

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 54 (1967)
Heft: 3

Artikel: Die Bedeutung des Spiels im Unterricht
Autor: Iten, Andreas
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527507>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Bedeutung des Spiels im Unterricht

Andreas Iten, Menzingen

a) *Spielen als Grundphänomen des Menschseins*

Ein historischer Rückblick auf die Geschichte der Pädagogik zeigt, daß sich die Erzieher erst sehr spät mit dem Phänomen des menschlichen Spiels eingehend zu beschäftigen begannen. Obwohl Fröbel mit Nachdruck auf die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der menschlichen Kräfte hingewiesen hat und mit seinen ‹Spielgaben› Mittel für die systematische Übung des Spiels im Vorschulalter zur Verfügung gestellt hat, blieb diese ‹Quelle› erzieherischer Möglichkeiten noch lange ungenutzt. Karl Groos unternahm es gegen Ende des Jahrhunderts – sein Buch ‹Die Spiele der Menschen› erschien 1899 in Jena – dieses Phänomen auf breiter Basis zu durchleuchten. Dabei zeigte er, welch großen Raum das Spiel im Leben des Menschen einnimmt. Im 20. Jahrhundert sind dann verschiedene Beiträge zur Klärung des Spiels und seiner Bedeutung für Mensch und Kultur erschienen. Wir brauchen nur an Namen wie Huizinga, Buytendijk, Bally und andere zu erinnern. Mit der Anerkennung der Kindheit als einer eigenständigen, in sich sinnvollen und nach eigenen Gesetzen verlaufenden Epoche im Lebensablauf des Menschen konnte die Relevanz des Spiels für die Entwicklung des Menschen nicht mehr übersehen werden. Heute weiß man sehr gut, daß Kinder, die in ihrem Spiel gehindert werden, denen also eine freie Entfaltung ihres kindlichen Wesens im Spiel verwehrt bleibt, seelische Störungen erleiden. – Hildegard Hetzer schreibt: «Wo (das) ganz natürliche Zurücktreten des Spieles von außen her durch ständige Beanspruchung der kindlichen Kräfte für aktuelle Aufgaben der Lebensbemeisterung oder für Vorbereitung auf die Bewältigung derartiger Aufgaben (zum Beispiel Unterricht) übersteigert wird, sind Störungen der Entwicklung, ja sogar Entwicklungsstillstände nachweisbar, gleichgültig, ob

es sich dabei um Kinder aus unserem Kulturkreis oder zum Beispiel um Negerkinder handelt.»¹ Vom Menschen wird oft als dem homo ludens gesprochen. Er ist das Wesen, zu dessen Lebensäußerung das Spielen notwendig gehört. Anthropologisch gesehen ist die spielende Betätigung des Menschen eine seiner irreduziblen Lebensäußerungen. «Im Spiel haben wir es mit einer für jedermann ohne weiteres erkennbaren, unbedingt primären Lebenskategorie zu tun, mit einer Ganzheit, wenn es je etwas gibt, was diesen Namen verdient.»² Als Beleg für die tiefe Wahrheit dieses Satzes mag der Hinweis gelten, daß es bis jetzt keiner Spieltheorie gelungen ist, die Spielphänomene befriedigend in einem System zu gliedern. Es gibt immer wieder Spieläußerungen des Menschen, die sich der Systematisierung entziehen. Der Mensch ist, wo er wahrhaft Mensch sein will, auch ein spielendes Wesen. Diese These erinnert an Schillers berühmten Satz in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen. Seine überspitzte Formulierung, daß der Mensch nur da ganz Mensch sei, wo er spielt, teilen wir allerdings nicht mehr. Auch das Arbeiten erweist sich als eine echte menschliche Lebensäußerung. Im Arbeiten verläßt der Mensch seinen ‹Als-ob-Bezug› zur Welt, den er spielend hergestellt hat und strebt nach ‹Lebenserweiterung durch Erzeugung neuer objektiver Ordnung in der Welt›³, indem er sie planmäßig verändert. Spielen und Arbeiten sind je eigene Arten der Lebensäußerung, die irreduzibel sind. Wir können sie infolgedessen Grundphänomene des Menschseins nennen. Andere solche fundamentale Erscheinungen des menschlichen Lebens sind etwa die Liebe, der Kampf, das Sterben. Der Mensch ist, wenn wir so wollen, ein spielendes, arbeitendes, liebendes, kämpfendes und sterbendes Wesen. Je nach der Abhängigkeit der menschlichen Äußerungen von diesen Grundphänomenen, das heißt, je reiner die Tätigkeiten, die Bewegungen des Menschen von ihnen abhängen, um so größer ist die sie begleitende Erlebnisvalenz. Diesen Aspekt gilt es vor allem später zu beachten, wo von der motivierenden Bedeutung des Spiels für das Lernen die Rede

Reisen mit dem KLS – ein unvergängliches Erlebnis!

Beachten Sie unsere Reisevorschläge für das Jahr 1967 auf Seite 115 dieses Heftes! Sie reisen und wandern im frohen und anregenden Kreis Gleichgesinnter und Gleichgestimmter, Sie reisen sorglos, Sie reisen billiger!

sein wird. Das echte Spiel ist immer von positiver Erlebnisvalenz, was ihm unseres Erachtens eine für den Lernprozeß günstige, aktivierende Bedeutung verleiht.

Es macht den Eindruck, als ob unsere Zeit die Ansprüche, die der Mensch als ein Spielender an die Kultur zu stellen hat, gar nicht ernst nimmt. Überall, wo Mechanisierung, Arbeitsteilung bis in die kleinsten Abschnitte und Handreichungen hinein vollzogen ist, wo der Leistungsdruck, die Aktivitätsbesessenheit, wo das Zweckdenken nach den Kategorien von Nützlichkeit und Erfolg vorherrscht, hat der spielende Mensch nur geringe Chancen. Ihn ersetzt der Konsummensch, der Mensch, der alle Werte des Lebens konsumiert: Kultur, Natur, Nahrung, Sexualität usw. Der Konsummensch ist eine korrelative Erscheinung des Leistungsmenschen. Gegen das Absinken des Menschen auf die Stufe des ‹Roboters›, des Barbaren und des Wilden, um Ausdrücke Ballys zu gebrauchen, muß die Schule als eine ihrer Aufgaben die Maxime in ihr Tun aufnehmen: Der homo ludens soll in seiner tiefsten Menschlichkeit gefördert werden! Ihm soll der Spielraum gegönnt sein, den er braucht, um sein Menschen-tum deutlicher in der zeitgenössischen Kultur ausfalten zu können! Solche Maximen stoßen auf keine große Gegenliebe bei den Positivisten aller Schattierungen. Bei Menschen, die die Bildung als eine Grundfunktion der menschlichen Gesellschaft bestimmen, dürften sie auf offene Ablehnung stoßen. Nach ihnen soll die nachwachsende Generation befähigt werden, die von der modernen Industriegesellschaft angebotenen Rollen zu übernehmen. In solchen von der Industriegesellschaft her gestellten Anforderungen an die Schule erliegt der Mensch der Versuchung, ‹seine ursprünglich technische Begabung in sein helles Bewußtsein und zum Prinzip der Weltbewältigung›⁴ zu erheben. Er ist ein Maschinenmensch geworden, der sein Tun nach den Gesetzen eben jener Maschine, die programmäßig funktioniert, zu gestalten versucht. Dabei ist er in Gefahr, sein Feingefühl für die Forderungen, die von den Grundphänomenen des Menschseins her erwachsen, zu mißachten. Eine anthropologisch orientierte Pädagogik kann dies nicht akzeptieren. Sie muß die mit ihrer Sichtweise sich gebenden Postulate – bis in die Methodik des Unterrichts hinein – geltend machen. Sie muß, um ein Beispiel zu erwähnen, darauf hinweisen, daß der Lernprozeß des Menschen im-

mer ein humaner Prozeß ist, daß er mithin tiefer konditioniert ist, als eine zweckmechanische Lerntheorie anzunehmen gewillt ist, worauf Hillebrand in seiner Psychologie des Lernens und Lehrens mit Nachdruck hingewiesen hat. Der Lernprozeß vollzieht sich als ein humaner. Daher genügt es nicht, ein psychologisch wohldotiertes Betriebsklima, bzw. ‹Schulklima› zu schaffen, wo unter Einsatz ausgewogener, zweckorientierter Motivationen der Mensch in ein Aufgabenfeld eingespannt ist, das in einseitiger Weise von Lernzwecken und -zielen dominiert wird. Davon wird noch zu reden sein.

Auch der Lernprozeß will in ein humanes Geschehen eingebettet sein, das Bollnow sehr gut mit dem Begriff der ‹pädagogischen Atmosphäre› zu erfassen versucht hat.

b) Merkmale der pädagogischen Atmosphäre

Woher können wir die Merkmale für die Charakterisierung der pädagogischen Atmosphäre beziehen? Am besten, so meinen wir, greift man dabei auf die Grundphänomene des Menschseins zurück. Dabei ergibt sich, daß die Analyse der fundamentalen Lebensäußerungen verschiedene, eine pädagogische Atmosphäre konstituierende Züge erkennbar macht. Der arbeitende Mensch braucht, um seine Ziele erreichen zu können, eine Atmosphäre der Sachlichkeit und Strenge, der Ordnung und des Einsatzes. Der liebende Mensch verlangt nach Vertrauen, Güte und Milde. Um ein Gesamtbild einer pädagogischen Atmosphäre entwickeln zu können, brauchte man die Merkmale, die sich aus der Betrachtung der Grundphänomene des Menschseins ergeben, herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang interessieren uns aber nur diejenigen, die sich ergeben, wenn wir den spielenden Menschen näher ins Blickfeld rücken.

1. Lockerung des Arbeitsfeldes: Hillebrand bemerkt in seinem schon zitierten Werk folgendes: «Wie Helmholtz von sich berichtet, daß die guten Einfälle oft des Morgens beim Aufwachen da waren, so erzählen auch die Schüler mitunter, daß ihnen in der Klassenarbeit die Lösung nicht eingefallen sei, aber auf dem Nachhauseweg – also dann, als die geistige Anspannung vorüber war. Für den Unterricht mag das (um das schon hier anzumerken) den Fingerzeig geben, bei Lösungsversuchen des Schülers im Lernprozeß für eine gewisse Auflockerung und Ent-

spannung zu sorgen, eine «schöpferische Pause» einzulegen und das Problem in einem mehr spielerischen Probieren anzugehen.»⁵ Die Wichtigkeit der Entspannung für das Lernen, für das «denkende» Umgehen mit der «Welt», wird uns auch von den Ergebnissen der Tierforschung nahegelegt. So weist etwa Gustav Bally auf die Bedeutung der Lockerung des Verhältnisses zwischen dem Trieb und dem Objekt der Trieberfüllung für das tierische Spiel hin. Er zeigt, wie im spielerischen Verhalten «das Lebewesen in immer wieder anderer Bewegung, von immer neuen Seiten her» auf das Feld zurückkommt, dem seine Zuwendung gilt. Voraussetzung für dieses Verhalten aber ist die Lockerung vom Zug des Triebzieles. Diese Lockerung findet das Tier dann, wenn es gesättigt ist, wenn es vor Feinden sicher ist, wenn die unmittelbare Gerichtetheit des Tieres auf den Sexualpartner nicht seine volle Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt. Wenn das motorische Verhalten auf eines dieser Instinktziele gerichtet ist, sprechen wir von der Gefangenheit des Tieres im gespannten Feld. Das Tier lebt je nach dem Instinktziel, das dominiert, in einem Beute-, einem Sexual-, einem Feindesfeld. In der gespannten Aufmerksamkeit kann das Tier keine Bereicherung der Weltbezüge erfahren. Es ist einlinig eingespannt, so daß eine Differenzierung des gesamten Lebensfeldes nicht zustande kommen kann. Bally weist in diesem Zusammenhang auf die Beobachtungen von Köhler hin. Köhler sah, wie Sultan, einer seiner Schimpansen, die für ihn wichtige Entdeckung, nämlich die Zusammenfügbarkeit der Stocke, erst machen konnte, als er sich von der unerreichbaren Banane, die ihm als Speise vorgesetzt war, abwendete. «In der von der Frucht halb abgewendeten, aber ihr darum zugleich auch noch latent zugewendeten Haltung des Spielenden gelingt es nun dem Tier gleichsam zufällig, das Ende des dünneren Stockes in die Öffnung des dickeren zu stecken.»⁶ Und dadurch gelingt ihm die Erreichung des Triebzieles. Bally zitiert auch eine Beobachtung von Lorenz: «Ein Blaukehlchen, eine Schama, eine Amsel singen ihre kunstvollsten und für unser Empfinden schönsten, objektiv gesehen am kompliziertesten gebauten Lieder dann, wenn sie in ganz mäßiger Erregung «dichtend» vor sich hinsingen. Wenn das Lied funktionell wird, wenn der Vogel einen Gegner ansingt oder vor dem Weibchen balzt, gehen alle höheren Feinheiten verloren, man hört eine

eintönige Wiederholung der lautesten Strophen, wobei bei sonst spöttenden Arten, wie beim Blaukehlchen, die schönen Nachahmungen völlig verschwinden und der kennzeichnende, aber unschön schnarrende angeborene Teil des Liedes stark vorherrscht. Es hat mich immer wieder geradezu erschüttert, daß der singende Vogel haargenau in jener biologischen Situation und in jener Stimmungslage seine künstlerische Höchstleistung erreicht wie der Mensch, dann nämlich, wenn er in einer gewissen seelischen Gleichgewichtslage, vom Ernst des Lebens gleichsam abgerückt, in rein spielerischer Weise produziert.»⁷ In diesem Zusammenhang erinnert Bally auch an das Heureka-Erlebnis des Archimedes. Man kann sich nun mit Recht fragen, was diese Beobachtungen aus dem Tierreich mit unseren Problemen zu tun haben. Sicherlich sehr viel! Es läßt sich analog zum tierischen Verhalten vom Menschen sagen, daß er nur dann einen Raum für die Entdeckung von mannigfaltigen Weltbezügen hat, wenn er frei ist von der unmittelbaren Dringlichkeit der Bedürfnisstillung. Beim Menschen ist allerdings die Möglichkeit gegeben, zwischen Triebdruck und Triebesättigung eine Distanz zu schaffen, einen Raum zu lassen, der ihm ermöglicht, das Wie der Befriedigung zu bedenken. Die Weltbezüge, die er solcherweise entdeckt, sind aber sehr arm. Es fällt einem hier das alte lateinische Sprichwort ein: *Primum vivere, deinde philosophari!* – Es macht den Anschein, als ob die feine Differenzierung der Weltbezüge des Menschen im – vom vitalen Druck unabhängigen – Spielraum einer vorerst materiell gewährleisteten Freiheit gelungen wären. Wir wollen uns hier nicht auf die Problematik, die mit dieser Behauptung entsteht, einlassen, sondern die Frage beantworten, welche Bedeutung die Lockerung des Arbeitsfeldes für den Erfolg des Lernens haben kann. Wann etwa haben wir ein gespanntes Arbeitsfeld im Unterricht? Wir antworten mit einem Beispiel: Die Lehrerin der Unterstufe trägt ein Gedicht vor. Die Schüler sollen es sofort auswendig lernen, indem sie es sich durch fortlaufende verbale Wiederholungen mechanisch einprägen. Das Feld wird um so gespannter, je mehr die Lehrerin zur Erreichung ihres Zweckes Zwang oder Druck anwendet. Die Spannung des Feldes entsteht durch die Setzung eines Widerspruches zwischen Wissen und Nichtwissen, zwischen Können und Nichtkönnen, in der Frage also,

beim Exponieren einer Aufgabe oder eines Problems. Diese Spannung ist für die Initiierung eines Lernprozesses unbedingt erforderlich. Es ist dafür aber nicht nötig, daß diese Spannung durch die gesetzten Bedingungen bis zum Eintreten des Erfolges in einer unelastischen Strenge durchgehalten wird. Die Spannung wird dann fragwürdig, «wenn man daraus die Notwendigkeit permanenter Konflikthaftigkeit, übersteigerter Belastung, überhöhter Forderung und fortlaufender Gespanntheit ableitet».⁸ Diese vier negativen Faktoren können dann wirksam werden, wenn sich der Lernprozeß in einem bis aufs äußerste durchrationalisierten Feld abspielen würde, und wenn diese Durchplanung keinen Raum der Freiheit, keine «offenen Stellen», mit Langenveld zu reden, bieten würde. Der fixfertige Plan würde alle Abweichungen, Improvisationen und Zufälligkeiten ausschalten. Alles, was getan würde in der Schule, würde nach einem festen Programm verlaufen. Die Lernvorgänge wären programmiert. Ein solches «programmiertes» Lernen, ein in dieser Art durchrationalisiertes Lernen schließt das spielerische Moment vollkommen aus. Zweifellos kann es Wissensbereiche geben, in denen ein strenges rationales Verfahren am Platze ist. Wo aber ein einfallsreiches, experimentierendes, suchendes und forschendes Vorgehen vom Unterrichtsgegenstand verlangt wird, überall dort, wo Aufgaben, Probleme, Fragen, wo die Erkenntnis einer Sache, die Erfassung eines Sachverhaltes den Einsatz des ganzen Menschen fordern, wird die Durchführung des Lernvorganges in einem gespannten Felde problematisch. Wenn es nur darum geht, sich etwas durch mechanische Wiederholung einzuprägen, mag eine starke Spannung angebracht sein. Wenn es sich aber um Lernprozesse handelt, in denen Vermuten, Nachdenken, Überlegen, Betrachten, Entwerfen, Probieren, Vergleichen usw. eine große Rolle spielen, ist die Lockerung des Arbeitsfeldes unerlässlich. Die militärische Instruktion spielt sich meist in einem gespannten Feld ab. Die Soldaten nennen dieses Vorgehen der Instruktoren mit gutem Recht Drill. Der Drillmeister verspricht sich von seiner Methode eine möglichst schnelle technische Beherrschung der Manipulationen des Gewehrs. Die Schule indessen hat wenig Gebiete, in denen sie mit einer voll durchgeführten «Programmation» arbeiten kann. Wenn die Hauptaufgabe der Schule darin besteht, den Menschen fähig zu machen, sich in der Welt zu

orientieren, sie zu bemeistern, dann kann sie sich nicht auf bloße Instruktionen im gespannten Feld verlassen. Sie muß es lockern, um einen Raum zu schaffen, in dem alle Kräfte des Menschen zum Zuge kommen können. Diesen gelockerten Raum, einen Spielraum der Freiheit, braucht der Mensch, um sich im wahrsten Sinn human entfalten zu können. Der gelockerte Raum ist ein Konstituens der «spielerischen Atmosphäre», die ein Teil der pädagogischen Atmosphäre ist.

Wir können im folgenden die Merkmale der Atmosphäre in der Schulstube nur kurz erwähnen. Eine ausführliche Darstellung würde zu weit führen.

2. Der Humor: Eine der schönsten Früchte spielenden Menschseins ist der Humor. «Der Sinn für Humor ist ein geschmeidiger Sinn für Proportionen. Seine Aufgabe besteht darin, den einzelnen Menschen vor Mechanisierung und Verhärtung zu bewahren. Er ist ein Spiel des Geistes, das dem Geist der Freiheit verwandt ist. Wenn eine Lehrerin ihn besitzt, dient das ihrer eigenen geistigen Gesundheit und der ihrer Schüler. Humor ist ein Schutz gegen übermäßige Spannungen und gegen strenge unvernünftiger Erziehungsmaßnahmen. Ein übermäßig ernstes Klassenzimmer versagt den Kindern den berechtigten Anspruch auf Glück.»⁹

Das Kind lacht gern und freut sich an den komischen Ereignissen. Hermann Helmers hat in einer schönen Studie den Humor des Kindes untersucht. Er zeigt darin, daß Sicherheit und Distanz Voraussetzungen für das kindliche Lachen sind. «Das Weltgefühl des Humors beim Kinde umfaßt die Heiterkeit angesichts und angehörs einer geordnet geglaubten Welt, wie wir sie am Beispiel der muttersprachlichen Ordnung vorzuzeigen bemüht waren. Humor des Kindes heißt also: Gefühl des Geborgenseins und der Sicherheit inmitten einer kleinen, überschauten Welt der Familie, des Heimatortes, später auch der Schule.»¹⁰ Wo echter Humor herrscht, ist Freiheit und Geborgenheit. Diese Sicherheit gestattet dem Kind ein heiteres Dahinleben. Der befreiende Humor wirkt leistungssteigernd. Der Humor des Lehrers ist verbunden mit einer «philosophischen» Grundhaltung, aus der heraus der Lehrer die Welt trotz ihrer für den Menschen fragwürdigen Aspekte bejaht und liebt. Mit dem Humor ist der Sarkasmus nicht zu verwechseln.

Im Sarkasmus drückt sich eine Geringschätzung der Kinder aus. In solchem Spott wird das Selbstvertrauen der Kinder empfindlich gestört. Das Anspruchsniveau sinkt, und dadurch verringert sich auch die Leistung.

3. Fest und Feier: Der spielende Mensch ist, um es kurz und bündig zu sagen, ein Mensch, der Fest und Feier liebt. «Fest und Feier sind . . . selbstzweckliche, in sich sinnvolle Verhaltensweisen, in denen das Leben zu unalltäglichen Höhepunkten aufgipfelt.»¹¹ Fest und Feier sind nach Erich Weber 1. Höhepunkte des Lebens, die die Zeit zu gliedern und zu ordnen vermögen, 2. sind sie «Oasen des Glücks», 3. besitzen sie gemeinschaftsbildende Kräfte, 4. entfalten sie das musiche Leben, 5. fördern sie die Verinnerlichung, 6. ermöglichen sie eine kontemplative Sinnorientierung und 7. bringen sie eine «Zustimmung zur Welt» zum Ausdruck.

4. Die Muße: Das spielende Kind läßt sich von den Dingen der Welt zu einer offenen Kommunikation mit ihnen verlocken. In diesem freien Umgang mit der Welt tut sich ihm immer wieder etwas Neues und Unvorhergesehenes kund. «Solange das andauert, ist ein Hinaus in diese Welt möglich, so lange bleibt «Spiel» möglich.»¹² Ein Charakteristikum dieser Art des Umgangs mit den Weltdingen liegt darin, daß der Mensch nur mit ihnen spielt, solange sie auch mit ihm «spielen». Diesen Aspekt des Spielens hat vor allem Buytendijk hervorgehoben. Darin dokumentiert sich eine kindliche Art der Weltbegegnung, die mehr auf das sein-lassende, vernehmende Erkennen aus ist, als auf das aktivistische Eingreifen und Bemächtigen. Das Kind schaut spielend den Dingen zu und will erfahren, wie das tut, wie das macht, was durch seine Hände gleitet. Auch das gestaltende Spiel des Kindes unterwirft sich den Gesetzen der Sache. In der Haltung der Muße verharrt der Mensch in einer verweilenden und anschauenden Haltung. Er versucht den Dingen der Welt ihren «Rhythmus» abzulauschen. Die Muße als ein Merkmal der pädagogischen Atmosphäre bringt Ruhe und Gelassenheit und Wartenkönnen in den Schulalltag hinein.

5. Der pädagogische Takt: In jener Haltung, in der der Mensch die Arbeit mit dem Spiel zu verbinden vermag, gewinnt auch der pädagogische

Takt Bedeutung. In einem taktvollen Handeln geht der Lehrer nicht bewußt und willentlich auf Wirkung aus. Er verzichtet auf «verschulte Zwecke».¹³ In der Didaktik zeigt sich der Takt vor allem als die Fähigkeit einer feinfühligen Improvisation. «Das spielerische Moment, das zur Improvisation gehört, die Leichtigkeit des Handelns, das Vertrauen auf den glücklichen Einfall, sie lassen die Improvisation als eine Seite des pädagogischen Taktes erscheinen.»¹⁴ Eine pädagogisch wirksame Improvisation ist aber nicht zu verwechseln mit einem Stegreif-Unterricht. Wer den Gegenstand des Unterrichtes nicht kennt und meditiert hat, ist gar nicht zu einer Improvisation fähig. Improvisation ist Frucht einer Offenheit des Lehrers, der sich nicht starr auf Schablone und Schematismus festgelegt hat. In diesem Merkmal der Improvisation macht sich der echt spielerische Ursprung besonders deutlich bemerkbar. Das Spiel des Kindes ist in vielem ein Experimentieren mit der Welt, ein ungerichteter Umgang mit ihr, der dem Kind zu ungeahnten Entdeckungen von Weltbezügen verhilft. Der Erwachsene hat die «offene Kommunikation» mit der Welt meist verloren. Seine Welt ist darum so eng schematisch und zweckorientiert geworden. Nur Künstler, Forscher, Erfinder, Entdecker und andere haben sich jene Offenheit bewahrt. In ihnen ist etwas vom Element des kindlichen Spiels lebendig geblieben. Ohne daß sie sich in spielerischer Bereitschaft eine Einbruchsstelle der Möglichkeiten ausgespart hätten, kämen sie gar nicht zu ihnen für die Kultur der Menschheit so bedeutsamen Errungenschaften. Der experimentierende Umgang mit der Welt entstammt dem Versuch, das Seiende zum «Mitspielen» zu veranlassen. Daß der Mensch bei solchen Versuchen plötzlich in die Bereiche der Gefahr, des Ernstes kommt, entscheidet nichts gegen den Ursprung seiner Versuche im Spiel.

6. Das Glück: Eine pädagogische Atmosphäre, die vom Geist des Spiels geprägt ist, kennzeichnet sich auch dadurch, daß sie für Überraschungen, Abenteuer, für Spannungen und Lösungen, für das Unbekannte usw. offen bleibt. Das Spiel bedeutet für das Kind Glück, das ist das nicht versiegende Erwarten-dürfen von Neuem. Es ist seltsam genug, daß wir in der pädagogischen Literatur meines Wissens auf keine Untersuchungen stoßen, die die Bedeutung des Glücks für die

Schulzeit erörtern. «Der Begriff des glücklichen Menschen ist, was nahezu unbekannt ist, sehr jungen Datums, weder Altertum noch Mittelalter kannten ihn. (Das Glück ist sogar ein Grundbegriff bei Thomas von Aquin und ein christlicher Begriff. In die Erziehungslehre mußte er aber erst noch eingebaut werden. Die Schriftleitung.) Bis zu Rousseau und zur französischen Revolution hatte das Wort Glück die Bedeutung von Fortuna, also Zufall. Saint Just, der große Advokat der Revolution, schleuderte den flammenden Satz in den Konvent: «Das Glück ist eine neue Idee in Europa.»¹⁵ Der glückliche Mensch ist der innerlich freie. Es gibt zu Bedenken Anlaß, wenn viele Pädagogen es nicht einmal als ein Problem empfinden, daß Kinder ein Anrecht darauf haben, in der Schule glücklich zu sein. Es genügt für die Entfaltung des Humanen nicht, wenn der Mensch lesen, schreiben und rechnen lernt. Er muß auch lernen, glücklich zu werden. Nietzsche hat den säkularen Satz ausgesprochen: «Ich will nicht mein Glück, ich will mein Werk!» Vielleicht ist er an seinem Werk zugrunde gegangen? Die Wucherung des Maschinengeistes mit seinen Konsummenschen im Gefolge klingt wie eine Bestätigung dessen, daß sich der moderne Mensch diesen Nietzscheschen Satz zu eigen gemacht hat.

Diese kurze Erörterung der pädagogischen Atmosphäre unter dem Aspekt des Grundphänomens des menschlichen Spiels macht deutlich, daß auch jene Merkmale berücksichtigt werden müßten, die von den andern Grundphänomenen abgeleitet werden können. Andererseits wurde deutlich, daß sich die erwähnten Merkmale nicht nur auf das Grundphänomen des Spiels beziehen lassen. Der Humor zum Beispiel weist ebenso einen Bezug zum liebenden und – was hier nicht zu begründen ist – zum sterbenden Menschen auf. So sehen wir, daß die hier besprochene pädagogische Atmosphäre ein sehr komplexes Gebilde ist, eben etwas «Atmosphärisches», das mit der Grundhaltung des Menschen zusammenhängt.

Literatur:

- 1 Hetzer, Hildegard: Die Entwicklung des Spieles in der Kindheit. In: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Hrg. von W. Hansen, Münster i. W. 1933, S. 132.
- 2 Huizinga, Johan: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg 1958.
- 3 Riedel, Johannes: *Arbeiten und Lernen*. Braunschweig 1962, S. 36.
- 4 Weinstock, Heinr.: *Arbeit und Bildung*. Heidelberg 1964, 4. Aufl., S. 56.

- 5 Hillebrand, M. J.: *Psychologie des Lernens und Lehrens. Eine anthrop.-psychol. Grundlegung*. Bern/Stuttgart 1958, S. 36.
- 6 Bally, Gustav: *Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch*. Basel/Stuttgart 1966, S. 23.
- 7 Bally, Gustav: A. a. O. S. 24.
- 8 Rosenfeld, Gerhard: *Theorie und Praxis der Lernmotivation. Ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie*. Berlin 1965 (VEB), 2. Aufl. S. 29.
- 9 Gesell, Arnold: *Das Kind von fünf bis zehn*. (Christian). 4. Aufl. 1962, S. 49.
- 10 Helmers, Hermann: *Sprache und Humor des Kindes*. Stuttgart 1965, S. 130.
- 11 Weber, Erich: *Welt der Schule*. Jahrg. 18. 1965, Heft 12, S. 530.
- 12 Langeveld, J. M.: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen 1964, 2. Aufl., S. 89.
- 13 Vgl. Muth, Jakob: *Pädagogischer Takt*. Heidelberg 1964, S. 39 f.
- 14 Muth, Jakob: A. a. O., S. 89.
- 15 Aick, Gerhard: *Die Befreiung des Kindes. Kleine Kulturgeschichte des Spiels und des Kinderspielplatzes*. Hamburg 1963, S. 72.

II. Das Spiel im Unterricht

Die Bemerkungen über die «atmosphärische» Bedeutung des Spiels im Unterricht waren nötig, um die Valenz des Spielements im Ganzen des erzieherischen Prozesses zu kennzeichnen. Wenn die psychologische Frage laut wird, warum das Spiel im Unterricht aktivierende, impulsverleihende Potenz besitzt, können wir antworten: Weil es ein Grundphänomen des Lebens ist. Diese Problematik soll uns nicht mehr weiter beschäftigen. Wir wenden uns der eigentlichen Aufgabe dieses Artikels zu. Wir gehen von der These aus, daß das Spieleinbelebender, aktivierender Faktor im Lernprozeß ist, und fragen uns, welche Funktion es in den einzelnen Lernvorgängen übernehmen kann. Vorerst müssen wir aber seinen «Ort» im Lernprozeß bestimmen.

a) *Das Spiel im Lernprozeß*

Der Lernprozeß ist eingebettet in das umfassende Geschehen des menschlichen Lebensablaufs. Das ist der Grund, warum Lerntheorien, die mit dem Reiz-Reaktions-Schema arbeiten, nur zu Ergebnissen kommen, die als Grenzwerte Beachtung verdienen. Untersuchungen, die mit einem so simplen Modell arbeiten, können Ergebnisse fin-

den, die unter künstlichen Bedingungen sich ergeben. Auch kompliziertere Lernpsychologien, die etwa mit der Rückwirkung des Erfolges auf die Lernhandlung operieren, unterliegen leicht der Gefahr, daß sie die anthropologische Bedeutung des Lernens verkennen und dadurch zu einfachen Deutungen des Lernvorganges kommen. Arbeiten als ein Lernen der Weltbewältigung ist ein Grundphänomen des Menschseins.

Jedes Lernen ist unter anderm in die pädagogische Situation eingebettet, die von den mannigfaltigsten Faktoren beherrscht sein kann. Die verschiedenen Motivationen können den Menschen zum Lernen bewegen. Die Motivforschung unterscheidet etwa primäre und sekundäre Motivationen. Bei der primären Motivation liegen die dynamischen Kräfte in der Sache selbst begründet. Der Stoff, der vermittelt wird, lockt um der Erkenntnis seiner selbst willen zur Aktivität des Lernens. Wie weit dieses Lernen von den ursprünglichen Antrieben des Menschen nach Selbstverwirklichung und Selbstverständnis dirigiert wird, bleibt meist dunkel. «Sekundäre Motivationen sind nicht nur dynamische Faktoren, die mit sozialen Machtbezügen im Sinne der ‹Barriere-Druck-Situation› (Strafe, Tadel, Zwang, Befehl, Versetzungsrisiko und ähnliches) zusammenhängen, sondern auch solche, bei denen sich mit pädagogischen Aktivitäten zweckhafte Zielsetzungen verschiedenster Art (Berufsziele, praktische Lebensvornahmen, gesellschaftliche Erfordernisse, materielle und ideelle Vorteile, soziale Werte und andere) verbinden.»¹ Das Warum eines Lernvorganges kann also in den verschiedensten Beweggründen gesucht werden. Uns interessieren in diesem Zusammenhang nicht so sehr die Motivationen des Lernens, als vielmehr der allgemeine Verlauf eines Lernprozesses, um in ihm den ‹Ort› des Spieles als methodisches Mittel bestimmen zu können.

Der Lernprozeß kann im allgemeinen als ein Geschehen begriffen werden, das seinen Ausgang bei einem Problem, einer Aufgabe, einer Schwierigkeit, einer Alternative usw. nimmt und über den Weg des Suchens, Probierens, Vermutens, Experimentierens, Memorierens usw. die Lösung des gesetzten Widerspruchs zwischen Wissen und Nichtwissen erreicht. Lernen ist jenes Bemühen, das den soeben erwähnten Widerspruch harmonisiert. Das Lernen hat also ein klares Ziel. Es will das Nichtwissen bzw. Nichtkönnen in einem bestimmten Bereich verringern. Um dieses Ziel zu erreichen,

setzt die Schule verschiedene Mittel ein. Die Methodik beantwortet die Frage, wie dies zu geschehen hat. Die Didaktik dagegen bemüht sich um die Stoffe, um die Wissensgebiete, die es wert sind, gelernt zu werden. Wenn der Didaktiker dem Schüler also einen bestimmten Gegenstand vorstellt, so versetzt er ihn in einen inneren Widerspruch. Der Widerspruch besteht in der Differenz zwischen ‹ist› und ‹soll›. Dadurch tritt an den Schüler eine Forderung heran. Er kann sie erfüllen, indem er lernt. Dieser bewußtgemachte Widerspruch kann als die generelle Axiomatik jeder Lernbewegung verstanden werden. Die Bewegung kommt nicht zustande, wenn der Widerspruch, den es zu überwinden gilt, eine Über- oder Unterforderung enthält. So würden Schulanfänger vollständig versagen, wenn die Lehrerin schon zu Beginn des Unterrichts in der ersten Klasse ganze Wörter in der endgültigen Schriftgestalt schreiben lassen würde. Dies geht nicht. Daher wird der Lernprozeß auf kleine Einheiten, Unterrichtsstunden verteilt. Diese Unterrichtsstunden ihrerseits sind wiederum in kleine Schritte unterteilt. Das Spiel als methodisches Hilfsmittel macht unter Umständen einen solchen Schritt des Lernprozesses aus. Somit ergibt sich, daß das Spiel eine sich dem Lernprozeß unterordnende Einheit ist. Durch diese Bestimmung ergeben sich eine Anzahl Probleme, die wir im nächsten Abschnitt zu erörtern haben.

b) *Berechtigung des Spiels im Lernprozeß*

Mit dem Aufzeigen eines problemhaften Widerspruchs entsteht noch nicht ohne weiteres jene Bewegung, die zu einem Lernprozeß führt. «Nicht die Tatsache der Ungelöstheit eines Problems involviert Aktivitäten, sondern vielmehr die aus verschiedenen individuellen Situationsumständen erwachsenden personalen Werte und Widersprüche. Sowohl der Schüler als auch der Erwachsene kommen im alltäglichen Leben mit einer Reihe von ‹rätselhaften› Erscheinungen in Berührung, die sie durchaus nicht lediglich naiv hinnehmen, sondern als Problem erkennen. Jedoch diese Tatsache für sich allein erweist sich nicht als dynamischer Beweggrund einer auf Lösung des Problems gerichteten Aktivität, und das schon gar nicht bei erhöhten Schwierigkeiten der Problembewältigung.»² Für die Schüler entsteht die Lage, daß der Lernprozeß von den Erwachsenen gefordert, angeregt und gesteuert werden muß. Der Lehrer

steht hier vor der schwierigen Aufgabe, das Problemlösen bzw. das Lernen der Schüler zu motivieren. Es stehen ihm die verschiedensten Mittel zur Verfügung. Er kann, weil ihn die Gesellschaft dazu ermächtigt, die Anstrengung der Schüler erzwingen. Er hat die Möglichkeit, sozialen Druck auf seine Zöglinge auszuüben. Er gibt Zensuren, er versetzt die Schüler, er überliefert sie der Blamage usw. Kurz, er wendet sekundäre Motivationen an. Druck und Zwang im Unterricht sind auf die Länge gesehen nicht sehr geeignete Mittel, die Aktivität der Schüler zu steigern oder zu erhalten. Solche Mittel erzeugen Reaktionen der Schüler, die sich hemmend auch auf den Lernprozeß auswirken. Daher muß der Lehrer nach Mitteln suchen, um die Schüler für das Lernen zu gewinnen. Hier bietet sich unter anderm das Spiel an, das geeignet ist, die Zuwendungsbereitschaft der Schüler für die Unterrichtsgegenstände zu fördern. Das Spiel im Unterricht schafft eine gewisse emotionale Bereitschaft, aus der heraus Schüler sich williger mit dem Stoff eines Faches beschäftigen. Freilich kann das Spiel nicht einfach beliebig eingesetzt werden. Wir müssen deshalb die Voraussetzungen besprechen, unter denen es berechtigt erscheint, das Spiel als methodisches Mittel einzusetzen.

Soll es sich beim Unterrichtsspiel um ein echtes Spiel handeln, so müßten ihm jene Merkmale eigen sein, die seinen Charakter ausmachen. Es müßte als spielende Betätigung zweckfrei und im Bewußtsein der Freiheit geschehen können. Kann es aber dem Lehrer gelingen, solche Spiele gewinnbringend für den Lerneffekt zu veranstalten? Eines scheint uns festzustehen: Das Spiel im Unterricht wird nicht um seiner selbst willen gespielt. Es steht im Dienste des Lernens. Wo es diesen Dienst nicht erfüllen kann, wird es angesichts des Lernziels eine fragwürdige Unternehmung. Das Spiel im Unterricht ist also immer Mittel zum Zweck. Dabei braucht es seinen echten Spielcharakter nicht zu verlieren. Solange die Kinder spielen, sollen sie sich dem Spielthema voll hingeben dürfen. Dann kann es vom Gesichtspunkt des Unterrichts her gute Früchte bringen, denn es stellt sich im echten Spiel eine Hingabe an den Spielgegenstand ein. Zudem stellt es ein positives dynamisches Moment im menschlichen Tun dar. Der Mensch als ein spielender erlebt eine Steigerung seines Seins, wenn er spielt. Das Spiel kann ihn begeistern, anfeuern, hinreißen. Es kann seine Lebenslust und -freude, seinen Schaffensdrang

und seine Funktionslust beleben. Gerade aber, weil das Spiel diese Bedeutung für das Tun des Menschen bekommen kann, stellt es für den Unterricht auch eine Gefahr dar. Jene Gefahr nämlich, daß vor lauter Spielen das Lernen vergessen wird. Die Kinder bringen in die Schule einen echten Leistungswillen mit. Sie wollen arbeiten. Hildegard Hetzer berichtet folgendes Erlebnis: «Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang sehr deutlich an einen ostpreußischen Dorfjungen, der den jungen Lehrer, der mit den Kindern spielend lernen wollte, durch seinen empörten Zwischenruf: ‹Donnerwetter, Herr Lehrer, das ist ja Rechnen!›, völlig aus der Fassung brachte.»³ Auf diese Gefahr werden wir unten mit einem andern Beispiel noch nachdrücklich hinweisen. Das Spiel im Lernprozeß hat nur dann seine Berechtigung, wenn es dazu dient, jenen zu beschleunigen, und wenn es hilft, das Lernziel effektiver erreichen. Daher ist es nötig, daß es geschickt eingesetzt wird. Ob das Spiel methodisch berechtigt ist, entscheidet sich letztlich dadurch, ob es ein integrierender Bestandteil der Bildungsarbeit ist oder nicht. Der Einsatz des Spieles ist abhängig von den spezifischen Methoden der Fächer. «Ja, auch die Arbeitsweise des Spielbetriebs müßte den Methoden dieser Fächer verwandt sein.»⁴ Auf die Gefahr eines zweckentfremdeten Einsatzes des Spiels macht Maria Montessori aufmerksam. Als Eigenschaften des Unterrichts nennt sie Bündigkeit, Einfachheit und Sachlichkeit. Die Sache soll im Unterricht im Vordergrund stehen, deshalb sind unnütze und leere Worte zu vermeiden. Unnütze Worte verstößen gegen die Bündigkeit, leere Worte gegen die Einfachheit. Montessori belegt ihre Forderungen mit einigen Beispielen. Hier soll eine ihrer Beobachtungen wiedergegeben werden. Sie sagt, daß sie einmal einer Rechenstunde beigewohnt habe, in der Kinder lernen sollten, daß zwei und drei fünf ist.

«Zu diesem Zwecke gebrauchte die Lehrerin ein Rechenbrett mit farbigen Kugeln, die auf dünne Drähte gezogen waren. Sie zeigte in der obersten Reihe zwei Kugeln, in der nächsten drei und weiter unten fünf. Wie sich dann die Lektion entwickelte, weiß ich nicht mehr genau, das aber weiß ich, daß die Lehrerin es für nötig hielt, neben die zwei Kugeln auf dem oberen Draht eine kleine reitende Figur aus Pappe mit blauem Rock zu setzen, welche sie sofort nach einem der Kinder der Klasse als ‹Mariettina› bezeichnete. Neben die drei Kugeln setzte sie ebenfalls eine, aber

andersfarbig bekleidete reitende Figur, die sie ‹Gigina› benannte. Ich kann nicht genau sagen, wie die Lehrerin nun die Addition deutlich mache, jedenfalls redete sie lange um diese beiden Figuren herum, bewegte sie usw. Wenn ich sogar die beiden Figuren lebhafter im Gedächtnis habe als den rechnerischen Prozeß, um wieviel mehr die Kinder! Sogar, wenn sie bei solcher Methode schließlich lernten, daß drei und zwei fünf ist, was für eine unverhältnismäßige geistige Anstrengung brauchte das . . .»⁵

Man darf nicht vergessen, daß Montessori gegen das Spielen der Kinder verschiedene Einwände vorbrachte und daß sie die Einbildungskraft als Rest des Erbteils wilder Vorfahren betrachtete, die deshalb nicht kultiviert werden soll. Aber selbst dann, wenn ihr die Pädagogik hierin nicht recht geben kann, hat sie mit diesem Beispiel auf eine Gefahr aufmerksam gemacht, die es zu beachten gilt. Sobald der Unterricht durch spielerische Einschüsse seinen Ernst verliert, wenn sich durch Einstreuung attraktiver Elemente in den Unterricht eine Einstellung bei den Schülern breit zu machen beginnt, die ihn als Unterhaltung betrachtet, hat das Spiel seine Berechtigung im Unterricht verloren. Es ist zwar richtig, daß durch Einbau spielerischer Momente die Farbigkeit und die aktuelle Spannung erhöht werden soll und kann, sie dürfen aber das sachliche Anliegen des Unterrichts nicht verwischen. Dieser Gefahr erlag die von Montessori erwähnte Lehrerin. Wenn das Spiel die Lernhaltung, die durch ‹Fleiß, Aufgeschlossenheit, Beteiligung, Stetigkeit, Beharrlichkeit, Belastbarkeit und anderes›⁶ gekennzeichnet ist, verunmöglicht, so ist es ein untaugliches Mittel für den Unterricht. Das echte Spiel, das muß hier erwähnt werden, hat nichts mit Unernst, Oberflächlichkeit usw. zu tun. Im Spiel ist die Aufmerksamkeit, Aufgeschlossenheit, eine gewisse Beharrlichkeit und Stetigkeit durchaus gegeben. Solange der Inhalt des Spiels die Kinder fasziniert, sind sie ganz dabei. Gerade diese positiven Werte gilt es für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Weiterhin ist beim Einsatz von Spielen im Unterricht die Entwicklungsphase der Kinder zu berücksichtigen. In jeder Epoche des Lebens sind altersspezifische Spielarten von den Kindern bevorzugt. Hildegard Hetzer hat bei Erhebungen festgestellt, daß gewisse Spieltypen in den verschiedenen Phasen der Entwicklung besonders beliebt sind. So spielen 8- und 9jährige Kinder

gerne Rollenspiele, während diese Art der spielenden Betätigung mit zunehmendem Alter abnimmt. 10- bis 13jährige werden besonders von Funktionsspielen gefesselt. Die Gemeinschaftsspiele erreichen bei 10- bis 12jährigen Kindern einen Höhepunkt, dabei dominiert das gemeinschaftliche Bewegungsspiel über andere Spielmöglichkeiten. Hier kann auf diese Problematik nicht näher eingegangen werden.⁷ Der Methodiker, der über die Verwendung von Spielformen im Unterricht nachsinnt, muß den entwicklungspsychologischen Aspekt zweifellos berücksichtigen. Wir werden uns in der folgenden Untersuchung um diesen Aspekt nicht zu kümmern haben, da wir einen andern Zweck verfolgen.

Hier sollen die Ergebnisse dieses Abschnitts nochmals kurz zusammengefaßt werden:

1. Das Spiel scheint unter andern ein geeignetes Mittel für die Erzeugung von Lernaktivitäten zu sein.
2. Der Einsatz des Spiels hängt von der Methode des betreffenden Faches ab.
3. Das Spiel in der Unterrichtsstunde untersteht dem Lernziel. Es ist nur berechtigt, wenn es etwas zum Lernerfolg beiträgt.
4. Das Spiel darf die Lernhaltung nicht negativ beeinträchtigen.
5. Die Verwendung des Spiels hängt von der altersspezifischen Spielfreude ab.

Als eine Regel kann ferner gelten: Das Spiel im Unterricht soll mit dem Leistungsgefühl und dem Leistungswillen des Schülers verkoppelt werden.

Für eine Methodik, die den Spielmöglichkeiten im Unterricht systematisch nachgeht, ergibt sich die Schwierigkeit, die Punkte 2 bis 5 in Einklang zu bringen. So können etwa Fragen lauten: Wie kann die entwicklungsbedingte Spielfreude mit der Methode des betreffenden Faches in Einklang gebracht werden? Oder: Wie kann das Spiel im Unterricht gepflegt werden, daß es Spiel bleibt und dennoch einen Beitrag zum Lernziel leistet? Wird das Spiel nicht in seinem Spielcharakter angestastet, wenn es im Dienst eines Lernziels steht? Stehen Spielhaltung und Lernhaltung nicht in einem unversöhnlichen Gegensatz? Solche und ähnliche Fragen müßte eine umfassende Bearbeitung des Themas zu beantworten versuchen.

III. Versuch einer Systematik der Spiele unter unterrichts-methodischem Gesichtspunkt

Wir versuchen hier eine Systematik der Spiele unter unterrichtsmethodischem Gesichtspunkt. Dabei gehen wir methodisch so vor, daß wir Spielbeispiele meist aus der pädagogischen Literatur darstellen und daran die Frage knüpfen: «Welche Funktion haben diese Spiele im Lernprozeß? Aus der Beantwortung dieser Frage erhoffen wir eine Systematik der Spiele im Unterricht.

In den Theorien und Untersuchungen über das Spiel treffen wir immer wieder Versuche an, die Mannigfaltigkeit der spielerischen Äußerungen des Menschen in Arten zu klassifizieren. So geht Groos etwa, inspiriert von der damaligen Vermögenspsychologie, von den Trieben und geistigen Fakultäten des Menschen aus. Er beschreibt in einem ersten großen Abschnitt das spielende Experimentieren durch Betätigung der sensorischen und motorischen *«Apparate»*, die spielende Übung der höheren seelischen Anlagen: des Gedächtnisses, der Phantasie, der Aufmerksamkeit, des Verstandes, der Gefühle, des Willens. In einem zweiten Abschnitt unterscheidet er dann Kampfspiele, Liebesspiele, Nachahmungsspiele, soziale Spiele.⁸ Karl Bühler vollzieht die bekannte Aufgliederung in: Funktionsspiele, Fiktionsspiele, Rollenspiele und Konstruktionsspiele.⁹ Hildegard Hetzer, die Charlotte Bühler folgt, untersucht die Entwicklung des Spieles in der Kindheit nach folgenden Arten: Funktionsspiele, Rollenspiele, Technische Rollenspiele, Herstellspiele, Erfolgsspiele und Rezeptionsspiele.¹⁰ Andere Autoren kommen wiederum zu anderen Gliederungen. So meint Rüssel, daß es Gestaltungsspiele, Spiele der Hingabe, Rollenspiele und Regelspiele gebe.¹¹ Scheuerl wiederum nennt als Arten Bewegungsspiele, Leistungsspiele, Spiele mit Darstellungs-Charakter und Spiele mit Schaffensfreude.¹² Diese und andere Systematisierungsversuche sind, um eine Übersicht über die Phänomenmannigfaltigkeit der Spiele zu gewinnen, sehr nützlich und interessant. Daß es keiner Theorie vollständig gelingt, die Spiele restlos befriedigend zu gruppieren, spricht für den Ursprung der Spiele im menschlichen Leben, mithin in seiner Freiheit. Und da auf die Frage, wer und was der Mensch sei, keine Antwort genügen kann, wird wohl immer ein Rest von Spieläußerungen sich der Systematisierung

entziehen. «... was der Mensch sein könne», so meint Jaspers, «bleibt immer in seiner Freiheit verborgen, solange er Mensch ist. Es wird nicht aufhören, offenbar zu werden durch die Folgen seiner Freiheit. Solange Menschen leben, werden es Wesen sein, die sich selbst immer noch zu erringen haben.»¹³ Das mag wohl auch der Grund sein, weshalb das Phänomen der menschlichen Spiele einer fortdauernd neuen Interpretation bedarf. Dieser wichtige Aspekt kann uns hier aber nicht weiter beschäftigen.

Unsere Frage lautet: Kann die Methodik des Unterrichtes mit den in den Spieltheorien aufgezeichneten Arten etwas anfangen? Muß im Unterricht nicht von einer andern Perspektive her gefragt werden, die jene Gliederungen zwar nicht ignoriert, die sie aber nicht verwenden kann? Wir meinen die erste Frage verneinen und die zweite bejahen zu müssen. Der Methodiker wird sich auf den Standpunkt stellen, daß die Spiele in einer für den Lernvorgang spezifischen Weise eingesetzt werden müssen. Daher wird er eine von seinem Vorhaben her geleitete Systematisierung oder Gliederung versuchen. Er wird sich überlegen, welche Funktion das Spiel in den einzelnen Lernprozessen haben kann. Wenn er von diesem Gesichtspunkt aus die Arten der Spiele, wie sie oben kurz erwähnt wurden, betrachtet, wird er sich sagen müssen, daß die verschiedenen Arten im je einzelnen Unterrichtsgeschehen eine ganz andere Funktion übernehmen können. So ist es möglich, daß das Rollenspiel, je nach seiner Stellung im Lernprozeß, eine je andere Funktion erfüllen kann. Deshalb wird seine Gliederung mit den Spielarten, wie sie die Theorien bieten, nicht allzu viel anfangen können. Seine Systematisierung ist von der Frage geleitet: Welche Funktion haben die Unterrichtsspiele im Aufbau der Lektion? Damit gewinnt er die Möglichkeit einer Systematisierung des Spiels für unterrichtsmethodische Zwecke. Wir versuchen in den folgenden Ausführungen eine Art Phänomenologie der Spiele unter unterrichtsmethodischer Perspektive. Wir können auch so formulieren: Wir unternehmen es, die Unterrichtsspiele nach ihrer funktionellen Bedeutung für die Methodik des Lerngeschehens zu gliedern. Über die Art unseres Vorgehens haben wir oben schon gehandelt. Es ist selbstverständlich, daß wir in diesem Rahmen auf eine umfassende Phänomenbreite verzichten müssen. Es geht hier nicht so sehr um eine nach allen Seiten ausgefeilte Systematik, sondern vielmehr um einen Versuch,

der unseres Wissens noch nicht durchgeführt ist, und der auch hier nur in einigen Ansätzen vorgelegt werden kann.

1. Beispiel: Rosenfeld stellt in seinem schon mehrfach zitierten Buch folgende Lernsituation dar: Der kindertümliche Rätselvers *«Die Fußmatte»*, der in der moralischen Sequenz die Kinder lehrt, daß die Schuhe vor Eintritt in eine Wohnung zu putzen seien, soll gelernt werden. Dabei wird der Text vorgesagt, die Kinder sollen ihn sich durch Wiederholen einprägen. Der Rätselvers hat acht Zeilen und 44 Wörter. Die Lernhandlung wird in einen spielerischen Bedeutungs-Zusammenhang eingebettet. Wir zitieren Rosenfeld:

«Die Kinder kannten aus früheren Situationen zwei Handpuppen, mit denen sie bestimmte Vorstellungen und Wertungen verbanden: die eine besaß die Sympathien der Kinder, die andere hingegen stellte den negativen Gegenpol dar.

Folgende Spielszene wird dem eigentlichen Lernvorgang vorangestellt: Die positiv gewertete Puppe (ein Mädchen darstellend) betritt eine *«Wohnung»*, ohne sich jedoch die Schuhe zu säubern. Zur Strafe wird sie von der Gegenfigur eingesperrt und sogar *«gefesselt»*. Aus entsprechenden Dialogen, in die dann auch die Kinder einbezogen wurden, war zu entnehmen, daß die positive Figur nur befreit werden kann, wenn die Kinder einen Vers auswendig lernen und ihn ohne Fehler gemeinsam aufsagen können.»¹⁴

Die Kinder bekunden dann ihre Sympathie gegenüber der weiblichen Puppe und sind bereit zu helfen. Sie nehmen die Mühen des Lernens auf sich. Der Lernvorgang wird durch das Medium der weiblichen Handpuppe gesteuert. Bei Nachlassen des Lerneifers wird jeweils der Handlungszweck erwähnt, dadurch wird ein aktivierender Impuls erteilt.

Ohne uns nun zu fragen, welche Bedeutung dieser Versuch innerhalb der Rosenfeldschen Untersuchungen hat, wollen wir uns Rechenschaft geben über die Funktion einer solchen Spielszene im Rahmen der Erlernung eines verbalen Inhaltes. Wie aus der Unterrichtssituation ersichtlich ist, handelt es sich dabei nicht um ein Spiel der Kinder. Die Schüler werden also nicht selbst spielend agieren. Daß solche Möglichkeiten im Unterricht gegeben sind, wird derjenige Lehrer sofort einräumen, der auf der Unterstufe der Volksschule schon mit Kasperlfiguren Lernprozesse in Gang gebracht hat. Wir denken dabei auch an Möglichkeiten im Rechenunterricht, in der Erziehung zur Ordnung und ähnliche. Durch den Einbezug des Fernsehens in den Unterricht sind solche den Lerneifer auslösende Spiele sehr gut denkbar. Unsere Frage muß jetzt lauten: Welchen funktionel-

len Wert hat dieses Spiel für das Erlernen des Rätselgedichtes?

Das Spiel der Figuren weist eine Beziehung zum Inhalt des Gedichtes auf. Diese Beziehung wird durch das Spiel deutlich. Die Kinder unterwerfen sich der Fiktion, daß das Lernen etwas mit der Befreiung des *«Mädchen»* zu tun hat. Schon das Eingehen auf diese Scheinbeziehung zeigt, daß diese Art von *«spielerischem Lernen»* nur auf gewissen Altersstufen durchgeführt werden kann. Das *«Als-ob»* der Situation muß von den Kindern akzeptiert werden, sie müssen es ernst nehmen, sie dürfen darüber nicht lachen. Dieser entwicklungs-psychologische Aspekt interessiert uns hier nicht.

Wie die Versuchsergebnisse zeigen, gelang es dem Spielleiter, der durch die Puppen agierte, eine lebendige Zuwendung und eine große Bereitschaft für das Erlernen des verbalen Textes zu erreichen. Das Spiel der Puppen fungierte dabei als Aktivierung des Lernprozesses. Das Spiel hatte motivationale Kraft. Von ihm ging ein dynamischer Impuls aus. Das Spiel war also nichts mehr und nichts weniger als ein Motiv des Lernens für die Kinder. Es hatte die Funktion der Motivation. So war es auch vom Versuchsleiter gedacht. Wir können daraus folgern, daß es Spiele im Lerngeschehen gibt, die motivational wirken. Wir nennen sie deshalb *Motivations-Spiele*.

2. Beispiel: Bei dem zweiten Beispiel wollen wir uns an die Schilderung eines Spieles halten, die der heute zu Unrecht fast vergessene Pädagoge Langermann in seiner erfrischenden Schrift *«Der Erziehungsstaat»* gibt. Langermann vertritt die Ansicht, daß der Ausdruck der Gedanken im Spiel auf die Kinder außerordentlich geist- und gemütbildend wirke. Langermann knüpfte in seinem Unterricht an eine Beobachtung der Kinder an. Sie sahen, wie die Zugvögel eines Tages in großen Scharen über Garten und Schulhaus hinwegzogen. Die Kinder interessierten sich für diesen Vorgang. Im Naturkunde- und Geographieunterricht wurden die Einzelheiten des Phänomens erklärt. Dabei ließ der Lehrer, wie er sagt, die Kinder auch einen Blick in den *«Gemütszustand dieser Heimat und Haus verlassenden Tiere»* tun, wie ihn uns der Dichter, zum Beispiel Löwenstein in dem bekannten Gedichtchen *«Der Vogel Abschied»*, gewährt. Langermann berichtet des weiteren, wie er mit den Kindern die Rufe der Vögel erarbeitet habe, um so allmählich auf das

erwähnte Gedicht vorzubereiten. Er sagte ihnen, daß der Dichter Löwenstein den abziehenden Vögeln nachgeschaut und dabei aufgeschrieben habe, was er ihnen ablauschte.

«Es waren drei Vögel, die von ihrer Heimat Abschied nahmen: ein Storch, eine Nachtigall und eine Schwalbe. Wollt ihr dieses kleine Gedicht hören? Natürlich jubelnde Zustimmung.» – Vortrag des Gedichts. – «Nun weiß ich nicht mehr, ob ich oder ein Kind es zuerst aussprach, daß sich dieses Gedicht gewiß spielen lasse. Doch das steht mir noch klar vor Augen, wie dieser Gedanke sie alle aufs höchste begeisterte, so daß sie seine Ausführung mit stürmischer Bitte begehrten, was selbstredend mit Freuden zugebilligt wurde, weil das Eisen nun einmal glühte.»

Nun wird das Spiel nach der Vorlage des Gedichtes gespielt. Die Rollen für Storch, Nachtigall und Schwalbe werden verteilt. Diese Vögel aber wandern nicht alleine. Sie nehmen auch ihre Jungen mit. Langermann erklärt, daß der Storch in der Regel drei, die Nachtigall drei oder vier Junge habe, die Schwalbe brüte zweimal, habe also sieben oder acht Kinder. Das ist günstig, um viele Kinder in das Spiel einzuspannen. Langermann hatte zwei Klassenzimmer zur Verfügung. Das eine wurde als das kalte, das andere als das warme Land bezeichnet. Es werden nun einige Requisiten bereitgestellt. Dann kann das Spiel beginnen. Hören wir wieder Langermann:

«Das Spiel solle», so sagt er, «damit eingeleitet werden, daß die Kinder, die im kalten Lande zurückblieben, an die Nachtigallenmutter singend die Frage richten sollten: ‹Nachtigall, Nachtigall, wie sangst du so schön?› usw., worauf dann die Nachtigallen, ebenfalls singend zu antworten hätten . . . (So wurde der Auszug vorbereitet.)

Aber wie nun? Sie mußten ja doch auch wieder zurückkehren. Jetzt schien der Ideefaden gerissen zu sein. Doch schon wußte eines Rat. – Sowie der Zug in dem Klassenzimmer da drüben verschwunden und die Tür verschlossen sei, sei es hier Winter. Das sollten die zurückbleibenden Kinder durch leises, trauriges Singen des Liedes andeuten: «O wie ist es kalt geworden» usw. Sobald sie aber die Strophe «Lieber Frühling, komm doch wieder! Schöner Frühling, komm doch bald!» usw. beendet hätten, dann sollte die Tür wieder aufgehen, die Vögel mit dem Liede zurückkehren: «Alle Vögel sind schon da» usw., dazu einen Frühlingsreigen tanzen, wie es im Liede heißt: «Lasset uns singen, tanzen und springen» usw., und damit solle das Spiel aus sein.»¹⁵

An diese etwas ausführliche Schilderung des Spieles anknüpfend, wollen wir einige für uns wichtige Überlegungen machen. Welche Funktion hat dieses Spiel im Zusammenhang des Gesamtunterrichtes? Die Wanderschaft der Zugvögel.

Fungiert das Spiel hier als entscheidende Motivation, den verbalen Text zu lernen? Das können wir nicht sagen. Gewiß erleichtert die Spiel- freude den Kindern die Mühe des Auswendiglernens. Dennoch dient es hier nicht diesem Zweck. Es handelt sich hier also nicht um ein Motivations- Spiel. Dem Spiel kommt im Gesamt dieses Unterrichtes eine andere Bedeutung zu. Es geht darum, sich in den Text des Dichters einzufühlen. Was der Dichter der Natur ablauschen zu können gemeint hat, was er selbst empfunden und in Worte gekleidet hat, sollen die Kinder innerlich nachzuerleben versuchen, indem sie sich in den Vorgang durch das Spiel vertiefen. Es handelt sich hier nicht etwa um die Nachahmung der Vögel, denn der Flug der Vögel, ihre Rufe, kurz ihr Verhalten läßt sich gar nicht nachahmen. Vielmehr geht es darum, einen dichterischen Text durch das Spiel handelnd zu interpretieren. Die Interpretation, will sie nicht nur eine intellektuelle, verstandesmäßige sein, versucht hier das darstellende, pantomimische Ausdrucksvermögen der Kinder in ihren Dienst zu stellen. Es geht vielleicht auch darum, das durch den Dichter trefflich Beobachtete durch spielerisches Agieren sich zu veranschaulichen. Gewiß, durch dieses Spiel lassen sich verschiedene Fähigkeiten aktivieren. Betrachten wir das Spiel vom Standpunkt des Deutschunterrichts her, so erfüllt es vor allem die Funktion der Einfühlung in die Dichterworte.

Könnten wir hier nicht auch davon sprechen, daß wir es mit einem Darstellungs- oder mit einem Rollenspiel zu tun haben? Sicherlich, es ist beides zusammen. Die Kinder stellen einen Sachverhalt durch symbolische Handlungen dar. Sie versuchen zugleich, sich mit den Eigenarten der verschiedenen Vögel zu identifizieren. Im Gedicht wird ja die Frage laut: «Wer klappert am Dache, mein Kindlein? Horch! Horch!» Diese Frage legt dem Spieler gewisse Gesten nahe. Das Kind, das den Storch spielt, wird sich in seiner Rolle gewiß symbolisch zu erkennen geben. Es zieht vielleicht das eine Bein hoch, um sich damit zu kennzeichnen. Im Lernprozeß geht es, das muß betont werden, nicht primär um das Rollen- und Darstellungsspiel. Das Erkennen der «Rolle» und das Durchschauen des Sachverhaltes, der darzustellen ist, dient hier einem anderen, einem ästhetischen Zweck. Daß dieses Erlebnis vom Lehrer angestrebt wird, bestätigt Langermann dadurch, daß er beim Abschied der Vögel in das

warme Land die zurückbleibenden Kinder ‹leise› und ‹traurig› das Lied ‹O wie ist es kalt geworden› singen läßt. Die Kinder sollen in ihrem Spiel sich, soweit dies geht, in die lyrische Stimmung der Situation und des Gedichtes vertiefen. Das Kind soll schöpferisch tätig werden, indem es sich einfühlt in den Stimmungsgehalt des Gedichtes. Das Spiel erfüllt also primär die Funktion zu erfahren, wie es einem zu Gemüte ist, wenn man Abschied nehmen muß. Dies gelingt durch nachvollziehende Einfühlung. Wir benennen dies Spiel daher *Einfühlungs-Spiel*.

Solche Einfühlungs-Spiele lassen sich nicht bei jedem lyrischen Gedicht oder Lesestück aufführen. Ja, es kann sogar mit gutem Recht die Frage diskutiert werden, ob das Spiel in unserem Fall nicht gerade die ästhetische Einfühlung verunmögliche. Die Frage ist schwer zu entscheiden. Wir neigen der Auffassung zu, daß auf gewissen Altersstufen eine Einfühlung durch gelungene Spiele durchaus möglich ist. Fünfzehnjährigen Schülern aber durch ein Einfühlungs-Spiel Goethes ‹Nachtlied› seinem Stimmungsgehalte nach näher bringen zu wollen, wäre doch wohl sehr fragwürdig. Wir wüßten jedenfalls nicht, wie dies zu geschehen hätte. Daraus wird ersichtlich, daß der methodische Einsatz von Spielen den entwicklungspsychologischen Status der Kinder berücksichtigen muß.

Generell können wir festhalten, daß es im Einfühlungs-Spiel darum geht, daß sich die Schüler tiefer in den Stimmungsgehalt eines dichterischen Textes, einer Situation, vielleicht auch einer Zeit-epochen und anderes einleben. Die Kinder werden durch das Tun in ihrer Mitschwingungs- und Bindungsfähigkeit gefördert. Sie müssen behutsam, zart mit dem Wort des Dichters zum Beispiel umgehen, um etwas von der Schönheit eines Gedichtes erfahren zu können. Diese Zartheit des Empfindens will geübt sein. Das Einfühlungs-Spiel leistet dadurch auch einen schönen Beitrag zur ‹Gemütsbildung›.

3. *Beispiel:* Wir wollen uns hier nochmals ein von Langermann durchgeführtes Spiel vor Augen bringen.

«Eines Tages kamen die Mädchen auf den Einfall, ‹Hochzeit zu spielen›. Dieser Vorgang schien, da er von allen Kindern gemeinsam beobachtet wurde, mir zu einem gemeinsamen Aufsatze geeignet. Der Hauptzweck dabei sollte sein, sie mit der Psychologie des Aufsatzes praktisch bekanntzumachen, um sie so zu befähigen, jeden beobachteten Vorgang ferner bewußt und freudig

auf die Tafel oder auf ein Stück Papier zu ‹setzen› – darum Aufsatz! – und nicht mehr, wie es der Regel nach wohl bei allen Schülern der Fall ist, mit Angst und Zittern und Zagen an die Aufsatzstunde denken zu müssen, wo sie gezwungen werden, Gedanken niederschreiben, die sie gar nicht besitzen, und darum hilf- und ratlos die Federstiele zerkaufen und zur Decke stieren, als müßte ihnen von dort Rat und Hilfe zuteil werden.

Als das Spiel regelrecht beendet war, ... rief ich die kleine Hochzeitsgesellschaft in die Klasse und ließ sie auf ihren Sitzen Platz nehmen, wobei noch ihre geröteten Gesichter vor Freude strahlten und ihre kleinen Mäuler von Strömen des Entzückens überflossen über den ‹herrlichen Spaß›, so daß es nicht gerade leicht hielt, sie ohne äußerer Zwang zu der inneren Ruhe zu bringen, die für meinen Zweck unbedingt nötig war. Und doch durfte äußerer Zwang unter keiner Bedingung angewandt werden, um nicht ihre Seelen mit anderen Affekten und Vorstellungen zu füllen und so die Bedingung gerade zu zerstören, unter welcher meine Absicht nur ausführbar war.»¹⁶

Es ist für jeden Lehrer interessant, den weiteren Ausführungen Langermanns zu folgen, die zeigen, wie er das Erlebnis des Hochzeitspielens für den Aufsatz nutzbar machte. Die Kinder mußten vorerst die ‹eingefangenen Bilder› wiedergeben. Sie erwähnten sie in einem wirren Durcheinander. Also mußten sie geordnet werden. Langermann zeichnete symbolische Bilderrahmen an die Tafel und führte die Kinder zu einem geordneten Wiedergeben des Erlebten.

Wenn wir das Spielgeschehen mit den Augen eines Spieltheoretikers betrachten würden, könnten wir es mit Groos den Nachahmungsspielen zu rechnen. Wenn wir Scheuerl folgen, ordnen wir es den Spielen mit Darstellungscharakter zu. Nach Rüssel würden wir es wohl als Rollenspiel ansehen. In der Tat kommen in diesem Spiel alle die mit den bezeichneten Arten gemeinten Elemente zum Zuge. Die von den Kindern beobachtete Hochzeitsgesellschaft regt zur Nachahmung an, die Spieler übernehmen die Rollen und bringen in einer schöpferischen Ahmung das in ihnen lebendig gewordene Bild zur Auswirkung im Spiel. Es handelt sich um das ‹Herausspielen von Gedanken›, wie Langermanns Kinder sagten oder in einer andern Formulierung, die sich ebenfalls bei unserem Autor findet, gesprochen, um ein ‹Herausspielen› der ‹gefangenen Bilder›. – Wie dem auch sei, der Lehrer muß sich jedenfalls Rechenschaft darüber geben, welche Aufgabe das Spiel im Rahmen des Aufsatzunterrichtes übernehmen kann. Langermann machte sich von der Verwendung des Spiels klare Vorstellungen. Von

der richtigen Voraussetzung aus, daß Kinder in einem gewissen Alter vom Erlebnis her zum Ausdruck ihrer Gedanken kommen, hat Langermann das Spiel zur Erlebnisgrundlage des Aufsatzes gemacht. Wir könnten demnach sagen, daß wir hier eine Art Einstimmungs- oder Erlebnis-Spiel vor uns haben. Da aber jedes Spiel für die Kinder ein Erlebnis ist, ist es zwecklos, von einem solchen Spiel zu sprechen. Das Hochzeitspielen erfüllt aber auch mehr als die Funktion der Einstimmung. Eingestimmt in die Tätigkeit im Unterricht hat schon die beobachtete Hochzeitsgesellschaft. Das Spiel hat vielmehr die Funktion der Vorbereitung, des Herbeischaffens aller im Aufsatz darzustellenden Begebenheiten. Die Kinder mußten sich im Spiel Rechenschaft über das Beobachtete geben. Das Spiel diente vor allem der Klärung des Gesehenen und hatte zum Zwecke, den Aufsatz vorzubereiten. Das Hochzeitsspiel wirkte natürlich motivational günstig, und trotzdem war die daraus resultierende Steigerung der Aktivität nicht Hauptzweck des Spiels. Vom Gesichtspunkt der Lektion – der Schularbeit aus – hatte dies Spiel Vorbereitungscharakter. Durch das emotional gefärbte, eifrige Tun wurde das Aufsätzchen in einem ersten wichtigen Stadium präpariert. Es galt nachher nur noch, das sich durch das Spiel eingeprägte Geschehen der Reihe seines Ablaufs nach zu betrachten, die Bilder in eine kontinuierliche Reihe zu bringen und sie in Worte umzusetzen. Wir wollen diese Art von Unterrichtsspiel seiner Funktion gemäß Vorbereitungs- oder *Präparations-Spiel* nennen.

Handelt es sich bei diesem Spiel, wie oben schon angedeutet wurde, nicht um ein Spiel mit Einstimmungscharakter? Wir verneinen diese Frage und meinen, daß es hier um mehr geht, denn im Spiel selbst sind schon alle Merkmale des im Aufsatz zu schildernden Ereignisses gegeben, was bei einer bloßen Einstimmung nicht der Fall wäre. Wir verneinen aber keineswegs, daß es auch Spiele gibt, die die Funktion einer Einstimmung erfüllen können. Präparations-Spiele sind solche Spiele, in denen unmittelbar vor einer Niederschrift, einer Aufzeichnung, vor der Anfertigung einer Skizze die Hauptakzente des aufzunehmenden Stoffes durch spielerische Aktion nochmals vor Augen geführt werden.

4. Beispiel: Mit diesen erwähnten Arten haben wir die möglichen Funktionsspiele noch keineswegs alle aufgezählt. Wir streben in diesem Zu-

sammenhang nicht nach Vollständigkeit, das dürfte wohl zu weit führen, vielmehr geht es darum, eine solche Systematisierung zur Diskussion zu stellen. Wenn wir uns fragen, was etwa Otto Scheibner mit der spielenden Betätigung seiner Schülerinnen bezweckte, als er mit ihnen die Storchenschnabelblüte betrachtete, so kommen wir zur Einsicht, daß diese Art des Spiels wiederum einen andern Charakter hat. Otto Scheibner ließ, nachdem er mit den Schülerinnen durch freie Stillbeschäftigung und durch freies Unterrichtsgespräch die Storchenschnabelblüte in den Interessenhorizont der Kinder gebracht hatte, nachdem sie auch die Blütenteile vor sich auf den Tisch gelegt hatten, den Grundriß der Blüte auf dem Spielplatz *stellen*. Durch diese spielende Betätigung – es handelt sich hier nicht um ein echtes Spiel – erhoffte sich Scheibner eine vertieftere Einprägung des Blütengrundrisses. In der Tat sei dies auch gut gelungen, das Ergebnis sei sehr befriedigend gewesen. Nahezu zwei Drittel der Klasse habe in der Zahl der Blütenkreise und Blütenteile und deren Anordnung keinen Fehler aufgewiesen.¹⁷ Es erhebt sich hier wiederum die Frage, mit was für einem *«Spieltyp»* wir es vom Standpunkt des Methodikers aus zu tun haben. Mitten im Lernprozeß werden zehn Minuten darauf verwendet, durch spielerische Betätigung die Blüte zu *«stellen»*. Was erwartet der Lehrer von einem solchen Unterbruch der Schulstundenarbeit? Welche Funktion erfüllt das *«Spiel»* im Arbeitsgang dieser Unterrichtsstunde? Scheibner gibt selbst die Antwort auf diese Fragen. Durch das spielende Tun soll der Schüler sich den Grundriß der Storchenschnabelblüte einprägen. Es wird hier also Einprägungsarbeit geleistet. Wir könnten eine solche spielerische Betätigung *Einpräge-Spiel* nennen. Der Leser wird, wenn er geneigt ist, ein solches Spiel anzuerkennen, mit Recht fragen, ob es nicht bessere Beispiele dafür gebe. Gewiß lassen sich solche Beispiele finden. Wir verwenden im Schulalltag doch eine große Spanne Zeit, um das Gelernte zu memorieren. Zum Lernprozeß im umfassenden Sinne des Wortes gehört auch das Einprägen ins Gedächtnis. Etwas ist erst gelernt, wenn es wiedergegeben werden kann. Solche Einpräge-Arbeit muß vor allem im *Fremdsprachenunterricht* geleistet werden. Hier kommt es oft vor, daß findige Lehrer die Einprägearbeit durch ein Spiel erleichtern. Statt die Wörter in der üblichen Manner auswendig lernen zu lassen, kann der Lehrer die Schüler in eine Spielsituation hineinführen.

Ein Beispiel: In der x-ten Stunde werden die Gemüsesorten auf französisch gelernt. Durch das Einkaufsspiel können die Schüler ihren Wortschatz mit den neu gelernten Wörtern verbinden, indem sie zum Gemüsestand gehen und sich einige Sachen besorgen. Durch diese Übung prägen sie sich die Wörter ein. Wir sagten: durch diese Übung.

In der Tat gibt es auch Spiele im Unterricht, die mehr bezwecken als das Einprägen eines Grundrisses oder einiger Wörter. Es gibt Spiele, die geeignet sind, die geistigen Fähigkeiten der Schüler zu üben. Wir denken etwa an Stegreifspiele im Deutschunterricht. In solchen Spielen üben sich die Kinder in der Beherrschung der Sprache. Sie üben die Eloquenz. Zugleich aber werden die Schüler herausgefordert, das im Gedächtnis gespeicherte Wissen situationsgemäß einzusetzen, zu verwenden. Die Schüler üben in solchen Spielen das Denken außerordentlich vielseitig. Sie müssen blitzschnell reagieren, vergleichen, folgern, entscheiden, aus dem Urteil heraus handeln, sprechen, agieren usw.

Solche *Übungs-Spiele* sind den Unternehmungsspielen, die zur Ausbildung von Führungskräften in der Industrie heute verwendet werden, vergleichbar. Auch in der Ausbildung von Offizieren werden solche Spiele gebraucht. Es sind die Planspiele im Sandkasten. Mit solchen Spielen lassen sich fiktive militärische Operationen durchexerzieren. Wir werden im nächsten Abschnitt auf diese Kategorie von Spielen noch kurz zu sprechen kommen.

5. *Beispiel*: In diesem Abschnitt wollen wir mit der gebotenen Kürze ein von uns selbst in der Schule durchgeführtes Spiel diskutieren. Es handelte sich um die Bearbeitung des Schillerschen *«Wilhelm Tell»* in Prozeßform. Als die übliche Lektüre des *«Tell»* sich für die 15jährigen Schüler als sehr ermüdend und langweilig herausstellte, griffen wir zu dieser Art der Behandlung. *«Tell»* wurde der Prozeß gemacht. Er mußte sich für seine Tat in der Hohlen Gasse verantworten.

Die 25köpfige Klasse wurde eingeteilt in kleine Gruppen. Richter, Staatsanwälte, Verteidiger (mit Angeklagtem), Gerichtsschreiber, Zeugen, Reporter, Berichterstatter gab es da. Zur Akten-Grundlage wurde Schillers *«Tell»* gemacht. Die Schüler hatten nun vorerst die Aufgabe, den Schillerschen Text kennenzulernen. Das taten sie zu Hause. Dann mußten sie sich Vorstellungen machen, wie so etwas wie ein Gericht funktionieren könnte. Dafür brauchten sie ein Wissen um

die Prozeßordnung. Sie mußten aber auch einen Blick in das Strafgesetzbuch werfen. Die näheren Umstände können hier nicht geschildert werden. Wir haben die Durchführung des Prozesses *«Tell»* ausführlich in der *«Schweizer Schule»*, Jahrgang 52, 1965, Nr. 14/15, dargestellt. Wie leicht ersichtlich ist, nimmt dieses Prozeß-Spiel einige Stunden in Anspruch. Die ausgiebige Vorbereitungsarbeit, die die Fächer Deutsch und Geschichte sowie Staatskunde umspannen kann, kann einige Wochen dauern. Man kann die Behandlung des Tellstoffes zu einem Arbeitsblock für die genannten Fächer machen.

Es stellt sich nun wiederum die Frage, mit was für einem Spiel wir es vom Gesichtspunkt der Methodik der einzelnen Fächer aus zu tun haben. Für den Deutschunterricht dürfte sich der Prozeß vor allem für die Übung der Eloquenz eignen. Jede auftretende Person muß mit klaren Worten ihre Aussage machen. Das ist nicht leicht. Vorerst muß der darzustellende Sachverhalt klar durchschaut werden, die wichtigsten Punkte müssen fixiert werden, die Aussage muß schlicht und überzeugend kommen. Das Vortragen des Plädoyers zum Beispiel verlangt Gewandtheit im Ausdruck. Primär handelt es sich hier um ein Übungsspiel. Eine andere Funktion bekommt der Prozeß für die Geschichte. Hier vermag er die Aufgabe der Einprägung von Namen und geschichtlichen Daten zu übernehmen. In dem Fall wäre er Einpräge-Spiel. Wenn der Geschichtsunterricht die Gelegenheit aber beim Schopf faßt, um allerlei historische Übungen an das Prozeßgeschehen anzuknüpfen – wir denken zum Beispiel an vergleichende Studien, wie: die Strafgesetze im Mittelalter und heute, der Schillersche *«Tell»* und der geschichtliche *«Tell»* usw. –, dann liegt für dieses Fach ein Motivations-Spiel vor.

Eine dritte und neue Art des Spiels stellt der Prozeß für den Staatskunde-Unterricht dar. Im Spiel selbst, im Agieren der einzelnen Rollenträger, erschließt sich den Spielern das gerichtliche Prozeßgeschehen. Durch ihr Tun, durch ihre Rolle im Prozeß erhalten die einzelnen Schüler klare Vorstellungen vom Aufbau, von der Funktion und von der Bedeutung des Gerichtes im Staatswesen. Indem sich die Schüler durch die mühsamen Verhandlungen, wo pro und kontra, Argument und Gegenargument aufeinanderprallen, wo Tumulte und Meinungsverschiedenheiten entstehen können, wo sie des weitern miterleben können, wie sorgfältig und behutsam vorzugehen ist, wenn der Wahrheit und Gerechtigkeit gedient werden soll, durchringen, werden sie eine verlebendigte Anschauung des Gerichtes bekommen. Im eigenen

Tun erschließt sich ihnen also ein wichtiger staatsbürgerlicher Begriff. Wir bezeichnen diese Art des Spiels als *Erschließungs-Spiel*. Zur Erschließung von Begriffen, Charakteren, Situationen eignet sich zum Beispiel die Pantomime vorzüglich. Im Stegreifspiel lassen sich historische Geschehnisse dem Verständnis der Schüler erschließen. Durch die Transformation eines Lesebuchtextes in ein Hörspiel eröffnet sich der Inhalt, sagen wir allgemeiner, der Gehalt anschaulich dem Verständnis der Schüler. In allen diesen Fällen haben wir es mit einem Erschließungs-Spiel zu tun. Wenn es darum geht, den ‹Geist der Zeiten› den Schülern nahezubringen, kann der Geschichts- oder der Deutschlehrer auch ein klassisches Stück, eine Szene daraus, von den Schülern spielen lassen. Mit diesen wenigen Bemerkungen zum Erschließungs-Spiel wollen wir den Abschnitt c) beenden.

Schlußbemerkungen

Wir haben hier den vorläufigen Versuch gemacht, die Spiele im Lernprozeß ihrer Funktion gemäß zu benennen. Über ihre Funktionalität, das heißt über ihren unterrichtlichen Wert haben wir dabei wenig gesagt. Ein Spiel ist funktional wertvoll, wenn es einen Beitrag zur Erreichung des unterrichtlichen Ziels leistet. Es ist disfunktional, wenn es den Lerneffekt vereitelt, wenn es das Lernen hemmt. Die Entscheidung über den funktionalen Wert des Spiels muß je und je getroffen werden. Doch lassen sich einige generelle Ansprüche an das Unterrichtsspiel stellen.

Hier soll auf einen Aspekt noch kurz eingegangen werden. Norbert Kluge sagt: «Jedes Unterrichtsspiel sollte so beschaffen sein, daß es dem spielenden Schüler eine echte, meßbare Leistung abverlangt.»¹⁸ Jedes gute Spiel hat seine Leistungsseite. Die Leistung im Spiel ist meist eine spontane, die aus der Hingabe an das Spielthema erwächst. Durch die Verwendung des Spiels im Unterricht darf einerseits der Lerneffekt nicht negativ beeinträchtigt werden, andererseits darf das Spiel nicht so zurecht gebogen werden, daß es seinen Spielcharakter verliert. «Da der Lernerfolg sich nur in Verbindung von Lern- und Spielaffekt in vollem Maße einstellt, gilt es, beide Affekte vor dem Spiel aufeinander abzustimmen, damit sie während des Spiels vom Spieler gemeinsam erreicht werden ... Die Balance von Lern- und Spielaffekt wird also für das Unterrichtsspiel zum entscheidenden Kennzeichen.»¹⁹

Bei der Abmessung des funktionalen Lernerfolges darf man nicht zu ängstlich sein. Warum soll nicht gelegentlich ein Spiel mißlingen dürfen? Daraus ableiten zu wollen, das Spiel im Unterricht wirke eher störend, wäre wohl ein Trugschluß. Es muß daran erinnert werden, daß das Lerngeschehen immer eingebettet bleibt in das Prozeßhafte des ganzen Lebens. Daher können wir nie definitiv sagen, ob ein Spiel gelungen oder mißlungen ist. Auf das Ganze gesehen, schadet ein sogenanntes disfunktionales Spiel vermutlich weniger als die Ausklammerung jeglichen Spiels aus dem Unterricht. Das Spiel ist ein Grundphänomen des Lebens. Der Mensch verlangt nach einer spielenden Betätigung, nach dem echten Spiel. Die Tatsache, daß das Spiel eine fundamentale Lebensäußerung ist, macht es schwierig, die Spiele nach ihrer Funktionalität für das Lebensgesamt des einzelnen Menschen zu erfassen. Unser Versuch beschränkte sich daher auf das Herausstellen von einzelnen Arten des Spiels unter dem engen Blickpunkt des Methodikers.

Literatur:

- 1 Rosenfeld, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin 1965, S. 13.
- 2 Rosenfeld, G.: A. a. O., 18 f.
- 3 Hetzer, Hildegard: Lebendige Schule. Jahrgang 9, 1954, S. 294.
- 4 Grude, Werner: Pädagogische Provinz. 19. Jahrgang. 1965, H. 10, S. 481.
- 5 Montessori, Maria: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913, S. 105 f.
- 6 Rosenfeld, G.: A. a. O., S. 203.
- 7 Vgl. Hetzer, H.: Die Entwicklung des Spieles in der Kindheit. In: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Hrg. von W. Hansen, Münster i. W. 1933.
- 8 Groos, Karl: Die Spiele der Menschen. Jena 1899.
- 9 Bühler, Karl: Abriß der geistigen Entwicklung des Kleinkindes. Heidelberg 1958.
- 10 Hetzer, H.: A. a. O., Die Entwicklung des Spieles.
- 11 Rüssel, Arnulf: Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie. München 1965, 2. Aufl.
- 12 Scheuerl, H.: Das Spiel. Eine Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim/Berlin 1954.
- 13 Jaspers, K.: Die Frage nach dem Menschen. Universitas. 20. Jahrgang, 1965, H. 7, S. 680.
- 14 Rosenfeld, G.: A. a. O., S. 44.
- 15 Langermann, Joh.: Der Erziehungsstaat. Berlin 1963, S. 58 f.
- 16 Langermann, Joh.: A. a. O., S. 49 ff.
- 17 Scheibner, O.: Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Heidelberg 1951, 3. gek. Aufl., S. 205 ff.
- 18 Kluge, Norbert: Lebendige Schule. 20. Jahrgang, 1965, H. 12, S. 504.
- 19 Kluge, Norbert: A. a. O., S. 506.