



Quiz!

LOTHAR SCHOLZ

Spiele im Politikunterricht



**WOCHEN
SCHAU
POLITIK**

POLITIK UNTERRICHTEN

Lothar Scholz

Spiele im Politikunterricht



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

*Wir meinen, das Märchen und das Spiel gehöre zur Kindheit: wir Kurzsichtigen!
Als ob wir in irgendeinem Lebensalter ohne Märchen und Spiel leben möchten!*

Friedrich Nietzsche

Für Marie Elisabeth und Sophie Isabelle

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelbild: © backup16 – stock.adobe.com
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1424-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1425-1 (PDF)
ISSN 2749-6988 / eISSN 2749-6996
DOI <https://doi.org/10.46499/1848>

Inhalt

I. Spielen in der Schule

Theorieansätze zum Spiel	7
Ein pragmatisches Verständnis von Spielen in der Schule	12
Spiele und Lernen: Spiel als Kultur der Annäherung	16
Pädagogische Potenziale von Spielen	18
Kompetenzen in der politischen Bildung	20
Spiele als handlungsorientierte methodische Verfahren im politischen Unterricht	21
Strukturierung spielerischer Lernformen für den Sozialkunde- und Politikunterricht	22

II. Spielerische Lernformen im Sozialkunde- und Politikunterricht

1. Die eigene Person ins Spiel bringen – assoziieren, sich einlassen, Empfindungen zum Ausdruck bringen	27
1.1 Assoziations- und Einstiegsspiele	27
1.2 Spielformen	32
2. Streiten lernen – Auseinandersetzen, argumentieren, streiten, entscheiden	35
2.1 Diskussions- und Entscheidungsspiele	35
2.2 Spielformen	38
3. Rollen spielen, simulieren, probehandeln	48
3.1 Simulationsspiele in der politischen Bildung	48
3.2 Spielformen	49
4. Interagieren, kommunizieren, kooperieren	58
4.1 Interaktions- und Kooperationsspiele	58
4.2 Spielformen	60
5. Wissen spielerisch aneignen, festigen und anwenden	63
5.1 Wissensspiele	63
5.2 Spielformen	69
6. Inszenieren und in Szene setzen	77
6.1 Szenische Spiele	77
6.2 Spielformen	81
7. Produzieren und Präsentieren	83
7.1 Spielerische Produktions- und Präsentationsformen	83
7.2 Spielformen	84
Literatur	91

I. Spielen in der Schule

Theorieansätze zum Spiel

Seit Jahrhunderten ist das Spiel Gegenstand wissenschaftlicher Erörterungen. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln, erkenntnisleitenden Fragestellungen und Interessen betrachten Vertreter verschiedener philosophischer, pädagogischer und psychologischer Denkrichtungen und Wissenschaftsbereiche das Spiel. Spätestens seit den Frühesten Spieltheorien (Platon, 427–347 v. Chr. und Aristoteles, 384–322 v. Chr.) wird die Frage nach dem Wesen, dem Sinn, dem Ziel und dem Wert des Spiels gestellt.

Zwei Motive ziehen sich bei den Betrachtungen und Deutungen von Spielen in unterschiedlichen Ausprägungen durch die Antike (neben Plato und Aristoteles, z.B. auch Cicero, Quintilian, Seneca), Hochmittelalter (Kirchenväter und Philosophen), Renaissance und Rationalismus: einerseits die Freiheit des Spiels als ein „Natürlichkeitsprinzip“ (Scheuerl 1975, 14), andererseits aber auch dessen Einschränkung, Formung und Zähmung in pädagogisch-disziplinierender Absicht.

Die Renaissance knüpft nach einer Phase der Abwertung des Spiels als unnützes Treiben (Spiel als Teufelseingebung) an das antike Erbe wieder an, und das Spiel erfährt eine zunehmende Hochschätzung, die dann auch bei Luther und Comenius vorherrscht. Das verstärkte pädagogische Interesse am Spiel am Beginn der Neuzeit betrachtet in der Epoche der Aufklärung das Spiel als Mittel zur Humanisierung der Schule und erkennt der Kindheit und dem Spiel einen eigenständigen Wert zu (John Locke, Jean-Jacques Rousseau).

Friedrich Schillers (1759–1805) „Anthropologie“ verknüpft den Bildungsmit dem Spielgedanken. In Schillers Menschenbild entwickelt und bildet sich der Mensch erst im zweckfreien Spiel („Reich der Freiheit“) und findet zu sich selber. Dies befähigt ihn, aktiv an der Kulturentwicklung teilzunehmen. „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Friedrich Schiller: Spiel und Freiheit – der ästhetische Zustand, 1793/94, nach: Scheuerl 1975, 37).

Friedrich Fröbel (1782–1852) rückt als einer der bedeutendsten Philosophen das Kinderspiel in den Mittelpunkt seiner romantisch-idealistischen Betrachtungen. Spielen ist für ihn die höchste Stufe der Menschenentwicklung in der Zeit der Kindheit (Fröbel-Pädagogik).

Die Funktionstheorien, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts von der Psychologie entwickelt wurden und die die Erscheinungen des Spiels bestimmten biologischen oder psychischen Funktionen zuordnen, sowie die Theorieansätze,

die das Wesen des Spiels phänomenologisch erfassen (Buytendijks, Huizinga, Scheuerl), entfalten ebenso wie die psychologischen und psychoanalytischen Spieltheorien (Sigmund Freud) weitere theoretische Konzepte zum Spiel. Auch die entwicklungspsychologischen (Piaget) und motivationspsychologischen (Heckhausen) Spieltheorien sowie die pädagogischen Konzepte der Reformpädagogik der Weimarer Zeit (Freie Waldorfschule, Maria Montessori) betonen allesamt die hohe Bedeutung des Spielens.

Die verschiedenen Theoriekonzepte haben allerdings nicht zu einer allgemeingültigen Spieltheorie und kriterienbezogenen Charakterisierung geführt. Die Breite des Spielbegriffs schlägt sich in einer Unschärfe über das nieder, was unter Spiel und Spielen zu verstehen ist. Die Schwierigkeiten bestehen darin, spielerische Aktivitäten von anderen Handlungsweisen abzugrenzen und eindeutige Spezifika anzugeben. Der Versuch, Spielhandlungen in den verschiedensten Lebenssituationen zu klassifizieren, diese auf einen gemeinsamen Oberbegriff zu bringen und Definitionsmerkmale zu bestimmen, die allen Spielphänomen gemeinsam sind, scheitert an der schillernden und fluktuierenden Vielfalt der Spielphänomene, an der nicht immer möglichen Identifizierbarkeit spielerischer Elemente in Handlungen (Umschlag von oder Pendel zwischen spielerischen und nichtspielerischen Tätigkeiten) und der daraus folgenden Unsicherheit in der trennscharfen Bestimmung von Definitionsmerkmalen.

Aus politikdidaktischer Sicht ist das handlungstheoretische Spielkonzept, das von Rolf Oerter (1999) entwickelt wurde, bedeutsamer. Er geht nicht vom Phänomen „Spiel“ oder einzelnen Merkmalen des Spiels aus, sondern erschließt Wesen und Struktur des Spiels unter praxisrelevanten Gesichtspunkten. Dabei ergeben sich Anknüpfungspunkte und Verbindungen zu handlungsorientierten politikdidaktischen Konzepten. „Handlungstheorie“ im Sinne von Oerter bedeutet, dass menschliches Verhalten nicht als naturwissenschaftlich fassbare äußere Bewegung oder innere Reaktion verstanden wird, sondern als Tun, dem Absicht und Zielorientierung zugrunde liegen. Der Mensch ist von Natur aus ein handelndes, gestaltendes und darstellendes Wesen. Entwicklungsoffen gestaltet er durch planendes und schöpferisches Handeln die Umwelt. Von den vielfältigen Tätigkeitsformen des Menschen wird eine davon als Spiel oder Spielen aufgefasst. Das Spiel ist somit eine von vielen dem Menschen zur Verfügung stehenden Tätigkeitsformen (arbeiten, lernen, sich erholen), mit denen er sein Dasein in der Welt organisiert. Es unterscheidet sich nicht prinzipiell, sondern nur graduell von anderen Tätigkeiten des Menschen.

Zur Kennzeichnung des Spiels formuliert Oerter drei „Tiefenmerkmale“, die er an dem Handlungskonzept orientiert: