


Beiträge zum

**13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress
am 17.5.2019 in Innsbruck**

Hrsg. v. **Annette Ostendorf, Michael Thoma und Heike Welte**

**Gernot DREISIEBNER, Ines KRAJGER, Erich J.
SCHWARZ & Michaela STOCK**

(Universität Graz, Universität Klagenfurt)

**Game-Based-Learning in der Entrepreneurship Education
im wirtschaftlichen Unterricht –
Das Planspiel *inspire! build your business***

Online unter:

http://www.bwpat.de/wipaed-at2/dreisiebner_etal_2_wipaed-at_2019.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2019

Game-Based-Learning in der Entrepreneurship Education im wirtschaftlichen Unterricht – Das Planspiel *inspire! build your business*

Abstract

Game-Based-Learning mittels Planspielen kann eine wertvolle Ergänzung im wirtschaftlichen Unterricht darstellen. Ziel des vorliegenden Beitrages ist die Darstellung der Weiterentwicklung von Planspielen mittels eines Design Based Research Ansatzes exemplarisch anhand des Planspiels *inspire! build your business*. Im Zuge der vorgestellten Planspieliteration partizipieren unter anderem Studierende des Masterstudiums *Wirtschaftspädagogik* als auch des Masterstudiums *Game Studies and Engineering*. Auf diese Weise finden sowohl pädagogisch-didaktische Aspekte (z.B. Angebot an Reflexionsmethoden) als auch die Perspektive angehender Spieldesigner/innen Eingang in die inhaltsanalytisch identifizierten Designvariablen. Erste Ergebnisse zeigen die Eignung des verfolgten Ansatzes zur kontinuierlichen Weiterentwicklung dieses Lehr-Lern-Arrangements und belegen ein unterschiedliches Spielerlebnis in Abhängigkeit der übernommenen Rolle während des Planspiels.

1 Einleitung

Entrepreneurship Education hat sich mittlerweile zu einem festen Bestandteil von Curricula auf universitärer und schulischer Ebene entwickelt (vgl. Hahn et al. 2017; Lehrplan Handelsakademie 2014; Lindner 2009). Diese Entwicklung geht weit über originär wirtschaftswissenschaftliche Studien und wirtschaftliche Schulen hinaus. Gemäß einer Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats gehört Entrepreneurship zu einer von acht *Schlüsselkompetenzen* für lebenslanges Lernen und steht hierbei gleichbedeutend neben Kompetenzen wie etwa Sozial-, Sprach- oder Mathematikkompetenz (vgl. EU-Kommission 2006, 4).

Hinsichtlich der Verankerung von Entrepreneurship Education in Curricula besteht ein vielfältiges Spektrum an Möglichkeiten, welches eine Implementierung als (1) eigenes *Schulkonzept* (z.B. im Rahmen des Modellversuchs ‚Schumpeter Handelsakademie‘), (2) *Integration* innerhalb neuer Gegenstände und Fachrichtungen (z.B. Ausbildungsschwerpunkt ‚Entrepreneurship und Management‘ in der Handelsakademie), (3) als *didaktische Interpretation* des Regelunterrichts oder (4) als *Unterrichtsprinzip* – z.B. wie derzeit im Lehrplan der Handelsakademie (2014) umgesetzt – einschließt. Auf Ebene der methodischen Umsetzung von Entrepreneurship Education nimmt das Planspiel (und verwandte Methoden wie Simulationen und Rollenspiele) eine wichtige Rolle ein (vgl. Lindner 2009, 77). Trotz der Dominanz mehrdimensionaler Lehr-Lern-Formen im theoretischen Diskurs um Entrepreneurship Education (vgl. u.a. Riebenbauer/Köppel 2009; Dreisiebner/Riebenbauer/Stock 2018; Lindner 2009) und trotz des umfangreichen Wissens von Lehrenden über Planspiele schlägt sich dies kaum

in einem praktischen Einsatz von Planspielen zu Lehr-Lern-Zwecken nieder (vgl. Rebmann 2001, 32ff.; 270f.; Kriz 2009, 558f.).

Im Rahmen des gegenständlichen Beitrags soll die Vorstellung des in der Entrepreneurship Education zu verortenden Planspiels *inspire! build your business* (Krajger/Lattacher/Schwarz 2018; Krajger/Schwarz 2018) sowie der Weiterentwicklung des Planspiels anhand eines Design Based Research Ansatzes erfolgen. Ziel ist hierbei nicht die Ableitung allgemeingültiger Aussagen für die Methode Planspiel, sondern vielmehr eine Evaluation und schrittweise Verbesserung des Lehr-Lern-Settings von einem ‚Prototyp 1‘ hin zu einem ‚Prototyp 2‘. Der im Rahmen dieses Beitrags skizzierte Forschungsprozess ist noch nicht abgeschlossen, da erst die weitere Evaluation zukünftiger Prototypen einen Weg ebnet in Richtung der Generierung von Theorien mittlerer Reichweite, d.h. von „kontextualisierten Theorien des Lernens und Lehrens“ (Aprea 2007, 156).

Angesichts einer breiten Definitionsvielfalt und unterschiedlicher Bedeutungsebenen im Spektrum von unternehmerischer Selbstständigkeit (Entrepreneurship), beruflicher Selbstständigkeit (Intrapreneurship) bis hin zu personaler Selbstständigkeit im täglichen Leben (vgl. Aff/Lindner 2005, 100; Tramm/Gramlinger 2006, 2) ist es zunächst notwendig, das zugrundeliegende Begriffsverständnis von Entrepreneurship resp. Entrepreneurship Education darzustellen. Darauf aufbauend erfolgt die Beschreibung des Planspiels *inspire! build your business*. Bei diesem nehmen die Lernenden die Rollen von Gründer/inne/n und Investor/inn/en von Startups ein. Im Spielverlauf entwickeln die Gründer/innen, ausgehend von vorgegebenen realen Geschäftsideen, schrittweise Geschäftsmodelle, während die Investor/inn/en diese Geschäftsideen sowie die darauf basierenden Geschäftsmodelle in den einzelnen Konkretisierungsgraden einer Bewertung unterziehen. Anhand der Betrachtung einer konkreten Planspieldurchführung werden anschließend dem Design Based Research Ansatz folgend Implikationen für die Weiterentwicklung des Planspiels abgeleitet.

1.1 Entrepreneurship & Entrepreneurship Education

Im Bereich der Entrepreneurship Education orten Aff/Lindner (2005, 88f.) zwei didaktische Zielkategorien: (1) *Förderung der unternehmerischen Selbstständigkeit*. Es erfolgt eine Akzentuierung von Entrepreneurship als ‚Gründungslehre‘; der Fokus liegt auf den Prozessen in der Vorgründungs- und Gründungsphase. (2) *Förderung der beruflichen Selbstständigkeit* (Intrapreneurship). Insbesondere die Prozesse nach der Gründungsphase werden fokussiert. Damit zielt der Unterricht nicht nur auf Qualifizierung von (potenziellen) Gründer/inne/n wachstumsorientierter Unternehmen sondern auch auf die Mitarbeiter/innen in diesen bzw. in bereits etablierten innovativen Unternehmen ab, also auf Intrapreneure. Die didaktische Zielkategorie inkludiert auch die Förderung beruflicher Selbstständigkeit (vgl. Aff/Lindner 2005, 88f.). Der Kern – die Förderung der Selbstständigkeit – wird damit zu einem mehrdimensionalen Ziel beruflicher Bildung (vgl. Tramm/Gramlinger 2006, 2), welches in dieser Form im Lehrplan der Handelsakademie (2014) u.a. auch in Form eines Unterrichtsprinzips seine Verankerung gefunden hat.

In weiterer Folge wird von einem an erstere didaktische Zielkategorie (Förderung der unternehmerischen Selbstständigkeit) angelehnten Verständnis von Entrepreneurship Education ausgegangen. Deutlich wird dabei die grundsätzliche Möglichkeit der ‚Erlernbarkeit‘ – bzw. im Umkehrschluss ‚Lehrbarkeit‘ – von Entrepreneurship: “[E]veryone who can face up to decision making can learn to be an entrepreneur and to behave entrepreneurially. Entrepreneurship then, is behavior rather than personality trait.” (Drucker 2002, 26). Studien zeigen vorwiegend einen positiven Zusammenhang zwischen Entrepreneurship Education und Gründungsintention (vgl. u.a. Bae et al. 2014; Schwarz et al. 2009; Gorman/Hanlon/King 1997). Fallweise lässt sich auch ein negativer Zusammenhang zwischen Entrepreneurship Education und Gründungsintention nachweisen – etwa, wenn die Lernenden eine realistische Einschätzung ihres Kompetenzspektrums gewinnen (Oosterbeek/van Praag/Ijsselstein 2010).

Offen bleibt bei diesen Ausführungen bislang die Frage, welche Kompetenzen von angehenden Entrepreneuren entwickelt werden müssen. Kyndt/Baert (2015, 14f.) stellen eine Reihe von Kompetenzen erfolgreicher Entrepreneure dar. Diese umfassen u.a. (1) *Beharrlichkeit* auch im Angesicht von Hindernissen und/oder Fehlschlägen, (2) *Planungsfähigkeit* im Sinne einer Transformation von einer unternehmerischen Vision in konkrete Arbeitspakete, (3) *Lernbereitschaft* im Sinne einer Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des eigenen Kompetenzspektrums, (4) *Selbsterkenntnis* in Bezug auf eigene Stärken und Schwächen, (5) *Entschlusskraft* im Sinne der Fähigkeit, eigenständig und unabhängig Entscheidungen treffen zu können, (6) die Fähigkeit, Netzwerke aufzubauen und andere Personen von der eigenen Vision zu überzeugen (*Überzeugungskraft*) sowie (7) die Fähigkeit, die eigene Vision auf eine sozial- und umweltbewusste Weise umsetzen zu können.

Eine Entsprechung dieser *Entrepreneurial Qualities* nach Kyndt/Baert (2015) findet sich bereits bei Casson (2003), welcher insbesondere die Notwendigkeit unternehmerischer Entscheidungen betont. Nach Casson (2003, 29ff.) sind Entrepreneure Generalist/inn/en, welche insbesondere eine hohe Kompetenz bei der Entscheidungsfindung aufweisen müssen. Dieser unmittelbare Fokus auf das unternehmerische Handeln im Sinne des Treffens (‚unternehmerischer‘) Entscheidungen findet sich auch im vorangegangenen Zitat von Drucker (2002, 26) wieder. Zehn Eigenschaften werden von Casson (2003, 31) als zentrale *Entrepreneurial Qualities* erfolgreicher Entrepreneure definiert, wie etwa die Fähigkeit zu Selbsterkenntnis oder Ideenreichtum und Vorstellungskraft. In Tabelle 1 werden diese für das Treffen komplexer Entscheidungen notwendige Eigenschaften (‚skills‘) gelistet. Weisen Entrepreneure – Casson (2003) folgend – Defizite in einiger dieser Eigenschaften auf, so wird es für sie notwendig, Spezialist/inn/en zur Umsetzung ihrer Visionen hinzuzuziehen. Delegations- und Organisationsfähigkeit sind zwar nicht unmittelbar notwendig für das Treffen komplexer Entscheidungen, sie erlauben es Entrepreneuren jedoch, Spezialist/inn/en zu einzubeziehen, welche im Entscheidungsprozess Unterstützung liefern können.

Nicht alle der in Tabelle 1 gelisteten Eigenschaften sind bei allen (potenziellen) Entrepreneuren in gleichem Ausmaß vorhanden. Einige Eigenschaften werden von Casson (2003, 31) als ‚knapp und ungleich verteilt‘ klassifiziert (u.a. Erforschungsdrang und -geschick sowie Kommunikationsfähigkeit). Neben einer knappen und ungleichen Verteilung werden ein

Großteil der Eigenschaften jedoch auch als erlernbar angesehen (vgl. auch Riebenbauer/Köppel 2009, 83f.).

Tabelle 1: Entrepreneurial Qualities und deren Erlernbarkeit (vgl. Casson 2003, 31; Riebenbauer/Köppel 2009, 84)

Eigenschaften	Notwendig für komplexe Entscheidungen	Knapp und ungleich verteilt	Erlernbar
Selbsterkenntnis	✓		
Ideenreichtum und Vorstellungskraft	✓	✓	
Praktische Erfahrung	✓		✓
Analytische Fähigkeit	✓	✓	✓
Erforschungsdrang und -geschick	✓		✓
Voraussicht und Weitblick	✓	✓	✓
Kaufmännisches Geschick	✓	✓	✓
Kommunikationsfähigkeit	✓		
Delegationsfähigkeit		✓	✓
Organisationsfähigkeit		✓	✓

Aus der grundsätzlichen Verbesserungsfähigkeit der von Casson (2003) als zentral erachteten Eigenschaften stellt sich die Frage, welches Methodenspektrum im Rahmen der Entrepreneurship Education hierfür geeignet ist. Der Begriff ‚Methode‘ wird hier in einem weiteren Sinne verstanden und deckt folgende Bereiche ab (vgl. Lindner 2009, 77): (1) *Mikromethodik*. Bei der Mikromethodik handelt es sich um Inszenierungstechniken der Entrepreneurship Education wie etwa das Einflechten von Praxisbeispielen oder die Nutzung von Originalformularen. (2) *Mesomethodik*. Planspiele, Rollenspiele, Simulationen oder Businessplan-Erstellung sind auf Ebene der Mesomethodik angesiedelt. (3) *Makromethodik*. Das makromethodische Spektrum umfasst didaktische Settings wie die Projektmethode oder Lernfirmen (z.B. Übungsfirma oder Juniorfirma). Deutlich wird in der Darstellung von Lindner (2009, 77) insbesondere die Dominanz des Planspiels auf mesomethodischer Ebene.

Eine ausdifferenziertere Darstellung möglicher didaktischer Settings in der Entrepreneurship Education findet sich bei Riebenbauer/Köppel (2009, 86), welche nach Analyse der *Entrepreneurial Qualities* (vgl. Casson 2003, 31) eine Reihe methodischer Ansatzpunkte (Lehr-Lern-Arrangements) für die Adressierung der jeweiligen unternehmerischen Eigenschaften identifizieren (Tabelle 2). Kursiv hervorgehoben sind in Tabelle 2 jene Maßnahmen, welche eine unmittelbare Nähe zur Methode Planspiel aufweisen.

Tabelle 2: Entrepreneurship Education – Trainierbare Eigenschaften und mögliche Methoden (in Anlehnung an Casson 2003, 31; Riebenbauer/Köppel 2009, 84)

Eigenschaften	Methoden/Einsatzbereiche u.a.
Praktische Erfahrung	Betriebspraktikum, Exkursionen, Übungsfirma, Juniorfirma
Analytische Fähigkeit	Unternehmensanalyse, <i>Wirtschaftssimulation</i>
Erforschungsdrang und -geschick	<i>Businessplan</i> , Marktforschung, Recherchen, <i>Analysen</i>
Voraussicht und Weitblick	<i>Planspiel</i> , <i>Wirtschaftssimulation</i> , Börsenspiel
Kaufmännisches Geschick	<i>Planspiel</i> , <i>Businessplan</i> , <i>Fallstudie</i>
Kommunikationsfähigkeit	<i>Rollenspiel</i> , Messeteilnahme, <i>Präsentation</i> , Debatte, <i>Diskussion</i> , World Café
Delegationsfähigkeit	Projektunterricht, Lernfirmen (Übungsfirma, Juniorfirma), Organisation von Veranstaltungen
Organisationsfähigkeit	

Deutlich wird anhand der aggregierten Darstellung in Tabelle 2 insbesondere, dass anhand der Methode Planspiel – und verwandter Lehr-Lern-Settings wie Wirtschaftssimulationen – potenziell ein umfassender Korpus an unternehmerischen Eigenschaften nach Casson (2003) adressiert werden kann. Die in Tabelle 2 erfolgte Zusammenstellung ist nicht nur ein Hinweis für die Eignung der Methode Planspiel für die intendierte Zielsetzung, sondern gleichzeitig auch ein Plädoyer für einen Methodenpluralismus (vgl. Lindner 2009, 77) in der Entrepreneurship Education.

1.2 Planspiel

Das Planspiel (Gaming Simulation) weist Überschneidungen mit zahlreichen anderen Lehr-Lern-Settings wie Simulationen, Fallstudien, Lernfirmen oder Rollenspielen auf (vgl. Kriz 2009, 560; Köck/Lacheiner/Tafner 2013, 21). Die zentralen Strukturmomente der Methode Planspiel sind der *Plan* und das *Spiel* (vgl. Rebmann 2001, 9ff.):

- Beim *Plan* handelt es sich um ein Modell der Wirklichkeit – eine Abstraktion – welche die Komplexität der Realität reduziert, ohne sie zu trivialisieren.
- Das *Spiel* umfasst hingegen ein Set aus Regeln und Rollen, welche ein ‚Bespielen‘ des Modells erst ermöglichen. Planspiele weisen demzufolge eine Nähe zu mehrdimensionalen Lehr-Lern-Settings wie Simulationen, Fallstudien oder auch Rollenspielen auf.

Innerhalb des Modells nehmen die Lernenden vorgegebene Rollen (z.B. Gründer/innen, Investor/inn/en) ein und versuchen ein vordefiniertes *Spielziel* zu erreichen (z.B. einen möglichst hohen fiktiven Umsatz oder eine möglichst hohe Bewertung eines fiktiven Geschäftsmodells zu erzielen). Den Hintergrund des Lehr-Lern-Settings bildet ein vom Spielziel differenziertes *pädagogisches Ziel* (z.B. die Förderung unternehmerischer Haltungen). Die Lernenden durchlaufen im Planspiel eine konsekutive Abfolge von Phasen (vgl. Rebmann 2001,

21ff.; Tafner/Dreisiebner 2019, 137ff.), beginnend mit einer Einführungsphase (Briefing), über die zentrale Spielphase, bis hin zu einer Reflexionsphase (Debriefing).

2 Das Planspiel *inspire! build your business*

Im Zuge des Planspiels *inspire! build your business* (vgl. u.a. Krajger/Lattacher/Schwarz 2018; Krajger/Schwarz 2018) übernehmen die Lernenden die Rollen von Gründer/inne/n und Investor/inn/en. Im Spielverlauf entwickeln die Gründer/innen in mehreren Teams ausgehend von einer Geschäftsidee schrittweise ein Geschäftsmodell, während die Investor/inn/en dieses in den einzelnen Konkretisierungsgraden einer Bewertung unterziehen. Zentrales Element des Planspiels sind von den Gründer/inne/n durchgeführte Präsentationen (Pitches) vor einer Investor/inn/enjury. Das Gründer/innen-Team mit der höchsten Punktezahl geht am Ende des Planspiels als Sieger hervor.

Nach Golombiewski (1995, 9) klassifiziert lässt sich das Planspiel wie folgt einordnen: Bei dem Planspiel handelt es sich um ein *komplexes Planspiel*, welches den Spielenden einen umfassenden Freiheitsgrad bei Entscheidungen einräumt (*freies/qualitatives Planspiel*) und über stochastische Elemente die Ungewissheit im Gründungsprozess abzubilden versucht. Es handelt sich um ein *manuelles Planspiel*, welches in *Spielgruppen* durchgeführt wird.

Die lehr-lern-theoretische Fundierung des Planspiels *inspire! build your business* ist das erfahrungsbasierte Lernkonzept nach Kolb (1984), welches auf vier zentralen Schritten aufbaut: (1) Den Ausgangspunkt des erfahrungsbasierten Lernzyklus bildet stets eine *konkrete Erfahrung*. (2) Diese Erfahrung wird anschließend Gegenstand von *Beobachtung und Reflexion* durch die Lernenden. (3) Im Anschluss erfolgt eine Generalisierung (*abstrakte Begriffsbildung*), d.h. der Erwerb von auf andere Handlungssituationen transferierbarem Wissen. (4) Im letzten Schritt wird das erworbene Wissen im Zuge *aktiven Experimentierens* schließlich auf neue Handlungssituationen übertragen. Die hieraus resultierende konkrete Erfahrung bildet wiederum den Auftakt für einen neuen Lernzyklus.

Ausgangspunkt des Planspiels ist ein vierstufiger Stage-Gate-Prozess (vgl. Schwarz/Krajger/Dummer 2013; Schwarz/Krajger/Holzmann 2016), der zentrale Elemente und Praktiken aus Open Innovation (vgl. Chesbrough 2003; Gassmann/Enkel/Chesbrough 2010) und Lean-Startup (vgl. Ries 2011) integriert. Die einzelnen Phasen sind durch Meilensteine bzw. Ampeln voneinander getrennt. Anhand eines vorgegebenen Kriterienkatalogs wird das Potenzial der Geschäftsidee beurteilt und entschieden, ob der Prozess weiterverfolgt, abgebrochen oder die Geschäftsidee modifiziert werden soll. Jede Phase besteht aus drei Schritten (Create – Test – Improve) und integriert die Prinzipien des Experimentierens, Validierens und Testens (Lean-Startup Ansatz). So werden zu Beginn Hypothesen über potenzielle Zielgruppen entwickelt, diese Annahmen durch das Einholen von externem Feedback kritisch mit dem Ziel überprüft, um daraus zu lernen und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Geschäftsidee zu nutzen. Der Prozess ist zudem als Open Innovation Prozess gestaltet und beinhaltet die Identifikation und Integration externer Stakeholder während des gesamten Prozesses.

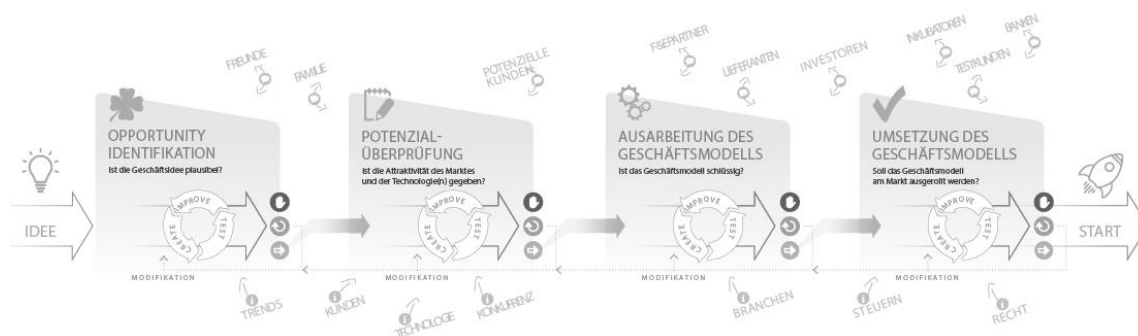


Abbildung 1: Prozess der Geschäftsmodellentwicklung: 4-Ampeln Modell
(Schwarz/Krajger/Dummer 2016, 9)

Der Geschäftsmodellentwicklungsprozess (siehe Abbildung 1) beginnt mit einer erfolgsversprechenden Idee. Unternehmerische Gelegenheiten bzw. Opportunities entstehen häufig durch veränderte Rahmenbedingungen, wie neue Technologien, ökologische Veränderungen, gesellschaftliche Entwicklungen, politische Umbrüche oder Gesetzesänderungen. Folgende Phasen werden hierbei durchlaufen: (1) In der ersten Phase muss geklärt werden, ob diese Idee eine Geschäftsmöglichkeit (Opportunity) darstellt, d.h. ob aus Kund/inn/ensicht ein Bedarf existiert oder ein Kund/inn/enbedürfnis befriedigt und ob damit grundsätzlich Geld verdient sowie sozialer Impact generiert werden kann. (2) Im Rahmen der zweiten Phase, der ‚Potenzialüberprüfung‘, wird anhand einer systematischen Marktanalyse überprüft, ob die Idee aufgrund externer Rahmenbedingungen attraktiv ist. Weiters wird ein detailliertes Kund/inn/enprofil ausgearbeitet. (3) Die Entwicklung des Geschäftsmodells erfolgt in der dritten Phase. Ausgehend vom Nutzenversprechen sind Entscheidungen über die Ausgestaltung der Kund/inn/enschnittstelle, die Wertschöpfungsarchitektur und des Ertragsmodells zu treffen. (4) In der letzten Phase erfolgt die Weiterentwicklung und schriftliche Zusammenfassung des Geschäftsmodells in einem Businessplan sowie die Entwicklung eines funktionsfähigen Prototyps.

In jeder Phase werden zuvor getroffene Hypothesen über Kund/inn/enbedürfnisse, Technologien, Märkte und über das Geschäftsmodell durch Gespräche mit Expert/inn/en und potenziellen Kund/inn/en kritisch hinterfragt. Die Kontaktaufnahme mit externen Stakeholdern und das strukturierte Einholen von Feedback sind zentrale Elemente jeder Phase. Die iterative Vorgehensweise und wiederholte Validierung der Geschäftsidee soll das Risiko des Scheiterns reduzieren und eine schnelle, möglichst kund/inn/ennahe Weiterentwicklung der Geschäftsidee ermöglichen. Ausgewählte Instrumente und Methoden unterstützen den gesamten Prozess. Diese Vorgehensweise und Praktiken können mit dem Planspiel *inspire! build your business* in kurzer Zeit und realitätsnah erlernt werden.

Insgesamt gibt es mehrere Varianten des Planspiels, welche für eine unterschiedliche Dauer ausgelegt sind. Bei den in der Tabelle 3 dargestellten Varianten 1 und 2 dient jedem Gründer/inn/en-Team ein vorgefertigter Business Case (jeweils reale Unternehmen aus der lokalen Startup-Szene) als Ausgangspunkt. Drei der vier Phasen müssen im Rahmen der Spielvariante

1 und 2 durchlaufen werden.¹ Die Zielgruppe reicht von Schüler/innen der Sekundarstufe II bis hin zu Studierenden. Je nach adressierter Zielgruppe wird auch die intendierte pädagogische Zielsetzung zunehmend komplexer (Tabelle 3).

Tabelle 3: Varianten des Planspiels *inspire! build your business* (vgl. Krajger/Schwarz 2018)

	Variante 1	Variante 2
Ausgangspunkt	,Case-based Approach' – Start mittels vorgefertigter Business Cases	
Dauer	1 Tag	2 Tage
Zielgruppe	Schüler/innen Sekundarstufe II	Studierende
Pädagogische Ziele	<ul style="list-style-type: none"> – Chancen und Risiken im Startup-Kontext einschätzen – Analyse von Geschäftsideen und (Weiter-) Entwicklung von Geschäftsmodellen – Präsentation der Geschäftsideen 	zusätzlich zur Variante 1: <ul style="list-style-type: none"> – Evaluation von Geschäftsideen und Geschäftsmodellen – Aufnahme von Feedback unmittelbar von potenziellen Stakeholdern (z.B. Kund/inn/en)

Das Planspiel ist jeweils durch Vorbereitung und Nachbereitung in das pädagogische Gesamtsetting eingebettet, wodurch sich folgender chronologischer Ablauf ergibt:

- *Vorbereitung.* In der Vorbereitungsphase werden die Lernenden – je nach vorhandenen Eingangsvoraussetzungen – mit den zugrundeliegenden Modellen vertraut gemacht.
- *Durchführung des Planspiels.* Zu Beginn werden Spielziel und Regeln sowie das zugrundeliegende Prozessmodell erläutert. Die Lernenden werden in Gründer/innen- und Investor/inn/en-Teams aufgeteilt. In der Spielphase durchlaufen die Lernenden den Prozess der Geschäftsmodellentwicklung.
- *Nachbereitung.* Den Abschluss bildet die Reflexionsphase, in welcher eine umfassende Generalisierung im Sinne des erfahrungsbasierten Lernens nach Kolb (1984) erfolgt.

Nachfolgend wird der Fokus insbesondere auf die Erläuterung der Durchführungsphase des Planspiels gelegt. Der Spielplan (Abbildung 2) verbindet die vier Phasen der Geschäftsideenentwicklung (Opportunity Identifikation, Potenzialüberprüfung, Ausarbeitung des Geschäftsmodells, Umsetzung des Geschäftsmodells), welche im Zuge des Planspiels in chronologischer Abfolge durchlaufen werden. Jedes Gründer/innen-Team wählt eine Spielfigur, die durch Würfeln und durch die Erfüllung verschiedener Aufgaben vorgerückt werden kann.

¹ Darüber hinaus existiert noch eine dritte Variante des Planspiels, die in vier Tagen gespielt wird. Bei dieser greifen die Lernenden eine eigene Geschäftsidee auf und entwickeln daraus im Zuge der mehrtägigen Planspieldurchführung ein umsetzungsreifes Geschäftsmodell.

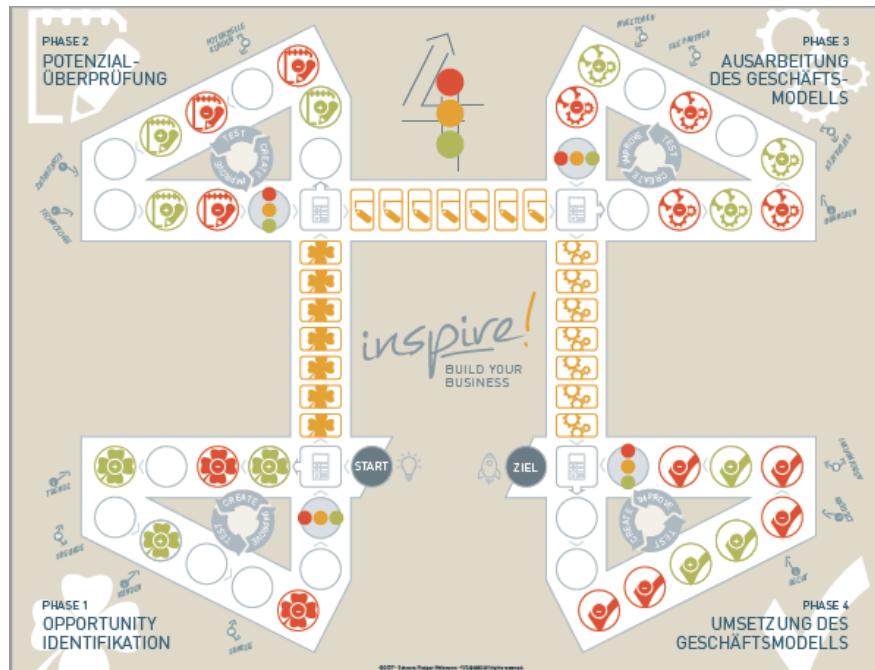


Abbildung 2: Spielplan

In jeder der vier Spielphasen kommen die folgenden zentralen Spielelemente zum Einsatz:

Fall- und Rollenkarten

Das Planspiel basiert auf realen Geschäftsideen innovativer Startups, die in Form von Fallbeispielen zur Verfügung gestellt werden. Jedes Fallbeispiel umfasst eine Beschreibung der Geschäftsidee, der Marktsituation und des Geschäftsmodells.

Ein zentrales Spielelement ist das Rollenspiel. Die Teilnehmer/innen erhalten zu Beginn eine Rollenkarte und schlüpfen in die Rolle des Entrepreneurs oder der Investorin bzw. des Investors. Hinter jeder Geschäftsidee steht eine unternehmerische Person oder ein unternehmerisches Team. Die Rollenkarte umfasst eine Beschreibung der Unternehmerperson oder des unternehmerischen Teams, welche(s) hinter der gewählten/gezogenen Geschäftsidee steht. Auch für die Investor/inn/en-Teams gibt es eine Rollenbeschreibung (Business Angels).

Chancen- und Risikokarten

In jeder Phase werden die Teilnehmer/innen mit Chancen und Risiken der Geschäftsmodellentwicklung konfrontiert. Zufällig verteilte Spielkarten (per Würfel) simulieren diese Faktoren und zeigen, dass unternehmerisches Handeln in ein Umfeld eingebettet ist und Stakeholder eine wichtige Rolle bei der Geschäftsmodellentwicklung spielen.

Methodenkarten

In jeder Phase erhalten die Teams Methodenkarten (z.B. Problem/Solution Fit, Persona, Geschäftsmodell-Canvas). Mit Unterstützung von Checklisten und ausgewählten Instrumenten lernen die Teilnehmer/innen eine strukturierte Vorgehensweise zur Entwicklung und Bewertung von Geschäftsideen kennen.

Pitch Decks und Storytelling

In zeitlich begrenzten Phasen müssen die Ideen analysiert und Pitch Decks vorbereitet werden. Die Gründer/innen/-Teams präsentieren in Phase I die Geschäftsidee (60 Sekunden), in Phase II den Markt (2 Minuten) und in Phase III das Geschäftsmodell (3 Minuten). Die Investor/inn/en-Teams bewerten die Geschäftsideen und Präsentationen (Pitch). Die Ampeln symbolisieren diese Meilensteine.

Der Prozess der Geschäftsmodellentwicklung ist kollaborativ und basiert auf einem interaktiven Lehr-Lern-Arrangement. Ein strukturierter Feedback- und Reflexionsteil am Ende des Spiels verbindet Theorie und Praxis und unterstützt die Umwandlung individueller Erfahrungen in Wissen.

3 Methodik der Begleitforschung

Im Fokus dieses Beitrags steht die Evaluation einer konkreten Planspieldurchführung der zweitägigen Variante des Planspiels u.a. mit Studierenden des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik im Wintersemester 2018/19. Die Begleitforschung des Planspiels ist als Mixed-Methods-Ansatz nach dem Triangulationsmodell (vgl. Mayring 2001, 21) organisiert, welche auf einer quantitativen Begleitforschung anhand von Fragebögen wie auch auf einer qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung von durch die Lernenden produziertem Textmaterial (u.a. Reflexionen zur Planspieldurchführung) fußt:

- Die im Rahmen der *quantitativen Begleitforschung* eingesetzten Instrumente (Fragebögen) umfassen u.a. Items zu den *Entrepreneurial competencies* nach Kyndt/Baert (2015), welche Items bezüglich Orientation toward learning, social and environmental consciousness, building networks, ability to persuade, future planning, independence, decisiveness, awareness of potential returns on investment, self-knowledge und perseverance enthalten.
- Der *qualitative Part* der Auswertung basiert auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der schriftlichen Nachbereitung durch die Studierenden der Masterstudien Wirtschaftspädagogik und Game Studies and Engineering. Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014).

In Summe partizipierten 22 Spielende an der evaluierten Planspieldurchführung. Hieraus resultieren 2 Teams von Investor/inn/en und 4 Gründer/innen-Teams. Die einzelnen Teams setzen sich heterogen aus Studierenden des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik (12 Teilnehmer/innen), des Masterstudiums Game Studies and Engineering (7 Teilnehmer/innen), wie auch aus Schülern einer Höheren Technischen Lehranstalt (3 Teilnehmer) zusammen.

Die Ergebnisse der Begleitforschung sollen der Weiterentwicklung des Planspiels dienen. Neben zahlreichen empirisch gesicherten Gestaltungsempfehlungen für Planspiel-Settings (vgl. Rebmann 2001) existieren jedoch für bestimmte Aspekte des Settings (u.a. Digitalisierungsgrad, Rollendichotomie) noch keine konkreten Gestaltungsempfehlungen. Um dieses Problem zu tangieren, wird für das Planspiel *inspire! build your business* eine Weiterent-

wicklung mittels eines Design Based Research Ansatzes angestrebt (zur Anwendung von Design Based Research vgl. u.a. Aprea 2007; Kremer/Zoyke 2014; Gerholz 2014).

Im Zuge des Design Based Research erfolgt eine iterative Verbesserung eines Lehr-Lern-Arrangements durch systematische Erprobung (vgl. Fernandez/Slepcevic-Zach 2018). Hierfür wird zunächst – basierend auf den jeweiligen Anforderungen und existierenden Gestaltungsempfehlungen – ein (Planspiel-)Design entwickelt und in einem ersten Iterationsschritt implementiert. Basierend auf den Ergebnissen der Analyse der ersten Iterationsphase erfolgt anschließend eine Modifikation des Designs für eine erneute Durchführung des Planspiels (vgl. Fraefel 2014, 9). Zur weiteren Gestaltung des Settings werden – analog zur Vorgehensweise bei Fernandez/Orso/Slepcevic-Zach (2016, 34) – Designvariablen abgeleitet, welche in der Folge als zentrale Strukturparameter dienen.

4 Ergebnisse & Implikationen für die Adaption des Lehr-Lern-Settings

Im Zuge der Begleitforschung konnten anhand der untersuchten Planspieldurchführung im Wintersemester 2018/19 (im Folgenden als ‚Prototyp 1‘ bezeichnet) fünf zentrale Designvariablen identifiziert werden. Diese Designvariablen stellen Ansatzpunkte zur Modifikation des Lehr-Lern-Settings nach dem Design Based Research Ansatz dar, woraus eine leicht veränderte Implementation des Planspiels (‚Prototyp 2‘) resultiert. Konkret wurden für den ersten Iterationsschritt die folgenden fünf Designvariablen identifiziert:

- *Dichotomie Gründer/innen vs. Investor/inn/en*
Die Spielenden verwiesen auf ein unterschiedliches Spielerlebnis der Gründer/inn/en und Investor/inn/en. „Die Gründer/innen hatten mehr soziale Interaktion, daher schien die Fokussierung auf das Spielziel eine höhere Anstrengung zu erfordern. Die Investor/inn/en hatten so viel zu lesen [...]. Für die Gründer/innen war die künstliche Verknappung von Zeit eine der Spielmechaniken, daher erforderte der konstante Kampf gegen die Zeit eine Fokussierung auf das Ziel.“² Der Umgang mit knappen Ressourcen (hier: Zeit) als zentrale Spielmechanik wurde von zahlreichen Spielenden thematisiert.
- *Stochastische Elemente*
Über das ‚Erwürfeln‘ von Chancen- und Risikokarten finden die Chancen und Risiken der Geschäftsmodellentwicklung Abbildung im Planspiel. Der Einfluss dieser stochastischen Elemente wurden fallweise als zu ausgeprägt beschrieben: „Durch das Ziehen von Chancen- und Risikokarten, die weniger Punkte abwerfen als andere, fühlen sich die Spielenden unmittelbar bestraft. Dadurch, und durch das viele Würfeln, war es für die Spielenden ungewiss, in welchen Bereichen sie sich noch verbessern könnten, um das Ergebnis einer anderen Runde doch noch beeinflussen zu können.“

² Sämtliche direkten Zitate in diesem Abschnitt beziehen sich unmittelbar auf die schriftlichen Ausarbeitungen der Studierenden. Die Dokumente der Studierenden des Masterstudiums *Game Studies* liegen in englischer Sprache vor. Zitate aus diesen Berichten wurden zum Zwecke einer einheitlichen Darstellung ins Deutsche übersetzt.

- *Feedback & Reflexion*
Die Gründer/innen-Teams erhalten während der Spielphase neben einem Coaching durch die Planspielleitung nach jeder Präsentation (Pitch) ein mündliches Feedback von den Investor/inn/en. Im Anschluss an die Spieldurchführung erfolgt eine umfassende Reflexions- und Generalisierungsphase. Insbesondere die Gruppe der Investor/inn/en fordert jedoch zusätzliches Feedback bereits während der Spieldurchführung ein: „Für die Investor/inn/en war das Feedback zu ihrem eigenen Spielfortschritt nicht wirklich wahrnehmbar. Im Vergleich zu den Gründer/innen-Teams hatten sie keine Ergebnistafel oder Kennzahl verfügbar.“
- *Freiheitsgrad Gründer/innen und Investor/inn/en*
In der zweitägigen Variante des Planspiels sehen Gründer/innen und Investor/inn/en die Arbeit mit vorgefertigten Business Cases (ein Instrument zur Komplexitätsreduktion) fallweise kritisch: „Trotz der vielen, den Investor/inn/en übertragenen Arbeitsaufgaben, beeinflussen die Investor/inn/en den finalen Punktestand nur zu einem geringen Teil. Für die Gründer/innen-Teams gilt: Die vorgefertigten Produktideen der Startups wurden als einschränkend wahrgenommen. Mehr Platz für kreative Arbeit wäre geschätzt worden.“
- *Digitalisierungsgrad*
Gegenwärtig sind sämtliche Varianten des Planspiels als manuelles Planspiel ohne Computerunterstützung konzipiert. Im Zuge der Reflexionsphase sowie der schriftlichen Nachbereitung des Planspiels findet sich jedoch auch der Wunsch nach einer Digitalisierung von Teilaspekten des Planspiels: „Es wäre sehr einfach möglich, eine digitale Version des Spielfeldes zu erstellen durch Projektion des Spielfeldes an eine Wand anhand eines Computers.“

Die Ausgestaltung der einzelnen Designvariablen bei ‚Prototyp 1‘ (der im Wintersemester 2018/19 durchgeführten Variante des Planspiels) ist anschließend Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Planspiels, welche in einer neuen Variante mündet. Die Durchführung dieser als ‚Prototyp 2‘ bezeichneten Variante erfolgte im Sommersemester 2019.

In Tabelle 4 erfolgt in Anlehnung an Fernandez/Slepcevic-Zach (2018, 178ff.) die Darstellung der Designvariablen, ihrer Ausprägungen zum ersten Durchführungszeitpunkt (‚Prototyp 1‘) sowie die Ableitung von Implikationen für die Gestaltung der nächsten Planspieliteration (‚Prototyp 2‘). ‚Prototyp 1‘ umfasst hierbei die Ausgestaltung der evaluierten Planspieliteration hinsichtlich der fünf Designvariablen im Zuge des ersten Iterationsschrittes, ‚Prototyp 2‘ die Ausgestaltung der am Ende der ersten Iterationsphase abgeleiteten Modifikationen.

Tabelle 4: Designvariablen

Designvariable	Prototyp 1 (Durchführung im WiSe 18/19)	Prototyp 2 (Durchführung im SoSe 19)
Dichotomie Gründer/innen vs. Investor/inn/en	Asymmetrisches Spielerlebnis für beide Gruppen	Asymmetrisches Spielerlebnis für beide Gruppen, intensivere Vorstellung der unterschiedlichen Rollen und freie Gruppenwahl
Stochastische Elemente	Externe Einflüsse (wie Stakeholder) werden durch Chancen- und Risikokarten simuliert, Zufall übt hohen Einfluss auf Spielergebnis aus	(Ausgestaltung der Designvariable wie Prototyp 1)
Feedback & Reflexion	„Erfolg“ der Teams laufend sichtbar (Scoreboard), jedoch nicht für Investor/inn/en-Teams (= Gegenstand der Reflexionsphase)	(Ausgestaltung der Designvariable wie Prototyp 1)
Freiheitsgrad Gründer/innen und Investor/inn/en	„Case-based Approach“ – vorgefertigte Business Cases als Ausgangspunkt reduzieren Komplexität, erlauben allerdings weniger individuellen Spielraum für Gründer/innen und Investor/inn/en	(Ausgestaltung der Designvariable wie Prototyp 1)
Digitalisierungsgrad	Analoge Distribution von Informationen, analoge Bewertung ohne digitale Tools, keine digitale Kollaboration	Digitalisierung der Informationsdistribution, Digitalisierung des Punktevergabe-prozesses

Die für ‚Prototyp 2‘ angestrebten Modifikationen beziehen sich unmittelbar auf das als asymmetrisch erlebte Spielerlebnis wie auch auf den Digitalisierungsgrad des Planspiels: So wird das von den Teilnehmenden geortete teils asymmetrische Spielerlebnis der Gründer/innen und Investor/inn/en dadurch entschärft, dass eine umfassendere Vorstellung der unterschiedlichen Rollen erfolgt und anschließend eine freie Gruppeneinteilung ermöglicht wird. Damit soll den individuellen Erwartungen der Teilnehmenden Rechnung getragen werden. Der Umgang mit knappen Ressourcenrestriktionen (d.h. mit knappen Zeitressourcen) wurde als zentrale Spielmechanik für die Gründer/innen und Investor/inn/en vorerst nicht entschärft. Im Planspiel *inspire! build your business* bleibt der Umgang mit knappen Ressourcen kein abstraktes Konstrukt, sondern wird für die Gründer/innen und Investor/inn/en unmittelbar erfahrbar. Das unterschiedliche Rollenerleben beider Gruppen wird Gegenstand in der abschließenden Reflexionsphase.

Ein weiterer Ansatzpunkt für Modifikationen von ‚Prototyp 1‘ hin zu ‚Prototyp 2‘ ist der Digitalisierungsgrad des Planspiels. Im Zuge der nächsten Planspieliteration kommt eine digitalisierte Version des Planspiels zum Einsatz, bei welcher insbesondere der Prozess der Informationsdistribution an die Gründer/innen- und Investor/inn/en-Teams digitalisiert wird.

Sämtliche Spielende erhalten über Tablets schrittweise digital Zugriff auf die phasenspezifischen Informationen zu ihren individuellen Business Cases.

Weitere Designvariablen bleiben vorerst unverändert. Insbesondere das von den Lernenden fallweise als zu ausgeprägt empfundene Gewicht des Zufalls beim Ziehen von Chancen- und Risikokarten stellt einen wertvollen Aspekt der Reflexionsphase dar. Die Beobachtung, dass unternehmerisches Handeln stets in ein (chancen- aber auch risikoreiches) Umfeld verschiedenster Einflussfaktoren und Stakeholder eingebettet ist, bildet in Anlehnung an den Lernkreislauf nach Kolb (1984) ein wesentliches Element des Lernprozesses. Die zukünftige Evaluation des in Bezug auf zwei Designvariablen modifizierten zweitägigen Planspiel-Settings („Prototyp 2“) bildet im weiteren Verlauf die Basis für den nächsten Re-Design-Schritt des Lehr-Lern-Settings.³

5 Conclusio & Ausblick

Im gegenständlichen Beitrag erfolgte, gezeigt am Planspiel *inspire! build your business*, anhand eines Design Based Research Ansatzes die Weiterentwicklung eines Planspiels über zwei Prototypen hinweg. Die bisherigen Durchführungserfahrungen von „Prototyp 1“ und „Prototyp 2“ des Planspiels zeigen, dass dieses von den Spielenden durchgängig als motivierendes Lehr-Lern-Setting beschrieben wird. Für das beforschte Planspiel-Setting zeigt sich die Eignung für eine breite Zielgruppe, welche durch die (erfolgreiche) Durchführung u.a. mit Studierenden, Schüler/innen oder mit Stakeholdern von Inkubatororganisationen unterstrichen wird. Die Durchführung mit heterogenen Gruppen (z.B. unterschiedliche Jahrgänge, unterschiedlicher Erfüllungsgrad Eingangsvoraussetzungen) hat sich als möglich und für den Spielverlauf – das zeigen zahlreiche Rückmeldungen der Teilnehmenden – als überaus bereichernd herausgestellt.

Zur strukturierten Weiterentwicklung des Planspiels hat sich der vorgestellte Design Based Research Ansatz als zielführend erwiesen. So wurden für „Prototyp 2“ insbesondere der Digitalisierungsgrad des Planspiels erhöht, was die Informationsdistribution zu den einzelnen Spielteams wie auch den Punktevergabeprozess betrifft. Ebenfalls wurde das von den Spielenden geortete asymmetrische Spielerlebnis zwischen Gründer/innen- und Expert/inn/en-Teams bewusst zum Gegenstand einer freien Gruppeneinteilung zu Spielbeginn erhoben.

Die durchgeführte Planspieliteration ermöglicht im konkreten Fall nur eine ausschnittsweise Betrachtung der mehrdimensionalen pädagogischen Zielsetzung des Planspiels. In der zweitägigen Variante stehen die Einschätzung der Chancen und Risiken im Startup-Kontext sowie die Analyse und Präsentation von Geschäftsideen und die (Weiter-)Entwicklung von Geschäftsmodellen im Fokus. Bei einer weiteren – in diesem Beitrag nicht umfassend thematisierten – viertägigen Variante des Planspiels rückt hingegen die Gestaltung eigener Geschäftsmodelle in den Fokus, z.B. um das Planspiel als Kick-Off-Workshop in der Grün-

³ Eine Durchführung der hier als „Prototyp 2“ bezeichneten digitalisierten Variante des Planspiels erfolgte Ende Juni 2019. Eine Auswertung der Ergebnisse der Begleitforschung sowie eine darauf aufbauende Weiterentwicklung des Settings hin zu einem „Prototyp 3“ ist Gegenstand aktueller Bestrebungen. Basierend auf den Rückmeldungen der Reflexionsphase wurde von den Lernenden bei „Prototyp 2“ insbesondere die Erhöhung des Digitalisierungsgrades positiv aufgenommen.

dungsphase von Lernfirmen nutzen zu können. Der Kritikpunkt der Lernenden, die vorgefertigten Business Cases würden Gründer/inne/n und Investor/inn/en zu wenig Gestaltungsspielraum einräumen, scheint für diese Variante nicht plausibel zu sein. Die mehrdimensionalen Zielsetzungen und unterschiedlichen Varianten des Planspiels machen es somit potenziell erforderlich, im Zuge des Design Based Research Ansatzes mehrere parallele Entwicklungsstränge für die unterschiedlichen Varianten des Planspiels (von der eintägigen bis zur viertägigen Variante) zu betreiben.

Literatur

Aff, J./Lindner, J. (2005): Entrepreneurship Education zwischen ‚small and big ideas‘ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitstudien. In: Aff, J./Hahn, A. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs. Innsbruck, 83-137.

Apra, C. (2007): Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen. Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München.

Bae, T. J. et al. (2014): The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions. A Meta-Analytic Review. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 38, H. 2, 217-254.

Casson, M. (2003): The entrepreneur. An economic theory. Cheltenham, U.K.

Chesbrough, H. W. (2003): Open innovation. The new imperative for creating and profiting from technology. Boston.

Dreisiebner, G./Riebenbauer, E./Stock, M. (2018): Providing Entrepreneurship Education to Business and Non-Business Students: A Holistic View on Different Approaches. In: International Journal for Business Education, H. 158, 35-43.

Drucker, P. F. (2002): Innovation and entrepreneurship. Practice and principles. New York.

EU-Kommission (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union (2006/962/EG). Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> (15.6.2019).

Fernandez, K./Orso, S./Slepcevic-Zach, P. (2016): Service-Learning für die wirtschaftlichen Schulen in Österreich – Qualitätsstandards und erste Gestaltungshinweise. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 3-16/17, 30-34.

Fernandez, K./Slepcevic-Zach, P. (2018): Didaktische Modellierung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research-Ansatzes. In: Unterrichtswissenschaft, 46, H. 2, 165-184.

Fraefel, U. (2014): Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships. Paper presented at the World Education Research Association (WERA) Focal Meeting, Edinburgh.

Gassmann, O./Enkel, E./Chesbrough, H. (2010): The future of open innovation. In: *R&D Management*, 40, H. 3, 213-221.

Gerholz, K.-H. (2014): Selbstreguliertes Lernen gestalten – Darstellung eines Design Research-Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, Beiheft 27, 215-232.

Golombiewski, B. (1995): Steuerliche Planspiele. Anforderungen, Leistungsvermögen und Eignungsprüfung steuerlicher Planspiele als Instrumente steuerlicher Ausbildung, Forschung und Planung sowie Entwicklung eines anforderungsgerechten Referenzmodells für die Planspielkonstruktion. Bielefeld.

Gorman, G./Hanlon, D./King, W. (1997): Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. In: *International Small Business Journal*, 15, H. 3, 56-79.

Hahn, D. et al. (2017): Entrepreneurial education and learning at universities: exploring multilevel contingencies. In: *Entrepreneurship & Regional Development*, 29, 9-10, 945-974.

Köck, D./Lacheiner, B./Tafner, G. (2013): Das Planspiel. Idee und praktische Umsetzung im Sinne der Partizipation. In: *Verein beteiligung.at (Hrsg.): Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben*. Graz, 13-45.

Kolb, D. A. (1984): *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. London.

Krajger, I./Lattacher, W./Schwarz, E. J. (2018): Creating and testing a game-based entrepreneurship education approach. 21th International Conference on Interactive Collaborative Learning. Kos.

Krajger, I./Schwarz, E. J. (2018): inspire! build your business – A Game-based Approach in Entrepreneurship Education. In: *Proceedings of 6th 3E Conference – ECSB Entrepreneurship Education Conference*, 16.–18.05.2018, Eschede: University of Twente, 50.

Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2014): Design Research zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, Beiheft 27, 197-214.

Kriz, W. C. (2009): Planspiel. In: *Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden, 558-578.

Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel.

Kyndt, E./Baert, H. (2015): Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. In: *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13-25.

Lehrplan Handelsakademie (2014): BGBl. Nr. 895/1994 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 209/2014.

Lindner, J. (2009): Entrepreneurship Education zwischen ökonomischer Ausbildungsphilosophie und Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen. In: Stock, M./Mandl, G. (Hrsg.): Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen. Wien, 73-79.

Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> (15.6.2019).

Oosterbeek, H./van Praag, M./Ijsselstein, A. (2010): The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. In: European Economic Review, 54, H. 3, 442-454.

Rebmann, K. (2001): Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik. Hamburg.

Riebenbauer, E./Köppel, T. (2009): Kreative Zerstörung im Klassenzimmer: Erfolgsfaktoren junger Unternehmen und ihre Förderung im Rahmen der Entrepreneurship Education. In: Stock, M./Mandl, G. (Hrsg.): Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen. Wien, 81-89.

Ries, E. (2011): The lean startup. How constant innovation creates radically successful businesses. London.

Schwarz, E. J./Krajger, I./Dummer, R. (2013): Von der Geschäftsidee zum Markterfolg. Das Management von Innovationen in Gründungs- und Wachstumsunternehmen. Wien.

Schwarz, E. J./Krajger, I./Dummer, R. (2016): Am richtigen Weg! Das 4-Ampeln-Modell am Beispiel aktueller build! Projekte. In: build! Gründerzentrum Kärnten (Hrsg.): Schritt für Schritt zum innovativen Geschäftsmodell. Das 4-Ampeln-Modell. Klagenfurt, 7-33

Schwarz, E. J./Krajger, I./Holzmann, P. (2016): Prozessmodell zur systematischen Geschäftsmodellinnovation. In: Granig, P./Hartlieb, E./Lingenhel, D. (Hrsg.): Geschäftsmodellinnovationen. Vom Trend zum Geschäftsmodell. Wiesbaden, 65-77.

Schwarz, E. J./ Wdowiak, M. A./Almer-Jarz, D. A./Breitenecker, R. J. (2009): The effects of attitudes and perceived environment conditions on students' entrepreneurial intent. In: Education + Training, 51, H. 4, 272-291.

Tafner, G./Dreisiebner, G. (2019): Planspiel. In: Fritz, U. et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Stuttgart, 133-150.

Tramm, T./Gramlinger, F. (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf (15.6.2019).

Schlüsselwörter: Entrepreneurship Education, Planspiel, Design Based Research

Zitieren dieses Beitrags

Dreisiebner, G./Krajger, I./Schwarz, E. J./Stock, M. (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 (22.09.2019).

Die Autor/inn/en



Dr. GERNOT DREISIEBNER, BSc MSc MSc

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik
Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

gernot.dreisiebner@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>



Mag. Dr. INES KRAJGER

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Innovationsmanagement und Unternehmensgründung

Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

Ines.Krajger@aau.at

<http://www.uni-klu.ac.at/iug>



Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. ERICH J. SCHWARZ

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Innovationsmanagement und Unternehmensgründung

Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt am Wörthersee, Österreich

Erich.Schwarz@aau.at

<http://www.uni-klu.ac.at/iug>



Univ.-Prof. Mag. Dr. MICHAELA STOCK

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik
Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

michaela.stock@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>