & Tim

- Engartner (Hg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Wochenschau, S. 43–56.
- Kriz, Willy C. & Nöbauer, Brigitta (2015). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In Ulrich Blötz & Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB Bonn (Hg.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Bertelsmann.
- Lindmeier, Christian (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute* (4), S. 354–374.
- Meßner, Maria Theresa; Adl-Amini, Katja; Hardy, Ilonca & Engartner, Tim (2021). Planspiel Förderausschuss. Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-4281>.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene unter Mitarbeit v. Lütje-Klose, Birgit; Seitz, Simone; Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In Vera Moser (Hg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer, S. 155–174.
- Norwich, Brahm (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability. International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education* 23(4), S. 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>.
- Norwich, Brahm (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability. International perspectives. *British Educational Research Journal* 35(3), S. 447–467. <https://doi.org/10.1080/01411920802044446>.
- Oberle, Monika, & Forstmann, Johanna (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In Monika Oberle (Hg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. VS, S.81–98. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_6.
- Oberle, Monika & Johanna Leunig (2016). Planspiele im Politikunterricht. Nur etwas für politisch interessierte Jugendliche? In Thomas Goll, Monika Oberle & Stefan Rappenglück (Hg.), *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*. Wochenschau, 125–133.
- Oberle, Monika; Raiser, Simon; Warkalla, Björn; Kaiser, Konstantin; Leunig, Johanna (2017). Online-Planspiele in der politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie. In Harald Gapski, Monika Oberle & Walter Staufer (Hg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 243–255.
- Petrik, Andreas (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der trans-personalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In Andreas Petrik & Stefan Rappenglück (Hg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Wochenschau, S. 35–57.
- Pfahl, Lisa (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In Annedore Prengel & Ursula

- Winklhofer (Hg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Forschungszugänge*. Barbara Budrich, S. 45–60.
- Reinisch, Holger (1980): *Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Reinmann, Gabi (2005) Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In *Unterrichtswissenschaft* 33(1), S. 52–69.
- Scholz, Lothar (2009). Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik und Sozialkundeunterricht. Wochenschau.
- Schwägele, Sebastian (2015). Planspiel –Lernen –Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren. Opus.
- UN-BRK (United Nations – Behindertenrechtskonvention) (2009). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
- Wahl, Diethelm (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik* 48(2), S. 227–241. <https://doi.org/10.25656/01:3831>.
- Walgenbach, Katharina (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In Oliver Musenberg, Judith Riegert & Teresa Sansour (Hg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Klinkhardt, S. 11–42.

Über die Autor*innen

Julia Kadel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Planspiele als Lehr-/Lernmethode, differenzreflexiven Lehrkräftebildung sowie Perspektiven auf und von Kindern in Feststellungsverfahren Sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Korrespondenzadresse: julia.kadel@tu-darmstadt.de

Prof.‘ Dr.‘ Katja Adl-Amini ist Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion im Schulkontext, adaptive und kooperative Unterrichtsmethoden und Planspiele in der Lehrkräftebildung.

Korrespondenzadresse: katja.adl-amini@tu-darmstadt.de

Prof.‘ Dr.‘ Julia Gasterstädt ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundlagen der inklusiven Bildung und Sonderpädagogik an der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Herstellung und (pädagogische) Bearbeitung von Differenz, Zusammenarbeit im Kontext inklusiver Schulentwicklung, qualitative bzw. rekonstruktive Methoden, insbesondere die Situationsanalyse sowie Educational Governance und Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen.

Korrespondenzadresse: julia.gasterstaedt@uni-muenster.de

Anna Kistner, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt „InDiVers“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwer-

punkte sind die Relation von Schule und Eltern/ Familie, Intersektionalität und (Anti-)Diskriminierung, die Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen sowie die Situationsanalyse als Erweiterung der Grounded Theory.

Korrespondenzadresse: a.kistner@em.uni-frankfurt.de

Dr. Florian Cristóbal Klenk ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Europa-Universität Flensburg im Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gender, Queer und Diversity Studies, intersektionale Inklusionsforschung sowie kritisch-dekonstruktive Bildungstheorie.

Korrespondenzadresse: florian.klenk@uni-flensburg.de