

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Lernen über die Europäische Union in der Mittelschule: Exemplarische didaktische Szenarien und politische Kompetenzen anhand von digitalen Simulationsspielen

verfasst von | submitted by

Barbara Liselotte Kleinmaier BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 511 520 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Ge-
schichte und Politische Bildung Unterrichtsfach Ma-
thematik

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christine Ottner-Diesenberger MAS

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich dem Erwerb von politischen Kompetenzen im Bereich der europapolitischen Bildung mit Hilfe von Game Based Learning. Europapolitische Bildung soll Schülerinnen und Schülern nicht nur die Geschichte und Institutionen der EU, sondern auch deren Werte und Bedeutung vermitteln, sodass sie politische Prozesse der Europäischen Union verstehen und kritisch reflektieren können.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Beantwortung der Forschungsfragen, welche politischen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler der Mittelschule gemäß den Lehrplanvorgaben im Bereich der politischen Bildung durch Game Based Learning erwerben und wie die Lernenden die Simulationsspiele Fabulous Council und EUcraft in Bezug auf sprachliche Verständlichkeit, Lesetempo und Informationsgewinn bewerten. Zur Analyse wurden sowohl die qualitative als auch die quantitative Analyse von Fragebögen sowie eine Analyse und der Vergleich der beiden Simulationsspiele herangezogen.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt geringe Lernzuwächse zum politischen Sachwissen über EU-Institutionen, eine leichte Verbesserung in der politischen Urteilsfähigkeit und trotz grundsätzlich wahrgenommener politischer Handlungsfähigkeit zeigt sich geringes Interesse an Teilhabe. Die politischen Simulationsspiele wurden positiv bewertet, mit einer deutlichen Präferenz für „Fabulous Council“, das als lernwirksamer und unterhaltsamer wahrgenommen wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Game Based Learning den Erwerb von Kompetenzen in der europapolitischen Bildung fördern kann.

Abstract

This master's thesis focuses on the acquisition of political skills in the field of European political education with the support of game-based learning. European political education should teach pupils not only about the history and institutions of the EU, but also about its values and significance, so that they can understand and critically reflect on the political processes of the European Union.

The aim of this thesis is to answer the research questions of which political skills secondary school pupils acquire in accordance with the curriculum requirements in the field of political education through game-based learning and how they evaluate the simulation games 'Fabulous Council' and 'EUcraft' in terms of linguistic comprehensibility, reading speed and information gain. The analysis was based on both qualitative and quantitative analysis of questionnaires as well as an analysis and comparison of the two simulation games.

The evaluation of the questionnaires shows slight increases in learning in terms of political knowledge about EU institutions, a slight improvement in political judgement and, despite a fundamental perception of political agency, little interest in participation. The political simulation games were rated positively, with a clear preference for 'Fabulous Council', which was perceived as more effective for learning and more entertaining.

In summary, it can be said that game-based learning can promote the acquisition of skills in European political education.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	i
Abstract	ii
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangssituation und Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage.....	2
1.3 Methodik und Vorgehensweise	3
1.4 Literaturteilrecherche	4
1.5 Aufbau der Masterarbeit	5
2. Politische Bildung im Geschichteunterricht	7
2.1 Kompetenzen im Bereich der Politischen Bildung.....	9
2.1.1 Theoretische Grundlagen politischer Kompetenzen.....	9
2.1.2 Kompetenzorientierung in der politischen Bildung in Österreich.....	10
2.1.3 Herausforderungen und Chancen	12
2.1.4. Fazit.....	13
2.2 Europapolitische Bildung	13
2.2.1 Grundlegende Prämissen Europapolitischer Bildung	14
2.2.2 Zentrale Inhalte Europapolitischer Bildung.....	15
2.2.4 Fazit	16
2.3 Lehrplananalyse zur Europapolitischen Bildung in der 6. Schulstufe	17
2.3.1 Allgemeines, politische Bildung, Lehrauftrag.....	17
2.3.2 Europapolitische Bezüge innerhalb der Politischen Bildung	19
2.3.3. Europäische Dimension in fächerübergreifenden Kontexten	21
2.3.4. Fazit.....	22
3. Game Based Learning.....	23
3.1 Begriffsdefinition: Spiel und digitales Spiel	24
3.2 Klassifikation digitaler Spiele	25
3.3 Simulationsspiele und Serious Games	26
3.4 Serious Games und Game Based Learning.....	28
3.5 Motivation und Lernprozesse im Spiel	32
3.6 Spielmechaniken	33
3.7 Lernen im Spiel: Didaktische und psychologische Effekte	34
3.7 Fazit	35
4. Analyse der Simulationsspiele.....	37
4.1 Fabulous Council.....	37
4.2 EUcraft	41
4.3 Vergleich der beiden Spiele	44

4.4 Fazit	46
5. Forschungsmethoden	47
5.1 Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden	47
5.2 Einführung in die empirische Bildungsforschung	47
5.3 Quantitative Forschungsmethoden.....	52
5.3.1 Befragungen und Tests	52
5.3.2 Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Befragungsmethoden	52
5.3.3 Datenerhebung	53
5.3.4 Fragebögen.....	54
5.3.5 Quantitative Inhaltsanalyse	55
5.4 Datenanalyse	56
5.4.1 Deskriptive und inferenzstatistische Verfahren	56
5.4.2 Umgang mit fehlenden Daten in der empirischen Erhebung.....	57
5.5 Qualitative Forschungsmethoden	58
5.6 Mixed-Methods-Ansatz als Kombination beider Forschungsansätze	58
5.7 Qualitative Inhaltsauswertung	59
6. Fragebogen	61
6.1 Einführung in das Thema Fragebogen	61
6.2 Gestaltung des Fragebogens	62
6.3 Frageformulierung.....	63
6.6 Fragereihenfolge	64
6.7 Fragetypen.....	64
6.8 Prinzipien der Fragenerstellung.....	66
6.9 Antwortkategorien	67
6.12 Pädagogisches testen	69
6.13 Validierung und Pretesting	70
7 Auswertung der Fragebögen.....	72
7.1 Fragebogen 1	74
7.2 Fragebogen 2 - Spielevergleich.....	93
7.3 Fragebogen 3.....	96
7.4 Fazit	105
8 Schlussfolgerungen.....	107
8.1 Beantwortung der Forschungsfrage	108
8.2 Limitationen und Implikation	110
Literaturverzeichnis	112
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	121
Abbildungsverzeichnis.....	121

Tabellenverzeichnis.....	121
Anhänge.....	122
Anhang 1 - Fragebogen 1.....	122
Anhang 2 - Fragebogen 2.....	127
Anhang 3 - Fragebogen 3.....	131
Anhang 4 - Kategoriensystem / Kodierleitfaden Fragebogen 3 zu Frage 1	132

1 Einleitung

Der Hochschullehrgang „Jean Monnet Teacher Training“ an der Pädagogischen Hochschule Wien ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe eine vertiefende Qualifizierung im Bereich der europapolitischen Bildung. Dabei werden sowohl bestehende Fachkenntnisse erweitert als auch innovative didaktische Ansätze zur Vermittlung europäischer Inhalte erarbeitet. Zudem erhalten die Teilnehmenden praxisorientierte Einblicke in die Konzeption und Umsetzung von Erasmus+-Projekten an der eigenen Schule. Den Abschluss bildet eine Studienreise nach Brüssel, bei der zentrale EU-Institutionen sowie EU-nahe Organisationen besucht werden.¹

Während der Absolvierung des Hochschullehrgangs im Studienjahr 2023 / 2024, entstand aus dem Wunsch der Autorin, Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I das Thema Europabildung auf möglichst einfache Art und Weise näherzubringen, die Idee, zu erforschen, welche politischen Kompetenzen mit Hilfe des Einsatzes von Computerspielen im Unterricht generiert werden können. Im Laufe des Seminars stellte sich heraus, dass die Möglichkeit einer Studienreise nach Brüssel, um die Institutionen und ihre Funktionsweisen vor Ort zu entdecken aufgrund der finanziellen Situation ihrer Schülerinnen und Schüler nicht in Frage kommt, da die Autorin in einer Mittelschule mit einem ausgeprägten sozialstrukturellen Belastungsprofil unterrichtet. Daher suchte sie nach Alternativen, um ihren Schülerinnen und Schülern die Europäische Union und die Funktionsweise der verschiedenen Institutionen näherzubringen. Aufgrund der sprachlichen Defizite vieler Schülerinnen und Schüler ist es erforderlich, sprachlich einfach zugängliche Materialien für den Einsatz im Unterricht auszuwählen.

1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

In den österreichischen Lehrplänen für die Sekundarstufe I² stellt die Politische Bildung einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts dar. Es ist dabei von großer Bedeutung,

¹ Hochschullehrgang European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training, Pädagogische Hochschule Wien, <https://phwien.ac.at/hochschullehrgang-european-union-studies-jean-monnet-teacher-training/> (21.11.2025).

² RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025 2, <https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&FassungVom=2025-11-20&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> (22.11.2025).

Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von politischen Kompetenzen zu helfen, damit sie zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern werden. Die erworbenen Kompetenzen sollen die Jugendlichen befähigen einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft, der Demokratie und zur Wahrung der Menschenrechte zu leisten. Außerdem sollen Werte wie beispielsweise Toleranz, Solidarität, Gleichberechtigung oder Gerechtigkeit vermittelt werden.

In der europapolitischen Bildung sollen nicht nur die Geschichte der Europäischen Union und deren Institutionen, sondern auch die Werte der Europäischen Union und deren Bedeutung den Schülerinnen und Schülern nähergebracht werden, sodass diese in der Lage sind die politischen Prozesse in der Europäischen Union zu verstehen und kritisch reflektieren zu können. Der Unterricht, innerhalb dessen die Untersuchung stattfindet, besteht aus zwei Gruppen mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe einer Mittelschule in Wien 16. Die Schülerinnen und Schüler haben größtenteils Migrations- oder Fluchthintergrund, Deutsch nicht als Erstsprache und sind zwischen 11 und 14 Jahre alt.

Da die europapolitische Bildung, wie sie in Kapitel 2 näher erläutert wird, sehr umfangreich ist, wird in dieser Masterarbeit eine Einschränkung der zentralen Inhalte auf die Vermittlung der grundlegenden politischen Werte und ausgewählte Institutionen und Entscheidungsprozesse der Europäischen Union, die an der Gesetzgebung beteiligt sind, vorgenommen. Diese wird anhand von Simulationsspielen vermittelt.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Aus der in Kapitel 1.1 dargestellten Situation wird im Rahmen dieser Masterarbeit der Lernstoff mit Hilfe von Game Based Learning anhand der Verwendung von Simulationsspielen vermittelt. Den Schülerinnen und Schülern sollen die unterschiedlichen Aufgaben und Funktionsweisen der Institutionen der Europäischen Union nähergebracht werden und deren Auswirkungen auf das tägliche Leben der Lernenden aufgezeigt werden. Weiters sollen sie zur Reflexion angeregt werden, inwiefern sich die Werte der Europäischen Union von ihren eigenen Werten unterscheiden oder mit diesen übereinstimmen. Insbesondere die Bildung der politischen Kompetenzbereiche der politischen Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit wie auch des politischen Wissens sollen hierbei angesprochen werden.

Die Masterarbeit hat zum Ziel, Kompetenzorientierung in der politischen Bildung und Game Based Learning näher zu betrachten, sowie eine Analyse der im Unterricht verwendeten Simulationsspiele durchzuführen, die Spiele miteinander zu vergleichen und das Feedback der Schülerinnen und Schüler einzuarbeiten.

Aus dieser Zielsetzung resultieren die beiden zentralen Forschungsfragen:

1. Welche politischen Kompetenzen erwerben die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule über Game Based Learning gemäß den Lehrplanvorgaben für Geschichte und politische Bildung im Bereich der Europapolitischen Bildung?
2. Wie bewerten die Lernenden insbesondere die Simulationsspiele EUcraft und Fabulous Council in Bezug auf sprachliche Verständlichkeit, Lesetempo und Informationsgewinn?

1.3 Methodik und Vorgehensweise

Zur Erhebung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler wird ein Fragebogen erstellt, der die Kenntnisse über die grundlegenden Werte der Europäischen Union, deren Institutionen und ihre Aufgaben erhebt. Zur Festigung des Lernstoffs und zur Schulung der politischen Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit werden zwei verschiedene Simulationsspiele im Unterricht gemeinsam gespielt. Diese Spiele sollen den Prozess der Gesetzgebung in der Europäischen Union verdeutlichen. Am Ende der Lerneinheiten werden die erlangten Kompetenzen erneut mittels Fragebogen evaluiert und im Anschluss daran verglichen. Es soll auch kritisch hinterfragt werden, ob der Aufbau, die Sprache und der Inhalt der Lernspiele Fabulous Council und EUcraft für die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache aufgrund der sprachlichen Kompetenz der Lernenden überfordernd sind.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden qualitative und quantitative Forschungsmethoden sowie die Kombination dieser Forschungsmethoden, auch als Triangulation bezeichnet, herangezogen. Die Datenerhebung wird mittels Fragebogen durchgeführt. Die Autorin hat diese Methode gewählt, da sie im Unterricht einfach einsetzbar ist und sich die Antworten gut auswerten lassen.

In der vorliegenden Masterarbeit erstellt die Autorin einerseits eine qualitative Inhaltsanalyse des österreichischen Lehrplans der sechsten Schulstufe zur EU-Bildung, andererseits erfolgt die Dokumentation des Kompetenzgewinns und eine Bewertung der Spiele durch die Lernenden mittels Fragebogen, welcher abhängig von den jeweiligen Fragestellungen und den unterschiedlichen Antwortformaten qualitativ und quantitativ ausgewertet wird. Ziel der zu erstellenden Lehrplananalyse ist, die zentralen Themen und Werte, welche im Rahmen der EU-Bildung vermittelt werden sollen, zu identifizieren und

zu hinterfragen. Zu untersuchen ist, in welchem Ausmaß der Lehrplan diese die Vermittlung dieser Themen und Werte fördert. Es wird eine systematische Analyse des Lehrplans durchgeführt, um die im Unterricht zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen herauszufinden. Dabei orientiert sich die Autorin an der von Kuckartz vorgeschlagenen Methodik zur qualitativen Textanalyse.³ Diese Analyse soll die Sichtweise auf die EU-Bildung beleuchten und aufzeigen, wie zukünftige Lehrpläne gestaltet werden können, um die europäische Integration und Identität zu stärken.

Im Fragebogen werden über eine vier- bis fünfteilige Bewertungsskala die Bewertungen der Wichtigkeit verschiedener Grundwerte und Funktionsweisen der Institutionen der Europäischen Union erhoben. Bewertet wird beispielsweise die Wichtigkeit (sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig oder nicht wichtig) für Demokratie, Menschenrechte, Freiheit, Gleichheit und Reichtum. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Eindrücke und Meinung zum Aufbau, den Inhalten, der Spielbarkeit und den erzielten Ergebnissen der Simulationsspiele wiedergeben und einen Vergleich mit Situationen ihrer Lebenswelt herstellen (Wo gibt es in der Klasse, in der Familie oder im Freundeskreis Entscheidungen, die durch Diskussionen und Abstimmungen erzielt werden?). Dazu werden offene Fragen gestellt.

Die Auswertung der mittels Fragebogen erhobenen Daten wurde in Microsoft Excel durchgeführt. Aufgrund schwer verständlicher Formulierungen von Antworten der Schülerinnen und Schüler wurde zur Generierung und Zuordnung von Kategorien im Bedarfsfall ChatGPT verwendet. Des Weiteren wurde mitunter DeepL Write zur Paraphrasierung sowie einer Generierung von Formulierungsvorschlägen angewandt.

1.4 Literaturteilrecherche

Internetbeiträge werden in dieser Arbeit verwendet, wenn sie aufgrund von Inhalt, Aktualität und Verfügbarkeit als erforderlich erachtet werden. Nicht von Expertinnen und Experten qualitätsgesicherte Veröffentlichungen werden als graue Literatur bezeichnet. Bei grauer Literatur handelt es sich somit um Veröffentlichungen, die keinen Peer-Review-Prozess durchlaufen haben oder bei denen dieser Prozess noch nicht vollständig

³ Udo Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, (Grundlagentexte Methoden, Weinheim/Basel ⁴2018).

abgeschlossen ist.⁴ Es wurde in verschiedenen Datenbanken, u:search und Google-Scholar, nach verschiedenen Suchbegriffen wie Game Based Learning, Spielanalyse, Kompetenzmodelle sowie weiteren Begriffen gesucht. Die Ergebnisse wurden anhand der Titel und Kurzbeschreibung gesichtet, und bewertet. Als möglicherweise relevant eingestufte Literatur wurde genauer anhand des Inhaltsverzeichnisses, Abstracts und Literaturverzeichnisses auf mögliche Verwendung und Relevanz analysiert.

1.5 Aufbau der Masterarbeit

An den Beginn der Arbeit ist die Kurzzusammenfassung gestellt. Eine Einleitung mit der Ausgangssituation, die Problemstellung, die Zielsetzung der Arbeit und die wissenschaftliche Fragestellung, Methodik und Vorgehensweise sowie Informationen zur Literaturrecherche werden in Kapitel 1 erläutert.

Kapitel 2 befasst sich mit den Grundlagen der politischen Bildung im Geschichteunterricht. Es wird näher auf Kompetenzen samt deren theoretische Grundlagen und die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung sowie die Herausforderungen und Chancen eingegangen. Grundlegende Prämissen und zentrale Inhalte der europapolitischen Bildung sowie eine didaktische Orientierung werden erläutert. Abschließend wird eine Lehrplananalyse zur europapolitischen Bildung durchgeführt.

Das darauffolgende Kapitel 3 beschäftigt sich mit Game Based Learning. Es erfolgt eine Begriffsdefinition und mögliche Klassifikationen digitaler Spiele. Weiters werden Simulationsspiele und Serious Games, Motivation und Lernprozesse im Spiel und Spielmechaniken betrachtet. Abschließend wird auf didaktische und psychologische Effekte eingegangen.

Kapitel 4 befasst sich mit der Analyse von zwei Computerspielen zum Thema Gesetzgebung in der Europäischen Union: Fabulous Council und EUcraft und zieht einen abschließenden Vergleich zwischen den Simulationsspielen.

Kapitel 5 widmet sich detailliert den verwendeten Forschungsmethoden, während Kapitel 6 sich mit allen relevanten Themen eines Fragebogens auseinandersetzt.

In Kapitel 7 erfolgt die Auswertung der in der vorliegenden Arbeit verwendeten drei Fragebögen und stellt die Ergebnisse dar.

⁴ Grey Literature. Subject guides at Monash University, <https://guides.lib.monash.edu/grey-literature> (21.11.2025).

In Kapitel 8 werden die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Fragebögen gezogen und die anfänglich gestellten Forschungsfragen beantwortet. Außerdem werden Limitationen und Implikationen der Arbeit angeführt.

Abschließend finden sich noch das Literatur- Abbildungs- und Tabellenverzeichnis sowie die Anhänge und das Abstract.

2. Politische Bildung im Geschichteunterricht

Im folgenden Kapitel wird politische Bildung im Geschichteunterricht behandelt. Es wird näher auf Kompetenzen samt deren theoretischen Grundlagen und die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung sowie die Herausforderungen und Chancen eingegangen. Grundlegende Prämissen und zentrale Inhalte der europapolitischen Bildung sowie didaktische Orientierung werden erläutert. Abschließend wird eine Lehrplananalyse zur europapolitischen Bildung durchgeführt.

Der kompetenzorientierte Unterricht strebt ein reflektiertes und selbstreflexives Politikbewusstsein der Schülerinnen und Schüler an, welches im Lernen durch politische Problemfälle aus dem Alltag der Lernenden heraus aufgebaut wird.⁵

Politische Bildung setzt sich mit aktuellen politischen Themen, deren historischen Zusammenhängen und den Einflüssen auf Entscheidungen auseinander.⁶ Politische Bildung ist eine Voraussetzung für individuelle Kompetenzen und gesellschaftliche Stabilität. In einer von Globalisierung, Mediendemokratie, neuen Identitäten, ungleichem Ressourcenverhältnis und demografischen Veränderungen geprägten Zeit, ist Politische Bildung ein aktiver Beitrag zur Gesellschaftsgestaltung. Die historische Dimension umfasst alle Kategorien des Politischen und ist daher für die politische Bildung von besonderer Bedeutung. In österreichischen Schulen ist politische Bildung auf diversen Ebenen Unterrichtsbestandteil.⁷ Sie findet Anwendung als Unterrichtsprinzip, als übergreifendes Thema, als eigenständiger Gegenstand oder als Kombinationsfach, wie beispielsweise als Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, in der Sekundarstufe I.

⁵ Reinhard *Krammer*, Intentionen und Prozesse im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1848-1914 (Innsbruck/Wien 2004); Joachim *Detjen*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing*, Dagmar *Richter*, u. a. (Hg.), Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf (Schwalbach ²2004); Thomas *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, Nr. 4 (Wien 2009) 483–496.

⁶ Wolfgang *Sander*, Kompetenzen in der Politischen Bildung. Eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, Nr. 3 (Wien 2009) 356, doi:10.15203/ozp.645.vol38iss3; *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, 483-496.

⁷ *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, 483-496.

Die Schuldemokratie leistet einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung. Die Zielsetzungen des Lehrplans Geschichte und Politische Bildung für die Mittelschule und AHS-Unterstufe werden in einem Kommentar von Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Philipp Mittnik, Martina Rabl und Thomas Hellmuth⁸ erläutert. In den aktuellen Lehrplänen für das österreichische Bildungssystem, insbesondere für das Unterrichtsfach Geschichte, nimmt politische Bildung eine signifikante Stellung ein. Das Ziel besteht darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, politische Prozesse zu verstehen, sie kritisch zu hinterfragen und sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen. Schülerinnen und Schüler sollen politische Prozesse verstehen, kritisch hinterfragen und sich aktiv daran beteiligen können. Dazu wird historisches Wissen mit politischer Bildung verknüpft. So kann aus der Vergangenheit gelernt und die Gegenwart sowie die Zukunft bewusst gestaltet werden.⁹

Der Geschichtsunterricht bietet einen idealen Rahmen, um politische Bildung zu integrieren.¹⁰ Durch die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und Entwicklungen können Schülerinnen und Schüler die Ursprünge und Auswirkungen aktueller politischer Strukturen besser verstehen.¹¹ So sagt Hellmut: „Die historische Dimension besitzt für die politische Bildung eine besondere Bedeutung, indem sie alle Kategorien des Politischen durchdringt.“¹²

Diese Verknüpfung fördert das kritische Denken und die Fähigkeit, verschiedene Standpunkte zu analysieren und zu bewerten. Zudem trägt sie zur Stärkung der

⁸ Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik*, Martina *Rabl*, u. a., Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe), <http://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/711-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0> (22.11.2025).

⁹ *Bundesministerium für Bildung*, Politische Bildung, https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (21.11.2025).

¹⁰ Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte - Modelle - Praxisbeispiele (Stuttgart 12010) 17-19, doi:10.36198/9783838532226; *Krammer*, Intentionen und Prozesse im Geschichtsunterricht, 101-103; *Sander*, Kompetenzen in der Politischen Bildung, 356.

¹¹ *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, 483-496.

¹² *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, 483.

demokratischen Kultur bei, indem Werte wie Toleranz, Gerechtigkeit und Partizipation vermittelt werden.¹³

2.1 Kompetenzen im Bereich der Politischen Bildung

Ein weiterer Aspekt des theoretischen Teils befasst sich mit den Kompetenzen der Politischen Bildung, die Schülerinnen und Schüler gemäß Lehrplan erwerben sollen und den zugrundeliegenden Kompetenzmodell. Ebenfalls erörtert wird der Begriff der Europapolitischen Bildung, sowie die Relevanz für die politische Bildung in der Sekundarstufe I in Österreich gemäß den curricularen Vorgaben.¹⁴

Die politische Bildung ist ein wichtiger Bestandteil des österreichischen Schulwesens, insbesondere des Geschichtsunterrichts. In einer Demokratie ist es von Bedeutung, dass Schülerinnen und Schülern historisches Wissen erwerben und politische Kompetenzen entwickeln um aktiv und reflektiert an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung ist nicht nur eine didaktische Strategie, sondern auch ein bildungspolitisches Ziel und in den aktuellen Lehrplänen und den Bildungsstandards verankert ist.

2.1.1 Theoretische Grundlagen politischer Kompetenzen

Der Begriff „Kompetenz“ beschreibt die Fähigkeit, Wissen und Fertigkeiten in komplexen Situationen einzusetzen und reflektierte Entscheidungen zu treffen.¹⁵ Detjen et al. weisen auf den GPJE-Entwurf (2004) hin, der politisches Wissen zwar im Zusammenhang mit den drei Kompetenzbereichen Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Einstellung sieht, Wissen aber nicht als eigenen Kompetenzbereich definiert.¹⁶

Detjen et al. definieren jedoch für Politische Bildung ein Kompetenzmodell, welches vier Kompetenzbereiche umfasst, nämlich politisches Wissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellungen.

¹³ Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, 483-496.

¹⁴ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

¹⁵ Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (Beltz Pädagogik, 3., aktual. Aufl. Weinheim/Basel 32014) 27.

¹⁶ Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter, Georg Weißeno, Politikkompetenz. Ein Modell (Wiesbaden 2012) 11, doi:10.1007/978-3-658-00785-0.

- **Politisches Fachwissen:** Der Kompetenzbereich politisches Fachwissen umfasst grundlegendes Verständnis politischer Institutionen, politischer Prozesse sowie historischer politischer Entwicklungen.
- **Politische Urteilsfähigkeit:** Der Kompetenzbereich politische Urteilsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit zur kritischen Reflexion politischer Themen. Er bezeichnet auch die Fähigkeit zur Entwicklung differenzierter und fundierter Meinungen.
- **Politische Handlungsfähigkeit:** Der Kompetenzbereich politische Handlungsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich aktiv und eigenverantwortlich in politische Prozesse einzubringen und gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten.
- **Politische Einstellung und Motivation:** Der Kompetenzbereich Politische Einstellung und Motivation befasst sich mit der Entwicklung demokratischer Werte und der Bildung einer reflektierten, verantwortungsbewussten politischen Haltung.

Im Geschichtsunterricht spielen diese Kompetenzbereiche eine entscheidende Rolle, da historische Ereignisse oft als Grundlage für das Verständnis gegenwärtiger politischer Strukturen und Entwicklungen dienen.¹⁷

2.1.2 Kompetenzorientierung in der politischen Bildung in Österreich

Die österreichischen Lehrpläne für Politische Bildung beinhalten unterschiedliche historische und politische Kompetenzen und verstehen politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip.¹⁸ Im Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wird explizit darauf hingewiesen, dass neben historischen Sachkenntnissen auch politische Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenzen gefördert werden sollen.¹⁹

¹⁷ Detjen, Massing, Richter, Weißeno, Politikkompetenz, 11.

¹⁸ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

¹⁹ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025, 3–4.

Besondere Bedeutung kommt dabei dem Europabezug zu, da die politische Bildung nicht nur nationale, sondern auch supranationale Strukturen und Prozesse thematisiert. Die europapolitische Bildung in der 6. Schulstufe umfasst beispielsweise Inhalte zur Geschichte der EU, zu demokratischen Prinzipien und zu aktuellen europapolitischen Herausforderungen. Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen nationaler und europäischer Politik zu vermitteln und sie zur reflektierten Teilhabe an demokratischen Prozessen zu befähigen.²⁰

In den letzten Jahren stand die politische Bildung im Zeichen der Diskussion um kompetenzorientierten Unterricht. Durch die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre wurde politische Bildung zu einem Anliegen des Pflichtschulbereichs. Im Auftrag des Bildungsministeriums entstand ein domänenspezifisches Kompetenzmodell²¹, das die Förderung politischer Kompetenzen systematisch verankern sollte. Politische Bildung wurde dem Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung zugeordnet. Sie bleibt ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip mit einem breiten Politikverständnis.

Das Kompetenzmodell definiert vier idealtypisch getrennte, in der Praxis jedoch eng miteinander verknüpfte Kompetenzbereiche, die ein reflektiertes und selbstreflexives Politikbewusstsein fördern sollen. Besondere Bedeutung kommt dabei dem „Arbeitswissen“ zu, da dieses nicht als Sammlung festgelegter Inhalte, sondern als offenes, anlassbezogenes Wissen verstanden wird. Es dient im Unterricht als Instrument, um politische Kompetenzen anhand von Fallbeispielen zu entwickeln. Es steht nicht die reine Wissensvermittlung, sondern das eigenständige, kritische und anwendbare politische Denken im Vordergrund. Die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung verfolgt das Ziel, nachhaltige Lernprozesse in die Wege zu leiten und zur Bildung mündiger Bürgerinnen und Bürger beizutragen.²²

²⁰ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

²¹ *Forum Politische Bildung* (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 29 (Innsbruck/Bozen/Wien 12008).

²² *Forum Politische Bildung* (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung.

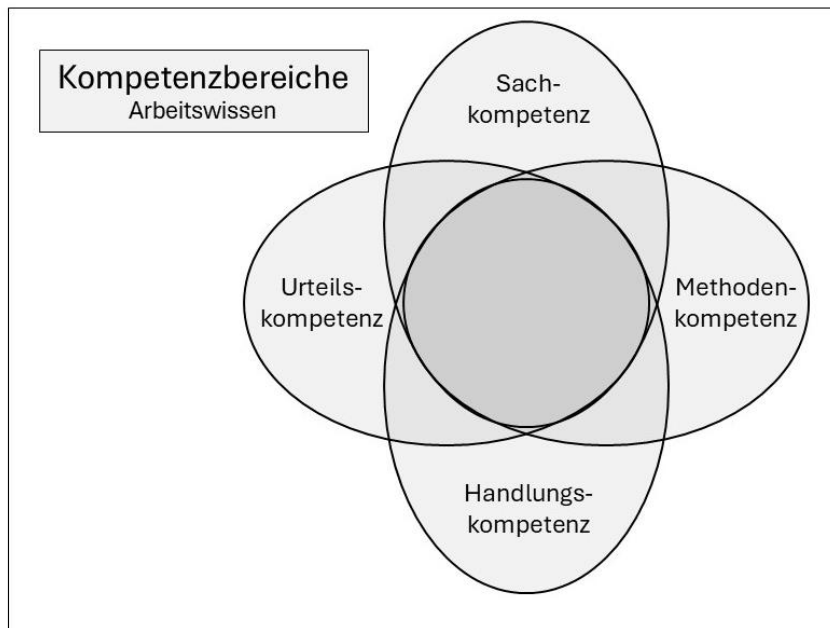


Abbildung 1: Das österreichische Kompetenzmodell politischer Bildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Kühberger, 2008, S.6)²³

2.1.3 Herausforderungen und Chancen

Die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich:

- **Didaktische Umsetzung:** Die Vermittlung politischer Kompetenzen erfordert eine methodische Vielfalt, die traditionelle Unterrichtsmethoden mit interaktiven und partizipativen Ansätzen kombiniert.²⁴
- **Politische Neutralität:** Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass politische Bildung nicht indoktrinierend wirkt, sondern zur kritischen Reflexion anregt.²⁵

²³ *Forum Politische Bildung* (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung, 6.

²⁴ Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Irene Ecker, Friedrich Öhl, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien 2012), https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/RESSOURCEN/18_06_2012_Broschuere.pdf (20.11.2025).

²⁵ Barbara Reichhart, Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht (Wiesbaden 2018) 2, doi:10.1007/978-3-658-19708-7; Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu

- **Digitale Medien und Partizipation:** Digitale Tools und spielbasierte Ansätze (Game Based Learning) können dazu beitragen, politische Kompetenzen auf innovative Weise zu vermitteln.²⁶

2.1.4. Fazit

Die Vermittlung politischer Kompetenzen ist zentraler Bestandteil der politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts in Österreich. Sie ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, Geschichtswissen auf aktuelle politische Situationen zu beziehen und fördert gleichzeitig die Fähigkeit, kritisch zu reflektieren und demokratisch zu agieren. Die Kompetenzorientierung bieten den Lehrenden die Chance, einen modernen und praxisnahen Unterricht, insbesondere durch den Einsatz digitaler und interaktiver Methoden, zu gestalten.

2.2 Europapolitische Bildung

Die Europapolitische Bildung ist ein wichtiger Bestandteil moderner politischer Bildung, da sie Schülerinnen und Schüler befähigen soll, die politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen der Europäischen Union zu verstehen und reflektiert zu beurteilen.²⁷ Die Europapolitische Bildung hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler über die institutionellen Strukturen und rechtlichen Grundlagen der EU zu informieren und ihnen zu ermöglichen, Europa als politischen, historischen und lebensweltlichen Lebensraum zu begreifen. Die Schule soll ein Bewusstsein der europäischen Zusammengehörigkeit fördern und aufzeigen, dass viele Lebensbereiche von europäischen Entwicklungen und Entscheidungen beeinflusst werden. Weiters soll Interesse und Wertschätzung für die

einem Expertengespräch. In: Benedikt *Widmaier*, Peter *Zorn* (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung (Bonn 2016) 19–27.

²⁶ Sonja *Gabriel*, Learning by Playing. Wie digitale Spiele den Erwerb von Kompetenzen unterstützen können. In: R&E-SOURCE, Open Journal for Research and Education (15.04.2018 3–4, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/462> (22.11.2025).

²⁷ Siegfried *Frech*, Jürgen *Kalb*, Karl-Ulrich *Templ*, Holger-Michael *Arndt*, u. a. (Hg.), Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts (Didaktische Reihe, Schwalbach 2014) 197.

sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas vermittelt und von den Schülerinnen und Schülern weiterentwickelt werden.²⁸

2.2.1 Grundlegende Prämissen Europapolitischer Bildung

Die europapolitische Bildung gründet sich auf einer Reihe grundlegender Prämissen, welche die inhaltliche Ausrichtung und didaktische Gestaltung des Bildungsinhalts bestimmen. Diesbezüglich ist eine Orientierung an demokratischen Werten und Prinzipien von entscheidender Bedeutung. Die europapolitische Bildung versteht sich als Beitrag zur Förderung einer offenen, pluralistischen Gesellschaft. Ziel ist es, Lernende dazu zu befähigen, politische Entscheidungen kritisch zu reflektieren und sich aktiv an demokratischen Prozessen zu beteiligen. Die Zielsetzung besteht darin, die politische Urteilsfähigkeit und das kritische Denken der Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern.²⁹

Ein wesentliches Leitprinzip stellt dabei die Entwicklung von Mündigkeit dar.³⁰ Europapolitische Bildung zielt darauf ab, junge Menschen dazu zu befähigen, komplexe europäische Entscheidungsprozesse zu verstehen, diese einzuordnen und sich als handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger in europäische Diskurse einzubringen. Die Auseinandersetzung mit der Europäischen Union wird folglich nicht als abstraktes Wissensfeld begriffen, sondern als Lernanlass zur Befähigung politischer Teilhabe.³¹

Des Weiteren ist die europapolitische Bildung durch eine ausgeprägte Mehrperspektivität charakterisiert. Angesichts der politischen, kulturellen und historischen Vielfalt Europas ist es von entscheidender Bedeutung, unterschiedliche nationale und europäische Interessenlagen zu berücksichtigen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu

²⁸ *Frech, Kalb, Templ, Arndt*, u. a. (Hg.), Europa in der Schule, 10–13; RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

²⁹ *Monika Oberle* (Hg.), Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute (Wiesbaden 2015) 138, doi:10.1007/978-3-658-06817-2.

³⁰ *Andreas Eis, Claire Moulin-Doos*, Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? (Leverkusen-Opladen 2018) 15.

³¹ *Oberle*, Die Europäische Union erfolgreich vermitteln.

fördern. Der Umgang mit Vielfalt manifestiert sich folglich als eine zentrale Kompetenz, die eine reflektierte Betrachtung europäischer Zusammenhänge erst ermöglicht.³²

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der Lebensweltbezug. Die Intention besteht darin, die Europäische Politik für die Lernenden nachvollziehbar zu gestalten, wobei ein Zusammenhang zu konkreten Alltagserfahrungen hergestellt werden soll. Exemplarisch seien die Reisefreiheit, der Konsumentenschutz, der Datenschutz oder europäische Bildungsprogramme genannt, die verdeutlichen, dass europäische Entscheidungen unmittelbare Auswirkungen auf das persönliche Leben haben. Eis und Moulin-Doos sagen: „Einige Schülerinnen, Studenten und Arbeitnehmerinnen nutzen kulturelle Austausch- und Bildungsangebote in Europa oder sind schlicht gezwungen, sich EU-weit auf Jobs zu bewerben.“³³ Der Unterricht erfährt dadurch eine Steigerung seiner Relevanz und ermöglicht eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit europäischen Themen.

In engem Zusammenhang damit steht das Gebot der Kontroversität. Wie es bereits in der politischen Bildung insgesamt der Fall ist, so gilt dies ebenfalls für die europapolitische Bildung: Kontroverse politische Sachverhalte sind im Rahmen des Unterrichts adäquat darzustellen. Die Lernenden werden dahingehend befähigt, unterschiedliche Positionen zu erkennen, diese kritisch abzuwägen und eigene begründete Standpunkte zu entwickeln. Beispielsweise ist die „konstruktive“ EU-Skepsis ein Ziel der politischen EU-Bildung.³⁴

2.2.2 Zentrale Inhalte Europapolitischer Bildung

Inhaltlich umfasst die Europapolitische Bildung ein breites Spektrum an Themen, welche sich mit der Europäischen Integration, ihrer Geschichte und der Entwicklung zentraler Institutionen und Verträge beschäftigen. Ein Schwerpunkt liegt auf den politischen Institutionen und Entscheidungsprozessen der EU. Kenntnisse über das Zusammenspiel von Europäischem Parlament, Europäischem Rat, Rat der EU und Europäischer Kommission sowie über Gesetzgebungsverfahren und Kompetenzverteilungen zwischen EU und Mitgliedstaaten bilden die Grundlage für ein grundlegendes Verständnis europäischer Politik. Weiters widmet sich die Europapolitische Bildung den politischen

³² Monika Oberle, Politisches Wissen über die Europäische Union (Wiesbaden 2012), doi:10.1007/978-3-531-94171-4.

³³ Oberle, Politisches Wissen über die Europäische Union, 17.

³⁴ Oberle, Politisches Wissen über die Europäische Union, 83.

Werten und Grundprinzipien der Europäischen Union, wozu Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Demokratie, Solidarität und Subsidiarität zählen. Diese Werte sind nicht nur normativer Bezugspunkt der europäischen Integration, sondern prägen auch die politische Kultur Europas. Die Beschäftigung mit aktuellen politischen Herausforderungen – etwa Klima- und Umweltpolitik, Migration, Wirtschafts- und Währungspolitik, Außen- und Sicherheitspolitik oder digitalpolitische Entwicklungen – eröffnet den Lernenden konkrete Einblicke in zentrale Handlungsfelder europäischer Politik. Ebenso wird die Rolle der europäischen Öffentlichkeit und der Medien thematisiert, einschließlich der Frage, wie über EU-Politik berichtet wird, welche Bedeutung öffentliche Debatten besitzen und welche Herausforderungen durch Desinformation entstehen.³⁵ Ein weiterer zentraler Bestandteil betrifft die Bürgerrechte und Partizipationsmöglichkeiten. Kenntnisse über die EU-Bürgerschaft, Grundrechte sowie Beteiligungsformen wie Europawahlen oder die Europäische Bürgerinitiative sollen die politische Teilhabe der Lernenden stärken. Insbesondere jugendgerechte Partizipationsformate – etwa Erasmus+ oder europäische Jugenddialoge – tragen dazu bei, demokratische Beteiligung praktisch erfahrbar zu machen.³⁶

2.2.4 Fazit

Europapolitische Bildung trägt zur politischen Mündigkeit bei. Die Vermittlung historischer Grundlagen, institutioneller Strukturen und aktueller Herausforderungen der EU ermöglicht ein fundiertes Verständnis europäischer Politik. Demokratische Werte, Mehrperspektivität und Kontroversität fungieren dabei als zentrale Prinzipien, die eine kritische Urteilsbildung fördern.

Der Lebensweltbezug verdeutlicht die Relevanz europäischer Entscheidungen für den Alltag, während Kenntnisse über Bürgerinnen- und Bürgerrechte und Partizipationsmöglichkeiten die politische Handlungsfähigkeit unterstützen. Europapolitische Bildung trägt demnach dazu bei, ein reflektiertes europäisches Bewusstsein auszubilden und die Voraussetzungen für aktive demokratische Teilhabe zu schaffen.

³⁵ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

³⁶ *Europäische Bewegung Deutschland* (Hg.), Learning the European Union at School. In: EU-in-Brief, Nr. 03/2017 (Brüssel 2017) 2-3.

2.3 Lehrplananalyse zur Europapolitischen Bildung in der 6. Schulstufe

2.3.1 Allgemeines, politische Bildung, Lehrauftrag

Folgender Lehrauftrag ist im Lehrplan für die Mittelschulen definiert: „Die Mittelschule soll die Individualität der Schülerinnen und Schüler nach ethisch gehaltvollen Werten fördern, sodass Schülerinnen und Schüler für das Leben und den zukünftigen Beruf vorbereitet sind und die Fähigkeiten zum selbsttätigen Bildungserwerb erlangen. Sie soll die jungen Menschen zu selbstständigem Urteil befähigen, soziales Verständnis vermitteln und eine sportlich aktive Lebensweise prägen. Schließlich soll die Mittelschule eine Offenheit dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber pflegen sowie die jungen Menschen zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt befähigen.“³⁷

Bereits in dem formulierten Allgemeinen Bildungsziel wird der Europabezug deutlich dargelegt und Europa als Rahmen definiert. Gleichzeitig verweist der Lehrplan auf die Bedeutung der Förderung von Offenheit gegenüber unterschiedlichen politischen und weltanschaulichen Überzeugungen. Diese Haltung bildet die Grundlage für eine europäische Wertegemeinschaft, die auf Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus und Toleranz beruht. Des Weiteren findet im Abschnitt der Leitvorstellungen eine Referenzierung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, Politischer Bildung mit Global Citizenship Education, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung statt. Diese Konzepte werden als pädagogische Ansätze verstanden, die dazu dienen, Kompetenzen zu fördern, die für die Bewältigung europäischer und globaler Herausforderungen erforderlich sind.³⁸

Die Mittelschulen haben einen sehr breitgefassten Bildungsauftrag. Dieser beinhaltet kognitive, soziale und emotionale Aspekte, um den Schülerinnen und Schüler individuell eine Basisallgemeinbildung zu verschaffen, den Berufseinstieg sowie den Übertritt in höherbildende Schulen zu ermöglichen. Der Lehrplan basiert auf dem 4K-Modell, das die Bereiche Kommunikation, Zusammenarbeit, Kreativität und kritisches Denken einschließt. Politische Bildung wird im aktuellen Lehrplan als fächerübergreifende Kompetenz angeführt und ist somit nicht exklusiv einem Unterrichtsfach zugeordnet. Die europapolitische Bildung findet sich im neuen Lehrplan der österreichischen Mittelschule nicht als eigenständiger Fachbereich, sondern als integrativer Bestandteil der Politischen Bildung sowie der Global Citizenship Education. Das Ziel besteht darin, Schülerinnen und

³⁷ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

³⁸ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

Schüler zu befähigen, die politischen Strukturen, Werte und Entscheidungsprozesse innerhalb der Europäischen Union zu verstehen, kritisch zu reflektieren und ihre eigene Rolle als europäische Bürgerinnen und Bürger zu erkennen. Die europapolitische Bildung wird als Teil einer umfassenden Demokratie- und Wertebildung konzipiert.³⁹

In der Kommissionsempfehlung vom 22. Mai 2018 für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2018 / C189 / 01 findet sich folgende Aussage, die auf die Reflexion zur Nutzung der Globalisierung, COM (2017) 240 final verweist: „[...] new ways of learning need to be explored for a society that is becoming increasingly mobile and digital.“⁴⁰ und damit neue Lern- und Lehrmethoden fordert.

Im Rahmen der politischen Bildung werden Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht dazu in die Lage versetzt, im täglichen Leben politische Fragen und Probleme zu beurteilen und sich politisch zu engagieren. Die Schule leistet einen wichtigen Beitrag zur Demokratiefähigkeit und politischer Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler.⁴¹ Demgemäß kann also europapolitische Bildung als Vermittlung von Wissen über Institutionen und Entscheidungsprozesse der Europäischen Union, Schaffung von Verständnis für europäische Werte sowie die Bildung der Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung und zur Mitgestaltung innerhalb europäischer Handlungsräume angesehen werden.

Die europapolitische Bildung ist analog der politischen Bildung laut Lehrplan kein eigenes Unterrichtsfach, sondern eine als fächerübergreifender Lehrauftrag formuliert. Die allgemeine Zielsetzung, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt teilnehmen zu können, definiert einen Rahmen für europapolitische Lernziele. Diese

³⁹ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

⁴⁰ Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning Text with EEA Relevance. In: Official Journal of the European Union, Nr. 189/01 (04.06.2018) 2; *European Commission. Directorate General for Communication.*, Reflection Paper on Harnessing Globalisation. (LU 2017) 16, <https://data.europa.eu/doi/10.2775/41851> (22.11.2025).

⁴¹ *Detjen, Kuhn, Massing, Richter, u. a.*, Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, 9.

curricularen Festlegungen sind in den übergreifenden Themen und den didaktischen Grundsätzen abgebildet.⁴²

2.3.2 Europapolitische Bezüge innerhalb der Politischen Bildung

Im vierten Teil des Lehrplans („Übergreifende Themen“) ist die Politische Bildung (Punkt 7) zentral für die Verankerung der europapolitischen Dimension. Dort wird explizit festgehalten, dass politische Bildung auf Empfehlungen und Richtlinien des Europarats basiert, insbesondere auf der Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (2010).

Ziel ist es, Lernende mit Wissen, Verständnis und Kompetenzen auszustatten, um „im Dienste der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit in der Gesellschaft aktiv werden zu wollen.“⁴³ Diese Formulierung entspricht den Grundwerten der Europäischen Union gemäß Art. 2 EUV.⁴⁴

Die im Lehrplan definierten Kompetenzziele der Politischen Bildung ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern

- Politische Ideen und Konzepte wie Macht, Autorität und Gerechtigkeit sowie Prinzipien der österreichischen Verfassung zu verstehen und bewerten.
- Politische Fragestellungen wie Gerechtigkeit, Toleranz, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und demokratische Willensbildung zu erkennen und verstehen.
- Überzeugungen von Andersdenkenden kritisch zu reflektieren und sich mit kontroversen Ansichten auseinandersetzen.

Sich an Entscheidungsprozessen (z. B. Schülervvertretung, Jugendparlamente) auf Basis reflektierter Entscheidungen zu beteiligen.

⁴² RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025, 12-13.

⁴³ *Europäische Union* (Hg.), Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (2016/C 202/01) , https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2016_202_R_0001 (22.11.2025) (22.11.2025).

⁴⁴ *Europäische Union* (Hg.), Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (2016/C 202/01) (22.11.2025).

Diese Lernziele sind die Grundlage europapolitischer Bildung, da sie auf demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien verweisen, die auch das Fundament der europäischen Integration darstellen.⁴⁵

Der Lehrplan orientiert sich inhaltlich und strukturell am Europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018). Dabei werden insbesondere die Schlüsselkompetenzen „Bürgerschaftliche Kompetenz“ und „Kulturelles Bewusstsein und Ausdrucksfähigkeit“ thematisiert. Die Förderung von Kommunikation, kritischem Denken, Kooperation und Kreativität (4K-Modell) entspricht den europäischen Bildungszielen, die auf aktive Demokratiefähigkeit und gesellschaftliche Beteiligung abzielen.

Die europapolitische Bildung wird als Querschnittskompetenz verstanden, die Wissen über Institutionen, Werte und Entscheidungsprozesse der EU mit demokratischer Handlungskompetenz und globaler Verantwortung verbindet.⁴⁶

Didaktisch-methodisch wird europapolitische Bildung über einen kompetenzorientierten, handlungs- und diskursbasierten Unterricht realisiert. Der Lehrplan fordert die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Fragestellungen und die Darstellung kontroverser Themen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses (Baden-Württemberg, 1976). Dies besagt, dass Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer politischen Meinung von den Lehrenden beeinflusst werden dürfen. Weiters müssen politische Themen aufgegriffen und analysiert sowie die unterschiedlichen Standpunkte dazu aufgezeigt werden. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, politische Situationen zu analysieren und ihre eigenen Interessen zu vertreten. Der Unterricht soll die Schüler motivieren, sich politisch zu informieren und zu positionieren. Methodenvielfalt und projekthaftes Vorgehen inklusive simulativem Handeln für den Unterricht werden empfohlen.⁴⁷

Dies kann beispielsweise durch Planspiele, Schülerinnen- und Schülervertretung oder Jugendparlamente, die Integration digitaler Medien zur Information und Kommunikation im europäischen Kontext stattfinden. Durch diese Lernformen sollen Schülerinnen und

⁴⁵ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025, 12–13.

⁴⁶ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025.

⁴⁷ *Dmytrasz, Ecker, Ecker, Öhl*, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 22.

Schüler befähigt werden, politische Entscheidungsprozesse in der EU zu verstehen, zu hinterfragen und mitzugestalten. Den Grundsatz 2, „Lehrerinnen und Lehrer bieten einen digital unterstützten Unterricht und nutzen innovative Lern- und Lehrformate“, aufgreifend spricht das auch für die Integration von Game Based Learning im Unterricht.⁴⁸

2.3.3. Europäische Dimension in fächerübergreifenden Kontexten

Neben der Politischen Bildung finden sich europapolitische Bezüge auch in anderen Bereichen des Lehrplanes, etwa der interkulturellen Bildung, die das Verständnis kultureller Vielfalt in Europa, die Reflexion von Migration, Identität und Mehrsprachigkeit fördern soll. Auch in der Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucherbildung sind europapolitische Bezüge gegeben. Hier soll eine Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Zusammenhängen im europäischen Binnenmarkt erfolgen. Auch in der Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, wo Verbindungen ökologischer Themen mit europäischen Nachhaltigkeitsstrategien behandelt werden (z. B. Green Deal, Agenda 2030), ist der europapolitische Bezug vorhanden.

Diese interdisziplinären Lehrinhalte verdeutlichen, dass europapolitische Bildung nicht nur institutionelles Wissen, sondern auch wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge des europäischen Zusammenlebens umfasst.⁴⁹

Der Lehrplan der Mittelschule 2025 bietet einen kompetenzorientierten Rahmen, in dem europapolitische Bildung implizit umfassend berücksichtigt wird.

Besonders positiv hervorzuheben sind die Orientierung an europäischen und internationalen Bildungsstandards, die Betonung demokratischer Werte und Partizipation sowie die Integration europapolitischer Themen in mehreren Unterrichtsfächern.

Anzumerken ist jedoch, dass eine dezidierte Konkretisierung der europapolitischen Inhalte beziehungsweise der Definition einer Europakompetenz im Lehrplan fehlt. Es sind definierte Lernziele in Hinblick auf Wissen über die Institutionen der EU, deren Funktionsweise oder politische Entscheidungsprozesse systematisch abgebildet. Die Umsetzung ist daher stark von der didaktischen Initiative und Qualifikation der jeweiligen Lehrkräfte abhängig. Eine konkrete Beschreibung der Kompetenzen zur europapolitischen Bildung sowie Fortbildungsangebote für die Lehrkräfte und Bereitstellung von

⁴⁸ RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025, 4.

⁴⁹ Dmytrasz, Ecker, Ecker, Öhl, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 20.

entsprechenden Unterrichtsmaterialien zur Gewährleistung einer hohen pädagogischen Qualität in Hinblick auf die europapolitische Bildung sind demnach erforderlich, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu ermöglichen.

2.3.4. Fazit

Die Lehrplananalyse verdeutlicht die Verankerung europapolitischer Bildung als fächerübergreifenden Bestandteil der politischen Bildung. Der Lehrplan 2025 betont demokratische Werte, Partizipation und europäische Schlüsselkompetenzen, lässt jedoch eine präzise Definition europapolitischer Lernziele weitgehend offen. Eine erfolgreiche Umsetzung hängt daher wesentlich von der didaktischen Gestaltung und wissenschaftlicher Qualifikation der Lehrkräfte ab.

3. Game Based Learning

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Game Based Learning. Es erfolgt eine Begriffsdefinition und mögliche Klassifikationen digitaler Spiele. Weiters werden Simulationsspiele und Serious Games, Motivation und Lernprozesse im Spiel und Spielmechaniken betrachtet. Abschließend wird auf didaktische und psychologische Effekte eingegangen.

Um die Bedeutung digitaler Spiele im Bildungsbereich zu verstehen, wird zunächst die didaktische Perspektive auf Lehr- und Lernprozesse beleuchtet. Die Didaktik als eigenständiger Teilbereich der Pädagogik befasst sich mit den Prozessen des Lehrens und Lernens und strebt ein ganzheitliches Verständnis der dabei wirkenden Einflussfaktoren, Zusammenhänge und Abläufe an. Bei der Gestaltung von Lernszenarien stehen aus didaktischer Perspektive insbesondere die grundlegenden Fragen „Was?“, „Wozu?“, „Warum?“, „Wie?“ und „Womit?“ im Mittelpunkt: Welche Inhalte sollen vermittelt werden, welche Ziele werden damit verfolgt, aus welchen Gründen wird gelernt, auf welche Weise erfolgt das Lernen und welche Mittel und Methoden werden dabei eingesetzt?⁵⁰

Digital Game Based Learning stellt eine Verbindung aus Elementen von Computerspielen und Lerninhalten dar und zielt darauf ab, vergleichbare oder gar höhere Lernerfolge zu erzielen, die mit traditionellen Lernmethoden erreicht werden.⁵¹

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf der dargestellten didaktischen Perspektive und beleuchten die Potenziale und Herausforderungen des Lernens mit digitalen Spielen. Der theoretische Teil der Arbeit setzt sich zu Beginn mit der Frage nach den Herausforderungen und Potenzialen von Game Based Learning auseinander. Es gibt mittlerweile mehrere Meta-Analysen zum Lernen mit digitalen Spielen.⁵²

⁵⁰ Aiga Von Hippel, Claudia Kulmus, Maria Stimm, Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung (Stuttgart 2022) 20, doi:10.36198/9783838559568; Birgit Spies, Entwicklung von Serious Games aus lerntheoretischer, mediendidaktischer und medienpsychologischer Perspektive. In: Wolfgang Becker, Maren Metz (Hg.), Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung (Wiesbaden 2022) 34, doi:10.1007/978-3-658-35059-8.

⁵¹ Marc Prensky, Digital Game-Based Learning. In: Computers in Entertainment 1, Nr. 1 (o. O. 10.2003) 21–21, doi:10.1145/950566.950596.

⁵² Pieter Wouters, Christof Van Nimwegen, Herre Van Oostendorp, Erik D. Van Der Spek, A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. In: Journal of Educational Psychology 105, Nr. 2 (o. O. 05.2013) 249–265, doi:10.1037/a0031311; Elizabeth A. Boyle, Thomas Hainey, Thomas M. Connolly, Grant Gray, u. a., An Update to the Systematic

Die Durchführung von Studien, welche häufig ohne Kontrollgruppen oder mit kleinen Stichproben durchgeführt wurden, stellt ein Qualitätsproblem dar. Dies führt zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Studiendesigns und Variablen.⁵³ Zudem können die Ergebnisse eines Lernspiels nicht auf andere Spiele übertragen werden.⁵⁴ Trotz dieser Herausforderungen zeigen sich seit Mitte der 2010er-Jahre zunehmend positive Ergebnisse zum Lernen mit digitalen Lernspielen (Serious Games), was auf eine verbesserte Qualität dieser Spiele schließen lässt.⁵⁵ In der Game Based Learning Forschung werden häufig kognitive Variablen wie deklaratives Wissen oder Problemlösungsfähigkeiten untersucht. Eine umfassende Metaanalyse ergab, dass Lernende mit Serious Games signifikant bessere Lernergebnisse erzielten als solche, die ohne diese Spiele lernten.⁵⁶ Zudem konnten diese Lernenden das Gelernte in späteren Tests besser abrufen, was auf eine tiefere Verarbeitung des Wissens hindeutet.

3.1 Begriffsdefinition: Spiel und digitales Spiel

Um die theoretischen Grundlagen des Game Based Learning zu verstehen, ist zunächst eine begriffliche Klärung erforderlich. Ein Spiel wird definiert als ein System, in dem Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einen simulierten, durch Regeln definierten sozialen Konflikt eintreten, der zu einem erfassbaren Resultat führt. Das Spiel zeichnet sich dadurch aus, dass die Spielerinnen und Spieler mit dem System interagieren, um das

Literature Review of Empirical Evidence of the Impacts and Outcomes of Computer Games and Serious Games. In: Computers & Education 94 (o. O. 2016) 178–192, doi:10.1016/j.compedu.2015.11.003.

⁵³ Manuel *Ninaus*, Simon *Greipl*, Kristian *Kiili*, Antero *Lindstedt*, u. a., Increased Emotional Engagement in Game-Based Learning. A Machine Learning Approach on Facial Emotion Detection Data. In: Computers & Education 142 (o. O. 12.2019) 103641, doi:10.1016/j.compedu.2019.103641.

⁵⁴ Jan L. *Plass*, Bruce D. *Homer*, Charles K. *Kinzer*, Foundations of Game-Based Learning. In: Educational Psychologist 50, Nr. 4 (o. O. 02.10.2015) 258–283, doi:10.1080/00461520.2015.1122533.

⁵⁵ *Boyle*, *Hainey*, *Connolly*, *Gray*, u. a., An Update to the Systematic Literature Review; *Ninaus*, *Greipl*, *Kiili*, *Lindstedt*, u. a., Increased Emotional Engagement in Game-Based Learning.

⁵⁶ *Wouters*, *Van Nimwegen*, *Van Oostendorp*, *Van Der Spek*, A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games.

Spielgeschehen zu erleben. Die Künstlichkeit eines Spiels resultiert aus seiner klaren Abgrenzung in zeitlicher und räumlicher Hinsicht von der realen Welt. Der Konflikt stellt einen zentralen Bestandteil jedes Spiels dar und kann in unterschiedlichen Formen erfolgen. Dazu zählen sowohl kooperative als auch wettbewerbsorientierte Spiele, individuelle Herausforderungen sowie soziale Auseinandersetzungen zwischen mehreren Spielern. Regeln bilden dabei die strukturellen Grundlagen des Spiels, indem sie festlegen, welche Handlungen erlaubt oder verboten sind und somit den Rahmen des Spielverlaufs definieren. Das Resultat eines Spiels ist stets quantitativ messbar, beispielsweise in Form von Sieg oder Niederlage, oder einer numerischen Bewertung. Diese Eigenschaft unterscheidet es von weniger formalisierten Spielformen. Unter Spieldesign versteht man den Prozess, in dem ein Designer ein solches System entwirft, um eine Spielerfahrung zu schaffen, aus der ein bedeutungsvolles Spiel hervorgeht.⁵⁷

Die Begriffsverwendung im Umfeld digitaler Spiele zeichnet sich durch eine hohe Vielfalt und Uneinheitlichkeit aus. Der Begriff "Computerspiel" bezeichnet streng genommen lediglich Software, die auf PCs oder Laptops ausgeführt wird. Für Spiele auf anderen Plattformen, wie Konsolen, Smartphones oder Spielautomaten, wären eigene Bezeichnungen erforderlich. Dennoch hat sich in den Game Studies der unspezifische, aber allgemein akzeptierte Sammelbegriff "Computerspiel" beziehungsweise "Videospiel" etabliert, welcher sämtliche Formen digitaler Spiele umfasst. Ein wesentliches Merkmal digitaler Spiele ist die automatisierte Anwendung der Spielregeln in Verbindung mit den Handlungen der Spielenden. Die Interaktion mit dem betreffenden System erfolgt über verschiedene Eingabegeräte wie Tastatur, Maus oder Controller. Das System reagiert auf diese Eingaben mit visuellen, auditiven oder physischen Rückmeldungen. Zentrales Merkmal digitaler Spiele ist somit ihre Interaktivität, aus der eine grundlegende Nonlinearität des Spielverlaufs entsteht, wie etwa beim First-Person-Shooter.⁵⁸

3.2 Klassifikation digitaler Spiele

Aufbauend auf der Definition digitaler Spiele stellt sich die Frage, wie diese inhaltlich und strukturell kategorisiert werden können. Digitale Spiele lassen sich nach verschiedenen Kriterien wie Steuerung, Perspektive oder technischer Umsetzung differenzieren. Die Einteilung in Genres stellt dabei die gebräuchlichste Form der Kategorisierung dar. Wie in

⁵⁷ Katie Salen *Tekinbas*, Eric Zimmerman, Rules of Play. Game Design Fundamentals (Cambridge 2004) 89.

⁵⁸ Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Methoden historischen Lernens, Frankfurt 2022) 15.

der Musik und im Film beruhen Genres auf wiederkehrenden Mustern, die individuelle Ausprägungen zulassen, jedoch einem gemeinsamen Kontext folgen. Die von Pohlmann vorgeschlagene Klassifizierung orientiert sich an der Struktur der Spiele, wobei spezifische Ausprägungen, wie etwa beim First-Person-Shooter, als untergeordnete Kategorien verstanden werden.⁵⁹

Computer- beziehungsweise Videospiele werden in der Regel in verschiedene Hauptkategorien unterteilt, wie beispielsweise Strategiespiele, Simulationsspiele, Actionspiele, Adventures, Rollenspiele sowie Geschicklichkeits- und Sportspiele. Moderne Spiele kombinieren häufig verschiedene Genres, um die Attraktivität zu erhöhen, z. B. enthalten Actionspiele strategische oder geschicklichkeitsbasierte Elemente. Diese Vermischung von Spielgenres und Spielformen, führt neuen, komplexeren Spieltypen und es entstehen neue Anforderungen an die Spielerinnen und Spieler.⁶⁰

Mogel vertritt die folgende Ansicht und sagt: „Letztendlich kann man alle Spielarten auf generell vier Grundkomponenten zurückführen, nämlich Geschicklichkeits-, Strategie-, Simulations- und Rollenspiele. Allerdings ist beachtenswert, dass jedes Computerspiel Genre die Grunddimensionen dieser Arten in unterschiedlicher Ausprägung enthält.“⁶¹

3.3 Simulationsspiele und Serious Games

Für Bildungsprozesse sind Simulations- und Planspiele, die reale Systeme modellhaft abbilden, besonders relevant. Das Ziel von Simulationsspielen besteht darin, reale oder hypothetische Bereiche der Wirklichkeit möglichst realitätsgetreu nachzubilden. Der Anspruch auf hohe Realitätsnähe führt zu einer beträchtlichen Komplexität der Spiele, die von den Spielerinnen und Spielern ein hohes Maß an sensorischer und motorischer Koordinationsfähigkeit sowie differenziertes, situatives Handeln verlangt. Die thematische Bandbreite reicht von technischen Simulationen, wie beispielsweise Eisenbahn- oder Flugsimulationen, bis hin zu ökonomischen, politischen, sportlichen oder gesellschaftlichen Szenarien, in denen die Spielerinnen und Spieler ihr Fachwissen einbringen müssen. Besonders bekannt sind Flugsimulationsspiele, die nicht nur im Unterhaltungsbereich, sondern auch in der Pilotenausbildung zum Einsatz kommen.

⁵⁹ *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, 30; Horst *Pohlmann*, Überwältigt von der Spieleflut? Genrekunde. In: Winfred *Kaminski*; Tanja *Witting* (Hg.): Basiswissen Computer- und Videospiele (München 2007) 9–16.

⁶⁰ Hans *Mogel*, Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel (3., aktual. und erw. Aufl., Berlin/ Heidelberg 2008) 195, doi:10.1007/978-3-540-46644-4.

⁶¹ *Mogel*, Psychologie des Kinderspiels.

Darüber hinaus existieren Simulationen ökologischer Systeme, die es den Spielern ermöglichen, die Konsequenzen ihres Handelns analytisch zu betrachten und somit eine wissenschaftliche Perspektive einzunehmen.⁶²

Gemäß Sauvé (1985) ist Simulation als System mit vier Merkmalen, Repräsentationsmodell, Vereinfachung, Dynamik und Realität, zu verstehen.⁶³ Auch Garris, Ahlers und Driskell (2002), Gorman (2000), Romme (2002) sowie Swanson und Ornelas (2001) greifen diese Definition auf und beschreiben Simulationen als vereinfachte, zugleich aber realistische und repräsentative Modelle der Realität.⁶⁴ Peters, Vissers und Heijne (1998) fügen eine pädagogische Dimension hinzu, indem sie Simulationen als vereinfachte Modelle zur Untersuchung realer Zusammenhänge im Bildungsbereich definieren.⁶⁵ Borges und Baranauskas erweitern dies auf Computersimulationen als computerbasierte Verfahren zur Modellbildung, Analyse und Wissens berpr fung über reale Systeme.⁶⁶ Mehrere Autorinnen und Autoren betonen den dynamischen Aspekt, vor allem im Hinblick auf Rückkopplungsprozesse. Eine effektive Simulation bettet Lernen in

⁶² Preisinger, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, 195.

⁶³ Louise Sauvé, Lise Renaud, David Kaufman, Games, Simulations, and Simulation Games for learning. Definitions and Distinctions. In: Educational Gameplay and Simulation Environments. Case studies and lessons learned (Hershey 2010) 168-193.

⁶⁴ Rosemary Garris, Robert Ahlers, James E. Driskell, Games, Motivation, and Learning. A Research and Practice Model. In: Simulation & Gaming 33, Nr. 4 (o. O. 12.2002) 441–467, doi:10.1177/1046878102238607; Paul J Gorman, Andreas H Meier, Chantal Rawn, Thomas M Krummel, The Future of Medical Education Is No Longer Blood and Guts, It Is Bits and Bytes. In: The American Journal of Surgery 180, Nr. 5 (o. O. 11.2000) 353–356, doi:10.1016/S0002-9610(00)00514-6; A. Georges L. Romme, Learning Outcomes of Microworlds for Management Education. In: Management Learning 34, Nr. 1 (o. O. 03.2003) 51–61, doi:10.1177/1350507603034001130; Mary A. Swanson, Denise Ornelas, Linda Edwards (Hg.), Health Jeopardy. A Game to Market School Health Services. In: The Journal of School Nursing 17, Nr. 3 (o. O. 06.2001) 166–169, doi:10.1177/10598405010170030901.

⁶⁵ Vincent Peters, Geert Vissers, Gerton Heijne, The Validity of Games. In: Simulation & Gaming 29, Nr. 1 (o. O. 03.1998) 20–30, doi:10.1177/1046878198291003.

⁶⁶ Marcos Augusto Francisco Borges, M. Cec lia C. Baranauskas, A User-centred Approach to the Design of an Expert System for Training. In: British Journal of Educational Technology 29, Nr. 1 (01.1998) 25–34, doi:10.1111/1467-8535.00043.

reale Handlungssituationen ein, in denen Handlungen und Entscheidungen unmittelbares Feedback ermöglichen.⁶⁷

Spielerische Wirtschaftssimulationen ermöglichen es, Lernen und Handeln als vernetztes, interaktives und durch die Erprobung von Alltagsprozessen pädagogisches und didaktisches Handlungsgeschehen aufzufassen. Spielen ist ohne das Erlernen von Kommunikationsformen und Bewältigungsstrategien nicht denkbar.⁶⁸

Computerspiele sind dadurch charakterisiert, dass sie reale Gegebenheiten abbilden und dabei grundlegende Strukturen und Muster aufgreifen, die auch in der realen Welt zu finden sind. So entstehen komplexe Systeme, die nicht nur Elemente der Realität abbilden, sondern diese zugleich auch reflektieren. Sie sind folglich ein Produkt ihrer Entwicklerinnen und Entwickler, da die in ihnen enthaltenen Herausforderungen jenen ähneln, mit denen Menschen in der modernen Welt konfrontiert sind.⁶⁹

3.4 Serious Games und Game Based Learning

Aus den zuvor beschriebenen Spieltypen lässt sich eine Unterkategorie ableiten, die für Bildungsprozesse von besonderer Bedeutung ist: die sogenannten Serious Games. Serious Games sind eine Kategorie von digitalen Spielen, die darauf ausgerichtet sind, spezifische Inhalte zu vermitteln. Der zentrale Charakter dieser Spiele liegt in der Möglichkeit, Lernprozesse durch Probehandlungen und experimentelle Zugänge anzuregen, wobei Wissen nicht als statisch, sondern als im Spielprozess selbst konstituierend und performativ erfahrbar wird. Lernen entsteht demnach erst durch das aktive Spielen. Serious Games fungieren sowohl als Instrumente als auch als Mittel zur Erkenntniserlangung, indem sie Spiel und Wissen als wechselseitige Bedingungen begreifen. Ihre spezifische Fähigkeit besteht darin, Wissen nicht nur zu festigen, sondern es durch spielerische Interaktion zu vermitteln.⁷⁰

⁶⁷ Gorman, Meier, Rawn, Krummel, The Future of Medical Education Is No Longer Blood and Guts, It Is Bits and Bytes.

⁶⁸ Stefan Piasecki (Hg.), CREDERE ET LUDERE. Computer- und Videospiele aus religionspädagogischer Perspektive (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Medienwissenschaften, Bd. 34, Baden-Baden 2017) 194, doi:10.5771/9783828867932.

⁶⁹ Christian Schmitt, Computerspiele. Die Nutzer, die Gefahren, die Lernpotentiale, der Umgang (Hamburg 2011) 18.

⁷⁰ Lisa Gotto, Serious Games. Einleitung. In: Gundolf S. Freyermuth, Lisa Gotto, Fabian Wallenfels (Hg.), Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und

Ritterfeld und Ratan unterscheiden die "driving forces" hinter sogenannten „Serious Games“ – also Spielen mit ernsthaften (serious), nicht rein unterhaltenden Zielsetzungen – in die Kategorien „academic education“, „social change“, „occupation“, „health“, „military“, and „marketing“.⁷¹ Diese Spiele verfolgen demnach primär pädagogische, berufliche oder gesellschaftliche Zwecke. Eine Trainingssimulation für Feuerwehranwärterinnen und Feuerwehranwärter gilt somit als „Serious Game“, während das Streben nach einem neuen Highscore in Pac-Man dies nicht erfüllt. Serious Games vermitteln Wissen und Fähigkeiten, während klassisches Lernen auf den Aufbau eines allgemeinen Wissensvorrats zielt, von dem ein Großteil ungenutzt bleibt.⁷² Piasecki sagt: „Lehrbuchwissen wird durch realitätsnahe Erfahrungen ergänzt, sodass Nutzer sich sicher fühlen, im Handlungsfeld zu agieren.“⁷³

Serious Games überschneiden sich mit dem Konzept des Game based beziehungsweise digital Game Based Learning (DGBL). Der Begriff Game Based Learning umfasst laut Wikipedia alle Spiele, die Lernerfolge erzielen können, wobei dies sowohl Brettspiele, Sportarten als auch digitale Spiele sein können. Im Gegensatz dazu steht der Begriff "digital Game Based Learning in education", der sich ausschließlich auf digitale Spiele im Rahmen von Lehr- und Bildungsprozessen konzentriert.⁷⁴

"Serious Games", "digitale Spiele" oder "E-Planspiele" sind digitale Lernspiele, während der Begriff "Gamification" „die Anwendung von Spielelementen und Techniken zur Gestaltung digitaler Spiele“⁷⁵, auf einem pädagogischen Konzept basierend, ist. Die

Gamification des Wissenstransfers (Bild und Bit. Studien zur digitalen Medienkultur 2 Bielefeld 12014) 139.

⁷¹ Rabindra *Ratan*, Ute *Ritterfeld*, Classifying serious games. In: Serious games: Mechanisms and effects, (o. O. 01.2009) 10–24.

⁷² *Piasecki*, CREDERE ET LUDERE, 195–196.

⁷³ *Piasecki*, CREDERE ET LUDERE, 196.

⁷⁴ Kevin *Corti*, Games-based Learning. a Serious Business Application (o.O. 2006), <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci777s2c/lectures/lan/serious%20games%20business%20applications.pdf> (21.11.2025).

⁷⁵ Maren *Metz*, Wolfgang *Becker*, Einleitung. In: Wolfgang *Becker*, Maren *Metz* (Hg.), Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung (Wiesbaden 2022) 1-2, doi:10.1007/978-3-658-35059-8.

Schülerinnen und Schüler sind aktive Teilnehmer in den digitalen Lernspielen, die das Erlernen von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen spielerisch fördern sollen. In den Spielen übernehmen die Schülerinnen und Schüler die Identität von realistischen Spielfiguren und bewegen sich in realitätsnahen Szenarien. Der Wissens- und Kompetenzzuwachs wirkt sich in der virtuellen Spielumgebung wie auch in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus.⁷⁶

Ein Serious Game lässt sich als ein interaktives Medium, welches das Potenzial für das Prinzip des Spielend-Lernens in sich aufweist, sofern grundlegende Qualitätsmerkmale erfüllt sind, definieren. Diese können unter vier Kriterien zusammenfasst werden:

- den Eigenschaften des Spiels,
- dem Prinzip des spielerischen Lernens,
- der Interaktion und
- den Spielanreizen.

Die Aufgabe des Game Designs ist es, diese Kriterien in die Gestaltung eines Serious Games einzubeziehen, um das spielerische Lernen zu gewährleisten.⁷⁷

In Tabelle 1 sind die vier zuvor beschriebenen Kriterien mit ihren Qualitätsmerkmalen noch einmal tabellarisch aufgelistet. Je mehr dieser Qualitätsmerkmale von einem Spiel erfüllt werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Lernstoff während des Spielens erfolgreich vermittelt wird. Jedes Spiel muss jedoch auf das gesetzte Ziel und die Zielgruppe angepasst werden. Die Merkmale können folglich variieren und müssen je nach individueller Situation abgewogen werden.

⁷⁶ Maren Metz, Wolfgang Becker, Einleitung, 1-2.

⁷⁷ Ingrid C. Jeske, Spielen-Lernen mit Serious Games. Eine Betrachtung aus medienkonzeptioneller Perspektive. In: Wolfgang Becker, Maren Metz (Hg.), Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung (Wiesbaden 2022) 22, doi:10.1007/978-3-658-35059-8.30.

Kriterium	Merkmale
1. Spiel	Spielregeln Rückmeldungen Bewertung Belohnung Spielziel
2. Spielend-Lernen	a) Spielmechanik: Immersive Didaktik Lerninhalte als Spiel b) Spielstruktur: Wiederholungen Schwierigkeitssteigerungen
3. Interaktion	Intuitive Steuerung: des Bildschirms (Usability) der Spielewelt (Playability)
4. Motivation	a) das Medium ist: selbsterklärend, steuerbar, kontrollierbar, korrigierbar, intuitiv nutzbar, herausfordernd (nicht zu leicht / schwer) b) Impulse werden gesetzt durch: Neuigkeiten, Wechsel, Überraschungen, Widersprüchlichkeiten, Brüche

Tabelle 1: Konzeptionskriterien für Serious Games (Quelle: Jeske in Becker und Metz, S. 23 ⁷⁸)

⁷⁸ Jeske, Spielen-Lernen mit Serious Games. 23.

3.5 Motivation und Lernprozesse im Spiel

Damit Serious Games ihre didaktische Wirkung entfalten können, ist die Motivationsstruktur des Spiels von zentraler Bedeutung. Ein Spiel soll Spieler zu motivierten Lernenden machen. Motivierte Lernende sind enthusiastisch und fokussiert, sind interessiert, zeigen Freude an ihrer Tätigkeit, halten durch und handeln selbstbestimmt. Es gibt viele Modelle der Motivation.⁷⁹ Ein Beispiel ist das Erwartungs-Wert-Ansatz von Mathieu et al. (1992).⁸⁰ Ein weiteres Beispiel ist Kellers Modell der Aufmerksamkeit, Relevanz, Zuversicht und Zufriedenheit (ARCS).⁸¹ Malone identifiziert drei zentrale Faktoren, wodurch eine Tätigkeit intrinsisch motivierend wird: Herausforderung, Neugier und Fantasie. Malone wandte dieses speziell auf die Gestaltung von Computerspielen an.⁸²

Auf eine Spielhandlung folgt eine unmittelbare Rückmeldung vom Spiel und wird vom Spieler individuell bewertet. Dadurch wird entweder der nächste Spielzug eingeleitet oder das Spiel beendet.⁸³ Diese unmittelbare Rückmeldung zur getätigten Aktion des Spielers stimuliert das Belohnungszentrum im Gehirn und motiviert bei positiver Rückmeldung zu einer Wiederholung. Ist die Bewertung negativ beziehungsweise enttäuschend, führt dies zum Spielabbruch.⁸⁴

Digitale Spiele haben den Vorteil, dass sie jederzeit verfügbar sind und können zudem zentrale Motivationsfaktoren wie Anerkennung, Herausforderung und soziale Interaktion

⁷⁹ *Garris, Ahlers, Driskell*, Games, Motivation, and Learning, 445.

⁸⁰ John E. *Mathieu*, Scott I. *Tannenbaum*, Eduardo *Salas*, Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. In: *Academy of Management Journal* 35, Nr. 4 (o. O. 1992) 828–847.

⁸¹ John M. *Keller*, Motivational design of instruction. *Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status* (o.O. 1983) 383-434.

⁸² Thomas *Malone*, What makes computer games fun? In: *Proceedings of the Joint Conference on Easier and More Productive Use of Computer Systems (Part-II). Human Interface and the User Interface-Volume* (New York 1981) 143.

⁸³ *Garris, Ahlers, Driskell*, Games, Motivation, and Learning; *Spies*, Entwicklung von Serious Games, 28.

⁸⁴ Gerhard *Roth*, Alica *Ryba*, Coaching, Beratung und Gehirn. *Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte*, (Stuttgart 2022); *Spies*, Entwicklung von Serious Games, 28.

fördern.⁸⁵ Sie ermöglichen eigenständiges Handeln und bieten die Möglichkeit, in geschützten virtuellen Umgebungen gefahrlos erleben und lernen zu können. Immersive Spielmechanismen verstärken dabei das Gefühl des realen Erlebens.⁸⁶

3.6 Spielmechaniken

Eine der vielen verschiedenen Definitionen der Spielmechanik, präsentiert Aki Järvinen: „Game mechanics is a functional game feature that describes one possible or preferred or encouraged means with which the player can interact with game elements as she is trying to influence the game state at hand towards attainment of a goal.“⁸⁷ Es geht dabei um die Einflussnahme auf den Spielverlauf durch eine Handlung des Spielenden. Järvinen empfiehlt, Spielmechaniken als Verben zu interpretieren, also das Zielen, das Schießen, das Anklicken und ähnliches.⁸⁸

Miguel Sicart vergleicht Spielmechaniken und Regeln und sagt: „Game mechanics are concerned with the actual interaction with the game state, while rules provide the possibility space where that interaction is possible [...]. In this sense, rules are modeled after agency, while mechanics are modeled for agency.“⁸⁹ Aus der Perspektive der Spielenden ermöglicht die Spielmechanik die Eingabe von Daten über das Interface, welche anschließend vom Spielsystem in Abstimmung mit den Spielregeln verarbeitet werden. Dies führt zu einer Veränderung des Spielzustandes, welcher wiederum den

⁸⁵ Wolfgang *Bergmann*, Gerald *Hüther*, *Computersüchtig. Kinder im Sog der modernen Medien* (Düsseldorf 2006); Sabine M. *Grüsser-Sinopoli*, Ralf *Thalemann*, *Computerspielsüchtig? Rat und Hilfe* (Bern 2006).

⁸⁶ *Spies*, *Entwicklung von Serious Games*, 28.

⁸⁷ Aki *Järvinen*, *Games without frontiers. Theories and Methods for Game Studies and Design* (Finland 2007) 255.

⁸⁸ Aki *Järvinen*, *Games without frontiers*, 263; Philipp *Bojahr*, Michelle *Herte*, *Spielmechanik*. In: Benjamin *Beil*, Thomas *Hensel*, Andreas *Rauscher* (Hg.), *Game Studies* (Wiesbaden 2018) 236, doi:10.1007/978-3-658-13498-3.

⁸⁹ Miguel *Sicart*, *Defining Game Mechanics*. In: *Game Studies* 8, Nr. 2 (o. O. 12.2008), <https://gamestudies.org/0802/articles/sicart> (21.11.2025).

Spielenden über das Interface zugänglich gemacht wird und zu einer weiteren Eingabe führt.⁹⁰

Sailer kategorisiert Spielmechaniken wie folgt:

- Punkte
- Abzeichen
- Bestenlisten
- Team-Bestenlisten
- Spielgeschichten
- Leistungsgraphen
- Avatare

Diese wirken an der Oberfläche des Spiels und sind für die Spielerinnen und Spieler direkt erlebbar, beispielsweise durch Punkte sammeln beziehungsweise durch die Erstellung eigener Avatare.⁹¹

3.7 Lernen im Spiel: Didaktische und psychologische Effekte

Neben der motivationalen Komponente sind auch die kognitiven und sozialen Aspekte des Lernens von zentraler Relevanz. Im Lernkontext wird Spielen vor allem die Eigenschaft zugeschrieben, Lernende aktiv in das Geschehen einzubinden und damit ein handlungsorientiertes Lernen zu fördern, wodurch die Spielenden Selbstwirksamkeit erfahren und eine Form der Selbstaneignung entsteht. Digitale Spiele fördern diesen Prozess in hohem Maße, da sie kontinuierlich Rückmeldungen über das eigene Handeln geben und so durch Feedbackschleifen einen unmittelbaren Kompetenzzuwachs erlebbar machen. Dies stärkt sowohl das Gefühl von Autonomie als auch die Freude am eigenen Können, da Handlungen im Spiel keine realen Konsequenzen nach sich ziehen. So ermöglichen Computerspiele ein experimentierendes, im schulischen Sinne forschendes Lernen und eröffnen den Lernenden Erfahrungen, in denen Grenzen überschritten werden können, die in der Realität nur bedingt oder gar nicht überwindbar sind.⁹²

Lernen im Spiel erfolgt oft in einer problem- oder konfliktorientierten Situation, die Neugier, Unsicherheit und Spannung erzeugt und dadurch didaktische Prinzipien wie

⁹⁰ *Bojahr, Herte*, Spielmechanik, 243; Henry E. Lowood, Raiford Guins, A. C. Deger, Debugging Game History. A Critical Lexicon. In: Game Histories (Cambridge 2016) 300.

⁹¹ Michael Sailer, Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse (Wiesbaden 2016) VII.

⁹² *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, 17–18.

Problembezogenheit sowie Handlungs- und Produktionsorientierung auf natürliche Weise vermittelt. Diese Elemente tragen zur Förderung der intrinsischen Motivation der Spielenden bei, insbesondere bei einer angemessenen Abstimmung des Schwierigkeitsgrads, wodurch ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs sowie die sogenannte Flow-Erfahrung ermöglicht werden. In solchen Moment konzentrieren sich die Spielerinnen und Spieler ausschließlich auf das Spiel. Motivationsfördernde Aspekte sind entscheidend für den Einsatz von Computerspielen im Unterricht. Aufgrund ihres ganzheitlichen Ansatzes ermöglichen Spiele ein breites Spektrum an Lernerfahrungen, die sowohl kognitive, handlungsbezogene, soziale als auch emotionale Kompetenzen umfassen. Diese Art des Lernens wird als nachhaltig betrachtet, da neben dem Lernziel weitere Kompetenzen erworben werden.⁹³

Köhler (2008) zufolge können verschiedene Muster als Hinweise auf spezifische Lebensbereiche sowie auf kulturell geprägte Verhaltensmuster der Spielerinnen und Spieler interpretiert werden. So zeigt sich etwa das soziale Handlungsfeld in Auseinandersetzungen und Konflikten, die gesellschaftlich erlernte Formen der Konfliktbewältigung ausdrücken. Der Leistungsbereich zeigt sich in der Erledigung von Aufgaben zur Zufriedenheit und das individuelle Entwicklungsfeld umfasst Streben nach Wachstum, Kompetenz und Selbstverwirklichung, während der Wunsch, den eigenen Wirkungskreis zu erweitern oder als Erste ein Ziel zu erreichen, für Macht- und Wettbewerbsorientierung steht. Das soziale und strukturelle Ordnungsfeld zeigt sich im Verbinden von Menschen und Dingen sowie im Bemühen, Lebensaspekte in eine sinnvolle Ordnung zu bringen.⁹⁴

3.7 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Game Based Learning ein probates didaktisches Instrumentarium ist, das Lernprozesse durch spielerische Interaktion, Motivation und unmittelbares Feedback nachhaltig fördern kann. Digitale Spiele integrieren kognitive, emotionale und soziale Dimensionen des Lernens und ermöglichen dadurch ein handlungsorientiertes, erfahrungsbasiertes Lernen. Die Integration didaktischer Prinzipien in das Spieldesign stellt eine Möglichkeit dar, um Lernumgebungen zu schaffen, die sowohl intrinsische Motivation als auch selbstgesteuertes Lernen fördern. Game Based Learning bietet demnach ein hohes Potenzial, traditionelle Lehr- und

⁹³ *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung.

⁹⁴ Esther Köhler, Computerspiele und Gewalt. Eine psychologische Entwarnung (Heidelberg 2008) 70–71.

Lernformen zu ergänzen und Schülerinnen und Schüler aktiv, reflektiert und kompetenzorientiert in Bildungsprozesse einzubinden.

4. Analyse der Simulationsspiele

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse und dem abschließenden Vergleich von zwei Computerspielen zum Thema Gesetzgebung in der EU („Fabulous Council: Der Rat von Nafasia“ und EUcraft). Beide Spiele sind im Bereich der Simulationsspiele angesiedelt und die Lernenden müssen im Verlauf der Spiele durch Gespräche und Abstimmungen mit den anderen Mitgliedern des Rates, der für die Gesetzgebung zuständig ist, einen Konsens finden, um neue Gesetze zu verabschieden. Dabei sollen nicht nur die eigenen Interessen berücksichtigt werden, sondern auch eine Einigung erreicht werden, welche alle beteiligten Gruppen zufriedenstellt. Zunächst werden die Spiele hinsichtlich ihrer Eignung für den Unterricht analysiert, kritisch reflektiert und anschließend miteinander verglichen. Ziel der Analyse ist es, die Potentiale des Spiels für Lernprozesse zur Bildung politischer Kompetenzen zu untersuchen und ihre Relevanz im Kontext medienpädagogischer und didaktischer Ansätze zu bewerten.

Die Untersuchung der Simulationsspiele erfolgt mittels einer qualitativen Spielanalyse, die sowohl die narrativen als auch die spielmechanischen Aspekte von Fabulous Council und EUcraft umfassen. Die Analyse stützt sich auf direkte Gameplay-Erfahrungen der Autorin und Beobachtungen von Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Spezifische Dimensionen, wie Narration, Spielmechanik, Interaktivität, Lernpotential und Motivation werden definiert und systematisch untersucht, um das pädagogische Potenzial der Spiele fundiert zu bewerten. Die Auswahl dieser Kriterien orientiert sich an bestehenden wissenschaftlichen Modellen zur Videospielanalyse. Die Wahl einer qualitativen, praxisnahen Analyse begründet sich darin, dass komplexe Spielmechaniken und pädagogische Effekte nur durch direkte Interaktion und Beobachtung erfasst werden können. Quantitative Messungen würden einzelne Aspekte zwar messbar machen, könnten jedoch die Zusammenhänge zwischen Motivation, Spielmechanik und Lernwirkung nicht ausreichend abbilden.

4.1 Fabulous Council

„Fabulous Council: Der Rat von Nafasia“ ist ein politisches Sozialsimulationsspiel, welches von der Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland und den deutschen Ländern gemeinsam in Auftrag gegeben und von der Agentur Serious Games Interactive

für den Schulunterricht entwickelt wurde. Das Spiel ist nur auf Anfrage über die offizielle Website der Europäischen Kommission erhältlich.⁹⁵

Die Zielgruppe des Spiels sind Jugendliche ab 10 Jahren. Die Sprache ist sehr einfach, um auch Spielende mit geringen Deutschkenntnissen zu erreichen. Das zur Verfügung gestellte Handbuch ist in der Vorbereitung und während des Spiels sehr hilfreich.

Fabulous Council ist ein narratives Simulationsspiel, in dem die Spielenden die Rolle eines Ratsmitglieds in einer fiktiven, vielfältigen Fantasiewelt namens Nafasia übernehmen. Ziel ist es, gemeinsam mit anderen Charakteren demokratische Entscheidungen zu treffen, die das Leben in der Spielwelt beeinflussen. Die Ratsmitglieder stammen aus unterschiedlichen Regionen, Kulturen und sozialen Klassen Nafasias. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit in die Rollen der Wesen Nafasias zu schlüpfen. Diese Wesen sind Vampire, Hexen und Hexer, Naturgeister, Drachenreiter und Drachenreiterinnen und Bauern und Bäuerinnen. Weiters leben noch Wichtel in Nafasia, welche im Rat keine Mitglieder stellen.

Das Spiel besteht aus Entscheidungsrunden, bei denen Themen wie Migration, Umwelt, Verkehr, Gesundheit, Wirtschaft, Diskriminierung, Gemeinschaftsleben oder Künstliche Intelligenz behandelt werden. Den Ratsmitgliedern werden die Anträge verschiedener Bevölkerungsgruppen Nafasias vorgelegt. Zu Beginn jeder Entscheidungsrunde wird in einem kurzen Video das Thema der Abstimmung mit diversen positiven und negativen Aspekten vorgestellt. Die Spielenden diskutieren anschließend innerhalb der Gruppe, ob sie den Antrag annehmen oder ablehnen. Hierbei müssen sie die Bedürfnisse und Ziele der eigenen Bevölkerungsgruppe sowie auch der Gesamtbevölkerung berücksichtigen. Diese Bedürfnisse sind unterteilt in die Kategorien Geld, Gemeinschaft, Natur und Komfort. Die Auswirkungen der Ausgänge der Abstimmung wird in jeder Runde vorher angezeigt. Jeder Spielende kann individuell entscheiden und seine Stimme abgeben. Die Abstimmungsergebnisse werden angezeigt und Punkte in den vier Bedürfniskategorien werden vergeben oder abgezogen.

Um das Spiel zu gewinnen, müssen am Ende der Entscheidungsrunden in jeder Bedürfniskategorie Punkte erzielt worden sein.

Um das Spiel mit den Schülerinnen und Schülern zu spielen, wird von jedem Spielenden und der Lehrperson ein Mobiltelefon oder ein Laptop benötigt. Das Spiel wird von der

⁹⁵ Fabulous Council – Online Game für den Unterricht - Vertretung in Deutschland, https://germany.representation.ec.europa.eu/fabulous-council-online-game-fur-den-unterricht_de (22.11.2025).

Lehrperson am PC und über den Beamer oder einem Bildschirm für alle Teilnehmenden gut sichtbar gestartet. Die Schülerinnen und Schüler können sich auf ihren Geräten einer Gruppe zuordnen. Der Spielverlauf ist immer gleich, die Lernenden haben jeweils genug Zeit, um zu diskutieren und danach auf ihren Geräten abzustimmen. Die vorgegebene Zeit kann durch die Lehrperson verkürzt werden, falls die Schülerinnen und Schüler bereits fertig sind. Somit kommt keine Langeweile in den Wartezeiten auf. Die Videos und Spielrundenergebnisse sind am allgemeinen Bildschirm zu sehen, wodurch die Spielenden immer das Gesamtergebnis im Blick haben. Die Bedienung ist intuitiv, aber ein Benutzerhandbuch ist online verfügbar, sollte es benötigt werden.

Die Spielmechanik umfasst wiederkehrende Aufgaben wie Abstimmungen zu jedem in Videos gezeigten Anträgen verschiedener Interessensgruppen, welche intuitiv über die Benutzeroberfläche gesteuert werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten kontinuierliches Feedback in Form von Bedürfnispunkten und Fortschrittsanzeigen oder visuellen und akustischen Signalen (beispielsweise bei Ablauf der Abstimmungszeit), wodurch ein kontinuierlicher Lern- und Motivationsprozess unterstützt wird. Die Grafiken und Hintergründe, sowie die Sprache sind altersgerecht und eher simpel gehalten und tragen wesentlich zur immersiven Erfahrung bei. Die narrative Einbindung der politischen Inhalte erzeugt ebenfalls eine motivierende Spielerfahrung, die sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse anspricht.

Indem die Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Anträge abstimmen, lernen sie wie demokratische Prozesse funktionieren und politische Entscheidungen zu treffen. Diese Entscheidungen haben unterschiedliche Auswirkungen auf die unterschiedlichen Wesen Nafasias, welche das Ursache-Wirkung-Verständnis bei den Lernenden fördert. Neben den Entscheidungsmechaniken beinhaltet Fabulous Council auch Ressourcen- und Managementmechaniken, wie beispielsweise Prioritäten zu setzen bei Ressourcenknappheit. Da bei jeder Abstimmung verschiedene Grundbedürfnisse Punkte erzielen oder verlieren, müssen sich die Spielenden entscheiden, ob sie ihre eigenen Bedürfnisse befriedigen möchten oder auf das Wohl der gesamten Bevölkerungsgruppe achten. Dieses Spiel hat nur zwei Ausgänge: Gewinn oder Verlust für alle im Gegensatz zu anderen Serious Games, die multiple Ausgänge aufweisen. Trotzdem wird die Komplexität und Vernetztheit politischer Systeme in diesem Spiel verdeutlicht durch die unterschiedlichen Entwicklungen der Spielstände je nach Ausgang der Abstimmungsrunden.

Durch die Rollenspiel-Mechaniken können die Schülerinnen und Schüler bei jedem neuen Spiel eine andere Rolle übernehmen und erleben verschiedene Perspektiven innerhalb

des politischen Systems. Die Multiplayer- und Kooperationsmechaniken fördern die sozialen Kompetenzen und Teamarbeit während der Diskussionen.

Um die Spielinhalte im Bereich der Europapolitischen Bildung reflektiert zu nutzen ist eine medienpädagogische Begleitung durch die Lehrperson unerlässlich. Die abstrakten Wesen der Spielwelt und ihre Beziehung zueinander müssen näher beleuchtet werden und in ihre Lebenswelt transferiert werden. So ist beispielsweise die Gruppe der Wichtel, welche um soziale Gerechtigkeit und politische Gleichstellung kämpft, mit der Bevölkerungsgruppe der Bürger, welche nicht der Europäischen Union angehören aber in einem EU-Land leben, vergleichbar. Diese haben aufgrund ihres Status keine Möglichkeiten an der Gesetzgebung mitzuwirken, auch wenn sie innerhalb der Europäischen Union leben und arbeiten. Die Charaktere sind sehr einfach ausgeführt und wirken gleichförmig. Daher ist darauf hinzuweisen, dass innerhalb von Bevölkerungsgruppen Diversität herrscht und nicht immer alle einer Meinung sind. In diesem Spiel sind die politischen Prozesse zur Gesetzgebung sehr vereinfacht, was eine Verzerrung realistischer demokratischer Abläufe bewirken kann. Deshalb sollte das Spiel erst nach der Behandlung dieser Prozesse im Unterricht eingesetzt werden, um die bereits gelernten Abläufe leichter verstehen zu können. Die Themen der Abstimmungen, wie beispielsweise das Drachentaxi, sollen in Diskussionsrunden mit aktuellen Problemen der Politik der Europäischen Union in Zusammenhang gebracht werden, damit sich die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Meinung bilden und ihren Standpunkt kritisch reflektieren können.

„Fabulous Council: Der Rat von Nafasia“ bietet ein innovatives Setting zur Förderung von Demokratieverständnis, Partizipation und interkultureller Kompetenz. Es schafft in seiner Mischung aus Fantasy und Realitätsbezug einen Schutzraum, in dem sensible Themen wie Diskriminierung, Migration oder kulturelle Konflikte spielerisch bearbeitet werden können.

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrations- und Fluchterfahrung stellt das Spiel eine Plattform dar, um eigene Erfahrungen gespiegelt zu sehen, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Sprachförderung kann gefördert werden, indem Begriffe aus dem Spiel gesammelt und definiert werden oder neue Anträge von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden.⁹⁶

⁹⁶ Fabulous Council – Online Game für den Unterricht.

4.2 EUcraft

„EUcraft“ ist ebenfalls ein digitales Simulationsspiel, welches im Internet auf der Seite des „Rat der Europäischen Union“ als Onlinespiel oder als mobile Version (via App Store oder Google Play) heruntergeladen werden und auf einem Mobilgerät oder einem Laptop gespielt werden kann. Das Spiel ist für Spielerinnen und Spieler im Alter von 15 Jahren und älter empfohlen und befasst sich mit den Verhandlungsprozessen des Europäischen Parlaments.⁹⁷

Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen in die Rolle einer Ministerin oder eines Ministers eines EU-Landes und erleben, wie die Entscheidungsfindung in der Europäischen Union funktioniert. Sie verhandeln über echte Themen, die ihre Lebenswelt beeinflussen.

Dies betrifft sowohl die Frage nach einem einheitlichen Ladegerät für mobile Endgeräte und andere Geräte als auch das Verbot von Einwegplastik oder wie die EU das Erreichen der Energie und Umweltziele durch Öko Gebäude und den Bau von Infrastruktur für Elektroautos unterstützen kann. Die Verantwortung für eine Einigung liegt dabei bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Prozesse, die verhandelten Themen sowie die Standpunkte der Länder, mit denen sich das Spiel befasst, wurden vereinfacht und entsprechen nicht den tatsächlichen Standpunkten der Länder.

Das vierte wählbare Thema ist der Vorsitz im Rat der Europäischen Union und beschäftigt sich mit den politischen Prioritäten des dänischen Ratsvorsitzes im zweiten Halbjahr 2025. Hier finden keine Verhandlungen statt, da dieses Thema zu Informationszwecken über den Ratsvorsitz dient und bei jedem Wechsel des Ratsvorsitzes auf die Prioritäten des aktuellen Landes aktualisiert wird.

Zu Beginn des Spiels kann zwischen einem Einzel- oder Mehrspieler Modus gewählt werden. Die Sprachauswahl verfügt über 24 Sprachen, wodurch der Einsatz in multilingualen Klassen erleichtert wird. Ebenso lässt sich der Schwierigkeitsgrad auf drei verschiedene Level einstellen. Nachdem die Spielerinnen und Spieler das Land, für das sie verhandeln möchten, gewählt haben und einen Avatar gestaltet haben wird der Auftrag, den sie erfüllen sollen, in Bildern und Texten erklärt. Die Lesegeschwindigkeit ist durch eine manuelle Umschaltung zum nächsten Textfeld individuell steuerbar. In der Einführung wird eine Präsentation über das Thema eingespielt und danach starten die Verhandlungen. Jede Verhandlung dauert zwanzig Minuten und es werden drei

⁹⁷ EUcraft, https://eucraft.consilium.europa.eu/launch_screen (22.11.2025).

Komponenten der Gesetzesvorlage verhandelt. Die Schülerinnen und Schüler können mit den anderen Ländern in bilateralen Gesprächen die Standpunkte der anderen Länder kennenlernen und durch Zugeständnisse Mehrheiten im Parlament erreichen. Die Punktestände werden individuell jeder Teilnehmerin oder jedem Teilnehmer am Laptop oder Mobilgerät angezeigt. Bei diesem Spiel gibt es keinen allgemeinen Bildschirm.

Nach jeweils fünf Minuten werden die Verhandlungen mit einer Pause von zweieinhalb Minuten unterbrochen, in denen Minispiele gespielt werden können. Hier sollen Emojis an andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer versendet, Länder mit bestimmten Farben in den Flaggen gesucht oder mit Experten gesprochen werden. Danach gehen die Verhandlungen wieder weiter. Ziel des Spiels ist es bei der abschließenden Abstimmung eine gemeinsame Einigung zu erreichen. Dabei soll der Ausgangsstandpunkt des eigenen Landes durch Kompromisse möglichst wenig verändert werden.

Die Spielerinnen und Spieler interagieren über Dialogfelder und Abstimmungsoptionen und Ressourcenmanagement. Der Schwerpunkt dieses Spiels liegt auf der Bildung von strategischen Allianzen und Verhandlungen. Die persönlichen Entscheidungen haben Auswirkungen auf die Zustimmung anderer Staaten und auf die langfristige Stabilität der Spielwelt, welche das Ursache-Wirkung-Verständnis fördern. Aufgrund der Ressourcen- und Management Mechanik müssen die Spielerinnen und Spieler Abwägungen treffen zwischen nationalen Interessen, gemeinsamen Zielen und moralisch-ethischen Überlegungen. Die demokratischen Entscheidungsprozesse der EU werden verdeutlicht.

In Form von Aktionspunkten, welche in den Minispielen gesammelt werden, können Verhandlungen geführt und Standpunkte verändert werden. Länderpunkte werden erreicht, indem die Standpunkte des eigenen Landes verteidigt werden. Bündnispunkte werden durch geschlossene Übereinkünfte mit anderen Ländern gewonnen oder bei Nichteinhaltung der Übereinkünfte verloren. Ratspunkte erhält oder verliert die Spielerin oder der Spieler, je nachdem ob sie oder er sich der Mehrheit anschließt oder nicht. Dadurch wird ein kontinuierliches Feedback über den Verlauf des Spiels erreicht, welches den Lern- und Motivationsprozess unterstützt.

Die Rollenspiel-Mechaniken gestatten den Schülerinnen und Schülern bei jedem neuen Spiel einen anderen Staat zu repräsentieren. Sie lernen die verschiedenen Standpunkte der Länder und deren unterschiedliche Prioritäten kennen. Dies ermöglicht Perspektivenwechsel und Empathie für unterschiedliche Standpunkte, welche die Reflexionsfähigkeit und Bildung politischer Urteilsfähigkeit fördern. Die Förderung der

sozialen Kompetenzen und Teamarbeit werden während der Verhandlungen mit Hilfe der Mehrspieler- und Kooperationsmechaniken unterstützt.

Die grafische Gestaltung ist klar strukturiert, minimalistisch und farblich kontrastreich. Die Mitgliedsstaaten der EU werden durch Avatare mit den Landesflaggen dargestellt. Verhandlungen, Verhandlungspausen und Abstimmungen sind visuell nachvollziehbar. Das Zeitmanagement wird geschult, indem während des Spiels ein Countdown mitläuft. Musik und Soundeffekte unterstützen den Spielfluss, erzeugen Spannung und markieren Entscheidungsmomente. Die Dialoge sind in einfacher Sprache gehalten, erklärende Symbole und die Vielfalt an Sprachen ermöglichen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache dem Spiel folgen zu können.

Im Hinblick auf die Nutzung der Spielinhalte im Bereich der europapolitischen Bildung ist eine medienpädagogische Begleitung durch die Lehrperson von essentieller Bedeutung. Die unterschiedlichen Standpunkte der Länder und die Bildung von Allianzen durch Zugeständnisse müssen reflektiert werden und mit den realen politischen Prozessen in der Europäischen Union in Verbindung gebracht werden. Die eigene Meinung der Schülerinnen und Schüler zu den Abstimmungsthemen soll in einer Diskussion aufgegriffen werden.

EUcraft ist ein Lernspiel, welches den Ablauf von Verhandlungen innerhalb der Europäischen Union für Schülerinnen und Schüler leicht verständlich und nachvollziehbar darstellt. Besonders hervorzuheben ist der Mehrspielermodus, der einen wesentlichen Vorteil bietet. Die Staaten werden zugewiesen, wodurch sich die Vielfalt der Länder und somit die unterschiedlichen Standpunkte erhöhen. Die Spielerinnen und Spieler verhandeln miteinander und nicht mit der künstlichen Intelligenz. Zusätzlich steht das Simulationsspiel in vielen Sprachen zur Verfügung, wodurch es für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache einsetzbar ist. Im Unterricht kann EUcraft als didaktischer Impuls dienen, um Diskussionen über politische Entscheidungsprozesse in der EU anzuregen oder zu verdeutlichen.⁹⁸

⁹⁸ EUcraft; *Wiener Bildungsserver*, EUcraft, <https://lehrerweb.wien/praxis/software-apps/eucraft> (22.11.2025).

4.3 Vergleich der beiden Spiele

Der Vergleich der beiden Lernspiele „Fabulous Council: Der Rat von Nafasia“ und EUcraft zeigt, dass sie zwar beide der politischen Bildung zugeordnet werden können, jedoch sehr unterschiedliche Herangehensweisen wählen. Beide Spiele machen politische Entscheidungsprozesse für Lernende erfahrbar, aber sie tun dies auf je eigene Weise, mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, Lernzielen und didaktischen Einsatzmöglichkeiten. Der folgende Vergleich arbeitet diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten präzise heraus und zeigt, welche pädagogischen Potenziale die beiden Formate bieten.

„Fabulous Council“ richtet sich primär an jüngere Schülerinnen und Schüler ab etwa zehn Jahren. Das Spiel arbeitet mit einer Fantasiewelt, in der verschiedene Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Anliegen leben. Die Lernenden schlüpfen in Rollen dieser Gruppen und müssen gemeinsam Entscheidungen treffen, die das Zusammenleben in Nafasia betreffen. Diese Entscheidungen werden über ein intuitives Abstimmungssystem getroffen, bei dem die Interessen der verschiedenen Gruppen sichtbar werden. Durch diese Spielmechanik vermittelt Fabulous Council grundlegende Prinzipien demokratischer Teilhabe, wie z. B. Mehrheitsentscheidungen, Verantwortung für das Gemeinwohl und die Notwendigkeit, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Didaktisch bietet die Fantasiewelt dabei einen emotional entlasteten Raum, in dem komplexe oder konflikthafte politische Themen kindgerecht bearbeitet werden können. Da reale politische Konflikte in metaphorischer Form auftreten, können Lernende ohne Angst vor Bewertung oder ohne politisches Vorwissen in die Materie einsteigen.

Ein weiterer Vorteil dieses Spiels liegt in seiner sprachlichen Zugänglichkeit. Die Sprache ist bewusst einfach gehalten, sodass das Spiel auch in Klassen mit sprachlicher Heterogenität oder mit Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache einsetzbar ist. Aus didaktischer Sicht eignet sich Fabulous Council besonders für kooperative Lernformen, da viele Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden müssen. Die Lehrperson hat dabei eine zentrale Rolle, denn sie muss den Lernenden helfen, die übertragenen politischen Mechanismen aus der Fantasiewelt mit real existierenden demokratischen Strukturen zu verbinden. Ohne diese pädagogische Rahmung besteht das Risiko, dass die Vereinfachungen im Spiel zu Fehlvorstellungen über politische Realität führen. Für eine nachhaltige politische Bildung sind daher vertiefende Gesprächsphasen und Reflexionselemente nach dem Spielen notwendig.

Im Gegensatz dazu richtet sich EUcraft an ältere Lernende ab etwa 15 Jahren, die bereits ein grundlegendes Verständnis politischer Zusammenhänge besitzen oder sich in

entsprechenden Unterrichtseinheiten befinden. Das Spiel simuliert reale Entscheidungsprozesse im Ministerrat der Europäischen Union. Die Lernenden schlüpfen in die Rolle eines EU-Mitgliedstaates und vertreten dessen Interessen in Verhandlungen über konkrete politische Themen, etwa Umweltgesetzgebung, Digitalpolitik oder Verbraucherschutz. Diese Simulation bildet die komplexe Logik europäischer Kompromissbildung ab. Durch bilaterale Gespräche, wechselnde Verhandlungskonstellationen und Zeitdruck erfahren die Lernenden unmittelbar, wie schwierig es ist, gemeinsame europäische Entscheidungen zu treffen.

Aus didaktischer Perspektive ist EUcraft besonders wertvoll, weil es authentische politische Erfahrungen ermöglicht. Lernende müssen nachvollziehen, welche Interessen Staaten verfolgen, wie Koalitionen entstehen und wie politische Kompromisse gestaltet werden. Sie trainieren dabei politische Kompetenzen wie Argumentation, strategisches Denken und Verhandlungskompetenz. Zudem verfügt „EUcraft“ über mehrere Schwierigkeitsgrade und ist in 24 Sprachen spielbar, was den Einsatz in multilingualen Klassen erleichtert und für inklusiven Unterricht geeignet macht. Auch hier ist jedoch die pädagogische Begleitung durch die Lehrperson unerlässlich. Da die Positionen der EU-Staaten im Spiel aus didaktischen Gründen reduziert dargestellt sind, benötigen die Lernenden Unterstützung dabei, diese modellhaften Inhalte mit der realen Politik der Europäischen Union in Verbindung zu setzen. Ein strukturierter Vor- und Nachbereitungsteil, in dem Institutionen, Entscheidungsverfahren und politische Debatten erläutert werden, ist daher zwingend notwendig.

Trotz ihrer Unterschiede haben beide Spiele zentrale Gemeinsamkeiten. Beide machen politische Prozesse aktiv erfahrbar und fördern den Perspektivenwechsel, ein zentrales Element politischer Bildung. Beide Spiele eignen sich gut für handlungsorientierte Unterrichtsszenarien, in denen die Lernenden nicht nur Wissen aufnehmen, sondern durch eigenes Tun politische Erfahrungen sammeln. Darüber hinaus fördern beide soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Teamarbeit und Konfliktlösung. Allerdings erreichen sie dies auf unterschiedliche Weise: Während „Fabulous Council“ stärker auf kooperative Prozesse im Inneren einer Gruppe setzt, fokussiert EUcraft auf das Aushandeln divergierender Interessen und das Finden tragfähiger Kompromisse.

Didaktisch betrachtet lässt sich festhalten, dass Fabulous Council besonders geeignet ist für die Einführung grundlegender demokratischer Prinzipien und für Unterrichtseinheiten, die politisches Lernen über Narration und spielerische Zugänge fördern wollen. Es bietet sich vor allem für projektorientierte oder offene Unterrichtsformen an, in denen jüngere Lernende politische Zusammenhänge zunächst auf einer abstrakteren, entlastenden Ebene verstehen sollen. EUcraft hingegen ist für weiterführende politische Bildung, bei der komplexere politische Prozesse, wie europäische Entscheidungsverfahren, vertieft

werden sollen, geeignet. Das Spiel eignet sich für Unterrichtsphasen, in denen Lernende die Strukturen der EU praktisch erleben und kritisch reflektieren sollen.

4.4 Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass beide Spiele wertvolle Werkzeuge der politischen Bildung darstellen, jedoch in unterschiedlichen Kontexten ihre Stärken entfalten. Fabulous Council öffnet Zugänge für jüngere Schülerinnen und Schüler und legt Grundlagen demokratischen Denkens, während EUcraft komplexes politisches Handeln erfahrbar macht und Schülerinnen und Schüler aktiv in europäische Aushandlungsprozesse hineinversetzt. Beide Spiele zeigen, dass politisches Lernen umso wirksamer wird, je mehr es auf aktives Handeln, Perspektivenwechsel und reflektierte Auseinandersetzung setzt.

5. Forschungsmethoden

In diesem Kapitel werden die angewandten Forschungsmethoden, wie etwa qualitative Inhaltsanalyse sowie Kategorienbildung im Detail erläutert und dargestellt.

5.1 Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden

Die Forschungsfragen können mithilfe qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden sowie einer Kombination der Methoden, der Triangulation beantwortet werden. Quantitative Methoden sind deduktiv und sind darauf ausgerichtet, Theorien oder Hypothesen zu überprüfen. Qualitative Methoden dienen der Analyse individueller Fälle und leiten induktiv Theorien oder Konzepte aus Einzelfällen ab.⁹⁹ Der quantitative Forschungsansatz fokussiert sich auf die mengenmäßige Erhebung von Daten und deren Auswertung mithilfe mathematischer Methoden. Im Rahmen der Datenerhebung erfolgt die Zuordnung von Merkmalen zu Skalen (Kategorien) mit dem Ziel, ein übersichtliches Datenmaterial zu gewährleisten.¹⁰⁰ Die Durchführung einer Umfrage kann in Form eines Online-Fragebogens erfolgen. Die Analyse von qualitativen Interviews hingegen ist geeignet, um individuelle Meinungen zu ermitteln. Auf der Grundlage einer geringen Anzahl von Interviews können dann verallgemeinerbare Erklärungen abgeleitet werden.¹⁰¹

5.2 Einführung in die empirische Bildungsforschung

Gräsel erläutert in ihrer Einführung: „Die Empirische Bildungsforschung untersucht die Bildungsrealität in einer Gesellschaft, wobei der Schwerpunkt auf der institutionalisierten Bildung liegt. Bildungsforschung fragt im Kern, wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im Bildungssystem erwirbt, wovon dieser

⁹⁹ Cornelia Gräsel, Was ist Empirische Bildungsforschung?. In: Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Annette Prochnow, Isabell Post (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 3–4.

¹⁰⁰ Claus Ebster, Lieselotte Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, (Facultas, 5., überarb. und erw. Aufl. Wien 2017) 151.

¹⁰¹ Hans-Bernd Brosius, Alexander Haas, Friederike Koschel, Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung (Wiesbaden 2016) 118, doi:10.1007/978-3-531-19996-2.

Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist und welche Auswirkungen er hat.“¹⁰² Der Deutsche Bildungsrat hat 1974 den Begriff Bildungsforschung wie folgt definiert: „Man kann Bildungsforschung in einem weiteren und engeren Sinne auslegen. Im engeren Sinne hat es sie als Unterrichtsforschung schon immer gegeben. Im weiteren Sinn kann sie sich auf das gesamte Bildungswesen und seine Reform im Kontext von Staat und Gesellschaft beziehen, einschließlich der außerschulischen Bildungsprozesse.“¹⁰³ Weiters: „Wie weit oder eng aber auch die Grenzen der Bildungsforschung gezogen werden, es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist.“¹⁰⁴ Aus dieser Definition ergeben sich drei bis heute gültige zentrale Merkmale der Bildungsforschung:

- Problemorientierung: Bildungsforschung soll Erkenntnisse für Analyse und Verbesserung des Bildungswesens liefern. Sie liefert rationale Begründungen für bildungspolitische Entscheidungen. Dies betrifft die Ebenen des Gesamtsystems, der einzelnen Institution und des Lernens von Individuen sowie den schulischen Kontext und andere Bereiche.¹⁰⁵
- Interdisziplinarität: In der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1974) wird die Interdisziplinarität der Bildungsforschung als ein relevantes Thema hervorgehoben. Die Bildungsforschung entnimmt aus verschiedenen Disziplinen theoretische und methodische Anregungen, bezieht sie auf ihren Forschungsstand und entwickelt sie weiter.¹⁰⁶
- Verwendung empirischer Forschungsmethoden: Ein signifikanter Anteil der Bildungsforschung folgt einem quantitativen Ansatz und orientiert sich an den Standards der empirischen Sozialwissenschaften. Quantitativ-empirische

¹⁰² Gräsel, Was ist Empirische Bildungsforschung?, 3.

¹⁰³ Deutscher *Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 (Bonn 1974) 23.

¹⁰⁴ Deutscher *Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission, 23.

¹⁰⁵ Deutscher *Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission, 4–5.

¹⁰⁶ Deutscher *Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission.

Forschungsmethoden beinhalten Messungen, die anschließend ausgewertet werden. Auch in der empirischen Bildungsforschung werden Daten erhoben und ausgewertet.¹⁰⁷

Die empirische Bildungsforschung erlebt derzeit eine signifikante Expansionsphase. Ihr Umfang umfasst jedoch weit mehr als nur internationale und nationale Leistungsvergleiche, die in der Öffentlichkeit als ihr Hauptanwendungsgebiet wahrgenommen werden. Dazu zählen auch internationale Leistungsvergleiche, wie beispielsweise die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die im Jahr 2000 von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) initiiert wurde. Ob die soziale Herkunft und Bildungserfolg in Zusammenhang stehen, ist Teil der empirischen Bildungsforschung, ebenso wie Bildungspanel-Längsschnittstudien, die sich mit den schulischen und außerschulischen Einflüssen auf den Kompetenzerwerb einer bestimmten Zielgruppe befassen. Das Bildungspanel widmet sich der Erforschung der Kompetenzentwicklung vom Kindergarten bis in die berufliche und akademische Ausbildung sowie darüber hinaus.¹⁰⁸ Die Qualität des Unterrichts sowie die Förderung von Kompetenzen stellen signifikante Bereiche der empirischen Bildungsforschung dar. Empirische Studien in diesem Bereich haben eindeutig ergeben, dass bestimmte Merkmale des Unterrichts einen wesentlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben.

Die "Lehr-Lern-Forschung" widmet sich der Untersuchung der Unterrichtsqualität, der Entwicklung von Konzepten sowie der Erforschung der Implementierung von Innovationen in der Praxis.¹⁰⁹ Die Unterrichtsforschung hebt die signifikante Bedeutung des Inhaltsbereichs für Lernprozesse hervor, da deren Gestaltung maßgeblich vom Fachinhalt abhängt. Infolgedessen sind interdisziplinäre Teams, insbesondere Fachdidaktiker*innen, mit der Realisierung entsprechender Projekte betraut.¹¹⁰ Die Qualität der Unterrichtsgestaltung ist in hohem Maße abhängig von den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, wobei die Lehrerforschung als ein relevantes Forschungsfeld zunehmend

¹⁰⁷ Deutscher *Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission.

¹⁰⁸ Gräsel, *Was ist Empirische Bildungsforschung?*, 5-9.

¹⁰⁹ Raphaela Porsch, Fabian Gräsel, Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen. Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, Nr. 3 (o. O. .2022) 457–478, doi:10.1007/s35834-022-00365-3.

¹¹⁰ Manfred Prenzel, Lars Allolio-Näcke, Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. In: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (2006).

an Bedeutung gewinnt. Gegenstand der Forschung ist die empirische Analyse von Merkmalen, die gute Lehrkräfte auszeichnen.¹¹¹ Welche Eigenschaften und Kompetenzen haben Lehrerinnen und Lehrer, deren Schülerinnen und Schüler hohe Lernzuwächse aufweisen oder eine besondere Motivation zeigen? Auch diese Fragestellung kann empirisch analysiert werden und Aufschluss darüber geben, welche Lernumgebungen beziehungsweise Studiengänge geeignet sind, um Lehrerinnen und Lehrern adäquate Ausbildung zu ermöglichen.¹¹² Die außerschulische Bildungssituation wurde bislang vernachlässigt und wird erst in den letzten Jahren in der Forschung berücksichtigt.¹¹³

Die Empirische Bildungsforschung stellt hohe methodische Standards in den Mittelpunkt ihrer Arbeit und entwickelt Erhebungs- und Analyseverfahren kontinuierlich weiter. Besonders betrachtet werden "genesteten Daten", bei denen Schülerinnen und Schüler festen Klassen und Schulen zugeordnet werden, da dies spezielle Auswertungsmethoden, wie etwa hierarchisch-lineare Modelle, erfordert. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Kompetenzmessung, dabei werden Fragen zur Konstruktion geeigneter Aufgaben und zur Skalierung von Fragen untersucht.¹¹⁴

Die Empirische Bildungsforschung untersucht Bildungsprozesse in der Realität, wobei zwei Auffassungen von Realität unterschieden werden:

1. Die **Objektive Realität** ist für alle Menschen gleich und durch Regelmäßigkeiten erklärbar. Diese Sichtweise, basierend auf dem Kritischen Rationalismus¹¹⁵, ermöglicht eine objektive Erfassung durch standardisierte Methoden wie Fragebögen.¹¹⁶

¹¹¹ Jürgen *Baumert*, Mareike *Kunter*, professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (o. O. 2012) 277–337.

¹¹² Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch* (Wiesbaden/Heidelberg 2022), VII.

¹¹³ Harm *Kuper*, Josef *Schrader*, Stichwort. Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, Nr. 1 (2013) 7–28.

¹¹⁴ Johannes *Hartig*, Eckhard *Klieme*, Detlev *Leutner* (Hg.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (Göttingen 2008); Gräsel, Was ist Empirische Bildungsforschung?, 9.

¹¹⁵ Karl *Popper*, *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft* (Berlin 1935).

¹¹⁶ Gräsel, *Was ist Empirische Bildungsforschung?*, 5.

2. Die **Subjektive Realität** wird individuell konstruiert und kann nur aus der Perspektive des Einzelnen verstanden werden. Der Symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass Wirklichkeit durch persönliche Erfahrungen geformt wird¹¹⁷, weshalb offene Interviews als Forschungsmethode bevorzugt werden.¹¹⁸

Diese unterschiedlichen Realitätsauffassungen beeinflussen auch den Umgang mit Theorien und Hypothesen. Während eine objektive Realität die Formulierung allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten ermöglicht (beispielsweise „Höhere Lernmotivation führt zu mehr Wissenszuwachs“), erfordert eine subjektiv konstruierte Realität die individuelle Analyse von Bedeutungszuschreibungen, aus denen Theorien abgeleitet werden können.¹¹⁹

Bei der quantitativen Forschung wird eine Theorie oder Hypothese, die als Ausgangspunkt dient, einer Überprüfung unterzogen. Die Wahl der Methode erfolgt je nach Untersuchungsgegenstand. Durch die Operationalisierung werden messbare Merkmale erzeugt. Nach der Datenerhebung erfolgt eine Auswertung, um die Gültigkeit der Theorie zu prüfen. Quantitative Forschung ist durch lange Projektzeiträume und die Vorläufigkeit von Theorien geprägt. Gemäß dem Kritischen Rationalismus ist die Gültigkeit einer Theorie an ihre Falsifizierbarkeit geknüpft. Ihre Überzeugungskraft steigt mit wiederholter Verifizierung, solange hier kein Widerspruch vorliegt.¹²⁰

Qualitative Forschung ist explorativ, aber keine Prüfung bestehender Theorien. Es geht um subjektive Perspektiven wie die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern im projektbezogenen Unterricht. Häufig eingesetzte Methoden sind unstrukturierte Beobachtungen und qualitative Interviews. Die Auswertung erfolgt in der Regel während der Erhebung. Der Forschungsprozess ist flexibel. Qualitative Forschung zeichnet sich durch Offenheit und enge Verzahnung von Fragestellung, Methode und Auswertung aus.¹²¹

¹¹⁷ George Herbert Mead, Charles W. Morris (Hg.), *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist* (Chicago 231934).

¹¹⁸ Reinders, Bergs-Winkels, Prochnow, Post, *Empirische Bildungsforschung*, VII.

¹¹⁹ Heinz Reinders, Überblick Forschungsmethoden. In: Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Annette Prochnow, Isabell Post (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch* (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 155-156.

¹²⁰ Reinders, Überblick Forschungsmethoden, 157–159.

¹²¹ Reinders, Überblick Forschungsmethoden, 158–159.

5.3 Quantitative Forschungsmethoden

Quantitative Forschung ist ein methodischer Ansatz, der die Erfassung von Merkmalen durch Zahlenzuordnung ermöglicht und somit eine effizientere Datenverarbeitung im Vergleich zur qualitativen Forschung ermöglicht. Die größeren Stichproben, die durch diesen Ansatz generiert werden können, resultieren in einer erhöhten Generalisierbarkeit und Repräsentativität der Ergebnisse. Diese Forschungsmethode ist insbesondere für Hypothesentests und die Ableitung von Handlungsempfehlungen geeignet.¹²²

5.3.1 Befragungen und Tests

Im Rahmen wissenschaftlicher Testverfahren erfolgt die Messung der Eigenschaften, Fähigkeiten oder Zustände von Personen oder Gruppen. Ziel dieser Messungen ist die Ableitung praxisrelevanter Entscheidungen und Maßnahmen in der Pädagogik.¹²³ In der Testforschung wird zwischen projektiven und psychometrischen Verfahren unterschieden. Erstere sind nicht oder nur teilweise strukturiert, offen im Sinne der Antwortform sowie vorrangig qualitativ ausgerichtet. Letztere dienen in der Regel quantitativen Forschungsdesigns.¹²⁴ „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“.¹²⁵

5.3.2 Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Befragungsmethoden

Der Zeit- und Kostenaufwand, die Verzerrung, die Flexibilität und die Repräsentativität sind wesentliche Faktoren, die die Methoden der Datenerhebung voneinander unterscheiden. Persönliche Befragungen sind mit hohen Kosten verbunden, jedoch

¹²² Günter *Bamberg*, Franz *Baur*, Michael *Krapp*, Statistik (o. O. 2012).

¹²³ Markus *Bühner*, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (o. O. 2011); Nicola *Döring*, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023).

¹²⁴ *Döring*, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.

¹²⁵ Gustav A. *Lienert*, Ulrich *Raatz*, Testaufbau und Testanalyse (1998) 1.

flexibel und qualitativ hochwertig, wobei jedoch auch eine Anfälligkeit für Verzerrungen besteht. Telefonische Befragungen sind kostengünstiger, bieten jedoch weniger Interaktion. Verzerrungen entstehen durch ungeeignete Fragenanordnungen, Mehrdeutigkeit und suggestive Formulierungen. Die Überprüfung der Eignung und Länge der Erhebung kann durch einen Pretest erfolgen. Probleme treten auf, wenn Antworten fehlen.¹²⁶

5.3.3 Datenerhebung

Die Methoden der Datenerhebung werden in Abhängigkeit von der Zielsetzung der Studie ausgewählt und umfassen Befragung, Beobachtung und Inhaltsanalyse. Im Anschluss an die Konzeptualisierung einer Studie wird ein Erhebungsinstrument zur systematischen Erfassung der Daten entwickelt. Des Weiteren können Datenerhebungsmethoden in experimentelle und nicht-experimentelle Verfahren unterteilt werden.¹²⁷

Die Befragung ist eine der häufigsten Methoden der empirischen Sozialforschung. Man kann sie nach drei Merkmalen systematisieren: Befragungssituation, Standardisierungsgrad und Häufigkeit der Befragung. Es gibt persönliche, telefonische, postalische und Online-Befragungen, die jeweils Vor- und Nachteile aufweisen. Online- und postalische Befragungen sind günstig, aber haben geringe Rücklaufquoten. Persönliche Befragungen sind zeitaufwändig, aber ermöglichen tiefgehende Erhebungen. Telefonische Befragungen sind effizient, aber bieten nur eingeschränkte Darstellungsmöglichkeiten. Es gibt vollstandardisierte, unstrukturierte und teilstandardisierte Interviews. Bei vollstandardisierten Interviews gibt es einen festen Fragebogen, bei unstrukturierten Interviews offene Antworten. Teilstandardisierte Interviews kombinieren feste Fragen mit einem flexiblen Gesprächsverlauf. Es gibt Einmalbefragungen und Panelstudien. Bei Panelstudien werden dieselben Personen mehrfach befragt. Panels sind in den Wirtschaftswissenschaften relevant, da sie Trends über die Zeit abbilden. Für wissenschaftliche Arbeiten sind eigene Panels oft schwer zu realisieren, aber bestehende Online-Panels können genutzt werden.¹²⁸

¹²⁶ Maria Kaya, Verfahren der Datenerhebung. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter, u. a. (Hg.), Methodik der empirischen Forschung (Wiesbaden 32009) 49-64, doi:10.1007/978-3-322-96406-9.

¹²⁷ Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 200.

¹²⁸ Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 200–201.

5.3.4 Fragebögen

In der empirischen Forschung nimmt der Fragebogen eine zentrale Stellung als Methode quantitativer Forschung ein. Es handelt sich dabei mit hoher Wahrscheinlichkeit um die am häufigsten genutzte Methode zur Informationsgewinnung.¹²⁹ Fragebögen erfassen vielfältige Sachverhalte und ermöglichen die schnelle Befragung vieler Personen, sowohl in Papierform als auch digital. Sie erleichtern den Vergleich von Antworten. Ziel ist es, durch gezielte Fragen neue Informationen zu gewinnen, die den Interessen des Forschenden folgen. Diese basieren auf einer Theorie, die mit den Fragebogendaten auf ihre Gültigkeit geprüft wird.¹³⁰ Beim Fragebogen als wissenschaftliches Instrument zur Datenerhebung liegen klare Regeln und Gütekriterien vor, die bei der Erstellung und Auswertung zu beachten sind.¹³¹

Die standardisierte Befragung ist die häufigste Methode der quantitativen Sozialforschung. Die Art der Befragung (z.B. persönlich, telefonisch, postalisch, online, mobil) und die Stichprobenziehung müssen aufeinander abgestimmt sein. Aufgrund steigender Verweigerungsraten werden zunehmend Mixed-Mode-Designs eingesetzt. Ein zentraler Aspekt ist die verständliche und fehlerfreie Gestaltung des Fragebogens. Die Reihenfolge der Fragen sollte sensibel gewählt werden, heikle Themen sollten erst am Ende behandelt werden. Auch die Formulierung von Fragen und Antwortvorgaben erfordert Sorgfalt, insbesondere bei offenen, geschlossenen und experimentellen Formaten wie Vignettenstudien. Wichtig ist auch die Erhebung soziodemographischer Merkmale und die Konstruktion von Skalen und Indizes. Besondere Herausforderungen bestehen bei interkulturellen und populationsspezifischen Befragungen, etwa von Kindern, älteren

¹²⁹ Hans D. *Mummendey*, Ina *Grau*, Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung (Göttingen 2014).

¹³⁰ Jürgen *Raiithel*, Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs (Wiesbaden 2008) 66–67, doi:10.1007/978-3-531-91148-9.

¹³¹ Heinz *Reinders*, Überblick Forschungsmethoden. In: Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 162.

Menschen oder Migrantinnen und Migranten. Datenschutz und Meinungsfreiheit spielen in sensiblen Befragungskontexten eine zentrale Rolle.¹³²

Da es meist sehr aufwändig und teuer ist, Daten zu erheben, greift die Sozialforschung vermehrt auf bestehende Datenbestände zurück, um diese sekundäranalytisch auswerten zu lassen.¹³³ Im Vergleich zu einem konventionellen Forschungsprozess ist die Sekundäranalyse vor allem dadurch gekennzeichnet, dass der Prozess der Datenauswertung und -interpretation vom Prozess der Datenerhebung entkoppelt ist.¹³⁴

5.3.5 Quantitative Inhaltsanalyse

Die quantitative Inhaltsanalyse erfasst und zählt bestimmte Merkmale von Texten oder Bildern, indem sie sie übergeordneten Kategorien zuordnet. Sie wird in mehreren Schritten durchgeführt: Auswahl des Datenmaterials, Stichprobenziehung, Festlegung der Zähleinheit, Entwicklung und Erprobung eines Kodierschemas, Kodierung, Auszählung sowie Prüfung der Reliabilität.¹³⁵

Die wichtigsten Verfahren sind:

- Häufigkeitsanalyse: Erfassung der Auftretenshäufigkeit bestimmter Merkmale.
- Valenzanalyse: Bewertung der Tonalität (positiv, neutral, negativ).
- Intensitätsanalyse: Messung der Stärke einer Bewertung.
- Kontingenzanalyse: Untersuchung, ob Merkmale gemeinsam häufiger auftreten als zufällig zu erwarten wäre.
- Bedeutungsfeldanalyse: Erweiterung der Kontingenzanalyse durch Berücksichtigung der Reihenfolge und Häufigkeit von Begriffen.

¹³² Jost *Reinecke*, Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Nina *Baur*, Jörg *Blasius* (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden 2022) 949-698.

¹³³ Nina *Baur*, Jörg *Blasius*, Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Nina *Baur*, Jörg *Blasius* (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden 2022) 11.

¹³⁴ Hans-Dieter *Klingemann*, Ekkehard *Mochmann*, Sekundäranalyse. in: Jv *Koolwijk* und M. *Wieken-Mayser* (Hg.), Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 2 (München/Oldenburg 1975) 178-194.

¹³⁵ *Ebster*, *Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 216.

Zunehmend unterstützen Softwarepakete die computergestützte Inhaltsanalyse. Ein Beispiel ist die Untersuchung der Medienresonanz universitärer Öffentlichkeitsarbeit mittels Frequenzanalyse.¹³⁶

5.4 Datenanalyse

5.4.1 Deskriptive und inferenzstatistische Verfahren

Quantitative Auswertungsverfahren transformieren verbale oder visuelle Daten in Zahlen zur Analyse und finden in der Unterrichtsforschung sowie in Leistungs- und Kompetenztests häufig Anwendung. Die deskriptive Statistik hat die Funktion, einen Überblick über die Daten zu verschaffen, beispielsweise über die Häufigkeit von Variablen wie Geschlecht und Schultyp. Absoluten Häufigkeiten geben die Anzahl der Personen pro Merkmalsausprägung an, während relative Häufigkeiten den Anteil einer Merkmalsausprägung an der Gesamtstichprobe zeigen.

Für nominalskalierte Variablen, wie etwa Geschlecht oder Schulform, sind lediglich Häufigkeitsauszählungen und der Modus möglich, wobei der Modus die häufigste Ausprägung der Variablen darstellt. Ordinalskalierte Daten, wie etwa Schulnoten, ermöglichen neben der Ermittlung von Häufigkeitsverteilungen und des Modus auch die Berechnung des Medians, welcher die Stichprobe in zwei Hälften teilt. Bei intervallskalierten Daten können das arithmetische Mittel und die Standardabweichung berechnet werden.

Das arithmetische Mittel ist der Durchschnitt der Werte, während die Standardabweichung die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert angibt. Größere Standardabweichungen weisen demnach auf größere Schwankungen der Werte hin.¹³⁷

Die Daten weisen unterschiedliche Informationsqualität auf, die durch das Skalenniveau determiniert wird. Es gibt vier Skalenniveaus:

¹³⁶ *Ebster, Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 216–218.

¹³⁷ Heinz *Reinders*, Isabell *Post*, Quantitative Auswertungsverfahren. In: Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 269–270.

- Die Nominalskala dient der Unterscheidung von Merkmalsausprägungen, wie beispielsweise dem Geschlecht. ¹³⁸
- Die Ordinalskala hingegen ermöglicht die Rangordnung von Merkmalsausprägungen, wobei die Abstände nicht gleich sind, wie beispielsweise bei einer Wettkampfrangfolge. ¹³⁹
- Die Intervallskala: Aussagen über Abstände zwischen Merkmalsausprägungen, z. B. Körpertemperatur in °C. ¹⁴⁰
- Verhältnisskala: Intervallskalierte Daten mit einem absoluten Nullpunkt, z. B. Körpergröße in cm. ¹⁴¹

5.4.2 Umgang mit fehlenden Daten in der empirischen Erhebung

Bei quantitativer Forschung entstehen häufig unvollständige Datensätze. Das führt zu Verzerrungen. Dieses Problem ist relevant, aber in zahlreichen Studien wird nicht transparent gemacht, wie mit fehlenden Werten umgegangen wurde. Das beeinträchtigt die Aussagekraft der Ergebnisse.¹⁴² Es gibt sechs Formen von Nichtantwort: vollständige Verweigerung (Unit-Nonresponse), Auslassen von Fragen (Item-Nonresponse) oder Nichtteilnahme an einer bestimmten Erhebung (Wave-Nonresponse). Die letzte Form sind Drop-Outs, Observation-Nonresponse und Missing by Design. Die Ursachen sind vielfältig. Ein besonderes Augenmerk liegt auf potenziell bedeutsamen Informationen in fehlenden Antworten.¹⁴³

¹³⁸ Reinders, Post, Quantitative Auswertungsverfahren, 271.

¹³⁹ Reinders, Post, Quantitative Auswertungsverfahren, 271.

¹⁴⁰ Reinders, Post, Quantitative Auswertungsverfahren, 271.

¹⁴¹ Reinders, Post, Quantitative Auswertungsverfahren, 269–270..

¹⁴² Stefan E. Göthlich, Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter, u. a. (Hg.), Methodik der empirischen Forschung (Wiesbaden 32009) 119, doi:10.1007/978-3-322-96406-9.

¹⁴³ Göthlich, Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen, 119; Rainer Schnell, Paul B. Hill, Elke Esser, Methoden der empirischen Sozialforschung, Bd. 6 (München 1999) 286–287; Rainer Schnell, Nonresponse in Bevölkerungsumfragen. Ausmaß, Entwicklung und Ursachen (Wiesbaden 1997).

5.5 Qualitative Forschungsmethoden

Qualitative Forschung zielt darauf ab, Merkmale anhand einer Auswahl von Einzelfällen zu beschreiben, um in Bereichen, die bisher wenig erforscht sind, ein tiefes Verständnis komplexer Phänomene zu erlangen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden Hypothesen abgeleitet, die über die untersuchten Fälle hinaus Gültigkeit haben sollen. In der Literatur werden Fallstudien als theoriegeleitet¹⁴⁴ oder als theoriebildend bezeichnet. Ihre Ergebnisse sind dann als wertvoll zu erachten, wenn sie bestehende Theorien einordnen und empirisch testbare Aussagen liefern.¹⁴⁵

5.6 Mixed-Methods-Ansatz als Kombination beider Forschungsansätze

Es gibt mehrere Definitionen von „Mixed Methods, beispielsweise von John Cresswell, Jennifer Greene, Udo Kelle und weitere, die unterschiedliche Schwerpunkte in den Vordergrund stellen. Kuckartz bevorzugt die Folgende: „Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“¹⁴⁶ Die Triangulation kombiniert qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden und ermöglicht damit, den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen.¹⁴⁷

Der Erfolg der Operationalisierung eines Messgegenstandes, d.h. seiner Übertragung in eine Skala, kann anhand von drei Kriterien, der Validität, der Reliabilität sowie der

¹⁴⁴ Robert K. Yin, Case study research: design and methods. In: Applied social research methods (Los Angeles ⁴2009).

¹⁴⁵ Felix Riesenhuber, Großzahlige empirische Forschung. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter, u. a. (Hg.), Methodik der empirischen Forschung (Wiesbaden ³2009) 7, doi:10.1007/978-3-322-96406-9.

¹⁴⁶ Udo Kuckartz, Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren (Wiesbaden 2014) 33, doi:10.1007/978-3-531-93267-5.

¹⁴⁷ Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 153.

Objektivität beurteilt werden.¹⁴⁸ Das wichtigste Gütekriterium für eine Messung ist die Validität, die misst, ob das Erhebungsinstrument das zu messende Merkmal auch tatsächlich misst, d. h. ob es zur Überprüfung der Hypothesen geeignet ist.

Die Reliabilität, oder Messgenauigkeit, gibt an, wie präzise das Messinstrument ist. Das bedeutet, dass eine Messung immer das gleiche Ergebnis liefern muss, unabhängig von der Anzahl der Messungen und den Bedingungen. Für wissenschaftliche Forschung ist Objektivität wichtig. Eine Untersuchung ist dann objektiv, wenn sie frei von subjektiven Einflüssen ist. Der Objektivitätskoeffizient drückt den Grad der Objektivität einer Messung aus.¹⁴⁹

5.7 Qualitative Inhaltsauswertung

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse steht die subjektive Bewertung von Text-, Bild- oder Tonelementen im Vordergrund, im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse, die lediglich deren Häufigkeit erfasst. Sie wird häufig zur Auswertung von qualitativen Interviews und Transkripten verwendet.¹⁵⁰ Ebster und Stalzer verweisen auf Mayring, wonach dabei 4 Techniken eingesetzt werden:

1. **Zusammenfassung** – Reduktion des Textmaterials zu einem Kurztext unter Erhalt der wesentlichen Inhalte.
2. **Induktive Kategorienbildung** – Entwicklung von Kategorien aus dem Material zur systematischen Einordnung der Inhalte.
3. **Explikation** – Ergänzung und Erklärung der Inhalte durch zusätzliches Material und Hintergrundwissen.
4. **Strukturierung** – Analyse des Textes anhand bestimmter Kriterien zur Hervorhebung spezifischer Aspekte.¹⁵¹

Die Auswertung der Antworten erfolgt mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse, wobei zunächst Codes erstellt und anschließend die wichtigsten Themen identifiziert

¹⁴⁸ Lienert, Raatz, Testaufbau und Testanalyse, 7.

¹⁴⁹ Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 169–171.

¹⁵⁰ Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 218–219.

¹⁵¹ Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler.

werden.¹⁵² Darauf aufbauend werden die Texte kodiert und kategorisiert. Im Anschluss werden Stichwortregister erstellt, relevante Themen identifiziert, der Text kodiert und kategorisiert.¹⁵³ In der vorliegenden Arbeit wird zunächst eine deduktive Kategorienbildung, von Kuckartz als A-priori-Kategorienbildung bezeichnet, durchgeführt. Kuckartz weist darauf hin, dass der Begriff "deduktive Kategorienbildung" nicht adäquat ist, da er nahelegt, dass ein korrektes Kategorienmodell existiert, bevor die Daten betrachtet werden. Stattdessen präferiert er den Ausdruck "A-priori-Kategorienbildung", da dieser präziser ausdrückt, dass die Kategorien unabhängig von den Daten erstellt werden.¹⁵⁴ Im Rahmen der Analyse des Textmaterials erfolgt bei Bedarf eine induktive Bildung von Kategorien sowie eine Anpassung des Codesystems.

¹⁵² Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2015) 67.

¹⁵³ Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*.

¹⁵⁴ Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 64–65.

6. Fragebogen

Dieses Kapitel beschäftigt sich eingehend mit der Theorie zur Fragebogenerstellung.

6.1 Einführung in das Thema Fragebogen

Der Fragebogen fungiert als Forschungsinstrument zur Erhebung von Meinungen, Einstellungen und Positionen zu Themen oder Sachverhalten. Die Auswertung umfasst ausschließlich jene Angaben, die durch konkret beantwortete Fragen generiert wurden.¹⁵⁵ In der Sozialforschung stellt diese Methode die am häufigsten eingesetzte dar, da sie sich durch Praktikabilität und Wirtschaftlichkeit auszeichnet und insbesondere für die Untersuchung großer homogener Gruppen geeignet ist.¹⁵⁶ Mithilfe von Fragebögen können Ergebnisse repräsentativer Stichproben miteinander oder auch mit anderen Variablen in Verbindung gebracht und auf die Population bezogen werden. Dieser Vorgang wird als deduktiv bezeichnet. Um die Ergebnisse zu vergleichen, werden Befragungen standardisiert.¹⁵⁷

Der Fragebogen dient der Primärdatenerhebung.¹⁵⁸ Die Standardisierung bedingt, dass für alle Befragten die gleichen Bedingungen und Einleitungstexte gelten, dass gleiche Befragungshilfen eingesetzt werden, dass das Layout des Fragebogens identisch ist und dass die Reihenfolge der Fragen gleich ist.¹⁵⁹ Fragebögen finden in einer Vielzahl von Kontexten Anwendung, darunter Entscheidungsprozesse, strategische Planung, Qualitätssicherung, Projektbewertung, Forschung sowie in der Personalauswahl und Psychodiagnostik. Eine systematische Konzeption und Prüfung gewährleistet die Datenqualität, wobei eine präzise Abgrenzung des Merkmalsbereichs und konsistente Frage-Antwort-Einheiten erforderlich sind. Dies gewährleistet zuverlässige Messungen

¹⁵⁵ Elisabeth *Steiner*, Michael *Benesch*, *Der Fragebogen*. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (4., aktual. und überarb. Aufl., Wien 2015) 45.

¹⁵⁶ *Steiner, Benesch*, *Der Fragebogen*, 65.

¹⁵⁷ Doris *Berger-Grabner*, *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele (Wiesbaden 2022) 127, doi:10.1007/978-3-658-39586-5.

¹⁵⁸ Werner *Pepels*, *Lexikon der Marktforschung* (München 1997) 96.

¹⁵⁹ Frank *Faulbaum*, Peter *Prüfer*, Margrit *Rexroth*, *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität* (Wiesbaden 2009) 8.

und minimiert Verzerrungen, wie etwa soziale Erwünschtheit oder suggestive Einflüsse.¹⁶⁰ Kallus misst einem systematischen Ansatz und methodisch fundiert formulierten Fragen eine hohe Bedeutung zu, der häufig vernachlässigt wird und erst nachträglich im Zuge der Auswertung mit statistischen Verfahren Schwächen der Erstellung identifiziert.¹⁶¹ Im Vergleich zur Interviewbefragung weist die schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens mehrere Vorzüge auf. So wird das Risiko minimiert, dass Fehler durch die Interviewerinnen verursacht werden. Zudem werden "ehrlichere" und sorgfältiger durchdachte Antworten ermöglicht, da kein Einfluss durch die Interviewerinnen ausgeübt wird. Darüber hinaus wird die Anonymitätszusage häufig als glaubwürdiger wahrgenommen.¹⁶²

6.2 Gestaltung des Fragebogens

Die Konzeption des Fragebogens erfordert eine Fokussierung auf die Gestaltung der Fragen, wobei zwei Aspekte von besonderer Relevanz sind: die inhaltliche Ausgestaltung und die visuelle Aufbereitung des Instruments. Im Rahmen der Konzeption von Erhebungsinstrumenten ist es zunächst essenziell, die intendierten Ziele der Datenerhebung zu definieren. Dabei wird grundsätzlich zwischen Fragen, die auf Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen, Verhalten oder Eigenschaften der Befragten abzielen, unterschieden.¹⁶³

In der Einleitung ist der Zweck der Datenerhebung darzustellen. Die Befragten müssen über den Verwendungszweck und die Anonymität informiert werden. Es ist wichtig, auf die Relevanz der Beantwortung für die Auswertung hinzuweisen und um eine vollständige Erfassung des Bogens zu bitten. Die Einleitung sollte positiv und nicht abschreckend wirken. Gabelungsfragen müssen im Text erwähnt werden. Beispiel: "Fahren Sie bei 'Nein' mit Frage XY fort." Zielgruppen wie Kinder oder Jugendliche sollten mit "du" angesprochen werden. Eine einheitliche Anrede und Fragen (echte Fragen, Zustimmungsaussagen) sollten sich durch den gesamten Fragebogen ziehen. Die Fragebogengestaltung erfordert die Berücksichtigung verschiedener Faktoren, um effektiv verwendet und ausgewertet

¹⁶⁰ Konrad Wolfgang *Kallus*, Erstellung von Fragebogen (2., aktual. u. erw. Aufl., Wien 2016) 12, doi:10.36198/9783838544656.

¹⁶¹ *Kallus*, Erstellung von Fragebogen, 11.

¹⁶² Rainer *Schnell*, Paul Bernhard *Hill*, Elke *Esser*, Methoden der empirischen Sozialforschung (München ¹⁰2013) 350.

¹⁶³ *Schnell*, *Hill*, *Esser*, Methoden der empirischen Sozialforschung, 335.

werden zu können. Ein ansprechendes Layout ist entscheidend, um die Attraktivität des Fragebogens zu erhöhen und die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern. Eine übersichtliche Gestaltung mit ausreichend Zwischenräumen zwischen den Zeilen trägt dazu bei, eine effiziente Bearbeitung des Fragebogens zu ermöglichen. Der Umfang des Fragebogens ist so zu gestalten, dass er für die jeweilige Zielgruppe angemessen und zumutbar ist.¹⁶⁴

6.3 Frageformulierung

Es wird empfohlen, einen minimalen Wortschatz zu verwenden und die Fragen kurz und einfach zu gestalten, um die Verständlichkeit zu gewährleisten. Zudem ist das sprachliche Niveau auf die Zielgruppe abzustimmen. Die Eindeutigkeit der Fragen ist dabei von entscheidender Bedeutung, da eine einheitliche Interpretation durch die Befragten gewährleistet werden muss. Die neutrale Verfassung der Fragen zielt darauf ab, dass diese die Antworten nicht beeinflussen dürfen.¹⁶⁵ Sofern sich die Zielgruppe aus Kindern und Jugendlichen zusammensetzt, kann die Verwendung von Grafiken, wie beispielsweise Smileys, einen unterstützenden Effekt haben.¹⁶⁶ Die Qualität der Frage und ihrer Merkmale wird durch die Effektivität ihrer Anwendung bestimmt, d. h. durch die Fähigkeit, die angestrebten Ziele zu erreichen, wobei diese Ziele auf die Forschungsfragen der Forschenden abgestimmt sein müssen. Die Auskünfte müssen inhaltlich gültig sein und frei von Verzerrungen sein (Reliabilität). Als formal adäquat werden Antworten bezeichnet, die mit den in den standardisierten Fragetexten vorgegebenen Antwortformaten kompatibel sind.¹⁶⁷ Für die Befragten sollten unrealistische Antworten wie "immer", "alle", "keiner" oder "niemals" vermieden werden, da sie eine konkrete Quantifizierung unmöglich machen. Ebenso sollten Begriffe wie "fast" oder "kaum" vermieden werden, da sie für eine präzise Messung zu ungenau sind. Zudem ist es empfehlenswert, eine Frage nicht auf mehrere Sachverhalte zu verteilen, da dies die Zuordnung der Antworten erschwert.¹⁶⁸ Im Rahmen des Fragedesigns ist eine

¹⁶⁴ Steiner, Benesch, Der Fragebogen 65.

¹⁶⁵ Pepels, Lexikon der Marktforschung, 96.

¹⁶⁶ Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 53.

¹⁶⁷ Faulbaum, Prüfer, Rexroth, Was ist eine gute Frage?, 37.

¹⁶⁸ Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 53.

systematische Suche nach Hinweisen auf Qualitätsgefährdungen erforderlich, mit dem Ziel, diese zu minimieren.¹⁶⁹

6.6 Fragereihenfolge

Die Gestaltung der Abfolge von Fragen in einem Fragebogen folgt verschiedenen Regeln, die als Regeln der Fragebogen-Dramaturgie bezeichnet werden. Gemäß Pepels ist es empfehlenswert, die Reihenfolge der Fragen innerhalb des Fragebogens zu variieren, um sogenannte Halo-Effekte, also die Ausstrahlungseffekte zwischen den Fragen, zu vermeiden.¹⁷⁰ Zu Beginn der Untersuchung empfiehlt es sich, sogenannte Eisbrecher-beziehungsweise Aufwärmfragen zu verwenden, um das Interesse der Befragten zu wecken und das Thema einzuleiten. Die Abfolge der Fragen sollte einem thematischen roten Faden folgen.¹⁷¹ Demnach sind Fragen zu einem identischen Themengebiet in Themenblöcken zusammenzufassen. Der Übergang zwischen den Blöcken kann mit Formulierungen wie "Nun folgt eine gänzlich divergierende Fragestellung" oder "Wir wenden uns nun einem anderen Themengebiet zu" angedeutet werden.¹⁷²

Die Fragetaktik zielt darauf ab, Monotonie zu vermeiden und die Auskunftswilligkeit der Befragten durch Abwechslung und Variation der Fragen zu erhöhen. Dies dient der motivierenden Dramaturgie und soll Störeffekte aus den vorangegangenen Fragen (Präsenzeffekt) durch von der Befragten beziehungsweise vom Befragten vermutete Zusammenhänge vermeiden.¹⁷³

6.7 Fragetypen

Die Selektion der zu verwendenden Fragen muss mit den zugehörigen Auswertungsüberlegungen in einer systematischen Verbindung stehen. Zunächst ist die Entscheidung zu treffen, welche Art von Fragen gestellt werden soll.¹⁷⁴ Unterschiede

¹⁶⁹ *Faulbaum, Prüfer, Rexroth*, Was ist eine gute Frage?, 1.

¹⁷⁰ *Pepels*, Lexikon der Marktforschung, 97.

¹⁷¹ *Steiner, Benesch*, Der Fragebogen, 53.

¹⁷² *Ebster, Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 193.

¹⁷³ *Pepels*, Lexikon der Marktforschung, 97.

¹⁷⁴ *Ebster, Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 193.

können in Bezug auf die Zielrichtung, die Art der Vorgabe und Formulierung sowie in Abhängigkeit vom Anlass ermittelt werden. Hinsichtlich der Zielrichtung beziehungsweise des Inhalts der Fragen werden solche nach Wissen, Verhalten, Eigenschaften der Person oder nach deren Meinungen und Einstellungen gestellt. In Bezug auf die Art der Fragen kann eine Unterscheidung zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen vorgenommen werden.¹⁷⁵ Es besteht die Möglichkeit, Fragen hinsichtlich zweier Aspekte zu differenzieren, nämlich der Standardisierung der Antworten sowie der Funktion. Fragebögen enthalten in der Regel offene (nicht standardisierte), geschlossene (standardisierte) und halboffene (teilstandardisierte) Fragen. Die Unterscheidung basiert auf der Antwortfreiheit der Befragten.¹⁷⁶

In der empirischen Sozialforschung werden Fragen grundsätzlich in geschlossene, offene und halboffene Fragetypen unterteilt. Die Wahl des geeigneten Fragetypus hängt maßgeblich vom Erhebungsziel, dem Kenntnisstand über die Zielgruppe sowie von den Anforderungen an die Auswertung ab. Geschlossene Fragen bieten vorgegebene Antwortkategorien, aus denen die befragte Person eine oder mehrere Optionen auswählen kann.¹⁷⁷ Durch die Festlegung der Antwortmöglichkeiten kann eine standardisierte und objektive Auswertung erfolgen, unabhängig vom sprachlichen Niveau der befragten Person. Dadurch wird auch verhindert, dass relevante Aspekte aufgrund mangelnder Ausdrucksfähigkeit oder körperlicher Einschränkungen unberücksichtigt bleiben.¹⁷⁸ Zudem lassen sich geschlossene Fragen in Form von Ja-Nein-Antworten, Mehrfachnennungen, Rangordnungen oder Listenformaten gestalten.¹⁷⁹ Die Verwendung geschlossener Fragen trägt wesentlich zur Objektivierung und ökonomischen Durchführbarkeit quantitativer Befragungen bei.¹⁸⁰

¹⁷⁵ *Ebster, Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 190.

¹⁷⁶ Helmut *Kromrey*, Jochen *Roose*, Jörg *Strübing*, Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung aus qualitativ-interpretativer Perspektive (13., völlig überarb. Aufl., München 2016) 351-356.

¹⁷⁷ *Pepels*, Lexikon der Marktforschung, 106.

¹⁷⁸ *Ebster, Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 190.

¹⁷⁹ Hans Christian *Weis*, Peter *Steinmetz*, Marktforschung (6., überarb. u. aktual. Aufl., Ludwigshafen 2005) 130.

¹⁸⁰ *Steiner, Benesch*, Der Fragebogen, 53.

Offene Fragen ermöglichen vielfältige, individuelle Antworten, setzen jedoch ein gewisses Maß an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und motorischer Kompetenz voraus. Zudem besteht das Risiko, dass relevante Aspekte nicht genannt oder die Frage unbeantwortet bleibt. Die Auswertung ist im Vergleich zu geschlossenen Fragen aufwendiger, u. a. aufgrund der häufig schwer lesbaren Handschriften sowie notwendiger Kodierungen.¹⁸¹ Offene Fragen sollten daher gezielt eingesetzt und nicht als Ersatz für schwer formulierbare geschlossene Fragen genutzt werden.¹⁸²

Einen Mittelweg stellen halboffene Fragen dar, bei denen häufig genannte Antwortoptionen vorgegeben werden, gleichzeitig jedoch Raum für zusätzliche Nennungen in einem offenen Feld besteht. Diese Fragetypen kombinieren die Vorteile standardisierter und offener Formate, indem sie sowohl vergleichbare als auch neue Antwortinhalte ermöglichen. Die Codierung offener Zusatznennungen bleibt jedoch weiterhin ressourcenintensiv.¹⁸³

Gemäß Pepels wird in der Fragebogenforschung und -gestaltung eine Taxonomie der Fragearten angewandt, die verschiedene Typen von Fragen umfasst. Dazu zählen Ergebnisfragen, die konkrete Sachverhalte erfassen, Füllfragen, die Themenbereiche abtrennen, Gabelungsfragen, die zu unterschiedlichen Bereichen führen, sowie Instrumentalfragen, die den Befragungsablauf steuern.¹⁸⁴

6.8 Prinzipien der Fragenerstellung

Die Fragen sind so zu formulieren, dass der Befragte eine Frage nach Möglichkeit genauso versteht, wie der Ersteller des Fragebogens diese gemeint hat. Dazu können die Anforderungen für die Formulierung der Fragen wie folgt zusammengefasst werden, worauf besonders zu achten ist:¹⁸⁵

Kriterien für die Formulierung von Fragen:

- **Einfache Formulierung** – Verständlichkeit ohne komplexe Satzstrukturen
- **Keine Fachbegriffe** – Verzicht auf Fremdwörter und unklare Begriffe

¹⁸¹ Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 50.

¹⁸² Ebster, Stalzer, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 191.

¹⁸³ Reinders, Fragebogen, 166–167.

¹⁸⁴ Pepels, Lexikon der Marktforschung.

¹⁸⁵ Kromrey, Roose, Strübing, Empirische Sozialforschung, 346.

- **Neutralität** – Keine suggestiven Formulierungen
- **Einzelne Aussagen** – Keine Mehrfachstimuli in einem Item
- **Keine doppelte Verneinung** – Klare Zustimmung oder Ablehnung möglich.¹⁸⁶

6.9 Antwortkategorien

Die Unterteilung von Antworten erfolgt in freie und gebundene Formate. Das freie Format erfordert die schriftliche, numerische, bildliche oder lautsprachliche Formulierung der Antworten durch die Befragten und findet häufig Anwendung in projektiven Verfahren, wie beispielsweise bei kreativen Leistungen oder Assoziationsaufgaben. Das gebundene Antwortformat offeriert den Befragten eine Selektion vorgegebener Antwortmöglichkeiten, wobei keine Signierung erforderlich ist. Es umfasst verschiedene Formate, wie das dichotome Format, das zwei Antwortoptionen wie "ja" oder "nein" offeriert. Dieses Format zwingt die Befragten zur Entscheidung, was mitunter als schwierig empfunden werden kann, jedoch eine schnelle Auswertung ermöglicht. Das mehrkategoriale Antwortformat, auch als Ratingskala bezeichnet, offeriert mehrere abgestufte Antwortmöglichkeiten und generiert umfangreiche Informationen. Die Anzahl der Kategorien sollte idealerweise zwischen fünf und sieben liegen, um eine Überforderung der Befragten zu vermeiden. Eine unipolare Skala reicht von einem Nullpunkt bis zu einem Maximum, beispielsweise von "keine Ablehnung" bis "starke Ablehnung".¹⁸⁷

Eine bipolare Ratingskala umfasst drei Kategorien: einen negativen Pol (-3, starke Ablehnung), eine Mittelkategorie (0) und einen positiven Pol (3, starke Zustimmung). Allerdings können Mittelkategorien die Informationsqualität beeinträchtigen, da sie häufig gewählt werden, wenn die Frage als unpassend empfunden wird oder keine Antwort gegeben werden kann. Die Verwendung numerischer Skalenbezeichnungen trägt zur Präzisierung und Standardisierung bei, während verbale Bezeichnungen oft zu Schwierigkeiten bei der eindeutigen Rangordnung führen. Im Folgenden werden einzelne Abstufungen dargestellt, die laut Rohrmann (1978) als äquidistant angesehen werden.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Kromrey, Roose, Strübing, Empirische Sozialforschung, 346-362; Reinders, Fragebogen, 172.

¹⁸⁷ Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 54–55.

¹⁸⁸ Bernd Rohrmann, Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. In: Zeitschrift für Sozial-Psychologie, Nr. 3 (Frankfurt/Main 1978) 222–245; Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 55–56.

Das Skalenniveau beschreibt die numerische Interpretation empirischer Merkmalsunterschiede und umfasst fünf Stufen: Die Nominalskala ordnet unstrukturierte Kategorien zu, die Rangskala misst geordnete Kategorien wie Platzierungen und die Intervallskala hat gleiche Abstände zwischen Werten, aber keinen absoluten Nullpunkt (z. B. Temperaturskalen). Die Verhältnisskala ist durch einen festen Nullpunkt und eine Maßeinheit gekennzeichnet (z. B. Gewicht), während die Absolutskala einen festen Nullpunkt und eine vorgegebene Einheit aufweist (z. B. Zählen). Für aussagekräftige statistische Analysen wird mindestens das Intervallniveau empfohlen. Nominalskalierte Daten erfordern größere Stichproben und eine qualitative Auswertung, während ordinalskalierte Daten spezifische Modelle benötigen. Die Erhöhung der Messgenauigkeit bei der Formulierung der Items bedingt eine Reduktion der Anzahl benötigter Items. Die Anwendung von Likert-Skalen ermöglicht die Durchführung abgestufter Beurteilungen. Schwächen einzelner Items können durch Mittelung oder Summierung kompensiert werden, sofern die Antwortskalen einheitlich sind.¹⁸⁹

Es lässt sich festhalten, dass die Qualität der Daten, die von Kindern und Jugendlichen erhoben werden, durch die Vermeidung von komplizierten Formulierungen, langen Sätzen sowie Fremdwörtern im Fragebogen verbessert werden kann.¹⁹⁰ Die Fragen sollten kurz und eindeutig formuliert sein und die Bearbeitung des gesamten Fragebogens sollte relativ wenig Zeit in Anspruch nehmen, da Kinder im Vergleich zu Erwachsenen eine geringere Konzentrationsspanne aufweisen.¹⁹¹ Für die Altersgruppe der 6- bis 13-Jährigen wird eine Befragungsdauer von fünf Minuten als angemessen erachtet.¹⁹²

Es besteht die Möglichkeit, Grafiken als unterstützende Elemente heranzuziehen, insbesondere im Kontext jüngerer Zielgruppen. Symbolische Darstellungen, wie

¹⁸⁹ *Kallus*, Erstellung von Fragebogen, 72.

¹⁹⁰ Samantha *Punch*, Research with children. The same or different from research with adults?. In: *childhood* 9, Nr. 3 (o. O. 2002) 328.

¹⁹¹ Kathleen *Arendt*, Patrick *Rössler*, Kinder online befragen. Herausforderungen und erste Erfahrungen am Beispiel einer Kampagnenevaluation. In: *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (o. O. 2009) 360; *Punch*, Research with children: The same or different from research with adults?, 324.

¹⁹² *Arendt*, *Rössler*, Kinder online befragen, 360.

beispielsweise Smileys, eignen sich zur Visualisierung von Ratingskalen. Neben diesen werden auch Analogskalen eingesetzt, die ein kontinuierliches Antwortformat bieten und den Befragten eine freie Bewertung sowie maximale Entscheidungsfreiheit zwischen zwei Aussagen ermöglichen. Dies wird in den Abbildungen 6 und 7 veranschaulicht. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Befragten in der Lage sein müssen, zwischen den Optionen zu differenzieren, da sie ansonsten dazu neigen, eine Seite zu bevorzugen und ihre Markierungen einseitig zu setzen.¹⁹³

Nach Franzen lassen sich sieben Regeln für die Gestaltung von Antwortkategorien ableiten:

1. Offene numerische Antworten sind nach Möglichkeit zu bevorzugen.
2. Disjunkte und erschöpfende Kategorien gewährleisten.
3. Höchstmögliches Skalenniveau anstreben.
4. Idealerweise sollten sieben $\pm$ zwei Antwortkategorien genutzt werden.
5. Ungerade Anzahl an Kategorien nutzen.
6. Alle Kategorien nach Möglichkeit beschriften.
7. Die Reihenfolge sollte von positiv und negativ zur Vermeidung von Antwortmustern gewechselt werden.

Ausnahmen sind zulässig, außer Regel 2, deren Einhaltung obligatorisch ist. Die Gestaltung der Antwortkategorien ist abhängig vom gewählten Befragungsmodus und der Zielgruppe, weshalb die Durchführung von Pretests empfohlen wird.¹⁹⁴

6.12 Pädagogisches testen

Das Ziel pädagogischen Testens ist die Optimierung von Lernen und Lehr-Lern-Umgebungen, wobei die gewonnenen Informationen in individuelle, institutionelle und systemische Kontexte integriert werden. Im Gegensatz zum psychologischen Testen fokussiert es sich auf pädagogische Fragestellungen und domänenspezifische Inhalte. Je nach Zielsetzung – wie Individualdiagnostik oder Bildungsmonitoring – bildet es die empirische Grundlage für evidenzbasiertes Handeln. Auf individueller Ebene werden Informationen über Lernende zur Ableitung pädagogischer Implikationen genutzt,

¹⁹³ Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 59.

¹⁹⁴ Axel Franzen, Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Wiesbaden 2022) 1123, doi:10.1007/978-3-658-37985-8_74.

während auf institutioneller Ebene die Qualitätskontrolle in Bildungseinrichtungen erfolgt. Die Validität und Reichweite der Testung sind abhängig vom Testgegenstand, Zeitpunkt, Design, Bezugssystem und der Nutzung der Ergebnisse. Tests können formell oder informell durchgeführt werden. Formelles Lernen ist strukturiert und zertifikatsorientiert, während informelles Lernen außerhalb institutioneller Rahmenbedingungen stattfindet. Formative Tests dienen der Prozessdiagnostik, während summative Tests den abschließenden Lernstand bewerten. Low-Stakes-Tests haben keine unmittelbaren Auswirkungen, während High-Stakes-Tests bedeutende Folgen für die Teilnehmenden haben und eine hohe Motivation erfordern.¹⁹⁵

6.13 Validierung und Pretesting

Nach der Konstruktion des Fragebogens und vor Beginn der eigentlichen Datenerhebung wird die Durchführung eines sogenannten Pretests empfohlen. Zwischen dem Entwicklungs- und dem Abschluss-Pretest besteht der wesentliche Unterschied darin, dass der Entwicklungspretest die nachfolgenden Punkte überprüfen sollte, während der Abschluss-Pretest lediglich kleinere Korrekturen am Fragebogen zur Folge haben sollte.¹⁹⁶ Die Prüfung der Praxistauglichkeit und Qualität des Entwicklungspretests erfolgt anhand einer Stichprobe, die jedoch eine ausreichende Größe aufweisen sollte. Der Probelauf dient der Überprüfung der Bearbeitungsdauer durch die Befragten sowie der Verständlichkeit der Fragestellung beziehungsweise der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Es empfiehlt sich, dass die Testperson im Beisein der Erstellerin beziehungsweise des Erstellers des Fragebogens laut denkt, d. h. all ihre beziehungsweise seine Gedanken verbalisiert, damit diese selbige mitprotokollieren kann.¹⁹⁷ Der Pretest eines standardisierten Onlinefragebogens kann auch per E-Mail an ca. 15-20 Personen versandt werden, mit der Bitte um Beantwortung und um ausführliches Feedback.¹⁹⁸

¹⁹⁵ Sebastian *Brückner*, Olga *Zlatkin-Troitschanskaia*, Hans Anand *Pant*, Standards für pädagogisches Testen. In: Helfried *Moosbrugger*, Augustin *Kelava* (Hg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollst. neu bearb., erw. und akt. Aufl., Berlin 2020) 221–222.

¹⁹⁶ *Schnell, Hill, Esser*, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 339.

¹⁹⁷ *Steiner, Benesch*, *Der Fragebogen*, 61.

¹⁹⁸ *Berger-Grabner*, *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, 124, 202.

Es empfiehlt sich explizit, von Beginn an ausreichend Zeit für den Pretest und die Überarbeitung des Fragebogens einzuplanen, da im Anschluss an den Pretest eine Vielzahl von Aspekten zu berücksichtigen ist, um eine reibungslose Durchführung der Befragung und eine einwandfreie Auswertung zu gewährleisten. Hierzu zählen insbesondere die Verständlichkeit der Fragen, die eindeutige Zuordenbarkeit der Antworten und ausreichend Platz zur Beantwortung von offenen Fragen. Das Layout des Fragebogens soll für die Befragten ansprechend und übersichtlich gestaltet sein. Die Überarbeitung des Fragebogens nach dem Pretest ist entscheidend, um eine reibungslose Durchführung der Befragung und Auswertung zu gewährleisten. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Vermeidung einer zu langen Bearbeitungsdauer des Fragebogens, da dies bei den Befragten zu Ermüdungserscheinungen führen kann. Zudem ist zu berücksichtigen, ob die Befragten beim Ausfüllen des Fragebogens in eine bestimmte Richtung gedrängt werden und ob die Fragen die gestellte Hypothese beantworten können.¹⁹⁹ Es ist essenziell, dass der Pretest die gleichen Bedingungen aufweist wie die eigentliche Studie, um Verzerrungen bei der Auswertung beziehungsweise dem Ergebnis zu vermeiden.²⁰⁰

Pretests dienen der Evaluation der Qualität eines Fragebogens. Sie umfassen die Prüfung der Verständlichkeit, der Antwortvielfalt sowie der Aufrechterhaltung von Interesse und Aufmerksamkeit der Befragten. Darüber hinaus werden der Ablauf der Befragung, mögliche Effekte durch die Fragenreihenfolge, die Funktionalität der Filterführung, potenzielle Kontexteffekte sowie die Belastung und Dauer der Befragung evaluiert. Das Ziel besteht in der Identifizierung von Schwachstellen und der Gewährleistung einer validen Datenerhebung.²⁰¹

¹⁹⁹ *Steiner, Benesch*, Der Fragebogen, 61.

²⁰⁰ *Berger-Grabner*, Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 124.

²⁰¹ *Schnell, Hill, Esser*, Methoden der empirischen Sozialforschung, 339.

7 Auswertung der Fragebögen

In diesem Kapitel werden die Resultate der mittels Fragebögen durchgeführten Umfragen präsentiert. Darüber hinaus werden die für diese Masterarbeit entwickelten Fragebögen in Kürze präsentiert, insbesondere hinsichtlich ihres Aufbaus, der Art der Fragen, der Reihenfolge der Items sowie der zur Auswertung verwendeten Methoden.

Die Entwicklung der in der vorliegenden Masterarbeit eingesetzten Fragebögen basiert auf einem politikdidaktisch fundierten und theoriegeleiteten Vorgehen, welches aufgrund der zuvor vorgestellten Literatur stattfand. Die Konzeption der Fragen erfolgte auf Basis der Forschungsfragen. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurden demografische Angaben erfasst und auf Grundlage der zentralen Inhalte europapolitischer Bildung wurde das Untersuchungsfeld in mehrere thematischen Bereiche gegliedert. Diese Gliederung fungierte als Grundlage für die Formulierung der Fragen. Die Operationalisierung dieser Bereiche ermöglichte es, theoretisch komplexe Konzepte wie „europäische Handlungsfähigkeit“ oder „Wahrnehmung demokratischer Prozesse“ in empirisch erfassbare Bestandteile zu überführen.

Bei der Formulierung der Fragen achtete ich auf sprachliche Klarheit und altersangemessene Verständlichkeit. Da sich der Fragebogen an Schülerinnen und Schüler richtete, wurden die Items bewusst in einfacher, aber präziser Sprache formuliert, um politische Fachbegriffe zugänglich zu machen, ohne sie zu verfälschen. Suggestivfragen, doppelte Verneinungen und unklare Formulierungen wurden vermieden, um Verzerrungen im Antwortverhalten zu reduzieren.

Im Rahmen der Untersuchung wurden geschlossene Fragen verwendet, um eine systematische und vergleichbare Erfassung des politischen Sachwissens, der Einstellungen und der Wahrnehmungen der Teilnehmenden zu ermöglichen. Darüber hinaus wurden offene Fragestellungen eingesetzt, um den Raum für die Entwicklung politischer Urteilskompetenz und Handlungskompetenz zu schaffen.

Für die geschlossenen Items wurden Entscheidungsfragen oder Multiple-Choice-Fragen eingesetzt. Die im Rahmen des Vergleichs der Simulationsspiele erhobene Forschungsfragen wurden mittels einer vierstufigen Likert-Skala erfasst, da diese ein hohes Maß an Differenziertheit in den Einschätzungen ermöglicht und sich in der empirischen politischen Bildungsforschung als valide erwiesen hat. Die Ergänzung offener Fragen erfolgte in den Abschnitten, in denen individuelle Perspektiven oder persönliche Einschätzungen von Interesse waren, wie beispielsweise die persönliche Bedeutung europäischer Werte und europäischer Identitäten.

Die Struktur und Reihenfolge der Items wurden so gestaltet, dass der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar war und eine logische Bearbeitung ermöglichte. Der Fragebogen begann mit einer Reihe von allgemeinen, niedrighschwelligen Fragen, die sich auf das europapolitische Sachwissen und die persönliche Bedeutung europäischer Identität und europäischer Werte bezogen. Diese Einstiegsfragen dienten dazu, den Befragten die Teilnahme zu erleichtern. Im weiteren Verlauf wurden die zentralen Fragenblöcke zu Kompetenzen europapolitischer Bildung, wie beispielsweise der Wahrnehmung politischer Entscheidungsprozesse und Aufgaben der gesetzgebenden Institutionen sowie Möglichkeiten politischer Partizipation, behandelt. Die thematischen Blöcke waren voneinander abgegrenzt und innerhalb der Blöcke wurden die Fragen so angeordnet, dass ein inhaltlicher Aufbau von einfachen Wissensfragen bis zu komplexeren Urteilsfragen erfolgte.

Auf eine zufällige Reihenfolge der Fragen wurde bewusst verzichtet, da sie Orientierungsschwierigkeiten hätte verursachen können und fachliche Zusammenhänge aufgelöst hätte. Stattdessen wurden positiv und negativ formulierte Aussagen kombiniert, um Antworttendenzen zu verringern und die Reliabilität der Skalen zu erhöhen. Sensible Fragen, wie beispielsweise zum Vertrauen in die Europäische Union, wurden nicht gestellt. Vor der eigentlichen Datenerhebung wurden die Fragebogen einem Pretest mit einer kleineren Gruppe von Schülerinnen und Schülern unterzogen. Der Pretest diente der Überprüfung der Verständlichkeit der Fragen sowie der Bearbeitungsdauer. Die Rückmeldungen führten zu sprachlichen Anpassungen. Zudem hat der Pretest ergeben, dass die Abfolge der Fragen schlüssig war und die Bearbeitungszeit für den schulischen Kontext angemessen war. Der Pretest trug insgesamt wesentlich zur Verbesserung und Finalisierung des Instruments bei.

Die Auswertung der mittels Fragebogen erhobenen Daten wurde in Microsoft Excel durchgeführt. Bei Entscheidungsfragen oder Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeiten, beispielsweise der Auflistung der Werte der EU, erfolgte eine quantitative Auswertung der Anzahl der Antworten je Antwortmöglichkeit. Die Auswertung der Fragen mit Freitextantworten erfolgte qualitativ. Die Antworten wurden kategorisiert, wobei aufgrund unklarer und zum Teil verwirrender Formulierungen der Antworten ChatGPT unterstützend zur Kategorienbildung verwendet wurde. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte quantitativ in Tabellenform anhand der Anzahl an Antworten je Kategorie. Im Rahmen des Spielevergleichs erfolgte eine Konvertierung der Antwortmöglichkeiten in vier Abstufungen in die Schulnoten 1 bis 4. Bei Entscheidungsfragen zwischen Fabulous Council und EU-Craft wurde der Wert 1 Fabulous Council und der Wert 2 EU-Craft zugewiesen. Dadurch ergibt in der Auswertung ein Mittelwert von 1,5, dass beide Spiele

als gleichwertig betrachtet werden können. Werte kleiner 1,5 deuten auf eine Präferenz für Fabulous Council hin, während Werte über 1,5 eine Tendenz zu EU-Craft signalisieren.

7.1 Fragebogen 1: Wissen über die EU und persönliche Einstellungen

Um einen etwaigen Wissenszuwachs sowie Veränderungen in der Meinung der Schülerinnen und Schüler feststellen zu können, wurde der Fragebogen zweimal, an die Schülerinnen und Schüler verteilt und von diesen ausgefüllt. Das erste Mal bevor der Unterrichtsstoff behandelt wurde und das zweite Mal nach Abschluss des Unterrichtsstoffes. Es wurde beide Male der gleiche Fragebogen (siehe Anhang 1 – Fragebogen 1) verwendet. Zu Beginn wurde dieser Fragebogen von 25 Schülerinnen und 12 Schülern ausgefüllt. Am Ende des Unterrichts wurde der Fragebogen von 26 Schülerinnen und 12 Schülern ausgefüllt. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 2009 und 2013 geboren und waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 12 und 15 Jahren alt. Sie besuchten die 6. Schulstufe einer Mittelschule im 16. Wiener Gemeindebezirk und haben Deutsch als Zweitsprache.

Für die Frage „Was glaubst du, warum die Europäische Union gegründet wurde?“, wurden fünf Antwortmöglichkeiten sowie „weiß ich nicht“ vorgegeben. Dabei haben bei der ersten Abfrage 12 Schülerinnen und Schüler, nach der Behandlung des Unterrichtsstoffs 9 Schülerinnen und Schüler, also 3 weniger „als Staatenbund im Gegensatz zu den USA, Russland oder China“ ausgewählt.

„Zu Stärkung der Wirtschaft in den Mitgliedsstaaten“ haben anfangs 5, danach 14 Schülerinnen und Schüler, also 9 mehr als bei der ersten Abfrage, ausgewählt.

Die Antwortmöglichkeit „um den Frieden in Europa zu sichern“ haben zu Beginn 20, beim zweiten Mal 21 Schülerinnen und Schüler gewählt.

„Um die Umwelt besser schützen zu können“ haben anfangs 10 und am Ende 18 Schülerinnen und Schüler ausgewählt. „Weiß ich nicht“ hat sich beim zweiten Fragebogen um eine Auswahl, nämlich von 7 auf 6 Schülerinnen und Schüler reduziert. Dies ist in Tabelle 2 dargestellt.

Frage beziehungsweise Antwortmöglichkeiten	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
1. Was glaubst du, warum die Europäische Union gegründet wurde? (mehrere Antworten möglich)			
als Staatenbund im Gegensatz zu den USA, Russland oder China	12	9	-3
Zur Stärkung der Wirtschaft in den Mitgliedsstaaten	5	14	9
um den Frieden in Europa zu sichern	20	21	1
um mehr militärische Stärke zu haben	11	9	-2
um die Umwelt besser schützen zu können	10	18	8
weiß ich nicht	7	6	-1

Tabelle 2: Auswertung Frage 1 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Frage „Was denkst du, wofür stehen die Sterne in der EU-Flagge?“ wurde von 10 Schülerinnen und Schülern mit „weiß nicht“ und 6 Schülerinnen und Schülern gar nicht beantwortet. Dies hat sich auf 4 „weiß nicht“ reduziert, während die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, welche die Frage nicht beantwortet haben, mit 6 gleichgeblieben ist. Die weiteren Antworten reichen von „weil es so viele Städte gibt“, „für die Kontinente“, „für die EU-Länder“, „wegen Beleuchtung und Energie“ beziehungsweise „für Frieden und Gerechtigkeit“, wobei „für die EU-Länder“ mit 8 Antworten und „für Frieden“ mit 6 Antworten die häufigsten waren. Am Ende des Unterrichts in der zweiten Abfrage antworteten 12 „für die Mitgliedsstaaten“ beziehungsweise Variationen dieser Antwort und 5 für „Frieden“.

Die Frage „Gab es schon immer gleich viele Mitgliedsstaaten in der EU wie heute?“, bei der drei Antwortmöglichkeiten möglich waren (es gab weniger als heute, es gab immer gleich viele wie heute, es gab mehr als heute, weiß ich nicht), antworteten bei der ersten Abfrage 16 Schülerinnen und Schüler mit „es gab weniger als heute“, 8 Schülerinnen und Schüler „es gab immer gleich viele wie heute“, 9 mit „es gab mehr als heute“. 8 Schülerinnen und Schüler wählten „weiß ich nicht“ aus. In der zweiten Abfrage veränderte sich das Ergebnis indem nur mehr 14 Schülerinnen und Schüler, also zwei weniger, die Antwortmöglichkeit „es gab weniger als heute“ und 5, also drei weniger „es gab immer gleich viele wie heute“ auswählten. 20 Schülerinnen und Schüler und somit 11 mehr als in der ersten Abfrage wählten „es gab mehr als heute“ und 7 (-1) wählten (weiß ich nicht) aus.

Frage beziehungsweise Antwortmöglichkeiten	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
3. Gab es schon immer gleich viele Mitgliedsstaaten in der EU wie heute? (mehrere Antworten sind möglich)			
es gab weniger als heute	16	14	-2
es gab immer gleich viele, wie heute	8	5	-3
es gab mehr als heute	9	20	11
weiß ich nicht	8	7	-1

Tabelle 3: Auswertung Frage 3 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Frage „wenn dich jemand fragt, woher du kommst, antwortest du, dass du aus Europa kommst?“ wurde zu Beginn von 7 Schülerinnen und Schülern mit ja und 32 mit nein beantwortet. Dies hat sich zu neun (+2) ja und 29 (-3) ja verändert.

Die darauf aufbauende Frage, „Wenn du geantwortet hast, dass Du nicht aus Europa kommst, aus welchem Land kommst du?“ wurde von 6 Schülerinnen und Schülern nicht beantwortet. Der Großteil antwortete mit dem Land, in dem die Schülerinnen und Schüler geboren sind, beziehungsweise dessen Staatsbürgerschaft sie besitzen. Einige Schülerinnen antworteten auch mit zwei Ländern, beispielsweise „Bosnien und Österreich“ oder auch „Mutter und Vater kommen aus Serbien, ich würde in Österreich geboren“.

Als nächstes wurde die Frage „Wie wichtig denkst du sind die folgenden Werte für die Mitgliedsstaaten der EU?“ gestellt. Dazu wurden die Werte Sicherheit, Reisefreiheit, Familie, Pressefreiheit, Reichtum, Frieden, Menschenrechte, Demokratie, Redefreiheit, Schutz von Minderheiten sowie die Religionsfreiheit vorgegeben. Die Bewertung erfolgte mit sehr wichtig / wichtig / weniger wichtig und nicht wichtig. Zur Auswertung wurden hier dazu die Schulnoten 1 (sehr wichtig) bis 4 (nicht wichtig) zugeordnet. Für die Sicherheit ergab sich damit in der ersten Abfrage mittels des Fragebogens ein Mittelwert von 1,51. Dieser verbesserte sich nach dem Unterricht auf 1,31 um 0,2. Die Reisefreiheit wurde anfangs mit 2,16 und am Ende mit 1,95, was einer Verbesserung von 0,21 entspricht. Der Wert „Familie“ verbesserte sich von 1,37 auf 1,34. Die „Pressefreiheit“ veränderte sich von 2,49 auf 2,0 auf wichtig. Reichtum wurde insgesamt im Bereich wichtig bis weniger wichtig eingestuft und es ist eine positive Veränderung von 2,57 auf 2,54 um 0,03 im Mittelwert vorhanden. „Frieden“ wurde als sehr wichtig mit einem Anfangsmittelwert von 1,28 eingestuft und verbesserte sich in der zweiten Abfrage um 0,12 auf 1,15. „Gesundheit“ verschlechterte sich im Mittelwert minimal von 1,26 auf 1,28 um 0,02, wurde jedoch von

den Schülerinnen und Schülern als sehr wichtig angesehen. „Freizeit“ ist mit einem Anfangsmittelwert von 1,89 als wichtig angesehen und hat sich um 0,17 auf 1,73 in Richtung wichtig verändert. Auch der Wert „Menschenrechte“ hat sich im positiven Sinne von 1,58 um 0,19 auf 1,38 verbessert. „Demokratie“ hat bei der Bewertung der Wichtigkeit durch die Schülerinnen und Schüler mit 1,04 die größte Veränderung verzeichnen können. Demokratie wurde anfangs mit 2,48 und somit im Bereich wenig wichtig bis wichtig eingeordnet. In der zweiten Abfrage nach dem Unterricht wurde Demokratie von den Schülerinnen und Schülern mit 1,48 im Mittel und somit als wichtig bis sehr wichtig angesehen. Die Redefreiheit veränderte sich von 1,56 um 0,08 auf 1,48 und hat sich damit in geringem Maße verändert. „Schutz von Minderheiten“ hat sich von 1,98 auf 1,55 verändert und somit in der Meinung der Schülerinnen und Schüler von wichtig in Richtung sehr wichtig verändert, während die Religionsfreiheit unverändert geblieben ist (1,34 zu 1,33).

Zusammenfassend kann zu dieser Frage folgendes gesagt werden:

- Größte Veränderung mit einer Verbesserung um 1,04 im Mittelwert beim Wert „Demokratie“ von wenig wichtig zu wichtig bis sehr wichtig
- Zweitgrößte Veränderung bei Pressefreiheit um 0,49 im Mittel
- Drittgrößte Veränderung der Wert „Schutz von Minderheiten“ von 1,98 auf 1,55

Die vier wichtigsten Werte bei der Ist-Standerhebung (erste Abfrage) waren Gesundheit, Frieden, Religionsfreiheit und Familie. In der zweiten Abfrage hat sich dies zu Frieden, Gesundheit, Sicherheit und Religionsfreiheit verändert, wie in Tabelle 4 dargestellt.

	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
6. Wie wichtig denkst du sind die folgenden Werte für die Mitgliedsstaaten der EU?	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
Gesundheit	1,26	1,28	0,02
Frieden	1,28	1,15	-0,12
Religionsfreiheit	1,34	1,33	-0,01
Familie	1,37	1,34	-0,04
Sicherheit	1,51	1,31	-0,20
Redefreiheit	1,56	1,48	-0,08
Menschenrechte	1,58	1,39	-0,19
Freizeit	1,89	1,73	-0,17
Schutz von Minderheiten	1,98	1,55	-0,43
Reisefreiheit	2,16	1,95	-0,21
Demokratie	2,48	1,44	-1,04
Pressefreiheit	2,49	2,00	-0,49
Reichtum	2,57	2,44	-0,13

Tabelle 4: Auswertung Frage 6 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Frage „Welche Werte sind für dich persönlich besonders wichtig?“ wurde in der ersten Abfrage von 11 Schülerinnen und Schülern mit „weiß nicht“ beziehungsweise wurde nicht beantwortet, bei der zweiten Abfrage antworteten nur mehr 7 Schülerinnen und Schüler gar nicht oder mit „weiß nicht“. In beiden Abfragen des Fragebogens wurde von 5 Schülerinnen und Schülern die Frage beantwortet, indem diese auch eigene Werte zu den vorgegebenen (siehe Frage 6) angeführt haben. Der Unterricht zwischen den beiden durchgeführten Abfragen mittels Fragebogen veränderte die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler bezüglich einiger Werte. Der Wert „Familie“, in der ersten Abfrage bereits an erster Stelle mit 14 Stimmen, wurde in der zweiten Abfrage nochmals um 4 auf 18 Stimmen erhöht. Mit anfangs 14, am Ende 17 ist Schülerinnen und Schüler Frieden der zweitwichtigste Wert, gefolgt von Gesundheit mit 14 Stimmen, Religionsfreiheit mit 12 Stimmen und Sicherheit mit 9 (anfangs 7) Stimmen. Es folgt Freizeit mit 7 Stimmen (+2), die Redefreiheit mit in beiden Abfragen 5 Stimmen und der Reisefreiheit mit 3 Stimmen. Der Wert Demokratie hat von der ersten zur zweiten Abfrage eine Stimme von 4 auf 3 Stimmen verloren. Der Wert Menschenrechte ist von 5 auf 2 Stimmen abgefallen. Die Pressefreiheit, Reichtum und Schutz von Minderheiten haben in der zweiten Abfrage jeweils keine Stimme erhalten. Reichtum und Schutz von Minderheiten hatten am Beginn (erste Abfrage) je eine Stimme. Die von den Schülern selbst

hinzugefügten Werte sind in der Tabelle 5 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** ersichtlich.

7. Welche Werte sind für dich persönlich besonders wichtig? (mehrere Antworten sind möglich)	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
Familie	14	18	4
Frieden	14	17	3
Gesundheit	11	14	3
Religionsfreiheit	11	12	1
Sicherheit	7	9	2
Freizeit	5	7	2
Redefreiheit	5	5	0
Reisefreiheit	2	3	1
Demokratie	4	3	-1
Menschenrechte	5	2	-3
Pressefreiheit	0	0	0
Reichtum	1	0	-1
Schutz von Minderheiten	1	0	-1
nicht beantwortet	8	1	-7
weiß nicht	3	6	3
Respekt	2	0	-2
Meinungsfreiheit	1	0	-1
Freiheit	6	6	0
Freundschaft	0	3	3
Gemeinschaft	0	0	0
lernen	0	1	1
mit Schule Ausflüge fahren	0	1	1
Wasser für jeden Menschen	1	0	-1
Kinderrechte	1	0	-1
Schutz	1	0	-1
Schule	1	0	-1

Tabelle 5: Auswertung Frage 7 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Auf die Frage, „Sollen alle Bürger der Europäischen Union die gleiche Sprache sprechen müssen?“ antworteten zu Beginn 4 Schülerinnen und Schüler mit ja und 35 Schülerinnen und Schüler mit nein, am Ende 9 Schülerinnen und Schüler mit ja und 30 Schülerinnen und Schüler mit nein. Aufgrund dieses Ergebnisses sollte die darauf aufbauende

Folgefrage in der ersten Abfrage nur von 4 und in der zweiten Abfrage von 9 Schülerinnen und Schülern beantwortet werden, da die Frage folgendermaßen gestellt war: „Wenn ja, welche Sprache müssen alle sprechen?“. Tatsächlich wurde die Frage beim ersten Mal von 14 und beim zweiten Mal von 17 Schülerinnen und Schülern beantwortet, wobei die Antworten nicht vorgegeben waren. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Frage nicht eindeutig verstanden wurde. So wurden einzelne Sprachen (Deutsch, Englisch oder Arabisch) genannt, auch wurde „die Landessprache“, „in Wien deutsch“, „alle Sprachen“, „die Muttersprache“, „wie sie wollen“ oder auch „es ist egal wer welche Sprache spricht“ als Antworten angeführt. Die Ergebnisse sowie die Veränderungen sind in Tabelle 6 dargestellt:

9. Wenn ja, welche Sprache müssen alle sprechen?	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
nicht beantwortet	25	22	-3
Deutsch	5	6	1
Englisch	2	3	1
Muttersprache	1		-1
wie sie wollen	1	1	0
Arabisch	1		-1
Englisch, Deutsch	2	2	0
ich weiß es nicht die können es selber entscheiden	1		-1
Die Landessprache		1	1
in Wien deutsch		1	1
alle sprachen		1	1
es ist egal wer welche Sprache spricht		1	1
weiß nicht		1	1

Tabelle 6: Auswertung Frage 9 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Im Anschluss daran wurde die Frage gestellt, was die Schülerinnen und Schüler glauben, in welchen Bereichen die Europäische Union den Mitgliedsstaaten Vorschriften macht. Es wurden 18 Bereiche abgefragt und die Schülerinnen und Schüler konnten ja oder nein auswählen. „Freier Binnenmarkt“ wurde von 17 Schülerinnen und Schülern mit ja und von 7 Schülerinnen und Schülern mit nein beantwortet. Bei der zweiten Fragebogenabfrage veränderte sich dies zu 25-mal ja und 7-mal nein. Bei Außen- und Sicherheitspolitik entschieden sich im zweiten Abfragedurchgang 32 Schülerinnen und Schüler, um 5 mehr als im ersten Abfragedurchgang, für ja. Nein antworteten 5, um 2 weniger als im ersten Abfragedurchgang. Bei Steuern sind im ersten Abfragedurchgang 18 Schülerinnen und

Schüler der Meinung, dass die Europäische Union den Mitgliedsstaaten Vorschriften macht. Ebenso sind 18 Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass dies nicht der Fall ist. In der zweiten Abfrage verändert sich dies zu 24 ja und 11 nein Antworten der Schülerinnen und Schüler. Geringe oder keine Veränderungen (positiv oder negativ) zwischen den beiden Abfragen sind bei Agrarpolitik, Justiz und Inneres, Umwelt, Verkehr, Bildung, Forschung und Technologie, Soziales, Tourismus sowie Währung gegeben. Die größte Veränderung, nämlich um 8 von 15 auf 23 ja Antworten ist im Bereich Kultur vorhanden. Gefolgt von Religionsfreiheit (von 15 auf 22 ja) sowie Sport und Steuern (je +6) und Industrie (+5) ja Antworten der Schülerinnen und Schüler im zweiten Abfragedurchgang. Die Details sind in Tabelle 7 ersichtlich.

	Fragebogen 1 1. Abfrage		Fragebogen 1 2. Abfrage		Veränderung	
10. Was glaubst du, in welchen Bereichen macht die Europäische Union ihren Mitgliedsstaaten Vorschriften?	Ja	nein	ja	nein	ja	nein
Freier Binnenmarkt	17	7	25	7	8	0
Außen- und Sicherheitspolitik	27	7	32	5	5	-2
Steuern	18	18	24	11	6	-7
Agrarpolitik	24	11	26	10	2	-1
Justiz und Inneres	18	17	15	19	-3	2
Umwelt	23	12	25	11	2	-1
Energie	25	12	30	6	5	-6
Verkehr	25	10	25	8	0	-2
Gesundheit	29	7	24	13	-5	6
Bildung	22	14	25	11	3	-3
Kultur	15	20	23	12	8	-8
Religionsfreiheit	15	20	22	14	7	-6
Forschung und Technologie	17	18	20	17	3	-1
Soziales	22	13	24	10	2	-3
Tourismus	17	19	15	19	-2	0
Währung	23	13	25	12	2	-1
Sport	16	18	22	15	6	-3
Industrie	16	18	21	15	5	-3

Tabelle 7: Auswertung Frage 10 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Frage „Haben alle Mitgliedsstaaten in der Europäischen Union dieselbe Währung?“ beantworteten 14 von 38 Schülerinnen und Schüler bei der ersten Durchführung der

Befragung und 14 von 39 bei der zweiten Befragung mit ja. Während 24 von 38 Schülerinnen und Schüler bei der ersten und 22 von 39 Schülerinnen und Schüler bei der zweiten Befragung mit nein antworteten. Während die ja-Antworten unverändert bleiben, antworteten 2 Schülerinnen und Schüler in der zweiten Befragung mit nein. Somit haben 3 der Befragten in der zweiten Befragung keine Antwort gegeben.

Die Frage „Was sind für dich und deine Familie die größten Vorteile, weil ihr in der EU lebt?“ war als Freitextfrage konzipiert und somit Antworten in mehreren Kategorien möglich. Daher wurde diese Frage qualitativ ausgewertet. Die Kategorien wurden induktiv anhand der Antworten im ersten Kodiervorgang der beiden Fragebogenabfragen generiert. Dabei wurden die Kategorien „Frieden, Sicherheit, Religionsfreiheit, Freiheit, gute Schulbildung / Ausbildung, Arbeit, Familie, Gesundheit, allgemein bessere Lebensqualität, nicht interpretierbare Zustimmung, keine bewussten Vorteile sowie weiß nicht / nicht beantwortet“ gefunden. Die Kategorie „nicht interpretierbare Zustimmung“ enthielt eine Antwort im zweiten Fragebogendurchgang. Die Antwort war „alles“. Im Anschluss daran wurden die Kategorien mit Unterstützung von KI zusammengefasst, wodurch sich folgendes, in Tabelle 8 dargestelltes Kategoriensystem ergab:

Kategorie	Bisherige Kategorien
Stabilität und Sicherheit	Frieden Sicherheit
Freiheitsrechte und Grundfreiheiten	Freiheit Religionsfreiheit
Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten	gute Schulbildung / Ausbildung Arbeit
Soziale Sicherheit und Daseinsvorsorge	Soziale / Finanzielle Unterstützung Gesundheit
Allgemein bessere Lebensqualität	Allgemein bessere Lebensqualität Familie
keine verwertbare Angabe	weiß nicht nicht beantwortet keine Ahnung keine bewussten Vorteile nicht interpretierbare Zustimmung

Tabelle 8: Kategoriensystem Frage 12 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

In der ersten Fragebogenumfrage haben 17 Schülerinnen und Schüler die Kategorie „Stabilität und Sicherheit“ als größte Vorteile für sich ausgewählt. Ein kurzes

Antwortbeispiel dafür ist „Frieden“. Elf Schülerinnen und Schüler sahen „Freiheitsrechte und Grundfreiheiten“ als Vorteil. 16 Schülerinnen und Schüler haben Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten als Vorteil für sie und ihre Familien angeführt. Eine Antwort, die dieser sowie der Kategorie „Stabilität und Sicherheit“ zugeordnet wurde, ist: „Das wir in Sicherheit sind und das meine Eltern eine Arbeit haben.“ Die Kategorie „Soziale Sicherheit und Daseinsvorsorge“ sowie „Allgemein bessere Lebensqualität“ haben in der ersten Abfrage jeweils keine Schülerinnen und Schüler gewählt. Keine verwertbare Angabe wurde 5-mal angeführt.

In der zweiten Abfrage des Fragebogens veränderte sich dies folgendermaßen. 11 Schülerinnen und Schüler, das entspricht 6 Schülerinnen und Schülern weniger, haben die Kategorie „Stabilität und Sicherheit“ ausgewählt. „Freiheiten und Grundrechte“ erhielt 7 Stimmen, somit um 4 weniger als im ersten Durchgang. „Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten“ wurde nur mehr von 4, zuvor von 16 Schülerinnen und Schülern als für sie wichtiger Vorteil angeführt. 5 Schülerinnen und Schüler sehen „Soziale Sicherheit und Daseinsvorsorge“ innerhalb der Europäischen Union für sich und ihre Familien als Vorteil an. In der ersten Abfrage waren dies keine Schülerinnen und Schüler. „Allgemein bessere Lebensqualität“ sehen ebenfalls 5 Schülerinnen und Schüler als Vorteil an und es wurde unter anderem „Das man in der EU besser lebt“ geantwortet. Die größte Steigerung ergab sich in der Kategorie „keine verwertbare Angabe“. So wurde im ersten Durchgang diese Kategorie 5-mal, im zweiten Durchgang jedoch 17-mal angeführt. Dies lässt auf Demotivation beim Ausfüllen des Fragebogens schließen.

Die nachfolgende Frage, „Was glaubst du, muss ein Land tun, um ein Mitglied der Europäischen Union zu werden?“, wurde ebenso als Freitextfrage konzipiert und somit qualitativ mit induktiv gebildeten Kategorien ausgewählt. Es wurden im ersten Kodierdurchgang die Antworten kategorisiert. Danach wurde das in Tabelle 9 dargestellte Kategoriensystem konsolidiert und ähnliche Kategorien zusammengefasst.

Kategorie	Bisherige Kategorien
Politisch-rechtliche Voraussetzungen und Verfahren	Abstimmung / Mehrheit Regeln / Richtlinien / Gesetze
Gesellschaftliche und wirtschaftliche Voraussetzungen	Frieden Arbeit Entwicklung / Transformation Deutsch
keine verwertbare Angabe	weiß nicht nicht beantwortet keine Ahnung Fehlinterpretation

Tabelle 9: Kategoriensystem Frage 13 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

In der ersten Befragungsrunde waren 13 Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass „Politisch-rechtliche Voraussetzungen und Verfahren“ für einen Beitritt zur Europäischen Union erforderlich sind. Eine der gegebenen Antworten dieser Kategorie war „Die Regeln zu folgen“. 8 Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass „Gesellschaftliche und wirtschaftliche Voraussetzungen“ erfüllt werden müssen, während 19 Schülerinnen und Schüler keine verwertbaren Angaben machten. Dies veränderte sich auf 14 (+1) Schülerinnen und Schüler bei der Kategorie „Politisch-rechtliche Voraussetzungen und Verfahren“ und 5 (-3) Schülerinnen und Schüler bei der Kategorie „Gesellschaftliche und wirtschaftliche Voraussetzungen“. Es wurden wieder 19 nicht verwertbare Angaben gemacht. Unter nicht verwertbaren Aussagen wurden „schlau sein mit gute note“ oder „Wir müssen die EU helfen!“ kategorisiert.

Bei der Frage „Welche der folgenden Organisationen gibt es in der Europäischen Union?“ wurden die folgenden Antwortmöglichkeiten vorgeben und waren von den Schülerinnen und Schülern mit ja oder nein zu beantworten.

- Europäischer Rechnungshof
- Europäische Zentralbank
- Europäisches Heer / Europamilitär
- Europäisches Parlament
- Europäischer Rat
- Europäische Zentralversicherung
- Der Rat der Europäischen Union

- Europäischer Gerichtshof
- Europäische Polizei
- Europäisches Arbeitsmarktservice (AMS)

21 Schülerinnen und Schüler entschieden sich beim ersten Ausfüllen des Fragebogens für ja, es gibt den Europäischen Rechnungshof, während 15 Schülerinnen und Schüler dies mit Nein beantworteten. 25 Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass es eine Europäische Zentralbank gibt. 23 Schülerinnen und Schüler glauben, dass ein Europäisches Heer / Europamilitär vorhanden ist. 28 Schülerinnen und Schüler antworteten mit „ja, es gibt das Europäische Parlament“ und 26 Schülerinnen und Schüler sagen „ja, es gibt den Europäischen Rat“. An die Existenz der Europäischen Zentralversicherung glauben 22 Schülerinnen und Schüler, 24 sagen „ja, es gibt den Rat der Europäischen Union“, 19 Schülerinnen und Schüler führen an, dass es den Europäischen Gerichtshof gibt, 20 Schülerinnen und Schüler sagen „ja, die Europäische Kommission existiert“ und 31 sind auch der Meinung, dass es eine Europäische Polizei gibt. Weiters antworteten 30 Schülerinnen und Schüler „ja, es gibt das Europäische Arbeitsmarktservice (AMS)“.

Bei der zweiten Abfrage mittels Fragebogens veränderte sich dies um minus 5 zu 16 Schülerinnen und Schülern, die sagen „ja, es gibt den Europäischen Rechnungshof“ sowie ebenfalls minus 5 zu 21 Schülerinnen und Schülern, die sagen, dass es den Europäischen Rat gibt. Ebenfalls eine Veränderung um 5, jedoch plus 5 und somit 29 Schülerinnen und Schüler sagen „ja, es gibt ein Europäisches Heer / Europamilitär“. Mit plus 4, somit 29 Schülerinnen und Schülern auch eine große Veränderung für die Europäische Zentralbank. Die weiteren Details sind in Tabelle 10 ersichtlich, die Veränderungen sind im Bereich minus 2 bis plus 2 gegeben. Europäische Zentralversicherung sowie der Rat der Europäischen Union blieben unverändert.

	Fragebogen 1 1. Abfrage		Fragebogen 1 2. Abfrage		Veränderung	
14. Welche der folgenden Organisationen gibt es in der Europäischen Union?	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Europäischer Rechnungshof	21	15	16	18	-5	3
Europäische Zentralbank	25	11	29	5	4	-6
Europäisches Heer / Europamilitär	23	14	28	7	5	-7
Europäisches Parlament	28	8	27	8	-1	0
Europäischer Rat	26	11	21	13	-5	2
Europäische Zentralversicherung	22	15	22	12	0	-3
Der Rat der Europäischen Union	24	13	24	9	0	-4
Europäischer Gerichtshof	19	18	21	12	2	-6
Europäische Kommission	20	17	19	14	-1	-3
Europäische Polizei	31	7	33	1	2	-6
Europäisches Arbeitsmarktservice (AMS)	30	8	28	6	-2	-2

Tabelle 10: Auswertung Frage 14 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Frage „Was denkst du ist der Unterschied zwischen einem Gesetz und einer Richtlinie?“ beantworteten beim ersten Fragebogen 3 Schülerinnen und Schüler mit „ein Gesetz ist verpflichtend, eine Richtlinie eine Empfehlung“ während 2 Schülerinnen und Schüler das Gesetz als Empfehlung und die Richtlinie als verpflichtend ansahen. Eine Schülerin oder ein Schüler sind der Ansicht, dass es keinen Unterschied zwischen der Richtlinie und dem Gesetz gibt. 32 Schülerinnen und Schüler haben mit „weiß nicht“ oder „keine Ahnung“ geantwortet oder die Frage überhaupt nicht beantwortet. Beim zweiten Ausfüllen des Fragebogens waren 6 Schülerinnen und Schüler der Ansicht, dass ein Gesetz verpflichtend und eine Richtlinie eine Empfehlung ist (die Umsetzung im lokalen Recht betreffend). Eine Schülerin oder ein Schüler waren umgekehrter Ansicht. Weiterhin eine Schülerin oder ein Schüler waren der Meinung, dass zwischen Richtlinie und Gesetz kein Unterschied herrscht, während 28 Schülerinnen und Schüler die Frage nicht oder mit „keine Ahnung“ oder „weiß nicht“ beantwortet haben.

Dies zeigt deutlich, dass durch den Unterricht zumindest 3 Schülerinnen und Schüler ihre Meinung verändert haben, wenngleich ein sehr hoher Anteil keine verwertbare Antwort gegeben hat.

Die Frage „Warum glaubst du gibt es Gesetze in der Europäischen Union?“ wurde von den Schülerinnen und Schülern mit zum Teil sehr unverständlich formulierten Aussagen, wie beispielsweise „Welt ohne Regel gibt es nicht, wenn es ohne Regeln wurde jeder

wurde bis jetzt keine Ausbildung immer klauen und alles mögliches“ oder „das du um die Regeln hältst und weil Europa ist ein Freiheit Kontinent“ oder „Würde es keine geben gebe es viele Unfälle“ beantwortet. Daher wurde hier zur Unterstützung und Generierung der Kategorien und Einordnung der einzelnen Aussagen Chat-GPT unterstützend verwendet. Im zweiten Kodiervorgang wurden nur mehr die Kategorien keine Ahnung, nicht beantwortet, weiß nicht sowie keine verwertbare Aussage zur Kategorie „keine verwertbare Aussage“ konsolidiert. Die weiteren verwendeten Kategorien sind:

- Gesetze als Grundlage für Ordnung und soziales Zusammenleben
- Gesetze als Ausdruck europäischer Werte / Freiheit / Demokratie
- Gesetze als Schutzinstrument (Schutz des Lebens, der Menschen, der Gemeinschaft)

Im Kodiervorgang der zweiten Abfrage des Fragebogens wurde aufgrund der Antworten eine weitere Kategorie, nämlich „Gesetze als Steuerungs- und Sanktionsinstrument“ eingeführt. Es wurden auch die Antworten der ersten Fragebogenbefragung einem weiteren Kodiervorgang unterzogen.

17 Schülerinnen und Schüler haben mit nicht verwertbaren Aussagen geantwortet. Der Kategorie „Gesetze als Grundlage für Ordnung und soziales Zusammenleben“ konnten 8 Aussagen wie beispielsweise „Es gibt Gesetze weil das nicht Schlägerei ist und so“, der Kategorie „Gesetze als Ausdruck europäischer Werte / Freiheit / Demokratie“ eine, der Kategorie „Gesetze als Schutzinstrument“ 11 und der Kategorie „Gesetze als Steuerungs- und Sanktionsinstrument“ 2 Aussagen der Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden. Eine der hier zugeordneten Antworten ist „Es gibt Gesetze, damit Leute bestraft werden wenn sie was falsches machen und die Gesetze sind auch für die Gesundheit der Menschen.“

Bei der zweiten Abfrage mit dem Fragebogen haben sich die nicht verwertbaren Aussagen auf 21 erhöht. Der Kategorie „Gesetze als Grundlage für Ordnung und soziales Zusammenleben“ konnten 9 Aussagen, der Kategorie „Gesetze als Ausdruck europäischer Werte / Freiheit / Demokratie“ 2, der Kategorie „Gesetze als Schutzinstrument“ 5 und der Kategorie „Gesetze als Steuerungs- und Sanktionsinstrument“ 2 Aussagen der Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden. Dargestellt ist dies in Tabelle 101.

16. Warum glaubst du gibt es Gesetze in der Europäischen Union?	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
Gesetze als Grundlage für Ordnung und soziales Zusammenleben	8	9	1
Gesetze als Ausdruck europäischer Werte / Freiheit / Demokratie	1	2	1
Gesetze als Schutzinstrument	11	5	-6
Gesetze als Steuerungs- und Sanktionsinstrument	4	2	-2
Keine verwertbare Angabe	17	21	4

Tabelle 11: Auswertung Frage 16 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die darauffolgende Frage, „Glaubst du, dass in jedem Mitgliedsstaat der EU die gleichen Gesetze gelten?“ wurde in der ersten Durchführung des Fragebogens von 19 Schülerinnen und Schülern mit ja und von 19 Schülerinnen und Schüler mit nein beantwortet. Das hat sich in der zweiten Abfrage zu 20 ja und 17 nein Antworten der Schülerinnen und Schüler verändert.

Die Frage, „Welche Staaten müssen sich an die gemeinsam beschlossenen Gesetze halten?“ hatte 3 Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die möglichen Antworten waren

- Alle Staaten
- Bestimmte Staaten
- Keine Staaten

Die Schülerinnen und Schüler haben darauf bei der ersten Durchführung folgendermaßen geantwortet: Neun Schülerinnen und Schüler sagten „Alle Staaten“, 29 Schülerinnen und Schüler entschieden sich für „Bestimmte Staaten“. „Keine Staaten“ wurde von keiner Schülerin und keinem Schüler gewählt.

Bei der zweiten Beantwortung des Fragebogens am Ende des EU-Unterrichts antworteten 7 Schülerinnen und Schüler mit „Alle Staaten“, 28 Schülerinnen und Schüler mit „Bestimmte Staaten“ und eine Schülerin oder ein Schüler wählte die Antwortmöglichkeit „keine Staaten“ aus. Dargestellt ist dies in Tabelle 12.

18. Welche Staaten müssen sich an die gemeinsam beschlossenen Gesetze halten?	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
alle Staaten	9	7	-2
bestimmte Staaten	29	28	-1
keine Staaten	0	1	1

Tabelle 12: Auswertung Frage 18 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die nächste Frage, „Werden Gesetze in den verschiedenen Mitgliedsstaaten genauso beschlossen wie in der EU?“ wurde als Entscheidungsfrage gestellt und in der ersten Durchführung von 12 Schülerinnen und Schülern mit ja und 25 Schülerinnen und Schülern mit nein beantwortet. In der zweiten Fragebogenabfrage entschieden sich 16 Schülerinnen und Schüler für ja und 18 Schülerinnen und Schüler mit nein.

Die nächste zu beantwortende Frage, die den Schülerinnen und Schülern gestellt wurde, war: „Was glaubst du, was muss passieren, bevor ein Gesetz gültig ist?“ In beiden Abfragen wurden von 27 Schülerinnen und Schülern nicht verwertbare Aussagen getätigt. Darin sind auch die Antworten „keine Ahnung“, „weiß nicht“ sowie nicht beantwortete Fragen enthalten. In beiden Abfragen waren 12 verwertbare Aussagen vorhanden. Diese wurden in 5 Kategorien eingeteilt, welche wiederum aufgrund der teilweise unverständlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler KI-unterstützt kategorisiert wurden. Dabei wurde erst eine eigene Kategorie zugeordnet und nachfolgend mittels KI auf Sinnhaftigkeit geprüft. Vergeben wurden zu den entsprechenden Antworten die folgenden Kategorien:

- Abstimmung / Entscheidungsgremium
- Zustimmung auf EU-Ebene
- Wahlen als Voraussetzung
- Missverständnis Gesetzgebung vs. Rechtsprechung
- Staatliches Oberhaupt entscheidet

Der Kategorie „Abstimmung / Entscheidungsgremium“ wurde in der ersten Abfrage sieben und in der zweiten Abfrage acht Antworten der Schülerinnen und Schüler zugeordnet. Als Beispielantwort wäre hier „Abstimmen und wer mehrere Stimmungen hat dann er wird gültig“ anzuführen. Die Kategorie „Zustimmung auf EU-Ebene“ hat sich von einer auf zwei zugeordnete Antworten im zweiten Durchgang erhöht. Eine der hier zugeordneten Antworten ist „Alle Mitgliedsstaaten müssen es beschließen“. Eine Antwort in der ersten Abfrage und keine Antworten in der zweiten Abfrage sind der Kategorie „Wahlen als Voraussetzung“ zugeordnet worden. Die dazugehörige Antwort war „Man muss bei eine Partei wählen“. „Missverständnis Gesetzgebung vs. Rechtsprechung“ konnte eine beziehungsweise in der zweiten Durchführung 3 Antworten zugordnet werden. Als Beispiel dafür wird „Man spricht nochmal über das gesetz und es wird vom Richter entschieden.“ als eine der Antworten angeführt. Die Kategorie „Staatliches Oberhaupt entscheidet“

wurde nur einmal in der ersten Durchführung der Antwort „Ich glaube der Präsident sagen.“ zugeordnet. Dargestellt ist dies in Tabelle 13.

20. Was glaubst du, was muss passieren, bevor ein Gesetz gültig ist?	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
Abstimmung / Entscheidungsgremium	8	7	-1
· Zustimmung auf EU-Ebene	1	2	1
· Wahlen als Voraussetzung	1	0	-1
· Missverständnis Gesetzgebung vs. Rechtsprechung	1	3	2
· Staatliches Oberhaupt entscheidet	1	0	-1
Keine verwertbare Angabe	27	27	0

Tabelle 13: Auswertung Frage 20 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die nächste Frage in Bezug auf die Gesetzgebung in der Europäischen Union bezog sich auf die beteiligten Organisationen der EU und wurde folgendermaßen gestellt: „Welche der folgenden Organisationen arbeiten an der Erstellung von Gesetzen in der Europäischen Union?“. Die Frage erlaubte Mehrfachantworten. Es wurden folgende Organisationen zur Auswahl vorgegeben:

- Europäischer Rechnungshof
- Europäische Zentralbank
- Europäisches Parlament
- Europäischer Rat
- Der Rat der Europäischen Union
- Europäischer Gerichtshof
- Europäische Kommission

Die dazugehörigen Details sind in der folgenden Tabelle 14 dargestellt.

	Fragebogen 1 1. Abfrage		Fragebogen 1 2. Abfrage		Veränderung	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
21. Welche der folgenden Organisationen arbeiten an der Erstellung von Gesetzen in der Europäischen Union?						
Europäischer Rechnungshof	12	21	20	15	8	-6
Europäische Zentralbank	25	9	26	9	1	0
Europäisches Parlament	28	6	27	8	-1	2
Europäischer Rat	14	20	23	12	9	-8
Der Rat der Europäischen Union	21	11	25	8	4	-3
Europäischer Gerichtshof	21	11	20	15	-1	4
Europäische Kommission	21	12	23	12	2	0

Tabelle 14: Auswertung Frage 21 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Bei der Frage „Welche Möglichkeiten hast du, deine Meinung über die Europäische Union mitzuteilen und in der EU mitzubestimmen?“ wurden im ersten Abfragedurchgang 34 und im zweiten Abfragedurchgang 30 Stimmen der Kategorie „keine verwertbare Antwort“ zugeordnet. Diese Kategorie enthält alle Antworten mit „weiß nicht“, „keine Ahnung“ beziehungsweise wo die Frage nicht beantwortet oder Aussagen, die keine verwertbare Antwort enthalten, wie etwa „Das die Menschen die eine schwierige Krankheit haben aber kein Geld um die Krankheit zu retten haben trotzdem gerettet werden“ oder „weil man eine gute Beruf bekommt“ enthielten.

Die verbliebenen Antworten wurden nach mehreren Kodierdurchgängen in die Kategorien „Wahlen als Beteiligungsmöglichkeit“ und „individuelle Meinungsäußerung (nicht institutionalisiert)“ eingeteilt. Die Antwort „wählen, Briefe schreiben“ wurde daher beispielsweise beiden Kategorien zugeordnet. „Wahlen als Beteiligungsmöglichkeit“ erhielt im ersten Abfragedurchgang 5, im zweiten Abfragedurchgang 7 zugeordnete Antworten, die Kategorie „individuelle Meinungsäußerung (nicht institutionalisiert)“ eine und im zweiten Durchgang 3 Antworten der Schülerinnen und Schüler zugeordnet. Dargestellt ist dies in Tabelle 105.

22. Welche Möglichkeiten hast du, deine Meinung über die Europäische Union mitzuteilen und in der EU mitzubestimmen?	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
Wahlen als Beteiligungsmöglichkeit	5	7	2
individuelle Meinungsäußerung (nicht institutionalisiert)	1	3	2
Keine verwertbare Angabe	34	30	-4

Tabelle 15: Auswertung Frage 22 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Bei Frage 23 „Was denkst du, verbindet die Menschen aus den verschiedenen Mitgliedsländern miteinander?“ wurden anhand der Antworten, welche bei der Auswertung der ersten Abfrage des Fragebogens erhoben wurden, die Kategorien „Gleichheit und Gerechtigkeit“, „Arbeit / Erwerbstätigkeit“, „Soziale Interaktion / Kontakt“, „Gemeinsame Interessen oder Werte“, „Rechtsnormen / Gerechtigkeitssystem“, „Frieden / Freiheit als gemeinsames Ideal“ sowie „keine Ahnung“, „nicht beantwortet“, „weiß nicht“ und „keine verwertbare Aussage“ zugeordnet. Erweitert wurde das Kategoriensystem bei der Auswertung des zweiten Fragebogens nach dem EU-Unterricht um die Kategorie „Gemeinsamkeit / geografische Zugehörigkeit“. In weiterer Folge wurden Kategorien zusammengefasst, wodurch sich folgendes Kategoriensystem ergab:

Kategorie	Bisherige Kategorien
Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ordnung	Gleichheit und Gerechtigkeit Rechtsnormen / Gerechtigkeitssystem
Kulturelle und soziale Verbundenheit	Soziale Interaktion / Kontakt Gemeinsame Interessen oder Werte
Arbeit / Erwerbstätigkeit	Arbeit / Erwerbstätigkeit
Frieden / Freiheit als gemeinsames Ideal	Frieden / Freiheit als gemeinsames Ideal
Gemeinsamkeit / geografische Zugehörigkeit	Gemeinsamkeit / geografische Zugehörigkeit
keine verwertbare Angabe	weiß nicht nicht beantwortet keine Ahnung Fehlinterpretation

Tabelle 16: Kategoriensystem Frage 23 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Der Kategorie „Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ordnung“ wurden in der ersten Befragung 3 Antworten der Schülerinnen und Schüler zugeordnet. Als Beispiel kann hier die Antwort „jeder Mensch ist gleich und jede Mensch muss man gleich behandelt werden“ angeführt werden. Der Kategorie „Kulturelle und soziale Verbundenheit“ wurden 11 Antworten, beispielsweise „das wir vielleicht das selbe mögen die selbe Religion oder so“,

der Kategorie „Arbeit und Erwerbstätigkeit“ eine Antwort zugeordnet. Fünf Antworten der Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel „Frieden“, wurden der Kategorie „Frieden / Freiheit als gemeinsames Ideal“ und 20 Antworten der Kategorie „keine verwertbare Angabe“ zugeordnet. Nach den Unterrichtseinheiten zur Europäischen Union und damit der zweiten Durchführung des Fragebogens hat sich dies zu 2 Antworten in der Kategorie „Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ordnung“, 3 Antworten bei „Kulturelle und soziale Verbundenheit“, jeweils null Antworten in „Arbeit / Erwerbstätigkeit“ und „Frieden / Freiheit als gemeinsames Ideal“ verändert. Jedoch wurde die Kategorie „Gemeinsamkeit / geografische Zugehörigkeit“ aufgrund der Antworten „Das sie alle in der EU sind.“ und „weil sie in Europa leben.“ definiert. Aber um 11 Antworten mehr als im ersten Durchgang, nämlich 31 Antworten, mussten der Kategorie „keine verwertbare Angabe“ zugeordnet werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 17 dargestellt:

23. Was denkst du verbindet die Menschen aus den verschiedenen Mitgliedsländern miteinander?	Fragebogen 1 1. Abfrage	Fragebogen 1 2. Abfrage	Veränderung
Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ordnung	3	2	-1
Kulturelle und soziale Verbundenheit	11	3	-8
Arbeit / Erwerbstätigkeit	1	0	-1
Frieden / Freiheit als gemeinsames Ideal	5	0	-5
Gemeinsamkeit / geografische Zugehörigkeit	0	2	2
Keine verwertbare Angabe	20	31	11

Tabelle 17: Auswertung Frage 23 aus dem Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung (2025))

7.2 Fragebogen 2: Bewertung der Spiele

Den Fragebogen zum Vergleich der Spiele Fabulous Council and EUcraft haben in Summe 39 Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren ausgefüllt. Es gab bei den bewertenden Fragen vier Stufen, wobei zur Auswertung der besten Bewertung die Eins und der schlechtesten Bewertung die Vier zugeordnet wurde. Bei einigen Fragen musste die Entscheidung zwischen den beiden Spielen getroffen werden, wurde dem einen Spiel die Eins, dem anderen Spiel die zwei zugeordnet, wodurch sich beim Mittelwert eine Tendenz zum einen oder anderen Spiel zeigt.

Die Frage zum Verständnis der Regeln von Fabulous Council wurde im Mittel mit 1,9 von 4 bewertet, während das Verständnis der Regeln von EUcraft mit einem Mittelwert von 2,5 von 4 erreichte. Laut den Bewertungen der Schülerinnen und Schüler war Fabulous Council in der Skala von „sehr leicht“ (=1) über „leicht“ (=2), „schwer“ (=3) bis „sehr schwer“

(=4) mit 1,9 von 4 also „leicht“ zu spielen. EUcraft erreichte dabei eine Bewertung von 2,3 und ist damit basierend auf den Meinungen der Schülerinnen und Schüler schwieriger zu spielen als Fabulous Council. Eine ähnliche Differenz (Fabulous Council 2,1 und EUcraft 2,7) findet sich in der Bewertung der Fragen, wie leicht man sich im jeweiligen Spiel zurechtfindet. Fabulous Council liegt damit bei „leicht“ während EUcraft schon zu „schwer“ tendiert. Auch im Bereich Spaßfaktor ist Fabulous Council mit 1,8 vor EUcraft mit 2,5 bewertet worden. Wie spannend die Aufgaben in den Spielen waren, bewerten die Schülerinnen und Schüler bei Fabulous Council mit 2,1 und bei EUcraft mit 2,6. Das gleiche Ergebnis zeigt sich bei der Frage nach der Motivation zum Weiterspielen. Auf die nächste Frage, ob die Grafik in den Spielen als ansprechend empfunden wurde, erzielte Fabulous Council einen Mittelwert von 1,8 und EUcraft einen Mittelwert von 2,4. Den Wissenszuwachs bewerten die Schülerinnen und Schüler bei Fabulous Council mit 2,4 (2 = viel, 3 = wenig) und bei EUcraft mit 2,7, womit beide Spiele einen mittleren Wissenszuwachs geschaffen haben. Das Ergebnis zeigt sich auch in der Frage, wie realistisch die Schülerinnen und Schüler die Darstellung der Gesetzgebung im jeweiligen Spiel fanden. Hier wird Fabulous Council mit einem Mittelwert von 2,3 und EUcraft mit einem Mittelwert von 2,7 bewertet. Bei Verständnis der Prozesse in der EU zeigt sich ein höheres Ergebnis im Mittel und beide Spiele werden sehr ähnlich bewertet. Fabulous Council erreicht einen Mittelwert von 2,1 und EUcraft einen Mittelwert von 2,3. Welches Spiel einfacher zu spielen war, wurde mit 1,3 bewertet, ebenso welches Spiel mehr Spaß gemacht hat. Diese beiden Fragen wurden von den Schülerinnen und Schülern zu Gunsten von Fabulous Council beantwortet.

Die Schülerinnen und Schüler fanden beide Spiele gleich realistisch, was sich am Mittelwert von 1,5 zeigt. Mit 1,4 im Mittel ist eine leichte Tendenz zu Fabulous Council bei der Frage, welches Spiel besser beim Lernen unterstützt hat. In Bezug auf die Weiterempfehlung an Freunde ist mit 1,3 eine leichte Tendenz zu Fabulous Council erkennbar, ebenso bei der Frage, welches Spiel insgesamt besser gefallen hat. Diese Frage erreicht einen Mittelwert von 1,2. Die Spielsteuerung fanden die Schülerinnen und Schüler bei Fabulous Council (1,9) einfacher zu verstehen. EUcraft wurde mit 2,5 im Mittel bewertet. Auch die Ziele des Spiels waren den Schülerinnen und Schülern in Fabulous klarer. Bei dieser Frage ist ein Mittelwert von 1,7 von Fabulous Council und 2,5 von EUcraft erreicht worden.

Alle Fragen zu Fabulous Council erreichten einen Mittelwert von 2,0, während EUcraft 2,5 erreichte. Die Detaillergebnisse sind in Tabelle 18 dargestellt.

	Mittelwert	FC	EC
1. Wie gut hast du die Regeln von Fabulous Council verstanden?	1,9	1,9	
2. Wie gut hast du die Regeln von EUcraft verstanden?	2,5		2,5
3. Wie einfach war es, Fabulous Council zu spielen?	1,9	1,9	
4. Wie einfach war es, EUcraft zu spielen?	2,3		2,3
5. Hast du dich bei Fabulous Council schnell zurechtgefunden?	2,1	2,1	
6. Hast du dich bei EUcraft schnell zurechtgefunden?	2,7		2,7
7. Hat dir Fabulous Council Spaß gemacht?	1,8	1,8	
8. Hat dir EUcraft Spaß gemacht?	2,5		2,5
9. Wie spannend fandest du die Aufgaben in Fabulous Council?	2,1	2,1	
10. Wie spannend fandest du die Aufgaben in EUcraft?	2,6		2,6
11. Wie motiviert hat dich Fabulous Council, weiterzuspielen?	2,1	2,1	
12. Wie motiviert hat dich EUcraft, weiterzuspielen?	2,6		2,6
13. Fandest du die Grafik von Fabulous Council ansprechend?	1,8	1,8	
14. Fandest du die Grafik von EUcraft ansprechend?	2,4		2,4
15. Hast du durch Fabulous Council etwas über die Gesetzgebung in der EU gelernt?	2,4	2,4	
16. Hast du durch EUcraft etwas über die Gesetzgebung in der EU gelernt?	2,7		2,7
17. Wie realistisch fandest du die Darstellung der Gesetzgebung in Fabulous Council?	2,3	2,3	
18. Wie realistisch fandest du die Darstellung der Gesetzgebung in EUcraft?	2,7		2,7
19. War Fabulous Council hilfreich, um die Prozesse in der EU zu verstehen?	2,1	2,1	
20. War EUcraft hilfreich, um die Prozesse in der EU zu verstehen?	2,3		2,3
21. Welches Spiel war einfacher zu spielen?	1,3		
22. Welches Spiel hat dir mehr Spaß gemacht?	1,3		
23. Welches Spiel fandest du realistischer?	1,5		
24. Welches Spiel hat dir besser beim Lernen geholfen?	1,4		
25. Welches Spiel würdest du deinen Freunden empfehlen?	1,3		
26. Welches Spiel hat dir insgesamt besser gefallen?	1,2		
27. War die Steuerung von Fabulous Council einfach zu verstehen?	1,9	1,9	
28. War die Steuerung von EUcraft einfach zu verstehen?	2,5		2,5
29. Wie klar waren die Ziele in Fabulous Council?	1,7	1,7	
30. Wie klar waren die Ziele in EUcraft?	2,5		2,5
		2,0	2,5

Tabelle 18: Ergebnisse Fragebogen Spielevergleich (Quelle: Eigene Darstellung (2025))

7.3 Fragebogen 3: Persönliche Spielerlebnisse

Mit der ersten Frage „Was ist dir beim Spielen aufgefallen und was hast du dir besonders gemerkt?“ sollen Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus dem Spielprozess erhoben werden. Im Zuge der Analyse wurde basierend auf dem Textmaterial der Antworten folgendes Kategoriensystem gebildet, wie in Tabelle 19 aufgelistet.

Kategorie	Inhaltlicher Fokus
Kooperation und Teamarbeit	Gemeinsames Handeln, Abstimmung, Klassenzusammenhalt
Gruppenzugehörigkeit und Rollenbewusstsein	Rollenerleben, Gruppenzugehörigkeit
Wahrnehmung Spielablauf und Organisation	Zeitlicher Ablauf, Struktur, Einstieg
Emotionale Bewertung	Persönliches Gefallen, Spaß, Zufriedenheit
Reflexion über Gemeinschaft / Gesellschaft	Abstimmungen, Gemeinschaftsleben, Demokratie
Regelverhalten und Spielmechanik	Regelverhalten, Spielregeln, Technik
Inhaltliche Aspekte / Wissenstransfer	Fachliche Inhalte, Wissen, Quiz, Inhalte
Spielverlauf / eigene Leistung	Wahrnehmung eigener Entwicklung
keine konkrete Angabe / keine Erinnerung / nicht beantwortet	Kein relevanter Inhalt, keine Aussage

Tabelle 19: Kategorien und inhaltlicher Fokus zu Frage 1 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Eine weitere Konsolidierung der Kategorien erscheint der Autorin hier nicht sinnvoll.

Der Kategorie „Kooperation und Teamarbeit“ wurden vier Antworten, beispielsweise „Mir ist aufgefallen das wir uns immer gut abgestimmt haben, als gute Klassengemeinschaft.“ zugeordnet. Der Kategorie „Gruppenzugehörigkeit und Rollenbewusstsein“ wurden sechs Antworten der Schülerinnen und Schüler zugeordnet. Als Beispiel kann „Es gab Teams jeder teilte sich in 5 Teams auf, es gab Drachenreiter, Vampire, Bauern, Elfen.“ angeführt werden.

Drei Antworten der Schülerinnen und Schüler passen zur Kategorie „Wahrnehmung Spielablauf / Organisation“ wie zum Beispiel die Antwort „Mir ist aufgefallen das es lange gedauert hat bis alle drinnen waren“. Antworten, wie etwa „Das Spiel hat mir sehr gut gefallen.“ wurden mit der Kategorie „Emotionale Bewertung“ kategorisiert. Dies waren 4 Antworten der Schülerinnen und Schüler. Der Kategorie „Reflexion über Gemeinschaft / Gesellschaft“ wurden 4 Antworten zugeordnet. „Mir ist im diesem spiel aufgefallen das andere Gruppen was anderes drauf drücken deswegen haben wir verloren weil wir auch als gemeinschaft auch verlieren kann.“ ist eine der Antworten, die dieser Kategorie

zugeordnet wurde. „Das Spiel ist gut aber man kann da nicht viel machen einfach zuhören. Also hab so gemerkt dass man gut zuhören muss um ab zu stimmen.“ Und zwei weitere Antworten wurden der Kategorie „Regelverständnis und Mechanik“ zugeordnet. Weiters wurden der Kategorie „Inhaltliche Aspekte / Wissenstransfer“ drei Antworten der Schülerinnen und Schüler, wie beispielsweise „Wir mussten ankreuz was in der Stadt passieren soll.“ zugeordnet. Der Kategorie „Spielverlauf / eigene Leistung“ konnten nur der folgenden Antwort zugeordnet werden: „Also am anfang ist mir hängen geblieben das wir am Anfang nicht so gut waren aber nach einiger Zeit sind wir besser geworden.“. 5 Antworten enthielten keine konkrete Angabe, keine Erinnerung oder wurden nicht beantwortet.

Bei der zweiten Frage enthielten die Antworten häufig mehrere Aussagen und wurden daher auch mehreren Kategorien zugeordnet.

So wurde beispielsweise die Antwort „Die Grafik und de Handlung waren toll. Manchmal waren die Diskussionen zu lang und es gab technische Probleme.“ den Kategorien „Emotionale Bewertung“, „Spielstruktur und Ablauf“ sowie „Technische Umsetzung / Gestaltung“ zugeordnet. Wobei [...] Grafik [...] toll [...] sowie [...] es gab technische Probleme, der Kategorie „technische Umsetzung / Gestaltung“, die Aussage [...] Handlung toll [...] auf „inhaltliche Aspekte / Wissenstransfer“ bezogen wird, während ...Diskussionen zu lang auf „Spielstruktur und Ablauf“ bezogen wurde. Die Wertung [...] Toll [...] weiters noch als „Emotionale Bewertung“ eingestuft wird.

Bei Frage 2 „Was hat dir gefallen und was nicht?“ wurden ursprünglich die folgenden Kategorien zur Kodierung am Datenmaterial generiert:

- Emotionale Bewertung
- Spielstruktur und Ablauf
- Inhaltliche Aspekte / Wissenstransfer
- Regelverhalten und Spielmechanik
- Gemeinschaft und Gruppenprozesse
- Rollen und Charaktere
- Technische Umsetzung / Gestaltung
- Spielverlauf / eigene Leistung
- Keine Konkrete Angabe / nicht beantwortet

Im weiteren Verlauf bei erneuten Kodierdurchgängen wurden einige der Kategorien zu folgendem Kategoriensystem zusammengefasst:

Kategorie	Bisherige Kategorien
Emotionale Bewertung und subjektiver Spielverlauf	Emotionale Bewertung Spielverlauf / eigene Leistung
Spielstruktur, Regeln und Mechaniken	Spielstruktur und Ablauf Regelverhalten und Spielmechanik
Inhaltliche Gestaltung und Rollen	Inhaltliche Aspekte / Wissenstransfer Rollen und Charaktere
Gemeinschaft und Gruppenprozesse	Gemeinschaft und Gruppenprozesse
Technische Umsetzung / Gestaltung	Technische Umsetzung / Gestaltung
keine konkrete Angabe / Nicht beantwortet	keine konkrete Angabe / Nicht beantwortet

Tabelle 20: Kategoriensystem der Frage 2 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler umfassten häufig mehrere thematische Bereiche, wodurch einzelnen Antworten mehrere Kategorien (Teilbereiche der Antworten) zugeordnet wurden. Der Kategorie „Emotionale Bewertung und subjektiver Spielverlauf“ wurden 21 Antworten, beispielsweise „Mir hat es gefallen das wir selber entscheiden durften aber mir hat alles gefallen.“ oder „Mir hat es nicht gefallen wo wir am ende nich zusammen gewonnen haben.“ Zugeordnet. Der Kategorie „Spielstruktur, Regeln und Mechaniken“ wurden 9 Antworten zugeordnet. Dieser Kategorie wurde die Antwort „Mir gefall das es verschiedene Figur gibt mir gefall nicht das es kein ein sieger gibt“ zugeordnet. Der Kategorie „Inhaltliche Gestaltung und Rollen“ wurden 15 Antworten, etwa „Mir gefallen hat es das das Spiel sehr gut gemacht was, mir alles gut erklärt wurde. (Mir hat alles gefallen.“ sowie „Mir haben die Figuren sehr gefallen und was mir nicht gefallen das ich sher viel Zeit hatte.“ Zugeordnet. Der Kategorie „Gemeinschaft und Gruppenprozesse“ wurden 5 Antworten der Schülerinnen und Schüler, unter anderem „Mir hat es nicht gefallen wo wir am ende nich zusammen gewonnen haben.“ zugeordnet. Der Kategorie „Technische Umsetzung / Gestaltung“ wurden vier Antworten, z.B. „Die Grafik und de Handlung waren toll. Manchmal waren die Diskussionen zu lang und es gab technische Probleme.“ oder „[...] aber die Figuren konntnen besser zeichnet werden.“ zugeordnet. Der verbleibenden Kategorie „keine konkrete Angabe / Nicht Beantwortet“ wurde keine Antwort zugeordnet.

Für Frage 3 „Wie haben dir die Grafiken im Spiel gefallen? Wie waren die Figuren und die Hintergründe gestaltet?“ wurden die Kategorien positive und negative Bewertung für Grafik, Figuren und Hintergründe sowie eine Kategorie „positive allgemeine Bewertung“ und „nicht beantwortet“ verwendet und quantitativ ausgewertet. 16 Schülerinnen und Schüler bewerteten die Figuren im Spiel positiv und 5 Schülerinnen und Schüler negativ.

Die Hintergründe wurden von 12 Schülerinnen und Schüler positiv, jedoch von zwei Schülerinnen und Schüler negativ bewertet. Die Grafiken wurden von 15 Schülerinnen und Schülern positiv und einer Schülerin oder einem Schüler negativ beurteilt. 5 Schülerinnen und Schüler bewerteten das Spiel beziehungsweise die Darstellung allgemein positiv, während eine Schülerin oder ein Schüler die Frage nicht beantwortet hat. Die Ergebnisse sind in Tabelle 21 dargestellt:

3. Wie haben dir die Grafiken im Spiel gefallen? Wie waren die Figuren und die Hintergründe gestaltet?	Antworten
positive Bewertung Figuren	16
negative Bewertung Figuren	5
positive Bewertung Hintergründe	12
negative Bewertung Hintergründe	2
positive Bewertung Grafiken	15
negative Bewertung Grafiken	1
positive allgemeine Bewertung	5
Nicht beantwortet	1

Tabelle 21: Ergebnisse Frage 3 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Frage 4 beschäftigte sich mit der Verständlichkeit der Aufgabenstellungen und ob die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben gut ausführen konnten. 21 Schülerinnen und Schüler gaben an, die Aufgaben gut verstanden zu haben während 6 Schülerinnen und Schüler anführten, bei einigen Fragen Verständnisprobleme zu haben. 2 Schülerinnen und Schüler fanden, dass zur Beantwortung der Fragen zu wenig Zeit vorhanden war und eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler fand die Aufgabenstellungen zu schwer. Nicht beantwortet wurde diese Frage von einer Schülerin oder einem Schüler. Die Ergebnisse sind in Tabelle 22 dargestellt.

4. Wie verständlich waren für dich die Aufgabenstellungen? Hast du sie gut ausführen können?	Antworten
Fragenverständnis gut	21
Frageverständnis nicht gut	6
zu wenig Zeit	2
Aufgabenstellungen schwer	1
nicht beantwortet	1

Tabelle 22: Ergebnisse Frage 4 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Bei Frage 5 „Haben die Diskussionszeit und die Zeit für die Abstimmungen ausgereicht, oder hättest du mehr Zeit gebraucht?“ waren 23 Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass die Diskussionszeit ausreichend bemessen wurde, während 4 Schülerinnen und Schüler diese als zu kurz empfanden. Die Abstimmungszeit fanden 18 Schülerinnen und Schüler ausreichend und 5 Schülerinnen und Schüler zu kurz. Keine konkrete oder gar keine Antwort wurde von 3 Schülerinnen und Schülern gegeben. Dargestellt sind die Ergebnisse in Tabelle 23.

5. Haben die Diskussionszeit und die Zeit für die Abstimmungen ausgereicht, oder hättest du mehr Zeit gebraucht?	Antworten
Diskussionszeit ausreichend	23
Diskussionszeit zu kurz	4
Abstimmungszeit ausreichend	18
Abstimmungszeit zu kurz	5
nicht beantwortet / keine konkrete Antwort	3

Tabelle 23: Ergebnisse Frage 5 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Die Frage 6 „Was hältst du von den vier Werten, in denen das Zusammenleben der Nafasianer*innen gemessen wurde?“ wurde von den Schülerinnen und Schülern folgendermaßen beantwortet. 11 Schülerinnen und Schüler fanden die verwendeten Werte gut, 4 der Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass diese Werte die Gesellschaft widerspiegeln, während in Summe 5 Schülerinnen und Schüler keine konkrete Antwort gaben, 6 Schülerinnen und Schüler die Frage nicht beantwortet haben und 3 der Schülerinnen und Schüler die Frage nicht verstanden haben. Einige Schülerinnen und Schüler haben die Werte, die ihnen gefallen beziehungsweise nicht gefallen, explizit angeführt. So wurde vor allem die Gemeinschaft besonders häufig positiv erwähnt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 24 ersichtlich.

6. Was hältst du von den vier Werten, in denen das Zusammenleben der Nafasianer*innen gemessen wurde?	Antworten
Werte gut	11
Spiegeln Gesellschaft wieder	4
keine konkrete Antwort	5
nicht beantwortet	6
Frage nicht verstanden	3

Tabelle 24: Ergebnisse Frage 6 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Frage 7 untersucht, welche Werte den Schülerinnen und Schülern besonders wichtig sind und deren reales Leben bestimmen. Dazu wurden die vier Werte aus dem Spiel verwendet. Einige der Schülerinnen und Schüler erwähnten zusätzlich noch Familie sowie Freundschaft, diese beiden Werte wurden dem Wert Gemeinschaft zugeordnet. Von je einer Schülerin oder einem Schüler wurden noch Gesundheit sowie Ehrlichkeit & Respekt genannt. 23 Schülerinnen und Schüler empfinden Gemeinschaft, Familie und Freundschaft als wichtigen Wert. Für 18 Schülerinnen und Schüler ist Geld wichtig, während Natur nur von 8 und Komfort von 5 Schülerinnen und Schülern als relevante Werte genannt werden. Gesundheit sowie Ehrlichkeit und Respekt wurden von jeweils einer Schülerin oder einem Schüler genannt. 4 Schülerinnen und Schüler haben die Frage nicht beantwortet oder keine konkrete Antwort gegeben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 25 dargestellt.

7. Welche Werte bestimmen dein wirkliches Leben und welche davon sind dir besonders wichtig?	Antworten
Wichtiger Wert Geld	18
wichtiger Wert Gemeinschaft (inkl. Familie und Freundschaft)	23
Wichtiger Wert Natur	8
Wichtiger Wert Komfort	5
wichtiger Wert Gesundheit	1
wichtige Werte Ehrlichkeit & Respekt	1
nicht beantwortet / keine konkrete Antwort	4

Tabelle 25: Ergebnisse Frage 7 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Frage 8 hinterfragt, ob die Abstimmungsthemen im Spiel die Schülerinnen und Schüler an Themen aus dem Leben erinnern. Dies verneinten 17 Schülerinnen und Schüler während 5 Schülerinnen und Schüler dies bejahten. 4 Schülerinnen und Schüler assoziierten die Drachen aus dem Spiel mit Flugzeugen in der Realität. Eine Schülerin oder ein Schüler wurde an Umweltverschmutzung erinnert. Eine weitere Schülerin oder ein weiterer Schüler assoziierten Themen im Spiel mit aktuellen Themen wie Umweltverschmutzung und soziale Gerechtigkeit. 4 Schülerinnen und Schüler haben die Frage nicht beantwortet.

8. Haben dich manche Abstimmungsthemen im Spiel an Themen erinnert, die du aus deinem Leben kennst?	Antworten
Nein	17
ja	5
Drachen = Flugzeug	4
Umweltverschmutzung	1
aktuelle Themen (Umweltverschmutzung, soziale Gerechtigkeit)	1
nicht beantwortet	4

Tabelle 26: Ergebnisse Frage 8 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Als nächstes wurde die Frage 9 „Wie hast du die Rolle der Wichtel wahrgenommen? Was ist an ihnen besonders?“ ausgewertet. Dazu wurden anhand der Antworten die Kategorien „nichts Besonderes“, „Aufgaben / Tätigkeiten“, „besondere Eigenschaften / Fähigkeiten“ und „Erwartungen der Wichtel / Entlohnung“ gebildet. Nicht beantwortet, Frage nicht verstanden oder keine konkrete Antwort musste insgesamt 13-mal zugeordnet werden. 11 Schülerinnen und Schüler haben in der Rolle der Wichtel Aufgaben beziehungsweise Tätigkeiten wahrgenommen. Als Beispiel kann die Antwort „[...] wenn sie arbeiten [...]“ angeführt werden. Besondere Eigenschaften / Fähigkeiten haben 2 Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, während 3 Schülerinnen und Schüler eine negative beziehungsweise abwertende Wahrnehmung der Rolle, beispielsweise in der Antwort „Nichts ist an denen besonders.“ haben. Erwartungen der Wichtel beziehungsweise Entlohnung sehen 7 Schülerinnen und Schüler. Beispielantworten dafür sind „[...] und brachen Essen.“ oder „[...] Sie wollten mehr Brei.“ oder „[...] aber sie wollen was dafür.“ Die Ergebnisse sind in Tabelle 27 dargestellt.

9. Wie hast du die Rolle der Wichtel wahrgenommen? Was ist an ihnen besonders?	Antworten
nicht beantwortet / Frage nicht verstanden / keine konkrete Antwort	13
Aufgaben / Tätigkeiten wahrgenommen	11
Besondere Eigenschaften / Fähigkeiten	2
Negative / abwertende Interpretation der Rolle	3
Erwartungen der Wichtel / Entlohnung	7

Tabelle 27: Ergebnisse der Frage 9 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Frage 10 „Die Wichtel von Narfasia sollen demnächst dem Fabulous Council beitreten. Hast du etwas Ähnliches schon mal gehört? Was bedeutet das für eine Gemeinschaft? Glaubst du, wir können aus dem Spielverlauf etwas lernen?“ haben 12 Schülerinnen und Schüler nicht beantwortet oder haben nichts Ähnliches gehört. Das aus dem Spiel etwas gelernt werden kann, meinen 9 Schülerinnen und Schüler. Etwas Wichtiges für Gemeinschaft aus dem Spiel zu lernen, meinen 4 Schülerinnen und Schüler. „Ja ich glaube wir können davon etwas lernen das Gemeinschaft wichtig ist [...]“ ist dafür als Beispiel angeführt. Antworten, wie etwa „Wenn jemand neue kommt dann muss man die Regeln besprechen.“ oder „[...] man muss mit den Anderen reden [...]“ wurden der Kategorie „Dialog, Regeln, Entscheidungsfindung zugeordnet. Antworten von 5 Schülerinnen und Schüler wurden dieser Kategorie zugeordnet. „Konflikte und Interessen“ wurden die Antworten von 3 Schülerinnen und Schüler, etwa „Nicht immer sind alle einverstanden es wird immer für jemand schlecht gehen oder neue sachen wollen“, zugeordnet. Der Kategorie „Politische Bezüge / EU“ wurden Antworten, die sich auf Politik beziehungsweise die EU beziehen, beispielsweise „Die Länder von Jugoslawien wollen zur EU. [...]“ zugeordnet. 3 Antworten wurden dieser Kategorie zugeordnet. Die Antwort von einer Schülerin oder einem Schüler bezog sich auf „Ressourcen und Materielles“, nämlich „Die brauchen mer Geld“. In Tabelle 28 sind die Ergebnisse dargestellt.

10. Die Wichtel von Narfasia sollen demnächst dem Fabulous Council beitreten. Hast du etwas ähnliches schon mal gehört? Was bedeutet das für eine Gemeinschaft? Glaubst du, wir können aus dem Spielverlauf etwas lernen?	Antworten
nicht beantwortet / nicht gehört	12
Lernen aus dem Spiel	9
Gemeinschaft / Kooperation	4
Dialog, Regeln, Entscheidungsfindung	5
Konflikte und Interessen	3
Politische Bezüge / EU	3
Ressourcen und Materielles	1

Tabelle 28: Ergebnisse der Frage 10 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Frage 11 und damit vorletzte Frage des Fragebogens, „Warum sind Kompromisse nötig und wo finden sie statt, z.B. in deinem Alltag oder auch woanders?“ wurde von 12 Schülerinnen und Schülern nicht beantwortet, nicht verstanden oder es wurde keine verwertbare Antwort abgegeben. 8 Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden der Kategorie „Alltag / Familie / Freizeit“ zugeordnet. Dazu gehört auch die Antwort „Zum beispiel ich möchte zum Kino gehen und meine Bruder nicht.“. Die Antwort „Kompromisse können überall passieren“ wurde der Kategorie „Allgemein“ zugeordnet. Als „Bedürfnisbefriedigung / Frieden“ wurden 6 Antworten der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise „Kompromisse sind nötig das kein unglücklyhe menschen gibt.“ oder „Für den Frieden“ kategorisiert. Unter „Konfliktlösung / Zusammenarbeit“ wurden vier Antworten der Schülerinnen und Schüler eingeordnet. Als Beispiel kann „Kompromisse sind nötig weil sonst streiten die weiter deswegen musst du dich aus etwas einigen.“ oder „Komprimesse sind wichtig das man sich ausmachen kann.“ angeführt werden.

11. Warum sind Kompromisse nötig und wo finden sie statt, z.B. in deinem Alltag oder auch woanders?	
nicht beantwortet / nicht verstanden / keine verwertbare Antwort	12
Alltag / Familie / Freizeit	8
Allgemein	1
Bedürfnisbefriedigung / Frieden	6
Konfliktlösung / Zusammenarbeit	4

Tabelle 29 Ergebnisse der Frage 11 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

Als letztes wurde die Frage 12 „Wo hättest du gerne Mitspracherecht? Welche Themen sind dir wichtig?“ den Schülerinnen und Schülern gestellt. Es mussten 12 Antworten der Schülerinnen und Schüler unter „nicht beantwortet / nicht verstanden / keine verwertbare Antwort“ eingeordnet werden“. Beispielsweise wurde die Antwort „Ich hätte Mitspracherecht bei Bildung, bei Gerechtigkeit, bei Gesetzen, bei Gemeinschaft, Gleichheit und Natur“ den Kategorien „Politik & Gesellschaft“, „Bildung & Schule“ sowie „Umwelt & Nachhaltigkeit“ zugeordnet. 7 Antworten konnten „Politik & Gesellschaft“ zugeordnet werden, der Kategorie „Bildung & Schule“ wurden 2 Antworten sowie der Kategorie „Umwelt & Nachhaltigkeit“ 4 Antworten der Schülerinnen und Schüler zugeordnet. „Gesundheit & Wohlbefinden“ erhielt eine Antwort, während „Freizeit & Soziales“ 3 Antworten der Schülerinnen und Schüler zugeordnet wurde. Beispielsweise wurde die Antwort „Ich hätte gerne bei meinem Urlaub mitrederech.“ dieser Kategorie

zugeordnet. 2 Schülerinnen und Schüler wünschen sich „Allgemeines Mitspracherecht“, während 5 der Schülerinnen und Schüler kein Mitspracherecht möchten. Dabei kann von einem fehlenden Verständnis der Frage ausgegangen werden.

12. Wo hättest du gerne Mitspracherecht? Welche Themen sind dir wichtig?	
nicht beantwortet / nicht verstanden / keine verwertbare Antwort	12
Politik & Gesellschaft	7
Bildung & Schule	2
Umwelt & Nachhaltigkeit	4
Wirtschaft & Finanzen	3
Gesundheit & Wohlbefinden	1
Freizeit & Soziales	3
Allgemeines Mitspracherecht	2
kein Mitspracherecht gewünscht	5

Tabelle 30: Ergebnisse der Frage 12 (Quelle: eigene Darstellung (2025))

7.4 Fazit

Das Erhebungsverfahren, welches in zwei Stufen durchgeführt wurde, ergibt, dass der Unterricht zu einem teilweisen Zuwachs an Wissen sowie zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen der Europäischen Union geführt hat. Dies betrifft insbesondere Symbole, Gründungsmotive, Institutionen und Werte wie Demokratie, Pressefreiheit und Minderheitenschutz. Gleichzeitig treten bei komplexeren Fragestellungen und offenen Antworten weiterhin Verständnisschwierigkeiten, Unsicherheiten oder fehlende Angaben auf, teilweise sogar mit abnehmender Verwertbarkeit, was auf Überforderung oder nachlassende Motivation hindeutet.

Der Vergleich der beiden Spiele zeigt eine signifikante Präferenz für Fabulous Council, das in nahezu allen Kategorien höhere Bewertungen erhält. In Bezug auf Wissenszuwachs und Realitätsnähe werden bei beiden Spielen ähnliche Einschätzungen vorgenommen, wobei Fabulous Council leichte Vorteile aufweist.

Die offenen Fragen lassen den Schluss zu, dass das Spiel von den Schülerinnen und Schülern als vielschichtige Erfahrung wahrgenommen wird, die kognitive, soziale und emotionale Aspekte umfasst. Im Unterricht ist insbesondere auf die Aspekte der Kooperation, Teamarbeit, Gemeinschaft sowie der Rollen- und Entscheidungsreflexion

eingegangen worden. Grafik, Figuren und Spielmechanik erfahren überwiegend positive Bewertungen, während Aspekte wie Aufgabenverständnis und zeitliche Abläufe teilweise Schwierigkeiten verursachen. Das Spiel vermittelt inhaltliche Aspekte, Wissenstransfer und Impulse zu gesellschaftlichen, politischen und ethischen Themen, fördert soziale Kompetenzen und Unterhaltung. Es zeigt jedoch, dass einige Schülerinnen und Schüler zentrale Inhalte nur eingeschränkt nachvollziehen können.

8 Schlussfolgerungen

Im folgenden Kapitel werden die Schlussfolgerungen gezogen, die Forschungsfragen beantwortet sowie Limitationen und Implikationen angeführt.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass es bei den Schülerinnen und Schülern zu einem fehlenden Verständnis der Fragen kam. Als Gründe dafür können Sprachbarrieren beziehungsweise Sprachdefizite genannt werden. Bei offenen Fragen ist zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht sinngemäß auf die Fragen eingingen oder gar keine Antworten geben konnten. In diesem Zusammenhang ist zu erörtern, ob der Erwerb des politischen Sachwissens nicht stattgefunden hat, die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen nicht artikulieren konnten oder der Inhalt der Fragen nicht verstanden wurde.

Im Bereich des politischen Sachwissens hinsichtlich der Aufgaben und Funktionsweisen der gesetzgebenden Institutionen der Europäischen Union konnten aufgrund der Fragebögen im Allgemeinen keine signifikanten Zuwächse festgestellt werden.

Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Tendenz zur Verbesserung der politischen Urteilsfähigkeit im Bereich der Grundwerte der Europäischen Union festgestellt. Die Werte der Menschenrechte, Pressefreiheit und Demokratie wurden von den Schülerinnen und Schülern für die Mitgliedsstaaten als relevant eingestuft, während sie im persönlichen Umfeld als nicht relevant betrachtet wurden. Somit verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein eigenes Urteil in Bezug auf die individuelle Gewichtung der einzelnen Faktoren in ihrem Leben.

Die politische Handlungsfähigkeit, sich aktiv in politische Prozesse einzubringen, wurde von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, jedoch legen sie aufgrund der Ergebnisse der Auswertungen der Fragebögen keinen Wert auf die politische Teilhabe. Dieser Umstand ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass viele von ihnen in der Europäischen Union nicht wahlberechtigt sind.

Die Rezeption der politischen Simulationsspiele war im Allgemeinen positiv. Die vorliegende Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass sich im Vergleich der beiden Spiele Fabulous Council und EUcraft eine Präferenz der Schülerinnen und Schüler für das Spiel Fabulous Council zeigt. Die Erläuterung der Abstimmungsthemen erfolgt mittels Videos, während die Textinhalte in einer einfacheren Sprache verfasst sind. Die Grafiken werden als ansprechender empfunden und die Abstimmungen können leichter

durchgeführt werden. Der Faktor der Unterhaltung sowie der Erwerb von Wissen durch das Spiel erfahren eine höhere Bewertung.

8.1 Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden basierend auf den Forschungsergebnissen die nachstehenden Forschungsfragen beantwortet.

Forschungsfrage 1: Welche politischen Kompetenzen erwerben die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule über Game Based Learning gemäß den Lehrplanvorgaben für Geschichte und politische Bildung im Bereich der europapolitischen Bildung?

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler über Gemeinschaft und Demokratie sowie den Ausgang von Abstimmungen auf die gesamte Gesellschaft reflektieren. Durch die Möglichkeit, über den Inhalt der Abstimmungsthemen in der Gruppe zu diskutieren und die möglichen Auswirkungen auf die eigene Bevölkerungsgruppe und die Gesamtbevölkerung zu betrachten, können sie sich eine eigene Meinung bilden und diese argumentativ vertreten. Die gemeinsame Auseinandersetzung fördert zudem das Bewusstsein dafür, dass politische Entscheidungen stets unterschiedliche Perspektiven einbeziehen und Kompromisse erfordern, wodurch die Kompetenz der politischen Urteilsfähigkeit erworben wird.

Die Schülerinnen und Schüler können nachvollziehen, dass politisches Handeln nicht nur aus individuellen Entscheidungen, sondern auch aus Abwägen, Begründen und kollektiver Verantwortung besteht. Der Vorgang der Abstimmung selbst, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung vertreten und aktiv in den Entscheidungsprozess eingreifen können, schult zusätzlich die politische Handlungsfähigkeit. Ebenso wird deutlich, dass demokratische Prozesse von der Bereitschaft zu Dialog und Zusammenarbeit abhängen. Insgesamt zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler durch die aktive Teilnahme am Spiel ein vertieftes Verständnis für politische Entscheidungsprozesse entwickeln konnten.

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich in hohem Maße mit den im Spiel Fabulous Council dargestellten Werten, wobei insbesondere Gemeinschaft und finanzielle Aspekte von großer Bedeutung sind. Die abstrakten Themen der Abstimmungen im Spiel können als reale europäische Probleme wie Umweltverschmutzung, soziale Gerechtigkeit oder die Erweiterung der Europäischen Union identifiziert werden. Es besteht die Möglichkeit, eine politische Haltung dazu zu entwickeln und zu artikulieren. Die spielerisch aufgebaute Auseinandersetzung veranschaulicht, dass politische Entscheidungen nicht losgelöst von

den individuellen Lebenswelten der Betroffenen erfolgen, sondern konkrete Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben und die persönlichen Zukunftsaussichten haben.

Die im Spiel vorkommenden Bevölkerungsgruppen, die im „Rat von Narfasia“ vertreten sind, spiegeln unterschiedliche gesellschaftliche und politische Strömungen wider. Sie fungieren als Repräsentantinnen und Repräsentanten verschiedener Parteien, die durch gemeinsame Beratungen und demokratische Abstimmungen neue Gesetze für das Land verabschieden. Auf diese Weise wird den Schülerinnen und Schülern auf spielerische, aber dennoch realitätsnahe Weise vermittelt, wie politische Entscheidungsprozesse in einer Demokratie ablaufen.

Dabei haben sie nicht nur grundlegendes politisches Fachwissen erworben, sondern auch ein vertieftes Verständnis dafür entwickelt, wie Beteiligung, Interessenvertretung und Mehrheitsentscheidungen im politischen Alltag ineinandergreifen. Durch die aktive Auseinandersetzung mit Konflikten, Kompromissen und Entscheidungsfindungen konnten sie Einblicke in die komplexen Mechanismen demokratischer Systeme gewinnen und diese in einem geschützten Lernkontext selbst erproben.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler politische Handlungsfähigkeit entwickelt haben, sind nur wenige bereit, sich in politische Prozesse einzubringen. Dies lässt den Schluss zu, dass zwar ein grundlegendes Verständnis für demokratische Abläufe und die Relevanz politischer Partizipation vorhanden ist, jedoch Hemmschwellen bestehen, aktiv Verantwortung zu übernehmen. Dennoch stellt das Spiel einen signifikanten ersten Schritt dar, indem es Schülerinnen und Schülern die Entwicklung eigener Positionen ermöglicht und sie zur gedanklichen Auseinandersetzung mit politischen Herausforderungen anregt, auch wenn diese Auseinandersetzung nicht unmittelbar in reale Partizipation mündet.

Forschungsfrage 2: Wie bewerten die Lernenden insbesondere die Simulationsspiele EUcraft und Fabulous Council in Bezug auf sprachliche Verständlichkeit, Lesetempo und Informationsgewinn?

Die Ergebnisse zeigen, dass die sprachliche Verständlichkeit und das Lesetempo bei Fabulous Council höher eingestuft werden als bei EUcraft. Die Verwendung einer einfacheren, klar strukturierten Sprache sowie unterstützender Videos, welche die Abstimmungsthemen auch visuell näherbringen, resultiert in einer signifikanten Steigerung des Unterhaltungswerts des Spiels. Die audiovisuelle Aufbereitung scheint den Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Inhalt zu erleichtern und führt dazu, dass sie

sich stärker auf die spielerischen Elemente konzentrieren können, ohne dabei von komplexen Textpassagen überfordert zu werden.

Der Informationsgewinn wird bei beiden Spielen in ähnlicher Weise bewertet, wobei er im Allgemeinen als niedrig eingestuft wird. Dies lässt den Schluss zu, dass die Spiele zwar einen gewissen Überblick über politische Prozesse vermitteln, jedoch nicht in die Tiefe gehen oder nachhaltiges Fachwissen erzeugen. Gleichzeitig lässt sich daraus schließen, dass die Lernenden die Spiele eher als unterhaltsames Zusatzangebot wahrnehmen, das Grundkenntnisse vermittelt, aber nicht den Anspruch erhebt, umfassende politische Bildung zu ersetzen.

8.2 Limitationen und Implikation

Eine signifikante Einschränkung der vorliegenden Arbeit ist die geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern aus nur zwei Klassen der 6. Schulstufe einer Mittelschule im 16. Wiener Gemeindebezirk, was die Generalisierbarkeit begrenzt. Die getroffene Auswahl der Schülerinnen und Schüler ist jedoch nicht als repräsentativ zu betrachten, da der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei circa 98 Prozent liegt.

Eine Erweiterung der Erhebung auf Mittelschulen in Wien, die einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache aufweisen, sowie auf Mittelschulen, die sich nicht in großen Städten, sondern in ländlichen Gemeinden befinden, könnte sich positiv auf die Reliabilität der Stichprobe auswirken.

Aufgrund der Sprachdefizite der Schülerinnen und Schüler waren die Formulierungen der Antworten der offenen Fragen in den Fragebögen oft schwer verständlich und spiegeln nicht den tatsächlichen Kompetenzerwerb wider. Eine zu erörternde Fragestellung ist, inwiefern die Kinder über das erforderliche Wissen verfügten, jedoch nicht in der Lage waren, eine Antwort zu formulieren. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass sie die Frage ausließen oder mit "weiß nicht" antworteten.

Dieser Frage wurde bereits teilweise nachgegangen, da im Anschluss an die Befragung von den Schülerinnen und Schülern in Kooperation mit Radio Orange ein Podcast zum Thema „Europäische Union“ erstellt wurde. Aufgrund des Umfangs der Transkription wurde auf eine Aufnahme in die Arbeit verzichtet, sodass eine Beforschung der Ergebnisse nicht möglich war.

Ein positiver Zuwachs im Kompetenzerwerb könnte auf einer höheren Schulstufe stattfinden, da hier die sprachlichen Defizite der Schülerinnen und Schüler möglicherweise geringer sind.

Weiterführende Forschungen könnten die Vorschläge aufgreifen, um ergänzende Ergebnisse zu erlangen.

Literaturverzeichnis

- Sönke *Albers*, Daniel *Klapper*, Udo *Konradt*, Achim *Walter*, Joachim *Wolf* (Hg.),
Methodik der empirischen Forschung (Wiesbaden ³2009), doi:10.1007/978-3-322-96406-9.
- Kathleen *Arendt*, Patrick *Rössler*, Kinder online befragen. Herausforderungen und erste Erfahrungen am Beispiel einer Kampagnenevaluation, In: Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung (o.O. 2009) 355–369.
- Günter *Bamberg*, Franz *Baur*, Michael *Krapp*, Statistik (o. O. 2012).
- Jürgen *Baumert*, Mareike *Kunter*, professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Stichwort. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (o. O. 2012) 277–337.
- Nina *Baur*, Jörg *Blasius* (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden 2022).
- Nina *Baur*, Jörg *Blasius*, Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Nina *Baur*, Jörg *Blasius* (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden 2022) 1-34.
- Wolfgang *Becker*, Maren *Metz* (Hg.), Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung (Wiesbaden 2022), doi:10.1007/978-3-658-35059-8.
- Benjamin *Beil*, Thomas *Hensel*, Andreas *Rauscher* (Hg.), Game Studies (Wiesbaden 2018), doi:10.1007/978-3-658-13498-3.
- Doris *Berger-Grabner*, Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele (Wiesbaden 2022), doi:10.1007/978-3-658-39586-5.
- Wolfgang *Bergmann*, Gerald *Hüther*, Computersüchtig. Kinder im Sog der modernen Medien (Düsseldorf ³2006).
- Deutscher *Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 (Bonn 1974).
- Wiener *Bildungsserver*, EUcraft, <https://lehrerweb.wien/praxis/software-apps/eucraft> (22.11.2025).
- Philipp *Bojahr*, Michelle *Herte*, Spielmechanik. In: Benjamin *Beil*, Thomas *Hensel*, Andreas *Rauscher* (Hg.), Game Studies (Wiesbaden 2018) 235-250, doi:10.1007/978-3-658-13498-3.
- Marcos Augusto Francisco *Borges*, M. Cecília C. *Baranauskas*, A User-centred Approach to the Design of an Expert System for Training. In: British Journal of

- Educational Technology 29, Nr. 1 (o.O 1998) 25–34, doi:10.1111/1467-8535.00043.
- Elizabeth A. *Boyle*, Thomas *Hainey*, Thomas M. *Connolly*, Grant *Gray*, Jeffrey *Earp*, Michela *Ott*, Theodore *Lim*, Manuel *Ninaus*, Claudia *Ribeiro*, João *Pereira*, An Update to the Systematic Literature Review of Empirical Evidence of the Impacts and Outcomes of Computer Games and Serious Games. In: Computers & Education 94 (o. O. 2016) 178–192, doi:10.1016/j.compedu.2015.11.003.
- Hans-Bernd *Brosius*, Alexander *Haas*, Friederike *Koschel*, Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung (Wiesbaden 2016), doi:10.1007/978-3-531-19996-2.
- Sebastian *Brückner*, Olga *Zlatkin-Troitschanskaia*, Hans Anand *Pant*, Standards für pädagogisches Testen. In: Helfried *Moosbrugger*, Augustin *Kelava* (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (3., vollst. neu bearb., erw. und akt. Aufl., Berlin 2020) 217–248.
- Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik*, Martina *Rabl*, Thomas *Hellmuth*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe), <http://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/711-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0> (22.11.2025).
- Markus *Bühner*, Einführung in die Test-und Fragebogenkonstruktion (o. O. 2011).
- Kevin *Corti*, Games-based Learning. a Serious Business Application (o.O. 2006), <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci777s2c/lectures/lan/serious%20games%20business%20applications.pdf> (21.11.2025).
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning Text with EEA Relevance. In: Official Journal of the European Union, Nr. 189/01 (04.06.2018), European Commission. Directorate General for Communication., Reflection Paper on Harnessing Globalisation. (LU 2017) 16, <https://data.europa.eu/doi/10.2775/41851> (22.11.2025).
- Joachim *Detjen*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing*, Dagmar *Richter*, Wolfgang *Sander*, Georg *Weißenö*, Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.), Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen (Schwalbach ²2004).
- Joachim *Detjen*, Peter *Massing*, Dagmar *Richter*, Georg *Weißenö*, Politikkompetenz. Ein Modell (Wiesbaden 2012), doi:10.1007/978-3-658-00785-0.
- Barbara *Dmytrasz*, Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl*, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: Modelle, Texte, Beispiele (Wien 2012),

- https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/RESSO_URCEN/18_06_2012_Broschuere.pdf (20.11.2025).
- Nicola *Döring*, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023).
- Claus *Ebster*, Lieselotte *Stalzer*, Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler (Facultas, 5., überarb. und erw. Aufl. Wien 2017).
- Andreas *Eis*, Claire *Moulin-Doos*, Kritische Politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas Als Kollektive Lerngelegenheit? (Leverkusen-Opladen 2018).
- EUcraft, https://eucraft.consilium.europa.eu/launch_screen (22.11.2025).
- Europäische Bewegung Deutschland* (Hg.), Learning the European Union at School. In: EU-in-Brief, Nr. 03/2017 (Brüssel 2017).
- Fabulous Council* – Online Game für den Unterricht - Vertretung in Deutschland, https://germany.representation.ec.europa.eu/fabulous-council-online-game-fur-den-unterricht_de (22.11.2025).
- Frank *Faulbaum*, Peter *Prüfer*, Margrit *Rexroth*, Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität (Wiesbaden 2009).
- Forum Politische Bildung (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 29 (Innsbruck/Bozen/Wien 12008).
- Axel *Franzen*, Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Wiesbaden 2022) 1115-1126, doi:10.1007/978-3-658-37985-8_74
- Siegfried *Frech*, Jürgen *Kalb*, Karl-Ulrich *Templ*, Holger-Michael *Arndt*, Markus Wilhelm *Behne*, Hans-Jürgen *Bieling*, Annette *Deschner*, Andreas *Grießinger* (Hg.), Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts (Didaktische Reihe, Schwalbach 2014).
- Gundolf S. *Freyermuth*, Lisa *Gotto*, Fabian *Wallenfels* (Hg.), Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers (Bild und Bit. Studien zur digitalen Medienkultur 2 Bielefeld 2014).
- Sonja *Gabriel*, Learning by Playing. Wie digitale Spiele den Erwerb von Kompetenzen unterstützen können. In: R&E-SOURCE, Open Journal for Research and Education (15.04.2018), <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/462> (22.11.2025).
- Rosemary *Garris*, Robert *Ahlers*, James E. *Driskell*, Games, Motivation, and Learning. A Research and Practice Model. In: Simulation & Gaming 33, Nr. 4 (o.O 12.2002) 441–467, doi:10.1177/1046878102238607.

- Stefan E. *Göthlich*, Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In: Sönke *Albers*, Daniel *Klapper*, Udo *Konradt*, Achim *Walter*, u. a. (Hg.), *Methodik der empirischen Forschung* (Wiesbaden 32009) 119-135, doi:10.1007/978-3-322-96406-9.
- Paul J *Gorman*, Andreas H *Meier*, Chantal *Rawn*, Thomas M *Krummel*, The Future of Medical Education Is No Longer Blood and Guts. It Is Bits and Bytes. In: *The American Journal of Surgery* 180, Nr. 5 (o. O. 11.2000) 353–356, doi:10.1016/S0002-9610(00)00514-6.
- Lisa *Gotto*, Serious Games. Einleitung. In: Gundolf S. *Freyermuth*, Lisa *Gotto*, Fabian *Wallenfels* (Hg.), *Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers* (Bild und Bit. Studien zur digitalen Medienkultur 2 Bielefeld 12014) 139-143.
- Cornelia *Gräsel*, Was ist Empirische Bildungsforschung?. In: Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch* (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 3–17.
- Grey Literature. Subject guides at Monash University, <https://guides.lib.monash.edu/grey-literature> (21.11.2025).
- Sabine M. *Grüsser-Sinopoli*, Ralf *Thalemann*, *Computerspielsüchtig? Rat und Hilfe* (Bern 2006).
- Johannes *Hartig*, Eckhard *Klieme*, Detlev *Leutner* (Hg.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* Hogrefe eLibrary (Göttingen 2008).
- Thomas *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 38, Nr. 4 (Wien 2009) 483–496.
- Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, *Politische Bildung. Geschichte - Modelle - Praxisbeispiele* (Stuttgart 12010), doi:10.36198/9783838532226.
- Hochschullehrgang Union Studies* – Jean Monnet Teacher Training, Pädagogische Hochschule Wien, <https://phwien.ac.at/hochschullehrgang-european-union-studies-jean-monnet-teacher-training/> (21.11.2025).
- Aki *Järvinen*, *Games without frontiers. Theories and Methods for Game Studies and Design* (PhD Thesis University of Tampere, Finland 2007).
- Ingrid C. *Jeske*, *Spielen-Lernen mit Serious Games. Eine Betrachtung aus medienkonzeptioneller Perspektive*. In: Wolfgang *Becker*, Maren *Metz* (Hg.), *Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung* (Wiesbaden 2022) 11-25, doi:10.1007/978-3-658-35059-8.30.

- Konrad Wolfgang *Kallus*, Erstellung von Fragebogen (2., aktual. und erw. Aufl., Wien 2016) 12, doi:10.36198/9783838544656.
- Maria *Kaya*, Verfahren der Datenerhebung. In: Sönke *Albers*, Daniel *Klapper*, Udo *Konradt*, Achim *Walter*, u. a. (Hg.), Methodik der empirischen Forschung (Wiesbaden ³2009) 49-64, doi:10.1007/978-3-322-96406-9.
- John M. *Keller*, Motivational design of instruction. Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status (o.O. 1983) 383-434.
- Hans-Dieter *Klingemann*, Ekkehard *Mochmann*, Sekundäranalyse. in: Jv Koolwijk und M. Wieken-Mayser (Hg.), Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 2 (München/Oldenburg 1975) 178-194.
- Esther *Köhler*, Computerspiele und Gewalt. Eine psychologische Entwarnung (Heidelberg 2008) 70–71.
- Europäische Union* (Hg.), Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (2016/C 202/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2016_202_R_0001 (22.11.2025).
- Reinhard *Krammer*, Intentionen und Prozesse im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1848 - 1914 (Innsbruck/Wien 2004).
- Helmut *Kromrey*, Jochen *Roose*, Jörg *Strübing*, Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung aus qualitativ-interpretativer Perspektive (13., völlig überarb. Aufl., München 2016).
- Udo *Kuckartz*, Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren (Wiesbaden 2014), doi:10.1007/978-3-531-93267-5.
- Udo *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, Weinheim/Basel ⁴2018).
- Harm *Kuper*, Josef *Schrader*, Stichwort. Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, Nr. 1 (2013) 7–28.
- Gustav A. *Lienert*, Ulrich *Raatz*, Testaufbau und Testanalyse (1998).
- Henry E. *Lowood*, Raiford *Guins*, A. C. *Deger*, Debugging Game History. A Critical Lexicon. In: Game Histories (Cambridge 2016).
- Thomas *Malone*, What makes computer games fun?. In: Proceedings of the Joint Conference on Easier and More Productive Use of Computer Systems (Part-II). Human Interface and the User Interface-Volume (New York 1981) 143.

- John E. *Mathieu*, Scott I. *Tannenbaum*, Eduardo *Salas*, Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. In: *Academy of Management Journal* 35, Nr. 4 (o. O. 1992) 828–847.
- Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2015).
- George Herbert *Mead*, Charles W. Morris (Hg.), *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist* (Chicago ²³1934).
- Maren *Metz*, Wolfgang *Becker*, Einleitung. In: Wolfgang *Becker*, Maren *Metz* (Hg.), *Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung* (Wiesbaden 2022) 1-7, doi:10.1007/978-3-658-35059-8.
- Hans *Mogel*, *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3., aktual. und erw. Aufl., Berlin/ Heidelberg 2008) 195, doi:10.1007/978-3-540-46644-4.
- Helfried *Moosbrugger*, Augustin *Kelava* (Hg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, (3., vollst. neu bearb., erw. und akt. Aufl., Berlin 2020).
- Hans D. *Mummendey*, Ina *Grau*, *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (Göttingen 2014).
- Manuel *Ninaus*, Simon *Greipl*, Kristian *Kiili*, Antero *Lindstedt*, Stefan *Huber*, Elise *Klein*, Hans-Otto *Karnath*, Korbinian *Moeller*, Increased Emotional Engagement in Game-Based Learning. A Machine Learning Approach on Facial Emotion Detection Data. In: *Computers & Education* 142 (o. O. 12.2019), doi:10.1016/j.compedu.2019.103641.
- Monika *Oberle* (Hg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute* (Wiesbaden 2015) 138, doi:10.1007/978-3-658-06817-2.
- Monika *Oberle*, *Politisches Wissen über die Europäische Union* (Wiesbaden 2012), doi:10.1007/978-3-531-94171-4.
- Werner *Pepels*, *Lexikon der Marktforschung* (München 1997).
- Vincent *Peters*, Geert *Vissers*, Gerton *Heijne*, The Validity of Games. In: *Simulation & Gaming* 29, Nr. 1 (o. O. 03.1998) 20–30, doi:10.1177/1046878198291003.
- Stefan *Piasecki* (Hg.), *CREDERE ET LUDERE. Computer- und Videospiele aus religionspädagogischer Perspektive* (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Medienwissenschaften, Bd. 34, Baden-Baden 2017), doi:10.5771/9783828867932.

- Jan L. *Plass*, Bruce D. *Homer*, Charles K. *Kinzer*, Foundations of Game-Based Learning. In: Educational Psychologist 50, Nr. 4 (o. O. 02.10.2015) 258–283, doi:10.1080/00461520.2015.1122533.
- Horst *Pohlmann*, Überwältigt von der Spieleflut? Genrekunde. In: Winfred Kaminski; Tanja Witting (Hg.): Basiswissen Computer- und Videospiele (München 2007) 9–16.
- Bundesministerium für Bildung, Politische Bildung, https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (21.11.2025).
- Karl *Popper*, Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft (Berlin 1935).
- Raphaela *Porsch*, Fabian *Gräsel*, Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen. Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, Nr. 3 (o. O. .2022) 457–478, doi:10.1007/s35834-022-00365-3.
- Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Methoden historischen Lernens, Frankfurt 2022).
- Marc *Prensky*, Digital Game-Based Learning. In: Computers in Entertainment 1, Nr. 1 (o. O. 10.2003) 21–21, doi:10.1145/950566.950596.
- Manfred *Prenzel*, Lars *Allolio-Näcke*, Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. In: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (o.O. 2006).
- Samantha *Punch*, Research with children. The same or different from research with adults?, In: childhood 9, Nr. 3 (o. O. 2002) 321–341.
- Jürgen *Raiithel* (Hg.), Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs (Wiesbaden 2008), doi:10.1007/978-3-531-91148-9.
- Rabindra *Ratan*, Ute *Ritterfeld*, Classifying serious games. In: Serious games: Mechanisms and effects, (o. O. 01.2009) 10–24.
- Barbara *Reichhart*, Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht (Wiesbaden 2018), doi:10.1007/978-3-658-19708-7.
- Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch (Wiesbaden/Heidelberg 2022).
- Heinz *Reinders*, Überblick Forschungsmethoden. In: Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 153–159.

- Heinz *Reinders*, Isabell *Post*, Quantitative Auswertungsverfahren. In: Heinz *Reinders*, Dagmar *Bergs-Winkels*, Annette *Prochnow*, Isabell *Post* (Hg.), Empirische Bildungsforschung. Band 2, Lehrbuch (Wiesbaden/Heidelberg 2022) 269–279.
- Jost *Reinecke*, Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Nina *Baur*, Jörg *Blasius* (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden 2022) 949-967.
- Felix *Riesenhuber*, Großzahlige empirische Forschung. In: Sönke *Albers*, Daniel *Klapper*, Udo *Konradt*, Achim *Walter*, u. a. (Hg.), Methodik der empirischen Forschung (Wiesbaden ³2009) 1-16, doi:10.1007/978-3-322-96406-9.
- RIS - Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.11.2025,
<https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&FassungVom=2025-11-20&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> (22.11.2025).
- Bernd *Rohrmann*, Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung, In: Zeitschrift für Sozial-Psychologie, Nr. 3 (Frankfurt/Main 1978) 222–245.
- A. Georges L. *Romme*, Learning Outcomes of Microworlds for Management Education. In: Management Learning 34, Nr. 1 (o. O. 03.2003) 51–61, doi:10.1177/1350507603034001130.
- Gerhard *Roth*, Alica *Ryba*, Coaching, Gerhard Roth, Alica Ryba, Coaching, Beratung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte, (Stuttgart ⁵2022).
- Michael *Sailer*, Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse (Wiesbaden 2016).
- Wolfgang *Sander*, Kompetenzen in der Politischen Bildung. Eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, Nr. 3 (Wien 2009) 293–307, doi:10.15203/ozp.645.vol38iss3.
- Louise *Sauvé*, Games, Simulations, and Simulation Games for learning. Definitions and Distinctions. In: Educational Gameplay and Simulation Environments. Case studies and lessons learned (Hershey 2010) 168-193.
- Christian *Schmitt*, Computerspiele. Die Nutzer, die Gefahren, die Lernpotentiale, der Umgang (Hamburg 2011).
- Rainer *Schnell*, Nonresponse in Bevölkerungsumfragen. Ausmaß, Entwicklung und Ursachen (Wiesbaden 1997).
- Rainer *Schnell*, Paul B. *Hill*, Elke *Esser*, Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 6 (München 1999).

- Rainer *Schnell*, Paul Bernhard *Hill*, Elke *Esser*, Methoden der empirischen Sozialforschung (München ¹⁰2013).
- Miguel *Sicart*, Defining Game Mechanics. In: Game Studies 8, Nr. 2 (o. O. 12.2008), <https://gamestudies.org/0802/articles/sicart> (21.11.2025).
- Birgit *Spies*, Entwicklung von Serious Games aus lerntheoretischer, mediendidaktischer und medienpsychologischer Perspektive. In: Wolfgang *Becker*, Maren *Metz* (Hg.), Digitale Lernwelten. Serious Games und Gamification. Didaktik, Anwendungen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung (Wiesbaden 2022) 27-41, doi:10.1007/978-3-658-35059-8.
- Elisabeth *Steiner*, Michael *Benesch*, Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (4., aktual. und überarb. Aufl., Wien 2015).
- Mary A. *Swanson*, Denise *Ornelas*, Linda *Edwards* (Hg.), Health Jeopardy: A Game to Market School Health Services. In: The Journal of School Nursing 17, Nr. 3 (o. O. 06.2001) 166–169, doi:10.1177/10598405010170030901.
- Katie Salen *Tekinbas*, Eric *Zimmerman*, Rules of Play. Game Design Fundamentals (Cambridge 2004).
- Aiga *Von Hippel*, Claudia *Kulmus*, Maria *Stimm*, Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung (Stuttgart ²2022), doi:10.36198/9783838559568.
- Hans-Georg *Wehling*, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Benedikt *Widmaier*, Peter *Zorn* (HG.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung (Bonn 2016) 19–27.
- Franz E. *Weinert* (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (Beltz Pädagogik, 3., aktual. Aufl., Weinheim/Basel ³2014).
- Hans Christian *Weis*, Peter *Steinmetz*, Marktforschung (6., überarb. u. aktual. Aufl., Ludwigshafen 2005).
- Pieter *Wouters*, Christof *Van Nimwegen*, Herre *Van Oostendorp*, Erik D. *Van Der Spek*, A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. In: Journal of Educational Psychology 105, Nr. 2 (o. O. 05.2013) 249–265, doi:10.1037/a0031311.
- Robert K. *Yin*, Case study research: design and methods. In: Applied social research methods (Los Angeles ⁴2009).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Das österreichische Kompetenzmodell politischer Bildung (Kühberger, 2008, S.6)	12
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Konzeptionskriterien für Serious Games	31
Tabelle 2 Auswertung Frage 1 aus dem Fragebogen	75
Tabelle 3 Auswertung Frage 3 aus dem Fragebogen	76
Tabelle 4 Auswertung Frage 6 aus dem Fragebogen	78
Tabelle 5 Auswertung Frage 7 aus dem Fragebogen	79
Tabelle 6 Auswertung Frage 9 aus dem Fragebogen	80
Tabelle 7 Auswertung Frage 10 aus dem Fragebogen	81
Tabelle 8 Kategoriensystem Frage 12	82
Tabelle 9 Kategoriensystem Frage 13	84
Tabelle 10 Auswertung Frage 14 aus dem Fragebogen	86
Tabelle 11 Auswertung Frage 16 aus dem Fragebogen	88
Tabelle 12 Auswertung Frage 18 aus dem Fragebogen	88
Tabelle 13 Auswertung Frage 20 aus dem Fragebogen	90
Tabelle 14 Auswertung Frage 21 aus dem Fragebogen	91
Tabelle 15 Auswertung Frage 22 aus dem Fragebogen	92
Tabelle 16 Kategoriensystem Frage 23	92
Tabelle 17 Auswertung Frage 23 aus dem Fragebogen	93
Tabelle 18 Ergebnisse Fragebogen Spielevergleich	95
Tabelle 19 Kategorien und inhaltlicher Fokus zu Frage 1	96
Tabelle 20 Kategoriensystem der Frage 2	98
Tabelle 21 Ergebnisse Frage 3	99
Tabelle 22 Ergebnisse Frage 4	99
Tabelle 23 Ergebnisse Frage 5	100
Tabelle 24 Ergebnisse Frage 6	100
Tabelle 25 Ergebnisse Frage 7	101
Tabelle 26 Ergebnisse Frage 8	102
Tabelle 27 Ergebnisse der Frage 9	102
Tabelle 28 Ergebnisse der Frage 10	103
Tabelle 29 Ergebnisse der Frage 11	104
Tabelle 30 Ergebnisse der Frage 12	105

Anhänge

Anhang 1 - Fragebogen 1: Wissen über die EU und persönliche Einstellungen

Fragebogen zur Masterarbeit „Lernen über die Europäische Union in der Mittelschule: Exemplarische, didaktische Szenarien und Kompetenzen anhand von digitalen Simulationsspielen“

Die Antworten auf die Fragen werden nur für die Auswertung im Zuge der Masterarbeit verwendet und nicht an Dritte Personen weitergegeben.

Geschlecht: männlich weiblich

Geburtsjahr: 2009 2010 2011 2012 2013 anderes

Muttersprache: _____

1. Was glaubst du, warum die Europäische Union gegründet wurde?
(mehrere Antworten sind möglich)

- ☐ als Staatenbund im Gegensatz zu den USA, Russland oder China
- ☐ zur Stärkung der Wirtschaft in den Mitgliedsstaaten
- ☐ um den Frieden in Europa zu sichern
- ☐ um mehr militärische Stärke zu haben
- ☐ um die Umwelt besser schützen zu können
- ☐ weiß ich nicht

2. Was denkst du, wofür stehen die Sterne in der EU-Flagge?

3. Gab es schon immer gleich viele Mitgliedsstaaten in der Europäischen Union wie heute? (mehrere Antworten sind möglich)

- ☐ es gab weniger als heute
- ☐ es gab immer gleich viele, wie heute
- ☐ es gab mehr als heute
- ☐ weiß ich nicht

4. Wenn dich jemand fragt, woher du kommst, antwortest du, dass du aus Europa kommst?

0

Ja

0 Nein

5. Wenn du geantwortet hast, dass du nicht aus Europa kommst, aus welchem Land kommst du?

6. Wie wichtig denkst du sind die folgenden Werte für die Mitgliedsstaaten der EU?

Werte	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Sicherheit				
Reisefreiheit				
Familie				
Pressefreiheit				
Reichtum				
Frieden				
Gesundheit				
Freizeit				
Menschenrechte				
Demokratie				
Redefreiheit				
Schutz von Minderheiten				
Religionsfreiheit				

7. Welche Werte sind für dich persönlich besonders wichtig? (mehrere Antworten sind möglich)

8. Sollen alle Bürger der Europäischen Union die gleiche Sprache sprechen müssen?

☐ Ja

☐ Nein

9. Wenn ja, welche Sprache müssen alle sprechen?

10. Was glaubst du, in welchen Bereichen macht die Europäische Union ihren Mitgliedsstaaten Vorschriften?

	EU darf Vorschriften machen	EU darf keine Vorschriften machen
Freier Binnenmarkt (Warenverkehr (Handel), Dienstleistungen, Personenverkehr (Reisen) und Kapital		
Außen- und Sicherheitspolitik		
Steuern		
Agrarpolitik (Landwirtschaft)		
Justiz und Inneres		
Umwelt		
Energie		
Verkehr		
Gesundheit		
Bildung		
Kultur		
Religion		
Forschung und Technologie		
Soziales		
Tourismus		
Währung		
Sport		
Industrie		

11. Haben alle Mitgliedsstaaten in der Europäischen Union dieselbe Währung?

☐ Ja

☐ Nein

12. Was sind für dich und deine Familie die größten Vorteile, weil ihr in der EU lebt?

13. Was glaubst du, muss ein Land tun, um ein Mitglied der Europäischen Union zu werden?

14. Welche der folgenden Organisationen gibt es in der Europäischen Union?

	gibt es	gibt es nicht
Europäischer Rechnungshof		
Europäische Zentralbank		
Europäisches Heer / Europamilitär		
Europäisches Parlament		
Europäischer Rat		
Europäische Zentralversicherung		
Der Rat der Europäischen Union		
Europäischer Gerichtshof		
Europäische Kommission		
Europäische Polizei		
Europäisches Arbeitsmarktservice (AMS)		

15. Was denkst du ist der Unterschied zwischen einem Gesetz und einer Richtlinie?

16. Warum glaubst du gibt es Gesetze in der Europäischen Union?

17. Glaubst du, dass in jedem Mitgliedsstaat der EU die gleichen Gesetze gelten?

☐ Ja

☐ Nein

18. Welche Staaten müssen sich an die gemeinsam beschlossenen Gesetze halten?

☐ alle Staaten

☐ bestimmte Staaten

☐ keine Staaten

19. Werden Gesetze in den verschiedenen Mitgliedsstaaten genauso beschlossen, wie in der EU?

☐ Ja

☐ Nein

20. Was glaubst du, was muss passieren, bevor ein Gesetz gültig ist?

21. Welche der folgenden Organisationen arbeiten an der Erstellung von Gesetzen in der Europäischen Union?

	arbeiten mit	arbeiten nicht mit
Europäischer Rechnungshof		
Europäische Zentralbank		
Europäisches Parlament		
Europäischer Rat		
Der Rat der Europäischen Union		
Europäischer Gerichtshof		
Europäische Kommission		

22. Welche Möglichkeiten hast du deine Meinung über die Europäische Union mitzuteilen und in der EU mitzubestimmen?

23. Was denkst du verbindet die Menschen aus den verschiedenen Mitgliedsländern miteinander?

Danke, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast!

Anhang 2 - Fragebogen 2: Bewertung der Spiele

Fragebogen zur Masterarbeit „Lernen über die Europäische Union in der

Mittelschule: Exemplarische, didaktische Szenarien und Kompetenzen anhand von digitalen Simulationsspielen“

Die Antworten auf die Fragen werden nur für die Auswertung im Zuge der Masterarbeit verwendet und nicht an Dritte Personen weitergegeben.

Geschlecht: männlich weiblich

Geburtsjahr: 2009 2010 2011 2012 2013 anderes

Muttersprache: _____

Teil 1: Allgemeine Fragen

1. Wie gut hast du die Regeln von Fabulous Council verstanden?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ schlecht ☐ gar nicht

2. Wie gut hast du die Regeln von EUcraft verstanden?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ schlecht ☐ gar nicht

3. Wie einfach war es, Fabulous Council zu spielen?

☐ sehr leicht ☐ leicht ☐ schwer ☐ sehr schwer

4. Wie einfach war es, EUcraft zu spielen?

☐ sehr leicht ☐ leicht ☐ schwer ☐ sehr schwer

5. Hast du dich bei Fabulous Council schnell zurechtgefunden?

☐ sehr schnell ☐ schnell ☐ langsam ☐ gar nicht

6. Hast du dich bei EUcraft schnell zurechtgefunden?

☐ sehr schnell ☐ schnell ☐ langsam ☐ gar nicht

Teil 2: Spielspaß und Motivation

7. Hat dir Fabulous Council Spaß gemacht?

- ☐ sehr viel ☐ viel ☐ wenig ☐ gar nicht

8. Hat dir EUcraft Spaß gemacht?

- ☐ sehr viel ☐ viel ☐ wenig ☐ gar nicht

9. Wie spannend fandest du die Aufgaben in Fabulous Council?

- ☐ sehr spannend ☐ spannend ☐ wenig spannend ☐ gar nicht spannend

10. Wie spannend fandest du die Aufgaben in EUcraft?

- ☐ sehr spannend ☐ spannend ☐ wenig spannend ☐ gar nicht spannend

11. Wie motiviert hat dich Fabulous Council, weiterzuspielen?

- ☐ sehr motiviert ☐ motiviert ☐ wenig motiviert ☐ gar nicht motiviert

12. Wie motiviert hat dich EUcraft, weiterzuspielen?

- ☐ sehr motiviert ☐ motiviert ☐ wenig motiviert ☐ gar nicht motiviert

13. Fandest du die Grafik von Fabulous Council ansprechend?

- ☐ sehr ansprechend ☐ ansprechend ☐ wenig ansprechend ☐ nicht
ansprechend

14. Fandest du die Grafik von EUcraft ansprechend?

- ☐ sehr ansprechend ☐ ansprechend ☐ wenig ansprechend ☐ nicht
ansprechend

Teil 3: Lernen und Verständnis der Gesetzgebung

15. Hast du durch Fabulous Council etwas über die Gesetzgebung in der EU gelernt?

- ☐ sehr viel ☐ viel ☐ wenig ☐ gar nichts

16. Hast du durch EUcraft etwas über die Gesetzgebung in der EU gelernt?

- ☐ sehr viel ☐ viel ☐ wenig ☐ gar nichts

17. Wie realistisch fandest du die Darstellung der Gesetzgebung in Fabulous Council?

- ☐ sehr realistisch ☐ realistisch ☐ wenig realistisch ☐ nicht
realistisch

18. Wie realistisch fandest du die Darstellung der Gesetzgebung in EUcraft?

- ☐ sehr realistisch ☐ realistisch ☐ wenig realistisch ☐ nicht
realistisch

19. War Fabulous Council hilfreich, um die Prozesse in der EU zu verstehen?

- ☐ sehr hilfreich ☐ hilfreich ☐ wenig hilfreich ☐ nicht
hilfreich

20. War EUcraft hilfreich, um die Prozesse in der EU zu verstehen?

- ☐ sehr hilfreich ☐ hilfreich ☐ wenig hilfreich ☐ nicht
hilfreich

Teil 4: Vergleich der beiden Spiele

21. Welches Spiel war einfacher zu spielen?

- ☐ Fabulous Council ☐ EU- Craft

22. Welches Spiel hat dir mehr Spaß gemacht?

- ☐ Fabulous Council ☐ EU- Craft

23. Welches Spiel fandest du realistischer?

- ☐ Fabulous Council ☐ EU- Craft

24. Welches Spiel hat dir besser beim Lernen geholfen?

- ☐ Fabulous Council ☐ EU- Craft

25. Welches Spiel würdest du deinen Freunden empfehlen?

- ☐ Fabulous Council ☐ EU- Craft

26. Welches Spiel hat dir insgesamt besser gefallen?

- ☐ Fabulous Council ☐ EU- Craft

Teil 5: Weitere Aspekte des Spielerlebnisses

27. War die Steuerung von Fabulous Council einfach zu verstehen?

- ☐ sehr einfach ☐ einfach ☐ schwer ☐ gar nicht

28. War die Steuerung von EUcraft einfach zu verstehen?

- ☐ sehr einfach ☐ einfach ☐ schwer ☐ gar nicht

29. Wie klar waren die Ziele in Fabulous Council?

- ☐ sehr klar ☐ klar ☐ wenig klar ☐ gar nicht klar

30. Wie klar waren die Ziele in EUcraft?

- ☐ sehr klar ☐ klar ☐ wenig klar ☐ gar nicht klar

Danke, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast!

Anhang 3 - Fragebogen 3: Persönliche Spielerlebnisse

Beantworte bitte die Fragen zum Spiel so ausführlich wie möglich!

1. Was ist dir beim Spielen aufgefallen und was hast du dir besonders gemerkt?
2. Was hat dir gefallen und was nicht?
3. Wie haben dir die Grafiken im Spiel gefallen? Wie waren die Figuren und die Hintergründe gestaltet?
4. Wie verständlich waren für dich die Aufgabenstellungen? Hast du sie gut ausführen können?
5. Haben die Diskussionszeit und die Zeit für die Abstimmungen ausgereicht, oder hättest du mehr Zeit gebraucht?
6. Was hältst du von den vier Werten, in denen das Zusammenleben der Nafasianer*innen gemessen wurde? (Geld, Gemeinschaft, Natur und Komfort)
7. Welche Werte bestimmen dein wirkliches Leben und welche davon sind dir besonders wichtig?
8. Haben dich manche Abstimmungsthemen im Spiel an Themen erinnert, die du aus deinem Leben kennst?
9. Wie hast du die Rolle der Wichtel wahrgenommen? Was ist an Ihnen besonders?
10. Die Wichtel von Nafasia sollen demnächst dem Fabulous Council beitreten. Hast du etwas ähnliches schon mal gehört? Was bedeutet das für eine Gemeinschaft? Glaubst du, wir können aus dem Spielverlauf etwas lernen?
11. Warum sind Kompromisse nötig und wo finden sie statt, z.B. in deinem Alltag oder auch woanders?
12. Wo hättest du gerne Mitspracherecht? Welche Themen sind dir wichtig?

Anhang 4 - Kategoriensystem / Kodierleitfaden Fragebogen 3 zu Frage 1

Kooperation und Teamarbeit

Definition: Aussagen, die auf das gemeinsame Handeln, Abstimmungen im Team, gemeinsames Zielverfolgen oder die Bedeutung von Zusammenarbeit eingehen.

Ankerbeispiel: „beim Spiel hab mir das aufgefall wir müssen zusammen arbeiten. Und das ist mir hängen geblieben.“

Kodierregel: Auch Aussagen über gelungene oder misslungene Teamarbeit (z. B. Abstimmungsprobleme) fallen in diese Kategorie.

Gruppenzugehörigkeit und Rollenidentifikation

Definition: Aussagen, die die eigene Spielrolle (z. B. Bauer, Vampir) oder die Gruppenzugehörigkeit thematisieren.

Ankerbeispiel: „Das ich ein Bauer war.“ / „Wir müsten im 4 Gurupen teilein es gab Vampire, elf, Hexe, bauern.“

Kodierregel: Auch reine Nennung der Gruppen / Rollen ohne inhaltliche Reflexion wird dieser Kategorie zugeordnet.

Wahrnehmung des Spielablaufs / der Spielorganisation

Definition: Aussagen zur Dauer, Struktur, Organisation oder dem Einstieg ins Spiel.

Ankerbeispiel: „Am Anfang hats lange gedauert.“ / „Mir ist aufgefallen das es lange gedauert hat bis alle drinnen waren.“

Kodierregel: Auch Aussagen zu Verzögerungen oder unklaren Abläufen fallen hierunter.

Emotionale Bewertung des Spiels

Definition: Aussagen, die eine emotionale oder allgemeine Bewertung des Spiels ausdrücken, ohne auf Inhalte einzugehen.

Ankerbeispiel: „Mir ist alles gefallen.“ / „Das Spiel hat mir sehr gut gefallen.“

Kodierregel: Auch Aussagen wie „es war sehr gut“ oder „hat Spaß gemacht“ werden dieser Kategorie zugeordnet, sofern keine weitere inhaltliche Differenzierung erfolgt.

Reflexion über gesellschaftliche Aspekte und Gemeinschaft

Definition: Aussagen, die sich auf soziale Strukturen, Gemeinschaftsverhalten oder gesellschaftsähnliche Mechanismen im Spiel beziehen.

Ankerbeispiel: „Ich habe mir gemerkt die Menschen die dort leben in einer Gemeinschaft leben.“ / „...dass wir in einer Gemeinschaft abstimmen.“

Kodierregel: Aussagen zu Demokratie, Zusammenleben, Entscheidungsprozessen oder kollektiver Verantwortung werden hier kodiert.

Regelverständnis und Spielmechanik

Definition: Aussagen über Spielregeln, deren Einhaltung oder Verstöße sowie technische oder mechanische Elemente des Spiels.

Ankerbeispiel: „Mir ist im diesem spiel aufgefallen das andere Gruppen was anderes drauf drücken [...]“

Kodierregel: Auch Aussagen über Zuhören, Abstimmungen oder Regelverzögerungen werden hier eingeordnet, sofern sie nicht rein organisatorisch (→ Kategorie 3) gemeint sind.

Inhaltlicher Lerneffekt / Wissenstransfer

Definition: Aussagen, die inhaltliche Aspekte oder Erkenntnisse aus dem Spiel betreffen (z. B. Stadtentwicklung, Charaktere, Quizfragen).

Ankerbeispiel: „Wir mussten ankreuz was in der Stadt passieren soll.“ / „Quizantworten“

Kodierregel: Es muss ein inhaltlicher Bezug zur Wissensdimension erkennbar sein, nicht bloß zur Organisation.

Eigene Leistung und Spielentwicklung

Definition: Aussagen, die den eigenen Lernfortschritt, den Erfolg im Spiel oder eine Veränderung im Spielverlauf thematisieren.

Ankerbeispiel: „Also am anfang ist mir hängen geblieben das wir am Anfang nicht so gut waren aber nach einiger Zeit sind wir besser geworden.“

Kodierregel: Auch Selbsteinschätzungen zur eigenen oder kollektiven Verbesserung im Spiel fallen in diese Kategorie.

Unklare / nicht inhaltlich relevante Aussagen („Nicht beantwortet“)

Definition: Aussagen, die keinen erkennbaren Bezug zur gestellten Frage aufweisen oder ausdrücklich angeben, dass nichts hängen geblieben ist.

Ankerbeispiel: „Beim mir war in spielle fragen sehr gut gefallen aer nichts hängen geblieben.“

Kodierregel: Auch Aussagen mit nur formelhaften Positivformulierungen ohne inhaltliche Substanz werden dieser Kategorie zugeordnet.

Anhang 4 - Kategoriensystem / Kodierleitfaden Fragebogen 3 zu Frage 2

Kategorie 1: Emotionale Bewertung

Definition:

Diese Kategorie umfasst generelle Aussagen über das Gefallen oder Nicht-Gefallen des Spiels, ohne dass spezifische inhaltliche, soziale oder technische Aspekte benannt werden.

Kodierregeln:

Positive oder negative Gesamturteile ohne Begründung oder Differenzierung.

Floskeln wie „alles gefallen“ oder „war gut“ ohne weitere Erklärung gehören hierhin.

Aussagen mit gemischten Bewertungen (z. B. „mir hat gefallen ..., aber ...“) werden zusätzlich auch den spezifischen Kategorien zugeordnet.

Beispiele:

„Mir hat alles gefallen.“

„Es war finde ich sehr gut.“

„Mir hat das gefallen aber ich weiß nicht was genau.“

Kategorie 2: Spielstruktur und Ablauf

Definition:

Bezieht sich auf zeitliche, organisatorische oder strukturelle Aspekte des Spiels (z. B. Länge, Wartezeiten, Unklarheiten im Ablauf).

Kodierregeln:

Aussagen über Wartezeiten, langsamen Beginn, zu viel oder zu wenig Zeit.

Negative oder positive Bewertungen des Spielablaufs gehören hierhin, sofern sie sich auf die Organisation beziehen.

Aussagen über den Spielverlauf ohne Bewertung der eigenen Leistung zählen ebenfalls hierher.

Beispiele:

„Mir hat es nicht gefallen weil wir so viel gewartet haben.“

„Das Spiel hat zu viel gedauert.“

„Die Diskussionen waren zu lang.“

Kategorie 3: Inhaltliche Aspekte / Wissenstransfer

Definition:

Aussagen, die sich auf die Inhalte oder Themen des Spiels beziehen, wie Geschichte, Quizfragen, Figurenvielfalt oder erzählte Story.

Kodierregeln:

Alles, was auf konkrete Inhalte des Spiels referenziert (z. B. Story, Fragen, Figuren mit Funktionen), gehört hierhin.

Auch Aussagen zur Verständlichkeit und zur Erklärung der Inhalte (z. B. „gut erklärt“) werden dieser Kategorie zugeordnet.

Beispiele:

„Die Geschichte zu hören hat mir gefallen.“

„Das mit dem Sammeln war gut.“

„Mir gefallen hat es, dass alles gut erklärt wurde.“

„Das Lesen hat mir gefallen, die Fragen nicht.“

Kategorie 4: Regelverhalten und Spielmechanik

Definition:

Betrifft die Einhaltung oder Missachtung von Regeln, technische Abläufe oder Funktionsweisen im Spiel.

Kodierregeln:

Aussagen über das Verhalten anderer (z. B. Störungen, Beschwerden).

Kritik an der Spiellogik oder an Funktionsweisen (z. B. technische Fehler, unklare Regeln).

Auch Unzufriedenheit mit dem Ablauf der Abstimmungen wird hier kodiert.

Beispiele:

„Manche haben beim Video geredet und gelacht.“

„Immer haben sich die Vampire beschwert.“

„Technische Probleme.“

„Bei den Abstimmungen war es zu laut.“

Kategorie 5: Gemeinschaft und Gruppenprozesse

Definition:

Aussagen, die sich auf das Erleben von Gemeinschaft, Teamarbeit, Abstimmungen oder Gruppenentscheidungen beziehen.

Kodierregeln:

Aussagen über die Erfahrung, in Gruppen zu arbeiten oder gemeinsam zu entscheiden.

Reflektierte Aussagen über soziale Interaktionen oder Gruppenrollen.

Auch Kritik an fehlender gemeinsamer Zielerreichung wird hier aufgenommen.

Beispiele:

„Mir hat gefallen, dass wir in Teams gearbeitet haben.“

„Mir hat es gefallen, dass wir selbst entscheiden durften.“

„Es war nicht gut, dass am Ende nicht alle zusammen gewonnen haben.“

Kategorie 6: Rollen und Charaktere im Spiel

Definition:

Aussagen über die (fiktionalen) Spielfiguren, Charaktere oder Emojis, deren Design, Verständlichkeit oder Bedeutung.

Kodierregeln:

Auch optische oder konzeptuelle Rückmeldungen zu Spielfiguren.

Wenn die Figur nicht verstanden wurde oder negativ beschrieben ist, bleibt sie hier zu kodieren.

Aussagen zur Identifikation mit einer Rolle zählen ebenfalls hierhin.

Beispiele:

„Die Figuren haben mir gefallen.“

„Ich fand das Eis-Emoji schwer verständlich.“

„Die Figuren konnten besser gezeichnet werden.“

Kategorie 7: Technische Umsetzung / Gestaltung

Definition:

Aussagen zur visuellen oder technischen Gestaltung des Spiels (z. B. Grafik, Animation, Präsentation, technische Fehler).

Kodierregeln:

Wenn Gestaltung explizit erwähnt wird (z. B. „die Grafik“, „Zeichnungen“, „technische Fehler“).

Nur dann getrennt von Kategorie 4 kodieren, wenn es nicht um die Regelmechanik, sondern die Darstellung oder Technik geht.

Beispiele:

„Die Grafik und die Handlung waren toll.“

„Die Figuren konnten besser gezeichnet werden.“

„Es gab technische Probleme.“

Kategorie 8: Spielverlauf und eigene Leistung

Definition:

Aussagen über das eigene Spielergebnis, wahrgenommenen Erfolg oder Misserfolg, individuelle Entwicklung oder Belohnung.

Kodierregeln:

Aussagen wie „wir haben verloren“, „ich habe kein Geld bekommen“, etc.

Auch wahrgenommene Ungerechtigkeit im Spelausgang.

Beispiele:

„Wir haben verloren.“

„Ich habe kein Eis bekommen.“

„Ich habe kein Geld bekommen.“

Kategorie 9: Keine konkrete Angabe / Nicht beantwortet

Definition:

Aussagen, die keine konkreten Inhalte benennen oder ausdrücken, dass keine Erinnerung vorhanden ist.

Kodierregeln:

Auch Aussagen, die nur sprachliche Füllsätze enthalten, ohne inhaltlichen Bezug.

Unspezifische Aussagen wie „weiß nicht“ oder „alles war gut“, ohne Bezug zu einer Erfahrung, gehören hierher, wenn sie nicht unter Kategorie 1 fallen.

Beispiele:

„Ich weiß nicht.“

„Ich kann mich nicht erinnern.“

„Mir hat das gefallen, aber ich weiß nicht was genau.“