

SPIELE IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Anke Uhlenwinkel

Das Spielen ist eine der wichtigsten Tätigkeiten, mit denen sich kleine Kinder die Welt erschließen, sie buchstäblich erarbeiten. Im Erwachsenenalter wird dem Spielen der Menschen dagegen eher eine erholende Funktion zugewiesen, die dem Arbeiten entgegensteht. Im Kontext der Schule, in der die Kinder und Jugendlichen genau zwischen diesen beiden Lebensaltern betreut werden, wird das Spielen sehr unterschiedlich bewertet. Besonders auffallend dabei ist allerdings, dass oft mehr über das Prinzip gestritten wird, als dass man sich über die Qualität der Spiele Gedanken macht.

1 Begriff

Obwohl jeder glaubt zu wissen, was mit „spielen“ gemeint ist, gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs (Meyer 1987). Im Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache findet man neben der im pädagogischen Bereich breit diskutierten Beschreibung „zwanglose, frei gewählte, nicht oder nur mittelbar gesellschaftlich oder ökonomisch zielgerichtete Tätigkeit“ (DWDS 2012 – vgl. unten) eine ganze Reihe von Umschreibungen, die die oft positiven Konnotationen der Zweckfreiheit relativieren: „spielen“, das kann eben auch heißen „mit etwas leichtsinnig und verantwortungslos umgehen“ oder „sich die Zeit vertreiben“. Daneben gibt es zudem eine explizit negative Seite des Spiels, die sich in einer Reihe von Alltagssprachlichen Ausdrücken spiegelt: das abgekartete Spiel, die gute Miene zum bösen Spiel, etwas aufs Spiel setzen, mit jemandem ein falsches Spiel spielen, jemandem das Spiel verderben (ebd.). Und darüber hinaus kann das Spiel geradezu negative Effekte für die Spieler selbst haben, wenn sie spielsüchtig werden oder Spielschulden anhäufen (Meyer 1987).

Um das Spiel für den pädagogischen Bereich besser fassen zu können, bedienen sich die meisten Autoren einer Liste von Merkmalen, die das Spiel ausmachen sollen. Die ausführlichste dieser Listen stammt von Meyer (1987). Sie ist von anderen Autoren oft weitgehend unverändert und fast vollständig übernommen worden. Im Bereich des Geographieunterrichts gilt dies insbesondere für die Darstellung von Klingsiek (1997). Viele Autoren haben aber auch eigene, meist kürzere, aber ähnliche Listen formuliert (Textbox 1).

BESCHREIBUNG DES SPIELS IM PÄDAGOGISCHEN BEREICH

- » Spielen ist frei von fremden Zwecken, d. h. es hat seinen Zweck nur in sich selbst.
- » Spieler nehmen an einem Spiel freiwillig teil.
- » Spiele sind in sich selbst zielgerichtet, d. h. es gibt eine innere Dynamik, die die Spieler anhält weiterzuspielen.
- » Spiele sind zeit-räumlich begrenzt, d. h. es gibt einen Anfang und ein Ende.
- » Spielen ist eine unproduktive Beschäftigung, d. h. es schafft weder Reichtum noch andere Güter oder gar Wissen.
- » Spielen findet in einer Scheinwelt statt, einer Welt die abgetrennt ist vom alltäglichen Leben.
- » Spielabläufe sind offen, d. h. jedes Spiel kann im Prinzip einen anderen Ausgang haben.
- » Der Spieler muss im Spiel aktiv werden und sich handelnd mit den Mitspielern und dem Spielobjekt auseinandersetzen.
- » Spiele sind regelgeleitet. Die Spieler müssen die Spielregeln anerkennen.
- » Im Spiel besteht eine Chancengleichheit in Bezug auf Beteiligung und Gewinn.
- » Spiele enthalten ein Element des Zufalls, das für Spannung sorgt.
- » Spiele werden im Hier und Jetzt durchgeführt und, wo vorgesehen, gewonnen oder verloren.
- » Spielen macht Spaß.

Textbox 1: Merkmale des Spiels im pädagogischen Bereich (vgl. Meyer 1987; Renner 1997; Geißler 1998)

2 Das Verhältnis von Spiel und Arbeit

Die beiden ersten Merkmale der Liste, also zum einen die Frage, ob die Spieler freiwillig spielen und zum anderen und vor allem die Frage nach der Zweckfreiheit des Spiels, waren für verschiedene Autoren Anlass, darüber zu diskutieren, ob im Unterricht, der den Zweck der Wissensvermittlung und des Kompetenztrainings verfolgt, überhaupt gespielt werden kann oder sollte. Dabei lassen sich zwei konträre Positionen feststellen: Eine, die das Spiel im Unterricht uneingeschränkt

befürwortet (Hanneforth 1995) und eine, die es ebenso uneingeschränkt ablehnt (Geißler 1998). Für das Spielen im Unterricht werden verschiedene Argumente angeführt, wobei die zu lernenden Inhalte eher als zweitrangig angesehen werden. Vor allem lernten die Schülerinnen und Schüler Regeln zu akzeptieren, zuzuhören und miteinander zu kooperieren. Zudem schule das Spielen kreative Denkprozesse (Hanneforth 1995). Gegen das Spielen wird angeführt, dass es Lehrenden, die im Unterricht spielten, oft schlicht darum ginge, sich der Mühe des Lehrens zu entledigen. Sie würden nicht versuchen wollen, die eher lästigen Probleme des Schulalltags zu lösen, sondern sie unter dem Etikett des Fortschrittlichen verdrängen. Dabei würden selten Inhalte vermittelt. Genau genommen sei das Ganze nichts weiter als eine „Beleidigung fürs wirkliche Spiel“ (Geißler 1998: 30). Während die einen also versuchen das Spiel vor dem Unterricht zu schützen, wollen die anderen den Unterricht vor dem Spiel schützen.

Die Vorstellung, dass Spiele per se zweckfrei sind, muss allerdings schon in Bezug auf solche Spiele, die im Allgemeinen recht eindeutig als Spiele identifiziert werden, relativiert werden. Die Geschichte des asiatischen Spiels Go etwa reicht so weit zurück, dass man den Ursprung des Spiels nur noch vermuten kann. Trotzdem hält sich hartnäckig die Legende, dass der chinesische Herrscher Yao das Spiel gemeinsam mit seinem Berater Shun erfunden hat, weil er mit dem nachlässigen Verhalten seines Sohnes unzufrieden war und ihm mit Hilfe des Spiels Konzentration, Ausgeglichenheit, Taktik und Strategie vermitteln wollte – ein pädagogischer Zweck also. Dem afrikanischen Brettspiel Mancala wird der Zweck zugeschrieben, den Umgang mit Zahlen zu üben. Und auch der erst in den 1970er Jahren erfundene Rubik's Cube hatte einen Zweck: die Schulung räumlichen Denkens (Glönnegger 1999; Abbondati Junior/Vasconcellos Abbondati 2007). Die pädagogische Frage nach der Zweckfreiheit des Spiels muss dementsprechend differenzierter gestellt werden. Es kann nicht darum gehen, ob gespielt werden sollte oder nicht, sondern darum, mit welchen Spielen der Unterricht wie gestaltet werden sollte. Damit rückt die Frage nach dem Spiel im Unterricht in den Bereich der Fachdidaktik.

3 Merkmale von Spielen im nicht-pädagogischen Bereich

Anregungen für die Spielgestaltung kann die Fachdidaktik bei professionellen Spieleerfindern erhalten. Sie brauchen sich über die Frage, ob Spiele freiwillig gespielt werden oder gar zweckfrei sind, keine Gedanken zu machen. Hier kommt es vor allem darauf an, die Spiele auch verkaufen zu können. Um das zu erreichen, werden Merkmale relevant, die in der pädagogischen Merkmalsliste wenn, dann eher peripher vorkommen. Damit ein Spiel von den Lernenden, insbesondere in einem Spielerparadies wie Deutschland (Abbondati Junior/Vasconcellos Abbondati

2007), als Spiel angenommen werden kann, sollten diese Merkmale allerdings auch bei der Erstellung von Spielen für die Schule Berücksichtigung finden.

Das erste zu beachtende Merkmal für Spieleerfinder ist, dass jedes Spiel über einen Spielmechanismus verfügt (Knopf 1999). Er ist der Motor des Spiels, ohne den das Spiel nicht läuft, und lässt sich in der Regel mithilfe nüchterner mathematischer Funktionen beschreiben (Werneck 2000). Die Anzahl der möglichen Spielmechanismen ist begrenzt (Knopf 1999). Viele der „alten“, abstrakten Spiele, wie das Go oder die Mancala-Spiele leben von ihrem Spielmechanismus, d. h. von den Algorithmen der möglichen Züge. In der heutigen Zeit reicht es in der Regel nicht, dass ein Spiel einen überzeugenden Spielmechanismus besitzt. Hinzu kommen muss ein Spielinhalt, der das zweite von Spieleerfindern zu beachtende Merkmal darstellt (Werneck 2000). Dieser Spielinhalt stellt die Geschichte dar, mit der sich die Spieler identifizieren können. Viele Spiele greifen dabei auf historische Stoffe, etwa aus dem Mittelalter, oder auf Settings in einer fremden Welt, etwa den Orient (→ *geographical concept*: Wahrnehmung und Repräsentation/MH; → *Kulturerdteile/MH*), zurück. Spielinhalt und Spielmechanismus müssen zusammen passen. Als drittes zu beachtendes Merkmal gilt im professionellen Bereich die Gestaltung des Materials: Es soll schön und dem Spiel angemessen sein. Einige Mancala-Spieler etwa legen großen Wert auf die eleganten Bewegungen, mit denen sie die Spielsteine in die Mulden befördern (Retschitzki 2007). Damit das geht, müssen die „Steine“ eine bestimmte Form und Größe haben. In der modernen Spielewelt kommt analog dazu der Gestaltung der Spielverpackung eine entsprechende Bedeutung zu (Knopf 1999). Eine Beachtung dieser Merkmale ist im kommerziellen Bereich unerlässlich, will sich ein Autor mit seinem Spiel gegen die lebhaftige Konkurrenz durchsetzen.

4 Begründungen für das Spiel im Unterricht

Werden diese Kriterien auch bei Spielen für den Unterricht berücksichtigt, lässt sich sehr offensiv für das Spielen im schulischen Rahmen argumentieren: Die wachsende Informationsflut sowie die Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie stellen die Relevanz und die Machbarkeit der Vermittlung von schlichten Fakten zunehmend in Frage (→ *Problemlösendes Lernen/MH*; → *Topographie/MH*). Heute scheint es deutlich sinnvoller zu wissen, wie man aus der Menge an visuellen und auditiven, nützlichen und weniger nützlichen, richtigen und falschen, sortierten und unsortierten, eingebundenen und völlig losgelösten Informationen aus sicheren und unsicheren Quellen ein je eigenes Bild erstellt, das dem jeweiligen Individuum hilft, die Welt, in der es lebt, besser zu erschließen (Abbondati Junior/Vasconcellos Abbondati 2007). Die Fähigkeit, mit dem Abstrakten umgehen zu können und aus Fakten Elemente eines Szenarios zu machen, ist eine wichtige Voraussetzung für die Produktion von Ideen und für den Umgang mit Flexibilität.

Die Kompetenzen, die hier gefragt sind, können sehr gut mit spielerischen Lehr-/Lernarrangements vermittelt werden. Und so verwundert es nicht, dass Unternehmen in ihren Mitarbeiterfortbildungen auf diverse Spielformen zurückgreifen, die dazu dienen sollen, zu analysieren, zu planen, zu entscheiden, dabei strukturiert vorzugehen, die Kommunikation zu verbessern, Kooperation zu üben, Konfliktpotenziale zu verdeutlichen, Standpunkte zu vertreten, Eigen- und Fremdverhalten sowie das Verhalten sozialer Systeme zu erleben, Probleme zu lösen, Vertrauen zu entwickeln, empathisch vorzugehen, kreative Prozesse anzuregen, spontan zu handeln, Harmonie und Ruhe herzustellen sowie sich selbst zu entdecken (Blötz 2003; Rachow 2000). Schulabgängern fehlen diese Kompetenzen häufig, sodass sich Unternehmen gezwungen sehen, darin zu investieren, entsprechend qualifizierte Menschen ausfindig machen (Abbondati Junior/Vasconcellos Abbondati 2007). Um die junge Generation auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, ist es also durchaus sinnvoll, in der Schule zu spielen.

5 Spiele und Spielen im Geographieunterricht

Viele der speziell für den Geographieunterricht hergestellten und angebotenen Spiele werden weder den Ansprüchen der professionellen Spieleentwickler noch den pädagogischen Kriterien gerecht. Dabei mag es noch entschuldigbar erscheinen, dass die Schulbuchverlage oft auf die bunten Verpackungen verzichten und Spiele in schlichte Kopiervorlagen verwandeln. Solange hier keine Kooperationen mit Spielverlagen gesucht werden, sind die Lehrenden aufgefordert, die Materialien entsprechend umzuarbeiten. Hilfsmittel dazu werden von verschiedenen Lehrmittelverlagen (Hail, Riedel, Schmidt-Lehrmittel oder Schubi) angeboten.

Gravierender scheinen Mängel in Bezug auf Spielinhalt und -mechanismus sowie die Kombination der beiden. In der Geographie kommt der Spielinhalt notwendigerweise aus dem Fach. Da er eine Geschichte erzählen soll, müssten den Spielen Inhalte zugrunde liegen, die z. B. über das *geographical concept space* (→ *geographical concept: space/MH*) und die damit einhergehenden, oft sehr komplexen Forschungsfragen erschlossen werden können: Globalisierung der Finanzmärkte, internationale Migration oder regionale Konflikte böten sich hier an. In den schulpraktischen Publikationen finden sich aber vor allem Spiele, die topographische oder physisch-geographische Inhalte vermitteln wollen, d. h. es wird keine Geschichte erzählt, sondern es wird im Sinne Geißlers (1998) versucht, die für relevant erachteten, trockenen Inhalte irgendwie angenehm zu verpacken.

Soll das Gelingen, bedarf es eines passenden Spielmechanismus, der aber in der Regel nicht gefunden wird. Ein eklatantes Missverhältnis von Spielmechanismus und Spielinhalt liegt vielen der bekannten Dominos zugrunde, bei denen Hauptstädte und Länder oder andere Paare einander zugeordnet werden müssen. Eine solche eindeutige Zuordnung von Dominohälften findet sich in keiner der

gängigen Spielvarianten des richtigen Dominos. Dort sieht der Spielmechanismus vor, dass an jeden Stein mehrere andere Steine angelegt werden können (Müller 1994). Da dies bei den Länder-Hauptstadt-Dominos nicht der Fall ist, wird das Spiel von einem Mehrpersonen- zu einem Einpersonen-Spiel. Genaugenommen ist es auch kein Spiel mehr, sondern eine schlichte Zuordnungsaufgabe. Auch bei Quizspielen lässt sich ein fließender Übergang vom Spiel zum Nicht-Spiel beobachten, wobei das Spiel in Extremfällen nicht mehr vom Test zu unterscheiden ist. Das ist z. B. dann der Fall, wenn das Spielziel lautet, in einer vereinbarten Spielzeit möglichst viele Begriffe herauszufinden, für die es am Ende Punkte gibt oder wenn das Spiel gleich den Untertitel „ein schriftlicher Test“ (Heitmann 1993: 73) trägt. Dass derartige Spiele gerade bei solchen Lernenden auf Skepsis stoßen, die außerhalb der Schule mit professionellen Spielvarianten umgehen, verwundert wenig.

Allerdings sind selbst professionell erstellte Spiele kein Garant dafür, dass der Unterricht mit ihnen wie von selbst läuft. So wie es unterschiedliche Lernstile gibt (→ Binnendifferenzierung/MH), gibt es auch unterschiedliche Spielertypen (Textbox 2) und Spielstile – und es gibt natürlich auch Nicht-Spieler. Dementsprechend ist nicht jedes Spiel für jeden Spieler gleich gut geeignet: Ein Würfelspieler, der Schach spielen soll, wird sich dabei genauso unwohl fühlen, wie ein Schachspieler, der aufgefordert wird, an einem reinen Glücksspiel teilzunehmen.

WER SPIELT WAS?

- » Der Schachspieler sieht seinen Alltag eher strategisch. Er will alles planen und nutzt seine Intelligenz, um Hindernisse zu überwinden.
- » Der Würfelspieler sieht das Leben als vom Zufall geprägt. Was immer passiert liegt außerhalb seiner Kontrolle.
- » Der Backgammonspieler plant sein Leben zwar wie der Schachspieler, aber er kann mithilfe seiner Intelligenz und Geschicklichkeit flexibel auf unvorhergesehene Situationen reagieren.

Textbox 2: Spielertypen und bevorzugte Spiele nach Abbondati Junior/Vasconcellos Abbondati 2007

Verschiedene Spielertypen können darüber hinaus zu einem sehr unterschiedlichen Gebrauch des gleichen Spiels neigen. Das Spiel „Keep Cool!“ des PIK (Potsdamer Institut für Klimafolgenforschung) wurde auf den Oldenburger Spieletagen z. B. von Rollenspielern gespielt, die auf den Beginn ihres eigentlichen Spiels warteten. Es machte den Eindruck eines sehr dynamischen, interaktiven Spiels. Eine solche Dynamik im Kontext von Unterricht herzustellen, wo man nicht davon ausgehen kann, es nur mit dem Spielertyp des Rollenspielers zu tun zu haben, erwies sich dagegen alles andere als einfach. Dementsprechend wird das Spiel von Studierenden oft eher kritisch bewertet (Karg 2005).

So wie es unterschiedliche Spielertypen gibt, gibt es auch unterschiedliche Spielkulturen. Glonnegger (1999) berichtet in Bezug auf das bereits mehrfach erwähnte Go, dass es trotz gleichen Spielmechanismus in Japan und China völlig unterschiedlich gespielt wird: Während man in Japan großen Wert auf Harmonie und die ästhetische Platzierung der Steine legt, steht in China die Idee des Kampfes im Vordergrund, was das Spiel insgesamt aggressiver macht. Anhand solcher Beispiele kann man gesellschaftliche Unterschiede in Spielvarianten und Spielabläufen beschreiben. Mit der Thematisierung derartiger Unterschiede wird das Spiel im Geographieunterricht von der reinen Unterrichtsmethode zum Unterrichtsgegenstand. Dabei sind nicht nur regionale und nationale Unterschiede in Bezug auf die gespielten Spiele und Spielweisen interessant (Uhlenwinkel 2010; → *geographical concept*: Diversität), sondern auch Wege, auf denen sich manche Spiele über fast den gesamten Erdball ausgebreitet haben (Glonnegger 1999; → *geographical concept*: Wandel/MH; → *geographical concept*: Vernetzung/MH).

6 Fazit

Spiele im Geographieunterricht können nur dann einen Wert haben, wenn sie in der Qualität professionellen Spielen entsprechen, d. h. wenn sie über einen sinnvollen Spielinhalt und einen damit kompatiblen Spielmechanismus verfügen. Da die Spielinhalte in der Regel von Geschichten getragen werden, bietet es sich an, Spiele insbesondere mit Bezug auf das *geographical concept space* zu entwickeln. Vorlagen für solche Spiele lassen sich vor allem in den 1970er und 80er Jahren finden, in denen dieses *geographical concept* mehr Aufmerksamkeit erfuhr als heute.