Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Gestaltungsforschung zu Planspielen

David Luidold

Abschnitt D: Forschungsschwerpunkte der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz (Kapitel D-4)

ZITATIONSVORSCHLAG
Luidold, David (2025): Gestaltungsforschung zu Planspielen. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 517–526.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-d4
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

4 Gestaltungsforschung zu Planspielen

David Luidold

Planspiele haben eine lange Tradition und können als Lehr-Lern-Setting eine einzigartige Möglichkeit bieten, realitätsnahe Szenarien in einem pädagogischen Umfeld zu erproben. Dabei sollen die Vorteile von Simulationen und Rollenspielen mit klar definierten Regeln zusammenkommen, um komplexe Themen praxisnah lernen zu können. Während die Wirkungsforschung das hohe Potenzial von Planspielen aufzeigt, liefert die Gestaltungsforschung konkrete Hinweise zur Entwicklung und Anwendung. Sie gibt Umsetzungsempfehlungen, wie ein Planspiel gestaltet sein kann, um dieses Potenzial bestmöglich auszuschöpfen – bleibt in der Forschungslandschaft jedoch unterrepräsentiert. Dieser Beitrag klärt daher zunächst die Fragen, was Planspiele sind, wie in Planspielen gelernt werden kann und wie der pädagogische Forschungsstand dazu aussieht. Abschließend wird das Desiderat der Gestaltungsforschung durch einen konkreten Anwendungsfall adressiert.

4.1 Planspiele

Aufgrund der langen Tradition von Planspielen gibt es unterschiedliche Definitionen und diverse Ausgestaltungen in ähnlichen Lehr-Lern-Settings wie beispielsweise Serious Gaming, Gamification, Simulation (Simulationen), Game-based Learning oder Role Play (Rollenspiele). In diesem Beitrag wird ein Planspiel definiert als „Simulation der Auswirkungen von Entscheidungen von Personen, die Rollen übernehmen und Interessen vertreten, wobei die Handlungsspielräume zum Ausagieren dieser Rollen wiederum spezifischen Regeln unterliegen“[1]. Abbildung 1 zeigt die drei Eckpfeiler dieser Definition, mit der Planspiele treffend beschrieben werden können. Diese Definition greift auch Klabbers (2003) auf, wonach jedes Planspiel Akteur:innen (also Spielende, welche eine Rolle übernehmen), eine Simulation (welche als modellierte Wirklichkeit die Realität durch Ressourcen darstellt) und Regeln (welche reale soziale/kulturelle Zwänge sowie wirtschaftliche/politische Restriktionen abbilden) beinhaltet.[2]

[1] Kriz (2009), 560.
[2] Vgl. Klabbers (2003), 55.

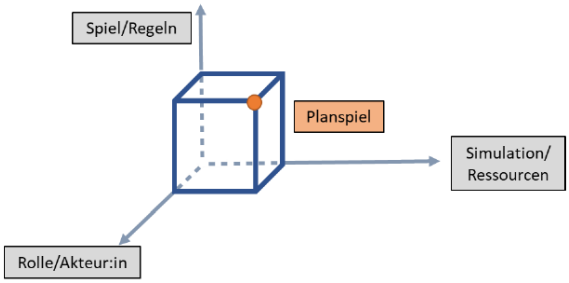

Abb. 1: Charakteristiken von Planspielen

Mit den beiden angeführten Definitionen wird eine Abgrenzung zum reinen Rollenspiel und zur Simulation deutlich. Ein Planspiel beinhaltet zwar per Definition auch Rollen, eine Form der Simulation sowie bestimmte Regeln, grenzt sich durch die Schnittmenge dieser Elemente aber von den Reinformen ab.[3]

4.2 Lernen in Planspielen

Lerntheoretisch werden Planspiele meistens dem Konstruktivismus zugeordnet, wobei überwiegend die Theorie des *experiential learning* (erfahrungsbasierten Lernens) nach Kolb (2015) zur Erklärung verwendet wird.[4] Zentral ist dabei nicht das Lernergebnis als Outcome, sondern Lernen als iterativer Prozess. Erkenntnisse werden dabei aus Erfahrungen abgeleitet, welche wiederum auf Basis von bereits Erlerntem in einem individuellen Kontext entstehen. Abbildung 2 zeigt den iterativen Ablauf des erfahrungsbasierten Lernens, welcher wie folgt in den Kontext eines Planspiels gebracht werden kann:[5]

1. **Concrete Experience/konkrete Erfahrung:** Es wird eine Erfahrung gemacht, welche für die Lernenden unerwartet und relevant ist.[6]
2. **Reflective Observation/reflektiertes Beobachten:** Das zuvor Erlebte gilt es, auf einer konstruktiven Metaebene zu reflektieren. Im Debriefing eines Planspiels sollen die Spielerfahrungen diskutiert und dabei Verlauf, Ursachen und Auswirkungen der einzelnen Handlungen analysiert werden.
3. **Abstract Conceptualization/abstrakte Begriffsbildung:** Neugewonnene Erkenntnisse werden generalisiert, sodass in künftigen ähnlichen Situationen, basierend auf dem Gelernten, gehandelt werden kann.
4. **Active Experimentation/aktives Experimentieren:** Das Gelernte wird schlussendlich in neuen Kontexten erprobt.

---

3 Vgl. Fischer/Reinhardt (2018), 36–37.
4 Vgl. Kolb (2015).
5 Vgl. Luidold (2024), 49–50.
6 Vgl. Schwägele (2015), 73–77.

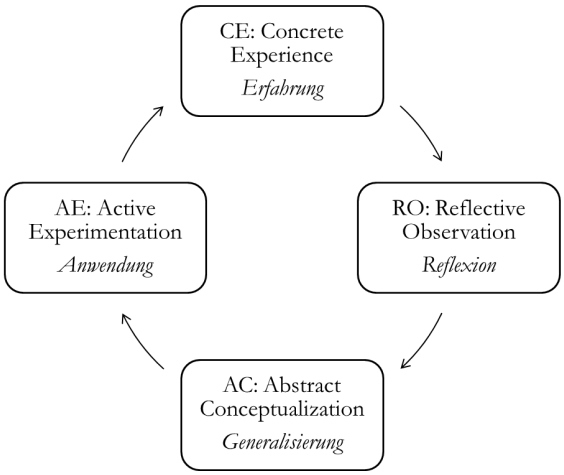

Abb. 2: Experiential Learning nach Kolb (vgl. Kolb (2015))

Mit diesem lerntheoretischen Verständnis lassen sich einerseits Lernprozesse in einem Planspiel beschreiben, in dem innerhalb der Spielphase eine Erfahrung gemacht, im Debriefing darüber reflektiert und im Anschluss generalisiert wird, bevor das Gelernte in einem neuen Kontext angewandt werden kann. Andererseits kann ein Lernzyklus auch innerhalb eines Planspiels mehrmals ablaufen und als Erklärung für individuelle Lernprozesse dienen. Die Erfahrung ist demnach eine konkrete Situation innerhalb der Spielphase, welche zum Erfolg oder Misserfolg führen kann. Die Lernenden reflektieren dieses Ereignis, ziehen daraus verallgemeinerbare Schlüsse und überprüfen diese Erkenntnis in einer neuen Situation innerhalb des Spielgeschehens.[7]

4.3 Forschungslage zu Planspielen

Aufgrund der langjährigen Tradition von Planspielen gibt es zwar vielzählige Studien, allerdings handelt es sich dabei um ein „unübersichtliches Forschungsfeld“[8]. Grund dafür sind einerseits unterschiedliche Definitionen des Planspielbegriffs und andererseits unterschiedliche Ausgestaltungsformen (wie beispielsweise freie/starre, einfache/komplexe, deterministische/stochastische, manuelle/computergestützte Planspiele[9]).

Die meisten Studien versuchen, die Wirksamkeit von Planspielen nachzuweisen, und verwenden dabei einfache Messmethoden zur Erhebung kurzfristiger Effekte.[10] Eine unmittelbar nach einem Planspiel durchgeführte Abfrage lässt jedoch potenzielle langfristige Folgen unberücksichtigt. Zudem wird häufig nur die Reaktion der Spielenden

7 Vgl. Luidold (2024), 49–51.
8 Meßner et al. (2021), 314.
9 Zu den unterschiedlichen Planspielarten vgl. Tafner/Dreisiebner (2019), 134.
10 Vgl. Schedelik (2018), 76.

unmittelbar nach dem Spiel abgefragt, die nur bedingt Schlüsse über die adressierten Lernziele zulassen.[11] Trotz dieser exemplarischen Limitation können Wirkungsforschungen eine Tendenz über die Möglichkeiten und Grenzen zur Methode Planspiel liefern. In diesem Beitrag wird zwischen Wirkungsforschung und Gestaltungsforschung unterschieden, um sowohl die Frage nach der Wirksamkeit von Planspielen als auch nach ihrer optimalen Gestaltung systematisch zu beleuchten. Diese beiden Forschungsrichtungen werden in den folgenden Abschnitten näher beschrieben.

4.3.1 Wirkungsforschung

Die Wirkungsforschung legt einen Fokus auf quantitative Erhebungsinstrumente und beschäftigt sich mit der Effizienz von Lehr-Lern-Settings.[12] Im Planspielkontext sind Forschungen über die Wirksamkeit auf Ebene der Metastudien angekommen.[13] Die erste Metastudie von 1966 verglich Planspiele mit traditionellen Lehr-Lern-Settings wie Vorlesungen oder Fallstudien und zeigte keine Vorteile im Wissenserwerb, jedoch eine höhere Motivation der Lernenden. Spätere Metastudien kamen zu gegensätzlichen Ergebnissen.[14]

Grundsätzlich überwiegen jedoch Studien, welche in Planspielen ein hohes Potenzial erkennen.[15] Planspiele eignen sich demnach besonders zur Förderung von Kollaborationen, zum Transfer des Gelernten in die Praxis, zur Förderung von vernetztem und ganzheitlichem Denken und der Anwendung von neuen Denkstrukturen in komplexen Situationen, einer fehlerfreundlichen Umgebung zum Experimentieren mit neuen Konzepten und/oder der Erhöhung von intrinsischer Motivation durch längere Phasen hoher Immersion (in diesem Kontext wird häufig vom Flow-Zustand gesprochen).[16]

Einzelne Studien, welche ein Planspiel positiv evaluieren, zeigen das Potenzial und die Chancen des Lehr-Lern-Settings. Studien, die Planspiele ohne konkrete Vorzüge oder negativ gegenüber anderen Lehr-Lern-Settings evaluieren, zeigen die Grenzen auf. Eine Erkenntnis aus den Metastudien ist daher, dass „[f]ür das Planspiel gilt, was für jede andere Methode ebenso gilt: Die perfekte Methode gibt es nicht!“[17] Vielmehr liegt es an unterschiedlichen Faktoren wie beispielsweise dem Design oder der Durchführung, ob ein Planspiel seine Potenzialen in vollem Umfang nutzen kann.[18] Antworten auf Fragen, inwiefern ein Planspiel entwickelt oder durchgeführt werden soll, um das Potenzial auszuschöpfen, liefert die Gestaltungsforschung.

---

11 Vgl. Blötz (2015), 211–212.
12 Vgl. Euler (2011), 520–530.
13 Vgl. Paul (2019), 61.
14 Vgl. Schedelik (2018), 79; Cherryholmes (1966).
15 Vgl. Kadel et al. (2023).
16 Vgl. Luidold (2024), 73–75.
17 Tafner/Dreisiebner (2019), 135.
18 Vgl. Paul (2019), 66.

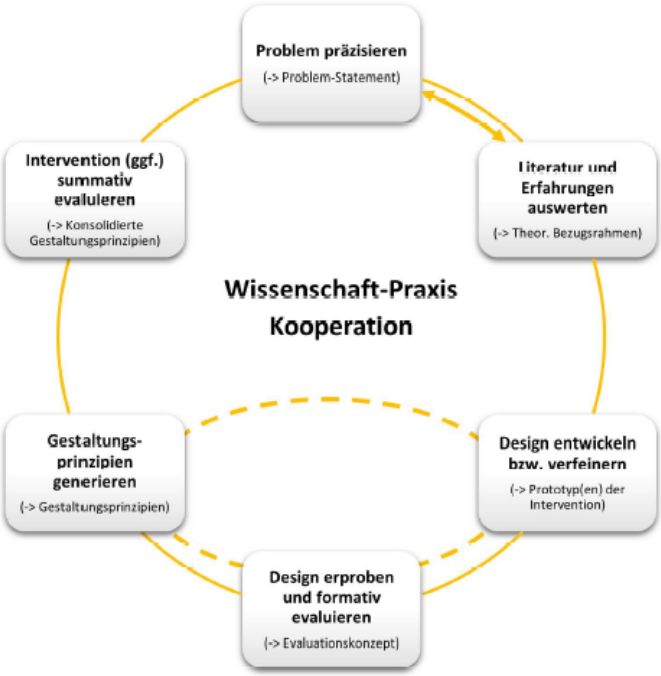

Abb. 3: DBR-Zyklus
(eigene Darstellung in Anlehnung an Euler (2011), 533)

4.3.2 Gestaltungsforschung

Im Fokus der Gestaltungsforschung steht die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Entwicklung, Durchführung und Aufrechterhaltung von bildungspraktischen Innovationen.[19] Dieses Forschungsparadigma ist damit besonders geeignet, um Einblicke in Spiel- und Lernprozesse von Planspielen zu bekommen und damit Erkenntnisse über die Kontextualisierung vom Einsatz des Lehr-Lern-Settings zu erlangen.[20] Die aktuelle Forschungslage von Planspielen nach Gestaltungsparametern kann als unzureichend bezeichnet werden.[21] Ausnahmen stellen beispielsweise Saenz/Cano (2009) dar, die die Bedeutung des Schwierigkeitsgrads in Richtung optimaler Forderungsbalance mit Tendenz zu einfachen Spielen sowie ein bewusstes Schaffen von Irritationen als Auslöser für erfahrungsbasiertes Lernen identifizieren konnten.[22]

Eine Design-Based Research (= DBR) gilt als etablierter Forschungsrahmen für Gestaltungsfragen, der auch im Kontext von Planspielen erfolgreich umgesetzt wurde.[23]

19 Vgl. The Design-Based Research Collective (2003), 5.
20 Vgl. Luidold/Slepcevic-Zach (2024), 6–7.
21 Vgl. Luidold (2024), 76.
22 Vgl. Saenz/Cano (2009), 302.
23 Vgl. beispielsweise Dreisiebner et al. (2019).

„Design-Based-Research verfolgt das Ziel, innovative pädagogische Konzepte und Szenarien (bzw. Interventionen) in einer realen Anwendung systematisch zu erproben und, aufbauend auf den gewonnenen Ergebnissen, sukzessive zu verbessern."[24] In dieser Definition lassen sich sowohl die Eckpfeiler als auch die Vorgehensweise einer DBR ableiten. Um sowohl das praktische Ziel (die Entwicklung einer realen Anwendung – im konkreten Fall ein Planspiel) als auch das theoretische Ziel (das Erkenntnisinteresse über das Design, die Umsetzung und die Aufrechterhaltung einer Innovation) zu verfolgen, wird iterativ gearbeitet. In diesen Wiederholungen werden verschiedene Prototypen direkt im Anwendungsgebiet (also in der Praxis) entwickelt, getestet und transparent evaluiert.[25] Die konkrete Vorgehensweise und der iterative Charakter können aus Abbildung 3 abgeleitet werden.

Beginnend mit der Präzisierung eines Bildungsproblems, werden bestehende Literatur sowie Erfahrungen damit abgeglichen, sodass daraus Forschungs- und Gestaltungsfragen resultieren. Darauf aufbauend wird ein erster Prototyp zur Lösung des Bildungsproblems geschaffen, in der Praxis erprobt und evaluiert. Aus dieser Evaluierung werden Gestaltungsprinzipien abgeleitet, welche in einem neuen Prototyp berücksichtigt werden sollen – mit diesem Schritt beginnt ein neuer Entwicklungszyklus.

4.4 Future Engineering als konkreter Anwendungsfall

In diesem Abschnitt wird das Planspiel Future Engineering, das Forschungsdesign und die zentralen Gestaltungsprinzipien als Ergebnisse dargestellt. Als Kooperationsprojekt zwischen dem *Institut für Wirtschaftspädagogik* der Universität Graz und dem Forschungs- und Entwicklungszentrum *Virtual Vehicle* wurde ein Planspiel zur Förderung von cross-disziplinärer Zusammenarbeit entwickelt. Es handelt sich dabei um ein neu entwickeltes rollenbasiertes Planspiel mit dem Namen *Future Engineering*, bei dem sich die Spielenden in einem simulierten Meeting wiederfinden und unterschiedliche Rollen einnehmen. Innerhalb des Teams soll trotz unterschiedlicher Interessen und teilweise divergierenden Zielen ein virtuelles Rennfahrzeug entwickelt werden. Den Spielenden stehen unterschiedliches Fachwissen als Rolleninformationen, Eckdaten über ein vorhandenes Rennfahrzeug, Angebote über neue Komponenten sowie eine Software zur Planung und Berechnung zur Verfügung. Als Spielziel sollen innerhalb von zwei Stunden ein neues Rennfahrzeug sowie eine konkrete Planung für die kommende Saison entstehen. Als pädagogisches Ziel soll eine neue Arbeitsweise erprobt werden, in der die Spielenden die Notwendigkeit von cross-disziplinärer Zusammenarbeit erleben und mit einer agilen Arbeitsweise eine Bewältigungsstrategie für eine schnelllebige Arbeitsumgebung entwickeln können.[26]

---

[24] Slepcevic-Zach (2018), 10.

[25] Vgl. The Design-Based Research Collective (2003), 5.

[26] Für eine ausführliche Beschreibung des Planspiels, des Forschungsdesigns sowie eine genaue Ergebnisdarstellung vgl. Luidold (2024).

Future Engineering wurde in insgesamt drei DBR-Zyklen an (Re-)Entwicklung, Erprobung, Auswertung (bzw. Ableitung von Gestaltungsprinzipien) entwickelt. Die jeweiligen Prototypen des Planspiels wurden mit insgesamt 66 Spielenden erprobt, wobei sich die Personen aus homogenen Gruppen der Automobilindustrie sowie der Wirtschaftspädagogik zusammengesetzt hatten. Im Forschungsdesign wurde im Sinne einer Methodentriangulation jeder Spieldurchgang sowohl qualitativ (durch offene Fragen eines Fragebogens, einer externen Beobachtung und dem Reflexionsmaterial der Spielenden) als auch quantitativ (durch standardisierte Prä- und Post-Tests) erhoben. Ziel war die Analyse relevanter Vorbedingungen, im Planspiel ablaufender Prozesse sowie möglicher Auswirkungen (wie beispielsweise Lernerfolge). Im Fokus der Auswertung stand die Beantwortung der folgenden Fragen:

1. Was wurde im Planspiel gelernt?
2. Wie beurteilen die Spielenden Lern- und Spielprozesse?
3. Gibt es Faktoren, welche die Antworten auf Frage 1 und Frage 2 beeinflussen?
4. Welche Unterschiede resultieren aus den Prototypen (DBR-Zyklen)?
5. Welche Unterschiede gibt es zwischen den Spielenden mit und ohne Erfahrung in der Automobilindustrie?
6. Welche Adaptionen im Planspiel können Spiel- und Lernprozesse verbessern?

Als zentrale Ergebnisse des umfassenden Forschungsdesigns werden in Tabelle 1 die Gestaltungsprinzipien der DBR angeführt. Diese stellen didaktische Elemente unterschiedlicher Abstraktionsebenen als Handlungsleitlinie dar, welche zum Erfolg oder Misserfolg eines Planspiels beitragen können. Die Gestaltungsprinzipien können damit sowohl für Planspielentwickler:innen im Designprozess als auch für Anwender:innen, wie beispielsweise Lehrkräfte oder Trainer:innen, hilfreich sein, um vorhandene Planspiele zu erweitern oder auf ihre Qualität zu prüfen.[27]

	DBR-1 (n=28)	**DBR-2 (n=32)**	**DBR-3 (n=21)**
Briefing	Vortrag mit Folien	Verkürzter Vortrag mit Folien und einer moderierten Rollenvorstellung	Interaktiver Vortrag mit Folien und einer moderierten Rollenvorstellung
Didaktisches Element			Aktionskarten
Haptisches Element	Fachinformationen als Zettel	Softwaregestützte Visualisierung	Softwaregestützte Visualisierung und eine moderierte Einschulung
Simulation		Fahrzeugsimulation als Feedback	Fahrzeugsimulation als Feedback
Debriefing	Schriftliche Reflexion und moderierte Diskussion	Schriftliche Reflexion und moderierte Diskussion	Schriftliche Reflexion und moderierte Diskussion und Visualisierung

Tab. 1: Zentrale Gestaltungsprinzipien

[27] Vgl. Luidold/Slepcevic-Zach (2024), 11.

Im *Briefing* wurde die Bedeutung des richtigen Informationsgrads der Spielerklärung deutlich, der im Laufe der Entwicklung immer besser getroffen wurde. Dabei hat sich die Spielerklärung mittels interaktivem Vortrag bewährt, wodurch die Spielleitung ein besseres Gespür für die Spielgruppe bekam und bereits früh im Spiel zielgruppenspezifisch erklären konnte. Zusätzlich wurde beobachtet, dass die Anspannung vor dem Spiel reduziert wurde und die Spielenden dadurch mehr Fragen stellten als in der Erklärung mittels reinem Frontalvortrag.

„Planspiele sind offene und selbstgesteuerte Lernprozesse, d. h. dass das Ergebnis der Simulation von den Teilnehmenden selbst bestimmt wird."[28] *Aktionskarten* ermöglichen einen Handlungsspielraum, um die Spielenden bei einem Abdriften in eine nicht-intendierte Richtung wieder auf Kurs zu bringen. In Future Engineering gab es Aktionskarten für ungeplante Dynamiken, mit denen die Spielleitung Ereignisse schaffen konnte.

Im ersten Prototyp wurde das Planspiel als zu plump und textlastig beschrieben, wobei überwiegend die Bereitstellung der Fachinformationen verantwortlich gemacht wurde. Daher wurden in den folgenden Prototypen physische Materialien eingesetzt, wodurch einige Aspekte (be-)greifbarer wurden. Als *haptisches Element* hat sich dafür eine Software bewährt, in der die Spielenden das Rennfahrzeug und dessen Komponenten in einer 3D-Darstellung anzeigt bekamen und auch die Zusammenhänge grafisch aufbereitet wurden. Da die Software allerdings den Schwierigkeitsgrad des Planspiels unbewusst erhöht hat, musste im dritten Prototyp eine gezielte Moderation stattfinden.

Für eine bessere Rollenidentifikation, transparentes Feedback und mehr Emotionalität wurde am Ende der spielerischen Konzeptentwicklung das von den Spielenden entwickelte Rennfahrzeug auch in ein *simuliertes* Rennen geschickt. Dabei verfolgten die Spielenden gespannt ihr Fahrzeug, wodurch nach einer intensiven Spielphase eine gehobene Stimmung für das Debriefing geschaffen werden konnte.

Im *Debriefing* hat sich eine Visualisierung als zielgruppenadäquate Unterstützung bewährt. Während ein Teil der Spielenden (überwiegend aus der Wirtschaftspädagogik) keine Probleme hatte, aus der Rolle zu treten und über das Geschehene aus einer Metaperspektive zu sprechen, fiel es einigen Spielenden (überwiegend aus der Automobilindustrie) schwer. In der Visualisierung wurden Leitfragen[29] dargestellt, welche sowohl der Spielleitung als auch den Spielenden geholfen haben, aus der Spielrolle zu treten und auf eine Metaebene zu kommen.

Die im Rahmen der DBR entwickelten Gestaltungsprinzipien bieten eine fundierte Grundlage für die Konzeption und Durchführung von Planspielen. Sie können sowohl für die Entwicklung neuer Planspiele als auch für die gezielte Anpassung bestehender Szenarien genutzt werden. Besonders für Lehrende, Trainer:innen und Planspielentwickler:innen liefern sie Anhaltspunkte, um Planspiele didaktisch durchdacht zu gestalten bzw. zu überarbeiten und ihr Potenzial bestmöglich auszuschöpfen.

Ein zentrales Desiderat für zukünftige Forschung ist die Überprüfung der Übertragbarkeit dieser Gestaltungsprinzipien auf andere Lehr-Lern-Settings. Besonders relevant

---

28 Dierßen/Rappenglück (2015), 225.

29 Zu den Leitfragen vgl. Luidold (2024), 111–112.

erscheint eine Erprobung in unterschiedlichen Bildungskontexten, um mögliche Anpassungsbedarfe für verschiedene Zielgruppen und Fachbereiche zu identifizieren. Auch der Einsatz in der beruflichen Bildung könnte wertvolle Erkenntnisse liefern, um die Gestaltung von Planspielen weiter zu verbessern und ihren Einsatzbereich zu erweitern.

4.5 Literatur

Blötz, Ulrich (2015): Evaluation und Qualitätssicherung von Planspielen. In: Blötz, Ulrich (Hrsg.): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015. Bonn: Bertelsmann. 207–238.

Cherryholmes, Cleo (1966): Some Current Research On Effectiveness of Educational Simulations. Implications for Alternative Strategies. In: American Behavioral Scientist, 10(2). 4–7.

Dierßen, Benedikt/Rappenglück, Stefan (2015): Europabezogene Planspiele und ihre Wirkungen. In: Oberle, Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden: Springer. 223–234.

Dreisiebner, Gernot/Krajger, Ines/Schwarz, Erich/Stock, Michaela (2019): Game-Based-Learning in der Entrepreneurship Education im wirtschaftlichen Unterricht. Das Planspiel inspire! build your business. In: bwp@ Spezial AT-2: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. 1–18. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at2/dreisiebner_etal_2_wipaed-at_2019.pdf [25.01.2025].

Euler, Dieter (2011): Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107(4). 520–542.

Fischer, Christian/Reinhardt, Sibylle (2018): Das Planspiel als didaktische Methode. Grundlegende Charakteristika und begriffliche Abgrenzungen. In: Meßner, Maria Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt am Main: Wochenschau. 29–42.

Kadel, Julia/Buschmann, Christian/Haas, Silke/Meßner, Maria Theresa/Adl-Amini, Katja (2023): Planspiele und simulative Methoden in der Lehrkräftebildung. Ein Literaturüberblick. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 18(Sonderheft Planspiele). 19–39.

Klabbers, Jan (2003): The Gaming Landscape. A Taxonomy for Classifying Games and Simulations. In: LEVEL UP: Digital Games Research Conference. 54–68.

Kolb, David (2015): Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development, 2. Auflage. Upper Saddle River: Pearson Education.

Kriz, Willy (2009): Planspiel. In: Kühl, Stefan (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 558–578.

Luidold, David (2024): Das Planspiel als Methode zur Förderung von cross-disziplinärer Zusammenarbeit. Eine Design-Based Research zur Planspielentwicklung. Graz: Open-Access Publikationsserver der Universität Graz.

Luidold, David/Slepcevic-Zach, Peter (2024): Design-based Research zum Einsatz von Planspielen. Gestaltungsprinzipien für Planspiele zur Förderung von cross-disziplinärer Zusammenarbeit. In: bwp@ Spezial AT. 1–21.

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. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 4(1). 309–328.

Paul, Christopher (2019): Planspiele und Lernerfolg. Metaanalytische Ergebnisse zur Effektivität von Planspielen. In: Ternes, Doris/Schnekenburger, Carsten (Hrsg.): Labore, Planspiele und Simulationen. Heilbronn: DHBW CAS ZHL. 61–68.

Saenz, Maria/Cano, Juan (2009): Experiential learning through simulation games. An empirical study. In: International Journal of Engineering Education, 25(2). 296–307.

Schedelik, Michael (2018): Was wird in Planspielen gelernt? Eine Zusammenschau theoretischer und empirischer Erkenntnisse. In: Meßner, Maria-Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt am Main: Wochenschau. 71–84.

Schwägele, Sebastian (2015): Planspiel – Lernen – Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren, Bamberg: o. V.

Slepcevic-Zach, Peter (2018): Lernraum Service-Learning Theoretisches Modell und konkrete Umsetzung, in: bwp@ Österreich Spezial. 1–21. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at1/slepcevic-zach_wipaed-at_2018.pdf [25.01.2025].

Tafner, Georg/Dreisiebner, Gernot (2019): Planspiel. In: Fritz, Ursula/Lauermann, Karin/Pächter, Manuela/Stock, Michaela/Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Opladen: Barbara Budrich. 133–150.

The Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research. An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher, 32(1). 5–8.