

Schulspiel als Kommunikationslernen

Autor(en): **Nickel, Hans-Wolfgang**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **71 (1984)**

Heft 11: **Das darstellende Spiel in der Schule**

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531539>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Beratungsstelle für das Schulspiel eröffnet werden. Am Didaktischen Zentrum in Zug können Lehrkräfte aller Stufen für Theatervorhaben mit ihren Schülern Anregungen und Hilfestellungen bekommen. Falls die Idee Resonanz findet, ist sogar ein Ausbau denkbar. Dann soll neben Rat auch Tat angeboten werden. Etwa so, wie es Marcel Gubler in seinem Artikel über die Beratungsstellen als Idealfall formuliert.

Einem ganz besonderen Studium empfehle ich die letzten beiden Beiträge. Ich denke,

dass die freien Theatertruppen, die für Kinder und Jugendliche Theaterstücke produzieren, von der Schule in einem besonderen Masse ernstgenommen werden müssen. Viele Beispiele zeigen, dass solche Truppen wertvolle Anregungen an die Schule herantragen.

Es bleibt zu hoffen, dass sich mit dem Interesse der Schule auch die wirtschaftlichen Verhältnisse dieser Truppen verbessern; denn eine ungesicherte Existenz blockiert sogar Theater-schaffende.

Peter Züsli

Schulspiel als Kommunikationslernen

Hans-Wolfgang Nickel

In meinem Zürcher Kongressbeitrag¹ habe ich Schulspiel von den Spielformen her beschrieben und zugleich angedeutet, mit welchen Wissenssachsbereichen das Spielen in der Schule in Beziehung steht².

Zentraler Bezugspunkt bei diesen Überlegungen war der Spielleiter und waren seine Interventionsmöglichkeiten. Deshalb ging ich von einem einfachen didaktischen Grundmodell³ aus und gab immer wieder Hinweise zur Didaktik des Spielens.

In diesem Bericht will ich vom Spieler her denken und von seiner Realität, von der Wirklichkeit also ausserhalb von Schule und ausserhalb von Spiel; ich gehe in meinen Überlegungen also aus von einem realen Vorgang. Dazu benenne ich die wichtigsten Bezugswissenschaften; Spielformen und didaktische Entscheidungen werden nur ansatzweise berührt.

Als Beispiel soll uns eine einfache Situation dienen; sie ist beliebig; ich wähle:

Susann möchte ein Eis

Sie steht zwischen einer inneren Welt (sie selbst und ihre Vorstellungen) und der äusseren Welt der Menschen und Dinge. Zwischen diesen beiden Welten muss sie durch ihr Handeln vermitteln (*Handlungstheorie*).

Der Blick nach innen ist das Fühlen des eigenen Körpers, das Erspüren der eigenen Wünsche, der Ausgleich zwischen dringenden, vorläufigen, wichtigen, notwendigen, beiläufigen Wünschen und Abneigungen (*Biologie/Anthropologie*). Er ist Selbsterkenntnis, Selbstvergewisserung (*Psychologie*).

In der Schule wird dieser Blick kaum zugelassen, noch seltener zum Thema gemacht. Zwar tauchen alle seine Bestandteile irgendwann einmal auf im Gewand einer Wissenschaft, eines Wissenszusammenhangs; dann ist die Rede von Blut, Blutkreislauf, Blutzucker, von Ernährung und Hygiene, von Motivation und Lernen am Modell.

Bei der genauen Überprüfung ihres eigenen Wunsches kann Susann erkennen, dass sie nicht festgelegt ist in ihrer Strebung, dass keine absolute Notwendigkeit sie zwingt, dass sie kalkulieren kann zwischen Aufwand und Ergebnis; sie steht zwischen völliger Normoffenheit und totalem Programm.

Der Weg zur Realisierung ihres Wunsches führt hinaus zu den Gegenständen und zu den anderen; es ist der Weg der Kommunikation (*Kommunikationswissenschaft*); sie benutzt dabei Ausdrucksmittel ihres Körpers und zugleich Normen, die ihr von der Gesellschaft vorgegeben sind: geschichtlich gewordene Zeichen (Worte, Gesten, Gegenstände und

deren Bedeutung) (*Semiotik/Geschichte*). Sie muss sich bemühen, die anderen und deren Zeichengebung zu verstehen, sie aus ihren Einstellungen und Situationsdeutungen zu erkennen, sich in die Welt der anderen einzubringen.

Was an dieser Art des Einbringens für sie selbst kennzeichnend, was ihr «Eigen» ist, erfährt sie erst in der Rückmeldung der anderen. Von aussen wird sie definiert («Du bist aufdringlich», «Du bist bescheiden»); aus dem Umgang mit solchen verbal und nonverbal mitgeteilten Fremdeinschätzungen muss sie zu einem Selbstbild kommen.

Auch bei diesem alltäglichen Umgang bringen die verwendeten Zeichen ihre ästhetische (wahrnehmbare) Form mit sich; sie erweisen sich als «Gestalten» und verweisen damit auf Gestaltungen der Kunst (Rede als Keimzelle von Musik und Dichtung; Bewegung als Ursprung des Tanzes; Erscheinung als Quelle bildender Kunst (*Musik/Dichtung/Bildende Kunst*)).

In der Auseinandersetzung mit diesen Zeichen und ihren Urhebern stösst Susann auf ein, wiederum historisch gewachsenes, soziales Gefüge, auf Kellner, Kassierer, Geschäftsführer, Lieferanten, Kunden (*Soziologie*). Sie muss sich an dieses Gefüge anpassen; sie kann damit umgehen, wenn sie es versteht; sie kann versuchen, es in politischer Aktivität zu verändern, wenn es ihren Erwartungen zu wenig entspricht (*Politik/Gesellschaftswissenschaft*).

Es mag sein, dass dieses Gefüge für sie so attraktiv ist, dass sie es für sich im Spiel wiederholt, sich dabei zu «eigen» macht; oder dass sie es umdeutet: weil es ihr gefährlich erschien, sie verletzte – sie also Selbstheilung sucht im Spiel, in dem sie die Freiheit eigener Setzungen gegen die Gesellschaft verteidigen kann, eine Freiheit des Spielraums freilich, die sich nicht ohne weiteres wieder übertragen lässt auf die soziale Wirklichkeit, die aber immerhin das Spiel ausweist als Erprobungsraum des Neuen, als Laboratorium gesellschaftlicher Veränderungen (*Kreativität/Futurologie*).

In ihrer realen Aktion aber ist Susann, ob sie es weiss oder nicht, eingespannt in einen umfassenden Austausch ökonomisch-ökologischer Art (von der Herstellung bis zur Abfallbeseitigung) und zugleich Teil einer geschichtlichen Entwicklung (*Ökonomie/Ökologie*).

Mag sein, dass eine Veränderung ihr bewusst wird (*Geschichte*): wenn eine neue Eissorte

aus einer neu gezüchteten Obstart, eine neue Firma auf dem Markt auftaucht, eine Preiserhöhung sie ärgert; wenn sie mit anderen Normen und Erfahrungen konfrontiert wird: «Wir früher durften höchstens an Festtagen...» oder «Du solltest lieber arbeiten, statt dich zu amüsieren».

Damit wird ihre Tätigkeit als ein Teil von «Freizeit» (*Freizeitpädagogik*) deklariert und in Gegensatz gebracht zum Umgang mit Lebensnotwendigkeiten in der Arbeit, wiederum sozial und historisch gelernte Bestimmungen, die veränderbar sind.

Alle Bestandteile ihres Handelns sind auch in der Schule im Lehrplan verankert (versenkt, einbalsamiert); sie heissen dann Musik oder Mathematik («Fünf Eis kosten...»)(*Mathematik*), Sprachlehre («der, die, das Eis»), Geschichte (Maria Theresia), Literaturkunde («Vom Eise befreit...»). Selten aber sind diese Bestandteile an eine echte Handlungssituation gebunden; sie erlauben so gut wie nie wirkliche Wahl- und Handlungsmöglichkeiten, von daher auch immer nur vermitteltes Engagement.

Mag sogar sein, dass ein Lehrer spielen lässt im Mathematikunterricht; die Schüler sollen das Herausgeben von Wechselgeld lernen; Teile der Situation werden im Spiel simuliert. Wie gern die Schüler auch auf solche reduzierten Planspiele eingehen, zeigt, wie begierig sie nach Handeln aus Ganzheiten heraus sind, wie nahe ihnen das Mittel Spiel ist, auch wenn es hier nur in einer zweckhaft reduzierten Form genutzt (vernutzt, zernutzt) wird.

Ich will nichts einwenden gegen Spiel als Transportmittel von Sachunterricht; ein solcher Gebrauch muss kein Missbrauch sein; von vollem Spiel aber liesse sich erst dann sprechen, wenn auch die Emotionen erlaubt sind (Eis schmeckt gut) und, vor allem!, wenn der Spieler bestimmen (zumindest mitbestimmen) darf, auf welcher Ebene der komplexen Gesamtheit Spiel er spielen will. – Zurück zu Susann.

In der realen Situation mag sie, aus eigenem Antrieb, Elemente des *Theaters* aufnehmen (*Ästhetik/Theater*): wenn sie sich beobachtet fühlt und für einen anderen besonders «in Szene» setzt, wenn sie für einen Jüngeren Eis kaufen «demonstriert» (Brechts Strassenszene), wenn sie als «Königin Elisabeth» Eis kauft. Diese Form von Darstellung jedenfalls erfährt oder erfindet jedes Kind, auch wenn es niemals ins Theater gegangen ist oder geht. Mag sein auch, dass die Wunscherfüllung insgesamt in die Fiktion verlegt wird (verlegt werden

muss) – im *Rollenspiel* (als Trost, als besonders schöne Erinnerung, die wiederholt wird – als Nachahmung also; oder als Vorahnung im Vorgriff auf Kommendes: sie selbst als Eisverkäuferin mit unbeschränktem Zugriff).

Mag sein schliesslich, dass Susanns von ihr als real erlebte Aktion nicht mehr mit der äusseren Realität in Einklang steht; dass sie in bezug auf die Wirklichkeit der anderen «verrückt» ist und Eis kaufen will, wo es kein Eis zu kaufen gibt, dass ein Teil ihres Lebens übermächtig wird und sich mit Bedeutungen auflädt, die nicht mehr zu ertragen sind (*Psychologie/Psychiatrie*).

Auch dieser Prozess kann im Spiel seine Entsprechung haben, wenn «Spielen» zur Zwangshandlung wird, nicht mehr Selbstheilung bewirkt, sondern bei der Selbstzerstörung hilft; wenn es nicht mehr in Beziehung steht zu der äusseren Wirklichkeit, sondern den Weg in die Wirklichkeit mehr und mehr verstellt.

Ehe wir jedoch zu den Möglichkeiten der Spielpädagogik und des Schulspiels kommen, verändern wir Susann.

Susann wird abstrakt

Wir verallgemeinern Susann und ihre Eisgeschichte: Jeder Lebensvorgang hat Momente der vorlaufenden Vergewisserung (Bestandsaufnahme, Zielvorstellung, Einsicht), Momente der Aktivität (Wendung nach aussen, Handeln), Momente der Reizaufnahme (Wahrnehmung, Feedback, Reaktion der anderen oder des anderen), Momente der nachträglichen Reflexion (Erfolgskontrolle, Abschlussgefühl).

Selten wird dieser Ablauf im Sinne von erkennbaren Phasen klar strukturiert; noch seltener erfolgt die Strukturierung gemeinsam von allen Beteiligten; meist sind Vergleiche mit den nachträglichen Reflexionen der Interaktionspartner nicht möglich.

Im angeleiteten Spiel aber wird genau dies versucht. Strukturell ähnlich lässt sich Theater verstehen als «ein Forum öffentlicher Diskussion, das aus der Teilhabe mündiger Bürger lebt; hier ist der entscheidende Grund, weshalb Theatererziehung ein Teil der öffentlichen Erziehung sein muss.

Was jeder von uns immer wieder tut während eines Gesprächs, während der Handlungen in der Wirklichkeit; was der Spieler (während des Zürcher Kongresses) für alle sichtbar machte – das wird im Thea-

ter als gesellschaftlicher Einrichtung kollektiv durchgeführt: Momente des öffentlichen Nachdenkens. In dieser Funktion ist Theater verwandt mit Literatur und Philosophie, mit Problematisierungen der Sozialwissenschaften und den neuen Massenmedien; es ist ihnen überlegen, weil im Theater die Momente der Besinnung öffentlich-gemeinsam (kollektiv) erfolgen und tätig-handelnd in konkreter Emotionalität» (Zürcher Kongressbeitrag).

Wir heben also ab auf die strukturelle Verwandtschaft von Spiel und Theater und Leben. Immer handelt es sich um (physikalisch bestimmte, biologische und historisch sich wandelnde) Kommunikationsvorgänge, die mit den gleichen (anthropologischen) Mitteln auskommen müssen.

In dieser Strukturverwandtschaft liegt auch die Berechtigung, soziologische Theorien (z.B. die soziologische Rollentheorie) und psychologische Theorien, die zur Analyse der psychosozialen Realität entwickelt wurden, auf Spielvorgänge zu übertragen (wenngleich eine solche Übertragung NICHT, wie vielfach, als eine simple Gleichsetzung erfolgen darf).

Wichtig ist überdies, dass es sich immer um komplexe Kommunikationsformen handelt, die gesamtkörperlich sind: nicht nur schriftlich-verbal oder gar in Computerzahlen und Berechnungen verschlüsselt, nicht nur zeichnerisch-grafisch abgelöst vom Sender, nicht nur auf Band gespeicherte Töne oder Geräusche oder deren grafische Entsprechungen, sondern umfassende Botschaften, die unlösbar nicht nur mit dem Sender verbunden sind, sondern Sender und Empfänger in einer gemeinsamen Situation (einer Interaktion) umschliessen.

Schule neigt dazu, alle diese echten Lebenssituationen auszutrocknen und in den neuen, «abstrakten» Interaktionszusammenhang Unterricht (Schule, Klassenzimmer, Lehrer, Zensur) zu stellen, damit Erfahrungen in sachlogische Zusammenstellung überzuführen, Leben zu Lehrstoff zu machen (und Spiel zu benutzen, s.o., um dem Lehrstoff wenigstens den Anschein von Leben zu geben).

Schule versucht also, die Abstraktion der Wissenschaften und der Fächer durchzusetzen; Susann aber bleibt auch in der Schule konkret, möchte gern konkret bleiben, möchte von sich her leben und sich als eine ganze Person mit dem Leben um sie herum auseinandersetzen. Dabei kann ihr der Spielpädagoge helfen.

Der Spielpädagoge hilft Susann

Ich gebe zu: Susann wird auch ohne einen Spielpädagogen zu ihrem Eis kommen. Eine solche Aktion gehört, auch wenn sie vielschichtig und umfassend ist, zu den immer wieder «gelingenden», alltäglichen Kommunikationsvorgängen.

Trotzdem ist «Schulspiel als praktisch-handelndes Kommunikationslernen» (Zürcher Kongressbeitrag) nötig,

- weil die komplex-umfassenden Interaktionsvorgänge uns und unsere Welt zutiefst formen und bestimmen;
- weil unsere Interaktionspartner so unterschiedlich sind, von so unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen, dass wir mit festen, gelernten Interaktionsmustern nicht mehr auskommen;
- weil entscheidende persönliche und gesellschaftliche Probleme der Gegenwart Interaktionsprobleme sind (Interessenausgleich, Frieden, Freizeit).

Susann werden also in unserer Gegenwart so viele unterschiedliche Interaktionspartner begegnen, die aus so unterschiedlichen Erfahrungen (Kulturkreisen, Lebensumständen) stammen, dass sie dabei nicht auf vorgegebene und gelernte Interaktionsformen zurückgreifen kann, sondern immer wieder in der Begegnung die Bestimmung ihres Umgehens miteinander aushandeln und «erfinden» muss. Das aber verlangt eine so umfassende Interaktionskompetenz (die wiederum die Belastbarkeit des eigenen Selbst und der Beziehung zu sich selbst voraussetzt), dass reflektierende Hilfe bei ihrem Aufbau nötig geworden ist.

Vom Sozialisations- und Bildungsprozess her formuliert: Susann wird bei ihrem Aufwachsen und Älterwerden mit so viel verschiedenen Erfahrungen konfrontiert, dass es ihr schwer wird, sie immer wieder zu integrieren, mit den schon vorhandenen Erfahrungen zu verschmelzen. Sie braucht also Hilfe bei der Verarbeitung ihrer Erfahrungen.

Echte Verarbeitung aber kann nicht nur theoretisch denkend geschehen, sie braucht tätige Auseinandersetzung; sie kann nicht nur im Vollzug der Erfahrung selbst erfolgen, sondern braucht Distanz und Sicherheit.

Hier nun hat *Spiel* eine ideale Zwischenposition: es ist als Schon- und Spielraum von der Wirklichkeit getrennt; es hat Distanz zur Wirklichkeit, ist von daher nicht den vollen Belastungen der Wirklichkeit und ihren Sanktionen ausgesetzt; es ist wiederholbar und ermöglicht Korrekturen, Eingriffe in einen laufenden Prozess; es ist aber zugleich eine volle, ganzheitliche, tätig handelnde Wirklichkeit, die überdies so formbar ist, dass jeweils besondere Schichten des Vorgangs besonders akzentuiert und herausgearbeitet werden können; es kann nach Wunsch des Spielers stärker konkretisiert und stärker abstrahiert werden.

Was für das Beispiel Susann gilt, können wir auch gesamtgesellschaftlich formulieren: Wir brauchen gesellschaftlich eine intensivere Reflexion, Verarbeitung und Entwicklung unserer Interaktionsformen; wir können überkommene und übliche Sitten, Verhaltensweisen nicht überprüft, unkontrolliert, gleichsam im Wildwuchs weiter wuchern lassen, sondern müssen sie einer reflektierenden Untersuchung unterwerfen. Theater war als Ort öffentlicher Diskussion immer ein solcher Untersuchungsort; Spielpädagogik ist für kleinere Gruppen das geeignete Erprobungs- und Reflexionsinstrument. «Als Ziel des Schulspiels können wir geradezu das Interaktionslernen bezeichnen, das Erproben menschlichen Umgehens mit Menschen» (Zürcher Kongressbeitrag).

Gesellschaftspolitisch formuliert heisst das: Die «armen» Spiele der Kommunikation können ohne materiellen Aufwand den Konsum verringern; sie sind ökonomisch-ökologisch kostengünstig.

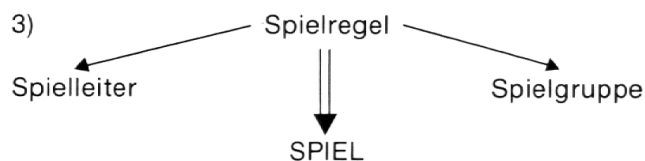
Im Bereich der Freizeit «haben Spiel und Theater eine wichtige gesellschaftspolitische und wirtschaftspolitische Funktion; sie sind im Rahmen der Freizeitpädagogik unersetzlich; sie können über die Beseitigung eines quälenden Überschusses hinaus wichtige Aufgaben der Selbstreflexion, der Normüberprüfung und Normerfindung, damit auch der zukünftigen Lebensgestaltung übernehmen» (Zürcher Kongressbeitrag).

Diese Aussage zielt also auf den Versuch, gesellschaftlich zum friedlichen Interessenausgleich zu kommen, also Kommunikationsstrukturen aufzubauen, die auf dem Erkennen und Akzeptieren des anderen basieren, die das eigene Ich zur Geltung bringen, ohne zu grosse Selbstaufgabe und ohne den anderen zur Selbstaufgabe zu zwingen.

Spiel ist freilich nicht völlig bedürfnislos; es ist «eine politisch-materielle Tatsache; es braucht RAUM innerhalb der Gesellschaft; die Spieler müs-

Anmerkungen

1)
Wird voraussichtlich im kommenden Herbst/Winter 84/85 im Bericht über die SADS-Tagung abgedruckt werden.



«Die Dynamik Leiter-Regel-Gruppe ist der eigentliche Inhalt der Schulspiel-Didaktik; die Kunst der Spielleitung besteht darin, aus einem umfassenden Repertoire von Spielen (möglichst zusammen mit der Gruppe!) das Spiel oder die Sequenz von Spielen auszuwählen, die am ehesten der Dynamik der Gruppen und ihren Zielen entspricht bzw. Dynamik und Ziele der Gruppe fördern kann».

2)

<i>Körperspiele/ Körperübungen</i> <i>Materialspiele/ Materialübungen</i> <i>Interaktionsspiele/ Interaktionsübungen</i> <i>rhetorische Spiele und Übungen</i> <i>gruppendynamische Spiele und Übungen</i>	Die Wichtigkeit des Spielraums Die Ausgliederung des «ICH» aus einer Welt von Beziehungen; die Entwicklung von Einsicht als Aufbau einer geistigen Welt Der Umgang mit dem eigenen Körper Der Umgang mit Material Beziehungen zu Menschen Sprache und Norm Der subjektive Bezug (Emotionen) Normdiskussion im Spiel Freizeit und Spiel Spiel als Flucht Spiel mit Fiktionen: äussere Fiktionen innere Fiktionen Theater als Spiel Momente der Besinnung Bemerkungen zur Geschicht- lichkeit von Spiel und Spiel- pädagogik Spiel als bewusst gesetzte Zäsur	Politik (Kulturpolitik/ Gesellschaftspolitik Entwicklungspsychologie/ Sozialisationsforschung/ Hirnforschung Biologie/Anthropologie, Psychologie/Soziologie Naturwissenschaft/Technik, Bildende Kunst/Musik Psychologie/Soziologie/ Kommunikationswissenschaft Sprache/Literatur/Dichtung (Literaturwissenschaft) Psychologie/Gruppendynamik/ Kommunikationswissenschaft Entwicklungspsychologie/ Tierpsychologie Kulturanthropologie/Freizeit- pädagogik Psychiatrie, Spieltheorie Soziologie/Geschichte/ Politik/Futurologie Psychologie Theaterkunde/Medienkunde Politik, Psychologie Geschichte Geschichte/Kulturgeschichte
<i>Rollenspiele/ Rollenübungen (Lehrstück)</i> <i>Theater</i> <i>Fest</i>		
Spielform	Zürcher Kongressbeitrag	Wissenschaftsbereiche