

## 4 Spielend lernen

1. Wie und warum im Spiel gelernt wird
2. Was im Spiel gelernt wird
3. Wann nicht im Spiel gelernt wird
4. Spiel von Erwachsenen
5. Pädagogisierung des Spiels
6. Spiel- und Theaterpädagogik

Der Gedanke, den Eifer im Spiel pädagogisch zu nutzen, ist etwa so alt wie die Pädagogik selbst. Schon in der Antike erkannte man den pädagogischen Wert des Spiels. Die Art, wie und womit ein Kind spiele, offenbare nicht nur seinen Charakter, sondern forme ihn auch, war schon ein Grundgedanke im 4. Jh. v. Chr. bei Platon. Auch wurden bei den Griechen schon der Freiheitsgedanke des Spiels (dem Kind die Freiheit des Spiels gewähren) und dessen Verzweckung (das Kind im Spiel charakterlich formen) kontrovers diskutiert. Erwachsene schulten ihre Intelligenz in Brettspielen, ihre geistigen, charakterlichen und körperlichen Fähigkeiten in Wettspielen und ihren Sprachwitz, schöpferische Potenzen, reflektierendes Denken und Problemlösungsstrategien im dramatischen Dialog und Theaterspiel. Aristoteles wußte bereits von der psychohygienischen und spannungsmindernden Wirkung des Theaterspiels, die er als Katharsis (Seelenreinigung) beschrieb. Auch die Sprache selbst pflegten die Griechen in spielerischer Weise als Redekunst. Didaktische Spiele, d.h. Spiele, die bewußt dazu gedacht waren, bestimmte Kenntnisse zu vermitteln und Fertigkeiten durch Übung zu festigen, gab im 1. Jh. n.Chr. der römische Pädagoge Quintilian den Kindern in Form von Elfenbeintäfelchen mit Buchstaben zum Spielen, damit sie das Lesen spielend erlernen (vgl. Scheuerl 1991: 13ff; Kauke 1992: 27ff).

## 4.1 Wie und warum im Spiel gelernt wird

1. Übung, Modellernen und Experimentieren
2. Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung
3. Transfer
4. Unterstützende Lernatmosphäre
5. Ganzheitlicher Lernen
6. "Flow-Erlebnis"

### 4.1.1 Übung, Modellernen und Experimentieren

Im Spiel kann ungefährdet und entspannt für die Realität geübt werden, dadurch daß es eine unernste und versuchsmäßige Tätigkeit ist. Lernen vollzieht sich dabei durch *Nachahmung, Experimentieren und Wiederholung* (Groos 1991: 67ff). Funktionelle Übung im Spiel kann dabei nicht nur in der Vorübung (Einübung von etwas, das man noch nicht kann) erfolgen, sondern auch im begleitenden Üben oder in der Nachübung (Üben von etwas, das man schon kann) (Piaget 1975: 148).

Sutton-Smith betrachtet das Spielen als ein Informationsmodell und einen Anpassungsprozeß im Sinne des Bekanntwerdens mit Neuem. Informationen können im Spiel erworben und Konflikte bearbeitet werden (Sutton-Smith 1991: 123ff). Er betont dabei den antizipativen und innovativen Charakter des Spiels. Indem Spiel mit einer Erweiterung von adaptivem Verhaltenspotential und der Entwicklung neuer kreativer Reaktionen verbunden ist, entstehen in ihm Prototypen des Verhaltens, die für zukünftiges Verhalten entweder potentiell integrativ oder potentiell innovativ sein können (Sutton-Smith 1978: 96).

Im Spielen geschieht der Informationserwerb zwar *aktiv*, dennoch wird er i.d.R. nicht vorsätzlich angestrebt, sondern geschieht beiläufig. In der Quasi-Realität des Spielens werden zufällig oder nicht zufällig Modelle bzw. Muster geschaffen, erprobt, perfektioniert und verworfen und das in vereinfachter, verdichteter, verkürzter oder entfalteter Form. Varianten lassen sich darin ausprobieren und Regelmäßigkeiten erkennen (Kauke 1992: 75f). Bekanntes kann vertieft und gefestigt werden und eine zunehmende Sicherheit erlangt werden.

### 4.1.2 Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung

Während das Spielen bei Tieren mit Untersuchungs- und Neugierverhalten als zweckmäßige Reaktionen auf ungewohnte, fremde Objekte oder Ereignisse verquickt ist, kann der Mensch darüber hinaus sein intellektuelles Potential in das Spiel einbringen (ebd.: 13 u. 43). Ebenso wie die sich entwickelnde Intelligenz eine Voraussetzung für entsprechende Spiele ist, entwickelt sich Intelligenz im Spiel selbst. Piaget stellte im Rahmen seiner "kognitiven Spieltheorie" das Spielen bei Kindern als unabdingbare Voraussetzung für die Intelligenzentwicklung dar. In "Übungsspielen"<sup>1</sup> erwirbt das Kind sensomotorische Fähigkeiten (Gebrauch der Dinge), aber auch intellektuelle Fähigkeiten (Fragen, Phantasie etc.). In "Symbol- und Rollenspielen"<sup>2</sup> entwickelt es vorrangig vorstellendes Denken und seine Ich-Persönlichkeit, in "Regelspielen"<sup>3</sup> abstraktes Denken und soziale Kompetenz

---

<sup>1</sup> Spielerischer Umgang mit Gegenständen, dem eigenen Körper und vertrauten Personen, durch die sensitive, motorische und sprachliche Verhaltensabläufe und Fähigkeiten geübt werden (vgl. Piaget 1975: 117ff u. Krappmann 1983: 77ff).

<sup>2</sup> Symbolspiele: Spiele, bei denen konkrete Gegenstände oder Handlungen als Symbol für andere, in der Phantasie vorgestellte Objekte und Realitäten genommen werden.

Rollenspiele: Übernahme von Rollen in realen oder erdachten Szenen, wobei Gegenstände und Tätigkeiten oft auf vielerlei Weise umgedeutet werden (ebd.).

<sup>3</sup> Spiele, die bestimmten Regeln folgen, welche im vorhinein erst ausgehandelt werden müssen z.B. Fang-, Such-, Versteck-, Geschicklichkeits-, Wettspiele (ebd.).

(Piaget 1975: 146ff). Erwachsene entwickeln ihre Intelligenz im Spielen meist auf Spezialgebieten weiter und nutzen das Spiel für ihre Persönlichkeitsentwicklung (Kauke 1992: 108f).

Indem Spiele zugleich Können voraussetzen und wieder in Frage stellen, können sie auf allen Lebensstufen ein wirksamer und anregender Stimulator der unterschiedlichsten Motivationen sein und damit auch kognitive Prozesse befördern. Das Können kann dabei durch das Erschweren des Spiels, durch das Anheben der Spannung gesteigert werden und umgekehrt. *Spiel fördert, indem es fordert* (Scheuerl 1983: 69f).

Fehlende Lernfähigkeit kann sogar durch Entwicklung der Spielfähigkeit ausgeglichen werden (Hielscher 1981: 39).

### 4.1.3 Transfer

Lernübertragung findet immer dort statt, wo zwischen dem im Spiel geübten und dem im Ernstleben anzuwendenden Verhalten identische Elemente, Haltungen, Prinzipien (Scheuerl 1983: 70) oder Strukturen (Hielscher 1981: 30ff) vorhanden sind. Hielscher betont betreffend der Übertragung struktureller Züge im Spiel auf neue Situationen, daß auch Transfer gelernt und immer wieder neu ins Gedächtnis zurückgerufen werden müsse. Für den Lehrer (Schule) ergebe sich daraus die Aufgabe, nicht nur zu spielen, sondern auch zusammen mit den Schülern über das Spiel zu reflektieren (ebd.: 33).

Günstigenfalls erfolgt nach der Transferhypothese die Übertragung sogar auf weiterreichende, im Spiel nicht geübte Situationen (Kauke 1992: 159). Spielen bringt nicht irgendwelche fixen, umrissenen Verhaltensmuster hervor, sondern bereitet indirekt für den geschickten Umgang mit Situationen vor, in denen Offenheit, Flexibilität, Originalität und Ideen vorteilhaft sind. "Mit dem Variantenreichtum der Spiele, der Erkenntnis von Denkprinzipien, der dadurch geförderten Verallgemeinerungsfähigkeit, dem Vorkommen analoger Anforderungen in Alltagssituationen und anderen Variablen wächst die Chance, das Spielerische auch in relativ unbekanntem Situationen vorteilhaft nutzen zu können" (ebd.: 160). Umgekehrt wird auch Erlebtes ins Spiel übertragen, was dort z.B. in neuen Varianten durchgespielt werden kann, um sich u.U. für die günstigste Variante bewußt entscheiden zu können (ebd.: 159).

### 4.1.4 Unterstützende Lernatmosphäre

"Das Lachen löst die natürliche Fähigkeit des menschlichen Körpers zur Entspannung aus. Lachen ist Entspannung; eine natürliche Beruhigung des Nervensystems, eine Befreiung von Ängsten, die sich täglich in uns aufstauen. Es ist nicht nur physische Entspannung, sondern auch geistige Befreiung; [...] Wenn der Narr dich zum Lachen bringt, Entspannung bewirkt, dann schärfen sich die Sinne, klärt sich das Denken, [...]" (Edwards 1993: 455f).

Lernpsychologisch gesehen läßt sich spielerisch leichter lernen. Dadurch, daß Spielverhalten vom Zwang entlastet und hilft, sich mit Problemen zu identifizieren und sich für ihre Lösung zu engagieren, werden Aktivitätsreserven mobilisiert und andere vorteilhafte lernpsychologische Voraussetzungen realisiert. Zum Beispiel können Personen in Spielrollen mehr sie selbst sein, als im öffentlichen Leben mit seinem Rollendisstreß<sup>4</sup>. Der entwicklungsförderliche Eustreß<sup>5</sup>, der von Lust, Spaß und anderen positiven Gefühlen

<sup>4</sup> Disstreß, begleitet von Mißvergnügen und Angst vor Mißerfolg, hemmt Entwicklungen. Disstreß ist der gesundheitsschädigende Streß, bei dem psychophysische Funktionsstörungen, Energieeinbußen, Intelligenzeinschränkung, Leistungsversagen, Fehlentwicklung und ein Verlust an Lebensqualität riskiert werden (Kauke 1992: 71).

<sup>5</sup> Eustreß leitet, von Wohlbefinden und Euphorie begleitet, Entwicklungen ein (ebd.).

begleitet wird, verursacht mehr emotionales Engagement und macht es möglich, sich bis in grenznahe Bereiche zu beanspruchen, ohne dabei die negativen Folgen des Disstress in Kauf nehmen zu müssen. Sowohl die *Aktivierung* als auch die im Spiel beobachtbare *Konzentrationsdauer*, lassen sich nach Kauke im Ernstfall kaum erzeugen (Kauke 1992: 160f u. 70ff).

Probleme und Konfliktsituationen lassen sich in einer positiven Grundstimmung leichter angehen, unangenehme Ansichten oder schwierige Lehrsätze werden mit einem humorvollen Augenzwinkern erträglicher bzw. leichter akzeptiert. *Positive Emotionen* (z.B. Neugier, Erkundungslust, Gespanntsein) erfüllen im Denkprozeß eine erkenntnis-erleichternde, heuristische Funktion ("Aha-Erlebnis"), wodurch u.a. leichter Problem-lösungen gefunden werden können (ebd.: 98ff). Wichtig und fördernd für Lernprozesse sind dabei gute Beziehungen in der Gruppe (Löffler 1996: 49), die u.a. aus spaßvollen Spielaktionen resultieren können.

Zudem werden nach anstrengenden, ermüdenden und eintönigen Tätigkeiten neue Energiereserven durch *Abwechslung* und *Erholung* im Spiel mobilisiert. Es läßt sich Abstand zu etwas finden, woran man sich vorher vielleicht gedanklich oder emotional festgebissen hat. Überraschend ergibt sich eine Lösung oder das Problem tritt vorübergehend in den Hintergrund (um dann entspannter erneut angegangen werden zu können).

"Spielen als eustreßartige, "experimentelle" Aktivität in der Quasi-Realität ist außerordentlich empfänglich für Informationsvielfalt und kreative Erneuerung. Sie ist **Katalysator** des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Willensvorgänge, Aufmerksamkeitsleistungen, Gedächtnisprozesse, Erkenntnisoperationen und andere mehr laufen in Spielsituationen motivationsbedingt intensiver ab als in vielen anderen Tätigkeiten. *Was Spaß bereitet, gräbt sich tief in unsere Erinnerung ein. Wir bewahren es als bleibendes Erlebnis. Spieltypische Lustgefühle werden so zum Bewertungskriterium dessen, was man für sinnvoll, beherzigenswert hält und als lebenswert filtert"* (Kauke 1992: 128 - Hervorh. d. Verf.).

Was die Motivation im Spiel hervorbringt und fördert, haben wir in Kapitel 2.1.2 ausführlich behandelt. Hinzufügend sei noch Berlynes Auffassung erwähnt, wonach der Mensch nach ständiger aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt strebt, in erster Linie nach solcher, die neue Informationen vermittelt und dadurch anregend und aktivierend wirkt, indem sie vom Altbekannten abweicht und neue überraschende Aspekte bietet (Hielscher 1981: 25).

### 4.1.5 Ganzheitlicher lernen

“Aber haben wir nichts als Arme und Beine? Haben wir nicht auch Augen und Ohren? Und sind diese Organe überflüssig beim Gebrauch der ersteren? Übt also nicht allein die Kräfte, übt auch all die Sinne, die jene dirigieren, zieht aus jedem von ihnen den möglichen Vorteil, sodann berichtigt den Eindruck des einen Sinnes durch den des anderen” (Rousseau 1991: 22).

In Spielen werden rechtshemisphärische Funktionen (simultane Wahrnehmung, assoziatives Denken, bildhaftes Gedächtnis, Gefühle, Intuition, Phantasie, Kreativität) mit ihrem sensomotorischen Bereich (Motorik, Gestik, Mimik, Sinnes-, und Körperwahrnehmung) in den Lernprozeß miteinbezogen. Dadurch daß Informationen über viele verschiedene Kanäle ins Gehirn gelangen (siehe “mehrkanales Lernen” in Kap. 3.2.1), wird eine weitreichendere Verknüpfung<sup>6</sup> und damit ein erleichtertes Wiederfinden der aufgenommenen Informationen ermöglicht. Dadurch, daß diejenigen Fähigkeiten mehr angesprochen werden, “die uns Einsicht und Verbindung zu unserer Innenwelt vermitteln” (Löffler 1996: 53), wie sinnliche Wahrnehmung, gefühlsmäßiges Erkennen, seelisches Erleben, intuitives Erfassen und kreatives Verhalten, wird die in unserer Gesellschaft vorherrschende “Kopflastigkeit” (“linksdominante” Fähigkeiten, wie rationales, logisches, abstraktes Denken) verringert. Es findet eine verstärkte “Rechts-Links-Interaktion” statt, die eine Kapazitäts- und Bewußtseinserweiterung bewirkt (ebd.: 52ff).

Nicht nur die Aufnahme, sondern auch die Verarbeitung von Informationen im Spiel erfolgt eher intuitiv und ganzheitlich (hier: auf einen Blick), als analytisch und sequentiell, was nach Kauke für komplexes, ereignisbezogenes Problemlösen günstiger ist (Kauke 1992: 99). Spielen erweitert somit Entscheidungs- und Handlungsspielräume und ermöglicht einen Freiraum zur kreativen Gestaltung von Tätigkeiten (ebd.: 68). Wie in sozialpsychologischen Versuchen nachgewiesen, fördert Spiel den schöpferischen Einfallsreichtum. Kreativität<sup>7</sup> und Erfindungsgabe werden in spielerischer Atmosphäre gefördert (ebd.: 160). Spielen ermöglicht Selbst-Erfahrung und bietet Gelegenheiten, seine gesamten Möglichkeiten einzusetzen, was sich motivationsfördernd auswirkt und die Lernbereitschaft erhöht (Löffler 1996: 49).

Durch die Einbeziehung verschiedener Kommunikationsebenen und Medien, wie es im Spielen der Fall ist, wird der Zugang zu verschiedenen Aspekten eines Themas geöffnet. Die Vielschichtigkeit von Themen wird deutlicher, sie werden “leibhaftiger” “begriffen” (Reichel

---

<sup>6</sup> Spielverhalten setzt nicht nur biologische Strukturen voraus, sondern trägt auch zu ihrer Vervollkommnung bei. Es stimuliert neben der Ausbildung von Effektoren (Knochen, Muskeln) das Wachstum der Großhirnrinde und die Verknüpfung zentralnervöser Strukturen. In Versuchen mit ausgiebig in stimulierender Umgebung spielenden Nagern, wurden plastischere Hirnfunktionen nachgewiesen. Die Nagern waren lernfähiger, flexibler, versierter und reagierten effektiver auf neue Situationen als Artverwandte, die in wenig stimulierender Umgebung fast ohne Spiel aufwuchsen (Kauke 1992: 16).

<sup>7</sup> Wir verstehen hier unter Kreativität nicht die “große” Kreativität von Genies bzw. von Personen, die Außerordentliches für die Gesellschaft leisten und deren Kreativität sich in Innovationen von Kulturbereichen niederschlägt wie z.B. Künstler, Wissenschaftler (vgl. Csikszentmihalyi 1997), sondern die “kleine” Kreativität, die subjektiv als persönliches oder objektiv als Gruppenerlebnis empfunden wird und sich als “Innovation” bzw. Perspektivenwechsel in der Sprachlerngruppe niederschlagen kann, aber nicht muß. Ein Beispiel ist die Neukomponierung von Sprachbestandteilen durch spielerische Methoden des “kreativen Schreibens”.

1987: 16). Hinzu kommt, daß Erlebnisse im Spiel sich weniger in Begriffen, als in Bildern und Symbolen erfahren lassen. Der Sinn, die Bedeutung der Sache, wird eher gleichnishaft verdichtet und in geheimnisvollen Wendungen erfahren, als durch gedanken-beschwertes Erklären mit Worten. Deshalb laufen viele Lernprozesse im Spiel eher *unbewußt* ab (vgl. Hoffmann 1991: 175).

Oft lähmend eingefahrene Rollen in einer Gruppe werden durch wechselnde Ausdrucksmittel deutlich flexibler. “Mancher, der sich beim Diskutieren unterlegen fühlt [...], kann beim nonverbalen Darstellen seine Persönlichkeit stark einbringen; einem geübten Redner schadet es nichts, wenn er beim Malen oder Rollenspielen mal weniger im Mittelpunkt steht” (Reichel 1987: 16). Häufig haben wir im Unterricht die Erfahrung gemacht, daß in Grammatik schwächere oder während einer Kommunikation ruhige TN z.B. bei einem Rhythmus- oder Rollenspiel plötzlich aufdrehen, in den Vordergrund treten, plötzlich hier etwas besser können - oder umgekehrt: einem Teilnehmer es in der Darstellung leicht fällt, in der Zielsprache zu kommunizieren, er aber in der Grammatikübung alles vergessen zu haben scheint, das er aus dem Gefühl heraus im Spiel richtig gesagt hat. Durch Vielfalt der Methoden gibt es nicht immer den gleichen Besten und den gleichen Schwächsten, sondern ändert sich ständig die Gruppenstruktur, gibt es mehr Erfolgserlebnisse für den Einzelnen und für die Gruppe insgesamt und lernen die Gruppenmitglieder mehr voneinander.

Zusammenfassend sind idealerweise im Spiel nicht nur der Intellekt, sondern die ganze Persönlichkeit samt ihren Gefühls-, Erlebnis- und Beziehungsebenen beteiligt, was ein ganzheitlicheres Lernen sowohl für den einzelnen als auch für die gesamte Gruppe ermöglicht.

“Die Seele ist kein Einzelwesen, sagt ein afrikanischer Mythos, die Seele ist ein Schwarm. Ein Teil davon sucht sich einen Körper, der andere Teil bleibt in der unsichtbaren Welt und hält den Kontakt mit der materiellen Welt aufrecht. Auch der Körper ist kein Einzelwesen, sondern ein Schwarm von Mikroorganismen, Mikroben, Viren, Bakterien, kurz, eine freiwillige Verbindung vieler unterschiedlicher Wesen. Die Medizin der Seele beginnt beim Tanz, beim spielerischen Verbinden aller Kräfte, beim Einkreisen, Wirbeln, Mit-teilen. Die Medizin der Seele beginnt beim Wiederfinden [...] des Gesangs, beim Gähnen, Tränenlachen, Dehnen, Rülpsen, Furzen, Weinen, Seufzen, Fließen” (Francia 1993: 39).

### **Anmerkung**

Spieltheorien wurden und werden immer wieder von Schillers Ausspruch “[...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt” (Schiller 1991: 37)<sup>8</sup> gespeist. Es wäre vermessen und unrealistisch, diese Ganzheitsphilosophie in den Fremdsprachenunterricht zu transportieren. Unter diesem Aspekt haben wir unsere Auffassung von Ganzheitlichkeit in Kap. 3.2.3 erläutert. Spiel ist dabei für

---

<sup>8</sup> Nach Schiller gibt es zwei wesentliche Triebe des Menschen, den physischen sinnlichen und den denkenden vernünftigen (wobei es Aufgabe der Kultur ist, ein Gefühl- und ein Vernunft-vermögen auszubilden). Diese beiden Triebe verhalten sich entgegengesetzt, bilden ein Konfliktpotential. Die Verbindung beider Triebe wird in einem neuen dritten, dem Spieltrieb erreicht, der nun auch erst die Schönheit hervorbringt. Und: das Spiel ermöglicht dem Menschen erst die Freiheit, nämlich einen Mittelweg zwischen dem Zwang der Natur (sinnlicher Trieb) und dem Zwang der denkenden Gesetzgebung (vernünftiger Trieb) zu finden (vgl. Schiller 1991: 34ff).

Nach Schiller wird der Mensch also erst durch das Spiel ganz und erst die Ganzheitlichkeit gibt ihm auch Schönheit und Freiheit.

uns nicht nur eine spaßige Bereicherung, sondern ein wichtiger Baustein zu dem Gebäude “ganzheitlicher Unterricht”.

#### **4.1.6 “Flow-Erlebnis”**

Manche Spielerinnen kennen das sogenannte “Flow-Erlebnis”, das sich in Sternstunden des Spiels einstellen kann<sup>9</sup>. In einer Art tranceartiger Gelöstheit, verbunden mit heller, messerscharfer Wachheit, in der sich disstreßartige Lernblockaden (Blackouts), nebulöse Verwirrtheiten und andere Blockaden lösen, weitet sich der “geistige” Horizont mit Kreativitätsspitzen, umfassender Informationskapazität, erhöhter Lernfähigkeit und Energetisierung des Verhaltens. Ein relativ unbekümmertes Wechseln der verschiedenen Bewußtseinsebenen und ein Vertrauen auf die Selbstorganisation des Prozesses nach dem Motto, nicht einzugreifen, da “es sich von allein spielt”, ermöglicht ein spielend leichtes Lösen von kniffligen Zusammenhängen und ein erneutes Zusammensetzen, eine Neukomposition aus den vorher dekomponierten Bestandteilen (Kauke 1992: 100).

---

<sup>9</sup> Einen “Flow” kann man in allen intensiv erlebten Tätigkeiten erreichen. Ein Flow ist durch eine Art erfüllte, genießende und konzentrierte “Selbstvergessenheit” charakterisiert. Aufgaben und Fähigkeiten befinden sich im Gleichgewicht, Handeln und Bewußtsein bilden eine Einheit frei von Ablenkungen, Zweifeln und Zeitparametern. Die Qualität einer Flow-Erfahrung ist mit Freude und Glücksgefühlen verbunden, die sich anregend auf kreative Schaffensprozesse auswirkt (vgl. Csikszentmihalyi 1997: 162ff).

## 4.2 Was im Spiel gelernt wird

1. Kommunikative Kompetenz und Handlungsfähigkeit
2. Interkulturelles Lernen
3. Werte und Normen im Spiel
4. Werte- und Normendiskussion am Beispiel von Konkurrenzspielen

“Spielen als ‘freie, selbstzweckliche’ Tätigkeit löst sich nur dem momentanen Anschein nach in Nichts auf. Die verbreitete Meinung, es sei unproduktive Aktivität, erweist sich bei wissenschaftlicher Betrachtung als unzureichend. Obwohl zunächst unbeabsichtigt, zeitigt Spielen früher oder später greifbare Effekte. [...] Da beim Spielen die Tätigkeit selbst interessiert, weniger ihr eng umschriebener Zweck, ist das erworbene Wissen auch entsprechend strukturiert. Es ist eher verlaufs- statt ereignisbezogen, eher dynamisch als statisch-unveränderlich”  
(Kauke 1992: 128).

In Spielen werden intellektuelle, sinnliche, motorische, kreative und soziopsychische Fähigkeiten, also unterschiedliche Arten von Intelligenz gebraucht und entwickelt bzw. trainiert, die je nach den Anforderungen des jeweiligen Spiels divergieren<sup>10</sup>. Im Fremdsprachenunterricht sind für uns folgende Lernmöglichkeiten in Unterrichtsspielen von vorrangiger Bedeutung:

Sensibilisierung für und Übung und Anwendung von Unterrichts- bzw. Spielinhalten und -themen, kognitive (intellektuelle) sowie affektive (emotionale, sinnliche) Lernmöglichkeiten und interkulturelle Lernerfahrungen.

---

<sup>10</sup> Kauke belegt durch zahlreiche Untersuchungsergebnisse, um welche Fähigkeiten es sich dabei handelt (Kauke 1992: u.a. 93ff, 101ff, 160).

### 4.2.1 Kommunikative Kompetenz und Handlungsfähigkeit

Wir haben oben als Lernziele für den Fremdsprachenunterricht (Kap. 3.3.1) kommunikative Kompetenz und fremdsprachliche Handlungsfähigkeit formuliert.

Allen - verbalen wie nonverbalen - Spielen ist gemein, daß eine sprachliche Kommunikation über das Spiel stattfindet. Sei es ein einfaches Erklären oder ein umfang-reiches Aushandeln der Regeln bzw. Rollen, sei es eine Diskussion vor dem Spiel (ob und was z.B. gespielt werden soll) oder evtl. eine reflektierende Diskussion nach dem Spiel<sup>11</sup>.

Im Spiel selbst kann Wissen in Form von Begriffen und Inhalten gezeigt, gelernt und angewendet werden. Dies betrifft auch alle Anteile der Sprachkodierung, wobei in den meisten Spielen eher das Sprechen und Hören, als das Schreiben und Lesen im Vordergrund stehen. Aber auch das Schreiben kann in expliziten Schreibspielen oder als Bestandteil eines Spiels (z.B. Assoziationen aufschreiben, Schreiben eines Theaterdialogs, Erstellung von Spielmaterial, Schreiben eines Spielprotokolls) geübt werden. Das Gleiche gilt für das Lesen (z.B. Lesen einer Spielanleitung, Lesen eines Theaterdialogs, Lesen von Spielbestandteilen). Lexik, Syntax, Morphologie, Semantik, Orthographie und Ortho-phonie können sowohl gezielt geübt als auch beiläufig aufgenommen werden.

Ein Beispiel: Für die Konjugation von Verben kann ein für diesen Zweck bestimmtes Lernspiel, beispielsweise ein Würfel-, Karten-, Ballspiel, Domino, pantomimisches Ratespiel oder ein "Konjugationsrennen"<sup>12</sup> eingesetzt werden. Eine Konjugationsform eines Verbs kann aber auch in einem anderen Spiel nebenbei aufgeschnappt oder zwischendurch zum Thema werden (z.B. beim "Flaschendrehen"<sup>13</sup>, im Rollenspiel).

Dasselbe gilt für - den Lernerfolg wichtige, aber nicht spezifisch fremdsprachliche - kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten wie Konzentration, Gedächtnis, Wahrnehmung etc.

Ein weiteres Beispiel: Um die Konzentration zu fördern kann ich dafür ein spezielles Spiel vorschlagen z.B. fördert das "Händeklatschspiel über Kreuz"<sup>14</sup> die Rechts-Links-Interaktion im Gehirn. Die Konzentration wird aber auch in anderen Spielen z.B. im Konjugationsrennen gesteigert, vorausgesetzt es fesselt die Aufmerksamkeit der Spieler.

---

<sup>11</sup> Reflexionen nach dem Spiel sollten nur situationsabhängig erfolgen. Nicht immer ist eine kognitive Reflexion sinnvoll. Oft ist es besser, das Spiel als Erfahrung "so stehen zu lassen", da sonst der Spielcharakter zerstört und Erfahrungen "zerredet" werden können.

<sup>12</sup> Zwei Gruppen sind vor der Tafel jeweils in einer Reihe positioniert, an der mehrere Verben im Infinitiv stehen. Die Spieler rennen abwechselnd (in ihrer Gruppe) nach vorne und schreiben eine beliebige Konjugationsform in einer vorher angegebenen Zeitform darunter. Es soll dabei auf keinen Fall lange überlegt werden, da das Spiel nur seinen Reiz in der Schnelligkeit und Wettbewerbssituation hat. Die Gruppe, die zuerst alle Konjugationsformen hat, hat gewonnen. Durch Verwendung von der Gruppe bisher in ihrer Konjugation unbekanntem Verben, wird eine Kompetenzbewertung (Gefahr von Wettbewerbsspielen) ausgeschlossen bzw. abgemildert und der Erkenntnisprozeß von Regelmäßigkeiten (Aha-Erlebnis) gefördert.

<sup>13</sup> Die Spieler/innen sitzen im Kreis. In der Kreismitte liegt eine leere Flasche. Eine Spielerin stellt eine Aufgabe (z.B. drei mal um den Tisch laufen, alle mit Handschlag begrüßen, Schuhe aus- und anziehen oder eben ein Verb konjugieren) und dreht die Flasche. Derjenige, auf den die Flaschenöffnung zeigt, muß die Aufgabe erfüllen und darf dann seinerseits eine Aufgabe stellen und die Flasche drehen.

<sup>14</sup> Spielbeschreibung im Anhang 11.2.2 Nr.15

Wichtige kognitive Lernprozesse vollziehen sich demnach auch in Interaktionssituationen, die nicht auf kognitive Lernziele ausgerichtet sind<sup>15</sup> und das Üben von Teilkompetenzen fördert gleichzeitig die Fähigkeiten auf einem anderen Sektor<sup>16</sup>.

In Spielen wird nicht kontextlos, sondern personenbezogen und inhaltsorientiert kommuniziert.

Dadurch wird erstens sprachliches Handeln in einem sozialen und personalen Kontext mit einer bestimmten Absicht<sup>17</sup> (z.B. eine Rolle darzustellen) ermöglicht.

Zweitens prägen sich diese sprachlichen Handlungen enaktiv<sup>18</sup>, ikonisch und symbolisch wirkungsvoller ins Gedächtnis ein. An situationsabhängige Lerninhalte erinnert man sich eher, sie sind leichter wieder abrufbar.

Drittens werden sprachliche Mißverständnisse eingeschränkt, denn relative Gewißheit darüber, ob beide Gesprächspartner mit demselben Wort auch dieselbe Idee verbinden, damit das gleiche meinen, schafft nur gemeinsames Handeln. Gemeintes wird durch physisches Agieren und verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten stimmiger, als in der Reduktion auf reine Verbalität (Bleyhl 1996: 26f).

Und viertens:

“Lernen ohne Spiel ist ein unflexibles Einüben von Fertigkeiten, es dient nur dem routinemäßigen Ausfüllen von Funktionen. [...] Allem Einüben von Fertigkeiten muß das Spieltraining folgen. Darin werden die Dinge auf nichternste Weise wieder aufgegriffen, die zuvor ernsthaft behandelt wurden. Dem Buchstabieren könnte das “verrückte” Buchstabieren folgen - wenigstens so lange, bis jeder genügend amüsanten Schwachsinn produziert hat, um seine Gruppe zu unterhalten. In der Spielperiode sollte man die Kinder dazu ermutigen, diejenige Kunst zu lernen, wie man sich selbst mit seinen Handlungsweisen aus verschiedenen Perspektiven heraus spielt; dadurch wird alles Wissen vertieft und kann flexibler angewandt werden. Für einen gesetzteren Lehrer entsteht damit natürlich das Problem, daß mit der Einrichtung solcher Spielperioden die Schüler kreativer, flexibler und autonomer werden und bei allen anstehenden Entscheidungen mitsprechen wollen. Das kann vielleicht für diejenigen problematisch sein, die sich gerade von der Welt zurückziehen möchten. Spielen bedeutet letztlich eine Absage an rigide Bindungen und läßt durch den Optimismus und den Enthusiasmus, den es für das Individuum mit sich bringt, neue und flexiblere Bindungen denkbar erscheinen” (Sutton-Smith 1978: 101f).

Neue und flexiblere Bindungen lassen sich auch für an sich trockenen Lernstoff wie Grammatik oder Fachsprachen denken. So können zum Beispiel Anweisungen einer

---

<sup>15</sup> vgl. Keller 1992: 253

<sup>16</sup> vgl. Steinhilber 1986: 23

<sup>17</sup> vgl. Löffler in Kap. 3.3.1.1

<sup>18</sup> Bleyhl etabliert folgende lernpsychologische Stufung für den Fremdsprachenunterricht:

(1) Enaktiv: Sprache und Welt werden in der physischen Bewegung und im interaktiven Handeln verbunden erlebt. Nachgewiesenermaßen steigert gestisches Handeln die Behaltensrate fremdsprachlicher Wörter und wirkt dem Vergessen entgegen.

(2) Ikonisch: Sprache bezieht sich auf eine im Bild schon abstraktere, abgebildete Welt.

(Mnemotechnik: der Lerner stellt sich Lernmaterial bildhaft vor, womit das Einprägen, Speichern und Abrufen gesteigert wird).

(3) Symbolisch: Gemeinsam sinnlich erfahrene Begriffe, über deren Definition man sich in einer Gruppe geeinigt hat, können nun als Symbolzeichen verwendet werden (Bleyhl 1996: 27).

technischen Gebrauchsanleitung oder eines medizinischen Beipackzettels spielerisch handelnd umgesetzt oder besser noch: theatralisch “verfremdet”<sup>19</sup> werden.

Spielen heißt vor allem, genügend Spielraum und damit auch den nötigen Freiraum für dialogisches Lernen zu haben.

---

<sup>19</sup> Beispiele für Verfremdungstechniken siehe Anhang 11.2.1 Beiblatt 6

### 4.2.2 Interkulturelles Lernen

Über das Kognitive hinaus werden die affektiven Anteile des Menschen im Spiel stark angesprochen. Durch gemeinsames Spielen und gemeinsamen Spaß werden Wahrnehmung (Körper- und Sinneswahrnehmung, Selbst- und Fremdwahrnehmung) und Kommunikation in der Gruppe gefördert. Im Spiel erfahre ich mehr über mich selbst und die anderen.

Spiele können eine "Eisbrecherfunktion" haben, die die Kommunikation erleichtern. Mit "Humor als sozialem Schmiermittel" wird die Gruppenatmosphäre offener und leichter, das Interesse an den anderen wächst. Die Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen ist größer, gleichzeitig kann die eigene Identität dargestellt und stabilisiert werden.

Für interkulturelle Kompetenz benötigt man als "Handwerkszeug" eine ausreichende nonverbale Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. C. Müller 1995: 43). Im Spiel werden Erlebnisse nicht in Begriffen, sondern in Gestalten, Symbolen und Gefühlen lebendig bewältigt. Zum Beispiel können kultur- und persönlichkeitspezifische Mimik und Gestik gezielt oder nebenbei im Spiel nonverbal eindrucksvoller vermittelt werden (enaktiv), als in verbal erklärender Weise.

"Verbessertes nonverbales und kommunikatives Verhalten kann nur im Tun entstehen, das heißt in der Sinnes-Wahrnehmung und im aktiven Handeln" (C. Müller 1995: 44). Aktives Handeln erfolgt im Spiel. Das individuelle Handlungsrepertoire läßt sich im Spiel - und ganz besonders im Theaterspiel - erproben, verändern und erweitern. Das aktive Handlungspotential läßt sich zudem durch kreative, d.h. improvisierende neue Handlungsabläufe im Spiel deutlich ausbauen.

Spiel dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern ist ein Ort personaler Begegnung. Spiel als Kulturfunktion schafft geistige und soziale Verbindungen<sup>20</sup>. Es hat erstens eine harmonische, verbindende Funktion. Wenn ein Spiel geglückt ist, die Spieler gemeinsam gelacht haben, verblasen Unterschiede, sind die Menschen sich näher. Zweitens ist im Spiel Platz für Individualität, kann die eigene Identität dargestellt werden. Drittens hat Spiel ein Potential, Konflikte sichtbar zu machen. Kulturelle Unterschiede und Vorurteile können zum Thema werden. Der Umgang bzw. die Bearbeitung von Konflikten können heftig erfolgen, aber ohne gleich zu ernsthaften Charakter zu besitzen (solange für alle klar ist, daß es sich um ein Spiel handelt).

"Wie wenig ist damit getan, daß man die Rollen- und Handlungsmuster, die eine Kultur anbietet, perfekt zu befolgen sucht. Man muß zum Verständnis des lebendigen Geschehens, wie im Theater, auch wissen, welche Rollen miteinander in Konflikt liegen und welche Lösungen eine Kultur für solche Konflikte entwickelt hat. Anpassung allein reicht nicht, und in der Wirklichkeit und im Theater ist noch kein Held nur durch das Sammeln von blauen Flecken weise geworden"  
(Krull/Werfelmeyer 1985: 7).

Im Theaterspiel können befremdliche eigene und gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse aufgegriffen werden, z.B. in Deutschkursen die Ankunft in Deutschland.

---

<sup>20</sup> Theater hat lt. Turner eine besondere gesellschaftlich-kulturelle Funktion. Sein Ursprung liegt u.a. in gesamtgesellschaftlichen Ritualen, in denen soziale Strukturen abgebildet und Konflikte bearbeitet wurden (Turner 1996: 100ff).

Bräuer merkt an, daß “‘erstaunt sein’ als Resultat von Verfremdung und wichtiger Bestandteil von Lernprozessen auch im umgekehrten Vorgang, dem ‘Bekanntmachen’ von Fremdem erreicht werden kann. Erstaunen ruft hier vor allem das Ergebnis hervor, daß man/frau etwas vermutlich Fremdes völlig unerwartet als etwas Bekanntes entdeckt” (Bräuer 1995: 182).

Durch Rollentausch kann dieselbe Situation aus der Perspektive des Anderen betrachtet werden.

Die Möglichkeit, mit Spielen Empathie zu fördern, ist jedoch lt. Rademacher begrenzt. Es ist zwar möglich, Szenen zu spielen, in denen die TN in die Rolle einer anderen Kultur bzw. Person schlüpfen. Nicht immer gelingt es aber, sich wirklich in die Anderen, die Fremden hinein zu versetzen, ohne dabei nur Klischees zu reproduzieren (vgl. Rademacher 1991a: 124).

Unsere Hypothese hierzu lautet, daß je differenzierter Wahrnehmung und Austausch, Sinnes- und Körperschulung werden, es desto eher gelingt, aus Klischees auszubrechen und individuelle reelle Erfahrungen zu machen.

Diese Hypothese wird u.a. durch die Praxis der “Dramapädagogik”, auf die wir in Kap. 6.1.7 näher eingehen werden gestützt. Nach Bolton ist Drama als Lern-/ Lehrform grundsätzlich in einem solchen Unterricht angebracht, in dem die Ausbildung von bzw. die Auseinandersetzung mit Werturteilen einen hohen Stellenwert einnimmt. Durch emotionelles Erleben, das Erfahren ungewohnter Denk- und Fühlweisen in einer (Drama-) Rolle bzw. in Konfrontation mit einer (fremden) Rolle gelangt man zu einer veränderten Wahrnehmung bzw. neuen Einsicht. Dieses erweiterte Verstehen äußert sich z.B. als Durchbrechen eines Stereotyps, Hinterfragen, Zweifel anmelden, Vorahnen von Konsequenzen, Ausprobieren von Alternativen, Wechsel der Perspektive... (Schewe 1993: 90).

Theaterspielen ermöglicht zudem ein komplexes “Kulturerleben” auf verbaler und nonverbaler Ebene, wenn sich das Erspielen an individuellen Themen und Themen der Gruppe orientiert und nicht ein Produkt, sondern die Spieler/innen mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen (vgl. Bräuer 1995: 166).

Die Erfahrung, daß im Abstreifen von üblichen Klischees der eigenen Kultur und beim Zerbrechen von Stereotypen, die als Kultur des eigenen Landes transportiert und propagiert werden, eine ureigenste und individuelle Kultur zum Vorschein kommt, machte Brook immer wieder in einer längeren und intensiveren Arbeit mit interkulturell zusammengesetzten Theatergruppen (vgl. Brook 1996: 249f).

### 4.2.3 Kulturelle Werte und Normen im Spiel

Spiele sind kulturell geprägt. "Kein Spiel - und gleiches gilt auch für Übungen und andere Methoden - ist daher kulturneutral" (Rademacher 1991a: 48).

Spiele transportieren Werte<sup>21</sup> und Normen<sup>22</sup>. Dessen sollten wir uns bewußt sein. Zum Beispiel lernt ein Kind beim "Mensch-ärgere-dich-nicht", daß wer viel hat, noch etwas dazu bekommt (nach einer sechs darf es noch mal würfeln), Begegnung als Bedrohung (wer zuerst da war verliert sein Recht, wenn ein anderer kommt und wird rausgeworfen), daß nur einer gewinnt und die anderen lernen müssen, zu verlieren (und das durch einen Zufall bzw. Schicksal) und daß man sich über das Ausscheiden anderer freut. Das Kind bekommt also schon in diesem Spiel eine Anzahl von Werten bzw. Normen einer konkurrenzorientierten Gesellschaft "spielerisch" vermittelt. Politische Bildung findet - wenn auch selten bewußt - schon im Kinderspiel statt (vgl. Reichel/Rabenstein 1987: 8).

Spiele sind universell, was aber nicht bedeutet, daß Menschen überall in derselben Weise spielen oder sogar die gleichen Spiele spielen. In der Spielweise gibt es bedeutende kulturelle Unterschiede. "Es gibt eben nicht nur eine einzige "Sprache" des Spiels" (Sutton-Smith 1978: 30). Spiele, die Eltern ihren Kindern anbieten, spiegeln gewöhnlich die Hauptlebensformen der Gesellschaft. In komplexeren Kulturen werden umfassendere Stimuli angeboten. Hochstimulierte Kinder wiederum suchen und erfinden differenziertere Spiele. Wenn von Kindern größere Leistungen erwartet werden (oft in Gruppen mit höherem Sozialstatus) und ein Teil der Erziehung die Leistungsmotivation darstellt, interessieren sich Kinder mehr für Spiele, in denen es um Leistung geht (ebd.: 22).

Rademacher hat in einem trinationalen Spielseminar, in dem jede Gruppe eigene Spielvorschläge einbrachte, unterschiedliche nationale Wert- und Normvorstellungen beobachtet. Die deutsche Gruppe bevorzugte konkurrenzarme und kooperative Spiele ("New Games"), die französische Gruppe kompetitive, leistungsvergleichende Wettbewerbsspiele. Die Italiener hatten größtes Vergnügen dabei, Regeln zu verletzen bzw. zu "tricksen" und schufen neue, sogenannte "heimliche" Regeln, mit deren Tolerierung Deutsche wie Franzosen Schwierigkeiten hatten (Rademacher 1991a: 40f). Nach unseren eigenen Spielerfahrungen können wir die Rademachers bestätigen, vor allem bezüglich unterschiedlicher Präferenzen französischer und deutscher Spieler und Spielerinnen. Jedoch begeben wir uns durch solche Betrachtungsweise sehr schnell auf Glatteis, auf ein Schlittern zwischen Beobachtung und Verallgemeinerung. Wenn man anfängt, Spielvorlieben und -verhaltensweisen kulturell oder gar *national* zu generalisieren, ist man auch schnell in Wertungen und der Entstehung und Verfestigung von Vorurteilen und Erwartungen gefangen, die neue und andersartige Erfahrungen blockieren und die dem Individuum nicht gerecht werden. Um dennoch der

---

<sup>21</sup> Grundlegende, zentrale und allgemeine Zielvorstellung und Orientierungslinie für menschliches Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder der Menschheit insgesamt. Werte bestimmen weitgehend, was für Individuen und kollektive Akteure bedeutungsvoll, sinnvoll und erstrebenswert ist. Werte sind geschichtlich entstanden, kulturell relativ, wandelbar und somit auch bewußt gestaltbar (Hillmann 1994: 928f).

<sup>22</sup> Allgemeine sozial gültige Regeln des Handelns, die als Verhaltensanforderungen (Rollenerwartungen) von Interaktionspartnern bzw. der sozialen Umwelt an die Inhaber sozialer Rollen gestellt werden. Normen sind situationsbezogene Spezifikationen der relativ wenigen allgemeinen soziokulturellen Werte, die eine Legitimations- bzw. Rechtfertigungsfunktion ausüben. Normen werden in Gesetzen (Muß-Normen), Sitten (Soll-Normen) und Bräuchen bzw. Gewohnheiten (Kann-Normen) ausgedrückt (ebd.: 615f).

spannenden Frage nach kulturellem Einfluß auf Spielverhalten nachzugehen, ziehen wir Sutton-Smith<sup>23</sup> heran, der durch umfassende kulturspezifische und interkulturelle Untersuchungen Parallelen von Kultur und Spielkultur belegt hat und zu dem Schluß kam, daß Spiele immer in bestimmter Weise funktional mit der Kultur verbunden sind, weshalb sie nicht bedeutungslos, unwesentlich oder zufällig sind (Sutton-Smith 1978: 106).

Kulturelle<sup>24</sup> und psychologische Einflußgrößen von Spielen und Spielverhalten sind:

- Sitten und rituelle Gebräuche einer Kultur (ebd.: 15ff)
- kulturelle Komplexität (ebd.: 17ff): Spiele bilden die Gesellschaft nach. Spiele sind expressive Modelle der Gesellschaft, deren Komplexität mit der sozialen und kulturellen Komplexität einer Gesellschaft verwandt sind, in denen sie auftreten, wobei nicht so sehr die Struktur, als die Einstellung zu ihr von Bedeutung sind. Nachzuweisen ist eine Beziehung zwischen der Anzahl und dem Modus von Spieltypen einer Kultur und anderen Meßgrößen kultureller Zusammenhänge z.B. Organisation, Wettbewerb, Regeln zur Bestimmung des Siegers, Zustimmung zu Regeln, Rollendifferenzierung, Einstellung gegenüber Schicksal und Risiko, körperliche Geschicklichkeit, Anlässe, Bedürfnis nach Stimulation, finanzielle Möglichkeiten, Verhältnis Arbeit/Freizeit etc. Dabei gibt es einen Zusammenhang zwischen der Vielschichtigkeit von Spielen und Variablen der sozialen Organisation (soziale Schicht, Geschlecht, politische Integration, Gemeindegröße) und ökonomisch-technologischen Variablen. Die Komplexität der Spiele und ihre Anzahl stellen einen Indikator für den allgemeinen Komplexitätsgrad einer Kultur dar.
- Aufnahme der kulturellen Komplexität durch die Kindeserziehung (ebd.: 22ff): Herkunftsfamilie und ihre Erziehungsmethoden stehen in engen Zusammenhang mit der Spielkomplexität. Zu nennen wären hier das Ausmaß an Spielgelegenheiten, das Platz- und Spielpartnerangebot, Geschlechter- und Altersrollen, Familienstruktur, Berufs- und Bildungsstand, sozialer und ökonomischer Status, Wertorientierungen, Konflikte und Konfliktlösungen, Interaktionsbeziehungen (z.B. mehr körperlich oder verbal) (ebd.: 15ff). Das Ausmaß an Forderung und Anregungen in der Kindeserziehung spiegelt sich in dem Ausmaß an Anforderungen, die das Kind an Spiele stellt. Je länger die Periode der Reifezeit dauert, je behüteter und sicherer die Umgebung ist und je vielfältiger die Stimuli sind, desto ausgeprägter scheint das Spiel- und Explorationsverhalten zu sein und desto eher werden komplexere Lernformen begünstigt und damit flexiblere Überlebenstechniken entwickelt. Der wichtigste einzelne Faktor unter den das Spiel beeinflussenden Faktoren ist dabei die Prägung durch das Vorbild anderer Personen (vgl. ebd.: 42). Außer der Familie spielen auch Trainer/innen, Lehrer/innen und peer-groups eine Schlüsselrolle in der Vermittlung kultureller Wertsysteme (ebd.: 124).

In der Struktur von Spielen treten besonders die Gegensätze zwischen Ordnung und Unordnung, Annäherung und Zurückweisung, Erfolg und Niederlage auf. Machtbeziehungen und Interaktionsmuster werden im Spiel nachgebildet (ebd.: 43 u. 70).

Spiele dienen aber nicht nur dazu, Gesellschaftsmitglieder für die normativen Systeme der jeweiligen Kultur zu sozialisieren. Die eigentliche Qualität liegt darin, Ordnungen auch in Frage zu stellen und sogar umzustoßen, eine "Quelle neuer Kultur" zu sein durch normabweichendes Verhalten und das Hervorbringen potentieller Alternativen und Neuerungen. Einfache Beispiele hierfür sind die Möglichkeit der Rollenumkehr, die

---

<sup>23</sup> Zu beachten ist, daß natürlich auch der Amerikaner Sutton-Smith bei seinen Untersuchungen und Schlußfolgerungen durch seine "kulturelle Brille" blickt.

<sup>24</sup> Zu den kulturellen Variablen, für die Beziehungen mit Spielen festgestellt wurden, zählen Variablen der Kindererziehung sowie ökonomische, politische und soziale Variablen (Sutton-Smith 1978: 106).

Verspottung konventioneller Rollen, die Änderung von Verhaltensweisen innerhalb einer Rolle, was im normalen Leben nicht ohne weiteres für jeden möglich ist (ebd.: 107ff). Als ein Ort kreativen Denkens, an dem die vorangegangenen Erfahrungen der Personen inklusive ihrer Spannungen einfließen, sind Wirkungen möglich, die zukünftige Einstellungen sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft beeinflussen können (ebd.: 11f).

Peter Brook trifft für den Kulturbegriff Unterscheidungen in drei Kulturen: die Kultur des Staates (offiziell, programmiert), die Kultur des Individuums (inoffiziell, unprogrammiert) und die Kultur der Verknüpfungen (dynamisch, lebendig). Letztere "ist die Kraft, die ein Gegengewicht zur Zersplitterung unserer Welt schaffen kann. Ihr geht es um die Entdeckung von Beziehungen [...]" (Brook 1996: 250).

Wir halten fest, daß die Umgebung das Spielverhalten beeinflußt und gleichzeitig im Spiel die Umgebung transzendiert wird (Sutton-Smith 1978: 37). Welche Werte und Normen in Unterrichtsspielen vermittelt werden, überlassen wir den AN und ihren Lerngruppen mit ihren jeweiligen (selbstbestimmten) Lernzielen.

Wir sehen weiterhin, daß Spiele kulturelle Unterschiede in ihren Werten und Normen aufweisen, die Spieler/innen sich aber in ihnen äußerst individuell verhalten<sup>25</sup>. Je nach individueller Lebensgeschichte können sich darin mehr oder weniger kulturelle Gegebenheiten wiederfinden. Spielen mit anderen, vor allem in internationalen Gruppen, bietet eine Gelegenheit mehr, seiner eigenen kulturellen Identität näher zu kommen.

Auch hier gilt wieder: Je größer der Spielraum, desto mehr können Teilnehmer/innen ihre individuellen und kulturellen Vorstellungen (und Spiele!) einbringen.

Dabei lohnt es sich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entdecken und eine neue Kultur der Verknüpfungen zu schaffen.

Daß Spiele ein Ausdruck und evtl. auch ein formendes Element des umfassenderen kulturellen und sozialen Systems sind<sup>26</sup>, sollten wir im Hinterkopf behalten, ohne an dieser Stelle weiter darauf einzugehen.

Für wichtig halten wir die historische und biographische (Eigen-)Reflexion von (Spiel-)Pädagog/innen über ihre (Spiel-)Kultur, besonders wenn diese in interkulturellen Zusammenhängen arbeiten.

---

<sup>25</sup> Inwieweit es zu einer Übereinstimmung von normativ geregeltem und tatsächlichen Verhalten kommt, hängt u.a. ab a) von der Internalisierung der Normen, b) vom Grad der Legitimation der Normen, c) von der Härte und Wirksamkeit der hinter den Normen stehenden Sanktionen (gegen abweichendes Verhalten), d) von der Funktionalität der Normen für die Verhaltensziele der Handelnden, e) von der (i.d.R. nicht eindeutigen) Normeninterpretation durch die Beteiligten und f) vom Grad der inneren Stimmigkeit des Normensystems als Voraussetzung für die Vermeidung von Normen- bzw. Rollenkonflikten (Hillmann 1994: 615f).

<sup>26</sup> Sutton-Smith 1978: 119

#### 4.2.4 Werte- und Normendiskussion am Beispiel von Konkurrenzspielen

In den 70er und 80er Jahren richteten Spielpädagogen und -pädagoginnen verstärkt ihr Augenmerk auf die Konkurrenz in Spielen und entwickelten viele neue kooperative Spiele (die sogenannten "New Games"). Kommend aus den USA und England wurden sie ein wichtiger Teil deutscher Spielpädagogik. Sie wurden als Gegengewicht zur Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft - in Folge der kritischen Auseinandersetzung mit Geschichte und Herrschaftsverhältnissen der 68er Bewegung - bevorzugt eingesetzt (vgl. Rademacher 1991a: 49). Wir selbst sind in dieser Zeit aufgewachsen und haben beide Spielformen kennengelernt und gespielt.

Konkurrenzspiele sind Spiele, in denen die Aktionen der Spieler einzeln gegeneinander erfolgen und ein ständiger Leistungsvergleich zwischen den Spielern vollzogen wird. Der Leistungsstand bedeutet am Ende des Spiels für einen Spieler oder eine Spielerin den Sieg und für andere Mißerfolg (weil alle auf Sieg abzielten) (Baer 1996b: 47). Ein klassisches Beispiel hierfür ist die "Stuhlpolonaise"<sup>27</sup>(ebd.: 48).

Zu Konkurrenzspielen zählen viele Regelspiele und fast alle Brettspiele. "Über den Stellenwert dieser Spiele sind die Auffassungen unter Spielpädagogen geteilt, ihre Meinung hängt mit ihrer Weltanschauung und ihrem pädagogischen Konzept, auch mit der von ihnen vertretenen Spieltheorie zusammen" (ebd.: 48).

Die Hauptargumente der Befürworter/innen von Konkurrenzspielen sind:

- 1) Konkurrenzspiele fordern Wettbewerbsverhalten, um partnerschaftliche Ziele zu erreichen. Letztendlich geht es darum, gemeinsam zu gewinnen, nämlich durch das gemeinsame Ziel von Spannung und Spaß.
- 2) Konkurrenzspiele auszuklammern, hat wenig Sinn, solange in der Gesellschaft Konkurrenzsituationen existieren. Eine Vorbereitung darauf ist sinnvoller, als eine realitätsferne Schonung.
- 3) Ängste durch Konfrontationen mit überlegenen Personen, können im geregelten Wettbewerb bearbeitet werden.

Die Kritiker/innen von Konkurrenzspielen halten dagegen:

- 1) Spannung wird zweifellos durch die Hoffnung, vielleicht zu gewinnen, erhöht. Partnerschaftliche Ziele können nicht erreicht werden, da das Gewinnziel nur auf Kosten des anderen erreicht werden kann. Die "Gemeinsamkeit" beruht auf dem egoistischen Kampf der jeweiligen Spielpartner um den Sieg, so wie im Boxring oder Krieg.
- 2) In dieser Gesellschaft gibt es genügend Situationen, in denen Durchsetzungsfähigkeit geübt werden kann. Spiele sollten genutzt werden, um Verständnis, Toleranz, Gewaltfreiheit, Solidarität und Kooperation zu üben.
- 3) Ängste können stärker werden, man kann an Selbstvertrauen verlieren, wenn man zu den häufigen Verlierern gehört.

(ebd.: 48f)

---

<sup>27</sup> auch bekannt als "Reise nach Jerusalem": die Spieler/innen gehen, laufen, tanzen zu einer Musik um eine Stuhldreihe, die nach beiden Seiten Sitzflächen bietet. Es ist ein Stuhl weniger vorhanden, als Mitspieler/innen. Bei Abbruch der Musik versucht jede/r auf einen Stuhl Platz zu nehmen. Wer keinen Stuhl bekommt scheidet aus. Für die nächste Runde wird wieder ein Stuhl entfernt... bis am Schluß zwei um den letzten Stuhl kämpfen, während die Ausgeschiedenen zusehen.

Kooperative bzw. alternative Spielregeln können eine alternative Verwendung der Spiele fördern, die nicht auf eine bestimmte Leistung abzielt<sup>28</sup>. Aber die Freude am Miteinander statt Gegeneinander entsteht nicht nur durch eine neue Spielregel. Eine entsprechende Einstellung ist hierzu ebenso notwendig (Baer 1996b: 45). Umgekehrt läßt sich genauso argumentieren: Ein von seinen Regeln her angelegtes Konkurrenzspiel, kann mit entsprechender Einstellung (z.B. Lockerheit) in seinem leistungsvergleichenden Konkurrenzcharakter abgemildert werden und für alle gemeinsamen Spaß bedeuten. Gruppenzusammensetzungen zu wechseln, bedeutet ebenfalls einer Manifestation von Konkurrenzgefühlen entgegenzuwirken.

**BUNTBLATT** benutzt grundsätzlich weder Konkurrenz- noch Glücksspiele im Unterricht. Wir schließen - trotz Bevorzugung kooperativer Spielformen - konkurrenzorientierte Spiele nicht aus, da erstens dieser Ausschluß gemessen an der derzeitigen deutschen Realität sehr realitätsfern wäre, zweitens gerade diese Spiele in der Praxis häufig einen hohen Ansporn darstellen<sup>29</sup>, drittens es uns mehr darauf ankommt, *wie* mit Wettbewerbssituationen umgegangen wird, als sie zu verdammen<sup>30</sup>, viertens wir nicht mit Kindern spielen, sondern i.d.R. mit wettbewerbsstabilen<sup>31</sup> Erwachsenen, und fünftens wir die Abwechslung - auch von Spielkategorien - schätzen. Letztendlich hängt ihr Einsatz jedoch von ihrer Integration in den Unterrichtsstoff und der Gruppensituation ab. In Gruppen, wo Konkurrenz destruktiv statt konstruktiv wirkt, würden wir diese Spiele vermeiden bzw. thematisieren. Zusammengefaßt: Eine unserer Wertvorstellungen ist die der Kooperation, eine andere der Respekt vor anderen Werten und Normen, von denen wir manchmal (hier: Leistungsstreben) selbst normativ (hier: Konkurrenz) geprägt sind. Zwischen diesen bewegen wir uns spielerisch, solange wir nicht in unvereinbare Normenkonflikte geraten.

---

<sup>28</sup> Kooperative Spiele sind Spiele ohne Sieger und starre Regeln (können gemeinsam entwickelt und verändert werden) mit der Zielsetzung, auf Wettkampf, Konkurrenz und Rivalität zu verzichten und kooperatives, solidarisches, demokratisches und kreatives Handeln zu fördern. Kooperative Spielformen können bei Personen, die diese Spielformen nicht gewohnt sind, Langeweile verursachen (Vermissen des Kitzels von Rivalität und Risiko) und Unsicherheiten auslösen (Erwartung ihnen unbekannter Fähigkeiten und Handlungsweisen) (vgl. Ballstaedt 1983: 101).

<sup>29</sup> dies ist auch zu begründen mit der persönlichen Spielbiographie, d.h. die TN kennen diese Art von Spielen, sind es gewohnt, sie zu spielen. Bekannte Spiele aufzugreifen verringert Fremdheit und erleichtert die Öffnung gegenüber Neuem.

<sup>30</sup> Indem sie z.B. als Gruppenleistung gesehen werden (vgl. Kap. 4.2.1 "Konjugationsrennen"), Leistungsvergleiche spielerisch bleiben und durch ein positives Feedback für alle relativiert werden.

<sup>31</sup> Die persönliche Stabilität ist nicht gleich gefährdet, weil man in einem Spiel verloren oder weniger Treffer (z.B. Memory) hat.

### 4.3 Wann nicht im Spiel gelernt wird

Eine positive Motivation und Einstellung zum Spiel und zu den Spielpartnern bestimmen, ob Spiel lustvoll angegangen wird oder nicht. Wenn mit negativen Emotionen, Unlust, unmotiviert, unfreiwillig oder gar erzwungenermaßen gespielt wird, ist Spiel keine eustressige Tätigkeit mehr. Spiel ist dann nicht Katalysator für Lernprozesse, sondern blockiert diese sogar. Zwar können sich auch negative Erlebnisse ins Gedächtnis eingraben, dies sollte aber nicht unser pädagogisches Ziel sein. Fehlendes Vertrauen, Ängste und Unsicherheiten - seien sie individueller, gruppen- oder situationsspezifischer Natur - bieten keine lernförderliche Atmosphäre.

Zu schwierige oder zu leichte Anforderungen im Spiel verursachen Mißerfolge bzw. Langeweile und führen eher zum Abschalten, als zur fesselnden Konzentration. Die Leistungsmotivation und der Aktivitätspegel lassen nach. Auch zu enge Regelsetzungen, aber ebenso Unsicherheit durch Regelunklarheit oder -chaos fördern Fluchtreaktionen<sup>32</sup>.

Im Spiel werden nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten gelernt, sondern diese auch spielspezifisch benötigt. Für ein Spiel muß man demnach auch "spielfähig" (Kauke) sein. Diese Spielfähigkeit ist abhängig von den individuellen Spielerfahrungen in der Vergangenheit (s. Kap. 4.2.3). Zu schwierige Spielanforderungen ziehen Frustrationserlebnisse nach sich, die Motivation und Lernvorgänge lähmen. Dies bedeutet im Fremdsprachenunterricht, sich vorher nicht nur die Frage zu stellen, ob die sprachlichen Fähigkeiten für ein Spiel ausreichen, sondern auch andere im Spiel benötigte. Dies kann man zum Beispiel erkennen, indem man mit einfacheren und kürzeren Spielen beginnt, die sich in ihrer Schwierigkeit steigern lassen. Das sehr wichtige "Warming up" erhöht dabei nicht nur die Sprach-, sondern auch die Spielfähigkeit. So wie eine langsame Erwärmung des Körpers eine sportliche Betätigung müheloser, effektiver und gesünder machen, trifft dies auch auf kognitive, emotionale und sinnliche Warming up's vor entsprechenden Lern- und Spielleistungen zu. Ebenso verbessert ein spielerisches "Training" die Spielfähigkeit. Je öfter und regelmäßiger gespielt wird, desto leichter, ausgeprägter und lustvoller werden "Spielleistungen", kann man besser mit seinen Fähigkeiten spielen. Weiterhin berücksichtigt man unterschiedliche Spielfähigkeiten eher, wenn unterschiedliche Spielarten angeboten werden. Dabei werden sich vielleicht gruppenspezifische Spielfähigkeiten und -vorlieben herauskristallisieren. Lohnenswert ist es auch, nach Spielideen der Gruppenmitglieder Ausschau zu halten, wobei es bei uns unbekanntem oder ungewohnten Spielen passieren kann, daß auch wir dann nicht ausreichend spielfähig sind und Neues dazulernen dürfen (wenn uns Ängste nicht den Weg versperren).

Obwohl jedes Spiel andere Anforderungen an die Spieler/innen stellen kann, lassen sich spezifische Spielbegabungen herauskristallisieren:

- Spontanität, d.h. die Fähigkeit, plötzlich aus innerem Antrieb, ohne langes Überlegen zu handeln

---

<sup>32</sup> Entziehung vom Unterrichtsgeschehen durch z.B. "geistige Abwesenheit" (vgl. Göbel 1986: 72ff)

- Ein ausgewogenes Temperament und eine optimistische Grundstimmung d.h. Gewitztheit und Humor, die befähigen, Unstimmigkeiten und Widrigkeiten des Alltags, eigenen und fremden Unzulänglichkeiten mit Abstand zu begegnen und das Leben nicht allzu ernst zu nehmen
  - Lebhaftes Vorstellungsvermögen und Ausdruckskraft
  - Interesse für Neues und Abwechslung, Vitalität und die Lust etwas zu *erleben*
  - Ein gewisser Grad an Risikofreudigkeit und Wettbewerbsstabilität
- (vgl. Kauke 1992: 105)

Zusammenfassend beeinflussen die persönliche Spielfähigkeit und die jeweilige Spielsituation mit ihren Anforderungswerten (entspanntes Feld, Spielpartner/innen, reizvolle Spielaufgaben und -material) die Spiellust und das Spiel- und Lernverhalten. Die Einschätzung und Förderung dieser Faktoren gehören zu den Aufgaben eines Spielleiters. Reflexion, sorgfältige Planung, flexibles Reaktionsvermögen und Begeisterungsfähigkeit sind nicht nur für die Fremdsprachendidaktik, sondern auch für die Spieldidaktik äußerst hilfreich.

#### 4.4 Spiel von Erwachsenen

Während das Spielen von Kindern bestimmte Funktionen in der motorischen, kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung erfüllt, die später nur noch eine untergeordnete oder gar keine Bedeutung mehr haben (Ballstaedt 1983: 94), entwickeln und vervollkommen Erwachsene Spiel- und Erkenntnisfähigkeiten auf Spezialgebieten mit Funktionen, die beim Kind aufgrund seiner unvollkommenen Entwicklung noch gar nicht vorhanden sein können. Bevorzugte Spielthemen werden problemträchtige Situationen mit bedeutenderer Tragweite, denen Erwachsene sich dank relativ "ausgewachsener" physischer und psychischer Leistungskraft stellen können (Kauke 1992: 108f). Ein Grund, weshalb spielerische Elemente zunehmend Eingang in die Erwachsenenqualifizierung finden, ist der Wunsch von Erwachsenen, Wissen mehr problemorientiert, erfahrungs- und wirklichkeitsbezogen, statt formalisiert und lebensfern zu erwerben (ebd.: 144).

Für Heckhausen gewinnt der Erwachsene Realitätserkenntnisse nur noch aus planmäßigen Betätigungen in einem real-alltäglichen Bereich wie z.B. Arbeit, Studium, Forschung, Kunstschaffen, die kaum noch eine handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt, als vielmehr eine betrachtende, denkerische, gestalterische darstellen. Die Spiele der Erwachsenen haben für Heckhausen keinen Erkenntniswert mehr (Heckhausen 1988: 154f). Dies halten wir für eine sehr "arme" Auffassung.

"Und wie steht es mit Erwachsenen, die das Spielen verlernt haben? Beschleicht uns nicht von Zeit zu Zeit ein banges Gefühl, daß etwas eminent Wichtiges auf der Strecke bleibt, daß wir am Leben vorbeileben und allmählich abstumpfen? Für wen oder was lohnt sich das Engagement? An diesem tristen Tatbestand sind nicht nur die Erwachsenen selbst schuld. Vielmehr scheint es um die Verhältnisse in der industriellen leistungs- und profitorientierten Konsumgesellschaft schlecht bestellt. Im puritanischen Moralpostulat "Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!" bleibt unberücksichtigt, daß sich Spielneigung, Leistungsfreude und schöpferischer Entdeckungsdrang nicht ausschließen, sondern elementar bedingen. Spielen als Entwicklungschance wird noch immer zu wenig berücksichtigt und ist doch für unsere verplante, schnellebige, risikobehaftete Zeit nahezu unentbehrlich. Wer zuviel an die Zukunft denkt, versäumt die Gegenwart. Nach bisherigen Einsichten hängt dieses verbreitete psychische Mangelsyndrom mit der Unfähigkeit zum Spielen zusammen. Spielen bedeutet nämlich auch Genießen und Entwickeln von Genußfähigkeit. Der spielerische Umgang mit Eindrücken, die dem Tastsinn, dem Temperaturempfinden, unserem Gaumen, der Nase, den Ohren schmeicheln; das Glücksgefühl einer Berührung, den Kältereiz eines sommerlichen Bades in einem klaren See oder das Wärmeerlebnis nach einem Eisbad im Winter; der Genuß einer lukullischen Speisenfolge; das Wahrnehmen einer "Riechorgel" von heimischen und exotischen Düften; jene Andacht, mit der wir die Klänge einer meisterhaften Sinfonie in uns aufnehmen - all das gehört zu den nachhaltigen, ästhetisch gehaltvollen Empfindungen des Lebens. Darüber hinaus fächert sich eine breite Palette von aktiveren Spielmöglichkeiten auf, für die man Muße braucht. Ohne Spielen würde die Lust auf Leben, unser Glücksniveau verkümmern - und übrigens manche Persönlichkeitscharakteristik auch, die nur durch Spielen zu haben ist: Humor, Fairneß, Anmut. Ins Reich der Unbeschwertheit könnten uns Kinder führen. Vorausgesetzt, wir wären bereit, ihre Tätigkeit als vollwertigen Anreiz für Erwachsene zu akzeptieren" (Kauke 1992: 153).

Kinder spielen selbstverständlich, um die Welt zu entdecken.

Erwachsene können nicht mehr so naiv wie Kinder spielen, da es unmöglich ist, sämtliche bisherigen Erfahrungen (angenehme wie unangenehme) auszuschalten. Spiele werden von Erwachsenen bewußt als Methode eingesetzt, weil sie sich davon Vorteile versprechen. Dabei

machen “gerade das Aufbewahren und Fortführen von psychologischen Merkmalen des kindlichen Spielens in anderen Tätigkeiten des jüngeren und älteren Erwachsenen den besonderen Wert dieser Aktivität, ihre Funktionalität für die Persönlichkeitsentwicklung” aus (ebd.: 108f).

Leider unterschätzen viele Erwachsene den Entwicklungs- und Sozialisationswert des Spiels, indem sie es als Kinderei betrachten und/oder keine Zeit mehr dafür finden in ihrem Arbeitsalltag<sup>33</sup>. “Viel zu sehr ist jeder einzelne mit seinem Leben beschäftigt. Verzicht auf gemeinsames Spiel bedeutet jedoch Verzicht auf ein spezifisches Sozialisierungspotential” (ebd.: 151).

Bedenkenswert erscheint die These Heckhausens, wonach Erwachsene *ohne Spielregel* kaum noch spielen können, da sie im Unterschied zum Kind in einer vertrauten Welt spielen, die das Interessante, Unbekannte, Gefährdende oder Verlockende weitgehend verloren hat. Spiel wird für Erwachsene erst möglich durch räumliche und zeitliche Ausgrenzung aus der alltäglichen Realität, durch die Quasi-Realität schaffende Spielregel, damit der “Als-ob-Charakter” gegenwärtig und ungestört bleibt und nicht mißverstanden wird (Heckhausen 1988: 153f). Kauke bemerkt, daß Erwachsene meist einen Animator benötigen, um Spielspaß auszuleben. “Ihm obliegt es, die Klippen Angst und Übermut wendig zu umschiffen, das optimale Aktivierungsniveau einzupegeln” (Kauke 1992: 165).

---

<sup>33</sup> “Spiel wird als nützliche, wertvolle Tätigkeit nur Kindern zugebilligt. Spiel wird oft als unseriös, kindlich, unnütz abgetan. Das gesellschaftliche Prestige der Aktivität “Spiel” liegt weit unter dem Ansehen von Arbeit, Kunst, Regeneration, Freizeittätigkeiten von Erwachsenen” (Baer 1996b: 31).

#### 4.5 Pädagogisierung des Spiels

Kritiker/innen von didaktischen Spielen bemängeln die Perversion, das an sich zweckfreie Spiel einem pädagogischen Zweck zuzuführen, es in bloße Lernzusammenhänge einzufügen, es gar als "List" einzusetzen, um beabsichtigte Lernprozesse zu erreichen.

Für andere ist die Funktionslosigkeit des Spiels ein Grund, Spielen im Unterricht als verschwendete Zeit zu betrachten. Die Frage nach den Funktionen eines sogenannten funktionslosen Verhaltens erscheint nach den bisherigen Ausführungen paradox.

Wir schließen uns der Meinung Kaukes an, nach der die Spielfunktion nicht auf Geselligkeit, Unterhaltung, Zeitvertreib, Abwechslung und Entspannung eingeengt werden sollte, da sie zu wertvoll mit ihren vielfältigen Potenzen für den Menschen ist (vgl. Kauke 1992: 129).

Spielen im Unterricht ist keine verlorene Zeit. Es gestattet, sich gemeinsam mit Muße mit Lerninhalten zu beschäftigen. Das begeisterte Feedback einer Teilnehmerin am Ende eines Deutschkurses, in dem wir regelmäßig gespielt hatten, war: "Ich habe so viel gelernt und es gar nicht gemerkt". Damit meinte sie: sie hat viel gelernt und es war überhaupt nicht anstrengend. Sie hatte viel Spaß und Lernen geschah quasi wie von selbst.

Spielerisch und spielend läßt es sich leichter lernen. Lernen kann, muß aber nicht Arbeit sein. Hier liegt unsere Grundmotivation, im Unterricht Spielangebote zu machen oder wenn man es so nennen will, das Spiel zu "verzwecken" - wie wir finden - für einen guten Zweck.

Unwichtig dabei ist, ob ein Spiel ein "wirkliches" Spiel oder "nur" eine spielerische Übung ist.

## 4.6 Spiel- und Theaterpädagogik

“Es gibt keine bessere Lernform als das Spiel” (Baer 1996b: 75).

“Die Einbeziehung aller Medien [...] ist vielleicht der zentrale Aspekt, der die Spielpädagogik von anderen Formen der Gruppenarbeit unterscheidet. Rollenspiele, Malen, Musik machen, Tanzen, Körperausdruck, Masken, Schminken, die Einbeziehung vieler Materialien u.a. [...]” (Reichel 1987: 16). Ein Ziel dabei ist, Bewußtsein zu erlangen für den Reichtum der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und diesen zu nutzen. Spielpädagogik ist eine Pädagogik, die “alle Kommunikations- und Persönlichkeitsebenen immer wieder in den Blickpunkt rückt” (ebd.: 14) und “die Entwicklung des Lebens in all seiner Lebendigkeit und Vielfalt zur Aufgabe” hat (Fritz 1991: 94). Sie ist laut Fritz eine Pädagogik der Zukunft, die auf neue Formen des pädagogischen Handelns weist, in der der Mensch selbstbestimmtes, freies Subjekt ist, der sich in neuen Gestaltungsräumen optimal entfalten kann (ebd.: 93ff).

Widersprüche zur Selbstbestimmung, Lebendigkeit und Vielfalt ergeben sich durch die Notwendigkeit der Planung, die außer diese Qualitäten anzuregen, notwendigerweise begrenzen und akzentuieren muß. Da aber Spielpädagogik auch eine Pädagogik ist, braucht sie eine verantwortungsvolle Planung und Reflexion. “Wer weiß, daß beim Spielen gelernt wird, trägt die Verantwortung dafür, was gelernt wird [...]” (Baer 1996b: 76)<sup>34</sup>. “Von daher ist ein ‘subjektsensibler’ Pädagoge vonnöten, der seine Planung und sein pädagogisches Eingreifen von der jeweiligen Situation und von den jeweiligen Menschen mit ihren Bedürfnissen, Wünschen, Fähigkeiten und Defiziten abhängig machen, der den schmalen Grat zwischen festgelegter Planung und planungsloser Sicherheit sicher gehen kann” (Fritz 1991: 95). In Kapitel 7 werden wir auf diese Thematik ausführlicher eingehen.

### Theaterpädagogik

“Ich glaube an die Unsterblichkeit des Theaters. Es ist der seligste Schlupfwinkel für diejenigen, die ihre Kindheit heimlich in die Tasche gesteckt und sich damit auf und davon gemacht haben, um bis an ihr Lebensende weiterzuspielen” (Max Reinhardt 1929 in Brauneck 1993: 375).

Im Vordergrund von Spielpädagogik stehen, neben kognitiven und affektiven Lernprozessen, Ziele des sozialen Lernens, der Integration und der Persönlichkeitsbildung. In der Theaterpädagogik kommen verstärkt Körpersprache, -wahrnehmung, -ausdruck und intensivere Gruppenprozesse hinzu.

Theaterpädagogik verwendet das Theatrale als Zeige-, Handlungs-, Anschauungs- und Darstellungsweise in Lehr- und Lernprozessen. Lehren und Lernen findet dabei nicht nur institutionalisiert statt, sondern umfaßt gesellschaftliche und/oder gesellige Prozesse, in denen sich Wissen oder Verhalten im Individuum und zwischen Individuen verändern. In diesem Sinne ist das Pädagogische, das Methodisch-Didaktische als inhärenter Bestandteil von Theatralität zu verstehen.

“Die Kunst des Theater-Machens und die Theaterpädagogik: sie ermöglichen Erfahrungen sensibler, eigensinniger, kontroverser und auch brüchiger wie störrischer Art, sie ermöglichen auch ein “Scheitern” im Simulationsfeld des Theater-Spiels [...];

<sup>34</sup> ohne dabei die Eigenverantwortlichkeit den Spieler/innen abzusprechen

sie ist zugleich eine ‘Zukunftswerkstatt’ (Robert Jungk) für das Erleben, Erfahren und Testen neuer, besserer Möglichkeiten im Sozialen wie/ und/ oder Ästhetischen” (Koch 1995: 10).

Für diese Erfahrungen braucht es Zeit. Probieren, Umwege und Irrwege bei der Erforschung der neuralgischen Punkte und Phasen von Lernprozessen sind nicht als Zeitverlust anzusehen, denn gerade so fundiert sich Wissen tiefer als bei formalen Lernvorgängen (Koch 1995: 13).

“Es gibt keine verschwendete Zeit” (TOLLKRAUT)

Theaterpädagogik umfaßt pädagogische Konzepte, die nicht nur auf Zuschauer/innen gerichtet sind, sondern auch auf Entstehungsprozesse von Stücken, Probenarbeit, auf die Schauspieler/innen und v.a. auf gesellschaftliche Zusammenhänge, deren Sichtbarmachung und Veränderung.

Theaterpädagogik als Versuch einer interaktiven Vernetzung von Pädagogik und künstlerischer Ästhetik verknüpft ganzheitliche Selbsterfahrung, kreative Gruppenarbeit und politische Bildung.

Die Bewußtmachung individueller und gesellschaftlicher Vorgänge kann durch Theatertechniken wie Einfühlung (Identifikation mit etwas oder jemandem) oder Verfremdung (Distanzierung zu etw. oder jmd.) unterstützt werden.

Verfremdung<sup>35</sup> kann einen kritischen Umgang mit alltäglicher Normalität provozieren, indem Vertrautes, Augenfälliges, Automatisiertes so verfremdet wird, daß es dem Bewußtsein wieder einfällt, es wird gleichsam sinnlich überlistet. “Eine verfremdete Abbildung ist eine solche, die den Gegenstand zwar erkennen, ihn aber doch zugleich fremd erscheinen läßt” (Brecht zit. in Ebert-Fritz 1985: 105).

“Der Körper ist das Boot, das über den Fluß trägt.”<sup>36</sup>

Beim Theaterspielen ist das wichtigste “Hilfsmittel” der Körper mit all seinen Sinnen. Der Körper ist ein Werkzeug der Erinnerung, dessen schauspielerische Erforschung sich mit der Neugierde auf andere Kulturen und fremdes Theater kreuzt (vgl. Grädel 1996: 33)<sup>37</sup>. “Wir

---

<sup>35</sup> Verfremdung ist ein künstlerisches Verfahren der Illusionsdurchbrechung in der Darstellung, die in Verbindung mit ästhetischen, philosophischen, gesellschaftlichen und politischen Belangen den methodischen Kern von Theorie und Praxis der Theaterarbeit Bertolt Brechts bilden. Wesenselement der Verfremdung ist die daraus resultierende Aufschließkraft und Verständnishilfe bei Zerstörung der konventionellen Sichtweisen. Den Gegensatz dazu bildet das auf Identifikation, Einfühlung und Illusionierung angelegte Kunstwerk. Verfremdungseffekte (V-Effekte) finden sich bei Brecht sowohl auf der Ebene des Textes (Chor, Sprache, Personen), als auch auf der Ebene der Inszenierung (Bühnenbild, Musik, Beleuchtung, Projektionen, Choreographie, Kostüme, Masken) und der Darstellung durch die Schauspieler/innen (vgl. Brauneck 1992: 1080f).

<sup>36</sup> Pfaff in: Pfaff/Czarnecka 1996: 271

<sup>37</sup> Im europäischen Theater wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Körper als wichtiges Werkzeug für das Theater wiederentdeckt, nachdem er die Jahrhunderte vorher nur eine unterentwickelte Funktion innehatte und das Wort das Theater bestimmte (“Körperlosigkeit” des Theaters). Maßgeblich beeinflußt wurde die neue körperbetonte Spielweise (z.B. Stanislawski, Meyerhold, Tairow, Grotowski, Artaud, Brecht...) durch asiatische Theaterformen und die Wiederentdeckung der Commedia dell’arte (z.B. Decroux, Marceaux, Dario Fo...) (vgl. Grädel 1996: 10ff). Auf der Suche nach einem universalen Welttheater geht ein anthropologischer Ansatz des Theaters (z.B. Barba, Wilson, Brook, Terayama,

haben nicht einen Körper - wir sind Körper!" (Ehlert 1986: 76) - und: "Sich bewegen heißt sich verändern" (ebd.: 63).

Zentraler und eigentlicher Inhalt von Theaterpädagogik ist der kreative Prozeß, d.h. "die Art und Weise wie Spiel und Theater gedacht, geprobt, gemacht und vermittelt wird" (R. Müller 1972: V). Der Gegenstandsbereich Theater umfaßt das Erproben von Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten im Funktionszusammenhang von Körper - Sprache - Raum - Bewegung.

Dabei gibt es keine allgemeingültigen Rezepte, aber unendlich viele Möglichkeiten, Theater zu spielen. Tatsächlich muß jeder seine Möglichkeiten und Vorlieben selbst herausfinden, indem er eigene Erfahrungen damit macht. Theater kann man nicht beschreiben - man muß es erleben.

Im Theater ist diese Erfahrung wichtig: "Jedes Einfinden, Einleben in eine Rolle z.B. wird individuell unterschiedlich sein. [...] die Wahrnehmung von Unterschieden ermöglicht Lernprozesse und bringt neue Ideen. Die Einbeziehung von Körper und Geist in diesen Lernprozeß läßt tiefere Erfahrungen zu, als sie jeweils durch statische Technik möglich wäre" (Ehlert 1986: 79f).

Theaterpädagog/innen sind gefordert, für ihre Arbeit aus unterschiedlichen Quellen zu schöpfen (vgl. Jenisch 1997: 78ff).

Einige Ausgangspunkte für Theaterpädagogik:

"Jeder kann Theater spielen - sogar die Schauspieler. Überall kann Theater stattfinden - sogar im Theater" (Boal 1989: 69).

"Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist" (Brook 1995: 9).

"Die Bühne darf nicht mehr das Gefängnis des Theaters sein. Man muß ihr das Bürgerrecht auf freiem Feld übertragen. [...] Bühne muß als etwas Mobiles in die Alltäglichkeit eindringen" (Terayama 1993: 443)

---

Suzuki, Soyinka...) u.a. von der Überwindung sprachlicher und kultureller Grenzen durch eine gemeinsame Sprache und Kultur des Körpers aus (vgl.: Grädel 1996: 28ff und Fischer-Lichte 1996: 251ff).