

Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern

Willy Christian Kriz & Brigitta Nöbauer

1. Was sind Planspielmethoden?

Planspiele können für die Simulation verschiedenster Lebensbereiche eingesetzt werden. Durch die Anwendung von Planspielmethoden können die Teilnehmer in der Praxis erfahren, welche Faktoren und Dynamiken in für sie relevanten Lebenswelten wirksam werden. Damit wird einerseits die Fähigkeit ausgebildet, mit komplexen Systemen adäquat umzugehen und die Planung von sinnvollen Handlungsstrategien vorzunehmen und andererseits wird die Teamkompetenz der Beteiligten erweitert, da die Entwicklung von effizienteren Kommunikations- und Organisationsstrukturen in einem weitgehend angstfreien Klima durch eigenes Handeln erprobt werden kann. Die Planspielmethode integriert Ansätze verschiedenster Wissenschaften und versucht komplexe Zusammenhänge auf vielen Ebenen zu vermitteln. Planspiele sind Abbildungen realer Systeme in dynamische Modelle. Planspiele dienen der Simulation von Prozessen, Vernetzungen und Strukturen bestimmter realer existierender Systeme. Planspiele beinhalten - anders als reine wissenschaftliche Simulationen z.B. in der Physik - neben dem Bezug zu realen Systemen aber immer auch konkrete Mitspieler, die Rollen übernehmen.

Das prototypische Planspiel verbindet Rollenspiel und Simulation. Im Gegensatz zu reinen Rollenspielen, in denen vorwiegend Gesprächssituationen im Vordergrund stehen, simulieren Planspiele nicht nur rein soziale Dynamiken (z.B. Kommunikationsprozesse), sondern sie beinhalten neben Akteuren und Regeln auch Ressourcen (Klabbers, 1999). Planspiele simulieren zusätzlich zu Kommunikations- und Handlungsprozessen meist auch technische und wirtschaftliche Prozesse. Im Planspiel ist das planende zielgerichtete Handeln von Menschen in Entscheidungsprozessen von zentraler Bedeutung. Es geht somit bei Planspielen in erster Linie um die Simulationen von Entscheidungen von Menschen in Systemen (z.B. in Unternehmen) und deren Folgewirkungen. Planspiele sind gleichzeitig eine komplexere und dynamischere Umsetzung der Fallmethode. Bei Planspielen geht es um simulierte Fallstudien oder genauer gesagt um Simulationsspiele, die als Fallbeispiele eingesetzt werden können (Kriz, 2000). Planspiele bieten das Potential, nachhaltig anwendbares Wissen und soziale Kompetenzen auszubilden sowie zu einem tieferen Verständnis von bestehenden Organisationsstrukturen- und Prozessen sowie von konkreten Alternativen beizutragen und das in einer von hoher intrinsischer Motivation der Teilnehmer geprägten Lernumgebung (Kriz, 2001).

2. Den Lerntransfer durch effektives Debriefing von Planspielen sichern

2.1 Bedeutung und Definition von Debriefing

Die vor etwa einem Jahrzehnt gemachte Aussage von Crookall (1992, Editorial einer Spezialausgabe zum Thema Reflexion von Spielen des „Journals Simulation & Gaming“; Übersetzung W.K.), *„Debriefing ist wahrscheinlich der wichtigste Teil eines Planspiels und trotzdem wird er am meisten vernachlässigt“*, hat bis heute nichts an ihrer Gültigkeit verloren. Für eine langfristige Nutzung von erworbenen neuen Einstellungen, Erkenntnissen und sozialen Kompetenzen durch Planspielmethoden ist es notwendig, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die den Transfer des Erlernten in die reale Lebenswelt (z.B. Arbeitsplatz) der Trainingsteilnehmer sicherstellen. *„Debriefing ist der wichtigste Faktor für Lernen durch die Anwendung von Planspielen. Es ist jener Prozess, in der die Erfahrungen aus dem Simulationsspiel zusammengefasst, diskutiert und in Lerneffekte transferiert werden“* (Thatcher, 1990, S.270; Übersetzung W.K.). In individuellen wie auch gemeinsamen Reflexionsphasen im Team kann das in Planspielaktivitäten Erlebte bewertet werden. Die Reflexionsphase nach dem Spiel ist auch deshalb bedeutend, weil damit ein Vergleich der simulierten Spielerfahrung oder der in der Teamübung stattfindenden Kommunikations- und Handlungsprozesse mit der „realen“ Lebenswelt vollzogen wird. Der Einsatz von wirksamen Reflexions- und Transfermodulen (u.a. spezielle Reflexionstechniken) schafft die Voraussetzung dafür, dass gewonnene Erkenntnisse und die wahrgenommenen Entwicklungspotentiale für neue innovative Konzepte und Planungen für die Zukunft des eigenen Teams (und der Organisation) und für die persönliche Zukunft der eigenen Person im Beruf genutzt werden können.

Den hohen Stellenwert von Debriefing belegen auch empirische Studien. In einer qualitativen Studie (Kriz, Saam, Pichlbauer & Fröhlich, 2007) wurden Auftraggeber, Teilnehmer, Berater und Trainer und wissenschaftliche Experten interviewt. Insgesamt wurden 19 etwa einstündige Interviews (aus jeder Perspektive 3-5 Interviews) geführt und ausgewertet. Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass es für Lerneffekte bei weitem nicht ausreicht, Teilnehmer einfach „nur“ mit einem vom Komplexitätsgrad her angemessenen und inhaltlich korrekten Modell der Realität im Planspiel zu konfrontieren. Vielmehr existiert eine Reihe von planspieldidaktischen Rahmenbedingungen, die von den Planspielleitern dann auch entsprechend umgesetzt werden müssen. Dazu zählt u.a. die Gestaltung eines effektiven Debriefing bzw. die Umsetzung von wirksamen Transfermodulen, die die Anwendung des im Planspiel Erlebten in der realen Berufspraxis erst sicherstellen. Auch quantitative Evaluationsstudien zur Effekten von Planspielen, die auch das Debriefing (bzw. Variationen des Debriefing) als Prozessvariable mit untersuchen kommen zu dem eindeutigen Schluss, dass das Debriefing für die Generierung von Lerneffekten essentiell ist. So untersuchten beispielsweise Evaluationsstudien im Rahmen des EU-Leonardo-da-Vinci-Projektes „Simgame“ u.a. auch die Interaktion von Lehrern und Schülern im Schulunterricht bei Wirtschaftsplanspielen inklusive der Intensität und Angemessenheit von Debriefing (vgl. Kriz & Hense, 2006; Hense & Kriz, 2008; Hense, Kriz & Wolfe, 2009). Durch die begleitende Evaluation des vom deutschen Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie geförderten Exist-priME-Cup (bundesweiter Planspielwettbewerb für Unternehmensgründung mit Daten von über zehntausend Teilnehmern in 6 Jahren) wurden Debriefingqualität und Debriefingdauer als signifikante

Einflussgrößen für Lerneffekte identifiziert (vgl. Kriz, Auchter & Wittenzellner, 2008; Kriz & Auchter, 2012).

Mit dem englischen Fachbegriff „*Debriefing*“, der wörtlich mit „Nachbesprechung“ übersetzt werden könnte, ist eben diese gemeinsame Reflexion des Erlebten in Hinblick auf eine Bewertung der im Spiel aufgetretenen psychischen (Kognition, Emotion usw.) und sozialen (Handlung, Kommunikation usw.) Prozesse gemeint, mit dem Ziel, daraus Konsequenzen für „reale“ Situationen abzuleiten. Das Planspiel ist eine erfahrungsorientierte Lehr-Lernmethode. Das Debriefing umfasst insbesondere die beiden Phasen „Reflective Observation“ und „Abstract Conceptualisation“ des vier Phasen umfassenden „Experiential Learning Cycle“ von Kolb (1984).

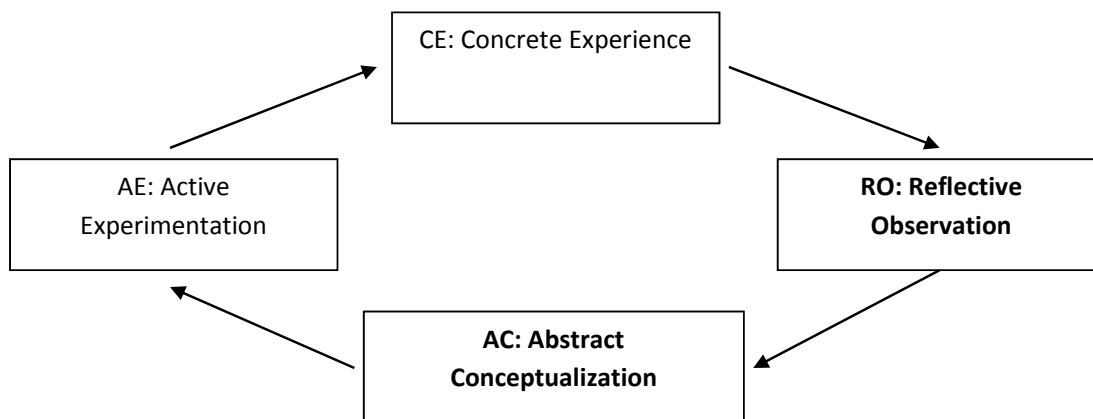


Abbildung: Im Debriefing besonders relevante Phasen Reflexion und Generalisierung (hervorgehoben) des Experiential Learning Cycle nach Kolb (1984, S.21)

In diesem Konzept spielen in einem vernetzten (Kreis)Prozess folgende vier Aspekte eine zentrale Rolle:

- **Active Experimentation (Planspielaktivität).** Eine Phase ist das aktive Handeln und das Ausprobieren bzw. die Umsetzung von Plänen. Dieses planvolle Handeln kann sowohl im realen Berufsalltag als auch in „künstlichen“ oder in simulierten Lernumgebungen stattfinden. Beispiel: Teilnehmer nehmen an einem Planspiel teil und versuchen im Planspiel gestellte komplexe Probleme und Aufgaben zu bewältigen.
- **Concrete Experience (Planspielaktivität).** Durch das Handeln und die Erlebbarkeit von Konsequenzen des Handelns werden direkte individuelle Erfahrungen der Teammitglieder ermöglicht. Beispiel: Zwei Teammitglieder geraten in Konflikt über die Sinnhaftigkeit verschiedener Entscheidungsalternativen um das im Planspiel auftretende Problem zu bewältigen. Sie erleben dabei Missverständnisse in ihrer Kommunikation und Ärger.
- **Reflective Observation (Debriefing).** Als nächste Phase erfolgt eine gründliche Reflexion über sachliche und gruppendynamische Aspekte des Erlebten. Beispiel: alle Teammitglieder beschreiben ihre Gefühle des Ärgers und der Unzufriedenheit mit ihren ineffektiven Kommunikationsmustern und reflektieren ihre Beobachtungen zur

Planspielaktivität und diskutieren den Verlauf des Konfliktes, dessen Ursachen und Folgewirkungen.

- **Abstract Conceptualisation (Debriefing).** In der folgenden Phase wird aufbauend eine Bewertung, Definition von Konsequenzen und Generalisierung der Erkenntnisse für weitere Handlungsschritte vorgenommen. Beispiel: die Teilnehmer identifizieren Muster und Bedingungen effektiver und ineffektiver Kommunikation und legen Konsequenzen für ähnliche Situationen in der Zukunft fest. Sie diskutieren die Relevanz des Einzelfalles (was im Planspiel geschehen ist) und vergleichen ihr Verhalten im Planspiel mit ihrem typischen Verhalten in ihrem „Team-Alltag“ am Arbeitsplatz, um daraus Ideen für Verbesserungen und Veränderungen in ihren Teamprozessen zu gewinnen.

Dieses Konzept wurde bereits vielfach mit Planspielmethoden in Verbindung gebracht. Klabbers (2008) unterscheidet einen **Mikrozyklus**, der dem Experiential-Learning-Cycle entspricht, und einen **Makrozyklus**, der auch als „Magic Circle“ bezeichnet wird. Der Mikrozyklus wird in der Durchführungsphase eines Planspiels von den Teilnehmern mehrfach individuell durchlaufen, wenngleich nicht immer in allen seinen Prozessen bewusst durchlebt. Der Makrozyklus wird durch den Planspielleiter gestaltet und von allen Teilnehmern gleichzeitig und bewusst durchlaufen. Durch das vorbereitende Briefing treten die Teilnehmer in den „Magic Circle“ ein. Durch das Debriefing werden die Spieler wieder aus dem Makrozyklus in die reale Lebenswelt herausgeführt. In der Durchführungsphase erleben die Teilnehmer hauptsächlich „Concrete Experience“ und „Active Experimentation“ (wenngleich im individuellen Mikrozyklus alle vier Phasen vorkommen). Die beiden Phasen „Reflective Observation“ und „Abstract Conceptualisation“ werden nochmals ganz gezielt und bewusst im Debriefing durchlaufen. Bekebrede (2007) weist auf weitere notwendige didaktische Überlegungen hin:

- **AE - Transfer praktischen Wissens:** die Teilnehmer sollten von den Planspielleitern darin unterstützt werden, Wissen im Planspiel konkret anzuwenden (z.B. Anwendung von Planungstools usw.).
- **CE – Training praktischer Kompetenz:** die Spieler werden im Planspiel angeregt und begleitet verschiedene Perspektiven einzunehmen und sich mit ihren Fähigkeiten produktiv einzubringen und auszuprobieren (z.B. Moderation eines Planspiel-Teammeetings, Verhandlungsführung mit einem anderen Planspielteam usw.)
- **RO - Training reflexiver Kompetenz:** um konkrete Erfahrungen angemessen beobachten, artikulieren und reflektieren zu können, bedarf es der zusätzlichen durch den Trainer gestalteten Sensibilisierung und Schulung der Teilnehmer und der Anwendung geeigneter Beobachtungsinstrumente und Debriefingmethoden (s.u.).
- **AC - Transfer wissenschaftlich-akademischen Wissens:** Theorien und Konzepte des dem Planspiel zugrundeliegenden Inhaltsbereichs (z.B. Logistikkonzepte bei Logistikplanspielen) und Methodenwissen (z.B. Methoden des Problemlösens) sollten vor, während und nach dem Planspiel in zusätzlichen mit dem Planspiel verknüpften Lehrmodulen vertieft und vermittelt werden.

2.2 Trainerverhalten beim Debriefing

Ein Planspiel ohne Debriefing durchzuführen wird in der Fachliteratur durchwegs als uneffektiv betrachtet. Planspielmethoden stellen nämlich gerade deshalb eine sinnvolle Lernmethode dar, weil sie die zentralen Prinzipien des sog. „problemorientierten Lernens“ (Mandl & Gerstenmaier, 2002) in die Praxis umsetzen: 1. komplexe und authentische Kontexte, erfahrungsorientiertes Lernen; 2. multiple Kontexte, Perspektivenvielfalt, Methodenvielfalt; 3) soziale Kontexte, Teamlernen und Teamarbeit, kooperatives Lernen; 4) instruktionale Kontexte, angemessene Unterstützung vom Trainer, gemeinsame Reflexion und Artikulation von Problemlöseprozessen.

Der vierte Grundsatz problemorientierten Lernens bezieht sich dabei direkt auf die im Debriefing stattfindende Reflexion, die als eine vom Trainer zu gestaltende instruktionale Maßnahme eine unbedingte Voraussetzung für den Erwerb praxistauglicher Kompetenzen darstellt. Nur ein durch Reflexion erworbenes abstrahiertes Wissen kann dann auch in neuen, bisher unbekanntem Domänen eingesetzt werden. In der Praxis ist vielfach festzustellen, dass zwar eine sachbezogene inhaltliche Reflexion des Planspielgeschehens stattfindet, allerdings wird (leider) häufig eine persönliche und gruppendynamische Reflexion des Erlebten ausgeklammert. Ein Planspiel ist aber immer schon ein soziales System mit eigendynamischen Gruppenprozessen und intensiver Interaktion und setzt Emotionen bei den Beteiligten in Gang. Diese persönlichen und sozialen Prozesse des Planspiels nicht aufzuarbeiten nimmt dem Planspiel entscheidendes Lern- und Veränderungspotential und wird sogar als unethisch betrachtet (Stewart, 1992; Crookall, 1990). Es bedarf daher für das Debriefing ausgebildeter Fachleute, sowohl in inhaltlicher Hinsicht, als auch bezogen auf den kompetenten Umgang mit Gruppendynamik und personenzentriertem Coaching (d.h. Grundkompetenzen in psychologischer Gesprächsführung, Moderation, Konfliktmediation usw.). Um das Debriefing möglichst hilfreich für die Lernenden zu gestalten, werden verschiedene notwendige Fähigkeiten des Trainers in der Literatur immer wieder genannt (vgl. Hammel, 1986; Lederman, 1984, 1992):

- **Fragen stellen und Antworten zuhören:** Neben den oben genannten Hauptfragen können weitere wichtige Fragen zum Teamprozess gestellt werden (s.u.). Es sollte von den Trainern möglichst vermieden werden, selbst Antworten auf Ihre Fragen zu geben. Trainer sollten nicht erklären, was man aus dem Planspiel lernen kann, sondern die Teilnehmer einfühlsam dazu hinführen, ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen und Konsequenzen für die Praxis abzuleiten. Dies beinhaltet ein eher non-direktives Moderationsverhalten.
- **Ambiguitätstoleranz:** Beim erfahrungsorientierten Lernen sind die Erfahrungen und Lernergebnisse der Teilnehmer individuell und weniger vorhersehbar wie z.B. bei einem Vortrag. Trainer sollten ihr Bedürfnis nach umfassender Kontrolle aufgeben. Spontaneität ist wichtiger als unflexibles Festhalten an starren Richtlinien. Der Trainer muss kompetent mit Widersprüchen, Konflikten und Angriffen auch auf seine eigene Person umgehen können.
- **Beobachten von Verhalten:** Trainer sollten das Verhalten der Teilnehmer genau beobachten. Sie sollten im Debriefing auch vorwiegend Beobachtungen zulassen und weniger Bewertungen oder Interpretationen von Verhalten vornehmen und vornehmen lassen.

- **Zeit:** Beim Debriefing sollte sich der Trainer mit der Gruppe genug Zeit nehmen, so dass alle Personen ausführlich reflektieren können. Zeitdruck oder vorzeitiges Abbrechen des Debriefing sind möglichst zu vermeiden.

2.3 Debriefing-Struktur

Um die Reflexionsphase möglichst gewinnbringend für alle Beteiligten zu gestalten und um Lernprozesse durch das Debriefing sicherzustellen ist es sinnvoll, die Moderation eines Debriefing nach bestimmten Kriterien und Leitthemen zu strukturieren. Im Wesentlichen beinhaltet jedes Debriefing die gemeinsame Beschreibung der Erfahrungen, die die Teilnehmer im Spiel gemacht haben, die Auseinandersetzung mit deren Gedanken, Gefühlen und Reflexionen zur Anwendung der auf den Erfahrungen beruhenden neuen Erkenntnissen und der ihnen zugewiesenen Bedeutungen auf Situationen der Realität (Lederman & Kato, 1995). Ein einfaches und zugleich doch wirkungsvolles Modell soll im Folgenden dargestellt werden. Diese Struktur teilt das Debriefing in sechs Phasen ein (in Anlehnung an Thiagarajan, 1996), denen spezifische Reflexionsthemen und Basisfragen zugeordnet werden können (vgl. Kriz & Nöbauer, 2008):

- **Phase 1: „Wie hast Du dich gefühlt?“**. Die Teilnehmer werden aufgefordert ihre momentanen Emotionen nach Beendigung des Planspiels und ihre Gefühle während des Spiels zu beschreiben. Diese Phase ermöglicht es Spannungen abzubauen und eine größere Ruhe, Gelassenheit und Konzentration für eine weniger emotionale Diskussion der Erfahrungen in den folgenden Phasen zu gewährleisten. Funktion dieser Phase ist es, eine größere Distanz zum vorangegangenen Spielgeschehen herzustellen und sie dient dazu, die Teilnehmer aus ihrer Rolle, die sie in der Spielaktivität übernommen hatten, zu „entlassen“. Diese Phase ist aber auch wichtig, um verschiedene Gefühle und emotional gefärbte Bewertungen von Teilnehmern über zentrale Situationen des Spiels transparent zu machen. Die Teilnehmer können so erfahren, dass dieselbe Situation ganz unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden kann und verschiedenste Gefühle auslösen kann. Einerseits ist in dieser Phase bereits ein Klima gegenseitigen Vertrauens und der Wertschätzung notwendig, damit die Teilnehmer sich offen über ihre Gefühle austauschen und andererseits kann diese Phase zu einem tieferen gegenseitigen Verständnis beitragen. Wichtig ist es für den Trainer, niemanden zu einer Aussage zu drängen und zu akzeptieren, wenn manche Teilnehmer nicht offen oder nur recht oberflächlich über ihre Gefühle berichten. Wenn typische Abwehrmechanismen auftreten, wie z.B. Rationalisierungen des Erlebten, Erklärungen und Rechtfertigungen von Verhalten, Lächerlich-Machen der Frage nach Gefühlen selbst usw. kann vom Trainer durchaus die Bedeutung dieser Phase (und auch der anderen Phasen) erläutert werden, damit sich die Teilnehmer darauf einstellen können, was sie im Debriefing erwartet und eine Begründung zu Sinn und Zweck der einzelnen Phasen erhalten. Gleichzeitig sollte der Trainer die Teilnehmer immer wieder sanft auf das Thema dieser Phase, den Ausdruck von Gefühlen zurückführen. Das Gesagte sollte vom Trainer dabei niemals abgewertet oder kritisiert werden.

- **Phase 2: „Was ist geschehen?“**. Die Teilnehmer werden in dieser Phase dazu ermutigt, über ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen oder ihre aktuellen Gedanken zum Spielgeschehen zu sprechen. Ziel ist es, Informationen und verschiedene Sichtweisen zum Ablauf des Spielgeschehens zu sammeln und gemeinsam zu analysieren. Dabei kann das Spielgeschehen zunächst überblicksartig rekonstruiert werden, um dann bei einzelnen kritischen Situationen ins Detail zu gehen. Einerseits sollten in dieser Phase Sachaspekte diskutiert werden, z.B. eine Bewertung von verschiedenen Entscheidungen, angewandten Fachkenntnissen und durchgeführten Lösungsstrategien. Andererseits ist es wichtig, die mit den Sachaspekten verbundenen gruppenspezifischen Prozesse und Beziehungsaspekte zu thematisieren. In dieser Phase kann auch das Geben und Nehmen von persönlichem Feedback einbezogen werden. Ein weiterer zentraler Bestandteil dieser Phase ist es, dass der Trainer spezifische Fragen in die Reflexion einbringt, die auf die jeweiligen Lernziele der gewählten Simulation Bezug nehmen (z.B. Führungsqualität, Konfliktmanagement, Kundenorientierung).
- **Phase 3: „Was hast Du gelernt?“**. In dieser Phase sollen die Teilnehmer ihre wichtigsten Erkenntnisse identifizieren und über ihre Schlussfolgerungen berichten, die sie aus der Spielerfahrung ziehen. Damit wird zugleich das in der vorangegangenen Phase reflektierte nochmals verdichtet und zusammengefasst. Die Teilnehmer versuchen in dieser Phase die gemachten Erfahrungen in ihre kognitiven Strukturen einzugliedern. Die gezogenen Schlussfolgerungen werden aus verschiedenen Perspektiven untersucht und es wird versucht, Hypothesen für Ursache-Folge-Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten bzw. Regelmäßigkeiten aufzustellen. Ziel ist es, die zunächst einmalige Spielerfahrung zu Generalisieren, d.h. in Beziehung zu typischen Verhaltensmustern zu setzen. Die Teilnehmer stellen ihre gegenwärtigen mentalen Modelle und gebildeten subjektiven Handlungstheorien, Attributionen (kausale Erklärungen von Verhalten) und Personenwahrnehmungen in Frage. Die Teilnehmer sollen ihre handlungsleitenden kognitiven Schemata, Annahmen und Überzeugungen durch neues Erfahrungswissen erweitern.
- **Phase 4: „Wie hängen Spiel und Realität miteinander zusammen?“**. In dieser Phase wird die Beziehung des im Spiel Erlebten zur Realität eingehend reflektiert, um einen Transfer der Lernerfahrungen und Erkenntnisse in die reale Lebenswelt der Teilnehmer bzw. des Teams zu gewährleisten. An dieser Stelle diskutieren die Teilnehmer z.B. die Bedeutung des Spiels für die Gestaltung ihrer Teamprozesse am Arbeitsplatz. Ein zentrales Thema dieser Phase ist die Frage, ob bestimmte im Spiel gezeigte Verhaltensweisen lediglich „zufällig“ und einmalig aufgetreten sind, oder ob das Verhalten im Spiel in Beziehung zu den realen im Team ablaufenden Kommunikations- und Handlungsmustern steht. Im ersten Fall hat das im Spiel erlebte wenig mit der Realität des Teams zu tun und ist für die weitere Reflexion nicht relevant. Im zweiten Fall sollte die Reflexion weiter vertieft werden und es ist von Bedeutung Konsequenzen für Veränderungen und Verbesserungen der Teamprozesse festzulegen. Bei Planspielen ist es auch Teil dieser Phase, das das Simulationsmodell und die Realität miteinander verglichen werden. Wesentliches Anliegen des Debriefing ist es aber auch, nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern zentrale Unterschiede zwischen der Lern- und Trainingssituation und der „Realität“

zu reflektieren. Damit sollte die Gefahr vermindert werden, Realität und Simulation zu vermischen und es soll eine unangemessene Übergeneralisierung von gezogenen Schlussfolgerungen vermieden werden.

- **Phase 5: „Was wäre gewesen wenn...?“**. In dieser Phase spekulieren die Teilnehmer über hypothetische Szenarien. Sie reflektieren, welche möglichen Veränderungen und Folgewirkungen auf das Verhalten in der Gruppe andere Regeln und Rahmenbedingungen, andere Entscheidungen usw. ausgelöst hätten. Ziel dieser Phase ist es, dass die Teilnehmer zu einer weiter vertieften Exploration der wesentlichen Prinzipien und Bedingungen des Spiels angeregt werden. Dadurch können nochmals neue Erkenntnisse darüber gewonnen werden, in welchen Situationen und Kontexten welche Handlungsmuster im Team ablaufen.
- **Phase 6: „Wie geht es nun weiter?“**. Die letzte Phase verfolgt den Zweck, eindeutige, realistische und messbare Ziele und Konsequenzen für alle Beteiligten und für die zukünftige gemeinsame Zusammenarbeit festzulegen. Die Teilnehmer sollen möglichst konkret beschreiben, wie sie sich in einer mit der Spielsituation vergleichbaren realen Arbeitssituation (anders) verhalten wollen. Pläne für Handlungsschritte werden konkretisiert. Konkrete Verbesserungsideen und Planungen zur Gestaltung von Arbeitsprozessen werden im Team selbst, mit Hilfe der Moderation der Trainer, die das Debriefing gestalten, erarbeitet, dokumentiert und in der Teilnehmergruppe diskutiert. Dabei werden insbesondere auch die Chancen, Gefahren und Hindernisse für eine tatsächliche Umsetzung der entwickelten Konzepte in der Praxis gemeinsam bewertet. Im Sinne einer gesteigerten Teamkompetenz und einer Optimierung der Qualität von Entscheidungen, Arbeitsprozessen und Arbeitsergebnissen kann der Trainer auf dieser Phase aufbauend zu einer zielorientierten Aktionsplanung mit dem Team übergehen. Dabei geht es dann vorwiegend um die Gestaltung und Moderation von realen Veränderungsprozessen in der Organisation und im Arbeitsteam, wobei allerdings immer wieder auf die Spielerfahrungen und die im Debriefing reflektierten Lernerfahrungen und Erkenntnisse Bezug genommen werden kann. Die hier vorgestellte Struktur zum Ablauf eines Debriefing gilt nicht nur für eine Gesamtreflexion, die nach Beendigung der Spielaktivität als abschließender Teil der Lernerfahrung stattfinden sollte, sondern kann auch für die Gestaltung kürzerer sog. „Zwischen-Debriefings“, die zwischen verschiedenen Runden eines Planspiels durchgeführt werden können, genützt werden, um die Reflexion der in den Runden bzw. Versuchen getroffenen Entscheidungen zu fördern. Zur Aufarbeitung des Spielgeschehens sollten in die allgemeine Debriefing-Struktur mit ihren sechs Phasen und Leitthemen (s.o.) vom Moderator weitere spezifische Themen in die Reflexion eingebracht werden, die mit entsprechenden Trainings- und Lernzielen in Übereinstimmung stehen und die sich aus der konkreten Spielsituation und dem jeweiligen spezifischen Gruppenprozess ergeben.

2.4 Debriefing-Methoden

Es existiert eine Reihe von konkreten Debriefingmethoden. Hier sollen nun abschließend grundsätzliche und häufig gebrauchte Formen als Anregung aufgelistet werden, um darzustellen, in welcher Weise ein Debriefing ablaufen kann (vgl. Thiagarajan, 1993):

- **Debriefing ohne Moderation:** Die Teilnehmer halten eine eigene selbstorganisierte Diskussion über die Erfahrungen aus der Teamübung ab. Zwar hat diese Variante den Vorteil, dass die Teilnehmer selbst entscheiden, welche Aspekte sie reflektieren wollen, sie birgt allerdings auch die Gefahr, dass die Reflexion oberflächlich wird oder sich in eher unwesentlichen Details verliert.
- **Debriefing mit Moderation:** Ein Trainer moderiert die Reflexionsphase und stellt gezielte Fragen, die in Übereinstimmung mit festgelegten Lernzielen stehen. Eine Moderation ist insbesondere in Gruppen notwendig, die wenig Erfahrung mit Reflexionsprozessen haben. In der Reflexionsphase auftretende Emotionen und Konflikte bedürfen zumeist der (möglichst wenig direktiven) „Lenkung“ bzw. „Vermittlung“ durch gruppenspezifisch erfahrene Moderatoren.
- **Videounterstütztes Debriefing:** Während Plan- und Rollenspielen und Teamübungen werden die Aktivitäten mit einer Videokamera gefilmt. Einzelne besonders relevante Verhaltenssequenzen werden dann beim Debriefing ein- oder mehrmals abgespielt und gemeinsam diskutiert. Dadurch kann eine verfeinerte Wahrnehmung für gruppenspezifische Prozesse und individuelle Verhaltensmuster gefördert werden und die Teilnehmer erhalten unmittelbares Feedback über die Wirkung ihrer eigenen Person aus einer anderen Perspektive.
- **Schriftliches Debriefing mit Lernjournalen:** Die Teilnehmer machen sich während des Lernprozesses immer wieder Notizen über wesentliche Erkenntnisse und führen eine schriftliche Selbstreflexion in Lernjournals bzw. „Lerntagebüchern“ (s.u.) durch. Diese Methoden lassen sich nicht nur zur Selbstreflexion einsetzen, sondern können mit anderen Teilnehmern desselben Lernprozesses ausgetauscht und gemeinsam diskutiert werden. Mit diesen Methoden können sehr gut typische Verhaltensmuster, die in bestimmten Situationen immer wieder auftreten von den Personen identifiziert und bearbeitet werden.
- **Schriftliches Debriefing mit Fragebögen:** Die Lerner reflektieren die Erfahrungen, in dem sie von Trainern vorbereitete und mit schriftlichen Fragebögen vorgegebene offene oder geschlossene Fragen beantworten, die der Evaluation des Trainingsprogramms dienen (z.B. Einschätzung der Ausprägung von Kompetenzen im Team oder der Person selbst) und/oder die in Einklang mit definierten Lernzielen der Gruppe stehen.
- **Debriefing mit Arbeitsauftrag:** Hier wird einer Gruppe zunächst die Gelegenheit gegeben anhand einer Liste von Fragen selbst zu reflektieren. Die Ergebnisse des Diskussionsprozesses sollen schriftlich festgehalten werden und es soll dann eine

zusammengefasste Präsentation der wichtigsten Resultate stattfinden (z.B. Gestaltung und Durchführung einer Flip-Chart-Präsentation).

- **Debriefing mit „Panel-Diskussion“:** Bei dieser Variante des Debriefing werden einige Teilnehmer stellvertretend für die Gruppe ausgewählt, die verschiedene vorgegebene Themen reflektieren. Es eignen sich dafür verschiedene aus dem Fernsehen bekannte „Formate“ aus Talkshows, Gesprächen am sog. „runden Tisch“, Pressekonferenzen usw. Es ist auch möglich einige Fragen jener Gruppenmitglieder zuzulassen, die als „Zuschauer“ fungieren. In dieser Kategorie sind auch Methoden wie u.a. die bekannte „Fishbowl“- Technik inbegriffen, also jene Methoden gemeint, die insbesondere bei sehr großen Gruppen geeignet sind, bei denen nicht alle Teilnehmer selbst zu Wort kommen könnten.
- **Diebriefing mit expressiven Instrumenten:** Insbesondere emotionale Aspekte können gut mit Stimmungsaanzeigern bearbeitet werden, bei denen der Raum und Bewegung im Raum zum Ausdruck von (emotionalen) Bewertungen verwendet werden. Gefühle können so z.B. ausgedrückt werden, durch Aufstellung auf einer Zustimmungsskala, die am Fußboden markiert wird. Andere expressive Instrumente sind beispielsweise das Zeichnen von Bildern, szenische Darstellungen, Aufstellung in sog. „Teamskulpturen“ usw.
- **Debriefing-Dialog:** Teilnehmer reflektieren in Paaren und interviewen sich gegenseitig über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse.
- **Teamorientiertes Debriefing:** Die Teilnehmer bilden Reflexionsteams (normaler Weise 3-7 Mitglieder pro Team), um ihre gemachten Erfahrungen zu diskutieren. Solche Debriefing-Teams können dabei sowohl aus jenen Teilnehmern gebildet werden, die auch im Planspiel ein Team gebildet haben, als auch aus Teams bestehen, für die die Teilnehmer in vollkommen neue Gruppen zusammengesetzt werden. Je nach Zusammensetzung der Gruppen werden unterschiedliche Erkenntnisse möglich.
- **Gesamtgruppen-Debriefing:** Durchführung der Reflexionsrunde in der Gesamtgruppe aller Teilnehmer.

Die genannten Formen und Ansätze des Debriefing schließen einander keineswegs aus, sondern können auf verschiedene Weise sinnvoll miteinander kombiniert werden. Die Teilnehmer an einem Planspiel können beispielsweise zuerst individuell mit Hilfe von Fragebögen reflektieren, dann in Kleingruppen zu speziellen Fragen eine selbständige Diskussion abhalten, deren Ergebnisse sie später in der Gesamtgruppe präsentieren und daran anschließend eine vertiefte vom Trainer moderierte Reflexion in der Gesamtgruppe unter Einbeziehung von Videoanalysen durchführen. Für eine hilfreiche Liste mit möglichen spezifischen Fragen, die im Debriefing gestellt werden können und für eine Darstellung einer Vielzahl von konkreten Debriefing-Methoden mit Durchführungsanweisung soll auf Kriz & Nöbauer (2008) verwiesen werden.

Gerade beim Einsatz in der Hochschullehre werden heute die Selbstlernzeiten immer wichtiger. Häufig werden Planspiele in der gemeinsamen Präsenzzeit durchgeführt. Hierbei bleibt dann aber meist für eine vertiefte Reflexion im Debriefing zu wenig Zeit übrig. Daher hat es sich bewährt, das Debriefing teilweise in die Selbststudienphasen der Studierenden zu verlagern. Hier bieten sich schriftliche Reflexionsformen besonders an. Abschließend soll hier ein Beispiel eines Leitfadens für die schriftliche Planspielreflexion vorgestellt werden. Ein solcher Reflexionsbericht kann ggf. auch als Teil in die Lehrveranstaltungsbenotung mit einfließen.

Leitfragen Planspiel Reflexionsbericht / Lessons Learned

Die drei angegebenen Hauptfragen sollen im Reflexionsbericht beantwortet werden (subjektiv mit Selbstbezug, aber möglichst nachvollziehbar und reflektierend argumentiert). Die angegebenen möglichen Teil-Themen dienen als Leitfragen zur Orientierung.

1. Was ist geschehen?

Mögliche Themen:

- Persönlich / Emotionen / Gedanken...
- Gruppendynamisch, in der Planspielgruppe als Team, als „Lernende Organisation“
- Auf das Planspiel bezogen, Entscheidungen und Strategien etc.

2. Wie hängt das Planspiel mit der Realität zusammen?

Mögliche Themen:

- Was ist realistisch?
- Was ist nicht realistisch?
- Was kann man generalisieren?

3. Welche Lern-Erkenntnisse ergeben sich aus dem Spiel und was sind konkrete Konsequenzen daraus?

Mögliche Themen:

- Was wurde aus dem Planspiel gelernt, was wurde bewusst oder vertieft?
- Was kann an Transfer für das eigene Handeln in Organisationen als Erkenntnis mitgenommen werden?
- Welche Schlussfolgerungen/Konsequenzen ergeben sich daraus für das eigene Arbeitsleben?
- Welche der im Planspiel angeschnittenen Themenbereiche/Inhalte sind besonders interessant und sollten weiter vertieft werden?

Kasten: Beispiel für einen Leitfaden für einen schriftlichen Reflexionsbericht

Das Debriefing sollte auch mit weiteren schriftlichen Hausarbeiten insofern verknüpft werden, dass zu Vertiefungskonzepten und theoriebasierten Ansätzen aus dem jeweiligen Fachgebiet des Planspiels klassische Seminararbeiten verfasst werden müssen. Damit wird die Phase „Abstract Conceptualisation“ des Learning Cycle nach Kolb (s.o.) didaktisch sinnvoll mit dem Planspiel als dynamische Fallstudie und Akterbeispiel verbunden.

Literatur

- Bekebrede, G. (2008). Playing with multi-actor systems. In: I. Mayer & H. Mastik (Eds.). *Organizing and Learning through Gaming and Simulation* (pp. 17-27). Delft.
- Crookall, D. (1990). Editorial: Future Perfect? *Simulation & Gaming*, 21 (1), 3-11.
- Crookall, D. (1992). Editorial: Debriefing. *Simulation & Gaming*, 23 (2), 141-142.
- Hammel, H. (1986). How to Design a Debriefing session. *Journal of Experiential Education*, 9 (3), 20-25.
- Hense, J. & Kriz, W.C. (2008). Making simulation games an even more powerful tool. Introducing the theory-based evaluation approach. In: L. de Caluwé, G. J. Hofstede & V. Peters (Eds.), *Why do games work? In search for the active substance* (pp. 211-217). Deventer.
- Hense, J., Kriz, W.C. & Wolfe, J. (2009). Putting theory oriented evaluation in practice: A logic model approach for the evaluation of Simgame. *Journal of Simulation & Gaming*, 40, 1, 110-133.
- Klabbers, J. (1999). Three Easy Pieces: A Taxonomy on Gaming. In D. Sounders (Ed.), *Simulation & Gaming Yearbook Vol. 7* (pp.16-33). London: Kogan Page.
- Klabbers, J. (2008). *The Magic Circle: Principles of Gaming & Simulation*. Rotterdam.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
- Kriz, W. C. (2011): Qualitätskriterien von Planspielanwendungen. In S. Hitzler, B. Zürn / F. Trautwein (Hrsg.): *Planspiele – Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis* (S. 11-37). Stuttgart: DHBW ZMS Schriftenreihe Band 2.
- Kriz, W.C. & Auchter, E. (2012). Gender Effects in Simulation Games for Entrepreneurship. In: Bielecki, W.T., Gandziarowska-Ziolecka, J., Pikos, A.M. & Wardaszko, M. (Eds.), *Bonds & Bridges. Facing the Challenges of the Globalizing World with the Use of Simulation and Gaming* (pp. 127-140). Warsaw: Poltext.
- Kriz, W.C. & Hense, J. (2006). Theory-oriented evaluation for the design of and research in gaming and simulation. *Simulation & Gaming*, 37, 2, 268-283.
- Kriz, W.C. & Nöbauer, B. (2002). *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 4. überarbeitete Auflage 2008
- Kriz, W.C. (2000). *Lernziel Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, W.C. (2001). Die Planspielmethode als Lernumgebung. In: H. Mandl, Ch. Keller, M. Reiserer & B. Geier (Hrsg.), *Planspiele im Internet. Konzepte und Praxisbeispiele für die Aus- und Weiterbildung* (S. 41-64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kriz, W.C., Auchter, E. & Wittenzellner, H. (2008). Theory-Based Evaluation of Entrepreneurship Education with Simulation Games. *Indian Journal of Economics and Business*, 2008, 19-33.
- Kriz, W.C., Saam, N., Pichlbauer, M. / Fröhlich, W. (2007): Intervention mit Planspielen als Großgruppenmethode – Ergebnisse einer Interviewstudie. In: W. C. Kriz (Hrsg.), *Planspiele für die Organisationsentwicklung. Schriftenreihe: Wandel und Kontinuität in Organisationen* (Bd. 8, S. 103-122). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Ledermann, L.C. (1984). Debriefing. A Critical Reexamination of the Postexperience Analytic Process with Implications for its Effective Use. *Simulation & Gaming*, 15 (4), 415-431.
- Ledermann, L.C. & Kato, F. (1995). Debriefing the Debriefing Process. In: D. Crookall & K.Arai (Eds.), *Simulation and Gaming Across Disciplines and Cultures*. Thousand Oaks: Sage.

- Ledermann, L.C. (1992). Debriefing: Towards a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation and Gaming* 23 (2), 145-160.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Stewart, L. P. (1992). Ethical Issues in Postexperimental and Postexperiential Debriefing, *Simulation & Gaming*, 23 (2), 196-211.
- Thatcher, D.C. (1990). Promoting Learning Through Games and Simulations. *Simulation & Games for Learning*, 16 (4), 144-154.
- Thiagarajan, S. (1993). How to Maximize Transfer from Simulation Games through Systematic Debriefing. In F. Percival, S. Lodge & D. Saunders (Ed.), *The Simulation and Gaming Yearbook Vol. 1* (pp. 45-52). Kogan Page: London.
- Thiagarajan, S. (1996). *Framegames by Thiagi*. Bloomington: Thiagi Inc.

Kontakt

Prof. Dr. Willy Christian Kriz, FH Vorarlberg, Department Management and Business Administration, Hochschulstr. 1, A -6850 Dornbirn, Austria, Tel +43 (0) 5572 792 3310; Email: willy.kriz@fhv.at

Prof. Dr. Brigitta Nöbauer, FH Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales, , brigitta.noebauer@fh-linz.at