

## **Spiele als informelle Lernkontexte ökonomischer Bildung Potenziale und Grenzen am Beispiel des Gesellschaftsspiels Monopoly**

*Dana Bergmann, Katja E. Richter, Marcel Spittel, Robert W. Jahn*

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

### **Zusammenfassung**

Durch Freizeitaktivitäten, wie das Hören von Musik (vgl. Mittelstädt/ Wiepcke 2015) oder das Spielen von Computerspielen (vgl. Rehm 2013) erwerben Individuen bewusst oder unbewusst Alltagswissen, das sie zur Bewältigung von lebensweltlichen (ökonomisch geprägten) Anforderungen nutzen können. Insofern findet in informellen Kontexten Lernen statt. Es stellt sich jedoch die Frage der Qualität des so erworbenen Alltagswissens. Insofern liegt die Vermutung nahe, solche Kontexte bzw. ihre didaktisch bedeutsamen Elemente im Rahmen intentionaler Erziehungsprozesse aufzugreifen oder zielgerichtet einzusetzen. Die pädagogisch legitimierte Verzahnung von informellen und formellen Kontexten kann aber nur auf der Basis einer fachdidaktischen Analyse des entsprechenden Kontextes oder Artefaktes vorgenommen werden. Das Gesellschaftsspiel Monopoly ist ein solches Artefakt. Für dieses Spiel wird exemplarisch und experimentell-explorativ untersucht, welche ökonomischen Momente, Tatbestände oder Grundeinsichten das Spiel bzw. das ihm zugrundeliegende Modell beinhaltet und in welchem Maß Monopoly damit tatsächlich zum Kompetenzerwerb im Sinne ökonomischer Bildung beitragen könnte. Eine solche Analyse wird hier exemplarisch anhand der Stoffkategorien nach May (1998) vorgenommen. Im Ergebnis zeigt sich, dass das originäre Spiel viele Aspekte ökonomischen Denkens und Handels beinhaltet. Jedoch sind diese vielfach verkürzt, teilweise verzerrt oder von ökonomischer Irrationalität geprägt. Andere ökonomisch relevante Sachverhalte werden hingegen nicht adressiert. Daher scheint ein didaktisch reflektierter Einsatz des Spiels in formalen Lernkontexten sinnvoll.

## **Abstract**

As a result of leisure activities, such as listening to music (Mittelstädt / Wiepcke 2015) or playing computer games (Rehm 2013), individuals acquire common knowledge wittingly or unwittingly. They can use this to cope with life-related (economic) requirements. Therefore, learning takes place in informal contexts. In this context, the question arises of the quality of everyday knowledge acquired in this way. In this respect, it is reasonable to assume, that such contexts or their didactically significant elements will be taken up in the context of intentional educational processes or used in a targeted manner. The pedagogically legitimate interlinking of informal and formal contexts can only be carried out on the basis of a didactic analysis of the corresponding context or artefact. The board game Monopoly is such an artefact. For this game, an exemplary and experimental-explorative investigation is carried out into which economic moments, facts or basic insights the game or the model on which it is based contains. It will be also considered to what extent Monopoly could actually contribute to the acquisition of skills in the sense of economic education.

In this article, analysis is carried out using the substance categories according to May (1998). The result shows, that the original game contains many aspects of economic thinking and acting. However they are often shortened, partially distorted or economically irrational. On the contrary, other economically relevant issues are not addressed. Therefore, a didactically reflected use of the game in formal learning contexts seems to make sense.

## 1 Einleitung

Eine didaktische Erschließung informeller (Lern-)Situationen oder – noch schärfer formuliert – die Vereinnahmung informeller Kontexte durch Schule ist u. E. nur dann pädagogisch legitim, wenn diese informellen Kontexte problematisch und diese Defizite ohne professionelle didaktisch angeleitete Reflexionen bzw. ohne zusätzliches valides ökonomisches Wissen nicht zu kompensieren sind sowie zum Aufbau von (ökonomischen) Fehlkonzepten führen können. Spiele, wie z. B. Monopoly, können solche informellen Kontexte sein, die auf der einen Seite ‚etwas‘ über Wirtschaft bzw. ökonomisches Handeln vermitteln können, die andererseits auch in formellen Lernsituation (z. B. Unterricht) genutzt werden können – vielleicht sogar sollten. Ob man einen solchen informellen Kontext didaktisch erschließt, hängt aber davon ab, was dieses ‚etwas über Ökonomie lernen‘ ist und welche Potenziale bzw. Probleme damit verbunden sind.

Monopoly zählt zu den beliebtesten Gesellschaftsspielen weltweit. Es wurde in mehr als 43 Ländern mehr als 275 Millionen Mal verkauft (vgl. Tönnemann 2011, 46). Doch trotz seiner großen Beliebtheit stand das Spiel bis zum Ende des Kalten Krieges aufgrund seiner kapitalistischen Grundzüge auf dem Index sozialistischer Länder (vgl. Lackmann 2015; Tönnemann 2011). Dieses Verbot lässt vermuten, dass durch das Spielen von Monopoly bestimmte ökonomische Bildungsinhalte transportiert werden, die beispielsweise von den Machthabern der ehemaligen DDR kritisch betrachtet wurden. Es liegt also die Vermutung nahe, dass man etwas aus dem Spiel über Ökonomie lernen kann. Dabei erfolgt die Erschließung dieser Bildungsgehalte nicht durch eine formale Form des Lernens, sondern tendenziell implizit und unbewusst durch informelles Lernen.

Informelles Lernen, als „vernachlässigte Grundform menschlichen Lernens“ (Dohmen 2001), findet definitorisch in nicht organisierten und nicht institutionalisierten Kontexten statt (vgl. Faure 1973). Wenngleich die wirtschaftsdidaktischen Diskussionen primär auf intentionale Erziehung und Lernprozesse in institutionellen bzw. schulischen Kontexten ausgerichtet ist, spielen informelle Kontexte, vor allem in Bezug auf die ökonomische Grundbildung von Kindern und Erwachsenen – insbesondere im Hinblick auf den Aufbau von Präkonzepten – eine wesentliche Rolle. Es besteht eine große Bandbreite an außerschulischen Lernkontexten ökonomischer Bildung. Aus einer Forschungsperspektive geht es um die Frage, was Individuen (bspw. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene) in informellen Lebens- und Lernsituationen (bspw. beim Schauen von TV-Serien oder beim Spielen von Computer- und Brettspielen) über Ökonomie und wirtschaftliches Handeln lernen könnten bzw. lernen. Aus einer didaktischen

Perspektive ist zu analysieren, ob und was diese informellen Lernkontexte zur ökonomischen Grundbildung beitragen können und ob (und wie) sie gegebenenfalls mit formalen Lernprozessen (beispielsweise in der Schule) zu verknüpfen sind. Empirische Befunde zu spielerischen Lernsituationen aus dem Bereich der wirtschaftsdidaktischen Wirksamkeitsforschung, die eine solche Verknüpfung realisieren, legen nahe, dass derartige Lernsettings den Lernerfolg begünstigen (vgl. Sender et al. 2018, 44).

In diesem Beitrag wird das Verhältnis zwischen formalen und informellen Lernkontexten ökonomischer Bildung aufgegriffen. Es wird anhand des Brettspiels Monopoly der Frage nachgegangen, welche Potenziale für ökonomische Bildungsprozesse in informellen Kontexten liegen, aber auch welche Grenzen dabei bestehen. Erst eine solche Analyse ist die Voraussetzung dafür, informelle Kontexte didaktisierend für formelle schulische Kontexte zu erschließen. Es wird vermutet, dass jene didaktische Ansatzpunkte liefert, welchen insbesondere problematischen Aspekten mithilfe von gesichertem ökonomischem Wissen reflexiv zu begegnen ist. Nachdem zunächst eine Verknüpfung zwischen informellem Lernen und ökonomischer Bildung hergestellt wird, erfolgt anschließend eine Einbettung des Themas Spiele in informelle Lernkontexte ökonomischer Bildung. Nachdem das Gesellschaftsspiel Monopoly vorgestellt wurde, erfolgt die Darstellung der methodischen Vorgehensweise sowie die Vorstellung der fachwissenschaftlichen Stoffkategorien nach May (1998), welche innerhalb dieser Analyse als Theorieschablone genutzt wurden. Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse einer experimentell-exploratorischen Untersuchung, in der Spielsituationen videografiert und interpretiert wurden, zunächst beschrieben und mit den Kategorien Mays (1998) verknüpft sowie im Kontext des Spiels erläutert und diskutiert. Im Fazit werden dann die Potenziale und Grenzen des Spiels aufgezeigt sowie mögliche Didaktisierungsnotwendigkeiten dargelegt.

## **2 Informelles Lernen und ökonomische Bildung**

Der Begriff des informellen Lernens wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA zur Abgrenzung gegenüber formalem Lernen, wie es in Bildungs- bzw. Ausbildungsorganisation erfolgt, diskutiert (vgl. Overwien 2005, 340). Von Beginn an wurde diese Diskussion durch bildungspolitische Einflüsse mitbestimmt. So trug zu Beginn der 1970er Jahre die von der UNESCO eingesetzte Faure-Kommission (Faure 1973) zur Verbreitung des Begriffs bei. Nachstehende Tabelle 1 veranschaulicht die von der Europäischen Kommission (2012, 18) vorgenommene Dreiteilung von formalen, nicht-formalen und informellen Lernen.

<b>Formales Lernen</b>	<b>Nicht-formales Lernen</b>	<b>Informelles Lernen</b>
Lernen innerhalb einer Bildungs- bzw. Ausbildungsorganisation	Lernen außerhalb einer Bildungs- bzw. Ausbildungsorganisation	Lernen im täglichen Leben unabhängig von einer Organisation
Lernergebnisse werden bewertet und validiert (Qualifikation).	Lernergebnisse werden dokumentiert, jedoch nicht bewertet und validiert (keine Formalqualifikation).	Lernergebnisse werden nicht dokumentiert.
Lernen findet in einer organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Umgebung statt.	Lernen ist in Bezug auf Lernziele und Lernzeiten organisiert und strukturiert und wird in gewisser Weise unterstützt.	Lernen wird weder organisiert noch strukturiert (in Bezug auf Lernziele, Lernzeiten oder einer etwaigen Unterstützung).
Lernen wird aus Sicht der Lernenden beabsichtigt.	Lernen wird aus Sicht der Lernenden beabsichtigt.	Lernen wird aus Sicht der Lernenden nicht zwingend beabsichtigt.
Bsp.: Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Vollzeitausbildung und der Hochschulbildung	Bsp.: Alphabetisierungskurse für Erwachsene, innerbetriebliche Weiterbildung	Bsp.: die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten; während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse

Tab. 1: *Formales, nicht-formales und informelles Lernen*

[Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Europäische Kommission 2012, 18]

Nach dieser Auffassung ist informelles Lernen in hohem Maße selbstbestimmt, selbstorganisiert sowie selbstgesteuert und führt in der Regel nicht zu einer Zertifizierung (vgl. ebd.). Neben dieser Auffassung existieren jedoch zahlreiche weitere, teilweise stark variierende, Definitionen informellen Lernens (vgl. bspw. Overwien 2005, 340-346; Dohmen 2001, 18-49). So versteht Livingstone (1999, 68 f.) unter informellem Lernen ausschließlich bewusste und intentionale Lernprozesse. Informelles Lernen ist demnach

*„jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren. [...] Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen.“*

Demgegenüber rubrizieren Watkins/ Marsick (1992) unter informellem Lernen neben dem bewussten auch das unbewusste Lernen im Alltag, im Prozess der Arbeit oder im Ehrenamt, im Familienkreis und im sozialen Umfeld oder in der Freizeit (vgl. Watkins/ Marsick 1992, 288). Mit Blick auf die genannten Autorinnen<sup>1</sup> plädiert auch Overwien (2005) für dieses breitere Begriffsverständnis, da insbesondere der Einbezug inzidentellen und impliziten Lernens für die Konzeption und Analyse informellen Lernens bedeutsam ist. Dieser Auffassung folgen auch

<sup>1</sup> Im hier verwendeten generischen Femininum seien begrifflich alle Geschlechter abgebildet.

Rauschenbach et al. (2004). Sie haben Bildungsorte informellen, nicht-formalen (bzw. non-formalen) sowie formalen Lernens für Kinder und Jugendliche systematisiert. Dabei ist die Schule ein typischer Ort formalen Lernens. Nicht-formales Lernen findet unter anderem in der Jugendarbeit und durch die Nachhilfe statt. Hingegen sind Peers und Familie typische Räume informellen Lernens (vgl. Rauschenbach et al. 2004, 31).

In Bezug auf die ökonomische Bildung lässt sich festhalten, dass diese zwar durchaus einen Platz in den formalen Lernkontexten des allgemeinbildenden Schulwesens hat, sie allerdings aufgrund der föderalen Struktur eine bisweilen untergeordnete Rolle spielt. Ein eigenständiges Unterrichtsfach ‚Ökonomie‘ existiert nicht bundesweit (vgl. Kaminski 2017, 71) und die ökonomische Bildung geht häufig lediglich in Kombinationsfächern auf. Daraus folgt, dass diejenigen, die nicht im Rahmen einer kaufmännischen Berufsausbildung oder eines wirtschaftswissenschaftlich orientierten Studiums mit ökonomischer Bildung in Berührung kommen, ökonomische Kompetenzen zu großen Teilen nur auf nicht-formalem oder informellem Wege im beruflichen, sozialen Umfeld oder privaten Umfeld erwerben respektive erweitern können.

Für die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen ist daher informelles Lernen besonders bedeutsam, welches u. a. in Familie, Peers sowie Medien eingebettet ist. „Unbeabsichtigtes, häufig implizites und unbewusstes Lernen in informellen Settings [...] kann sich aufgrund der Konfrontation mit vielfältigsten Lebenssituationen ergeben, etwa beim Einkaufen, Arbeiten, Verkaufen auf Flohmärkten, Medienkonsum ohne Lernabsicht, Umgang mit Geld oder auch beim Spielen“ (Arndt 2018, 6). Auch Popmusik (vgl. Mittelstädt/ Wiepcke 2015) und Museen (Wiepcke 2018) stellen solche informellen Kontexte dar. Bekannte Computer- oder Brettspiele mit expliziten ökonomischen Bezügen sind beispielsweise „Die Siedler“, „Der Industrie Gigant“, „Tycoon“ und „Monopoly“. Derartige originär informelle Kontexte können immer auch didaktisch erschlossen und bspw. im Wirtschaftsunterricht eingesetzt werden und damit wiederum als Ausgangspunkt für formale Lernprozesse dienen.

Nach May (2010, 88) besteht eine lange Tradition des Einsatzes von Spielen als Erziehungs- und Lernmedium. Spiele werden dabei sowohl didaktisiert (z. B. Plan- oder Rollenspiele) als auch nicht-didaktisiert eingesetzt. Zur „Bedeutung des Spiels als Erziehungsmittel und die Wechselwirkung von Spielen und Lernen“ verweisen Kaiser et al. (2012, 131) vor allem auf die Arbeiten von Flitner (1996), Scheuerl (1994) und Geißler (1982). So wurde in den letzten Jahren eine Spielpädagogik mit Bezügen zu zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen und Theorien etabliert. Heimlich (2015) konstatiert jedoch in seiner Einführung in die Spielpädagogik: „Der einheitliche und von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannte Spielbegriff liegt

nicht vor“ (2015, 20). Vielmehr wird über die Auflistung von Merkmalen versucht, den Spielbegriff näher zu fassen. Beispielsweise charakterisiert Arndt (2013, 135) Spiele mit Hilfe folgender fünf Merkmale:

- Spiele haben Regeln, welche die Spielerinnen befolgen müssen;
- Spiele haben Ziele, die verfolgt werden müssen und an denen der Spielerfolg gemessen wird;
- Spielhandlungen führen zu Ergebnissen und Spielerinnen erhalten dadurch ein Feedback zu ihrem Verhalten;
- Spiele haben ein zu lösendes Problem/ eine zu überwindende Herausforderung/ eine Wettbewerbssituation;
- Spiele bieten i. d. R. Interaktionsmöglichkeiten für die Mitspielerinnen.

Mit diesen Regelstrukturen, Problem- und Zielbezügen und Interaktionsmöglichkeiten sind sowohl Lernmöglichkeiten als auch Anknüpfungspunkte für formales Lernen verbunden. So können Spiele das fachspezifische Begriffslernen unterstützen (vgl. Arndt 2013, 137; Cron/ Langner 2011, 23). Wenn geeignete Situationen durchgespielt werden, sehen Cron/ Langner (2011, 23) sogar die Möglichkeit, dass

*„rein statische Verständnis der ökonomische-sozialwissenschaftlichen Wirklichkeit zu überwinden und die dynamisch-evolutionäre Verfasstheit der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Begebenheiten zu veranschaulichen“.*

In der Diskussion um spielbasiertes Lernen stellt Remmele (2014, 74) jedoch zunächst die Frage, für welche Lerninhalte und -ziele Spiele überhaupt eine geeignete Methode darstellen. Zudem merken Jacobs/ Schalück (2011, 11) kritisch an, dass „Spiele nur dann die gewünschten Kompetenzen vermitteln, wenn sie von gezielter Reflexion begleitet werden“. Arndt (2013, 137) begründet dies damit, dass sich „durch die aktive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt im Rahmen eines Spiels [...] viele Inhalte lernen“ lassen. Ohne einen Reflexionsprozess könnten die Lernenden dieses Wissen sowie die theoretischen Hintergründe jedoch nicht explizieren bzw. nicht oder nur diffus artikulieren (vgl. ebd.).

In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass (ökonomisch relevante) Gesellschaftsspiele zunächst informelle Lerngelegenheiten der ökonomischen Bildung darstellen bzw. in der Regel als solche ohne pädagogische Erziehungsabsicht konzipiert werden. Vor einer didaktischen Erschließung dieser Spiele im Rahmen formaler Bildungsprozesse muss jeweils untersucht werden, welche ökonomischen Tatbestände oder Grundeinsichten die Spiele als Artefakt und das ihnen zugrunde liegende Modell beinhalten und in welchem Maß Spiele damit tatsächlich zum Kompetenzerwerb im Sinne ökonomischer Bildung beitragen könnten. Eine solche Analyse wird im Weiteren für das Spiel Monopoly durchgeführt.



### 3 Monopoly

Bereits durch den Namen Monopoly wird der Spielgedanke deutlich: Das Streben nach der alleinigen Marktmacht, dem Monopol. Diese erlangen die Spielerinnen durch wachsenden Besitz, den sie primär durch Mieteinnahmen (zu Lasten der Mitspielerinnen) generieren. Die abnehmende Liquidität der Mitspielerinnen im Laufe des Spiels endet schließlich in der Zahlungsunfähigkeit und führt somit zum Sieg des/der Monopolistin (vgl. Monopoly Spielregeln 2017, 2). Es geht also einerseits um den Erwerb von Grundstücken (der Bank/ des Staates, später der Mitspielerinnen), andererseits um die Interaktionen und Transaktionen der Spielenden untereinander. Beispielsweise können Grundstücke jederzeit verkauft oder getauscht werden. Zudem müssen die Spielenden innerhalb des Spiels Entscheidungen dahingehend treffen, ob sie ihr Spielgeld sparen oder bereit sind, dieses beispielsweise in Häuser oder Hotels zu investieren. Außerdem spielt innerhalb des gesamten Spiels der Zufall eine wesentliche Rolle, z. B. beim Würfeln oder beim Ziehen einer Gemeinschafts- oder Ereignisfeldkarte. Interessanterweise wird Monopoly aber nicht nur in informellen Kontexten (z. B. Familie, Peers) zum Vergnügen gespielt, vielmehr findet das Spiel auch in formalisierten Forschungs- und Lernsettings Anwendung. Während dieses Gesellschaftsspiel zwar ursprünglich für den privaten, informellen Kontext konzipiert ist, wird es aufgrund seines Spielmodells in Forschung und Lehre, also auch in formellen Kontexten genutzt. In zahlreichen Studien wird es bspw. in abgewandelter Form angewendet (vgl. bspw. Ansoms/ Geenen 2012; Paino/ Chin 2011; Coghlan/ Huggins 2004; Ender 2004), um über Modifikationen des Spiels komplexe ökonomische und soziologische Sachverhalte zu veranschaulichen oder zu vermitteln. Durch seinen Modellcharakter ermöglicht Monopoly eine multiperspektivische Betrachtung komplexer Sachverhalte. So existieren neben betriebswirtschaftlichen Ratgebern wie „Everything I Know About Business I Learned from MONOPOLY“ (Orbanes 2002), die sich das Spiel als Lernszenario zur Ableitung spezifischer Businessprinzipien zunutze gemacht haben, auch Beispiele, in denen wirtschaftswissenschaftliche Themen mit Hilfe des Spiels vereinfacht dargestellt werden. So haben beispielsweise Shanklin/ Ehlen (2007) das Brettspiel als Einstiegsszenario in die Thematik der Finanzbuchhaltung verwendet. Paino/ Chin (2011) nutzten das Spiel in modifizierter Form, um Bachelorstudierenden die Kritische Theorie zu vermitteln. Aber auch soziologische Themen, wie soziale Ungleichheit aufgrund heterogener monetärer Ausgangspositionen, wurden bereits mit Hilfe von Monopoly aufgegriffen (vgl. Ansoms/ Geenen 2012; Coghlan/ Huggins 2004; Ender 2004). Weiterführende Betrachtungen zu sozialen Klassen finden sich bei Fischer (2008) und Waren (2011). Für den deutschsprachigen Raum ist die Arbeit von



Tönnesmann (2011) als kulturhistorische Auseinandersetzung mit Monopoly anzuführen. Weiterhin arbeitet Lackmann (2015) im Kontext der ökonomischen Bildung mögliche Parallelen zur realen Wirtschaft heraus und diskutiert diese in Anlehnung an den Wirtschaftskreislauf entlang der Sektoren Bank, Staat, Haushalt und Unternehmen.

Nicht nur das eingangs erwähnte frühere Verbot des Spiels, sondern auch der skizzierte multidisziplinäre Einsatz im nationalen und internationalen Bereich lässt auf bestimmte Bildungspotenziale dieses informellen Kontextes schließen. Diese werden teilweise für intentionale Erziehungsprozesse in formellen Kontexten – mit didaktischen Modifikationen – nutzbar gemacht – insbesondere durch entsprechend angeleitete Reflexionen. Um die Bildungspotenziale des originären Spiels systematisch zu identifizieren, wird im Folgenden der kategoriale Ansatz von May (1998) als eine Theoriefolie auf das Spiel Monopoly gelegt.

#### **4 Methodisches Vorgehen**

Mit Hilfe des gewählten methodischen Vorgehens soll einerseits der Frage nachgegangen werden, welche ökonomischen Bildungspotenziale beim Spielen von Monopoly entfaltet werden können. Es geht also um die Frage, welche ökonomischen Grundeinsichten im Spielmodell angelegt sind, inwieweit Handlungen, Entscheidungen und (kommunizierten) Überlegungen der Spielerinnen sichtbar werden bzw. durch die Spielerinnen informell erlernt werden könnten. Andererseits gilt es zu klären, welche Grenzen das Spiel hat bzw. welche Probleme bestehen.

Die wissenschaftliche Beobachtung ermöglicht in diesem Forschungskontext eine zielgerichtete und systematische Erfassung und Analyse des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Bortz/Döring 2016, 324). Das experimentell explorative Vorgehen ermöglicht vor allem eine Reflexion einer Spielsituation, bei der es weniger um die Frage geht, wie die Spieler spielen. Vielmehr soll anhand einer authentischen Spielsituation reflektiert werden, ob und inwiefern die Stoffkategorien nach May (1998) im Spielmodell und im Spiel zutage treten oder nicht.

Als Analyseeinheit wurde ein Spielszenario mit vier Spielenden gewählt, welche den Auftrag bekamen, Monopoly zu spielen. Zur besseren Abbildung und Nachvollziehbarkeit des zu beobachtenden Verhaltensstroms der Spielenden wurde der Spielverlauf videografiert. Aufgrund der medialen Aufzeichnung ist es möglich, den Spielverlauf zeitversetzt zu analysieren und alle beobachteten Spielzüge mit Hilfe des kategorialen Ansatzes von May (1998) zu interpretieren.

Innerhalb des Spielsettings wurden den Spielenden keine Vorgaben zu Regeln o. Ä. gemacht, sondern lediglich eine Standardversion des Spiels zur Verfügung gestellt. Zudem wurde die Spielzeit auf 90 Minuten begrenzt. Um die Vorbereitungsphase des Spiels zu dokumentieren, in welcher u. E. bedeutsame Entscheidungen bzw. Aushandlungen zu Hausregeln getroffen werden, die wiederum wichtig für das Verständnis des Spielverlaufs sind, begann die Videoaufzeichnung als den Spielern der verschlossene Spielkarton ausgehändigt wurde. Dazu wurde eine Kamera auf einem Stativ so positioniert, dass sowohl alle Spieler aber auch das Spielbrett erkennbar sind. In Abbildung 1 ist die gewählte Kameraeinstellung zu erkennen, die während der gesamten Aufzeichnung nicht verändert wurde. Mit Hilfe eines Tischmikrofons wurden zudem die Gespräche am Tisch aufgezeichnet.



Abb. 1: Kameraeinstellung auf der alle vier Spieler sowie das Spielbrett erkennbar sind [Quelle: Bildschirmfoto aus der Videoaufzeichnung].

Das auf diese Weise gewonnene Videodokument bildet die Datenbasis für die folgende Interpretation. Dabei verstehen wir Interpretation im Sinne von Mannheim (1980, 272) als „begrifflich-theoretische Explikation“ und unterscheiden zwei Arten der Explikation: Erstens erfolgt eine Explikation des Was, also des thematischen Gehalts, wie sie durch die formulierende Interpretation geleistet wird, in der einzelne Spielsequenzen bzw. Spielstrategien beschrieben werden. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass es mit der wissenschaftlichen Beobachtung ausschließlich möglich ist, die Außenperspektive des Spielverlaufs darzustellen und bestimmte Spielsituationen zu explizieren. Die Innenperspektive der Spielenden, welche ggf.

strategische Spielzüge, Motivlagen und Haltungen zum Spielverlauf offeriert, kann mit Hilfe der gewählten Methode nicht expliziert und abgebildet werden.

Nach der Explikation des *Was*, also der beobachteten Spielsituation, erfolgt zweitens die Erläuterung des *Wie*, indem innerhalb der Autorinnengruppe eine gemeinsame reflektierende Interpretation des Videodokuments vorgenommen wird (vgl. Englert 2014, 77; Bohnsack 2011, 170). Als Theorieschablone für die reflektierende Interpretation wählen wir die Stoffkategorien nach May (1998), mit welchen es u. E. exemplarisch möglich ist, ökonomische Grundeinsichten bzw. Bildungspotenziale zu fokussieren. Dazu wird im Folgenden auf die kategoriale ökonomische Bildung eingegangen (vgl. Dauenhauer 1999, 2001; Kruber 2008; May 1998, 2001), bevor die eigentliche experimentell-exploratorisch angelegte Analyse des Spiels erfolgt.

## **5 Kategoriale Analyse des Spiels Monopoly**

Nachdem die Versuchsanordnung dargelegt ist, soll die Bildungswirksamkeit des untersuchten Spiels analysiert werden. Dazu wird zunächst die Rezeption der Kategorialen Bildung für die Ökonomische Bildung zusammengefasst.

### **5.1 Kategoriale ökonomische Bildung**

Der ökonomische Bildungsgehalt des Spiels Monopoly kann durch die Zuhilfenahme von Stoffkategorien identifiziert und offengelegt werden. Solche Kategorien sind ein zentrales Element der kategorialen Bildung. Darunter versteht Klafki (1975, 43) das „Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“ Das Konzept der kategorialen Bildung findet sich bald in der Wirtschaftsdidaktik wieder: Kategorien, als „freigelegte Gerüststruktur“ (Dauenhauer 2001, 66) ermöglichen „den Aufbau von Denkinstrumenten zur Erschließung von Wirklichkeitsbereichen“ (Kruber 2008, 188). Kategorien wie bspw. „Interdependenz“, „Knappheit“ oder „Nutzen/ Gewinn“ ermöglichen es, dass Kinder und Erwachsene, wirtschaftliches Handeln verstehen und nachvollziehen können (vgl. Kruber 2008; May 2001; Dauenhauer 1999). Allgemeine kategoriale Grundeinsichten werden durch das „Besondere“ in einen Zusammenhang gebracht, strukturiert und zugänglich gemacht (vgl. Klafki 1996, 144). Auf lerntheoretischer Ebene schreibt Kruber (2008, 188) Kategorien vier Funktionen zu: Sie

- zeigen Strukturen innerhalb eines Wirklichkeitsbereiches auf (Reduktionsfunktion),
- erleichtern das Verständnis (Erklärungsfunktion),
- fördern den Transfer auf weitere Problemstellungen (Transferfunktion) und
- ermöglichen das Erkennen von bekannten Strukturen im Neuen (Sortier- und Behaltensfunktion).

Neben Dauenhauer und Kruber zählt May zu den bekanntesten Vertretern der kategorialen ökonomischen Bildung. Ausgehend von der Annahme, dass die „wirtschaftliche Wirklichkeit in ihren Grundlagen, Abläufen, Wirkungen und Erfordernissen objektiv als Ganzes zu erfassen“ sei, stärkt May (1998, 7) „die Forderung nach einer Reduktion des ökonomischen Bildungsgutes“ und operationalisiert die Grundeinsichten der Wirtschaft anhand von 14 – zumeist mikro-ökonomisch fokussieren – fachwissenschaftlichen Kategorien.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1.) Menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben.</li> <li>2.) Die Knappheit der Güter zwingt die Menschen zu wirtschaftlichem Handeln.</li> <li>3.) Wirtschaftliches Handeln ist konfliktgeprägt.</li> <li>4.) Wirtschaftliches Handeln ist entscheidungsbestimmt.</li> <li>5.) Wirtschaftliches Handeln ist risikobehaftet.</li> <li>6.) Wirtschaftliches Handeln ist nutzen-/ gewinnorientiert.</li> <li>7.) Wirtschaftliches Handeln impliziert Arbeitsteilung.</li> <li>8.) Wirtschaftliches Handeln schafft Interdependenz.</li> <li>9.) Wirtschaftliches Handeln bedarf der Koordination.             <ol style="list-style-type: none"> <li>9a) Markt bedeutet Wettbewerb;</li> <li>9b) Markt dient dem Gemeinwohl;</li> <li>9c) Wettbewerb wird durch das menschliche Machtstreben ständig bedroht.</li> </ol> </li> <li>10.) Wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit.</li> <li>11.) Ungleichheit induziert Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand.</li> <li>12.) Wohlstand fundiert Freiheit und Macht.</li> <li>13.) Jeder ist sein eigener Unternehmer.</li> <li>14.) Wirtschaftliches Handeln vollzieht sich in Kreislaufprozessen.</li> </ol> |
|---|

*Abb. 2: Fachwissenschaftliche Kategorien*

*[Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an May 1998, 8 ff.]*

Diese in Abbildung 2 dargestellten Stoffkategorien werden im Folgenden als eine mögliche Theorieschablone beispielhaft auf das Spiel Monopoly gelegt. Die Entscheidung diesen Ansatz, der paradigmatisch eher einer (volks-)wirtschaftswissenschaftlich orientierten ökonomischen Bildung zugerechnet werden kann (vgl. Hedtke 2011, 17 ff.), für die weitere Analyse des Artefaktes Monopoly zu nutzen, liegt in seiner prinzipiellen Eignung für die formulierte Fragestellung. Es sei erwähnt, dass durchaus auch andere Konzepte nutzbar wären, die ggf. auch zu variierenden Ergebnissen führen können.

## 5.2 Darstellung der Ergebnisse

Für die folgende Auswertung werden auf Grundlage der Analyse des Videodokuments exemplarisch beobachtete Situationen des Monopoly-Spielsettings beschrieben. Diese werden dann – sofern zutreffend – den entsprechenden fachwissenschaftlichen Kategorien nach May (1998) zugeordnet. Ausgehend von den skizzierten beobachteten Spielsituationen erfolgt eine

interpretierende Reflexion, in welcher generalisierbare Implikationen für ökonomische Bildungsinhalte abgeleitet werden.

**Beobachtete Spielsituation (1):** Otto besitzt die Chaussee- und die Elisenstraße, die er im Spielverlauf gekauft hat. Um diese hellblaue Straßenreihe zu komplettieren und Häuser bauen zu können, fehlt Otto die Poststraße, die im Besitz von Max ist. Um diese zu erhalten, bietet dieser Max die Seestraße und die Hafensstraße an. Max nimmt das Angebot von Otto an, da dieser die Neue Straße besitzt, somit die pinke Straßenreihe komplettiert und nun ebenfalls Häuser bauen kann. Mit dem Tausch schaffen sowohl Max als auch Otto die Grundlage, Häuser bauen zu können und ihre Mieteinnahmen zu steigern.

Die beobachtete Spielsituation zeigt das Streben nach der Befriedigung von Bedürfnissen der Spielenden (*Menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben*). Das Spiel in seiner Eigenlogik ist primär auf das Bedürfnis nach gemeinschaftlicher Betätigung im Rahmen eines Spiels ausgerichtet und darauf, dass die meisten Spielenden den Wunsch haben dürften, dieses kompetitive Spiel zu gewinnen. Daneben können aber auch andere Motive eine Rolle spielen, insbesondere im Familienkreis. Der mehr oder weniger stark ausgeprägte Wunsch zu siegen dürfte ein handlungsrelevantes Mangelempfinden darstellen. Dazu soll sowohl der Besitz (an Straßen, Häusern, Bahnhöfen sowie Werken) als auch der eigene Geldbestand erhöht werden, um gegen konkurrierende Bedürfnisse der Gegenspielerinnen im Spiel zu bestehen. Um dieses Ziel zu erreichen, versuchen die Spielerinnen zusammenhängende Straßenzüge, wie im Beispiel, zu erwerben, um dort investieren zu können (Häuser und Hotels bauen) und schließlich höhere Einnahmen zu generieren. Anzumerken ist in diesem Kontext, dass die Erfüllung der Bedürfnisse nicht nur von den eigenen (rationalen) Entscheidungen im Spiel abhängt, sondern auch von Zufällen (bspw. durch das Würfeln oder das Ziehen von Karten) sowie den Bedürfnissen und Handlungen der Mitspielerinnen.

Neben dem Streben nach dem Sieg sind auch Bedürfnisse wie soziale Akzeptanz, Sicherheit sowie Spaß und Anerkennung von Bedeutung (vgl. Maslow 1943; Grawe 2000). Kritisch kann in diesem Kontext aber hinterfragt werden, welche Handlungen und Transaktionen im Spiel tatsächlich in einem Zusammenhang mit der Befriedigung von Bedürfnissen (als „menschliches Mangelempfinden“) stehen. So zahlen die Spielenden bspw. Miete, ohne dass dieser Ausgabe ein entsprechendes Bedürfnis entgegensteht.

Zudem zeigt die im Monopolspiel beobachtete Situation (1), dass die Spielenden aufgrund der begrenzt vorhandenen Straßen dazu angehalten sind, wirtschaftliche Abwägungen vorzunehmen. Durch knappe Ressourcen wie Boden (in Form von Grundstücken), Kapital (Geld) sowie zeitlich limitierte Handlungsmöglichkeiten und einer begrenzten Anzahl von Kundinnen

sind die Spielerinnen dazu angehalten, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Es geht um einen möglichst rationalen Umgang mit den grundlegenden Diskrepanzen zwischen begrenzten Ressourcen und dem Streben nach dem Monopol, was letztlich zu Minimierungs- und Maximierungsaufgaben (ökonomisches Prinzip) führt (*Die Knappheit der Güter zwingt die Menschen zu wirtschaftlichem Handeln*).

**Beobachtete Spielsituation (2):** John würfelt und kommt auf den Nordbahnhof, welcher im Besitz von Otto ist. Der Bahnhof ist allerdings mit einer Hypothek belegt. Da es zu diesem Zeitpunkt keine frei verfügbaren Straßen, Bahnhöfe und Werke gibt und John dennoch bestrebt ist, seine Einnahmen zu erhöhen, unterbreitet dieser Otto für den Nordbahnhof ein lukratives Angebot. Obwohl dieser aufgrund von Zahlungsschwierigkeiten auf den Nordbahnhof eine Hypothek aufgenommen hat, lehnt Otto das Angebot ab.

Die beobachtete Spielsituation (2) zeigt, dass es innerhalb des Spiels beim Zusammentreffen von verschiedenen ökonomischen Interessenlagen durchaus zu Konflikten kommen kann (*Wirtschaftliches Handeln ist konfliktgeprägt*). Das Gewinn- bzw. Monopolstreben jedes einzelnen Spielenden sowie die begrenzte Anzahl von Boden und Kapital führen auf interpersonaler Ebene zu konfliktgeprägten Situationen. Jeder will Monopolist werden bzw. zusammenhängende Straßenzüge erwerben und gleichzeitig verhindern, dass den Konkurrentinnen dies gelingt. Auf intrapersonaler Ebene geht es im Spiel u. a. um die Entscheidung, sich bspw. zwischen Sparen und Investieren zu entscheiden. Die Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Spielenden werden zudem durch die Spielregeln beschränkt, was wiederum auf beiden Ebenen zu Konflikten führen kann.

**Beobachtete Spielsituation (3):** Nach dem Kartentausch aus der Spielsituation 1 verhandelt Otto mit John weiter und bietet diesem den Südbahnhof für die Goethestraße an. John fragt, was Otto neben dem Bahnhof zusätzlich für die Goethestraße bietet. Otto verweigert eine zusätzliche Zahlung. Aufgrund der Tatsache, dass Otto mit diesem Tausch den gelben Straßenzug komplettiert hätte, entscheidet sich John gegen das Angebot von Otto.

Aus dieser und weiteren beobachteten Situationen wird ersichtlich, dass der Spielverlauf von verschiedenen Entscheidungsmomenten geprägt ist, in denen die Spielenden auch vor dem Hintergrund des Eigennutzstrebens mehr oder weniger rationale Entscheidungen treffen (*Wirtschaftliches Handeln ist entscheidungsbestimmt*). Es wird zudem deutlich, dass diesen ökonomischen Entscheidungssituationen zumeist eine Art Planung vorangestellt ist, wie bspw. hier ein Tausch des Südbahnhofs mit der Goethestraße, um Häuser auf der gelben Straßensreihe bauen zu können. Es werden verschiedene Handlungsalternativen hinsichtlich ihrer Konsequenzen abgewogen bzw. verworfen (bspw. Kauf oder Nicht-Kauf bzw. Tausch oder Nicht-Tausch). Auffällig ist allerdings gerade in der Startphase des Spiels, dass hier i. d. R. keine



Abwägungen zwischen Kauf oder Nicht-Kauf getroffen werden und zunächst ohne explizite Planung jedes verfügbare Grundstück erworben wird. Erst im Laufe des Spiels, wenn die liquiden Mittel und die verfügbaren Grundstücke knapper werden, wird planvolleres Handeln sichtbar. Im Hinblick auf den Freiheitsgrad einer Entscheidung lässt sich zudem konstatieren, dass dieser aufgrund von begrenzten Ressourcen und aufgrund des festgeschriebenen Regelwerkes sowie nicht zuletzt aufgrund des Zufalls eingeschränkt ist.

Wenngleich May in der fünften Kategorie anführt, dass wirtschaftliches Handeln risikobehaftet ist, kommt dieser Aspekt innerhalb des Monopoly-Spiels nur teilweise zum Tragen. Die Entscheidungen der Spielenden werden weitgehend unter einer guten – wenngleich nicht vollständigen – Informationslage (über Besitz, Miethöhen, potenzielle Ereignisse) getroffen. Dennoch werden die Entscheidungen aufgrund des zufälligen Würfeln bzw. Ziehens der Karten, der nicht-kalkulierbaren Handlungen bzw. der Verhaltensweisen der Mitspielerinnen sowie der begrenzten Informationsverarbeitungskapazitäten, unter Unsicherheit getroffen, mit der man im Spiel umgehen muss. Insofern sind die potenziellen Ereignisse zwar weitestgehend bekannt, deren Eintritt allerdings unsicher. Zwar könnten die Spielenden Eintrittswahrscheinlichkeiten (siehe auch Situation 7) und Erwartungswerte berechnen, die Entscheidungen werden allerdings trotzdem unter einer gewissen Unsicherheit getroffen, sodass mit den Entscheidungen Risiko einhergeht. So lehnt John das Angebot von Otto in Situation (2) ab und geht (mehr oder weniger bewusst) das Risiko ein, aufgrund der bestehenden Zahlungsschwierigkeiten Bankrott zu gehen, in der Hoffnung, in den kommenden Spielsituationen wieder zu liquiden Mitteln zu gelangen. Dies hängt aber vom Zufall (eigene und fremde Würfelergebnisse sowie Kartenereignisse) ab. Ähnliches gilt für die folgende Situation (4).

**Beobachtete Spielsituation (4):** Otto belastet im weiteren Spielverlauf den Hauptbahnhof sowie den Rathausplatz mit einer Hypothek und erhält 350 Monopoly-Dollar. Er investiert diese Mittel in den Kauf von Häusern für seine hellblaue Straßenreihe. Er kauft je drei Häuser für die Chaussee- bzw. für die Elisenstraße und vier für die Poststraße, da letztere mehr Mieteinnahmen generiert als die beiden anderen hellblauen Straßen.

Die entsprechende Spielsituation zeigt die Nutzen- bzw. Gewinnorientierung des Spielenden (*Wirtschaftliches Handeln ist nutzen-/ gewinnorientiert*). Primäres Ziel des Spiels ist der Gewinn des Spiels, also die Konkurrenz aus dem Wettbewerb zu drängen. Um dies zu erreichen, wird sich der einzelne Spieler für den ökonomisch günstigsten Spielzug entscheiden, der eine Maximierung des eigenen Nutzens verspricht. Im Spiel geschieht dies durch den Erwerb von Straßen, das Bauen von Häusern etc.). Dabei handelt es sich um eine investive Tätigkeit, die



durch eine hohe Auszahlung zu Beginn des Investitionszeitraums und einen Strom kleinerer Rückflüsse über die Dauer des Zeitraums hinweg getätigt wird.

Die siebte Kategorie, welche beinhaltet, dass wirtschaftliches Handeln Arbeitsteilung impliziert, lässt sich anhand der Beobachtung nicht bestätigen. Arbeit, als Produktionsfaktor und Komponente der Einkommensentstehung, wird im Spiel nicht modelliert, sondern kann lediglich im Erwerb von Straßen oder Immobilien mit investiver Absicht mittelbar erkannt werden. Da in Monopoly der Produktionsfaktor Arbeit nicht im originären Verständnis vorhanden ist, lässt sich auch keine Arbeitsteilung, im Sinne von Spezialisierung, feststellen.

Obwohl alle Spielenden in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen und dieses zumindest partiell von einer prozesshaften Dynamik geprägt ist, resultiert diese Interdependenz nicht wie bei May angenommen aus der Arbeitsteilung (Kategorie 8). Grundlegend problematisch ist, dass das Modell des Spiels explizit nicht auf Langfristigkeit ausgelegt ist, sondern darauf dass sich eine Spielerin durchsetzt und die Monopoly-Wirtschaftswelt letztlich zusammenbricht.

Im Monopolyspiel lassen sich zwei Koordinationsformen identifizieren, die die verschiedenen konkurrierenden Interessen der Spielerinnen ausgleichen können (*Wirtschaftliches Handeln bedarf der Koordination*): Markt und Bürokratie. Obwohl es keine aus der Arbeitsteilung resultierende Abhängigkeit gibt, müssen die unterschiedlichen – dennoch vorhandenen – Interessen der Spielenden koordiniert werden. Der Tausch der Straßen, Werke und Bahnhöfe zwischen den Spielenden erfolgt über einen Marktmechanismus von Angebot und Nachfrage (Situationen 1–3). Allerdings zeigt sich, dass die Spielenden den Wert einer Straße zumindest in einigen Situationen weniger am Wert (Nutzen) der Straße für den Nachfrager festmachen, sondern vielmehr den vom Spiel vorgegebenen Basiswert zur Preisermittlung nutzen. Das Marktgeschehen wird darüber hinaus an vielen anderen Stellen durch die Regeln stark eingeschränkt. Die Höhe der Mietpreise ist genauso festgelegt wie die Grundstücks- und Immobilienpreise beim Kauf von der Bank – hier spielen Angebot und Nachfrage zunächst keine Rolle. Es lassen sich zahlreiche Situationen identifizieren, in denen die Spielenden explizit auf das Regelwerk des Spiels zugreifen und ihre Handlungen vor dem Hintergrund der bürokratischen (staatlichen) Ordnung legitimieren. Erstaunlicherweise stellen sie diese Ordnung und Regeln nicht infrage und akzeptieren diese als gegeben (Situation 5). In anderen Spielkontexten (z. B. in der Familie) mag dies anders sein und die Regeln werden zwischen den Spielenden anders ausgehandelt und modifiziert, während des Spiels verändert, gebrochen oder ignoriert.

**Beobachtete Spielsituation (5):** Während der Spielvorbereitung fragt John: „Pasch ist nochmal würfeln, oder?“ Otto: „Ja, das sind die Regeln.“ Wenig später fragt Otto: „Wenn man direkt auf Los kommt, erhält man den einfachen oder doppelten Betrag?“ John: „Wenn einfach da steht, dann einfach.“ Max: „Ja, dann einfach.“

Während alle Spieler mit dem gleichen Ausgangsvermögen starten, zeigt sich im Laufe des Spiels, dass das Vermögen der Spielenden zunehmend ungleich verteilt wird (*Wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit*). Paul ist bereits von Beginn an in einer wenig aussichtsreichen Position. Er besitzt ab der Mitte des Spiels lediglich drei Immobilien, am Ende nur noch die zwei Werke und musste andere Straßen abgeben, um liquide zu bleiben und weiterspielen zu können. Einerseits kommt es durch die Zufälle im Spiel (bspw. durch Würfeln und durch Ereignisse der Karten) zu Ungleichheit. Andererseits führen aber auch eine unterschiedlich ausgeprägte ökonomische Handlungskompetenz und die Entscheidungen der Spielenden zu Ungleichheit. Otto bspw. hat viel Erfahrung im Monopolspielen: „Also wir haben früher jeden Sonntag Monopoly gespielt, auch um Pokale und Wertungen. Ich habe da schon etwas Erfahrung“ (Otto). Dies zeigt sich im Spiel (Situation 6) und er ist es auch, der am Ende die stärkste Position innehat.

**Beobachtete Spielsituation (6):** Max schaffte es zwar zwischenzeitlich bspw. durch Tausch und Würfelglück von jedem Straßenzug eine Straße zu erhalten und kann damit alle Bestrebungen der anderen, Häuser zu bauen, blockieren. „Ich habe jetzt alle Farben. Jetzt könnt ihr gerne mit mir verhandeln, wenn ihr wollt, aber das wird teuer“ (Max). Er gibt diese potenzielle Blockadeposition aber auf, um selbst Häuser bauen zu können und tauscht mit Otto zwei Straßen [siehe Situation 1]. Beide können nun Häuser bauen, tun dies und bauen sogar jeweils Hotels. In dieser Position gibt Max an John die Theaterstraße ab, die dieser für einen vollständigen Straßenzug benötigt. Nachdem John dort auch Häuser baut, kommentiert dies Otto: „Das war aber nicht schlau von dir, dass du ihm die rote [Straße] gegeben hast. [zu John] Da hat er dich künstlich im Spiel gehalten“.

Gewünschtes Ziel des Spiels Monopoly ist es, dass einzelne Spielerinnen einen höchstmöglichen Gewinn erreichen und somit Ungleichheit zwischen den Spielenden besteht. Durch diese Ungleichheit streben alle Spielerinnen durch eigene Leistung danach, Wohlstand (im Spiel) zu erreichen (*Ungleichheit induziert Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand*).

**Beobachtete Spielsituation (7):** Max unterhält sich kurz vor Ende des Spiels mit John. Max: „Eigentlich müsste ich jetzt hier bauen [grüne Straßen]. Du kommst da ja vielleicht gleich drauf und dann bist du erledigt.“ John: „Ja, aber du weißt es ja vorher nicht.“ Max: „Ja, das weiß man zwar vorher nicht, aber es ist die sieben [Würfelzahl] und die ist ja am wahrscheinlichsten, das hat Otto uns ja vorhin gesagt“.

Ungleichheit, so May (1998, 8) veranlasst Menschen nicht selten durch Neid dazu, sich mehr anzustrengen und es den Erfolgreicheren gleichzutun (Situation 7).

Während May (1998, 19 f.) in diesem Kontext staatliche Umverteilung im Sinne einer Egalisierung von Ungleichheit als kontraproduktiv bezeichnet, weil sie das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit als Triebfeder von Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand aushebelt, spielt eine (staatlich veranlasste) Umverteilung im Spiel zwar eine Rolle (insb. über die Kartenergebnisse und Steuerfelder). Allerdings ist diese faktisch beliebig. In unserem Spiel führte zwar insb. die Umverteilung dazu, dass Paul trotz seiner unterlegenen Position durch das (in jeder Runde ausgeschüttete Grund-) Einkommen beim Gehen über Los, Bausparverträge, Steuer-rückzahlungen und Ähnliches sehr lange liquide bleibt, dennoch ist dieser Umstand kein Resultat eines sozial gerechten Umverteilungsmechanismus, der die Schwachen schützen oder unterstützen soll, sondern eher eine Art Lotterie.

**Beobachtete Spielsituation (8):** Paul kommt auf die Poststraße, die Otto besitzt und die mit Hotels bebaut ist. Er kann die Miete i. H. v. 600 Monopoly-Dollar nicht mehr mit seinen liquiden Mitteln bezahlen. Otto: „Dann gib mir die Schlossallee [Ausgangswert 400] und 100, den Rest erlass' ich dir.“ Paul: „Da bleibt mir ja nichts anderes übrig“. Wenig später bietet Max Paul an: „Ich mach' dir einen Vorschlag. Damit du auf deinem Werk ein bisschen mehr bekommst, gebe ich dir das zweite dazu. Dafür gibst du mir die Berliner Straße. Das ist doch ein tolles Angebot.“ Paul: „Da habe ich doch keine andere Wahl.“ Max nutzt das dann, um kurz darauf einen weiteren Straßenzug zu komplettieren.

Die Spielenden mit vielen Straßen, Häusern etc. erlangen oft einen höheren (materiellen) Wohlstand und damit verbundene Freiheitsgrade sowie eine stärkere Machtposition im Spiel (*Wohlstand fundiert Freiheit und Macht*) (Spielsituation 8). Sowohl Max als auch Otto nutzen Paul in seiner unterlegenen Position aus, um für sich selbst einen Vorteil zu genießen. Einerseits führt der relative materielle Wohlstand von Otto dazu, dass er frei agieren kann und Paul sogar Schulden erlässt. Andererseits resultiert aus der jeweiligen Position auch Macht bzw. Ohnmacht. Während Paul mehr oder weniger handlungsunfähig ist, stärken Max und Otto weiter ihre Position.

Alle Spielerinnen agieren im Spiel als eigenes Unternehmen und nehmen damit Erfolgs- und auch Misserfolgchancen in Kauf – sind also Trägerinnen des unternehmerischen Risikos (*Jeder ist sein eigener Unternehmer*). In Situation 4 und in Situation 7 zeigt sich bspw., dass die Spielenden eine Unternehmerinnenrolle einnehmen und sie sowohl die Gefahr des Misslingens sowie die Chance des Gelingens – also das Unternehmerinnenrisiko – in Kauf nehmen. Jeder Spielende ist letztlich selbst für sein wirtschaftliches Geschick verantwortlich. Kritisch muss jedoch konstatiert werden, dass der Einfluss der eigenen ökonomischen Kompetenz auf den Erfolg im Spiel zwar vorhanden, aber begrenzt ist und der Spielerfolg in einem erheblichen Maße von Zufällen abhängt. Spielende müssen also nicht nur die Konsequenzen des eigenen

wirtschaftlichen Geschicks tragen, sondern auch die des Zufalls. Zudem ist zu reflektieren, ob die Spielenden tatsächlich persönliche Verantwortung übernehmen, denn egal ob das Spiel mit Niederlage oder Sieg endet, gibt es keine realen Konsequenzen, was u. U. zu einer übertriebenen Risikofreude und irrationalen, unrealistischen Entscheidungen führt.

Monopoly vollzieht sich zwar – im Sinne von Wirkung und Rückwirkung – als Kreislaufspiel (*Wirtschaftliches Handeln vollzieht sich in Kreislaufprozessen*). Allerdings kommt der Wirtschaftskreislauf, wie ihn May definiert relativ schnell zum Erliegen, da das Spiel in seiner Eigenlogik keine auf Unendlichkeit ausgelegte Dynamik aufweist. Vielmehr ist es auf ein Ende angelegt.

## 5 Diskussion und Fazit

Zusammenfassend lässt sich auf der Basis einer kategorialen Analyse in Anlehnung an May (1998) konstatieren, dass das Spiel Monopoly durchaus Bildungspotenziale birgt, die im Kontext von informellen Lernen (reflexiv) erschlossen werden könnten. Mit Hilfe der Stoffkategorien konnte gezeigt werden, dass das Spiel zumindest in Ansätzen Strukturen grundlegenden wirtschaftlichen Handelns aufweist und einige grundlegende ökonomische Zusammenhänge sichtbar und zugänglich machen kann. Immerhin behaupten einzelne Autorinnen, dass Transferpotenziale auf andere wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen und realwirtschaftliche Phänomene bestehen (z. B. Orbanes 2002: "Everything I Know About Business I Learned from Monopoly").

Ob die Grundeinsichten, die allein aus dem Spiel heraus gewonnen werden können, ausreichen, um ökonomisch kompetent, mündig und verantwortungsvoll zu wirtschaften, muss jedoch bezweifelt werden. Denn neben den Potenzialen können anhand der Analyse auch Grenzen bzw. Defizite identifiziert werden, die zum Aufbau von Fehlkonzepten führen können. Es werden weder alle Stoffkategorien von May thematisiert noch sind sie so reduziert, dass sie vollumfänglich gültig bleiben. Vor allem mit Blick auf die Bedürfnisdefinition, dem fehlenden Produktionsfaktor Arbeit, dem nicht vorhandenen Wohlfahrts-Gedanken oder die strukturelle Notwendigkeit des Scheiterns werden Grenzen sichtbar. In Bezug auf die Sektorenaufteilung und deren Funktionen im Spiel kann kritisch hinterfragt werden, ob eine Abgrenzung zwischen Haushalten und Unternehmen oder zwischen Bank und Staat überhaupt möglich ist. Zudem verfolgt die Bank kein Eigeninteresse und versorgt die Spielenden jede Spielrunde mit einem Grundeinkommen, wie bereits Lackmann (2015, 86) konstatierte. In Bezug auf das Treffen

rationaler Entscheidungen ist zudem zu hinterfragen, welche Rolle der Zufall im Spiel einnimmt bzw. inwieweit der Freiheitsgrad von Entscheidungen durch die Spielregeln restringiert wird. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit durch den Spielcharakter und die fehlenden persönlichen Konsequenzen eine überhöhte Risikobereitschaft und irrationales Handeln gefördert werden.

Wenn hier Potenziale und Grenzen thematisiert wurden, bedeutet das nicht automatisch, dass dies dem Erwerb ökonomischer Kompetenzen zu- oder abträglich ist. Die Potenziale können bspw. im informellen Kontext ungenutzt bleiben, wenn keine Reflexion und Abstraktion der spielerischen Handlungen erfolgt und ebenso müssen dann die Grenzen nicht automatisch ein Problem für die ökonomische Bildung darstellen. In einem weiteren Schritt ist daher zu untersuchen, was Kinder und Erwachsene tatsächlich durch das Spielen von Monopoly in einem informellen Lernkontext über Wirtschaft lernen, um daraus konkrete Didaktisierungsnotwendigkeiten und -ansätze ableiten und legitimieren zu können. Dazu sind weitere empirische Arbeiten im Bereich der Wirksamkeitsforschung erforderlich. Denkbar ist ein Pre-Post-Testdesign, um zu erfassen, ob und falls ja, in welchem Maße sich durch das Spielen von Monopoly die vorunterrichtlichen Vorstellungen über Wirtschaft verändern.

Nutzt man das Spiel hingegen in formalen Lernumgebungen, um gezielt ökonomische Kompetenzen zu vermitteln, sind die aufgezeigten Potenziale vielversprechend, um ökonomische Grundeinsichten (spielerisch) zugänglich zu machen. Bildungswirksam dürften aber v. a. Reflexionen der Ambiguitäten, Widersprüche und Konflikte zwischen dem Modell des Spiels, wirtschaftswissenschaftlichen Modellen und der ökonomischen Realität sein, die allerdings auch erst in entsprechenden professionell induzierten und begleiteten Reflexionen didaktisch aufgearbeitet werden müssen. Ohne einen Reflexionsprozess können die Lernenden dieses Wissen sowie die theoretischen Hintergründe jedoch nicht explizieren bzw. nicht oder nur diffus artikulieren (vgl. Jacobs/ Schalück 2011; Arndt 2013). So zeigt sich auch im analysierten Spiel, dass die Spieler eigentlich keine Bezüge zu ökonomischen Theorien explizit herstellen und nur wenige Bezüge zur Wirtschaftswelt explizit artikulieren.

Wir möchten in diesem Aufsatz und mit dem skizzierten Vorgehen für eine pädagogisch und didaktisch reflektierte und legitimierte Verbindung von informellen und formalen Kontexten plädieren. Eine didaktische Erschließung informeller (hier spielerischer) Lernsituationen erscheint uns allerdings nur dann als pädagogisch legitim, wenn diese informellen Kontexte defizitär sind und diese Defizite ohne professionelle didaktisch angeleitete Reflexionen und ohne zusätzliches valides ökonomisches Wissen nicht zu kompensieren sind und zum Aufbau von

(ökonomischen) Fehlkonzepten führen. Für das Spiel Monopoly deutet die hier vorgenommene Analyse an, dass dies zutrifft. Unter dieser Voraussetzung erscheint es dann wiederum fast angebracht, defizitäre informelle (spielerische) (Lern-)Situationen zum situierten, gegenständlichen, zugänglichen Anker für formale ökonomische Lernprozesse zu machen. Dann bergen besonders die inhärenten kognitiven Dissonanzen, Widersprüche und Konflikte ein Lernpotenzial, sofern sie durch Reflexionen zugänglich gemacht werden können. Dies erfordert professionell qualifizierte Wirtschaftslehrerinnen, die über hohes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen verfügen.

## Literaturverzeichnis

- Ansoms, A./ Geenen, S. (2012): Development Monopoly. A Simulation Game on Poverty and Inequality. In: *Simulation & Gaming*, 43 (6), 853-862.
- Arndt, H. (2013): *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*, Opladen/ Toronto.
- Arndt, H. (2018): Einführung in die Thematik: Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung. In: Ders. (Hg.): *Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung*, Frankfurt a. M., 5-9.
- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, 2. Aufl., Opladen & Farmington Hills.
- Coghlan, C. L./ Huggins, D. W. (2004): „That’s Not Fair!“ A simulation exercise in social stratification and structural inequality. In: *Teaching Sociology*, 32, 177-187.
- Cron, C./ Langner, F. (2011): Spielend Lernen! Zur Didaktik von Lernspielen am Beispiel der Wettbewerbspolitik. In: Jacobs, H. (Hg.): *Ökonomie spielerisch lernen. Kompetenz gewinnen. Spiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationen und Experimente*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts., 20-27.
- Dauenhauer, E. (1999): *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Band I*, Münchweiler.
- Dauenhauer, E. (2001): *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Band II. Anregungen zur curricularen Neugestaltung*, Münchweiler.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, Bonn.
- Döring, N./ Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. Aufl., Berlin, Heidelberg.
- Ender, M. G. (2004): Modified monopoly. Experiencing social class inequality. In: *Academic Exchange Quarterly*, 8, 249-254.
- Englert, C. J. (2014): Do It Yourself. Die hermeneutisch-wissenssoziologische Videoanalyse in praktischer Anwendung. In: Moritz, C. (Hg.): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*, Wiesbaden, 73-102.



- Europäische Kommission (Hg.) (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens, Brüssel.
- Faure, E. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek bei Hamburg.
- Fischer, E. M. (2008): USA Stratified Monopoly. A simulation game about social class stratification. In: Teaching Sociology, 36, 272-282.
- Flitner, A. (1996): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, 10. Aufl., München.
- Geißler, E. (1982): Erziehungsmittel, 6. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Grawe, K. (2000): Psychologische Therapie, Göttingen.
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach.
- Heimlich, U. (2015): Einführung in die Spielpädagogik, 3. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Jacobs, H./ Schalück, A. (2011): Statt einer Einleitung. Spiele, die unbedingt im Ökonomieunterricht zum Einsatz kommen sollten. In: Jacobs, H. (Hg.): Ökonomie spielerisch lernen. Kompetenz gewinnen. Spiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationen und Experimente, 2. Aufl., Schwalbach/Ts., 11-19.
- Kaiser, F.-J./ Kaminski, H./ Brettschneider, V. (2012): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, 4. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Kaminski, H. (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung, Paderborn.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 10. Aufl., Weinheim.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Aufl., Weinheim.
- Kruber, K.-P. (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung, Schwalbach, 187-190.
- Lackmann, J. (2015): Wirtschaft verstehen. Heuristische Überlegungen für ein fachdidaktisches Forschungsprogramm, Ravensburg.
- Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: ABWF e.V./ QUEM (Hg.): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin, Berlin, 65-92.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt a. M.
- Maslow, A. H. (1943): A theory of human motivation. In: Psychological Review, 50 (4), 370-396.
- May, H. (1998): Didaktik der ökonomischen Bildung, München.
- May, H. (2001): Didaktik der ökonomischen Bildung, 3. Aufl., München.
- May, H. (2010): Didaktik der ökonomischen Bildung, 8. Aufl., München.
- Mittelstädt, E./ Wiepcke, C. (2015): Popmusik in der ökonomischen Bildung. Legitimation, Unterrichtsplanung und Forschungsausblick. In: Arndt, H. (Hg.): Kognitive Aktivierung in der ökonomischen Bildung. Schwalbach/Ts., 187-200.
- Monopoly (2017): Monopoly Spielregeln. Dreieich: HASBRO Deutschland.



- Orbanes, P. E. (2002): Everything I Know About Business I Learned from Monopoly. In: Harvard Business Review, 80 (3), 51-57.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (3), 339-355.
- Paino; M./ Chin, J. (2011): MONOPOLY and Critical Theory: Gaming in a Class on the Sociology of Deviance. In: Simulation & Gaming, 42 (5), 573-588.
- Rauschenbach, T./ Mack, W./ Leu, H. R./ Lingenauber, S./ Schneider, K./ Züchneral, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Berlin.
- Rehm, M. (2013): Do gamers change attitudes towards economics through playing manager games? In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, (1), 162-176.
- Remmele, B. (2014): Spielbasiertes Lernen in der ökonomischen Bildung. Ein Systematisierungsversuch. In: Müller, C./ Schlösser, H. J./ Schuhen, M./ Liening, A. (Hg.): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft, Stuttgart, 74-83.
- Scheuerl, H. (1994): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, 12. Aufl., Weinheim/ Basel.
- Sender, T./ Schimanski, M./ Liening, A. (2018): Zur Lernwirksamkeit spielerischer Lernsituationen in der Ökonomischen Bildung. In: Arndt, H. (Hg.): Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung, Frankfurt a. M., 41-56.
- Shanklin, S. B./ Ehlen, C. R. (2007): Using The Monopoly® Board Game As An Efficient Tool In Introductory Financial Accounting Instruction. In: Journal of Business Case Studies, 3 (3), 17-22.
- Tönnemann, A. (2011): Monopoly. Das Spiel, die Stadt und das Glück, Berlin.
- Waren, W. (2011): Using Monopoly to Introduce Concepts of Race and Ethnic Relations. In: The Journal of Effective Teaching, 11 (1), 28-35.
- Watkins, K./ Marsick, V. (1992): Towards a theory of informal and incidental learning. In: International Journal of Lifelong Education, 11 (4), 287-300.
- Wiepcke, C. (2018): Ökonomische Bildung in Museen. In: Arndt, H. (Hg.): Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung, Frankfurt a. M., 84-96.