

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (24)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2124W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Unendliche Räume – ein Planspiel in digitaler Präsenz

ANDREAS KIRCHNER

„Die Menschen haben schon unter verschiedenen Himmeln gelebt, Himmeln, die von Gott und den Göttern, von Sternen und den Gesetzen ihrer Bewegung bevölkert waren, die alle die Fülle des Lebens beeinflussten. Nun aber ist dieser Himmel ein digitalisierter, durchblitzt von Informationen, die, von Satelliten vielfach reflektiert, von der einen zur anderen Seite des Planeten zucken; Sternschnuppen, die erneut auf die Haltung und das Verhalten einwirken: der digitale Himmel über mir und die virtuelle Lebenskunst in mir ...“ (Schmid, 1998, S. 134).

Zusammenfassung

Planspiele gehören schon lange zum Fundus politischer Bildung. Neben einer Steigerung der Sensibilität für praktische Bewältigungskompetenzen im sozialen Raum lassen sich insbesondere unterschiedliche gesellschaftliche Handlungslogiken von sozialen Akteuren vermitteln. In Planspielen liegt also maximales Gewicht auf der Vermittlung von Perspektiven und dem praktischen Bewältigen unterschiedlicher Handlungsaufforderungen im Spiel. An dieser Transformationsstelle bieten sie Potenzial in der Hochschullehre, indem Planspiele voll auf die Präsenz und Interaktion der Teilnehmenden setzen. Auch in der volldigitalen Lehre können Planspiele neben Studienbriefen, Vorlesungen oder Kleingruppenarbeiten im Videokonferenz-Modus, dem selbstständigen Lesen etc. ein interessantes und vor allem interaktives Element praktischer Lehr-Lern-Settings darstellen. Im Vordergrund dieses Erfahrungsberichts stehen im Kontext des Digital Turn der Hochschullehre keine empirischen Ergebnisse zu Lernerfolgen, sondern die Konzeption und Umsetzung eines konkreten Planspiels im digitalen Kontext: also *wie* möglichst niedrigschwellig mit den vorhandenen digitalen Bordmitteln ein Planspiel umsetzen? Von da aus stellt sich abschließend die Frage nach dem Begriff der Präsenz ...

Schlüsselwörter: Digitale Lehre; Planspiel; Präsenz; Dynamik; soziale Kompetenz

Infinite Spaces - A simulation game in digital presence

Abstract

Simulation games have long been part of political education. In addition to increasing the sensitivity for practical coping skills in social space, different social action logics of social actors can be conveyed in particular. In simulation games, therefore, maximum emphasis is placed on conveying perspectives and the practical handling of different calls to action in the game. At this point of transformation, they offer potential in higher education by fully focusing on the presence and interaction of participants in simulation games. In addition to study letters, lectures or small group work in video conferencing mode, independent reading etc., simulation games represent an interesting and above all interactive element of practical teaching-learning settings. In the context of the Digital Turn of Higher Education, this report focuses not on empirical results on learning success,

but on the conception and implementation of a concrete simulation game in the digital context: how to implement a simulation game low-threshold with the available digital on-board resources. From there, the question of the concept of presence finally arises ...

Keywords: digital teaching; simulation game; presence; dynamics; social competence

1 Ein Szenario als Prolog

Unendliche Räume – Wir schreiben das Corona-Jahr 2020 und befinden uns im virtuellen Stadtteil Kirchenbaum einer nicht immer fiktiven Großstadt M. Der Abenteuerspielplatz und das benachbarte Jugendzentrum haben seit Sommer erhebliche Schwierigkeiten mit den neuen Nachbar:inne:n¹ der Einrichtungen. Diese sind Mieter:innen und Wohnungseigentümer:innen in Neubauten einer gehobenen Preiskategorie auf einem Grundstück, das gegenüber den beiden Jugend-Einrichtungen liegt. Mehrfach hatten die benachbarten Anwohner:innen im Sommer die Polizei gerufen und sich über Lärmbelästigung (Basketballspiele der Jugendlichen, Partylärm, Kindergeschrei etc.) und die Qualm- und Geruchsbelästigung durch Lagerfeuer auf dem Gelände des Abenteuerspielplatzes massiv beschwert. Die Anwohner:innen beklagen, dass es ihnen nicht möglich sei, ihre Balkone und Terrassen zu nutzen und sie stets die Fenster schließen müssten. Die Verantwortlichen der beiden Einrichtungen (Mitarbeiter:innen, Trägervertreter:innen) verweisen auf ihr Gewohnheitsrecht, schließlich gäbe es beide Einrichtungen schon seit Jahrzehnten, früher sei das Miteinander mit den alteingesessenen Anwohner:innen völlig unproblematisch gewesen. Die Einrichtungen seien in das soziale Leben des Stadtviertels sehr gut integriert, die kommunale Jugendpflege der Stadt M. schätze die Arbeit der beiden Einrichtungen sehr. Außerdem weisen sie darauf hin, dass seit dem Einzug der neuen Bewohner:innen der Verkehr in der früher sehr ruhigen Schulstraße erheblich zugenommen habe und sich viele der Autofahrer:innen nicht an die Geschwindigkeitsbegrenzung von 30 km/h hielten. Damit seien die Kinder und Jugendlichen gefährdet, die die Einrichtungen zu Fuß, mit dem Skateboard oder mit dem Rad aufsuchen. Außerdem würden die neuen Anwohner:innen rücksichtslos parken und auch die Zuwege zu den Einrichtungen nicht beachten – der Bezirksausschuss sei darüber informiert. Die Fronten sind verhärtet ...

2 Planspiele als methodische Lernumgebung

Soweit verkürzt das Szenario eines Planspiels, das wir² im Kontext eines Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München, Hochschule für angewandte Wissenschaften, innerhalb einer zweiseimestrigen Veranstaltung schon mehrmals in „bisheriger“ Präsenz durchgeführt haben. Im Fokus steht dabei ein „Problem“ in einem Sozialraum, und auf Basis dieser spezifischen Ausgangslage übernehmen die Teilnehmer:innen im Kontext einer Simulation die Rollen von im Planspiel definierten Akteursgruppen und sollen sich mit der im Szenario grob skizzierten Situation auseinandersetzen, für ihre Akteursgruppe Ziele reflektieren, eine Strategie entwickeln und sich in Auseinandersetzung mit den anderen Akteursgruppen auf den Weg zu einer „Lösung bzw. Klärung“ machen. Markant für Planspiele ist, dass gegenüber ein-

1 Hinweis: Aus Standard-Gründen wird der „:“ zur Reflexion der Differenz von Geschlechtern eingesetzt. Die Symbolisierung lässt sich als traditionelle Grenze zwischen *m* und *w*, zugleich aber auch als eigenständige Form auf *d* verstehen. Da in manchen Wortformen der männliche Plural im Schriftbild durch eine einseitige Grenze unnötig diskriminiert würde, wird in manchen Fällen nochmals reflektiert: ein zweiter „:“ zur Reflexion der Form in der Form ...

2 Neben einer eher analytischen Reflexion wird im vorliegenden Text in phänomenologischer und wissenssoziologischer Tradition (z. B. Husserl, 1976; Berger & Luckmann, 1980) bewusst ein erlebendes *Ich* bzw. *Wir* eingesetzt. In methodologischer Perspektive soll mit solch erlebnishaft-narrativen Momenten die „Rolle des virtuellen Teilnehmers“ (Habermas, 1986, S. 168) befördert werden, um Sinnverstehen der Dynamik zu ermöglichen, ganz klassisch hermeneutisch als Einrücken in bzw. Abgleichen des Geschilderten mit der eigenen Wirkungsgeschichte (Gadamer, 1986, S. 295 ff.). Gewahrt bleibt dabei kritisch-rationalistisch das Ideal der Objektivität als intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Popper, 1984, S. 18), indem es für andere einsehbar geradezu *ich* bin, der das Geschilderte erlebt hat und in einen reflexiven Kontext stellt. Damit wird letztlich – ganz konstruktivistisch – die Beobachterabhängigkeit aller Beobachtung in Rechnung gestellt (Kirchner, 2012).

fachen Rollenspielen die Akteursgruppen durch eine (rundenbasierte) Abfolge von Interaktionen/Konferenzen mit anderen Gruppen und Reflexionen/Planungen in der eigenen Gruppe mit den Konsequenzen des eigenen Handelns konfrontiert werden und ihre Strategie reflexiv handhaben bzw. justieren müssen. Gegenüber methodischen Elementen wie dem sozialpädagogischen Fallverstehen oder grundlegenden Gesprächstechniken fokussiert das Planspiel eher auf Gruppendynamiken und natürlich ganz besonders auf das Verstehen von Dynamiken in einem Sozialraum. Insbesondere wird durch das akteursorientierte Umgehen mit einer problematischen Situation im Sozialraum ein hohes Maß an selbstbestimmtem Lernen ermöglicht, weil letztlich Fragen auftauchen, die nicht nur abstrakt reflektiert werden, sondern sich „praktisch“ in einer Simulation „angehen“ und von da aus mit den eigenen im Spiel gemachten Erfahrungen reflektieren lassen³: Welche unterschiedlichen sozialen Kräfte wirken im Sozialraum? Wie verhalte ich mich als Akteur, um meine Ziele zu erreichen? Was ist überhaupt das Problem und wie komme ich zu gemeinsamen Zielen in meiner Akteursgruppe? Was ereignet sich auf Treffen bzw. Konferenzen mit anderen Akteuren? Was treibt an, ermöglicht, verhindert usw.? Schon an diesen Fragen dürfte deutlich werden, dass im Vordergrund weniger eine „Lösung“ selbst steht, als vielmehr die Entwicklung einer Sensibilität dafür, dass es in Sozialräumen ganz unterschiedliche soziale Handlungslogiken miteinander zu tun bekommen und mit oftmals divergierenden Handlungsaufforderungen eben praktisch umgegangen werden muss. Wiewohl Planspiele seit Langem zum Fundus politischer Bildung gehören, fördern sie aus unserer Erfahrung aber auch die soziale Kompetenz in der Auseinandersetzung mit relevanten anderen wie auch ein ganzheitlicheres Verständnis von sozialen Dynamiken und Vernetzungen.

3 Ein Planspiel in digitaler Präsenz

Vorab: Planspiele sind aufwendig. Es braucht in aller Regel ein realistisches Szenario, ausdefinierte Beschreibungen der Akteursrollen, Spielregeln, eine Spielleitung, manchmal auch noch Durchschlagpapier und – viele Räume. Für Planspiele selbst gibt es verständliche methodische Anleitungsbücher (z. B. Klippert, 2016; Rappenglück, 2017) inklusive Spielvorlagen, empirisch-theoretische Reflexionen zu Planspielen im Kontext der Hochschullehre (z. B. Meßner, Schedelik & Engartner, 2018) oder mit der SAGSAGA auch einen Planspiel-Fachverband im deutschsprachigen Raum.⁴

Das obige Szenario haben wir im Kontext unterschiedlicher Praxiserfahrungen selbst auf den Bereich Jugendarbeit/Jugendhilfe hin entworfen.⁵ Die Raumplanung – optimalerweise ein Gruppenraum für je eine Akteursgruppe plus Spielleitung – stellt aber in leibhafter Präsenz vor Ort in aller Regel eine unbedingt langfristige Herausforderung dar. Aber: Planspiele haben ein unglaubliches Potenzial für Dynamik, für unvorhergesehene Wendungen, für kreative Ideen, für Lust am Spielen und damit am Lernen (was durch das Spiel zunächst ein wenig invisibilisiert wird)⁶ – und damit auch eine unglaubliche Fülle an Ereignissen, die sich als Geschehen im Kurs reflektieren lassen.

Die Einschränkungen im Kontext der Corona-Pandemie haben dann im Jahr 2020 einen Digital Turn in der Hochschullandschaft bewirkt, der trotz aller bisheriger Bemühungen die institutio-

3 Insofern ermöglichen Planspiele eine alte Forderung von Adolf Diesterweg nach einem aktiven Lernen von innen heraus: „Erleben, nicht erlernen, wenigstens unmittelbar, selbstthätig, teilnehmend erlernen“ (Diesterweg, 1890, S. 25) – eine Forderung, die letztlich in Gruppenkontexten durch das 4-Faktorenmodell, die Postulate, Axiome und Hilfsregeln der Themenzentrierten Aktion eine methodische Basis erhält (Cohn, 2000).

4 Vgl. <http://www.sagsaga.org> und in Kooperation das Kompetenzzentrum für Planspiel ZMS <https://zms.dhbw-stuttgart.de/das-zms/>.

5 Mein herzlicher Dank gilt meinen Kolleginnen Claudia Mayer und Regine Schelle für das gemeinsame analoge Entwerfen, Petra Neubert für ihre Kreativität, ihr Mitdenken und das gute Aushalten und Bewältigen von oftmals noch offenen Prozessen – und das digitale Nochmal-Werfen.

6 Insofern darf Fröhlichkeit als intrinsischer Motivator in der komplexen Erziehungsform des Spielens (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 118 f.) angesehen werden, was sich schon bei Don Bosco zeigte, der sein pädagogisches Programm auf die Leitformeln „Fröhlichkeit, Studium, Frömmigkeit“ bezog (Don Bosco in Braido, 2014, S. 433). Grundlegend natürlich Kant: „Das fröhliche Herz allein ist fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden“ (Kant, 1977, A 110 f.).

nalisierten, präsenten Lehr-Lern-Arrangements flächendeckend in ungeahnter Schnelligkeit (Krücken, 2020, S. 55) digital transformiert hat: statt gemeinsamer analoger Präsenz von Lehrenden und Studierenden in Vorlesungsräumen Studienbriefe, Lese- und Arbeitsaufträge, Lehrvideos, Audios und natürlich live-sessions via Zoom etc.⁷ Sind wir ehrlich: Gerade bei den interaktivsten Elementen in der Lehre wie dem Üben von Gesprächstechniken, Rollenspielen oder eben dem Planspiel haben sich in den Vorüberlegungen zur digitalen Transformation der Lehre zunächst die größten Befürchtungen breitgemacht. Auch in Bezug auf das Planspiel tauchte die Frage auf, wie sich eine Möglichkeit der Durchführung mit unterschiedlichen Räumen (und einem Wechsel derselben), das ganze Material (Szenario, Rollenbeschreibungen, Spielregeln etc.) mit Möglichkeiten des Öffnens und Steuerns von Dynamiken, mit der Kommunikation zwischen Gruppen und dem Überblickhalten der Spielleitung verschränken lassen.⁸ Und das – so das notwendige Ziel – möglichst mit den bestehenden digitalen „Bordmitteln“ der Hochschule *on-the-fly*, sodass sich das Planspiel mit einigermaßen überschaubarem Aufwand in den Kontext einer laufenden Veranstaltung einbauen lässt und auch keine gesonderten Abhängigkeiten vom IT-support bestehen.⁹ Aber bei all den Befürchtungen war es das absolute Highlight in der digitalen Lehre im Jahr 2020. Sicherlich geht es auch anders, schicker und länger – z. B. mit der professionellen Online-Planspiel-Plattform *senaryon*¹⁰ –, aber wir wollten es bewusst mit den vorhandenen Ressourcen versuchen. Vielleicht hat der vorliegende kleine Erfahrungs- und Reflexionseinblick ja für andere einen Nutzen oder bestenfalls eine Idee, wie es an bestimmten Stellen besser gehen könnte.

Bei all dem taucht zugleich die Frage auf, was im Kontext der Erfahrungen mit einem sehr interaktiven Planspiel mit Präsenz überhaupt gemeint sein könnte. Im Kontext der Corona-Situation und einer radikalen Umstellung auf digitale Lehr-Lern-Settings kursiert u. a. eine sehr einfache Unterscheidung zwischen Präsenzlehre und Fernlehre. Aber welche Unterscheidung ist damit überhaupt markiert? Darauf soll abschließend ein Blick geworfen werden.

4 Vorlauf

Das Planspiel fand im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit im 1. Semester innerhalb einer Veranstaltung zu grundlegenden Methoden und Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit statt. Der wöchentliche Stundenumfang beträgt 4 SWS, das Planspiel erfolgte kurz vor Weihnachten innerhalb einer solchen Einheit. Zur digitalen Umsetzung wurden genutzt: eine Zoom-Session über den Hochschulaccount, das Hochschul-Learning-Management-System Moodle und padlet als kollaboratives Online-Tool. Gegenüber methodischen Elementen wie dem sozialpädagogischen Fallverstehen oder grundlegenden Gesprächstechniken fokussiert das Planspiel eher auf Gruppendynamiken

7 Man kann deshalb von einem Institutionenwandel in der Hochschullehre sprechen: Über individuelle Habitualisierungen einzelner Lehrender hinaus haben sich im pädagogischen (Lehr-Lern-)Bezug zwischen den Akteuren Lehrende und Lernende digitale Formate als etablierte Handlungsrouitinen verstetigt (Berger & Luckmann, 1980, S. 58 f.). In Abwandlung eines klassischen Zitats: Die institutionale (Hochschul-)Welt ist digitalisierte (menschliche?) Tätigkeit (ebd., S. 65). Oder aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive: Die pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 14) – analog dazu die zwischen Vermitteln und Aneignen (Kade, 1997) – wird digital überbrückt. Zur Dialektik aller Erziehung in der Internalisierung und Formung der/durch Kultur im Subjekt natürlich Nohl, 1970, S. 128.

8 Die Herausforderung der Steuerung der Kommunikation im Planspiel unterscheidet sich grundlegend von Lehreinheiten mit Kleingruppenarbeiten: Hier kommt es in aller Regel zu sternförmigen, hierarchisch organisierten Interaktionsformen zwischen Leitung und jeweiliger Kleingruppe und allen im Plenum. Im Planspiel bildet sich aber eine mitunter dezentrale, heterarche Kommunikationsdynamik (Luhmann, 1998, S. 312 f.): Alle Gruppen kommunizieren prinzipiell mit der Spielleitung und mit allen im Plenum und alle Gruppen untereinander, meist parallel und manchmal auch eine Gruppe gleichzeitig mit anderen Gruppen, weil sie sich teilen. Damit besteht im Gegensatz zu Lehreinheiten mit (oft thematisch parallelisierten) Kleingruppenarbeiten ein vielfach erhöhtes soziales Komplexitäts- und damit Steuerungsniveau. Zur Herausforderung der Steuerung komplexer sozialer Dynamiken vgl. Willke, 1998, zur komplexen Funktion der Spielleitung in Planspielen Kriz, 2018.

9 Weil das natürlich bei aller versierter und engagierter Unterstützung auf eine einzelne Veranstaltung bezogen einen erhöhten Koordinationsaufwand mit sich bringt, der im Planspiel selbst möglicherweise in actu nicht nachgesteuert werden könnte. Also: Reduktion von organisationaler Komplexität. Instruktiv Luhmann, 1968, insbes. S. 322 ff.

10 Browserbasierte Plattform für Planspiele. URL: <https://www.planpolitik.de/senaryon/#>. Zugriff: 2021-02-19.

und natürlich ganz besonders aus einer gemeinwesenorientierten Perspektive auf das Verstehen von Dynamiken in einem Sozialraum.¹¹

Die Vorbereitung und grundlegende Organisation des Planspiels erfolgte über die Moodle-Plattform.¹² Hier sind die ca. 56 Studierenden der Veranstaltung durch die Inskription als Teilnehmer:innen in einem Kursraum angelegt und es bestehen Einheiten (Blöcke) im Wochenfortgang zu den bestehenden Veranstaltungen. Für das Planspiel wurde ein Themenblock angelegt – das Planspiel wurde also einfach in den bestehenden Moodle-Kursraum eingebettet. Eine Woche vor dem eigentlichen Spiel haben wir eine Moodle-Abstimmungs-Aktivität zur Einteilung für die unterschiedlichen Akteursgruppen freigeschaltet: Jede:r Teilnehmer:in der Veranstaltung konnte sich so in einem begrenzten Rahmen je nach individueller Präferenz für eine Akteursgruppe entscheiden, das einseitige Szenario war dabei in die Beschreibung eingebaut und zusätzlich als pdf angehängt. Die Namen der Teilnehmer:innen wurden bei Auswahl jederzeit angezeigt und die mögliche Teilnehmerzahl war für jede Akteursgruppe auf 8 Personen beschränkt. Ob es sich um Verluste in der digitalen Lehre, Desinteresse oder andere persönliche Umstände handelt, konnten wir nicht final klären: Aber von 56 inskribierten Teilnehmer:innen haben sich 32 Personen selbst einer Akteursgruppe zugeteilt, die anderen haben wir Dozierende nach einer Erinnerung und laut Ankündigung aufgeteilt, sodass möglichst eine gleiche Verteilung gegeben war.

Sodann haben wir im entsprechenden Moodle-Kurs für jede Akteursgruppe im Planspiel unter Nutzer:innen eine je eigenständige Gruppe eingerichtet und alle Teilnehmer:innen manuell zugewiesen; bestehende Gruppeneinteilungen über den gesamten Kurs hinweg blieben glücklicherweise parallel bestehen.

Darauffolgend wurde im Themenblock Planspiel speziell für jede Akteursgruppe eine Aktivität Forum eingerichtet, auf das nur die jeweiligen Spieler:innen der Akteursgruppe und die Spielleitung Zugriff hatten. Dies aus mehreren Gründen: Die Kommunikation in der jeweiligen Akteursgruppe sollte im distance learning zusätzlich abgesichert werden. Durch Forumsbeiträge sollte die Spielleitung schriftlich über angedachte Treffen und Konferenzen informiert werden (damit würde im Spielverlauf auch die konkrete Zeit eines Spielschrittes dokumentiert). Jede Akteursgruppe sollte zudem strategische Überlegungen oder Zwischen-Reflexionen kurz als Forumsbeitrag fixieren, sodass solche Überlegungen auch über eine gemeinsame Bildschirmfreigabe hinweg für alle über den je eigenen Moodle-Zugang bestehen bleiben. In den jeweiligen Beschreibungen der Akteursgruppen wurden zudem die ausführlichen Rollenbeschreibungen eingebettet.

Um im Spiel die einzelnen Schritte (Ankündigungen, Treffen, Konferenzen etc.) festzuhalten, zu visualisieren und dann in der Reflexion gemeinsam sichtbar machen zu können, haben wir in einem padlet eine Timeline zum Planspiel angelegt, die zusätzlich in einem Textfeld direkt im Moodle-Kursraum eingebettet war (in unserer Moodle-Distribution der Hochschule hatten wir keine ähnlichen, möglichst auch kollaborativen und übersichtlichen Möglichkeiten identifizieren können; allerdings zunächst verborgen – also im Spiel nur für die Dozierenden als Spielleitung bearbeit- und sichtbar).

Zudem wurden in einer Aktivität Aufgabe (ohne Zeitaktivierungen) notwendige Materialien wie nochmals das Szenario, Spielregeln etc. als Text eingebunden wie auch als pdf angehängt.¹³ Abschließend wurde aus jedem Forum heraus eine Nachricht an die jeweiligen Teilnehmer:innen im Planspiel abgesetzt: als Willkommen in ihrer Akteursgruppe wie auch als Aufforderung, sich intensiv mit Szenario und ihrer Rolle vertraut zu machen.

11 Überblicksartig zur Gemeinwesenarbeit Hinte, 2012.

12 Der Vorbereitung (insbesondere hinsichtlich Infrastruktur und Spiel-Design) kommt insofern besondere Bedeutung zu, als hier die Rahmenbedingungen Form bekommen, die letztlich auf das Gelingen des Spiels entscheidenden Einfluss haben (vgl. Kriz, 2018, S. 50 f.; Bartschat & Zürn, 2018, S. 60 f.).

13 Die Aktivität Aufgabe nutzen wir in Moodle relativ häufig, weil sich damit neben der „hinter“-legten Beschreibung zusätzlich pdfs etc. anhängen lassen.

5 Zum Spiel selbst

Tag X. Wir waren ein wenig aufgeregt, aber in der Grundstimmung optimistisch. Mittlerweile konnten wir viele positive Erfahrungen sammeln, dass auch sehr interaktive Lehr- und Lernformen wie Kleingruppenarbeiten via breakout-sessions in Zoom, das Üben von grundlegenden Gesprächstechniken (aktives Zuhören, Frageformen, Paraphrasieren, Spiegeln etc.) bis hin zu ausdifferenzierten Rollenspielen digital möglich sind.

Die Durchführungsphase des Planspiels selbst fand über einen Gesamtzeitraum von ca. drei Zeitstunden innerhalb einer regulären Veranstaltungseinheit statt.¹⁴ Genutzt wurde ein für die gesamte Veranstaltung wiederkehrendes Meeting des Videokonferenzsystems Zoom, das bei allen Teilnehmer:inne:n regulär im individuellen Lehrplan angelegt ist. Die Spielleitung haben meine Kollegin Petra Neubert und ich als Lehrende übernommen. Während eine Spielleitung begrüßt und nochmals kurz zur Intention von Planspielen wie auch den Spielregeln instruiert hat, hat die andere Spielleitung parallel ca. 15 breakout-sessions mit unbegrenzter Dauer angelegt und davon sieben Räume mit den jeweiligen Akteursgruppen umbenannt – zur Vorsicht ein paar Räume mehr, da sich das bei laufenden breakout-sessions in Zoom nicht mehr nachjustieren lässt. Und da gibt es in Zoom seit einiger Zeit für die breakout-sessions diesen wunderbaren Modus, in dem sich die Teilnehmer:innen einer breakout-session selbst zuweisen und auch zwischen den jeweiligen virtuellen Räumen (breakout-sessions) wechseln können. Also beste Voraussetzungen für unterschiedliche Treffen und Konferenzen.

Nach einer ersten kurzen Klärung von Fragen versammelten sich nun die Teilnehmer:innen in ihren jeweiligen digitalen Räumen, um sich noch einmal kurz mit dem Szenario vertraut zu machen und in ihre Akteursrolle einzufinden. Von hier aus sollten Ziele ihrer Akteursgruppe reflektiert und erste Ansätze einer möglichen Strategie für das Planspiel geplant werden. Aufgrund einiger fehlender Teilnehmer:innen und damit verbundenen Ungleichverteilungen hinsichtlich der Gruppengrößen haben die Spielleitungen einige der Akteursgruppen zwecks einer spontanen Umverteilung besucht. Das ging bei kurzer Erklärung und offener Frage problemlos.¹⁵

Neben all den anderen Sachverhalten im organisatorischen Vorlauf war die in den Vorüberlegungen immer wiederkehrende Frage, wie wir im digitalen Setting als Spielleitung die Übersicht über Einladungen, Treffen, Konferenzen etc. behalten können: um im Spiel möglicherweise auf eine ausfransende Dynamik reagieren zu können oder eine möglicherweise etwas „lahme“ Dynamik durch Zusatzereignisse als Interventionen zu befeuern, oder auch – ganz zentral – die Dynamiken im Spiel für die nachgehende Reflexion aufbereiten zu können: also überhaupt etwas aussagen können darüber, was geschehen ist. Eine erste Überlegung war, eine digitale offene Pinnwand mit dem Online-Tool padlet anzulegen und im Moodle-Kursraum einzubetten. So hätte jede Gruppe ihre Meldungen wie auch Einladungen zu Konferenzen, Treffen etc. für alle sichtbar digital anpinnen können. So hätten alle *alle* Interaktionen im Spiel einsehen können, also welche Akteursgruppe sich wann wo wie mit wem trifft. Wir haben uns dagegen entschieden: Zum einen ist ein solcher Einblick in realen Sozialräumen letztlich auch nicht gegeben (außer vielleicht hinterher, wenn massenmedial darüber berichtet wird), zum anderen befürchteten wir, dass sich das Spiel durch eine solch komplett offene Form der akteursgruppeneigenen Interaktionsanbahnung und -umsetzung zu schnell zu sehr beschleunigt.

Und dann ging's los. Um Interaktionen mit anderen Akteursgruppen anzubahnen, sollte neben dem Präsenz-Dasein in den Zoom-Räumen aus Koordinations- und Dokumentationsgründen jeweils ein kurzer Beitrag als neues Thema im jeweiligen parallel offenen Moodle-Forum an die betreffende Gruppe abgesetzt werden (ist leider in Moodle nur für eine andere Gruppe möglich). Die Spielleitungen wurden auch via Moodle-Forumsbeitrag informiert, weil sie zugleich in allen

¹⁴ Korrekt: Für ein Planspiel nicht sonderlich lang, aber dafür ohne Korrelationen innerhalb der Hochschul- und übrigen Lehrorganisation eingebettet.

¹⁵ Optimalerweise müssen dann parallel auch die Mitglieder der entsprechenden Moodle-Gruppen korrigiert werden.

Akteursgruppen als Gruppenmitglieder im Moodle-Kursraum angelegt waren. Zusätzlich sollte bei einer Einladung immer ein Mitglied der einladenden Akteursgruppe in digitaler Präsenz im Zoom-Hauptmeeting vorbeischaun und kurz über die Mitteilung, ein gewünschtes Treffen oder eine Konferenz (mehrere Gruppen) berichten. Die Spielleitung leitete dann die Einladung via Weiterversenden des Forumsbeitrags (copy and paste) wie auch durch persönlichen Besuch in den eingeladenen Gruppen den Wunsch zu einem Treffen weiter. So ließ sich punktuell Kontakt zu den Gruppen und ein Einblick in die jeweilige Dynamik der breakout-sessions ermöglichen. So weit der Plan ... Als wichtigstes Tool für den Überblick erwies sich dann allerdings die im Moodle-Kursraum eingebettete padlet-Timeline: Hier haben wir als Spielleitung aus dem Hauptmeeting heraus alle Einladungen, Treffen und Konferenzen mit exakter Uhrzeit und beteiligten Akteursgruppen eingetragen.

Das Potenzial zur Dynamik hat dann im Verlauf des Planspiels voll zugeschlagen: sich überschneidende Einladungen, Großkonferenzen, sich übergangen föhlende Gruppen ohne Einladung dazu, parallele Klärungen im Hauptmeeting zwischen Gruppenvertreter:innen und Spielleitung und ab und zu mal Treffen zwischen Gruppen ohne vorherige Absprache mit der Spielleitung.¹⁶ Das ließ sich am offenen Fenster der breakout-sessions ganz gut absehen, weil dann plötzlich eine breakout-session leer war und eine andere übevoll. Soweit in der Dynamik des Spiels möglich, haben wir als Spielleitung auch ganz gezielt an Konferenzen als Beobachter:innen teilgenommen.

Um den Dynamiken Ausdruck geben zu können, haben wir on-the-fly im Spielverlauf spontan den „Kirchenbaumer Merkur“ – die Tageszeitung für Leserbriefe, Meinungen sowie Aktuelles in und rund um unseren fiktiven Stadtteil Kirchenbaum – als offene padlet-Pinnwand im Moodle-Kursraum eingebettet. Das haben die Akteursgruppen ohne große Instruktion selbstständig genutzt und Meldungen veröffentlicht – was zum einen den Spielverlauf etwas entschleunigt hat (Nachrichten müssen erst mal verfasst werden), zum anderen aber auch konkrete Ansatzpunkte für weitere Interaktionen geboten hat (tlw. wurde eher kontroverser „Zündstoff“ angepinnt).

Pause mit Zwischen-Reflexion. Ca. in der Mitte des Spielverlaufs haben wir als Spielleitung mit einer zentralen Pause für alle leitungorientiert unterbrochen – wir haben die laufenden breakout-sessions gestoppt. Das hat die Möglichkeit für anstehende Notwendigkeiten, kurze Nachfragen zum Spielverlauf wie auch die Instruktion einer kurzen Zwischenstandsreflexion in jeder Akteursgruppe gegeben: Wo stehen wir gerade? Was war eigentlich unser Ziel? Mit welchen Akteursgruppen sollten wir unbedingt konferieren? Wie planen wir unser Vorgehen weiter? etc. Die Ergebnisse der Zwischen-Reflexionen wurden als Beitrag in den Foren der jeweiligen Akteursgruppen schriftlich festgehalten und von hier aus das weitere Vorgehen für den nächsten Spielabschnitt geplant.

Das Ende. Nach ca. 2,5 Zeitstunden haben wir als Spielleitung alle Interaktionen, Treffen, Konferenzen gestoppt, indem wir die breakout-sessions beendet haben, der Zeitpunkt der Beendigung war im Ablaufplan transparent. Nach einem ersten kurzen Austausch im Plenum erging aus dem Hauptmeeting heraus der Auftrag, noch einmal kurz in den Akteursgruppen zu reflektieren, wie es ihnen mit dem aktuellen Stand gerade geht. Ein letztes Mal zurück ins Hauptmeeting ... und es waren noch alle 34 Teilnehmer:innen da und alle Videos blieben auch im Plenum durchgängig an ... und da war schon fast Weihnachten ...

¹⁶ Eigentlich ein wenig wie bei einem mit Bekannten und Freund:innen organisierten Umzug: Es gibt einen Plan: Zu Beginn ist alles toll gepackt, meist sind Kartons mit dem Zielraum beschriftet oder farbig markiert, es werden vielleicht auch noch Teams mit Raumpräferenzen eingeteilt, damit sich die vielen Helfer:innen nicht im Weg stehen. Und dann lässt sich meist beobachten, dass im Verlauf des Umzugs die Ordnung ein wenig nachlässt. Teams machen mal Pause, müssten aber die gerade anstehenden Sachen wegtransportieren, damit weiteres Räumen möglich ist, eine Kommode ist nebst Inhalt noch gar nicht verpackt oder der Schrank passt an neuer Stelle doch nicht in die angedachte Nische und muss in einen anderen Raum ... und am Schluss machen viele vieles ... und geplante Ordnungsmuster lösen sich auf ...

6 Eine zusätzliche Reflexionseinheit

Durch die zeitliche Limitierung innerhalb der Studienorganisation erfolgte die Auswertung und Reflexion des Planspiels in der darauffolgenden Woche in einer eigenständigen Einheit in mehreren Schritten. In dieser Planspiel-Phase – auch als Debriefing bezeichnet (z. B. Bartschat & Zürn, 2018, S. 63; Kriz, 2018) – sollen über die Zwischen-Reflexionen im Spiel hinaus zum einen die Ergebnisse, zum anderen der Lerntransfer methodisch gesichert werden. Diese wichtige Phase wurde grob anhand des 4-Faktoren-Modells der Themenzentrierten Interaktion (TZI) strukturiert (Cohn, 2000, S. 113 ff.). Mit der TZI liegt ein etabliertes Haltungs-Konzept vor, das über Faktoren, Postulate, Axiome, Hilfsregeln etc. der Planspielleitung ein gruppenspezifisch orientiertes Vorgehen und Begleiten ermöglicht.¹⁷ Zunächst wurden im Plenum anhand der nun für alle sichtbaren padlet-Timeline die Ereignisse der letzten Woche reflektiert, danach folgende Dimensionen fokussiert:

ICH ... im Planspiel: Um das eigene Erleben und Handeln im Planspiel noch einmal bewusst in den Blick nehmen zu können, erfolgte eine erste kurze Selbstreflexion. Zur Orientierung bestand im parallelen Moodle-Kursraum eine entsprechende Aufgabe mit folgenden Reflexionsfragen: Konnte ich mich mit meiner Akteursrolle identifizieren? Wie habe ich den Kontakt mit den anderen Akteursgruppen erlebt? Wie habe ich mich im Kontakt mit meinen Mitspieler:innen unserer Akteursgruppe gefühlt? Wie habe ich unser Handeln als Akteur im Verlauf des Planspiels erlebt? Was nehme ich für mein zukünftiges professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit mit? etc. Einem spontanen Einfall folgend wurden dazu alle Teilnehmer:innen in eine je eigene breakout-session via automatischer Zoom-Einteilung geschickt. Unendliche Räume eröffneten auch hier unendliche Möglichkeiten. Bei all der medialen Einbindung in virtuelle Kommunikationsmedien und der Permanenz einer Durchdringung des Analogen durch das Digitale entsteht eine seltsame Geworfenheit des Daseins auf sich selbst.¹⁸ Der Eindruck der Vereinzelung der Einzelnen war wohl mächtig, sodass wir dieses Erleben der Vereinzelung nach der interaktiven Einbindung im Spiel im Anschlussenden thematisieren konnten.

WIR ... im Planspiel: Aus dem Plenum heraus ging es in eine nächste Reflexionsrunde der jeweiligen Akteursgruppen im Planspiel. Reflexionsfragen waren: Wie sind wir zu unserer Gruppe gekommen? Was war unsere ursprüngliche Strategie? Wie haben wir unser Handeln im Spielverlauf erlebt? Wie konnten bzw. haben wir Einfluss genommen? Wie haben wir die anderen Akteursgruppen erlebt? Haben wir unsere Ziele erreicht? Was hätten wir besser/anders machen können? etc. Die Reflexion der Akteursgruppen fand in breakout-sessions via Zoom statt. Auch hier bestand eine vorangelegte Aufgabe parallel im Moodle-Kursraum, in die zusätzlich noch einmal die öffentliche Seite des Kirchenbaumer Merkurs verlinkt wurde mit der Aufforderung, einen möglichen weiteren fiktiven Schritt der jeweiligen Akteursgruppe zu platzieren – also eine mögliche Konsequenz aus dem Spielverlauf zu formulieren, für alle Beteiligten sichtbar zu machen und so in einem expliziten Ausdruck der normativen Semantik der Gruppe Pragmatik zu verleihen (Brandom, 2000, S. 22): Wenn wir jetzt weiterspielen würden, was wäre unser nächster Schritt?

ES ... geht auch um professionelles Handeln im Sozialraum: Um die Reflexion nochmals zu brechen und aus den Akteursgruppen des Planspiels wieder in die regulären Kleingruppen der Veranstaltung zu überführen, ging es nach einem kurzen Zwischenplenum nebst Pause via Zoom in breakout-sessions. Die thematische Fokussierung dieser Einheit auf das ES erlaubte an dieser

17 Einführend und verständlich zur Themenzentrierten Interaktion z. B. Klein, 2017. Klassisch natürlich Cohn, 2000. Dass im kompletten Handbuch *Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (Meßner, Schedelik und Engartner, 2018) kein einziger Hinweis auf die TZI erfolgt, irritiert – gelinde gesagt – die Systemiker und verwundert die Analytiker. Vielleicht ist aber auch das der Empirisierung der Hochschullehre geschuldet, dass es zur Reflexionsphase vorrangig darum zu gehen scheint, die didaktischen Ergebnisse empirisch zu fassen und damit z. B. einen Fragebogen zum Spiel als Reflexion zu verstehen (z. B. Muno, 2018, S. 154). Konkrete methodische Überlegungen fallen so einem empirischen Evaluationsregime (Pors & Andersen, 2019) zum Opfer – in der Steigerungslogik dieses Regimes bleibt da nur zu fordern, dass „noch erheblicher Forschungsbedarf“ bestehe (Schedelik, 2018, S. 79).

18 Diese Vereinzelung in der Sorge um das eigene Dasein war es letztlich, was Heidegger in *Sein und Zeit* als Geworfenheit des Entwurfs markierte (Heidegger, 1972, S. 199).

Stelle eine Rückführung in die regulären Kleingruppen, die durchweg anders besetzt sind, als es die Akteursgruppen im Planspiel waren. Das war beabsichtigt, sodass individuelle Präferenzen für bestimmte Rollen im Planspiel gewahrt werden konnten, zugleich aber dann auch wieder eine Reflexion über die unterschiedlichen Perspektiven im Planspiel möglich war. Also die Ermöglichung der Reflexion der eigenen Akteursperspektive in der diskursiven Differenz zu den anderen Perspektiven. Reflexionsfragen waren: Was ist mir besonders aufgefallen, das für mich als zukünftige:r Sozialarbeiter:in wichtig ist? Welche Handlungslogiken haben es im Spiel miteinander zu tun bekommen? Wodurch zeichnet sich Soziale Arbeit im Gemeinwesen aus? Was nehmen wir als Gruppe bzw. ich selbst für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit mit? etc. Auch hier fand sich die Aufgabe in Moodle angelegt, die Gruppen hielten ihre Erkenntnisse in einem in der Aufgabe verlinkten kollaborativen cryptpad fest, welches dann noch einmal als Reflexionsgrundlage für eine abschließende Plenumsrunde diente.

7 „Kirchenbaum ist für Euch da“

Und die Quintessenz des Spiels? *Ja, ein Planspiel geht auch in (digitaler) Präsenz.* Wir durften eine unglaubliche Interaktionsdynamik erleben, wie wir sie in den digitalen Studiensemestern im Jahr 2020 bisher nicht erfahren haben, und würden das jederzeit noch einmal machen. Der Aufwand für das digitale Planspiel war auch digital hoch, aber mit den vorhandenen digitalen Bordmitteln der Hochschule umsetzbar, ohne großartige Sonder-Tools zu benötigen, und relativ gut im Verlauf der regulären Veranstaltung einzubetten. Und bei notorischer analoger Raumknappheit über letztlich unendlich viele virtuelle Räume zu verfügen, selbstbestimmt und ohne aufwendige organisationsinterne Korrelationen, war unglaublich. Spannend war auch zu erleben, wie sehr die Teilnehmer:innen das Spiel zu ihrem gemacht und mit Leben gefüllt haben.¹⁹ Ich will das kurz beispielhaft an zwei Aussagen verdeutlichen.

Als wir als Spielleitung in der Dynamik des Spiels kurzzeitig die Übersicht verloren hatten, habe ich die breakout-session der kommunalen Jugendpflege besucht. Man taucht da ja einfach so auf, es gibt kein Anklopfen und ich „stand“ einfach mittendrin im digitalen Raum.²⁰ Und da sagte eben zur Verabschiedung jemand von der kommunalen Jugendpflege zu den Mitarbeiter:innen des Jugendzentrums: *„Alles klar. Und wenn ihr ein Problem habt – die Stadt M. ist für euch da!“* Voller Überzeugung und in Verinnerlichung der Rolle. Die kommunale Jugendpflege war vielleicht sogar die schwierigste Rolle im Planspiel, eher ein Multiplikator für die Anliegen der konkreten Jugendeinrichtungen und in ihrem nur indirekten Zugang zu jungen Menschen als eigentliche Zielgruppe für Studierende im 1. Semester schwer greifbar. Und ein anderes Mal kam ein Teilnehmer ins Hauptmeeting und meinte: *„Wenn es für uns [die Spielleitung] OK wäre, würden wir [die Eltern der Kinder vom Abenteuerspielplatz] einfach mal zu den Anwohner:innen rübergehen und klingeln. Würden wir ja im realen Leben auch so machen und mit denen sprechen.“* Auch hier wurde die Rolle nicht nur angenommen, sondern im Spiel haben sich die Teilnehmer:innen selbst ermächtigt, das Spiel zu gestalten, indem sie nach kommunikativen Möglichkeiten gesucht haben, mit der problematischen Situation des Szenarios umzugehen. Interessant war genau an dieser Stelle, dass eben dieser Teilnehmer mit uns auch noch kurz die positiven wie negativen Aspekte eines Spontanbesuchs reflektieren wollte – er hat abgewogen, was ein solcher Besuch ermöglichen oder verhindern könnte.

¹⁹ Das Planspiel vermittelte so ganz im Sinne der themenzentrierten Interaktion „ein ungeheuer anregendes und nutzbringendes Lernen“ (Cohn, 2000, S. 111).

²⁰ Ob und wie schnell man registriert wird, ist natürlich aufgrund der jeweiligen Ansichten der Teilnehmer:innen eine andere Frage.

Einer der eindrucksvollsten Momente war aber, als wir nach offiziellem Spielstopp alle wieder im Hauptmeeting waren – *und alle Videos anblieben*.²¹ Das war ungewohnt, bei all den Erfahrungen in anderen digitalen live-sessions, wo zwar in Kleingruppen via breakout-sessions alle Videos eingeschaltet sind, aber mit Rückkehr ins Hauptmeeting zu einem nicht unerheblichen Teil wieder ausgeschaltet werden. Aber da war noch etwas anderes. Es waren nicht nur die Videos, es war eher der Ausdruck in den Gesichtern, der uns irritiert und an einen Abschnitt bei Edmund Husserl zum Horizont hat denken lassen: *„Ich kann Strahlen des aufhellenden Blickes der Aufmerksamkeit in ihn hineinsenden, mit wechselndem Erfolge. Bestimmende, erst dunkle und dann sich verlebendige Vergegenwärtigungen holen mir etwas heraus, eine Kette von solchen Erinnerungen schließt sich zusammen, der Kreis der Bestimmtheit erweitert sich immer mehr und ev. so weit, daß der Zusammenhang mit dem aktuellen Wahrnehmungsfelde, als der zentralen Umgebung, hergestellt ist“* (Husserl, 1976, [S. 48 f.], S. 57). Wie wenn das Bewusstsein aller Teilnehmer:innen in der Gerichtetheit ihrer Aufmerksamkeit wach war für das, was sich ereignet hat und im Hier und Jetzt geschieht – eben *Präsenz*. Vielleicht war es das – das wache Bewusstsein als Aufmerksamkeit für das Thema und das gemeinsame Geschehen –, was die Teilnehmer:innen im Nachgang in ihrem Feedback zum Ausdruck brachten ...

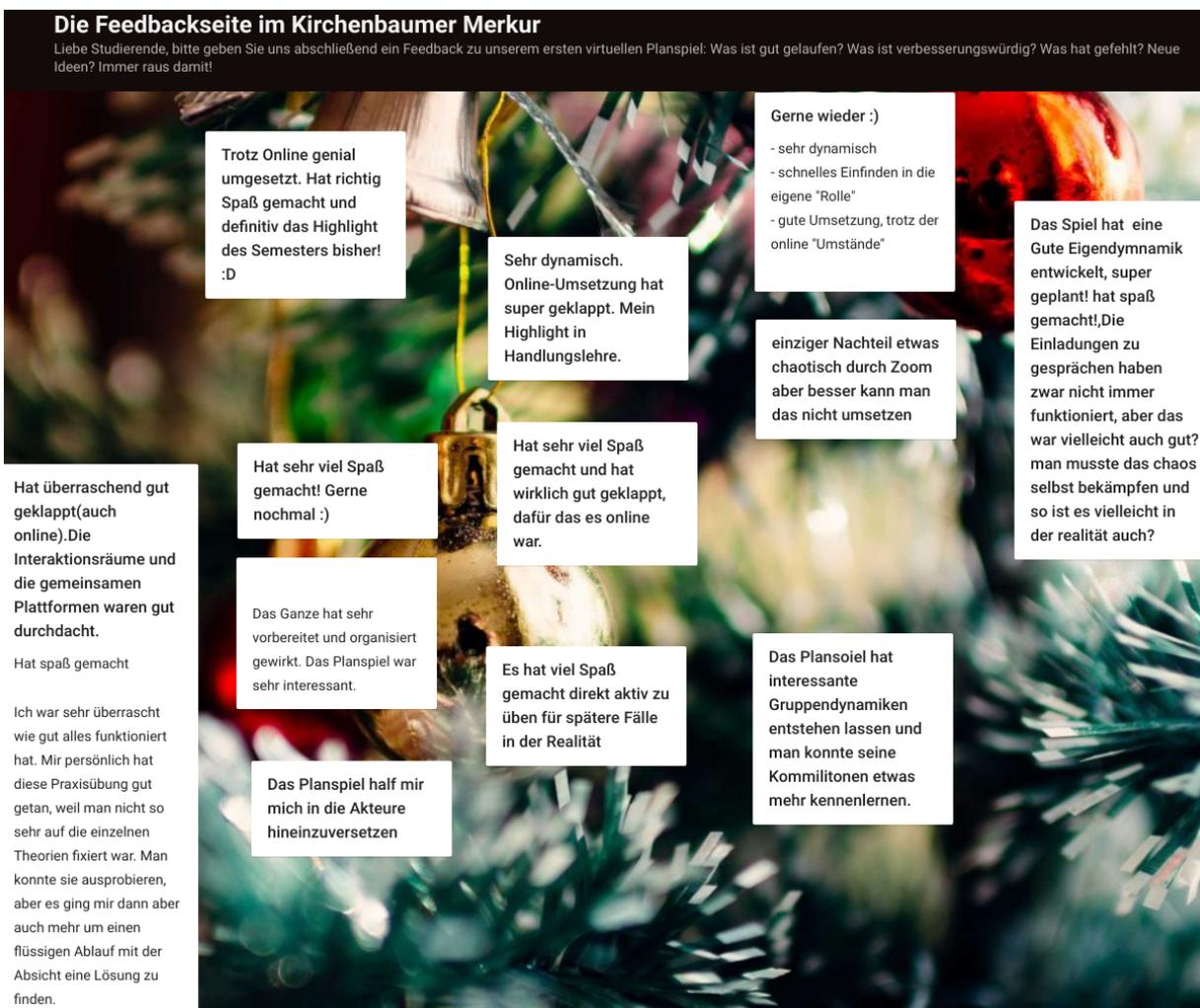


Abbildung 1: Rückmeldungen der Studierenden auf einer Feedback-Pinnwand via padlet

21 Das Problem der schwarzen Kacheln in der digitalen Live-Lehre (Kirchmeier, 2020) ist auch uns wohl bekannt. Vielleicht wird aber mit den schwarzen Kacheln nur etwas radikal sichtbar, was vorher analog auch da war und ist: dass wir letztlich in Bildungsprozessen nie wissen, worauf sich die Aufmerksamkeit operativ geschlossener Bewusstseinsysteme denn in actu wirklich richtet. Auch in leibhaftigen Lehr-Lern-Settings invisibilisiert in letzter Konsequenz das körperliche Dasein die Gerichtetheit der Aufmerksamkeit der Einzelnen.

Bei aller Euphorie sind aber gegenüber leibhaftig-analogen Planspielen auch ein paar Aspekte aufgefallen, die kurz angemerkt seien:

- Gegenüber Situationen in leibhaftiger Präsenz in einem gemeinsamen Raum fiel es im virtuellen Zoom-Raum deutlich schwerer, bestimmten Situationen (Instruktionen, Startsignal, Einleiten der Pause usw.) Gewicht zu verleihen: z. B. durch das Aufrichten des Körpers, ein bedeutungsvolles Abwarten, die Modulation der Stimme etc.
- Insbesondere die für die Begleitung und Steuerung von interaktiven Gruppenprozessen notwendige Resonanz ist im digitalen Raum deutlich eingeschränkt. Es breitet sich keine Stimmung, kein Hintergrundrauschen trotz geschlossener Räume oder Ecken aus. Die Erfahrung „wie es gerade so läuft“ musste gerade in den sehr interaktiven Spielphasen durch Besuche in den breakout-sessions oder eine Teilnahme an Konferenzen eingeholt bzw. erfragt werden.
- Die Interaktionsdynamik in digitaler Präsenz war höher, insbesondere die Möglichkeit der selbstständigen Wechsel der breakout-sessions hat die Interaktionsanbahnung von Konferenzen und Treffen zwischen den Akteursgruppen deutlich beschleunigt.
- Mit zwei Lehrenden den Überblick über Stand und Spielverlauf von sieben Akteursgruppen einigermaßen zu behalten, war ein Balanceakt. In unserer Konstellation mit teilweiser Teilnahme an den Treffen und Konferenzen wäre eine Begleitung der Spielphase mit drei Personen in der Spielleitung sicherlich sinnvoll gewesen.

8 Statt Kompetenzen eine abschließende Frage nach Präsenz

Mittlerweile nahezu gewöhnlich – und im Zuge einer zunehmenden Empirisierung hochschuldidaktischer Fragen vielleicht auch reflexartig – ließe sich der Beitrag natürlich mit einem evaluatorischen Hinweis auf Kompetenzen oder Lernergebnisse schließen.²² Was mich allerdings im Zuge der Erfahrungen mit einem digitalen Planspiel und im Kontext der digitalen Lehre viel mehr interessiert, ist die Frage nach der *Präsenz* – das kann hier abschließend nur angedeutet werden.

Bei all den aufstrebenden digitalen Formaten wie MOOCs, Lehrplattformen, blended learning etc. gibt es gute Gründe, in der Lehre auf Präsenz zu setzen. Wie Schulmeister herausgestellt hat, zeigen sich eindeutige Korrelationen zwischen Lernerfolg und Anwesenheit in Veranstaltungen (Schulmeister, 2018), die „bedeutsame Funktion der Präsenz beim Lernen“ (ebd., S. 21) darf insofern nicht unterschätzt werden. Die Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden an einem Ort zur gleichen Zeit wurde auch spätestens im Zuge der Komplettdigitalisierung der Lehre ab dem Sommersemester 2020 (Corona-Pandemie) offen verteidigt²³ – und dabei geht es nicht nur um Leistungserfolge, sondern in einem viel umfassenderen Sinn um eine die Persönlichkeit bildende Sozialisation in der sozialen Begegnung und damit um unterschiedlichste soziale Teilhabechancen (Krücken, 2020, S. 57). Aber passen solche Unterscheidungen wie die zwischen Präsenz- und Distanzlehre überhaupt noch? Gerade mit synchronen Lehr-Lern-Formaten wie im digitalen Planspiel kann letztlich digitale Ko-Präsenz (Elliker, 2020) von Lehrenden und Lernenden ermöglicht werden. Insofern zählt der Titel von Krücken (2020): „*Digital is the new presence*“. Das lässt sich für digitale Video-live-Sessions verallgemeinern: In einem konkreten virtuellen Raum bekommen es Anwesende im Kontext eines gemeinsamen Themas (Sachdimension) gleichzeitig (Zeitdimen-

22 Grundlegend bestehen in Planspielen im Bereich der Hochschullehre Lehr-Lern-Ziele wie assoziative Einstiege in Themenfelder, die spielerische Festigung von Wissensbeständen, das Training beruflicher Kompetenzen, die Erprobung methodischer Arrangements oder die Simulation sozialwissenschaftlicher Experimente (Meßner, Schedelick und Engartner, 2018, S. 12 f.). Auch wenn sich die evaluatorischen Erkenntnisse zu konkreten Lernergebnissen nicht immer einheitlich darstellen (Schedelick, 2018), lassen sich daraus wohl positive Lerneffekte hinsichtlich einer deutlichen Steigerung des Interesses wie auch eines längerfristigen Behaltens von Erlerntem folgern (ebd., S. 79). Was sich empirisch deutlich schwerer fassen lassen dürfte, ist allerdings die Planspielen inhärente „Befähigung zur Problembewältigung“ (Mertens, 1974, S. 40). Über den Umweg der Schlüsselqualifikationen ist die lerneffektorientierte Perspektive dann geradezu genötigt, den alten Kompaktbegriff der „Bildung“ in einzelne Kompetenzen zu zerlegen (z. B. HQR, 2017), um ihn überhaupt im Zuge des empirical turn (Brezinka, 1978) für Forschung greifbar zu machen. Ob damit aber in den konkreten Lehr-Lern-Praxen besser gelehrt, sich mehr gebildet und ob das *Wie* der Vermittlung damit sichtbar wird, ist eine andere Frage.

23 Z. B. im offenen Brief *Zur Verteidigung der Präsenzlehre*.

sion) miteinander zu tun und reagieren wechselseitig aufeinander (Sozialdimension) – und vor den Digitalisierungsmaschinen sind bestenfalls Körper an diese Ko-Produktion gekoppelt.²⁴

In einer allgemeinen Wortbedeutung ist mit Präsenz „Gegenwart, Anwesenheit“ (DWB, Bd. 13, Sp. 2072) gemeint, der Duden erweitert um das „Dabeisein; das Vertretensein“ und die „körperliche Ausstrahlungskraft“ (Duden, 1997, S. 653), und auf Wikipedia wird formuliert: „Etwas ist präsent, wenn es – aufgrund von räumlicher Anwesenheit oder zeitlicher Gegenwart – unmittelbar zur Verfügung steht“ (Wikipedia, 2021, Präsenz).

Um das noch einmal aus phänomenologischer Perspektive zu rekurrieren: Sicherlich lassen sich in digitalen Formaten kaum Lehr-Lern-Settings erzeugen, wie sie z. B. Berger & Luckmann aus wissenssoziologischer Perspektive in der Vis-a-vis-Situation als lebendige Gegenwart sahen (1980, S. 31), in der es Personen in reflexiver und leibhaftiger Gegenwärtigkeit miteinander zu tun bekommen. Aber vielleicht lohnt es sich zu erinnern, welche operative Basis wir denn überhaupt mit „Lernen“ als der einen Seite der pädagogischen Differenz in Verbindung bringen. Zweifels- ohne wohl vor allem die Aufmerksamkeitssysteme der Beteiligten und deren Gegenwärtigkeit (Präsenz) zeigen sich in der „Zuwendung von Aufmerksamkeit“ (Husserl, 1976, [S. 49], S. 57). Wenn von Präsenz in Lehr-Lern-Settings gesprochen wird, sollte differenzierter auf die „Simultan- präsenz psychischer und sozialer Elementarereignisse“ (Luhmann, 1987, S. 175) abgestellt werden, mit der letztlich verbunden wird, dass sie es dem sozialen Lehr-Kontext besonders ermöglicht, absichtsvoll auf den Bildungs-Kontext der Individuen einzuwirken. Insbesondere der Begriff der Intentionalität als Gerichtetheit der Aufmerksamkeit eignet sich dabei besonders, dem Begriff der Präsenz Bedeutung zu verleihen.

Präsenz ist bedeutsam – aber eine Unterscheidung Digital/Präsenz greift nicht bzw. ist viel zu einfach gedacht, weil sie in dieser Lesart für das Planspiel überhaupt keine Differenz markiert. Auch eine Unterscheidung zwischen Präsenzlehre und Distanzlehre führt nicht weiter, weil wenn der distance modus als digitalisierter verstanden wird, sich eben in solch synchronen Formaten in der Gerichtetheit der Aufmerksamkeit im wachen Bewusstsein Präsenz zeigt. Auch zwischen digi- taler und analoger Präsenz zu unterscheiden, erscheint wenig aussichtsreich, ist sie doch kommu- nikationspsychologisch stark auf die Unterscheidung der digitalen Bedeutungsstruktur der Spra- che und die nonverbalen Mechanismen (Mimik, Gestik, Tonfall, Körperhaltung etc.) fokussiert (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2000, S. 68). Auch hier können sich in synchronen Live-Formaten durchaus beide Modalitäten in der Kommunikation zeigen – und das ermöglicht Unmittelbarkeit und Ansprechbarkeit in digitaler Präsenz. ... Letztlich scheint es im Kontext der digitalen Lehre um virtuelle Resonanzräume (Rosa, 2016) zu gehen, die bestenfalls Präsenz ermöglichen – aber was ist überhaupt ein sinnvoller Gegenbegriff ...?

Literatur

- Bartschat, D. & Zürn, B. (2018). Qualitätskriterien von Planspieleinsätzen und Möglichkeiten ihrer Optimie- rung. In: Meßner, M. & Schedelik, M. & Engartner, T. (Hrsg.). *Handbuch Planspiele in der sozialwissen- schaftlichen Hochschullehre*. Wochenschau Verlag, S. 57–69.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissens- soziologie* (1969). Fischer.
- Braido, P. (2016). *Don Bosco. Ein Priester für die Jugend. Eine wissenschaftliche Biografie*. Bd. 1. Don Bosco Me- dien.
- Brandom, R. B. (2000). *Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*. Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4. Aufl. Reinhardt.

24 Zum Menschen als Horizontbegriff der konditionierten Ko-Produktion vgl. Kirchner, 2009. Zur systemtheoretischen Perspektive natür- lich auch Luhmann, 1998. Für eine sich in digitalen Lehrveranstaltungen selbst-organisierende und interaktionierende komplette Selbst-Avatarisierung dürfte allerdings noch nicht genug Home-Rechenkapazität zur Verfügung stehen.

- Cohn, R. (2000). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 14. Aufl. (1. Aufl. 1975). Klett-Cotta.
- Diesterweg, A. (1890). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1835)*. Bd. I: Das Allgemeine. 6., durchgesehene u. vermehrte Aufl. Diesterweg.
- Duden (1997). *Fremdwörterbuch. Duden*. Bd. 5. 6., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarb. und erw. Aufl. Dudenverlag.
- DWB – Deutsches Wörterbuch von Grimm, J. & Grimm, W. (1854–1961). *Deutsches Wörterbuch*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Quellenverzeichnis Leipzig 1971.
- Elliker, F. (2020). Universitäre Bildung als Sozialisation und Erfahrung. In: Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (Hrsg.). *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Pädagogische Hochschule Luzern. 27–32.
- Gadamer, H.-G. (1986). Hermeneutik (1969). In: ders.: *Gesammelte Werke. Bd. 2. Hermeneutik II: Wahrheit und Methode*. Ergänzungen, Register. Mohr.
- Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. 4., durchgesehene Aufl. (1. Aufl. 1981). Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1972). *Sein und Zeit*. 12., unveränderte Aufl. Niemeyer.
- Hinte, W. (2012). Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung zur Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement. In: Thole, W. (Hrsg.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 3., überarb. und erweiterte Aufl. VS. S. 663–676.
- HQR – *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (2017). Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 16.02.2017. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf.
- Husserl, E. (1976). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. In: ders.: *Husserliana Bd. III/1*. Hrsg. von Karl Schuhmann. Martinus Nijhoff.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln, Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N. & Lenzen, D. (Hg.). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Suhrkamp. S. 30–69.
- Kant, I. (1977). Über Pädagogik (1803). In: ders.: *Werkausgabe in 12 Bänden. Bd. XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Suhrkamp. S. 695–766.
- Kirchmeier, C. (2020). Generation unsichtbar. In: *Süddeutsche Zeitung vom 06.06.2020*. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/videokonferenzen-video-studium-1.4926852>
- Kirchner, A. (2009). Reproduktion: Der Mensch als Horizont. Eine anthropologische Fluchtlinie Sozialer Arbeit. In: *Soziale Arbeit*. Jg. 58, Heft 1. S. 24–31.
- Kirchner, A. (2012). *Dynamik der Geschlossenheit. Eine Theoriefigur der späten Moderne und ihre Entfaltung bei Hans Blumenberg*. Springer VS.
- Klein, I. (2017). *Gruppen leiten ohne Angst. Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams*. 16. Aufl. Auer.
- Klippert, H. (2016). *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen*. Beltz.
- Kriz, W. C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik: Zur Funktion der Planspielleitung. In: Meßner, M. & Schedelik, M. & Engartner, T. (Hrsg.). *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Wochenschau Verlag. S. 43–56.
- Krücken, G. (2020). Digital ist the new presence? Überlegungen mit Blick auf Interaktion, Organisation und Gesellschaft. In: Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (Hrsg.). *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Pädagogische Hochschule Luzern. S. 55–57.
- Luhmann, N. (1968). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). Sozialisation und Erziehung. In: ders. *Soziologische Aufklärung 4*. Westdeutscher Verlag. S. 173–181.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Meßner, M. & Schedelik, M. & Engartner, T. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Wochenschau.

- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 7/1974. https://www.doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf.
- Nohl, H. (1970). Die Theorie der Bildung (1933). In: Ders.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 7., unveränd. Aufl. (2. Aufl. 1935). Schulte-Bulmke. 105–220.
- Popper, K. R. (1984). *Logik der Forschung*. 8., weiter verbesserte und vermehrte Aufl. (1934). Mohr.
- Pors, J. G. & Andersen, N. A. (2019). *Potentialisierung organisieren. Die Entstehung eines neuen Wohlfahrtsregimes?* Springer VS.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2., überarb. Aufl. Kohlhammer.
- Rappenglück, S. (2017). Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten, Tricks. In: Petrik, A. & Rappenglück, S. (Hrsg.). *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. S. 17–34.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Suhrkamp.
- Schulmeister, R. (2018). Präsenz und Selbststudium im E-Learning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In: HRK/ FU Berlin (Hrsg.). *Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium*. S. 6–26.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 10. Aufl. Hans Huber.
- Wegweiser Bürgergesellschaft (Hg.). *Das Planspiel und das Handlungsspiel*. <https://www.buergergesellschaft.de/?id=109307>
- Wikipedia (2021). *Präsenz*. <https://de.wikipedia.org/wiki/Präsenz>
- Willke, H. (1998). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme*. 2. Aufl. Lucius & Lucius.
- Zur Verteidigung der Präsenzlehre – Offener Brief (2020). <https://www.praesenzlehre.com/>

Autor

Prof. Dr. Andreas Kirchner. Katholische Stiftungshochschule München, Campus Benediktbeuern, Deutschland; E-Mail: andreas.kirchner@ksh-m.de



Zitiervorschlag: Kirchner, Andreas (2021). Unendliche Räume. Ein Planspiel in digitaler Präsenz. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2124W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre