

Hanns Petillon
Spiele in der Grundschule – eine Ortsbestimmung

Das Verhältnis des Spiels zur Schule kann auf eine wechselvolle Geschichte zurückblicken und ist bis heute konfliktreich geblieben. Nicht immer waren und sind es pädagogisch gut begründete Argumente, die dem Spiel den Eingang in die Schule verwehrt haben. Ein intensiver Austausch mit dem Ziel, nach einer konträren Diskussion einen Konsens anzustreben, scheidet vor allem auch daran, dass sich die kritischen Spielpädagog(inn)en nur wenig um den „Spielort Grundschule“ und die dort gegebenen Möglichkeiten kümmern, während die kritischen Schulpädagog(inn)en das Spiel und sein pädagogisches Potential in vielen Fällen nur so eingeschränkt zur Kenntnis nehmen, dass ihre ablehnende Haltung nicht gefährdet werden kann.

Was ist ein Spiel?

Als besonders geeignet für den konkreten pädagogischen Umgang mit dem Kinderspiel erscheinen folgende Bestimmungsstücke von EINSIEDLER (1999, S. 17):

Wir verstehen unter Kinderspiel eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung,

- (1) die intrinsisch motiviert ist / durch freie Wahl zustande kommt,
- (2) die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck),
- (3) die von positiven Emotionen begleitet ist und
- (4) die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist.

Bei näherer Betrachtung dieser allgemeinen Merkmale wird das weite Spektrum an Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im Spiel auch aus einer didaktisch-pädagogischen Perspektive sichtbar (vgl. Petillon & Valtin 1999).

Welche Spiele gibt es?

Zahlreiche Spieltheoretiker haben versucht, die Fülle an Spielen zu ordnen und zu systematisieren, um einen Überblick über die Erscheinungsformen des Spiels zu geben und eine Zuordnung möglichst aller Spiele vornehmen zu können. Ein einheitliches Einteilungssystem konnte sich jedoch aufgrund der Komplexität des Spiels noch nicht durchsetzen.

Für unser Thema erscheint eine begrenzte Klassifikation, die speziell die Grundschule als Ort des Spielens berücksichtigt, besonders geeignet. Dementsprechend stehen bei dem folgenden Systematisierungsversuch die Spielfunktion (Zielstruktur) und der Spieleffekt (Wirkungserwartung) als Hinweis auf Fördermöglichkeiten im Vordergrund. Dabei greifen wir in vielen Fällen auf die Überlegungen von WALTER (1993) zurück.

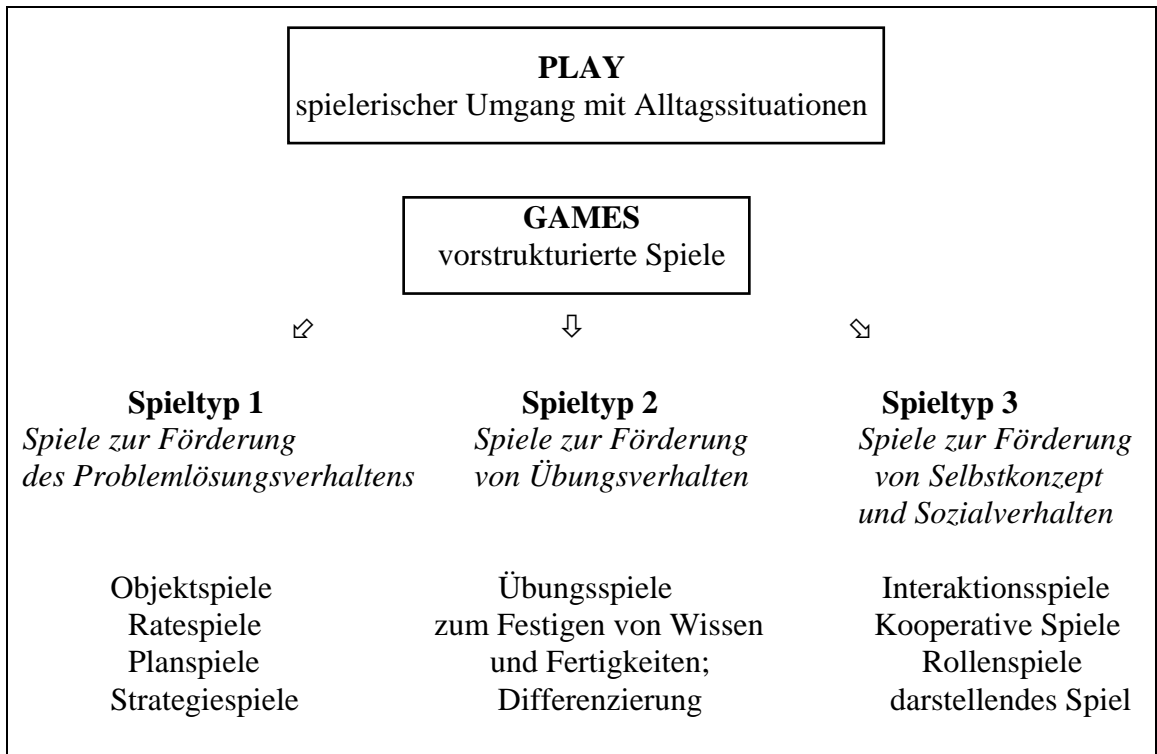


Abb. 1: Spielklassifikation zu Spielen in der Grundschule

Eine erste grobe Unterscheidung lässt sich nach dem Ausmaß der Vorstrukturierung im Sinne von Regeln und Spielmaterialien vornehmen: Es ist zu unterscheiden zwischen play und game.

Play: Spielerischer Umgang mit Alltagssituationen

Im Unterricht ergeben sich Freiräume, in denen bestimmte Situationen von den Kindern spielerisch aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Gespräche im Morgenkreis, Lernaktivitäten in einzelnen Fächern oder besondere Ereignisse können experimentierend, phantasierend neu interpretiert und in eine Spielhandlung übergeführt werden. Umgekehrt können Spielaktivitäten wieder in klassische schulische Lernsituationen einmünden, sodass sich organische Verknüpfungen von spielpädagogischen und schulpädagogischen Ansätzen entwickeln können. Bei WALLRABENSTEIN (1993) findet sich ein gutes Beispiel für diese Form des Spielens:

Ein Kind fragt seine Lehrerin, ob es während der freien Arbeit mit dem Tageslichtprojektor spielen kann. Da die Pflichtaufgaben erledigt sind, darf Svenja in einer Nische damit beginnen, Gegenstände auf den Projektionstisch zu legen und mit den Schatten an der Wand zu

experimentieren. „Eine Wäscheklammer wird zu einem Krokodil, der Schlüssel ist ein Riese“. Sie macht immer weitere Entdeckungen. Andere Kinder werden aufmerksam; Svenja erklärt, macht vor und wird zur Expertin für Schatten. Später beschließen die Kinder, ein Bilderbuch in ein Schattenspiel umzusetzen. Das dort bearbeitete Problem eines Außenseiters wird in einem „Menschenschattenspiel“ weitergeführt. Hinter einem Bettlaken erproben die Kinder, wie ein Außenseiter versucht, in eine Gruppe hineinzukommen und wie ein „Clown“ oder ein „Held“ zu wirken....

„Aus dem zufälligen Rückzug in die Nische haben die Kinder über das Experimentieren mit Gegenständen einen Spielraum für Schattenspiele entwickelt, der dann gemeinsam zum Freiraum für das spielerische Erproben grundlegender sozialer Beziehungen wurde“ (WALLRABENSTEIN 1993 S. 40).

Die zentralen Kriterien des Spiels, Freiwilligkeit, intrinsische Motivation, Zweckunbewusstheit und positive Emotionen aus einem intensiven Erleben, sind in diesem Beispiel erfüllt. In vielen Unterrichtssituationen ergeben sich solche „natürlichen“ Verknüpfungen von Unterricht und Spiel, die (oft auch weniger spektakulär) das Lernen lebendiger und vielfältiger werden lassen.

Games: Vorstrukturierte Spiele

Hier handelt es sich um ein Spielgeschehen, das weitgehend durch Vorgaben zum Spielgegenstand und Spielablauf bestimmt ist. Dabei strukturieren Hinweise zum Spielverlauf, Spielregeln und einzelne Materialien das spielerische Handeln in hohem Maße vor. Auf die unterschiedlichen Spielformen und die vielfältigen Spielmöglichkeiten in Verbindung mit einzelnen Lernbereichen der Grundschule im Rahmen dieser knappen Ausführungen nicht näher eingegangen werden (vgl. hierzu Petillon 2001).

Ort des Spielens in der Grundschule: Unterschiedliche Perspektiven

Perspektive 1: „Verweckung“ des Spiels

(Bedenken der Spielpädagogik)

In der Schule gerät das Spiel in den Rang eines pädagogischen Mittels, mit dem das Lernen effektiver gestaltet werden soll. Dabei vollzieht sich eine grundsätzliche Umwertung des Spiels. Ein seinen Zweck in sich tragendes menschliches Grundphänomen wird didaktischen und pädagogischen Absichten dienstbar gemacht, instrumentalisiert und geradezu in sein Gegenteil verkehrt. Mit der „Verweckung des Spiels“ droht das Moment verloren zu gehen, um deretwillen Kinder überhaupt spielen: „die Freiheit bei der Gestaltung der Wirklichkeit zu nutzen und fortzuentwickeln, sich in dieser Wirklichkeit mit ihren Wünschen, Gefühlen und Handlungsabsichten zu erleben“ (Fritz 1991, S. 130).

Perspektive 2: Hedonisierung des Lernens (Bedenken der Schulpädagogik)

Spielen in der Schule begrenzt die Effektivität des Unterrichts und lenkt von seinen eigentlichen Aufgaben ab. Es kommt zu einer Verwässerung und Hedonisierung schulisch geregelten Lebens und Lernens: Alles muss Spaß machen, Lust bereiten, leicht, locker und lässig sein. „Die Bildungsszene tendiert zum Erlebnispark mit diskreten Lernansprüchen“ (GEISLER 1998, S. 29). Was viele Schulen als Spielkonzept anbieten, erweist sich bei näherem Hinsehen als Spielerei, die eine optimale schulische Förderung verhindert. In vielen Fällen fehlt dabei die curriculare Einbindung und Reflexion.

Perspektive 3: Optimierung des Lernens durch das Spiel (Empfehlung der Spielpädagogik)

Das Spiel sollte der Schule keinesfalls vorenthalten werden. Es kommt den Bedürfnissen des Kindes entgegen und bietet als spezifische Form des Lernens vor allem subjektive Momente wie Entscheidungsfreiheit, Freude, Spannung und Möglichkeiten des intensiven Erprobens. Keine sonstige Lernform enthält so viele aktivierende Momente wie das Spiel! Wer die Vielfalt der Spiele kennt, kann sich einer Öffnung der Schule für neue Möglichkeiten der intensiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Unterrichtsgegenständen nicht verschließen. Allerdings darf Spielen nicht zur Spielerei werden, sondern muss der Ernsthaftigkeit gerecht werden, die Kinder in das Spiel einbringen können.

Perspektive 4: Überwindung der Lernmonokultur (Empfehlung der Schulpädagogik)

Spiele gehören zum Alltag eines kind- und sachgerechten Unterrichts. Dabei ist es notwendig, Möglichkeiten und Grenzen des Spiels in der Schule zu reflektieren und Bedingungen zu analysieren, unter denen es gedeihen kann. Spielen und Arbeiten ergänzen sich. In der Überwindung einer Lernmonokultur kann das Spiel in einer vernünftigen Synthese von freiem Spiel und geplantem Unterricht, von spielerischer Offenheit und didaktischer Vorplanung eine Bereicherung an Lernzugängen sowie an Bewährungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Kinder darstellen und somit einen wesentlichen Beitrag zur Förderung sozialer, kreativer und intellektueller Kompetenzen leisten.

Zusammenführung der unterschiedlichen Perspektiven

Spielen oder Lernen ist eine falsche Alternative

Viele Spielpädagogen meiden den Lernbegriff oder stellen Spielen und Lernen nebeneinander: „Spielen ist neben dem Lernen die pädagogisch bedeutsamste Tätigkeit des Menschen“ (KREUZER 1983, S. 3). Zugleich

finden wir, wie bei vielen Schulpädagogen auch, einen sehr engen Lernbegriff, der für das Spielen wenig Raum lässt. Erst wenn wir das Phänomen „Lernen“ in einer umfassenderen Bedeutung verstehen, lässt sich der Bezug von Spiel und Schule besser verdeutlichen.

Zunächst kann von einem sehr allgemeinen Lernbegriff ausgegangen werden: Lernen ist die relativ dauerhafte Veränderung des Verhaltens durch Erfahrung. Die Klärung der Schlüsselbegriffe „Erfahrung“ und „Veränderung“ schließt den Lernbegriff weiter auf. Erfahrung besitzt eine passive und aktive Seite: Wer Erfahrungen macht, ist mit Situationen (Lernbedingungen) konfrontiert und kann sich mit diesen aktiv, erkundend, deutend und wertend auseinandersetzen (Lernprozesse). Dabei können dauerhafte Veränderungen eintreten, die die gesamte Persönlichkeit des Lernenden betreffen (Lernergebnis).

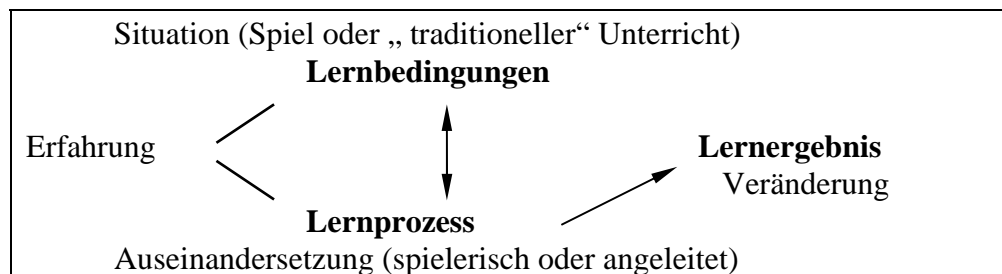


Abb.2: Elemente des Lernbegriffs

Diese drei Bestimmungsstücke (Bedingungen, Prozess, Ergebnis) sind für jede Form des Lernens konstitutiv, unabhängig davon, ob dies in einer zielorientierten Lehr-Lern-Situation (Unterricht) oder im Spiel geschieht. Sie erfahren ihre spezifische Ausprägung durch die jeweilige auslösende Situation. Ebenso wie im schulischen Unterricht oder einer außerschulischen Alltagssituation kann unter der „Lernbedingung Spiel“ (play oder game) in „spielerischer Auseinandersetzung“ (im Sinne der genannten Spielkriterien) eine dauerhafte Veränderung des Verhaltens eintreten, die nur den Spielverlauf betrifft oder auch weit über diesen hinausreicht.

Der traditionelle, enge Lernbegriff dagegen geht weitgehend von einem auf Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan (Lernbedingungen) aus, er definiert als Lernergebnis einen eher festen, geschlossenen Wissens- und Fähigkeitskanon und reduziert Lernprozesse in vielen Fällen auf ein „rigides, einseitig kognitiv ausgerichtetes und mittels spezifischer Techniken beeinflusstes Aneignen von (Buch)wissen“ (FRIED 1999, S. 181). In einer auf diesem Lernverständnis basierenden Schule wäre für das Spiel kein angemessener Ort zu finden.

Ein innovativer, breiter angelegter Lernbegriff geht von offeneren Lernbedingungen aus, räumt den Kindern einen größeren Freiraum für eigenständige Gestaltung ein und zielt darauf ab, die Persönlichkeitsentwicklung umfassend zu fördern. Wenn für das Lernen

Probierverhalten, selbständiges Sich-Einlassen auf Lerngegenstände, Selbstkontrolle und völliges Aufgehen in einer Tätigkeit grundlegend sind, dann kann das Spielen zum organisierten, angeleiteten Lernen hinzutreten, es ergänzen und vertiefen.

Spiele in einem offenen Lernkonzept

Lernbedingungen: Im Sinne von Methodenvielfalt finden unterschiedliche Lernzugänge ihre Anwendung. Man traut den Kindern eine aktive Rolle bei der Steuerung ihres Lernens und der Gestaltung ihrer Lernbedingungen zu. Die Schule öffnet sich dem Alltag der Kinder. Das Soziale (z. B. bei der gemeinsamen Vereinbarung von Regeln) wird gefördert. Die Kinder sollen erfahren, dass im Verweilen eine Möglichkeit intensiven Lernens und Erlebens liegt (Entschleunigung).

Lernprozess: Die „Intensität der selbst geleisteten Begegnung, Erkundung und Gestaltung steht im Mittelpunkt, nicht die Menge des Stoffs“ (MEIER 1997, S. 43). Lernen wird als schöpferischer Akt begriffen: „Das, was man vorfindet, wird nicht bloß aufgegriffen und wahrgenommen, sondern untersucht und gedeutet, erkundet und abgetastet, verglichen und bewertet. Auf diese Weise entsteht ein Spiel mit Perspektiven und Standpunkten, ein Abwägen von Wesentlichem und Unwichtigem, ein Finden von Originellem und Übertragbarem (DUNCKER 1995, S. 71). Fehler und Irrtümer werden als Lernchance gesehen. Die „sinnlich-leibliche Erkenntnis und Weltaneignung“ sind neben der „logisch-rationalen Weltaneignung“ als gleichwertige Erkenntnisformen anerkannt.

Lernergebnis: Veränderungen beziehen sich auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung, d.h. auf kognitive, affektive, soziale und psychomotorische Aspekte. Dabei eröffnen sich Möglichkeiten gemeinsamen Erfahrens, selbsttätigen Handelns und intensiven Erlebens.

Unter den genannten Bedingungen offenen Lernens könnten Spielpädagogen „ihr“ Spiel guten Gewissens der Grundschule anvertrauen; Schulpädagogen sollten angesichts des breiten Spektrums an Spielmöglichkeiten und den erweiterten Möglichkeiten intensiven Lernens die Grundschule für das Spielen öffnen.

Die Grenzen zwischen Arbeit und Spiel sind fließend

Die Sorge, das Spielen führe die Kinder vom Leistungswillen und anstrengenden Tun weg, zerstreut sich bei der Beobachtung intensiv spielender Kinder. Anstrengung kennzeichnet Spiel und Arbeit gleichermaßen. Das Entweder-Oder von Zweckfreiheit/Spaß/Kreativität auf der einen, Anstrengung/Arbeit/Leistung auf der anderen Seite trifft für viele Spiele nicht zu (GUDJONS 1998, S. 8). Der Gegensatz ist nicht Arbeit und Spiel; eher Spielerei und ernsthaftes Spiel. Es lässt sich gut beobachten,

dass ein Spiel, dem der „nötige Ernst“ fehlt, sehr schnell erlahmt. Im Spiel geforderte Kompetenzen, wie z. B. Wartenkönnen, Verlierenkönnen, Sich-Einfühlen-Können, Regeln verstehen, sind Tugenden, die auch für das Arbeiten von großer Bedeutung sind. Ohne dass die Unterschiede zwischen Arbeit und Spiel aufgehoben werden sollten, gilt es zu erkennen, dass die Grenzen zwischen diesen beiden Tätigkeitsformen im offenen Unterricht fließend sind. In der Vielfalt der Spiele finden sich gute Verknüpfungs-, Ergänzungs- und Distanzierungsmöglichkeiten.

Das Spiel ist in didaktische und pädagogische Zusammenhänge einzubinden

Das Spielen in der Grundschule erfordert eine genaue Balance zwischen spielerischer Eigendynamik und pädagogischem Arrangement. Es sollte jeweils in einem curricularen Gesamtzusammenhang gesehen und in seiner Position zu didaktischen und pädagogischen Zielen bestimmt werden. Zum Spiel, auch zum freien Spiel, gehört eine bestimmte Art von Regie, deren Ziel in vielen Fällen allerdings darin liegt, den Erwachsenen so wenig wie möglich bemerkbar und somit entbehrlich zu machen. Bei einer situationsbezogenen Auswahl von Spielen und der entsprechenden Anleitung sind die Kompetenzen und Motivationen der Spielenden besonders zu berücksichtigen. Dabei wäre ein ausgewogenes Verhältnis von zweckfreiem und zweckgebundenem Spiel anzustreben. Weit über eine „Dessertfunktion“ hinaus könnte das Spiel in der Schule wichtige Funktionen erfüllen:

- **Eigenfunktion:** Hier steht das Spielen um des Spielens willen im Vordergrund. In einer entspannten Atmosphäre sollten die Kinder das intensive, „selbstvergessene“ Spielen genießen und als hohe Lebensqualität erleben können.
- **Vermittlungsfunktion:** Zum Schulanfang kann das vertraute Spielen aus dem Kindergarten zwischen der alten und der neuen Institution vermitteln (Brückenfunktion). Dies gilt auch für die Hereinnahme außerschulischer Spielwelten und den Transfer schulischer Spielpraxis in den Freizeitbereich.
- **Begleitfunktion in unterschiedlichen Lernbereichen:** Wie bereits in vielen Grundschulen praktiziert, kann das Spiel als Medium der Vermittlung von Unterrichtsstoffen und als Teilaspekt offenen Unterrichts eingesetzt werden. Im Lernspiel können dabei Grundlagen geschaffen, Fertigkeiten produktiv geübt, neue Aspekte entdeckt und Fähigkeiten erprobt werden.
- **Begleitfunktion in unterschiedlichen Erziehungsbereichen:** Interaktionsspiele, das breite Spektrum des darstellenden Spiels, Spiele in der Stilleerziehung, in der Fremdsprachenarbeit und im interkulturellen Lernen (in diesem Band), wie sie in diesem Band konkret vorgestellt werden, unterstützen die Schule in der Erfüllung von Erziehungsaufgaben.

- **Sonderfunktion im Bereich des Diagnostizierens, Förderns und Differenzierens:** Viele Spiele eröffnen der Lehrerin differenzierte Beobachtungen zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Darüber hinaus bewähren sich einzelne Spiele besonders im Bereich der individuellen Förderung und tragen dazu bei, Differenzierungsmaßnahmen kindgerecht und sozial verträglich zu gestalten.
- **Ausgleichs- und Erholungsfunktion:** Als Ausgleich zu einem angespannten, auf kognitive Verarbeitung angelegten Unterricht bedarf es der Ergänzung durch spielerische Phasen mit lustvollen, entspannenden Tätigkeiten. Dabei sollte dem Verlangen nach Muße ebenso Rechnung getragen werden wie dem Bewegungsbedürfnis, das in einem ständigen „Sitzunterricht“ häufig vernachlässigt wird.

Lehrer und Lehrerinnen brauchen Spielkompetenz

Kinder brauchen bei vielen Spielen Anregung, Anleitung und auch Hilfe. Dabei sollte die Lehrerin über ein möglichst großes Repertoire an Spielen verfügen, um flexibel auf Interessen der Kinder und situative Bedingungen eingehen zu können. Oft brauchen Kinder eine „zündende Idee“ oder sie müssen über die erste „Unlustschwelle“ gehoben werden, um ihnen das Tor zu lustvollem, intensivem sinnerfülltem Tun zu öffnen. Das Einwirken auf den Verlauf des Kinderspiels verlangt von Erwachsenen hohe Sensibilität. Oft kommt es zu Missverständnissen, weil es uns schwer fällt, ein Spielgeschehen richtig zu „lesen“. Allerdings ist es in bestimmten Fällen notwendig, situationsbezogen und gestaltend mitzuwirken. Wenn ein Rollenspiel in ständigen Wiederholungen „hängenbleibt“, wenn bei bestimmten Spielen der Durchbruch zu einer neuen Spielebene nur noch eines kleinen Schrittes bedarf oder wenn ein darstellendes Spiel nicht über die Nachahmung von Medieninhalten hinauskommen, kann die Lehrerin hilfreiche Instruktionen geben.

Fazit

Ein Plädoyer für das Spielen in der Grundschule

Bezogen auf die praktische Arbeit in der Grundschule lassen sich zehn Argumentationslinien herausfiltern, die für die Pflege und Förderung des Spiels zentral sind und uns helfen, das Spiel gegenüber Kritikern zu „verteidigen“ (nähere Erläuterungen finden sich bei PETILLON/VALTIN 1999).

- (1) Kinder erschließen sich vor Eintritt in die Schule ihre Welt spielerisch und sind dabei hochmotiviert und sehr erfolgreich. Die Schule sollte an dieses Motiv anknüpfen und diese vom Kind bevorzugte und beherrschte Tätigkeitsform als ein bereicherndes Element schulischen Lernens fördern.
- (2) Das Spiel fördert einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

- (3) Mit dem „ernsthaften“ Spielen wächst die Einsicht, dass Zwang und äußere Anreize nicht notwendig sind, um Lust auf Mitmachen und Bereitschaft zu engagiertem Handeln zu entwickeln.
- (4) Viele Kinder spielen außerhalb der Schule wenig und einseitig und können sich den Wert des Spielens nicht mehr erschließen.
- (5) Bestimmte Spiele bieten den Freiraum, neue Wege auszuprobieren, mit originellen Lösungen zu experimentieren und Phantasie zu wagen.
- (6) Bestimmte Spiele eröffnen Wege zum entspannteren Umgang mit emotionalen Problemen und sozialen Konflikten.
- (7) Interaktionsspiele tragen dazu bei, miteinander und voneinander handlungsbezogen zu lernen.
- (8) Spiele fördern Erfahrungen mit konzentriertem Handeln und verweilendem Tun.
- (9) Das notwendige Üben und Vertiefen kann durch Spiele differenziert und wesentlich motivierender gestaltet werden.
- (10) Viele Spiele bieten gute Bewegungsanreize und helfen, Anspannungen abzubauen und den „Sitzunterricht“ aufzulösen.

Literatur

- DUNCKER, L.: Spiel und Phantasie. In: Friedrich Jahresheft 13, 1995, S. 4-5.
- EINSIEDLER, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn 1999, 3. Aufl.
- FRIED, L.: Spielen - Lernen- Leisten. In: PREUB, U./ITZE, U./ULONSKA, H. (Hrsg.): Lernen und Leisten in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999, S. 179-209.
- FRITZ, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels. München 1991.
- GEISLER, K.A.: Alles nur ein Spiel. In: Pädagogik, 50, 1998, S. 29-30.
- GUDJONS, H.: Ernste Spiele. In: Pädagogik, 50, 1998, S. 6-11.
- KREUZER, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Düsseldorf 1983.
- MEIER, R.: Sachunterricht wohin? In: MEIER, R./UNGLAUBE, H./FAUST-SIEHL, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt 1997, S. 27-44.
- PETILLON, H./VALTIN, R. (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt 1999.
- PETILLON, H.: Von Adlerrauge bis Zauberbaum. 1000 Spiele für die Grundschule. Landau 2001.
- WALLRABENSTEIN, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek 1993.
- WALTER, G.: Spiel und Spielpraxis in der Grundschule. Donauwörth 1993.