



Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive geographischer, ethischer, philosophischer, ökonomischer, politischer, sozial-/gesellschaftswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Bildung

Eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung

The Trading Game from Geographical, Ethical, Philosophical, Economic, Educational Science, Political and Social-Science Education's Point of View
An Interdisciplinary-explorative Analysis

El juego del comercio mundial desde una perspectiva cada uno la enseñanza de las ciencias geográficas, éticas, filosóficas, económicas, políticas, sociales y educativas.

Un debate interdisciplinario y exploratorio

Stefan Applis, Benjamin Benthaus, Anka Bruns-Junker, Juliane Engel, Janis Fögele, Susann Gessner, Frank Michael Henn, Jan Hofmann, Dirk Loerwald, Rainer Mehren, Maria Meixner, Stefan Müller

Zusammenfassung

Im vorliegenden Aufsatz werden die Stärken und Schwächen des Welthandelsspiels (<https://www.christianaid.org/schools/trading-game>) in Bezug auf potenzielle Lehr-/Lernprozesse aus jeweils einer geographischen, ethischen, philosophischen, ökonomischen, erziehungswissenschaftlichen, politischen und sozial-/ gesellschaftswissenschaftlichen Fachperspektive analysiert. Als zentrale Stärken werden unter anderem der ermöglichte Perspektivwechsel, das starke Reflexionsbedürfnis auf Seiten der Lernenden oder auch die Chance, auf der Basis des Spiels ethische Urteile zu entwickeln, gesehen. Als Schwächen werden vor allem die Unterkomplexität der Spielanlage, fachliche Fehler in Bezug auf den Welthandel sowie die Gefahr der Förderung von Fehlvorstellungen konstatiert.

Abstract

This paper analyzes the strengths and weaknesses of the Trading Game (<https://www.christianaid.org/schools/trading-game>) in relation to teaching/learning processes from a geographical, ethical, philosophical, economic, educational sciences, political and social-sciences education perspective. Among others, the game's main strengths are considered to be its ability to enable a change of perspective, to trigger a strong need for reflection on the part of the players, or to offer opportunities for ethical decision-making processes. On the other hand, the under-complexity of the game's conception, subject-specific errors in relation to world trade and the danger of promoting misconceptions are criticized as weaknesses of the game.

Resumen

Este artículo analiza las fortalezas y debilidades de Trading Game en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista geográfico, ético, filosófico, económico, educativo, político y con perspectiva de educación en las ciencias sociales. Entre otros, se considera que las principales fortalezas del juego son su capacidad para permitir un cambio de perspectiva, provocar una fuerte necesidad de reflexión por parte de los jugadores y ofrecer oportunidades para desarrollar juicios éticos. Por otro lado, la falta de complejidad del juego, los errores específicos del sujeto en relación con el comercio mundial y el peligro de promover conceptos erróneos son destacados como sus principales debilidades.

Autorinnen und Autoren:

Alle Kontaktdaten befinden sich auf Seite 144.

Zeitschrift für Geographiedidaktik
Journal of Geography Education
2019

Vol. 47(4), 117–144

© The author(s) 2019

Reprints and permission:

www.zgd-journal.de

ISSN 2698-6752

DOI <https://doi.org/10.18452/21302>



Schlüsselwörter

Welthandel, Spiel, Interdisziplinarität, ethisches Urteilen, Komplexität

Keywords

World trade, simulation game, interdisciplinarity, ethical decision-making, complexity

Palabras clave

Juego del Comercio Mundial, juego de simulación, Interdisciplinarietà, juicio ético, complejidad

1 Hinführung

Im Rahmen des von der DFG geförderten empirischen Forschungsprojekts *Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht (ReMU)* konnte das Welthandelsspiel inklusive Nachbesprechung (CHRISTIAN AID, o.J.) sowohl videographisch als auch in nachgelagerten Gruppendiskussionen mithilfe der dokumentarischen Methode als *die* zentrale Lehr-/Lernsituation innerhalb des Treatments von sechs Doppelstunden rekonstruiert werden. In ihm traten die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen der Schülerinnen und Schüler im Besonderen zu Tage bzw. wurden reflexiv in Frage gestellt (vgl. ausführlich HOFMANN, 2018a, 2018b; HOFMANN, APPLIS & MEHREN, 2019). Aus der Vielzahl von Diskussionssträngen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler während des Spiels und in der Nachbetrachtung erwachsen Fragestellungen, die weit über geographische Fachperspektiven hinausragten und unter anderem ökonomische, politische, philosophische und ethische Aspekte in den Fokus nahmen. Dies führte auf Seiten des ReMU-Forscherteams (Applis, Engel, Hofmann, Mehren und Möller) zur Einsicht, dass es lohnenswert wäre, die Analyse des Planspiels und seiner Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler in einem begrenzten Rahmen interdisziplinär

anzugehen. In diesem Kontext konnte auf die Arbeitsgruppe Politische Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen zurückgegriffen werden. An der Hochschule haben sich seit 2017 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener (Teil-) Disziplinen (u.a. Geographiedidaktik) nicht zuletzt als Reaktion auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen wie Populismus, Individualismus, Politikverdrossenheit etc. zu der [AG Politische Bildung](#) im Gießener Graduiertenzentrum Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften zusammengeschlossen, um gemeinsam mittels Vorträgen, Diskussionen, Workshops, Publikationen u.ä. an forschungsbezogenen und praxisorientierten Fragen rund um *Civic Education* interdisziplinär zu arbeiten. In diesem Rahmen fand am 07. Juli 2018 eine gemeinsame, explorativ angelegte Forschungswerkstatt über das Welthandelsspiel statt, deren Ergebnisse im vorliegenden Aufsatz dargelegt werden. Das Ziel dieser hermeneutisch-interpretativen Auseinandersetzung bestand darin, sowohl die Potenziale als auch die Schwächen des Welthandelsspiels aus unterschiedlichen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Deutungslogiken herauszuarbeiten und gemeinsam interdisziplinär zu diskutieren.

2 Das Welthandelsspiel als Gegenstand der interdisziplinären Auseinandersetzung

Das Welthandelsspiel, welches zu zu den Simulationsspielen zählt, wurde von der Organisation [Christian Aid](#) entwickelt wurde. Diese verfolgt nach eigener Darstellung mit dem Spiel die Ziele

- zu illustrieren, wie der Handel die wirtschaftliche Entwicklung verschiedener Länder oder Handelsblöcke fördern oder behindern kann,
- zu erklären, wie Handelsbeziehungen funktionieren
- den Spielerinnen und Spielern die Möglichkeit zu geben, die Ungerechtigkeit ungleicher Handelsbeziehungen zu erleben und
- Interesse und Diskussion über das Welthandelssystem auf spielerische Weise zu wecken.

Zu diesem Zwecke sieht die Spielkonzeption vor, dass sechs Spielgruppen, die Staaten mit unterschiedlichem Entwicklungsstand repräsentieren, gegeneinander antreten, während für zwei weitere Spielerinnen und Spieler Sonderrollen – die UN als Spielleitung sowie die Weltbank als Kontrollinstanz des Spielstandes – vorgesehen sind. Das Spielziel besteht für jede

Spielgruppe darin, innerhalb von 60 Minuten mehr Profit als die anderen fünf Gruppen zu erwirtschaften. Geld wird erwirtschaftet, indem mit den Spielmaterialien (TAB. 1) verschiedene geometrische Formen mithilfe von Tonpapiervorlagen, Bleistiften, Linealen und Scheren aus Papier hergestellt werden. Die Spielmaterialien repräsentieren reale Elemente der Wirtschaft (z.B. Papier=Rohstoffe, Scheren=Industrieanlagen, geometrische Formen=produzierte Waren). Die von den Schülerinnen und Schülern erstellten geometrischen Formen werden bei der Weltbank abgegeben. Diese nimmt die produzierten Formen entgegen und aktualisiert den Kontostand der Spielgruppe entsprechend der Wertigkeit jener Form. Die Spielerinnen und Spieler wissen zu Beginn nicht, dass nicht alle Gruppen die gleichen Spielmaterialien bekommen und somit unterschiedliche Voraussetzungen das Spiel bestimmen. So verfügen etwa Staaten wie z.B. Nigeria über sehr große Rohstoffvorkommen (=10 Blatt Papier), jedoch nicht über das technische Know-How (=Tonpapiervorlagen), diese in Wert zu setzen. Alleine

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

mit der Ausstattung zu Beginn kann Nigeria, im Gegensatz z.B. zu den Staaten USA oder Italien, keine Waren produzieren. Die USA und Italien sind zwar so ausgestattet, dass sie Waren von Beginn an produzieren können, jedoch sind ihre Rohstoffvorkommen sehr begrenzt (=1 Blatt Papier). Die unterschiedliche Ausstattung von Spielmaterialien führt dazu, dass die Gruppen in Interaktion treten müssen, indem sie Handel betreiben (z.B. durch Kauf von Rohstoffen). Die Interessen der Akteure stehen teilweise in Konflikt zueinander (der noch dadurch gefördert wird, dass es jeweils zwei gleich ausgestattete Gruppen gibt, die gegeneinander ausgespielt werden können; z.B. verfügen die Gruppen C und D gleichermaßen über viel Papier), sodass Spannungen zwischen diesen entstehen, welche sich wiederum in verschiedenen Entscheidungen und Verhaltensweisen widerspiegeln (vgl. TAB. 3). Die Aufgabe der Spielleiterin oder des Spielleiters besteht darin, das Spielgeschehen zu steuern und neue Spie-

limpulse zu setzen, indem z.B. die Preise der Formen im Sinne von Angebot und Nachfrage angepasst werden (ABB. 1). Die vor Spielbeginn durch die Lehrkraft erläuterten vier Spielregeln bestehen darin, dass (1) alle Formen entsprechend der Vorlagen exakt ausgeschnitten sein müssen, (2) wobei nur das ausgeteilte Material verwendet werden darf, (3) Handgreiflichkeiten untersagt sind, und (4) die Spielleitung im Fall von Streitigkeiten in der Funktion der Vereinten Nationen (=Lehrkraft) hinzugezogen werden kann. Die Spielregeln reichen allerdings nicht aus, um alle möglichen Strategien und Verhaltensweisen im Spiel zu regulieren (ABB. 2), sodass Unsicherheiten darüber entstehen, welche dieser als regelkonform gelten können und welche nicht und fortwährend unter den Spielerinnen und Spielern ausgehandelt werden müssen.

TAB. 1 Materialausstattung der sechs Gruppen zu Beginn des Welthandelsspiels (Quelle: AUTORINNEN & AUTOREN)

Gruppe A	USA, Italien,...	2 Scheren, 2 Lineale, 1 kompletter Satz Tonpapiervorlagen, 4 Bleistifte, 1 Blatt Papier, 6 Geldscheine
Gruppe B	Großbritannien, Frankreich,...	2 Scheren, 2 Lineale, 1 kompletter Satz Tonpapiervorlagen, 4 Bleistifte, 1 Blatt Papier, 6 Geldscheine
Gruppe C	Indien, Peru,...	10 Blatt Papier, 2 Geldscheine
Gruppe D	Brasilien, Nigeria,...	10 Blatt Papier, 2 Geldscheine
Gruppe E	Tansania, Kenia,...	4 Blatt Papier, 2 Geldscheine, 2 Bleistifte
Gruppe F	Kambodscha, Ghana,...	4 Blatt Papier, 2 Geldscheine, 2 Bleistifte

Mögliche Impulse durch die Spielleitung

- ▶ Veränderung von Angebot und Nachfrage auf dem Weltmarkt: Die Spielleiterin/der Spielleiter kann die Preise für bestimmte Formen nach unten korrigieren, wenn zum Beispiel die Weltbank zu viele Figuren von einer Form erhält. Dies kann der Fall sein, wenn ein ressourcenstarkes Land durch Handel in den Besitz einer einzelnen Form gelangt. Die veränderten Preise sollten an der Tafel notiert werden.
- ▶ Entdeckung von neuen Rohstofflagerstätten: Aus seinem Vorrat an Papier kann die Spielleiterin/der Spielleiter einer Gruppe zusätzliche Rohstoffe geben, mit der Begründung, dass neue Rohstofflager in einem Land entdeckt worden sind. Wenn dies spät im Spiel gemacht wird, wenn die Rohstoffe bereits weltweit knapp geworden sind, kann das sehr schnell Handelsbeziehungen und Produktpreise verändern.
- ▶ Unterschiedlicher Wissensstand: Eine weitere Möglichkeit besteht darin je einen Bogen buntes Papier den B-Gruppen ohne weitere Erklärung über dessen Nutzwert auszuhändigen. Gleichzeitig bekommen die A-Gruppen geheim auf einer Karteikarte die Mitteilung gemacht, dass ihre Produkte viermal so viel wert sind, wenn sie jeder Produktlieferung ein Stück dieses farbigen Papiers im Format 2x2 cm beilegen.
- ▶ Entwicklungshilfe: Die Spielleiterin/der Spielleiter kann einem oder zwei Ländern während des Spiels Hilfestellungen gewähren, vorausgesetzt, diese sind bereit, die damit verbundenen Auflagen zu erfüllen. Denkbar wäre beispielsweise, dass die technologische Entwicklungshilfe in Form einer Schere bedeutet, dass ein Drittel aller damit hergestellten Produkte ohne Gewinn an die Bank zurückgegeben werden müssen.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- ▶ Streik: Die Spielleiterin/der Spielleiter kann in einem Land für einige Minuten die Scheren einziehen, um einen Streik zu simulieren.
- ▶ Bevölkerungsexplosion versus Geburtenrückgang: Ein(e) Spieler(in) aus den A-Gruppen, der sich besonders unnachgiebig in den Verhandlungen mit den weniger gut gestellten B- und C-Ländern zeigt, kann im Anschluss an die Verhandlungen aufgefordert werden aufgrund der unterschiedlichen Bevölkerungsentwicklung in diese Gruppe zu wechseln.
- ▶ ...

ABB. 1 Mögliche Impulse durch die Spielleitung während des Welthandelsspiels (Quelle: AUTORINNEN & AUTOREN)

Mögliche Spielstrategien

- ▶ Handelsbündnisse: Während des Spiels können Bündnisse eingegangen werden. Beispielsweise könnten die Länder A und B gemeinsam in Verhandlungen mit anderen Ländern treten, um so ihre Machtposition verstärkt auszuspielen und jeweils bessere Konditionen beim Rohstoffeinkauf einzufahren zu können.
- ▶ Kolonisierung: Mächtigere Länder können ärmeren Ländern das Angebot machen, sie als Teil ihres Landes aufzunehmen.
- ▶ Zölle und Quoten: Es kann vorkommen, dass reichere Länder versuchen, durch Verbote oder Vergünstigungen den Handel zwischen anderen Ländern zu beeinflussen, etwa indem sie Zuwiderhandelnde von weiterer technologischer Unterstützung ausschließen.
- ▶ Kartelle: Die Gruppen mit dem meisten Papier können übereinkommen, ihre Vorräte gemeinsam zu vermarkten, und so Einfluss auf den Preis zu nehmen.
- ▶ Entwicklungshilfe: Ein reiches Land kann einem ärmeren Land Hilfestellungen gewähren, vorausgesetzt, diese sind bereit, das reichere Land an dem Gewinn ihrer Produktion zu beteiligen.
- ▶ Handelsembargos: Länder mit großen Rohstoffvorräten können den Verkauf reduzieren, oder ganz einstellen, in der Hoffnung, die Marktpreise zu ihren Gunsten zu verändern.
- ▶ ...

ABB. 2 Mögliche Spielstrategien, die die Schülerinnen und Schüler während des Welthandelsspiels entwickeln können (Quelle: AUTORINNEN & AUTOREN)

3 Das methodische Design der explorativen Studie

In der Forschungswerkstatt der AG Politische Bildung wurde das Welthandelsspiel zunächst gemeinsam von Gießener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen sowie Studentinnen und Studenten gespielt, um diese mit dem Welthandelsspiel vertraut zu machen. Anschließend erfolgte ein konzeptioneller Dreischritt der Auseinandersetzung:

1. Zunächst analysierten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in disziplinär homogenen Gruppen die Potenziale und Grenzen der Konzeption des Planspiels aus der Perspektive ihres Faches. Die Ergebnisse wurden im Plenum vorgestellt und intensiv fachübergreifend diskutiert.
2. In einem zweiten Schritt erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwei Transkriptauszüge aus einer der Gruppendiskussionen des ReMU-Projekts (ABB. 3). Die Aufgabe bestand darin, die Rezeption des Welthandelsspiels durch die Schülerinnen und Schüler wiederum zunächst in disziplinär homogenen Gruppen zu interpretieren. Zur kontextualisierenden Rahmung des Auszugs wurde in der Forschungswerkstatt das

Volltranskript der insgesamt ca. 60-minütigen Gruppendiskussion dieser Schülergruppe sowie ein Volltranskript einer weiteren Schülergruppe im Sinne eines kontrastierenden Falls zur Verfügung gestellt. Diese interpretativen Erkenntnisse wurden erneut im Plenum gemeinsam erörtert.

3. Schließlich wurde sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie dieses Spiel aus der jeweiligen Fachperspektive unterrichtlich gerahmt werden müsste, um die jeweiligen spezifischen Potenziale auszuschöpfen und die Makel zu minimieren bzw. unintendierte Fehlentwicklungen zu verhindern. Die Ökonomische Bildung, die nicht an der Universität Gießen als eigene Sektion etabliert ist, deren Perspektive sich jedoch in den Diskussionsprozessen der Schülerinnen und Schüler als überaus wichtig bei der Analyse des Welthandelsspiels erweist, wurde im Nachgang zur Forschungswerkstatt eingebunden, indem der Kollege Dirk Loerwald und sein Team das Spiel in ihren Lehrveranstaltungen an der Universität Oldenburg mehrfach erproben und ebenfalls die drei Analyseschritte vornahmen.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

Zur Einordnung der folgenden Teilkapitel soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass das Projekt bewusst einen stark explorativen Charakter aufweist, der mit zahlreichen Limitationen einhergeht. So standen etwa im Gegensatz zum ReMU-Forscherteam den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der AG Politische Bildung nur ein sehr begrenzter Auszug des empirischen Materials in Form der beiden zu interpretierenden Transkriptauszüge einer Gruppendiskussion (plus zweier Volltranskripte zur Einordnung) zur Verfügung. Die Intention dieses Vorgehens bestand darin, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen auf das gleiche, begrenzte Material konzentrierten, um die jeweiligen fachspezifischen Blicke auf den gleichen Gegenstand tiefergehend herauszuarbeiten. Durch diese Einschränkung war es den Beteiligten nicht möglich, die standardisierten Auswertungsschritte ausgewählter Methoden der empirischen Lehr-/Lernforschung wie z.B. der qualitativen Inhaltsanalyse oder der dokumentarischen Methode

durchzuführen. Die nachfolgenden Interpretationen der einzelnen Disziplinen repräsentieren somit nur einen ersten explorativen Erkenntnisprozess, der abduktiv Anhaltspunkte für ein mögliches gemeinsames, umfassendes Forschungsprojekt generiert.

Auch nehmen die Autorinnen und Autoren keinesfalls für sich in Anspruch die Fachperspektive ihrer Disziplin einzunehmen, sondern – wie in der Überschrift bewusst formuliert – immer nur eine mögliche. Zum einen bietet der Gegenstand Welthandelsspiel eine Mehrzahl von Perspektiven innerhalb eines Fachs, die analysiert werden könnten, zum anderen gibt es in jeder Disziplin unterschiedliche Strömungen und Ansätze, die hier in ihrer Breite und Tiefe nicht repräsentiert werden können.

Eine weitere Limitation ist der begrenzte Umfang einer solchen Publikation, weshalb alle Autorinnen und Autoren in der Entfaltung ihrer Ideen, Perspektiven und Interpretationen erheblich eingeschränkt waren.

55	Cm:	Ja(.) und damit siehts mir einer das man dann (.) aber was ich (.) ich glaub was wir
56		alle gut fanden (.) war dieses Wirtschaftsspiel.
57	Bm:	L Ja @(.).@
58	Cm:	L Also die beiden
59	Dm & Am:	L@(2)@
60	Cm:	L hams geliebt weil
61		sies gewonnen haben (.)
62	Bm:	L @(.).@
63	Cm:	L äh:m.
64	Am:	L Wir hams auch so geliebt.
65	Bm:	Wir hätten auch wenn wir kein ä:h
66	Dm:	L Nicht wenn
67	Bm:	L Industrieland wären.
68	Dm:	L ihr so wie wir wärt. (.)
69	Bm:	Ich glaub schon;
70	Am:	L wir (.) wir wären <u>besser</u> gewesen als ihr;
71	Cm:	L Ihr wärt-ihr wärt besser gewesen als wir als Ressourcenland
72	Dm:	L
73		Nein.
74	Cm:	L <u>garantiert</u> weil ihr
75	Dm:	L wir-wir haben saueftig
76	Cm:	L besser wirtschaften könnt
77	Dm:	L gewirtschaftet
78	Bm:	L Ja
79	Cm:	L aber (2)
80		
81	Dm:	für keine Ahnung (.) Usbekistan oder was wir auch immer waren. ((räuspern))
82	Cm:	Äh:m (.) ich find es hat Einem so (.) öh:m nochmal eine schöne Perspektive darauf
83		gegeben weil man sagt ja immer ja: h:m auf dem Markt ist immer als ganz <u>fair</u> oder
84		sowas, ja ne: <u>Bullshit</u>
85	Am:	L Ja.
86	Cm:	L ist überhaupt nicht fair

ABB. 3 Zu interpretierende Transkriptauszüge aus dem DFG-Projekt ReMU (Abschnitt 1: Zeilennummer 55–120; Abschnitt 2: Zeilennummer 709–782) (Quelle: AUTORINNEN & AUTOREN)

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- 87 Am: L des meint ich auch so am Anfang als wir des
88 Zeugs ausgepackt haben und der erste schon meinte hä: wieso ham die was anderes als wir, (.) und
89 nach der Klärung weißt schon so (.) ja es ist halt so und auch als die Anna, sich andauernd be-
90 schwert hat, dass wir nicht ne Schere gegen ein halbes Blatt Papier; tauschen wollen dass wir doch
91 unfair sind (.) da meinte ich nur so; um auf dem Markt Gewinn zu machen (.) um Bester zu werden,
92 muss man egoistisch sein (.) da darf man nicht freundlich sein
93 Bm: L Des Ziel von dem Spiel war ja des meiste Geld zu
94 kriegen (.) nicht das alle gleich viel (.) also dass gleich gut vorankommen; es war ja-
95 Cm: L Wir ham ja nicht
96 Kommunismus gespielt @(.)@
97 Bm: L Ja (.)
98 Am: L Und
99 Bm: L es war einfach ganz klar;
100 Am: L dann dann musst du eben
101 egoistisch sein, dann bringts dir nichts nett zu sein und Zeugs zu verschenken oder für wenig Geld
102 wegzugeben. (.) Dann muss man halt so Sachen machen wie aus Papier selbst ne-
103 Dm: L Außer die
104 Isabella aber die Isabella hat das Spiel nicht verstanden;
105 Bm: L °@Ja die hat auch einfach geklaut.
106 @(.)@
107 Cm: L @(.)@
108 Am: L Dann muss man aber halt (.) äh:m Jonas dann macht mans halt so wie wir (.) für zwei-
109 hundert Euro, so gesagt (.) einfach nur aus Papier ausgeschnittene Schablonen an die Andern weiter
110 zu verkaufen
111 Bm: L @(.)@ @ja@
112 Am: Des ham wir dreimal gemacht (.) des hat unser Einkommen auch noch gesteigert (.) das da kein and-
113 rer auf die Idee gekommen is (.) is etz auch; (.) ne Sache aber; (.) man muss halt bei solchen Spielen
114 einfach egoistisch sein
115 Cm: L Des hat, ne des hat; Nils äh: (.) Das hat Nils uns auch ver-
116 kauft (.) also öh (.) ich nehme an (.) er hats von euch abgeschaut aber
117 Am: L ja.
118 Cm: L die ham des durchaus
119 auch gemacht.
120 Am: Wir ham an drei Gruppen was verkauft (5)
- 709 Ym: Dann möchte ich euch einmal ganz kurz nachfragen weil ich hab so also ö:hm es-
710 sind (.) wie war wie war das denn für euch weil ich hab so des Gefühl mit Gerechtigkeit (.) und Unge-
711 rechtigkeit
712 Am: L @(.)@
713 Ym: L also wi=e ä:h war das denn für euch dann in der Situation?
714 Dm: Ja ich denk die die gewonnen haben fandens gerecht (.) und die die nicht gewonnen
715 Am: L äh
716 Dm: L haben fandens
717 extrem ungerecht
718 Am: Ich fand nicht unbedingt gerecht
719 Dm: Ja gerecht jetzt nicht aber
720 Am: L aber
721 Dm: L aber (.) aber so ist des Spiel halt @(.)@
722
723 Bm: Ich find aber schon dass eine gewisse: Chancengleichheit vorhanden war.
724 Dm: L Nein
725 Am: L Es war- doch (.) wenn
726 die-wenn die andern Gruppen richtig gehandelt hätten dann hätten
727 Dm: L ja.
728 Am: L auch die uns überholen können
729 Dm: L nei:n. nicht nur die Gruppen, abgesehen jetzt von der die gleich-
730 auf war aber (.) die die Chance wär nur gleich gewesen wenn wenn die ä:h wenn der Staat mehr ein-
731 gegriffen hätte
732 Am: L Nein
733 Dm: Doch
734 Bm: °nicht unbedingt°
735 Am: L es hätte es hätte auch (.)
736 Cm: L ((Seufzen))
737 Am: L wenn ihr vom Handeln her es richtig gemacht hättet (.) dann
738 Dm: L was hätten wir denn bitte besser machen sollen.
739 Am: L hättet ihr uns überholen können; (2)
740 Bm: Wie viele Blätter hattet ihr am Anfang?

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

741	Dm:	Acht	
742	Bm:	Acht; (.) zwei (.) oder eins für ne Schere	
743	Dm:		L Haben wir gemacht
744	Bm:	Eins für also ein bisschen Geld eventuell sogar wie viel Geld hatte ihr zweihundert	
745	Dm:	Zweihundert.	
746	Bm:	Fürn Stift oder einhundert fürn Stift	
747	Dm:		L den Stift haben wir geklaut
748	Alle:	@(9)@ ((begleitet von Klatschen))	
749	Am:		L Jonas pass auf (2)
750	Dm:		L @was sollten wir besser machen? Wir haben nicht mal fürn Stift
751		bezahlt@	
752	Am:	Pass auf dass es dir nicht so geht wie der <i>Kira</i>	
753	Bm:		L °und dann°
754	Am:		L die kam bei uns an hat uns die Schere
755		weggenommen und dann hab ich mir von denen zwei Blätter geholt dann wars n fairer Tausch. (.)	
756		für uns.	
757	Bm:		L und dann halt ä:h ein Papier noch für ne Schablone-
758	Cm:		L Es gibt keinen fairen Tausch
759		für eine Partei	
760	Dm:		L Ja
761	Cm:		L (.) Ich glaub ich muss dir erklären was fair heißt <i>Michael</i>
762	Dm:		L haben wir gemacht (.) ne: ne: (.) die Sache war
763		niemand wollte die Schablonen tauschen; (.) <u>da</u> hats schon angefangen (.)	
764	Am:		L °Maximilian (.)
765		<u>wir</u> fanden das fair (.) <i>Kira</i> nich;°	
766	Dm:		L da waren wir zehn Minuten ohne ne
767		Scha=ablone	
768	Bm:		L Wir ham euch aber dann die äh: Kreis- oder Halbkreis-
769	Dm:		L und dann (.) haben wir uns n Halbkreis (.)
770		n Halbkreis geholt und ham dadurch dadurch (.) weil die Kr- äh Kreise am teuersten waren halt zwei	
771		(.) Halbkreise nebeneinander gemacht zum Kreis (2) zum Beispiel oder (2) ja;	
772	Bm:	Ja aber ihr könnt ja dann die fünf Blätter die ihr habt übereinander legen und dann auf	
773		einmal ausschneiden und dann habt ihr gleich viel mehr Produktion	
774	Am:		L ja aber wir haben die andern aufbehalten f-
775		wegen tauschen halt noch weil (.) wozu sollten	
776	Bm:		L ihr hab doch alles ihr habt alles zum Produzie-
777		ren wieso wollt ihr noch tauschen, ihr könnt	
778	Dm:		L ja weil
779			
780			
781	Bm:		L einfach
782		Massenproduktion	
783	Dm:		L weil die weil wir nur zweihundert bekommen hätten und anders fünfhundert oder irgendwie
784		sowas:s	

ABB. 3 Zu interpretierende Transkriptauszüge aus dem DFG-Projekt ReMU (Abschnitt 1: Zeilennummer 55–120; Abschnitt 2: Zeilennummer 709–782) (Quelle: AUTORINNEN & AUTOREN)

4 Die einzelnen Perspektiven auf das Welthandelsspiel

4.1 Eine geographisch-faktische Perspektive (J. Fögele)

Alltäglicher lokaler Konsum ist in ein Produktions- und Handelsnetz eingebunden, das über mehrere Maßstabsebenen und Zeithorizonte hinweg auch globale Zusammenhänge einschließt. Unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure, einander bedingende räumliche Beziehungen und hochgradig dynamische Entwicklungen ergeben ein schwer zu fassendes, herausforderndes Phänomen, das eine Vielzahl von Problemen hervorbringt, deren Ursachen und Folgen komplex sind. Der globalisierte Welthandel als Gegenstand geographischer Analyse zeichnet sich durch eine doppelte, d.h. ethische und faktische Komplexität aus

(OHL, 2013; MEHREN, MEHREN, OHL & RESENBERGER, 2015), die einerseits anspruchsvoll ist und so andererseits ein großes Lernpotenzial für den Geographieverunterricht aufweist. Im Folgenden wird sowohl auf theoretischer als auch in Form des Transkripts auf empirisch-explorativer Basis gezeigt, welche exemplarisch beleuchteten Einsichten die Analyse der faktischen Komplexität des Welthandelsspiels bieten kann (die Perspektive in Bezug auf die ethische Komplexität folgt in Kapitel 4.2). Dabei dienen aus fachwissenschaftlicher Sicht die beiden großen Theorien der Entwicklungsforschung (wobei sich auch beispielsweise

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

Tab. 2 Übertragung von Elementen im Spiel (A) auf Phänomene des realen Welthandels (B) sowie die Analyse einer Spielstrategie (C) mithilfe von Struktur-Funktion-Prozess (am Beispiel der Spielstrategie Handelsbündnisse) (Quelle: AUTORINNEN & AUTOREN)

	A) Elemente im Spiel	B) Realer Welthandel	C) Spielstrategie
Struktur	Schablonen, Scheren, Bleistifte, Geodreieck	Technisches Know-How; Produktionskapital, Maschinen ...	Räumliche Konzentration von Rohstoffen oder Produktionsbedingungen; ökonomische Zentren und Peripherie
Funktion	Fehlendes Arbeitsmaterial	Nachteilhafte Handelsbedingungen (Terms of Trade; z.B. Rohstoffexporte, mangelnde Veredelungskapazitäten)	Marktbeherrschende Position, große Ungleichverteilung der Produktionsmittel; asymmetrische Handelsbeziehungen
Prozess	Verarbeitung des Papiers ...	Produktion von Gütern und Ressourcenverbrauch	Oft steigende Preise für das Gut, reduzierter Umfang des Handels

wirtschaftsgeographische Theorien anbieten würden) und aus geographiedidaktischer Perspektive das Basiskonzept Struktur – Funktion – Prozess (DGfG, 2017) als Referenzen bei der Untersuchung des Treatments.

Klassischerweise stehen sich modernisierungstheoretische Ansätze zur Erklärung ungleicher Entwicklungen des Welthandelssystems gegenüber. Einerseits wird die Ursache der Disparitäten in endogenen Faktoren gefunden. Modernisierungstheorien erklären demzufolge Entwicklungsrückstände trotz vorhandener natürlicher Ressourcen durch soziokulturelle und ökonomische Strukturen und Prozesse in den betroffenen Ländern selbst, was durch Modernisierungen nach westlichem Vorbild und eine nachholende Entwicklung ausgeglichen werden könne (GEBHARDT, GLASER, RADTKE & REUBER, 2011). Andererseits wird die gegenteilige Ansicht vertreten und die problematischen räumlichen ökonomischen Strukturen der Entwicklungsländer als Folge externer Abhängigkeiten in einem ungleichen Welthandel ausgemacht. Aus dependenztheoretischer Sicht stellt dies die Erklärung des „systematischen Abzuges von Ressourcen aus den Entwicklungsländern“ (GEBHARDT et al., 2011, S. 747) dar. Geographische Entwicklungsforschung erfolgt insgesamt an der Schnittstelle „zwischen Raum und Gesellschaft bzw. structure and agency“ (GEBHARDT et al., 2011, S. 745), also zwischen Strukturen und dem menschlichen Handeln und in Beziehung-Stehen sowie daraus resultierenden Prozessen, deren Erklärungsansätze diskutiert werden. Darin zeigen sich fachliche Muster, die im Sinne des Basiskonzepts Struktur – Funktion – Prozess systematisch untersucht werden können. Diese Leitideen des disziplinären Denkens dienen als Instru-

ment zur fachlichen Analyse (UPHUES, 2013). Elemente im Raum bilden Muster, deren räumliche Verteilung eine Struktur bilden, worin Beziehungen und wechselseitige Beeinflussungen zwischen den Elementen bestehen, die mithilfe ihrer Funktionen gefasst werden. Diese Funktionen haben oft erklärenden Charakter für die Genese von Strukturen und die Veränderungen des Systems, die als Prozesse untersucht werden (DGfG, 2017; vertiefend siehe BETTE & FÖGELE, 2015).

Eine basiskonzeptionell systematisierte Übertragung von Elementen im Spiel (A) auf Phänomene des tatsächlichen Welthandels (B) dient als einer der ersten Schritte bei der Nachbearbeitung des Spielgeschehens (siehe TAB. 2) und zeigt zugleich an, welches fachliche Potenzial das Welthandelsspiel bietet. Aus geographischer Perspektive können auf diese Weise auch während des Spielverlaufs erfolgte Impulse durch die Spielleitung (ABB. 1) sowie Spielstrategien der Lerngruppe (ABB. 2) untersucht werden (exemplarisch in TAB. 2 anhand der Spielstrategie Handelsbündnisse).

Zugleich bestätigt eine fachwissenschaftliche Reflexion des Spiels die Empirie, wonach weder Dependenz- noch Modernisierungstheorien imstande sind, etwa differenzierte Entwicklungspfade aufstrebender Entwicklungsländer zu erklären und stattdessen Theorien mittlerer Reichweite zurate zu ziehen sind. Diese Reflexion ist, wie die nachfolgende Analyse des Transkripts anzeigt, sowohl anspruchsvoll als auch erforderlich. Darüber hinaus ist, das Potenzial der Methode aus fachwissenschaftlicher Sicht einschränkend, darauf hinzuweisen, dass auch damit noch kein Anschluss an Entwicklungen z.B. im Sinne von Post-development-Ansätzen der jüngeren Kritischen Human-geographie (KORF & ROTHFUSS, 2016) erlangt wird.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

Die Übertragung von „Schere“ und „Papier“ (Z. 90) im Spiel auf die tatsächlichen Bedingungen am „Markt“ (Z. 91) erfolgt zwar intuitiv. Dieser Transfer ist aus fachlicher Sicht jedoch unsystematisch und auf das Gewinnen des Spiels ausgerichtet (Z. 91), ein meta-kognitives Heraustrreten aus der Spielsituation zeigt sich nicht. Im Spiel erfolgreiche Prozesse („aus Papier ausgeschnittene Schablonen an die Andern weiter zu verkaufen“, Z. 109–110), die nur aufgrund ungleicher Ressourcenausstattung möglich sind, werden nicht mit diesen und zugrundeliegenden Strukturen und Funktionen in Verbindung gebracht, sondern mit eigenem Spielgeschick („dass da kein anderer auf die Idee gekommen ist“, Z. 112–113).

„Ich find aber schon, dass eine gewisse Chancengleichheit vorhanden war“ (Z. 723). Diese Aussage von Bm evoziert eine intensive Debatte der Lernenden über die Deutung des Spielverlaufs, die aus Perspektive der geographischen Entwicklungsforschung eine Reflexion der Erklärungsmuster erfordert. Schon zu Beginn zeigt sich bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die ein Industrieland vertreten und in dieser Rolle die meisten Gewinne erwirtschafteten, die Überzeugung, auch dann gewonnen zu haben, „wenn wir kein ä:h [...] Industrieland [gewesen] wären“ (Z. 65–67). Dies wird unterstützt von Am, wonach die anderen Gruppen, wenn sie „richtig gehandelt hätten“ (Z. 726) noch hätten „überholen können“ (Z. 739), aber auch von Beteiligten unterlegener Gruppen, die den Erfolg der anderen darauf zurückführen, dass diese „besser wirtschaften“ (Z. 76) könnten. Diese Erklärung entspricht der modernisierungstheoretischen Überzeugung, wonach fehlende Entwicklung an hinderlichen traditionellen bzw. soziokulturellen Strukturen bestehen. Eine Miteinbeziehung struktureller Disparitäten erfolgt zugunsten geschickten Wirtschaftens, das zu einer nachholenden (bzw. „überholen[den]“) Entwicklung führen kann, nicht und blendet damit wesentliche Facetten aus.

Der Diskurs darüber, wie weit das mehr oder weniger erfolgreiche Abschneiden eher mit den Ausgangsbedingungen oder eher mit den eigenen Spielstrategien zu erklären ist, führt in beiden Passagen zur größten argumentativen Dichte. Dem gegenüber bleiben Versuche eines Perspektivenwechsels im Sinne einer Loslösung von der eigenen Rolle (Z. 714) oder in Form konditionaler Überlegungen („die Chance wäre nur gleich gewesen, wenn wenn die ä:h wenn der Staat mehr eingegriffen hätte“, Z. 730–731) in der Diskussion ohne Überzeugungsgehalt. Das komplexe Spielgeschehen als simulierter globaler Welthandel wird also, statt in seiner Vernetzung analysiert zu werden (z.B. Möglichkeiten zur Veränderung der ungleichen Strukturen etwa

durch Eingriffe in das System), auf Grundlage linearer Ursachen-Folgen-Zusammenhänge erklärt.

Im Transkript zeigen sich dichotome Reflexionsmuster der Schülerinnen und Schüler, die zwischen gewinnen und verlieren sowie richtigen und falschen Spielstrategien und teilweise diversen Ausgangsbedingungen unterscheiden. Ein systematischerer Transfer kann mithilfe fachlicher Analysestrategien und wissenschaftlicher Theorien unterstützt werden. Mehrere Schwierigkeiten sind dabei jedoch zu antizipieren. Möglich ist zunächst, dass auch die Thematisierung von z.B. Modernisierungstheorien zu deren einseitiger Bestätigung führt (Entwicklungshemmnisse seien endogen angelegt: „wenn ihr vom Handeln her es richtig gemacht hättet“, Z. 737). Auch eine systematische Analyse kann (geo-)deterministische Vorstellungen bzw. solche von der Unveränderlichkeit der Disparitäten stabilisieren. Ein systematischer, basiskonzeptioneller Transfer kann schließlich logische Fehlschlüsse aufgrund des Spielerlebens verhindern. Beispielweise kann der Spielleitungsimpuls *Bevölkerungsexplosion vs. Geburtenrückgang* (ABB. 1), bei dem eine Spielerin oder ein Spieler die Gruppe wechselt, auch als Wanderungsbewegung gedeutet werden. Die gezielte Explikation dieses Prozesses als demographische Veränderung der Bevölkerungsstruktur mit der möglichen Folge eines Zuwachses bzw. Rückgangs von Arbeitskräften (*Funktion*) verhindert ein Verwechseln mit dem Prozess der Migration. Um Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht zu bestätigen und um unzureichende Schlüsse aus dem Spielgeschehen zu vermeiden, ist also eine sorgfältige und systematische Reflexion erforderlich. Erst mithilfe einer geographisch-konzeptionellen Analyse in der Nachbereitung vermag das Welthandelsspiel neben dem affektiven Erleben auch geographisches Verständnis für das komplexe Phänomen Welthandel zu fördern.

4.2 Eine geographisch-ethische Perspektive (J. Hofmann)

Als Wissenschaft und Schulfach setzt sich die Geographie mit raumfunktionalen Zusammenhängen auseinander, wobei hier insbesondere räumliche Mensch-Umwelt-Beziehungen mit ihren vielfältigen Wechselwirkungen, Interdependenzen und Dynamiken in den Blick genommen werden (DGFG, 2017). Wie bereits konstatiert wurde, zeichnen sich zahlreiche geographische Sachverhalte (bspw. Migration, Klimawandel, Ressourcenkonflikte, Stadtentwicklung, Tourismus, u.v.m.) durch eine *doppelte Komplexität* aus, d.h. in der Auseinandersetzung mit diesen stellen sich gleichermaßen herausfordernde wie auch

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

lohnenswerte Fragen- und Problemstellungen – sowohl auf einer faktischen als auch auf einer ethischen Ebene (OHL, 2013; MEHREN et al., 2015). Nachdem im vorherigen Kapitel bereits die faktische Komplexität des globalisierten Welthandels adressiert wurde, soll sich hier nun der ethischen Komplexität jenes Themenfelds gewidmet werden.

Die Anbahnung ethischen Urteilens (vgl. APPLIS, 2012; ULRICH-RIEDHAMMER, 2017) wird hierbei als „wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts“ betrachtet (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN, 2010), wobei Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen systemisch, multiperspektivisch und problemlösend zu denken und schließlich zu einer „reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungsfähigkeit“ (DGFg, 2017, S. 8) zu gelangen. Empirisch konnte u.a. aufgezeigt werden, dass komplexe Lernarrangements zu komplexeren Bewertungsmodi führen, insbesondere, wenn diese Diskursivität, Vielperspektivität, Selbststeuerung, das Entwerfen von Handlungslinien sowie das Einbeziehen affektiver Bestandteile ermöglichen (vgl. APPLIS, 2012; ULRICH-RIEDHAMMER, 2017), so wie dies beim Welthandelsspiel der Fall ist (vgl. HOFMANN, 2018b). Dementsprechend interessiert in der hier vertretenen Fachperspektive, wie Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht in die Lage versetzt werden können, die ungleichen Ausgangsvoraussetzungen verschiedener am Welthandel teilnehmender Länder und Akteure, die komplexen und durchaus problematischen Strukturen des Welthandels sowie der sich daraus ergebenden Dynamiken ethisch zu beurteilen.

Die Potenziale des Welthandelsspiels sind vielfältig, denn da ökonomische Systeme immer zugleich auch soziale Systeme darstellen (KUTTNER, 2015), erzeugt die Spielkonzeption eine Spannung zwischen dem auf ökonomische Profitmaximierung ausgerichteten Spielziel auf der einen Seite und sozialen und moralischen Normen auf der anderen Seite (vgl. vertiefend HOFMANN, 2018b). In der Folge „handeln“ die Schülerinnen und Schüler im Welthandelsspiel als Akteure des globalen Marktes stets in doppelter Hinsicht: einerseits können sie Handel mit anderen Spielgruppen betreiben, um möglichst viel Profit zu erwirtschaften; andererseits stellt sich grundsätzlich die Frage, ob Handlungen im Sinne des Spielziels immer auch in ethischer Hinsicht als legitimiert gelten können. Im Zuge dessen ist es für die Spielenden eine Herausforderung zu entscheiden, welche ethischen Werte in welchen Situationen oder möglicherweise wem gegenüber als angemessen erscheinen. Hervorzuheben ist hierbei, dass den Spielenden im Welthandelsspiel

(abgesehen von den Sonderrollen) keine Rollen oder Spielstrategien vorgegeben werden, die sie (nach) spielen (müssen); stattdessen entscheiden sie selbst, wie sie das Spielziel erreichen, d.h. welche Urteile und Handlungen sie als (un-)angemessen betrachten oder auch wie sie auf problematische Urteils- und Verhaltensweisen anderer Spieler reagieren. Hinzu tritt die niedrige Verregelung des Welthandelsspiels, da viele Fragen des adäquaten resp. ethischen Spielverhaltens durch die unzureichende Regelvorgabe zunächst in einem Graubereich verbleiben und während des Spielverlaufs fortlaufend durch die Spielenden selbst ausgedeutet werden müssen. Grundsätzlich ermöglicht die Spielkonzeption somit einen hohen Grad an Interaktivität und Selbststeuerung, wobei auch den Affekten der Spielenden Raum gegeben wird. Die ungleichen Startbedingungen führen unvermeidbar dazu, dass unter den Spielenden auch Differenzen und Konflikte untereinander auftretend, welche diskursive Aushandlungsprozesse mit wirtschaftsstrategischen und ethischen Gehalten bedingen (HOFMANN et al., 2019). All dies führt dazu, dass die impliziten, handlungsleitenden (Wert-)Orientierungen der Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße zutage treten und somit verhandelbar werden.

Die Grenzen der Spielkonzeption zum Erwerb ethischer Urteilsfähigkeit legen somit die Personen, die spielen/das Spiel durchführen selbst fest, denn zweifelsfrei stellt die Durchführung wie auch die Reflexion des Welthandelsspiels keinen geringen Anspruch an die Beteiligten, da sie in der unterrichtlichen Nachbehandlung des Spiels die Gültigkeitsreichweite ihrer Aussagen und Bewertungen immer in zweierlei Hinsicht analysieren und hinterfragen müssen: Welche Bedingungen und Interdependenzen gelten im Spiel und rufen bei wem welche Aktionen und Reaktionen hervor bzw. welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen im Hinblick auf Strukturen und Verhaltensweisen, wie sie in der globalen Ökonomie angetroffen werden?

Auf Grundlage des vorliegenden Transkripts wird deutlich, wie die impliziten Orientierungen der Gruppe am eigenständigen Lernen mit dem Wunsch nach Wirklichkeitsbezug sowie die Orientierung an Konkurrenz, die sich auf verbal-inhaltlicher wie auch auf diskursorganisatorischer Ebene zeigt, das Spielerlebnis und dessen Beurteilung prägen. Da das Welthandelsspiel für die Gruppe eine Lerngelegenheit darstellt, in welcher beide Orientierungen zum Tragen kommen können, erfährt das Spiel großen affektiven Zuspruch (Z. 55–68, 82–84). Dabei bedingt die Orientierung an Konkurrenz, dass der Diskurs der Gruppe in weiten Teilen davon bestimmt ist, darzustellen oder zu begründen,

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

wer von den Diskutantinnen und Diskutanten mehr weiß/kann/hat, bzw. wer besser gehandelt hat. Dabei entscheidet die Stringenz sowie der Differenzierungsgrad der Argumente darüber, wer die Deutungshoheit in diversen Angelegenheiten für sich beanspruchen darf. Der in beiden Transkriptausschnitten nachvollziehbare, kontinuierliche Wechsel zwischen Fragen des richtigen Handelns aus strategischer Perspektive und Fragen des richtigen Handelns aus ethischer Perspektive zeigt, wie sehr jene beiden Ebenen aus Sicht der Gruppe miteinander verwoben sind. Zunächst wird verhandelt, wer im Spiel besser wirtschaften konnte (Z. 70–81), bevor im anschließenden Abschnitt (Z. 82–104) unmittelbar die ethische Dimension des Spiels thematisiert wird. Dabei erweise sich die Annahme, dass der Markt fair sei, als „Bullshit“ (Z. 84); stattdessen sind die ökonomischen Verhältnisse im realen Leben und dementsprechend auch im Spiel von ungleichen Voraussetzungen bestimmt. Dieser als Fakt präsentierte Umstand wird wiederholt genutzt, um Beschwerden und Unterstellungen der Unfairness eine Abfuhr zu erteilen (Z. 92–102, 116): Da sowohl die Verhältnisse der globalen Marktwirtschaft ungleich und auch die Verhaltensweisen der in ihr agierenden Akteure nicht fair sind sowie aufgrund dessen, dass das Spielziel auf Profitmaximierung ausgerichtete Verhaltensweisen nahelegt, sind derartige Vorwürfe aus Sicht der Gruppe deduktiv betrachtet nicht haltbar (Z. 92–102); die Ökonomie wie auch das Welthandelsspiel folgen schließlich einer kapitalistischen und keiner kommunistischen Logik (Z. 93–102). Gleichzeitig räumen die Diskutantinnen und Diskutanten durch die wiederkehrende Wortwahl des „Egoismus“ (Z. 91–92, 101, 114) ein, dass ihre auf ökonomisches Selbstinteresse ausgerichteten Verhaltensweisen unter ethischen Gesichtspunkten durchaus als problematisch gekennzeichnet werden könnten. Infolgedessen werden abgewiesene Tauschanfragen (Z. 90) und geglückte Diebstahlversuche von der Gruppe gutgeheißen (Z. 747–751) oder verharmlost (Z. 752–756), da diese erstens der Logik des Spiels entsprechen, zweitens die Gruppe sich hierüber des gemeinsamen Orientierungsrahmens versichern kann, und drittens die dadurch angeleiteten Verhaltensweisen legitimiert werden. Auch im zweiten Fall zeigt das nachgeschobene „für uns“ (Z. 756) erneut an, dass andere Spielerinnen und Spieler dies möglicherweise anders beurteilen. Gleichzeitig dokumentiert sich in der Reaktion von Cm (Z. 761) ein Lernpotenzial des Welthandelsspiels, das sich auch in der fallübergreifenden Komparation zeigt und zwar in Form eines durch die Spielkonzeption bedingten Perspektivwechsels: die „Nicht-Gewinner“ machen in schlechter gestellten Gruppen die Erfah-

rung, dass die eigenen Handlungsmöglichkeiten stark von Kontextfaktoren abhängig sind; sie erleben, dass erstens nicht für alle Länder und Akteure die gleichen Chancen bestehen am Welthandel teilzunehmen, und zweitens, dass die von Spielbeginn an bestehende Ungleichheit möglicherweise Verhaltensweisen nach sich ziehen könnte, die zwar unter Rekurs auf eine kapitalistische Logik aus strategischer Sicht begründet, aus ethischer Sicht aber diskutabel erscheinen.

Das Welthandelsspiel ermöglicht den Spielerinnen und Spielern grundsätzlich eine vielperspektivische Lernerfahrung, wobei es unablässig ist, diese im weiteren Verlauf aufzuarbeiten, insbesondere, wenn sich diese in bildungsnormativer Hinsicht als diffizil erweist (Stichwort „Egoismus“ vs. Kooperation). Von Brüchen gekennzeichnete Schilderungen und Bewertungen wie die obige bilden Ansatzpunkte für die unterrichtliche Nachbehandlung des Spiels sowie der globalen ökonomischen Verhältnisse. Ohne die problematischen Urteile und Handlungen Einzelner zu exponieren, sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen im Welthandelsspiel gezeigten Verhaltensweisen auf einer Metaebene kritisch zu reflektieren, strukturelle Verhaltensmuster zu identifizieren und bspw. mithilfe von Reflexionsvehikeln weitere Perspektivwechsel zu vollziehen. Hierzu bietet sich beispielsweise eine analogische Betrachtung des iterierten Gefangenendilemmas an, welches umfangreich quantitativ beforscht wurde (vgl. AXELROD, 2009): dieses belegt, dass auf Kooperation ausgerichtete Verhaltensweisen sich sowohl aus ökonomisch-strategischer als auch aus ethischer Sicht als lohnenswerter erweisen als auf Selbstinteresse ausgerichtete Verhaltensweisen (vgl. HOFMANN, 2018b). Darauf aufbauend könnten die Schülerinnen und Schüler sodann gemeinsam diskutieren, welche Implikationen dies für ihr eigenes alltägliches Handeln sowie den Umgang miteinander haben kann, wie die Spielkonzeption des Welthandelsspiels als auch die in der globalen Wirtschaft vorfindbaren Terms of Trade gerechter gestaltet werden könnten oder inwiefern sich die erfahrungsbasierten Erkenntnisse auf (tages-)aktuelle politische, ökonomische und soziale Geschehnisse (z.B. Protektionismus Donald Trumps, Migrationsprozesse mit Ziel Europa, etc.) übertragen lassen.

4.3 Eine philosophische Perspektive (B. Benthaus)

Die hier eingenommene philosophiedidaktische Perspektive fußt auf den dialogisch-pragmatischen Ansatz von MARTENS (1979, 1983; 1986), der sich aus

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

der Tradition einer kommunikativen Didaktik heraus entwickelt hat und neben Peirces und Deweys Vorstellungen zum Pragmatismus auch die platonische Sokratik sowie Kants Maxime des Selbst-Denkens rezipiert. Gegenüber einem Unterrichtsverständnis, das sich zur Traditionspflege bekennt, einen philosophischen Kanon abzuarbeiten versucht und den Lehrervortrag betont (TIEDEMANN, 2011), rückt mit dem dialogisch-pragmatischen Ansatz das Prinzip des argumentativen und problemorientierten Dialogs, der als Leitmedium kollektiven und individuellen Nachdenkens fungiert, und das der Anschaulichkeit in den Fokus unterrichtlicher Praxis. Im Prozess des Philosophierens verfasst und rechtfertigt sich, so die Konstitutionsthese, die Philosophie (MARTENS, 1983), welche von sich aus bereits didaktisch sei, „insofern sie einen gemeinsamen Lehr- und Lern-Prozess darstellt“ (MARTENS, 1979, S: 11). Systematisch, das heißt nicht beliebig, wird die Tätigkeit des Philosophierens bei Martens durch Zu- bzw. Rückgriff auf das integrative Methodenparadigma, das, der sokratischen Methodenpraxis und der aristotelischen Methodenreflexion entspringend, fünf Erkenntniszugänge für den Philosophieunterricht expliziert, um sich im Denken zu orientieren (KANT, 1978): Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik und Spekulation (MARTENS, 2013).

Unter der verfolgten Perspektivierung steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern dem Spiel selbst Chancen innewohnen, philosophische Nachdenklichkeit zu evozieren, um die Fähigkeiten des Argumentierens und des Kritik-Übens der Schülerinnen und Schüler zu fördern und diese zu einem Selbst-Denken zu bewegen. Durch die klare vom Welthandelsspiel formulierte Zielvorgabe einer quantitativen Wertmaximierung rückt der Selbstzweckcharakter des Spiels als solchem in den Hintergrund. Schein und Ernst, Simulation und Realität verschmelzen miteinander. Hinzu kommt ein durch die Konkurrenzsituation zwischen den Gruppen angestachelter Zustand emotionaler Fiebrigkeit und scheinbarer existenzieller Bedrohung, der eine Art Automatisierung des Denkens befördert, das dem aufklärerischen Gebot einer (zwangs-)freien Denkungsart sowie eines Sich-in-die-Stelle-jedes-anderen-Denkens (KANT, 1977) diametral gegenübersteht. Der im Spiel aufgenommene Dialog legt zwar argumentative Aushandlungsprozesse frei, allerdings beschränken sich diese weitgehend auf eine an logisch-analytischen Mitteln ausgerichtete Zweckrationalität, bei dem das kommunikative Gegenüber selbst zum Instrument gereicht. Der verbale Austausch im Welthandelsspiel dient folglich primär zur strategischen Bevorteilung der eigenen Gruppe und hat mit

einem philosophisch-sokratischen Dialog, der eine Praxis der Verständigung (MARTENS, 1979) und des Rechenschaft-Ablegens anvisiert und sich der Wahrheitssuche verpflichtet sieht (MAEGER, 2011), nur wenig gemeinsam. Unter den ökonomischen Leitkategorien von Effektivität und Effizienz sind Zeit-, Deutungs- und Möglichkeitsräume, die für ein vertieftes, anhaltendes und optionales (Nach-)Denken über das eigene und fremde Handeln von Nöten wären, erst gar nicht vorgesehen und auch kaum möglich (BENTHAUS, 2018). Ein hermeneutischer Zugang beispielsweise, der ein Fremdverstehen und den Versuch zum Perspektivenwechsel einfordert, steht dem Telos des Spiels wohl eher im Wege. Dies mag jedoch nicht über die philosophiedidaktischen Potenziale des Spiels hinwegtäuschen, die zuvorderst darin zu sehen sind, dass die im Spielfluss gewonnen Erfahrungen und Eindrücke von Sinn und Unsinn, Lust und Unlust, Recht und Unrecht, Folgsamkeit und Auflehnung als Impulse für eine anschließende gemeinsame Reflexion genutzt werden können, um über das Denken nachzudenken, d.h. zu philosophieren (MARTENS, 2007) und im Sinne der sokratischen Methodik einen Aufstieg vom Konkreten ins Abstrakte zu wagen. Anschaulichkeit und Problemorientierung (z.B.: Ressourcen-Technologie-Ungleichgewicht) sind dem Spiel dabei immanent und schaffen die Grundlage dafür, die Bedingungen der Möglichkeit zu einer humanen Lebens- und Weltgestaltung (MARTENS, 1986) in den Blick zu nehmen sowie die Wirkmächtigkeit eines auf Nützlichkeits-erwägungen gepolten Handelns und Denkens unter Bezugnahme auf das Methodenparadigma kritisch zu überprüfen.

Mit Blick auf Abschnitt 1 des Transkripts wird zunächst augenscheinlich, dass die kompetitive Charakteristik des Spiels noch nachwirkt, wenn sich der Widerstreit der Meinungen auf die Kategorien des Gewinnens (Z. 61) und Besser-Seins (Z. 70, 71, 76) konzentriert. Ein gegenseitiges sich den Provokationen der Vorrednerin/des Vorredners zur Wehr setzen dominiert den anfänglichen Austausch der Diskutantinnen und Diskutanten. Diese Sprache der Selbstbehauptung wird mit der Äußerung von Cm (Z. 82–84) überwunden, indem diese/r in dialektische Manier eine vorurteilsbehaftete Außenperspektive – man sage ja, der Markt sei immer ganz fair – einer Innenperspektive – „Bullshit“ – antithetisch gegenüberstellt und somit das Spiel unter dem Aspekt der Gerechtigkeit problematisiert. Allerdings dient der aufgemachte Gegensatz von gerecht und ungerecht hier lediglich als rhetorische Figur, um daraufhin wieder in eine Eindeutigkeit zu verfallen, nämlich, dass das globalwirtschaftliche Handeln per se unfair sei

(Z. 86). Diese Position findet auch bei den anderen Schülerinnen und Schülern Zustimmung, weshalb die weiteren Passagen des Gesprächs sich darum kreisen, die Prämissen – Zielstruktur des Spiels: das meiste Geld (Z. 93) – und Erscheinungsformen – strategisches Vorgehen: Tausch verweigern (Z. 90) oder Klauen (Z. 106) – der im Spiel erlebten Ungerechtigkeit zu verbalisieren. Auf inhaltlicher Ebene kommt die Diskussion dabei über einfache Begründungsmuster eines Egoistisch-sein-müssens (Z. 91–92, 113–114), weil das Spiel halt so sei (Z. 721), nicht hinaus. Die stark affirmativen Züge des Gesprächsverlaufs werden erst im zweiten Transkriptabschnitt, zumindest stellenweise, dialogisch gebrochen. So spricht Bm von einer „gewisse[n] Chancengleichheit“ (Z. 723) und setzt durch das in dieser Gegenposition enthaltene Moment der Negation das gemeinsame Denken der Gruppe wieder in Bewegung. Im dialogischen Hin und Her, im „Nein“ (Z. 724, 729) und „Doch“ (Z. 725, 733) sehen sich die Diskutantinnen und Diskutanten dazu aufgefordert, nach guten Gründen zu suchen, die ihren Standpunkt stützen (z.B. Z. 730–731). Von philosophiedidaktischer Warte bieten, neben der besagten Äußerung von Bm, insbesondere die späteren Ausführungen von Cm – „Es gibt keinen fairen Tausch für eine Partei (Z. 758–759); „Ich glaub, ich muss dir erklären, was fair heißt“ (Z. 761) – direkte Anlässe für eine (sprach-)analytische Arbeit am Gerechtigkeitsbegriff (MARTENS, 2013).

Möchte man den Anspruch eines philosophisch bildenden Unterrichts bewahren, avanciert ein möglichst ausgedehntes und zeitnah an den spielerischen Vollzug gebundenes (Nach-)Denkgespräch zur inneren Notwendigkeit. Nur so scheint ein Philosophieren überhaupt realisierbar, kann an dem vom Spiel geforderten auf Brauch- und Verwertbarkeit eingengten Denken angemessen Kritik geübt werden und lässt sich in einem sokratisch-dialogischen Mit- und Gegeneinander der Versuch wagen, eigene Urteile zu begründen, gegebenenfalls zu korrigieren und von einem allgemeinen Standpunkt aus zu reflektieren. Hierbei können auch phänomenologische und spekulative Zugriffe die Reflexion erkenntnisfördernd flankieren: Erstere, wenn es darum geht, eine nüchterne, nicht-wertende Beschreibung dessen einzuholen, wie sich das Spiel den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigt, sowie Letztere, um in fiktiv-experimenteller Weise zu sondieren, wie der Welthandel respektive die Welt beschaffen sein müsste, damit von Gerechtigkeit die Rede sein kann.

4.4 Eine ökonomische Perspektive (F. M. Henn & D. Loerwald)

Die wesentliche Bezugsdisziplin der Ökonomischen Bildung ist die Wirtschaftswissenschaft mit ihren verschiedenen Theorieansätzen. Diese beschäftigen sich mit gegenwärtigen und zukünftigen Problemen der Gesellschaft und bieten Erklärungsansätze zur Entschärfung sozialer Probleme an. Im Mittelpunkt der modernen Ökonomik stehen der Mensch und sein (Inter-)Agieren innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen. Ökonomische Analysen haben das Verhalten intentional handelnder Menschen zum Gegenstand und sind bestrebt, die aus Interaktionen resultierenden Strukturen und Prozesse zu verstehen. Ziel der ökonomischen Theorie ist es, Beiträge zur Lösung der Probleme der sozialen Ordnung zu entwickeln, indem Möglichkeiten zur wechselseitig vorteilhaften gesellschaftlichen Kooperation offengelegt werden (vgl. HOMANN & SUCHANEK, 2005).

In kategorialen wirtschaftsdidaktischen Konzepten (z.B. KRUBER, 2000, S. 291–292) werden die drei folgenden Strukturmerkmale des Wirtschaftens als besonders bildungsrelevant angesehen, weil sie typisch für wirtschaftswissenschaftliche Denkweisen sind und sich auf zahlreiche Situationen anwenden lassen:

1. Denken in Anreizkategorien

Die grundlegende Botschaft der modernen Ökonomik lautet, dass Menschen systematisch und in gewissem Umfang auch in vorhersagbarer Weise auf Anreize reagieren. Die Analyse von Anreizwirkungen situativer Rahmenbedingungen auf das durchschnittlich zu erwartende Verhalten ist Kern ökonomischen Denkens. Dazu gehört auch, dass man die negativen Wirkungen von Anreizen untersucht (Korrumpierungseffekte) und die Grenzen von Anreiztheorien erkennt (*Behavioral Economics*).

2. Denken in Kreislauf- und Wirkungszusammenhängen

Wirtschaftliches Handeln ist stets eingebettet in komplexe und interdependente Handlungsgefüge. So beeinflussen beispielsweise die Entscheidungen eines Oligopolisten die Entscheidungen seiner Konkurrentinnen und Konkurrenten. Ebenso wirken sich oftmals die Aktivitäten auf einem spezifischen Markt (z.B. für einen Rohstoff) auf andere Märkte aus (z.B. Arbeitsmärkte oder Konsumgütermärkte). Nicht selten sind auch die kurzfristigen Wirkungen (z.B. einer politischen Maßnahme) andere als die langfristigen Folgen. Diese Zusammenhänge, Wechselwirkungen, Kausalketten etc. zu erkennen ist ebenfalls Ziel Ökonomischer Bildung.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

3. Denken in ordnungspolitischen Kategorien
Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination. In Marktwirtschaften werden ökonomische Aktivitäten auf Märkten durch das Zusammenspiel von Preisen, also durch Angebot und Nachfrage koordiniert (Ausnahme: unternehmensinterne Koordination). Die Aktivitäten auf Märkten werden ordnungspolitisch gerahmt und definieren den Handlungsspielraum, der wiederum Auswirkungen auf das wirtschaftliche Verhalten hat. Die Wirtschaftsordnung als ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe zu verstehen und ihre Wirkungen auf die Funktionsfähigkeit des wirtschaftlichen Systems analysieren zu können gehört ebenso zum ökonomischen Denken.

Diese Auflistung ist nicht erschöpfend, sie markiert aber im vorliegenden Fall die drei Eckpfeiler für die fachspezifische Auseinandersetzung mit dem Welthandelsspiel aus Sicht der Ökonomischen Bildung.

Die Potenziale des vorliegenden Planspiels liegen vor allem in dem hohen Maß an Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und der damit einhergehenden hohen Motivation und der Freisetzung von Kreativität. Die Offenheit des Planspiels lässt vielfältige Aktivitäten zu. Es werden im Spiel Strategien entwickelt, Tauschprozesse angestoßen, Institutionen zu Hilfe gerufen, Bündnisse gebildet u.v.m. Das bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine ökonomisch fundierte Nachbereitung des Spiels, z.B. zur Effizienz der Strategien, zur Fairness der Tauschbeziehungen, zu den Anreizwirkungen der institutionellen Rahmenbedingungen oder zu der Möglichkeit von Kooperationsgewinnen.

Aus ökonomischer Sicht eignet sich das Planspiel jedoch vor allem, um das Phänomen sozialer Ungleichheit erkennbar werden zu lassen. Die eigentliche Zielsetzung eines erfahrungsorientierten Lernprozesses mit dem Ziel, die Komplexität des Welthandels zu verstehen, wird aus ökonomischer Sicht nicht eingelöst. Vielmehr haben einige Elemente des Spiels eher den Charakter einer *Trivialökonomie*. Wir wollen die aus unserer Sicht drei relevanten Gründe für diese Aussage darstellen.

1. Das Spiel enthält schlicht einige grundlegende Falschdarstellungen. Exemplarisch:

- ▶ Die Weltbank ist eine Entwicklungshilfe-Organisation und kein Nachfrager nach Gütern.
- ▶ Der Weltmarkt ist kein Monopos, es gibt viele Nachfrager für Produkte mit unterschiedlich hohen Zahlungsbereitschaften.
- ▶ Auf dem Weltmarkt kann nicht automatisch alles verkauft werden, was produziert wird.

- ▶ Die UNO soll den Weltfrieden sichern, für Handelskonflikte ist die WTO zuständig.
- ▶ Auf dem Weltmarkt tauschen nicht Länder miteinander, sondern Unternehmen, die wiederum Standorte in verschiedenen Ländern haben können, verkaufen ihre Produkte.
- ▶ Länder verfolgen seit der Überwindung des Merkantilismus (Ende 18. Jahrhundert) nicht mehr die Einnahmenmaximierung der Staatskasse durch größtmöglichen Export und geringstmöglichen Import, sondern differenzierte außenwirtschaftliche Zielsetzungen.
- ▶ Und auch wenn man von der Maximierung des Wohlstands ausgehen möchte, wird dieser nicht lediglich durch die Herstellung von Gütern erreicht, sondern nur durch freiwilligen Tausch auf Märkten und letztlich das Schaffen von Konsummöglichkeiten, was wiederum Kooperation voraussetzt.
- ▶ Letztgenannter Punkt wird dadurch verschärft, dass Produktionskostenstrukturen und somit komparative Wettbewerbsvorteile im Spiel ausgeblendet werden.
- ▶ Es geht nicht einmal um Gewinnmaximierung, sondern um relative Umsatzmaximierung, also die Zielsetzung mehr Umsatz als die anderen Gruppen zu generieren.

2. Das Spiel befördert typische Denkfehler ökonomischer Laien.

Die bisherigen empirischen Studien zum ökonomischen Laiendenken (zum Überblick: ROOS, 2007 oder ENSTE, HAFERKAMP & FETCHENHAUER, 2009) benennen u.a. drei typische Laiendenkmuster, die für den vorliegenden Zusammenhang relevant sind. Typisch ist (a) ein Denken in Nullsummenspielen, was impliziert, dass Verteilungsfragen dominieren und die Bereitstellungsperspektive systematisch unterrepräsentiert bleibt. Das Spiel fördert diese so genannte *Fixed-Pie Annahme* dadurch, dass der Verteilungskonflikt didaktisch *arrangiert* wird und Wirtschaftswachstum durch Globalisierung bestenfalls ein Zufallsergebnis im Spiel bleibt. Die Möglichkeiten von Wachstum und ähnlichen dynamischen Effekten werden damit systematisch unterbelichtet.

Des Weiteren zeichnet sich ökonomisches Laiendenken (b) durch kurze Kausalketten und die Vernachlässigung von dynamischen Effekten bzw. Sekundärwirkungen aus. In der Regel geraten die Primärwirkungen z.B. einer politischen Maßnahme in den Blick, Neben- oder Folgewirkungen werden nicht betrachtet. Das Projekt fördert ein solches Denken durch simplifizierende Ableitungszusammenhänge (z.B. Dreieck

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

ausschneiden bei Weltbank prüfen lassen Geld in der Staatskasse). Komplexes wechselseitiges Wirken oder gar systemische Zusammenhänge globaler Handelsbeziehungen können dagegen aufgrund des vorliegenden Settings aus ökonomischer Sicht nicht verdeutlicht werden. So verfolgt das Spiel beispielsweise das explizite Ziel, *terms of trade* erfahrbar werden zu lassen. Ohne Importgüterströme ist das aber gar nicht möglich. Didaktische Reduktion darf nicht zur Trivialisierung oder gar Falschdarstellung grundlegender Zusammenhänge und Wechselwirkungen führen. Im Gegenteil sollte vernetztes Denken das Ziel sein.

Nicht zuletzt wenden ökonomische Laien (c) bei der Beurteilung von internationalen ökonomischen Prozessen häufig eine sehr einfache Heuristik an, die in der Literatur als „Anti-Foreign-Bias“ bezeichnet wird (vgl. FETCHENHAUER, ENSTE & KÖNEKE, 2010, S. 9–10). Bei der Frage nach der Angemessenheit einer ökonomischen Entscheidung werden in der Regel die Vor- und Nachteile für die eigene Gruppe deutlich stärker gewichtet, als die der jeweils anderen. Das Spiel fördert diesen Bias dadurch, dass die Gruppe mit dem größten Guthaben gewinnt. Investitionen in mittel- oder langfristige Kooperationen bleiben möglicherweise aus, weil die Zugehörigkeit zur eigenen Bezugsgruppe und deren Gewinn im Vordergrund steht.

Zusätzlich zu den Falschdarstellungen und der Förderung typischer Denkfehler

3. besteht im Spiel systematisch die Gefahr von *Trugschlüssen von Verallgemeinerungen*.

Die didaktischen Stolpersteine einer Generalisierung sozialer Handlungen Einzelner hin zur gesamtwirtschaftlichen Ebene wird in der Wirtschaftsdidaktik unter dem Begriff *Mikro-Makro-Problematik* aufgearbeitet (KROL et al. 2006). Diese Verallgemeinerungsprobleme werden im Spiel eher ver- als entschärft. Der Welthandel als soziales Phänomen (Makroebene) soll im Klassenraum durch das Planspiel erfahrbar werden (Mikroebene), um dann wiederum die Erfahrungen aus der Kleingruppe auf reale Phänomene und Probleme auf der Makroebene übertragen und anwenden zu können. Der letzte Schritt von Simulation im Klassenraum hin zu Verallgemeinerbarem über Wirtschaft wird im Planspiel erschwert. Exemplarisch: Die sozialen Interaktionen im Planspiel sind durch ein hohes Maß an Transparenz über das Verhalten der beteiligten Akteurinnen und Akteure gekennzeichnet. Zwischen den Gruppenmitgliedern existiert in der Regel eine emotionale Verbundenheit und es wird Face-to-Face kommuniziert. In Großgruppenkontexten sind die Probleme hingegen aufgrund von Intransparenz und

Anonymität oftmals gar nicht leicht zu erkennen oder auf die Handlungen bestimmter Personen rückführbar. Es stellt sich die Frage, wie die im Planspiel in der Kleingruppe simulierten Zusammenhänge auf Großgruppenstrukturen übertragen werden können. Dies wäre im vorliegenden Fall zwar durchaus möglich, es findet in der Auswertungsphase aber keine systematische Berücksichtigung.

Eine systematische Auswertung der Transkripte kann aus Platzgründen hier nicht erfolgen. Exemplarisch können jedoch jeweils Transkriptionsstellen für die Potenziale und die Schwächen des Planspiels gefunden werden:

- ▶ Positiv zu erkennen ist, dass das Spiel offensichtlich dazu anregt über die Fairness von ökonomischen Tauschbeziehungen nachzudenken („Es gibt keinen fairen Tausch für eine Partei. [...] Ich glaub ich muss dir erklären was fair heißt.“ Z. 758–761). Wirtschaftliche Kooperationen zwischen Unternehmen oder Nachfragern und Anbietern sind auch auf internationalen Märkten in der Regel freiwillig und kommen daher auf mittlere Sicht nicht ohne ein Mindestmaß an Fairness aus. Daher ist es bildungsrelevant, sich über die Frage auszutauschen, was im internationalen Handel fair ist und was nicht.
- ▶ Die oben skizzierten Probleme des Spiels werde aus ökonomischer Sicht an den Schüleraussagen zum egoistischen Verhalten deutlich („Um auf dem Markt Gewinn zu machen [...] um Bester zu werden, muss man egoistisch sein [...] da darf man nicht freundlich sein. Des Ziel von dem Spiel war ja des meiste Geld zu kriegen (n) nicht das alle gleich viel [...] also dass gleich gut vorankommen; es war ja Wir ham ja nicht Kommunismus gespielt.“ Z. 91–96; „es war einfach ganz klar; dann dann musst du eben egoistisch sein, dann bringts dir nichts nett zu sein und Zeugs zu verschenken oder für wenig Geld wegzugeben.“ Z. 100–102; „man muss halt bei solchen Spielen einfach egoistisch sein.“ Z. 113–114).

Der vorgegebenen Zielsetzung folgend und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Machtverhältnisse wurden offensichtlich egoistische Handlungsweisen von Ländern (!) als individuell-rationale Strategien wahrgenommen. Die Notwendigkeit von Kooperationsgewinnen wird nicht erkannt, das Null-Summen-Denken und der Anti-Foreign-Bias werden gefördert. Bestenfalls übertragen die Schülerinnen und Schüler nicht die eigenen, während des Spiels gesammelte Erfahrungen auf reale Tauschprozesse.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

Das vorliegende Planspiel aktiviert Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende in hohem Maße und stellt somit letztlich einen guten Ausgangspunkt für die Diskussion von Ungleichheit und Fairness dar. Aus Sicht der Ökonomischen Bildung besteht jedoch deutlicher Optimierungsbedarf. Die Falschdarstellungen sind zu korrigieren und die Denkfehler sowie die Mikro-Makro-Probleme sollten durch das Spiel entschärft und nicht gefördert werden. Dazu wäre ein anderes, wahrscheinlich komplexeres didaktisches Setting erforderlich.

Soziale Ungleichheit ist nicht das Ziel von Welthandel und auch kein erwünschtes Ergebnis. Wenn das Spiel weiter diesen Aspekt verfolgt, sollte es auch *Ungleichheitsspiel* und nicht *Welthandelsspiel* genannt werden. Eine ökonomisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Welthandel wiederum würde eher davon ausgehen, dass internationaler Handel grundsätzlich ein Mehr an Wohlstand für alle Beteiligten ermöglichen kann, der mit nur eigenen Mitteln in einer Situation der Autarkie nicht erreicht werden könnte (für viele: APOLTE, 2006). Damit wird selbstverständlich nicht geleugnet, dass mit der Idee offener Grenzen in einer globalen Wirtschaft auch Probleme entstehen. Insbesondere Machtstrukturen auf Märkten behindern einen funktionsfähigen Wettbewerb (Stichwort: Nord-Süd-Gefälle). Solche Probleme können entweder ordnungspolitisch gestaltet werden, was im globalen Kontext schwierig ist, oder sie können – wie aktuell in relevanten Nationen zu beobachten ist – zu protektionistischen Aktivitäten und entsprechenden Retorsionsmaßnahmen führen.

Ökonomische Globalisierungsprozesse haben – auch getrieben durch die Digitalisierung – stark an Geschwindigkeit zugenommen, was unter anderem dazu führt, dass die (ökonomische) Lebenswirklichkeit von Individuen durch Entwicklungen beeinflusst wird, die außerhalb der eigenen Aktionsosphäre liegen. Das verursacht Unsicherheit, wohingegen sich die Bürgerinnen und Bürger in manchen Ländern der Welt durch die Stärkung des Nationalstaats wieder mehr Sicherheit versprechen (Stichwort: Brexit). Gerade in solchen Zeiten ein Spiel mit so deutlichen fachlich-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Defiziten im Unterricht durchzuführen, in dem die Vorteile offener Grenzen systematisch vernachlässigt werden, kann aus Sicht der Ökonomischen Bildung nicht empfohlen werden. Hier gibt es durchaus differenziertere Alternativen, wie beispielsweise das Planspiel MACRO der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, in dem zwei Länder die Wohlfahrt ihrer Bevölkerung maximieren sollen, oder das Planspiel *Welthandel* von der Heinrich-Böll-Stiftung und planpolitik, in dem

ordnungspolitische Fragen entlang der Konfliktlinie von Industrie- und Entwicklungsländern thematisiert werden.

4.5 Eine politische Perspektive

(A. Bruns-Junker, S. Gessner & M. Meixner)

Allgemein anerkanntes Ziel des Fachunterrichts politischer Bildung in Deutschland ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen und verantwortungsvollen Orientierung in der Welt und zur Teilhabe an der demokratischen Öffentlichkeit und Wirtschaft. Dieses Ziel politischer Bildung lassen sich unter dem Begriff der politischen Mündigkeit zusammenfassen. Hierdurch wird jedoch kein Leitbild ausgedrückt, welches eine aktive Bürgerin oder einen aktiven Bürger als Zielvorgabe formuliert. Vielmehr sollen die Voraussetzungen, d.h. Befähigungen zur Mitgestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens geschaffen werden.

In der schulischen politischen Bildung sollen dazu Kompetenzen angebahnt und vermittelt werden. Neben der politischen Methoden- und Handlungskompetenz gilt insbesondere die politische Urteilskompetenz als zentrale Voraussetzung für politische Mündigkeit. Politische Urteilskompetenz bezeichnet die Fähigkeit „politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert bewerten zu können“ (GPJE, 2004, S. 13). Diese Definition beinhaltet zwei Facetten, die das *politische* Urteil von Urteilen aus anderen fachlichen Perspektiven abgrenzt. Zum einen beziehen sich politische Urteile hinsichtlich ihres Gegenstandes auf politische Sachverhalte, Phänomene, Probleme und Fragestellungen. Zum anderen verlangen politische Urteile eine Pluralität und Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven, was beinhaltet, „dass man unterschiedliche fachliche Zugänge zu einem konkreten Gegenstand oder Problem zusammenführend vergleicht“ (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, S. 81). Dies kommt in der oben zitierten Unterscheidung zwischen Sach- und Wertaspekten und der daran angelehnten analytischen Differenzierung von Sach- und Werturteilen zum Ausdruck. Sachurteile haben einen konstatierenden oder analytischen Charakter und entsprechen Tatsachenbeschreibungen oder Schlussfolgerungen während Werturteile Beurteilungen von politischen Gegenständen nach moralischen Maßstäben sind (vgl. SANDER, 2013).

Politische Bildung soll im Sinne der Kompetenzentwicklung dazu beitragen, dass sich die Sach- und Werturteile der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

ihrer Qualität verbessern. Eine solche Qualitätsverbesserung des politischen Urteilens ist meist nicht über das inhaltliche Ergebnis erkennbar, da die Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer freien Urteilsbildung behindert werden sollen. Vielmehr zeigt sich eine Weiterentwicklung des politischen Urteils in der Qualität der Begründung. Eine Verbesserung der Qualität liegt in der Zunahme von Komplexität der Begründung. Innerhalb der Dimension des Werturteils entspricht eine Komplexitätssteigerung der Erweiterung des Bezugsfeldes, welches beim moralischen Urteil berücksichtigt wird. Im Bereich des Sachurteils kann ein Komplexitätszuwachs in horizontaler (Bedingungsgefüge eines politischen Gegenstandes genauer analysieren und bedenken können) und vertikaler (Verknüpfung von Konkretem mit Abstraktem) Richtung stattfinden (vgl. SANDER, 2013). Eine Qualitätsverbesserung – sowohl von Sach- als auch von Werturteilen – impliziert somit eine pluralistische und multiperspektivische Auseinandersetzung mit politischen Gegenständen (vgl. JUCHLER, 2012).

Soll ein Lerngegenstand in der politischen Bildung zur Verbesserung der politischen Urteilskompetenz beitragen, so müssen sich in ihm die verschiedenen Tiefenschichten des Politischen ausdrücken. Gemeint ist hiermit, dass der Lerngegenstand es ermöglicht von der alltäglichen Politikwahrnehmung (Oberfläche)

über die mittel- und längerfristige politische Problemlage (Mittlere Zone) bis hin zum Kern, dem Verstehen von Politik als dauernde menschliche Aufgabe im Sinne der Regelung gemeinsamer Angelegenheiten und der Sicherung des Miteinanders, vorzudringen (vgl. SANDER, 2013).

Die Konzeption des Welthandelsspiels zeigt, dass das Ziel des Spiels, nämlich die Gewinnmaximierung, vor allem die Schicht der Oberfläche des Politischen abbildet. Die Anlage und das Ziel des Spiels animieren die jugendlichen Spielerinnen und Spieler dazu, ihre (bereits) bestehenden Konzepte zur Funktionsweise des kapitalistisch organisierten Marktes aufzuführen und ihr (wirtschaftliches) Handeln an der Maxime Gewinnorientierung auszurichten. Im Tiefenschichtenmodell entspricht dies der alltäglichen Wahrnehmung von Politik (Oberfläche). Die Schülerinnen und Schüler sind nicht dazu aufgefordert, ihre Konzepte kritisch zu reflektieren, andere Perspektiven zu berücksichtigen oder alternative Handlungsoptionen und deren Folgen zu durchdenken. Stattdessen ist die gewinnorientierte Perspektive zentral und bleibt unhinterfragt. Dadurch wird eine Weiterentwicklung von Sach- und Werturteil, die aus einer pluralistischen und multiperspektivischen Betrachtungsweise hervorgehen könnte, nicht ermöglicht. Problematisch ist daran, dass die bestehenden Konzepte über (welt-)wirtschaftliches

Zonen des Politischen

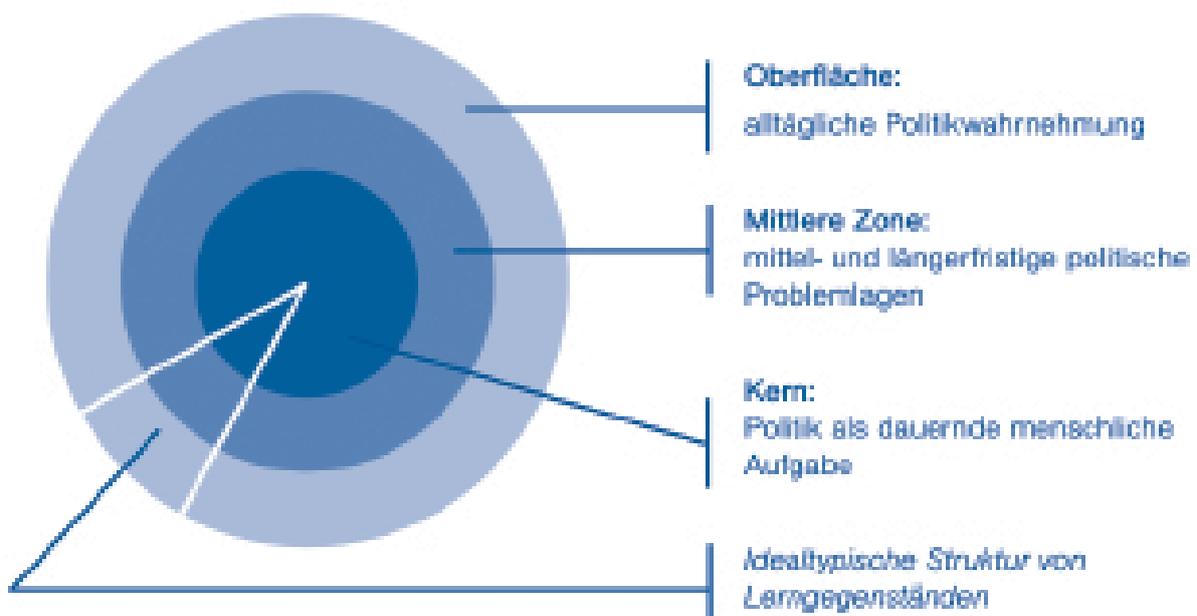


ABB. 4 Zonen des Politischen (Quelle: SANDER, 2013, S. 178)

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

Handeln reproduziert, aber nicht bearbeitet werden. Durch die starke Betonung des Spielcharakters und die simplifizierende didaktische Reduktion des Lerngegenstandes werden diese Effekte zusätzlich verstärkt. Ein selbstständiges Hinterfragen der Spielmechanismen und ein Transfer auf reale Welthandelsmechanismen durch die Schülerinnen und Schüler werden durch das Spiel selbst nicht initiiert. Die eindimensionale Betrachtungsweise des Spiels fördert keinen Komplexitätszuwachs bei der Begründung von Sach- oder Werturteil.

Dennoch lässt sich das Simulationsspiel in der politischen Bildung zum Zwecke der Diagnostik von Schülerinnen- und Schülerkonzepten nutzen. Insbesondere in der Reflexionsphase nach dem Spiel können die Wert- und Sachurteile der Schülerinnen und Schüler und deren Begründungen analysiert und zum Ausgang weiter Lernprozesse genutzt werden. Dies lässt sich anhand von Transkriptauszügen zeigen.

In Abschnitt 1 wird postuliert, dass der Markt nicht fair sei (Z. 82–86), was durch die ungleiche Ressourcenverteilung sowie durch das Spielziel der Gewinnmaximierung begründet wird (Z. 87–94). Diese Struktur erfordere notwendigerweise egoistisches Verhalten oder Vorgehen und wird daher als Legitimierung von egoistischen Handlungen verstanden (Z. 91–92, 100–102). Dabei wird unter egoistischem Verhalten verstanden, dass jede Handlung auf den eigenen Vorteil oder das eigene Vorankommen ausgerichtet ist (Z. 93–94, 101–102) und die Interessen oder Bedürfnisse eines anderen nur dann berücksichtigt werden, wenn sie für die eigene Gewinnmaximierung genutzt werden können (Z. 112–113). Letztendlich besteht bei einigen Schülerinnen und Schülern sogar die Annahme, dass hinreichend egoistisches Verhalten unabhängig von der anfänglichen Ressourcenverteilung zum Spielziel führe. Man müsse sich also nur genug anstrengen, um erfolgreich zu sein (Z. 70–78). Die einzig genannte Grenze von egoistischen Handlungen liegt bei einem Diebstahl. Eine solche Handlung ist nicht mehr durch das Spielziel zu legitimieren und wird als Fehlverhalten gewertet (Z. 105–110).

Es zeigt sich, dass das Werturteil eines nicht fairen Marktes durch ein defizitäres Sachurteil begründet wird, da es weder in horizontaler noch in vertikaler Richtung ausreichend durchdacht ist.

Die zentrale Aufgabe der Lehrkraft bei dem Einsatz des Welthandelsspiels besteht also darin, den Schülerinnen und Schüler in der Reflexionsphase die Möglichkeit zu geben, ihr Sach- und Werturteil ausdifferenzieren. Im Sinne der Tiefenschichten des Politischen hieße das bspw. die Vereinfachungen der Marktstrukturen offenzulegen oder den Lerngegen-

stand aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, z.B. einer nachhaltigkeitsorientierten oder solidarischen zu betrachten. Hierdurch können zum einen die für politisches Lernen relevanten Konzepte wie Markt, Wirtschaftsordnung, Arbeit und Arbeitsteilung, Interessen und Bedürfnisse, Knappheit, Macht, Gemeinwohl oder Werte eingeführt, differenziert und miteinander vernetzt werden. Zum anderen kann eine vertiefte und breitere Analyse des globalen Marktes stattfinden, indem beispielsweise ein mehrdimensionaler Blick aus soziologischer, sozialphilosophischer, juristischer oder historischer Perspektive auf den Markt geworfen wird und so nicht nur Funktionsweisen und Mechanismen innerhalb des Marktes sondern auch entsprechende Folgen und Nebenfolgen des Handelns außerhalb dessen erkannt und nachvollzogen werden. Hiermit verbunden sind Fragen von mittel- und längerfristigen Problemlagen wie zum Beispiel konzeptuelle Stärken und Schwächen der neoliberalen bzw. globalen Marktwirtschaft. Im Kern des Politischen ginge es dann ganz grundsätzlich um Fragen einer globalen Ordnung und um politische Werturteile, in denen sich z.B. das Verhältnis von persönlichem Nutzen hin zur Gemeinwohlorientierung aufspannt.

4.6 Eine sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive (S. Müller)

Eine sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik ist um die Frage der Mündigkeit zentriert (AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK, 2016; MÜLLER, 2019). Wie und wodurch sich Mündigkeit im Unterricht unter Bedingungen von Schulpflicht auszeichnet, bildet den Gegenstand anhaltender Diskussionen. Im Folgenden rücke ich eine *reflexive Subjektorientierung* in den Mittelpunkt. Diese konzeptualisiert die Gestaltung von Lernumgebungen, die Bildungs- und Reflexionserfahrungen sowie die Folgen und Effekte aus einer Perspektive zwischen Förderung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten im Unterricht (MÜLLER, 2018a). Dabei geht es nicht um eine dichotom-binäre Aufteilung, die davon ausgeht, dass die beiden entgegenstehenden und gegenläufigen Bestimmungen (Förderung und Untergrabung) in Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen stets eineindeutig voneinander unterschieden werden können. Aus der Perspektive einer reflexiven Subjektorientierung kann in theoretischer, praktischer und fachdidaktischer Hinsicht von einem In-, Mit- und Gegeneinander von *rechthaberischen* und *reflexiven* Erfahrungen ausgegangen werden (MÜLLER, 2018c). Argumentiert wird, dass diese Überlegungen mündigkeitsorientierte Bildungs- und Reflexionser-

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

fahrungen genauer konturieren können.

Diese hier kursorisch skizzierten Hinweise legen eine doppelläufige Perspektive an, die zunächst ganz allgemein danach fragt, wann, wodurch und wie welche Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten im Welthandelsspiel (nicht) unterstützt werden. Bereits durch diese nicht-dichotome Fragestellung danach, was *ermöglicht* und was *nicht ermöglicht* wird, entsteht ein diskursiver Argumentationsraum, der auf eine *Begründungspflicht* abzielt, diese einfordert und produziert. Zudem wird sichtbar, dass eine Begründungspflicht auf unterschiedliche normative Bezugslinien zurückgreifen kann. Ohne Weiteres sind gesinnungsethische, utilitaristische oder deontische Schwerpunktsetzungen vorstellbar (vgl. ausführlicher dazu MÜLLER, 2018b).

Eine weitere Besonderheit einer reflexiven sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive erweist sich zudem im nächsten Schritt: Es geht nicht nur um *äußerlich verbleibende Bestimmungen*, wo, wie, wann und wodurch unterschiedliche Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten gestützt und unterlaufen werden. Einbezogen und abgezielt wird zudem auf eine Diskussion *innerer Gegenläufigkeiten*, die eine bloße Sortierung und Kategorisierung von *Förderung* einerseits und *Untergrabung* andererseits überschreitet. Dann kann sich ein nicht-dichotomer Horizont der Reflexivität öffnen, der bspw. auch diskutieren kann, dass äußerlich proklamierte Ziele der Förderung von Mündigkeit möglicherweise mit realen Effekten verbunden sind, die mit (gravierenden) Einschränkungen von Mündigkeit einhergehen können.

Andreas PETRIK (2017) weist darauf hin, dass Planspiele weder unter- noch überschätzt werden dürfen. FISCHER (2018, S. 423) kommt in seinen Untersuchungen zum Planspiel Wirtschaftsordnungen u.a. zu dem Schluss: „Die Lernenden denken sozialwissenschaftlich integriert. Keinesfalls denken die Lernenden beim Thema Wirtschaftsordnungen nur ökonomisch. Ausdrücklich denken und lernen sie nicht separiert nach unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven.“

Die hier eingenommene Perspektive auf die Potentiale und Grenzen des Welthandelsspiels lautet vor diesem Hintergrund: Wo, wie, wann und wodurch werden mündigkeitserweiternde oder -einschränkende Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten produziert, nahegelegt und (nicht) ermöglicht?

Es kann im Folgenden lediglich um kursorische, stichpunkthaft angedeutete Interpretationslinien vor dem Hintergrund der geschilderten Perspektive gehen. Aus einer reflexiven Perspektive fallen im ausgewählten Abschnitt A zunächst dichotome Einschät-

zungen auf: gut/nicht gut, Sieg/Niederlage, besser/schlechter, fair/unfair. Möglich wird damit u.a. nicht nur eine Thematisierung von Ungerechtigkeiten, die mit dem Spiel einhergehen, sondern zugleich ihre Bestätigung. Sowohl rechthaberische, affirmative Bezüge als auch Möglichkeiten reflexiver Distanz zu sozialen und gesellschaftlichen Phänomenen und Bedingungen werden hier deutlich.

Eine erste Interpretationslinie könnte nun darin bestehen, dass mit dem Welthandelsspiel eine pure, affirmative Bestätigung kapitalistisch warenproduzierender Gesellschaften verbunden ist: Um auf dem Markt Gewinn zu machen, muss man egoistisch sein (Z. 91–92). Die anderen erscheinen vorrangig als Marktteilnehmerinnen und -teilnehmer, die daher strategisch-instrumentell interessieren, allenfalls in zweiter Linie als Subjekte. Die strukturellen Voraussetzungen unter Bedingungen von Ungleichheit werden zwar erkannt und benannt (Z. 88–90), aber „es ist halt so“ (Z. 89).

Eine zweite Interpretationslinie könnte das glatte Gegenteil begründen: Genau in und durch die Benennung all der strukturellen Ungleichheiten samt ihrer instrumentell-strategischen Effekte entsteht ein Einblick in die Struktur und die Effekte kapitalistischer Produktionsbedingungen im globalen Maßstab. Dass die Produktion von Waren nicht zwangsläufig kapitalistisch organisiert werden muss, wird zudem expliziert: „Wir ham ja nicht Kommunismus gespielt.“ (Z. 95–96).

Welche Interpretationslinie ist nun *richtig* und lässt sich dem Material entnehmen? Aus einer sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive reflexiver Subjektorientierung: Beide. Dies kann als Hinweis genommen werden, dass mit dem Welthandelsspiel sowohl eine Förderung als auch eine Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Beteiligten verbunden sein kann.

Beide Interpretationslinien sind darin verbunden, dass es für die Beteiligten bedeutsam ist, hervorzuheben, dass es sich um ein Spiel handelt (Z. 93; Z. 97; Z. 104; Z. 106; Z. 116). Damit erfolgt auch eine Unterscheidung der Rolle im Spiel von der eigenen Subjektivität. Die Distanzierung erlaubt, die eigenen subjektiven Vorstellungen, Vorlieben und Abneigungen von der Rolle im Spiel abzugrenzen.

Zudem sind die beiden Interpretationslinien mit einer weiteren Spezifik des Welthandelsspiels verbunden. Alle Beteiligten werden affektiv stark eingebunden. Die unmittelbaren, auch lustvollen und ironisch-distanzierten Aushandlungsprozesse auf dem *freien* Markt, die auf den Handel und Tausch dringend benötigter Materialien abzielen, produzieren eigene

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

Erfahrungen von (Miss-)Erfolg. Auch Zurückweisungen und Fremdperspektiven können (und müssen) ausgehalten werden. Der Fokus auf den intersubjektiven Aushandlungsprozess bringt diskursive Möglichkeiten hervor, in dem alle Beteiligten (auch diejenigen in der Beobachterposition) unterschiedliche Aushandlungsmöglichkeiten (spielerisch) erfahren und erproben können – sowohl aus strategisch-instrumenteller als auch aus darüberhinausgehenden Motiven.

Aus diesen lediglich kursorischen Überlegungen kann hier an dieser Stelle zumindest festgehalten werden, dass mit dem Welthandelsspiel keine deterministisch festlegbaren Lehr-/Lernerfahrungen verbunden sind. Ganz im Gegenteil ist von heterogenen Anschlussmöglichkeiten auszugehen, die in einem Mit-, Gegen- und Ineinander verschiedener Motive und Effekte verquickt sind. In der ausgewählten Passage werden solche Erfahrungen darin sichtbar, dass die einen eben „sauheftig [...] gewirtschaftet“ (Z. 75–77) haben. Unterstellt werden kann damit den anderen, genau das nicht zu können und sie daher auch (mit-)verantwortlich für ihre ökonomische Lage sind. Genau dies wird umgehend als „Bullshit“ fundamental problematisiert (Z. 82–84).

Welche Folgerungen ergeben sich zusammenfassend und stichpunktartig im Anschluss an die skizzierte sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive einer reflexiven Subjektorientierung?

1. Das Spiel produziert keinen Determinismus: Eine blinde, affirmative, möglicherweise sogar regressive Bestätigung bislang vorhandener Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten ist ebenso wie eine Kritik, Transzendierung und Erweiterung möglich und vorstellbar.
2. Gleichwohl kann unmittelbar ein Lerneffekt dominieren, der die strukturellen Voraussetzungen und Ausgangsbedingungen in den Hintergrund treten lässt. Dann dominiert die Sichtweise: Hätten sich die anderen mehr angestrengt, wären diese auch bei den Gewinnern im Welthandel.
3. Daraus ergibt sich eine zentrale Herausforderung in fachwissenschaftlicher Hinsicht: Stehen fachwissenschaftliche Theorien und Konzepte zur Verfügung, um die strukturellen Ursachen der „rationalen Beutegreifer“ (RITSERT, 2017, S. 15) auf Märkten reflexiv einordnen zu können – oder nicht? Fachwissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten diskutieren in soziologischer Perspektive SIMMEL (1989), im Blick auf die strukturellen Bedingungen in den historisch unterschiedlichen Produktionsweisen RESCH und STEINERT (2009) und den Zusammenhang von Geld und Vergesellschaftung diskutiert BRODBECK (2009).

4. Daraus folgt zudem eine entscheidende Herausforderung in fachdidaktischer Hinsicht: Stehen im Anschluss an das Spiel ausreichende Reflexionsmöglichkeiten zur Verfügung, um all die rechthaberischen und reflexiven Anregungen im Blick auf die Erweiterung und die Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten bearbeitbar werden zu lassen?

Substantielle Bildungsprozesse sind auf Möglichkeiten reflexiver Distanzierung angewiesen, sie bauen darauf auf. Diese benötigen Zeit und Raum, um die Voraussetzungen und Folgen der unterschiedlichen strukturellen Ausgangsbedingungen, der divergierenden Austauschpraxen sowie die affektive Einbindung zu thematisieren und bearbeitbar werden zu lassen. Dann können auch Optionen diskutiert werden, die strategisch-instrumentelle Bezugnahmen ebenso wie darüberhinausgehende Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten im Unterricht erlebbar werden lassen.

4.7 Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive (J. Engel)

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Frage nach der Relationalität von globalisierten Subjektkonfigurationen (*Wer spielt hier mit?*). Ganz allgemein gesprochen, macht das hier diskutierte Unterrichtssetting ein hochaktuelles Phänomen sehr konkret zugänglich: Schülerinnen und Schüler spielen im Unterricht Welthandel, wobei kapitalistische bzw. neoliberale Marktlogiken wie Mangel (durch Ressourcenknappheit), Macht (durch unterschiedliche Status der Entwicklungs- oder eben Industrieländer) und Stress (durch Zeitdruck und nur bedingt geklärte Abläufe bzw. Regeln) für sie konkret erlebbar und somit auch emotional bzw. körperlich erfahrbar werden. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich zu anderen (RICKEN et al., 2017; REH & RICKEN, 2012), zu den Dingen (RABENSTEIN, 2018) und im Raum (FOUCAULT, 1978; LÖW, 2011) im Rahmen eines Spiels, das man üblicherweise gewinnen oder verlieren kann, zu positionieren.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist es nun spannend, auf welches Wissen sie bei der Bearbeitung dieser Herausforderung zurückgreifen können. Folgt man impliziten Wissenstheorien, leitet die Schülerinnen und Schüler beim Spielen ein habitualisiertes und alltägliches Wissen an (ERNST & PAUL, 2013; ENGEL & PAUL, 2017), das in Zeiten der (Post-)Globalisierung (ANDRESEN & OELKERS, 2018) und (Post-)Digitalisierung (JÖRISSEN, 2015; STALDER, 2017; STALDER, 2018) von diversen Relationierungsmöglichkeiten geprägt

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

ist. Wie setzen sie sich also zu anderen Schülerinnen und Schülern, zu den Dingen und zum Raum – und dabei stets zu sich selbst – vor dem Hintergrund globalisierter und digitalisierter Bezugshorizonte in ein Verhältnis? Aus einer subjekttheoretischen Perspektive, die davon ausgeht, dass durch Gesten der (Versagung von) Anerkennung (RICKEN, 2016) Subjekte erst hervorgebracht werden, lässt sich nun also fragen, für wen im Klassenraum beim Spielen des Welthandels welcher Platz frei ist und wer nicht nur kein Gehör findet (SPIVAK, 1988), obwohl sie oder er deutlich und häufig fachlich richtig spricht, sondern auch wie ein Subjekt hier „den Rand einer Zwischen-Wirklichkeit bewohnt“ (BHABHA, 2011, S. 20), in der Differenzen jenseits gewohnter Unterscheidungen etwa von richtig und falsch, in ihrer Ambivalenz hervorgebracht und somit bearbeitbar werden.

In videobasierten Analysen zu Subjektpositionierungen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Welthandelsspiels, bei dem die übliche Unterrichtsordnung außer Kraft gesetzt wird, lässt sich eine Differenz zwischen kognitiv-reflexiven Lernprozessen der Verhältnissetzung und performativen Vollzügen der Relationierung erkennen (ENGEL, 2020). Während die Schülerinnen und Schüler auf der Ebene reflexiv-kognitiver Relationierungsprozesse also globale Bezüge herstellen, etwa bei der ungleichen Verteilung von Ressourcen zwischen den Gruppentischen, die Entwicklungsländer und den Gruppentischen, die Industrieländer repräsentieren, positionieren sie sich in der Spielsituation ganz konkret, also auf körperlicher, räumlicher und soziomaterieller Ebene zueinander. Sieht man die Schülerinnen und Schüler hierbei einerseits in der unterrichtlichen Spiellogik eines globalisierten Welthandelsspiel, bei dem Herrschaftsverhältnisse verhandelt werden und stellt man andererseits in Rechnung, dass dabei Wissenspraktiken eines globalisierten Alltags zum Tragen kommen, lässt sich vor dem Hintergrund komparativer Analysen von strukturidentischen Situationen an anderen Schulen festhalten, dass die hier diskutierten Praktiken der Subjektivierung als Hervorbringung des Anderen/Fremden und damit verbundenen Herrschafts- bzw. Ungleichheitsverhältnissen diskutiert werden können.

Schaut man sich vor diesen Fragehorizonten das Transkript noch einmal genauer an, fällt ein Satz (Z. 103–104) besonders ins Auge: „Außer die Isabella aber die Isabella hat das Spiel nicht verstanden.“ Betrachtet man diesen Transkriptabschnitt auf der Ebene expliziter Äußerungen, wird scheinbar plötzlich und inmitten der Fragen zu (un-)möglichen Spielzügen und deren Legitimation, etwa, dass man egoistisch

sein muss und nicht nett sein kann, unmittelbar und ohne direkten Zusammenhang auf Isabella verwiesen, die das Spiel nicht verstanden habe und einfach geklaut hat. Erneut und wieder ohne direkteren Zusammenhang, wenden die Schülerinnen und Schüler sich von Isabella ab und ihren eigenen Spielzügen zu, die sodann als einzig mögliche Variante gerahmt werden, wie etwa der Handlungsakt ausgeschnittene Schablonen teuer zu verkaufen. Erst in einer genetischen Analyseinstellung, die von der expliziten Ebene des WAS, auf die implizite Ebene des WIES wechselt, wird nachvollziehbar, wie brisant das Thema ist, das hier von den Schülerinnen und Schülern verdeckt aufgeworfen und sofort wieder thematisch verschoben wird. Implizit kreisen sie an dieser Stelle um die Frage, was in dem Spiel geht bzw. möglich ist und beschreiben dann Modi der (Selbst-)Positionierung, die sie rechtfertigen und somit für nicht selbstverständlich bzw. alltäglich halten: In diesem spezifischen Kontext „musst du halt egoistisch sein und bringst dir nichts nett zu sein“ (Z. 91–92). Auf diesem für sie offenbar unsicheren Terrain – sie sind sich in dieser Haltung selbst fremd geworden, wie ihre Legitimationsbemühungen zeigen – kommt nun jemand dazu, der ihre Logik nicht mitspielt. Doch was passiert mit ihr? Wie wird ihre andere, fremde Haltung implizit bewertet? Es wird behauptet, sie habe das Spiel nicht verstanden und deshalb geklaut. Eine andere Spielweise als die eigene, ist ihnen jedoch so fremd, dass eine abrupte Themenverschiebung zur eigenen Spielweise erfolgt, die erneut als richtig(er) bzw. einzig mögliche Vorgehensweise dargestellt wird. So wird auf impliziter Ebene also thematisch, wie jemand aus Sicht der anderen Schülerinnen und Schüler aus dem Welthandelsspiel als „nicht-Wissende“ und somit als Andere oder Fremde herausfällt und sich durch ihre Spielart disqualifiziert. Sie erfährt für ihre Idee, zu klauen offenbar keine Anerkennung.

Betrachtet man nun den Diskursverlauf etwas genauer, wird nachvollziehbar, wie die Schülerinnen und Schüler gerade dann auf Isabella zu sprechen kommen, wenn es implizit um die Frage geht, was im Welthandelsspiel nicht möglich ist. Es ist nicht möglich, nett zu sein und es ist auch nicht möglich, so wie Isabella zu sein, die das Spiel nicht versteht und klaut. Dieser Widerspruch lässt sich erst nachvollziehen, wenn man die Interpretation auf die impliziten Bewertungslogiken verschiebt und die expliziten Theorien über die günstigen Voraussetzungen des Welthandels in ihrer Geltung zunächst einklammert. Dann wird erkennbar, wie die Schülerinnen und Schüler die eigene Subjektpositionierung als legitimierungsbedürftig, aber auch -möglich entwerfen. Es scheint für

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

sie also einerseits nicht selbstverständlich zu sein, die Gewinnmaximierung vor Fragen des Sozialen zu präferieren („dann dann musst du eben egoistisch sein“ Z. 100–101) und andererseits undenkbar, das Spiel nicht zu gewinnen. So enden sie in einer ökonomischen Logik, die zahlenbasiert das eigene Verhalten implizit als einzige Möglichkeit einer haltbaren Lösung darlegt und die in spannende Ambivalenzen, Widersprüche und Paradoxien verstrickten Fragehorizonte engführt. Dabei bleibt für Isabella, die das Spiel ganz anders spielt, etwa klaut und hierbei vielleicht andere als gewinnmaximierende Interessen verfolgt, kein Platz. Strukturidentische Situationen haben sich fall- und schulübergreifend in unseren empirischen Studien gezeigt und sind insbesondere angesichts der didaktischen Arbeit an ethischem Urteilen in globalisierten Lebenswelten von Bedeutung. Eine Aufgabe künftiger Unterrichtsforschung besteht daher in der diversitätssensiblen Analyse von Zugehörigkeitsordnungen im Unterricht.

Auch Erkenntnisse von Ungleichheits- und Konfliktforscherinnen und -forscher weisen darauf hin, dass Entscheidungs- und Differenzierungsprozesse insbesondere auf einer impliziten Ebene von Wissensbeständen erfolgen, d.h., sie ereignen sich in Abhängigkeiten zu Logiken der Alltagspraxis und entstehen (auch als reflexive Praxis) in „urbanen Alltagsarenen [als] unauffällige, anonyme, spontan und still verlaufende Interaktionen aber auch alltägliche und außeralltägliche Konflikte der Einwanderungsgesellschaft, wirken auf diese selbst zurück und verändern

das Beziehungsgeflecht ihrer [menschlichen, dinglichen, räumlichen, medialen und materialen, JE] Akteure.“ (HÜTTEMANN, 2018, S. 9). Hierbei greifen lokale Positionen und Ordnungen – auch als Orte der Kritik – im (auch von den Schülerinnen und Schüler immer wieder, siehe Z. 81–82) globalen projizierten Welthandel ineinander. Isabella verortet sich offenbar anders als die anderen Mitspielerinnen und Mitspieler, so dass ihre Subjektpositionierung als im globalen Handel lokal kritische Position verstanden werden kann, die ihr „kritisches Potential aus einer besonderen Verortung in unterschiedlichen Ordnungen“ (MECHERIL et al., 2016, S. 21) gewinnt. Sie folgt einer subversiven Praktik des Klauens und erzeugt somit eine andere Ordnung in der Ordnung der gewinnmaximierenden Massenproduktion des Welthandelsspiels, schlägt also auf impliziter Ebene eine Art Umverteilung und eben keine weitere Produktion vor. Diese Positionierung findet weder im hektischen Spielverlauf noch bei dessen Reflexion im Rahmen der Gruppendiskussionen Gehör (SPIVAK, 2013). Erziehungswissenschaftlich gerät diese lokale Artikulation als Subjektpositionierung jedoch in den Blick, denn „solcherart lokale kritische Artikulationen klagen erkenntnistheoretisch und politisch die Reflexion der Positionierung von Subjekten innerhalb von machtproduktiven und machterhaltenden, hierarchisch strukturierten Räumen ein und betonen die Situiertheit von Wissen (HARAWAY, 1995) innerhalb von hegemonialen Geschichtsschreibungen“ (MECHERIL et al., 2016, S. 21).

5 Zusammenschau und Fazit (S. Applis & R. Mehren)

Die Einschätzung der Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Fachrichtungen ist in Bezug auf das Welthandelsspiel insgesamt sehr ambivalent. Auf der einen Seite werden die Stärken des Spiels anerkannt, auf der anderen Seite jedoch eklatante Schwächen deutlich herausgearbeitet. Dabei unterscheiden sich die Autorinnen und Autoren trotz unterschiedlicher Disziplinintergründe in ihren grundlegenden Stoßrichtungen der Argumentation nur wenig, bedingt auch dadurch, dass sie vielfach auf die gleichen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien rekurren (Conceptual Change, kognitive Aktivierung, ganzheitliches Lernen, konzeptionelles Verständnis etc.), wobei gleichzeitig sehr gewinnbringend die eigene Fachlichkeit jeweils herausgehoben wird.

Die Stärken des Welthandelsspiels

- ▶ Allgemein wird von allen das hohe Maß an *Eigenaktivität* der Lernenden hervorgehoben sowie die starke *Motivation* aller beteiligten Schülerinnen und Schüler (insbesondere bedingt durch das affektive Eingebundensein) positiv wertgeschätzt.
- ▶ Als besondere Stärke gilt die durch die Spielkonzeption erzielte Spannung zwischen dem auf Umsatzmaximierung ausgerichteten Spielziel und den sozialen und moralischen Normen. Die dadurch bedingte starke Evozierung komplexer Fragen von Gerechtigkeit und Fairness in Bezug auf den Welthandel bzw. ökonomische Tauschbeziehungen bietet *umfangreiche Möglichkeiten, Spielstrategien* die den Logiken der Spielkonzeption folgen in ihrer Legitimation *ethisch tiefgehend zu reflektieren*.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- ▶ Positiv wird gleichfalls die niedrige *Verregelung* des Welthandelsspiels gesehen. Die bewusst kurz gehaltene Regelvorgabe erzwingt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Fragen des adäquaten respektive ethischen Spielverhaltens, die zunächst in einem Graubereich verbleiben, während des Spielverlaufs dann fortlaufend selbst auszu-deuten sind. Die Anforderung des steten intuitiven ethischen Urteilens erzeugt unmittelbar Gerechtigkeitsgefühle und macht somit *abstrakte Fragen in Bezug auf richtig/falsch, gerecht/unrecht, angemessen/unangemessen erlebbar*.
- ▶ Insgesamt bietet das Spiel durch seine hohe (Inter-)Aktivität mit zahlreichen Spielstrategien *eine Fülle von Anknüpfungspunkten* für eine fundierte fachliche Nachbereitung. Unisono beurteilen alle Expertinnen und Experten die besondere Wirkkraft des Spiels darin, dass es einen starken Anreiz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler für eine intensive Nachbereitung erzeugt. Inhaltlich werden insbesondere Themen im Kontext sozialer Ungleichheit bzw. Un-/Gerechtigkeit das Potenzial für eine umfängliche Weiterarbeit zugeschrieben. Dies gilt für alle hier analysierten Disziplinen.
- ▶ Durch das dem Spiel innewohnende Prinzip der Konkurrenz werden die eigenen impliziten Orientierungen für die Schülerinnen und Schüler erlebbar. Es erzwingt nicht nur fortwährend die eigene *Subjektpositionierung*, sondern erfordert auch eine Legitimation dieser. Dadurch lässt das Welthandelsspiel ein stark ausgeprägtes *Bedürfnis nach Reflexion* auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entstehen, dass von der Lehrperson in vielfältiger Weise aufgegriffen werden kann.
- ▶ Die unterschiedlichen Spielvoraussetzungen der einzelnen Gruppen sowie die strukturell angelegte Benachteiligung mancher durch Eingriffe des Spielleiters regen die Lernenden zum *Perspektivwechsel* an, indem sie die Erfahrung machen oder als Konterpart erleben, dass die Handlungsmöglichkeiten stark von Kontextfaktoren abhängig sind.
- ▶ Das Spiel kann auch als Teil eines *Diagnoseinstruments* auf verschiedenen Feldern eingesetzt werden. Sowohl im Spielverlauf als auch in der sich anschließenden selbstläufigen Gruppendiskussion zeigen sich Wissensstände, vorhandene Präkonzepte, individuelle Überzeugungen u.v.m. der Schülerinnen und Schüler. Dies kann genutzt werden, um den weiteren Unterrichtsverlauf adaptiv zu gestalten.
- ▶ Ferner wird die immanente *Zukunftsorientierung* des Welthandelsspiels als Pluspunkt angesehen.

Das Lernarrangement erzeugt ein starkes Bedürfnis über zukünftige globale Ordnungen zu diskutieren und entsprechende Szenarien und auch Utopien zu entwerfen, in denen das Verhältnis von persönlichem Nutzen und Gemeinwohlorientierung aufspannt.

- ▶ Die *Offenheit der Spielkonzeption* lässt generell vielfältige Aktivitäten zu, fördert stetiges Auseinandersetzen, setzt ein hohes Maß an Kreativität frei und produziert keinen Determinismus. Letzteres kann sowohl positiv als auch negativ gesehen werden: Eine blinde, affirmative, möglicherweise sogar regressive Bestätigung bislang vorhandener Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten ist ebenso wie eine Kritik, Transzendierung und Erweiterung möglich.

Die Schwächen des Welthandelsspiels

- ▶ Die Expertinnen und Experten sind sich darüber einig, dass das Spiel gleichermaßen in seiner Zielsetzung als auch in seiner konzeptionellen Anlage *stark unterkomplex* ist und somit die Mechanismen und Prozesse des Welthandels übersimplifiziert. Dies wird im Besonderen von den Disziplinen wie der Geographie, der Ökonomie und der Politik kritisiert, die neben Fragen der Gerechtigkeit auch den Welthandel als Lerngegenstand selber betrachten. Die doppelte Komplexität, wie sie häufig globalen Fragestellungen innewohnt, wird durch die großen Defizite auf der faktischen Seite nicht erfüllt.
- ▶ Auch wird kritisiert, dass nicht nur die Rekonstruktion des Welthandels unterkomplex ist, sondern, dass manche *Sachverhalte fachlich falsch dargestellt* bzw. in der Spielkonzeption operationalisiert werden. Dahingehend müsste das Spiel aus Sicht der Ökonomischen Bildung vorab überarbeitet werden, ansonsten wäre dies ein Ausschlusskriterium für den unterrichtlichen Einsatz.
- ▶ Die Unterkomplexität und die fachlichen Defizite haben Folgen für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, die sich u.a. in typischen *Denkfehlern* (z.B. Fixed-Pie-Annahme, Anti-For-eign-Bias) manifestieren und mangelhafte Präkonzepte verfestigen bzw. neue *Fehlvorstellungen evozieren*, die wiederum große Hürden für sich anschließende Lehr-/Lernprozesse darstellen. Insbesondere diese aufgeführten drei Schwächen führen dazu, dass das Spiel nur bedingt die beiden selbst formulierten Ziele a) und b) in Kap. 2 erfüllt. Es illustriert weder korrekt, wie der Handel die wirtschaftliche Entwicklung verschiedener Länder und Handelsblöcke fördern oder behindern kann, noch wie Handelsbeziehungen funktionieren.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- ▶ Bedingt durch die unterkomplexe Anlage des Spiels, wird auch die *mangelnde Komplexität des Spielgeschehens* in den vorliegenden Analysen kritisch gesehen. In der Gruppendiskussion (s. **ABB. 1**) zeigen sich als Konsequenz vielfach einfache lineare Ursachen-Folgen-Argumentationen im Sinne unzulässiger Vereinfachungen, Vernachlässigung dynamischer Effekte u.ä., während die systemische Komplexität des Welthandels mit ihren vielfachen Einflüssen ausgeklammert wird.
 - ▶ Ein weiterer kritischer Aspekt in Bezug auf die mangelnde Komplexität wird in den *dichotomen Reflexionsmustern* der Schülerinnen und Schüler gesehen, die sich in Kategorienpaaren wie gut/nicht gut, Sieg/Niederlage, besser/schlechter, fair/unfair Bahn brechen. Die Wert- und Sachurteile in der sich dem Spiel anschließenden selbstläufigen Gruppendiskussion sind häufig nicht ausreichend durchdacht und weisen stellenweise eine nur geringe intellektuelle Tiefe auf. Zudem werden ordnungsethische Denkweisen, die für globale Großgruppenprobleme im Rahmen politischer und Ökonomischer Bildung sehr relevant sind, weitgehend ausgeblendet.
 - ▶ Die *Reflexionsphase*, in die in diesem Aufsatz mittels des Transkriptauszugs ein zugegebenermaßen selektiver Einblick gegeben wird, erscheint *problematisch* und keinesfalls ausreichend. Trotz des Umstandes, dass diese Unterrichtsphase nicht im unmittelbaren Anschluss an das Spiel, sondern erst in der nächsten Geographiestunde stattfand, ist ein metakognitives Heraustreten aus der Spielsituation seitens der hier untersuchten Gruppe kaum gegeben (bei manch anderer Gruppe des ReMU-Projekts konnte dies durchaus konstatiert werden). Die kompetitive Charakteristik des Spiels wirkt zu stark nach, die Gruppendiskussion wird eher als ein *emotionales Entladen* verstanden. Diese *Emotionalität verhindert* aber in diesem Fall eine *kritische Nachdenklichkeit*. Die Lernenden sind nicht in der Lage, die Limitationen/Fehler der Spielkonzeption zu dekonstruieren, ihre eigenen Konzepte kritisch zu reflektieren, Zielannahmen des Spiels zu hinterfragen, andere Perspektiven zu berücksichtigen oder alternative Handlungsoptionen und deren Folgen zu durchdenken. Sie geben immer wieder ihre Distanzierung auf und verfallen in ihre Spielrollen zurück. Dadurch wird eine Weiterentwicklung von Sach- und Werturteilen, die aus einer pluralistischen und multiperspektivischen Betrachtungsweise hervorgehen könnte, nicht ermöglicht.
 - ▶ Im affektiven Bereich wird als problematisch erachtet, dass die Gefahr eines diffusen *Gefühls der Überlegenheit* auf Seiten mancher Lernenden in Bezug auf die Menschen des globalen Südens befördert werden kann. Der Sieg der *Industrielländer-Gruppe* wird im vorliegenden Fall nicht auf die im Vergleich zu anderen Gruppen strukturelle Bevorzugung durch positive Ressourcenausstattung und einseitige Eingriffe durch die Spielleitung, sondern auf das eigene Spielgeschick zurückgeführt.
 - ▶ Weiterhin befürchten die Expertinnen und Experten eine große Wahrscheinlichkeit, dass es zu *Trugschlüssen von Verallgemeinerungen* auf Seiten der Schülerinnen und Schülern kommt. Dies ist einerseits durch die Spielkonzeption bedingt (u.a. durch die Generalisierung sozialer Handlungen Einzelner hin zur gesamtwirtschaftlichen Ebene), andererseits dadurch, dass die Lernenden häufig über eine wenig ausgeprägte Modellkompetenz verfügen. Dies führt dazu, dass sie das Spiel als simplifizierte Darstellung rezipieren und nicht als Rekonstruktion des Modellierers, der in Bezug auf seine individuelle Zielsetzung bewusst Elemente überrepräsentiert, Facetten eliminiert etc.
- Wie sieht am Ende das Fazit in Bezug auf das Welthandelsspiel aus? Die zahlreichen Stärken und Schwächen des Spiels sind im vorliegenden Aufsatz umfangreich und tiefgehend beleuchtet worden, so dass sich die Leserin bzw. der Leser ein eigenes differenziertes Urteil darüber bilden kann, ob sie oder er das Spiel im Unterricht einsetzt oder nicht. Ein unreflektierter Einsatz jedoch, das zeigen die Interpretationen, schadet eher der Lernprogression als dass er ihr nützen würde und erfüllt nicht die durch den Spielentwurf gesetzten Zielsetzungen. Das Spiel bedarf einer intensiven Nachbereitung, die zeitlich deutlich umfänglicher ist als die Durchführung selber. Die zentrale Erkenntnis des vorliegenden Projekts, die oben stehend detailliert entfaltet wurde, lautet somit, dass das Welthandelsspiel eher als Lernanlass zu betrachten ist, die eigentliche Lerngelegenheit aber die Nachbereitung darstellt. Es bietet sich daher in Bezug auf eine mögliche unterrichtliche Einbindung folgende Schrittigkeit an: Zunächst sollte das Spiel mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, um ein implizites Orientieren über ein Involviert-Werden anzubahnen. Anschließend erfolgt eine selbstläufige Gruppendiskussion innerhalb der Schülerschaft. Diese dient aus Schülerperspektive als Ventil für die während des Spielens aufgebaute Emotionalität und ermöglicht ein Reflektieren auf der Praxisebene. Die Lehrkraft sollte die beiden Phasen dazu nutzen, für

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

das/die angestrebte(n) Bildungsziel(e) (Offenlegung von Orientierungen, Diagnostik von Präkonzepten, Anbahnung ethischer Urteile, über das Denken nachzudenken, systemisches Verständnis der Dynamik des Welthandels, Auseinandersetzung mit der Subjektpositionierung etc.) lohnenswerte Spielstrategien und die damit verbundenen situativen Auseinandersetzungen sowie Post-Hoc-Erläuterungen bzw. -rechtfertigungen als Reflexionsanlässe auszuwählen. In einem dritten Schritt erfolgt der Abgleich der Spielkonzeption/-strategien mit der Realität (etwa mit dem Ansatz der Basiskonzepte). Dadurch wird die auf den ersten Blick große Unübersichtlichkeit des Spiels inhaltlich strukturiert. Wichtig ist in dieser Phase, dass sich die Lerngruppe angeleitet bewusst mit Limitationen/(Über-)Simplifizierungen und typischen Denkfehlern auseinandersetzt (die fachlichen Fehler in der Spielkonstruktion sollten wie oben angemerkt, bereits vorab eliminiert worden sein). In diesem Kontext kann der Modellansatz nach UPMEIER ZU BELZEN und KRÜGER (2010) ein hilfreicher Ansatz sein, bei dem die fünf Kompetenzteildimensionen *Eigenschaften von Modellen, Alternative Modelle, Zweck von Modellen, Testen von Modellen* sowie *Ändern von Modellen* ein

Strukturprinzip darstellen kann. Der letzte Schritt repräsentiert die metareflexive Auseinandersetzung mit dem Welthandelsspiel unter dem Fokus des gewählten Bildungsziels. Hier bedarf es der Bereitstellung von Theorien und Konzepten (*Reflexionsvehikel*) seitens der Lehrkraft, um Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten vertieft bearbeitbar werden zu lassen. Der vierte Schritt ist zeitlich deutlich vom eigentlichen Spiel getrennt, da substantielle Bildungsprozesse auf Möglichkeiten reflexiver (Rollen-)Distanzierung angewiesen sind.

Diese vier Schritte in einem interdisziplinären Ansatz konkret für Lehrkräfte unterrichtlich zu operationalisieren, indem Leitfragen formuliert, rahmende Materialien bereitgestellt, typische Lernschwierigkeiten definiert u.v.m. werden, bleibt eine spannende Aufgabe für die weitere Zusammenarbeit des Autorenteam.

Förderhinweis

Dieses Projekt ist vom *Gießener Graduiertenzentrum Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften* (GGS) finanziell gefördert worden.

6 Literaturverzeichnis

- ANDRESEN, S. & OELKERS, J. (2018). Tabubruch und Radikalisierung. Bildungshistorische und -theoretische Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 725 – 727.
- APOLTE, T. (2006). *Wohlstand durch Globalisierung. Warum wir offene Grenzen brauchen*. München: Beck im DTV.
- APPLIS, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 51). Weingarten: Selbstverlag des HGD.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (Hg.) (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (Hg.) (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- AXELROD, R. (2009). *Die Evolution der Kooperation*. München: Oldenbourg Verlag.
- BENTHAUS, B. (2018). *Dialektisches Denken von Kindern – Theoretische und empirische Studien zu philosophischer Bildung im Grundschulalter*. Baden-Baden: Ergon.
- BETTE, J. & FÖGELE, J. (2015). Mit Basiskonzepten Aufgaben strukturieren und fachliches Denken diagnostizieren. *Praxis Geographie*, 45(7/8), 34–39.
- BHABHA, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- BRODBECK, K.-H. (2009). *Die Herrschaft des Geldes. Geschichte und Systematik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- CHRISTIAN AID (o.J.). *The Trading Game*. Aufgerufen am 23.12.2018 unter <https://www.christianaid.org.uk/schools/trading-game>.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag DGfG.
- ENGEL, J. (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In C. DEMMER, T. FUCHS, R. KREITZ & C. WIEZOREK (Hg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung* (S. 106–123). Wiesbaden: VS-Verlag.
- ENGEL, J. & PAUL, H. (2017). Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In A. KRAUS, J. BUDDE, M. HIETZGE & CH. WULF (Hg.), *Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 107–120). Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- ENSTE, D., HAFERKAMP, A. & FETCHENHAUER, D. (2009). Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 10(1), 60–78.
- ERNST, CH. & PAUL, H. (2013). Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften. In CH. ERNST & H. PAUL (Hg.), *Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 9–35). Bielefeld: Transcript.
- FETCHENHAUER, D., ENSTE, D. & KÖNEKE, V. (2010). *Fairness oder Effizienz? Die Sicht ökonomischer Laien und Experten*. München: Roman Herzog Institut.
- FISCHER, CH. (2018). *Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik*. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- FOUCAULT, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (Hg.) (2011). *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg: Spektrum.
- GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG (GPJE) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HARAWAY, D. (1995). Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In C. HAMMER (Hg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 33–72). Frankfurt/M., New York: Campus.
- HOFMANN, J. (2018a). Das Welthandelsspiel zur Erforschung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht. In M. DICKEL, L. KESSLER, F. PETTIG & F. REINHARDT (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Geographiedidaktische Forschungen (Band 69)* (S. 113–126). Münster: readbox.
- HOFMANN, J. (2018b). Zur Eignung spielbasierter Unterrichtssettings für ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Ein konzeptioneller Vergleich des Welthandelsspiels mit dem iterierten Gefangenendilemma. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 46(4), 33–63.
- HOFMANN, J., APPLIS, S. & MEHREN, R. (2019). Glokalisierte Lebenswelten – Ethisches Urteilen als Pro- und Antikooperative Argumentations- und Verhaltensweisen im Geographieunterricht. Exemplarisch rekonstruiert an den drei Methoden Mystery, Dilemmadiskussion und Welthandelsspiel. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 47(4), 145–171.
- HOMANN, K. & SUCHANEK, A. (2005). *Ökonomik. Eine Einführung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- HÜTTEMANN, J. (2018). *Figurationsprozesse der Einwanderungsgesellschaft. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Alteingesessenen und Migranten in deutschen Städten*. Bielefeld: Transcript.
- JÖRISSEN, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. JÖRISSEN & T. MEYER (Hg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–233). Wiesbaden: Springer.
- JUCHLER, I. (2012). Politisches Urteilen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 3(2), 10–27.
- KANT, I. (1977). Kritik der Urteilskraft. In W. WEISCHDEL (Hg.), *Werkausgabe in 12 Bänden (Band 8)* (S. 165–486). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KANT, I. (1978). Was heißt: Sich im Denken orientieren? In W. WEISCHDEL (Hg.), *Werkausgabe in 12 Bänden (Band 5)* (S. 267–283). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KORF, B. & ROTHFUSS, E. (2016). Nach der Entwicklungsgeographie. In T. FREYTAG, H. GEBHARDT, U. GERHARD & D. WASTL-WALTER (Hg.), *Humangeographie kompakt* (S. 163–183). Berlin, Heidelberg: Springer.
- KROL, G.-J., LOERWALD, D. & ZOERNER, A. (2006). Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz. In B. O. WEITZ (Hg.), *Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung* (S. 61–110). Bergisch Gladbach: Universität.
- KRUBER, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 3, 285–295.
- KUTTNER, A. (2015). *Ökonomisches Denken und Ethisches Handeln. Ideengeschichtliche Aporien der Wirtschaftsethik*. Wiesbaden: Springer VS.
- LÖW, M. (2011). Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In F. JAEGER & J. RÜSEN (Hg.), *Themen und Tendenzen. Handbuch der Kulturwissenschaften (Band 3)* (S. 46–60). Stuttgart: J. B. Metzler.
- MAEGER, S. (2011). Institutionalisierte philosophische Gesprächsformen – Eine typengeschichtliche Vergewisserung. *Ethik & Unterricht*, 22(4), 11–15.
- MARTENS, E. (1979). *Dialogisch-pragmatische Philosophie-didaktik*. Hannover, Darmstadt, Berlin: Schroedel.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- MARTENS, E. (1983). *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: WBG.
- MARTENS, E. (1986). Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz. In W. REHFUS & H. BECKER. (Hg.), *Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 89–97). Düsseldorf: Schwann.
- MARTENS, E. (2007). Anschaulich philosophieren – (wie) geht das? In B. BRÜNING & E. MARTENS (Hg.), *Anschaulich philosophieren – Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen* (S. 9–17). Weinheim: Beltz.
- MARTENS, E. (2013). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts – Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- MECHERIL, P., THOMAS-OLALDE, O., MELTER, C., ARENS, S. & ROMANER, E. (2016). Migrationsforschung als (Herrschafts-)Kritik. Ein unabgeschlossenes und revidierendes Projekt. In T. GEIER & K. U. ZABOROWSKI (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 17–41). Wiesbaden: Springer VS.
- MEHREN, M., MEHREN, R., OHL, U. & RESENBERGER, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule*, 37(216), 4–11.
- MEYER, CH., FELZMANN, D. & HOFFMANN, K. W. (2010). Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 40(5), 7–9.
- MÜLLER, S. (2018a). Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(2), 87–107.
- MÜLLER, S. (2018b). Populismus und Pluralismus. Normative Herausforderungen in der Politischen Bildung. In L. MÖLLERS & S. MANZEL (Hg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 87–92). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- MÜLLER, S. (2018c). Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(1), 116–134.
- MÜLLER, S. (2019). Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive. In K. POHL & M. LOTZ (Hg.), *Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!?* (S. 86–93). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- OHL, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43(3), 4–8.
- PETRIK, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In A. PETRIK & S. RAPPENGLÜCK (Hg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35–57). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- RABENSTEIN, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. TERVOOREN & R. KREITZ (Hg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–35). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- REH, S. & RICKEN, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. MIETHE & H.-R. MÜLLER (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich.
- RESCH, C. & STEINERT, H. (2009). *Kapitalismus: Porträt einer Produktionsweise*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- RICKEN, N. (2016). „Streit trennt. Streit verbindet“. Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communisierung. In A. DOGMUS, Y. KARASOGLU & P. MECHERIL (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–58). Wiesbaden: VS-Verlag.
- RICKEN, N., ROSE, N., KUHLMANN, N. & OTZEN, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235.
- RITSERT, J. (2017). *Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs. Studien über eine undurchsichtige Kategorie. Mit einem Vorwort von Stefan Müller und Albert Scherr*. Gesellschaftsforschung und Kritik, Band 8. Weinheim: Beltz Juventa.
- ROOS, M. (2007). Ökonomisches Laiendenken in der Wirtschaftswissenschaft. *Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie*, 9(4), 25–34.
- SANDER, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- SIMMEL, G. (1989). *Philosophie des Geldes*. Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive

- SPIVAK G.** (1988): Can the Subaltern speak? In **C. NELSON, L. GROSSBERG, H. LEFEBRE, C. MOUFFE, C. A. MACKINNON, E. BALIBAR, G. PETROVIC, S. FRITH & T. EAGLETON** (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Chicago: University of Illinois Press.
- SPIVAK, G. C.** (2013). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- STALDER, J.** (2017). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- STALDER, J.** (2018). *The Digital Condition*. Cambridge: Polity Press.
- TIEDEMANN, M.** (2011). *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung – Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: Lit.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E. M.** (2017). *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 68. Münster: readbox unipress.
- UPHUES, R.** (2013). Basiskonzepte. In **G. OBERMAIER & D. BÖHN** (Hg.), *Didaktische Impulse. Wörterbuch Geographiedidaktik. Begriffe von A–Z* (S. 22–23). Braunschweig: Westermann.
- UPMEIER ZU BELZEN, A. & KRÜGER, D.** (2010). Modellkompetenz im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 41–57.

Autorinnen und Autoren:

- PD Dr. Stefan Applis | Justus-Liebig-Universität Gießen | stefan.applis@fau.de
 Dr. phil. Benjamin Benthous (Dipl. Päd.) | Justus-Liebig-Universität Gießen | benjamin.benthous@erziehung.uni-giessen.de
 Anka Bruns-Junker | Justus-Liebig-Universität Gießen | anka.bruns-junker@sowi.uni-giessen.de
 Dr. Juliane Engel | Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | juliane.engel@fau.de
 Dr. Janis Fögele | Justus-Liebig-Universität Gießen | janis.foegele@geogr.uni-giessen.de
 Dr. Susann Gessner | Philipps-Universität Marburg | susann.gessner@uni-marburg.de
 Frank Michael Henn | Carl von Ossietzky Universität Oldenburg | frank.michael.henn@uni-oldenburg.de
 Jan Hofmann | Justus-Liebig-Universität Gießen | jan.hofmann@geogr.uni-giessen.de
 Prof. Dr. Dirk Loerwald | Carl von Ossietzky Universität Oldenburg | dirk.loerwald@uni-oldenburg.de
 Prof. Dr. Rainer Mehren | Justus-Liebig-Universität Gießen | rainer.mehren@geogr.uni-giessen.de
 Maria Meixner | Justus-Liebig-Universität Gießen | maria.meixner@sowi.uni-giessen.de
 Dr. Stefan Müller | Justus-Liebig-Universität Gießen | stefan.mueller@erziehung.uni-giessen.de
 Dr. habil. Stefan Müller | Pädagogische Hochschule Freiburg | st.mueller@ph-freiburg.de