

Europäische Hochschulschriften

Publications Universitaires Européennes
European University Studies

Reihe XI

Pädagogik

Série XI Series XI

Pédagogie
Education

Bd./Vol.93



PETER D. LANG

Frankfurt am Main · Bern · Cirencester/U.K.

Friederike Klippel

**Spieltheoretische und
pädagogische Grundlagen
des Lernspieleinsatzes
im Fremdsprachenunterricht**



PETER D. LANG

Frankfurt am Main • Bern • Cirencester/U.K.

Universitäts-
Bibliothek
München

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Klippel, Friederike:

Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen
des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunter-
richt / Friederike Klippel. - Frankfurt am
Main, Bern, Cirencester/U.K. : Lang, 1980.

(Europäische Hochschulschriften : Reihe 11,

Pädagogik ; Bd. 93)

ISBN 3-8204-6817-X

ISBN 3-8204-6817-X

© Verlag Peter D. Lang GmbH, Frankfurt am Main 1980

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen
wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset verboten.

Druck: fotokop Wilhelm Weihert KG, Darmstadt

kr 95 / 10 844

Inhalt

EINLEITUNG	1
TEIL I	
SPIELTHEORETISCHE GRUNDLAGEN	4
1. Spieltheorien	8
a) Umfassende Spieltheorien	8
b) Einzeluntersuchungen zum Kinderspiel	16
(1) Entwicklungspsychologisch ausgerichtete Untersuchungen	17
(2) Sozialpsychologisch ausgerichtete Untersuchungen . .	26
(3) Anthropologisch ausgerichtete Untersuchungen	32
2. Zum Spielbegriff	36
a) Definitionsversuche	36
b) Wesensmerkmale des Spiels	39
c) Spiel und Arbeit	45
d) "Play" und "game"	48
3. Folgerungen für den pädagogischen Spieleinsatz	54
TEIL II	
SPIELPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN	57
1. Das Spiel in der Geschichte der Pädagogik	58
a) Comenius, Locke, Rousseau	59
b) Die Philanthropen	63
(1) Grundzüge philanthropischer Pädagogik	63
(2) Die "Spielmethode"	65
(3) Lernspiele und Fremdsprachenunterricht	70
(4) Spielpädagogik und Spielpraxis im 18. Jahrhundert .	76
c) Die Reformpädagogische Bewegung	79
d) Aspekte pädagogischen Spieleinsatzes	87

2. Formen des Spiels im Unterricht	91
a) Das Problem der Einteilung der Spiele	91
b) Gegenwärtige Spieldiskussion	95
(1) Plan- und Simulationsspiel	96
(2) Soziales Rollenspiel	100
c) Kritische Anmerkungen zur heutigen Spielpädagogik . . .	105
 ZUSAMMENFASSUNG	 108
 LITERATURVERZEICHNIS	 110

EINLEITUNG

Zur Zeit mehren sich die Stimmen, die auf die Belastung unserer Kinder durch eine allein auf Leistung ausgerichtete Schule hinweisen¹⁾ und nach Wegen suchen, die Schule kindgerechter zu machen. Als ein Weg der Humanisierung der Schule bietet sich die Schaffung eines neuen Faches "Spielen" als institutionalisierter Freiraum zur kreativen Entfaltung der Schüler an²⁾; eine weitere Möglichkeit liegt in der Änderung des Fachunterrichts durch die Integration spielerischer Lernformen. Die vorliegende Arbeit³⁾ untersucht die spieltheoretischen und pädagogischen Grundlagen für die Verwirklichung der zuletzt genannten Möglichkeit.

In Teil I erfolgt eine Sichtung der Spieltheorien zur näheren Bestimmung von Erscheinungsformen, Funktionen, Wesen und Wert des Spiels. Von den in der Spieltheorie grundsätzlich unterschiedenen Formen des Rollenspiels und des Regelspiels wird dabei vorwiegend das Regelspiel berücksichtigt. Teil II beschreibt den Stellenwert des spielenden Lernens in der Geschichte der Pädagogik, wobei die "spielfreundliche" Epoche der Philanthropen besonders ausführlich behandelt wird. Der historischen Betrachtung folgt eine kritische Schilderung der gegenwärtigen Spieldiskussion⁴⁾.

1) Vgl. u.a. Biermann (1977), Rosemann (1978).

2) Diese Forderung erhebt Daublebsky (1973). Vgl. auch Daublebsky et al (1977).

3) Sie ist Teil meiner Dissertation "Das Lernspiel und seine Verwendung im Englischunterricht", die 1979 von der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund angenommen wurde. Der andere Teil der Dissertation erscheint unter dem Titel "Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen", Paderborn 1980.

4) Eine Fortführung und Konkretisierung der spieltheoretischen und spielpädagogischen Erkenntnisse dieser Arbeit zu einer detaillierten Analyse fremdsprachenunterrichtlicher Einsatzmöglichkeiten von Lernspielen und einer Anzahl von Spielvorschlägen findet sich in Klippel (1980).

Das Spiel ist ein komplexes und ambivalentes Phänomen, das durch eine einzige Theorie kaum vollständig erfaßt werden kann. Seine Vielgestaltigkeit zeigt sich bereits darin, welche unterschiedlichen Wissenschaftszweige sich mit ihm beschäftigen. Jedoch ist nicht jeder Erklärungsversuch für eine Diskussion des Lernspieleinsatzes im Englischunterricht relevant⁵⁾. In diesem Zusammenhang interessieren vorwiegend psychologisch, pädagogisch und - in geringerem Maße - anthropologisch ausgerichtete Spieltheorien.

An Literatur werden neben den Werken deutscher Spielforscher⁶⁾ auch neuere Publikationen aus dem angelsächsischen Raum herangezogen⁷⁾, die z.T. in Deutschland bisher wenig beachtet wurden. Auch bei der Darstellung der gegenwärtigen Spielpädagogik, die sich überwiegend dem Rollen- und Simulationsspiel widmet⁸⁾, werden englische und amerikanische Veröffentlichungen berücksichtigt⁹⁾; der geschichtliche

-
- 5) Keine Berücksichtigung finden die mathematische Spieltheorie (vgl. dazu von Neumann/Morgenstern 1944; Rapoport 1966; 1970; 1974; Burger 1966; Shubik 1964; Luce/Raiffa 1967), biologische (vgl. z.B. Eigen/Winkler 1975), philosophische (vgl. z.B. Heidemann 1968; Kalfß 1961) und psychoanalytische Untersuchungen (vgl. u.a. Zulliger 1959; Winnicott 1974; Dornette/Pulkowski 1974; Burkart/Zapotoczky 1974; Axline 1974; Nitsch-Berg 1978).
- 6) Insbesondere Scheuerl (1973, 1. Aufl. 1954; 1975a; 1975b), Flitner (1975a, 1. Aufl. 1972; 1974), Daublebsky (1973) und Heckhausen (1974a).
- 7) U.a. Abt (1971), Avedon/Sutton-Smith (1971a), Miller (1968), Reilly (1974), Herron/Sutton-Smith (1971), Gillespie (1974a; 1974b), Bruner/Jolly/Sylva (1976), Sutton-Smith (1975a).
- 8) Vgl. an deutschen Veröffentlichungen z.B. Kochan (1974), Balon/Sokoll (1974), Figge (1975), Ernst (1976a), Lehmann/Portele (1976), Lehmann (1977a), Coburn-Staeger (1977), Wendlandt (1977).
- 9) Klietsch (1969), Taylor/Walford (1972), Gordon (1972), Shaftel/Shaftel (1972), Shears/Bower (1974), Davison/Gordon (1978).

Rückblick beschränkt sich demgegenüber auf Pädagogen des europäischen Raumes. Insgesamt erwies es sich nicht nur wegen des interdisziplinären Ansatzes als erforderlich, eine Fülle von Einzeluntersuchungen zu verarbeiten: Gerade auf fremdsprachendidaktischem und spielpädagogischem Gebiet liegen bisher kaum Forschungen zum Regelspiel vor¹⁰⁾.

10) Als Ausnahmen auf spielpädagogischem Gebiet sind hier einige Dissertationen zu nennen, die jedoch zumeist nur Teilaspekte der vorliegenden Untersuchungsfrage streifen: Scheuerl (1973), Elschenbroich (1977), Weber (1956), Schaller (1973), Hauck (1935), Ulbricht (1953). Im sprachdidaktischen Bereich geht Muckenhaupt (1977) in seiner Dissertation der Frage nach, wie sich die muttersprachliche Kompetenz von Kindern beim Erklären von Spielen linguistisch beschreiben läßt.

TEIL I

SPIELTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die spieltheoretischen Entwürfe, die im folgenden zur Klärung der Fragen nach dem Wesen und dem Wert des Spiels herangezogen werden, stellen bereits eine Auswahl aus dem breiten Spektrum der Spieltheorien dar (vgl. Einleitung). Nichtsdestoweniger sind die berücksichtigten Theorien sehr heterogen. Formal gesehen lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: einerseits Theorien, die alle Erscheinungsformen des Spiels in einem Erklärungszusammenhang deuten wollen, andererseits solche, die Einzelaspekte bestimmter Spielformen näher untersuchen. Zu den ersteren gehören auch eine Anzahl älterer Werke, bei letzteren handelt es sich vor allem um neuere Veröffentlichungen aus dem europäischen und angloamerikanischen Raum. Durch die Berücksichtigung beider Gruppen wird demnach die Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes ergänzt durch den Blick in die Geschichte. Dieser breite Ansatz soll gewährleisten, daß die Untersuchung der komplexen Natur des Spiels und seinen vielfältigen Ausprägungen gerecht wird.

Spiel ist zwar ein vielschichtiges, aber auch ein überall zu findendes und allgemein bekanntes Phänomen, über das jeder gewisse Vorkenntnisse und Erfahrungen besitzt. Zwischen unserem oft mühelosen intuitiven Begreifen dessen, was Spiel ist, und den Schwierigkeiten der Wissenschaft, diese Erscheinung endgültig zu klären, besteht eine Diskrepanz. Miller (1973, 88) demonstriert anhand einer Beobachtung von Zoobesuchern, die übereinstimmend ein bestimmtes Verhalten der Tiere als Spiel bezeichnen, dann aber, nach dem Grund ihrer Einordnung befragt, oft keine Erklärung geben können¹⁾, daß es vielleicht doch

1) Dieses Phänomen nennt auch Kalff. Er weist darauf hin, "daß das menschliche Spiel in aller Vielfalt seiner Bewegungsformen eine wesentliche Einheitlichkeit besitzt. Wir vermögen stets Spiel als solches zu erkennen, aber es fällt uns schwer, die Kriterien für diese Bestimmung anzugeben" (Kalff 1961, 6).

von der Wissenschaft bisher noch wenig berücksichtigte Signale gibt, die die Botschaft "this is play"²⁾ Mitspielern und Zuschauern vermitteln. Miller ordnet diese Signale der Metakommunikation³⁾ zu und führt kontrastierende Beispiele aus dem Spiel- und Kampfverhalten der Paviane an (vgl. Miller 1973, 89f). So beobachtete Miller einen besonderen Gesichtsausdruck, ein "play-face", dieser Tiere beim Spiel. Jeweils zu Beginn, bei Abänderung und Beendigung einer Spielphase fand Augenkontakt zwischen den Spielern statt. Durch "play-face", Augenkontakt und "galumphing"⁴⁾ wird seiner Meinung nach bei den Pavianen das Bestehen einer Spielsituation signalisiert, und zwar sowohl für die anderen Paviane als auch für menschliche Beobachter. Schon bei Groos (1899, 500f) findet sich ein Hinweis auf ähnliches Verhalten von Kindern: Miteinander ringende Knaben zeigen durch ein Lachen dem Gegenspieler an, daß sie mit ihm nur spielerisch kämpfen⁵⁾.

Die Untersuchungen zum "play-face" deuten ein weiteres Problem der Spielforschung an: das Verhältnis zwischen Tier- und Menschenspiel, ja die Unklarheit des Begriffs "Spiel" überhaupt⁶⁾. Miller (1973, 87) und Millar (1968, 11) sprechen beide sehr anschaulich von "play" als einer "Papierkorb-Kategorie" - "wastebasket category" (Miller) bzw. "linguistic wastepaper basket" (Millar) -, in die alle möglichen Verhaltensweisen eingeordnet werden, ohne daß die einzelnen Autoren sich um Begriffsklarheit bemühen. Daher ist es oft schwierig zu erkennen,

-
- 2) Diese Formel wurde m.W. zuerst von Bateson (Erstveröffentlichung 1955; abgedruckt in Bruner/Jolly/Sylva 1976 und auch später bei Bateson 1971) geprägt und ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der Spielforschung geworden.
 - 3) Vgl. dazu Watzlawick/Beavin/Jackson (1974, 41ff, 92f u.a.), die Metakommunikation jedoch nur für menschliche Kommunikation erläutern.
 - 4) Miller schreibt zu diesem Begriff: "I will use 'galumphing' as a shorthand term for 'patterned, voluntary elaboration or complication of process, where the pattern is not under the dominant control of goals'" (Miller 1973, 92). Vgl. Penguin Dictionary (Garmonsway 1972, 310): "galumph - (...) v/1 leap about clumsily but joyfully; express triumph by such movements".
 - 5) In neuerer Zeit hat van Hooff dieses "play-face" bei Affen und Menschen näher untersucht (vgl. van Hooff 1976).
 - 6) So auch Scheuerl (1975a, 341) und Sutton-Smith (1975a, 325).

ob sich bestimmte Ausführungen auf Menschen- oder Tierspiel beziehen und worin der betreffende Autor den Unterschied zwischen beiden sieht. So wird in einigen Werken Tier- und Menschenspiel als verschieden gegenübergestellt (vgl. z.B. Bally 1966; Château 1976), um auf diesem Wege die besondere Natur des menschlichen Spiels besser hervorheben zu können; in anderen wird der Vergleich zum Herausarbeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten benutzt (so z.B. Groos 1896; Groos 1899; Buytendijk 1933); eine dritte Gruppe von Veröffentlichungen setzt Tier- und Menschenspiel in seinen Erscheinungsformen bei den Jungen der Art gleich und untersucht es in seiner Bedeutung für die Entwicklung junger Lebewesen (so z.B. Millar 1968).

Geht man davon aus, daß Sammelbände den erreichten Forschungsstand in gewissem Maße dokumentieren, so illustriert der Reader "Play" (Bruner/Jolly/Sylva 1976) - m.W. die jüngste Publikation dieser Art - ein Konvergieren der Erforschung des Spiels bei Tier und Mensch rein äußerlich schon allein durch das quantitative Verhältnis der aufgenommenen Beiträge (Gesamt: 71, davon über Spiel bei Tieren 29, bei Menschen 42), aber auch dadurch, daß Teilaspekte des Spiels, z.B. "Play, Problem-Solving and Tool Use" oder "Playing Sex Roles", durch Aufsätze sowohl zum tierischen als auch zum menschlichen Spiel behandelt werden (vgl. Bruner/Jolly/Sylva 1976, 222ff und 368ff). Die Herausgeber begründen in ihrer Einleitung die bewußte Gegenüberstellung von Artikeln über Tier- und Menschenspiel mit der Hoffnung, auf diese Weise Parallelen und Unterschiede herausarbeiten zu können (vgl. Bruner/Jolly/Sylva 1976, 20)⁷⁾.

7) Zwei Trends lassen sich dabei zum gegenwärtigen Zeitpunkt feststellen: "In some instances, this comparative treatment yields something approaching a parallelism throughout the primate order, as for example in rough-and-tumble play. In others, as in the emergence of symbolic play, the result is to highlight striking discontinuities in play patterns that emerge when language becomes a factor in the regulation and indeed the content of play" (Bruner/Jolly/Sylva 1976, 20). Damit scheint Flitners Meinung, "daß es in der wissenschaftlichen Betrachtung immer schwieriger wird, menschliches und tierisches Spiel auf einen Begriff zu bringen" (Flitner 1975a, 21) zumindest für einige Arten des Kinderspiels, nämlich Verfolgungs- und Kampfspiele ("rough-and-tumble play") widerlegt.

Was für das Verhältnis von Menschen- und Tierspiel gilt, trifft weitgehend auch für die Gegenüberstellung von Kinder- und Erwachsenen-spiel zu. Bisher ist dieses Problem m.W. noch nicht untersucht worden⁸⁾. Im Regelfall wird in der Literatur der Begriff "Spiel" für alle Arten von Spiel verwendet, und es ist daher kaum festzustellen, ob die jeweiligen Ausführungen sich auf Kinder- oder Erwachsenenspiel beziehen. Im folgenden werden daher sowohl Autoren herangezogen, die über Spiel (allgemein) schreiben, als auch Literatur zum Kinderspiel im besonderen. Eine begriffliche Klärung oder gar eine inhaltliche Abgrenzung ist hier nicht zu leisten⁹⁾. Sie ist im Hinblick auf das Wesen des Spiels auch nicht von so großer Bedeutung, wenn man davon ausgeht, daß Spiel gleichermaßen in der Welt der Dinge, der Tiere und der Menschen vorhanden ist. Bei der Bestimmung des Wertes des Spiels für die kindliche Entwicklung jedoch, die neben der Begriffs- und Wesensklärung (vgl. unten I, 2.) Anliegen dieses Teils der Arbeit ist (vgl. unten I, 1.), erhält diese Unterscheidung größeres Gewicht.

-
- 8) Trotz seiner Hoffnung auf die Diskussion dieser Frage weckenden Titels ("Spiele der Erwachsenen") ist das Buch von Berne (1967) hier keine Hilfe, da es Interaktionsabläufe zwischen Erwachsenen aus therapeutischen Gründen als Spiele bezeichnet, ohne daß diese Handlungen den Beteiligten selbst oder ihrer Umwelt als Spiele erscheinen.
- 9) Jüngste Publikationen zum Kinderspiel zweifeln zwar die Berechtigung einer Gleichsetzung von Kinderspiel und Erwachsenenspiel an: "According to present-day child psychology concepts one above all wonders whether children's and adult's play may be referred to under one name" (van der Kooij/de Groot 1977, 23f), treffen aber selbst keinerlei begriffliche oder inhaltliche Unterscheidung bei der Übernahme umfassender Spieltheorien, deren Spielbegriff über Kinderspiel hinausgeht (vgl. van der Kooij/de Groot 1977, 21ff).

1. Spieltheorien

a) Umfassende Spieltheorien

Die Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens Spiel wird nicht nur durch die unterschiedlichen Wissenschaften dokumentiert, die sich mit ihm auseinandersetzen, sondern auch durch die Metaphern, mit denen man es belegt. Flitner spricht vom "Labyrinth der Spielerscheinungen" (Flitner 1975a, 106); Reilly stellt sich bei der Diskussion der unterschiedlichen spieltheoretischen Ansätze die Aufgabe, ein Spinnengewebe zu erklären - "defining a cobweb" (Reilly 1974, 57); Bruner/Jolly/Sylva nennen Spiel ein "antic topic", was Assoziationen wie "vielfältig, lustig, Überraschend" hervorruft und somit das Spaßelement des Spiels neben seiner Vielfalt betont (vgl. Bruner/Jolly/Sylva 1976, 13).

Eine Klassifizierung sowohl der Spielerscheinungen als auch der Versuche, Spiel zu erklären, erweist sich als schwierig. Reardon (1974, 28ff) unterscheidet zwischen "energy theories" (Schiller, Spencer, Lazarus, Tolman), "functional theories" (Groos, Hall) und "psychological approaches" (Piaget, Freud, Peller). Bei dieser Einteilung werden sowohl Scheuerls phänomenologischer Ansatz (Scheuerl 1973) als auch anthropologische Arbeiten (vgl. u.a. Sutton-Smith 1972; Avedon/Sutton-Smith 1971a) und neuere Versuche, Spiel umfassend zu beschreiben und zu deuten, ohne auf ein Grundprinzip zu rekurren (z.B. Caillois 1960; Jünger 1953), nicht erfaßt. Flitner stellt zu Beginn seiner Veröffentlichung über das Kinderspiel auch einige Theorieansätze vor, wobei er von den "Universaltheorien" (Flitner 1975a, 16) des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ausgeht. In der Mehrzahl versuchen diese älteren Theorien die Komplexität der Spielerscheinungen mit Hilfe eines Erklärungszusammenhangs, der zumeist die Funktion des Spiels betrifft, zu deuten. Als Hauptvertreter dieser Theorien gelten in der Spielforschung (vgl. u.a. Flitner 1975a, 13ff; Scheuerl 1973, 105ff; Millar 1968, 13ff; Schmidtchen/Erb 1976, 8f; Reilly 1974, 61ff) Herbert Spencer, Moritz Lazarus, G.S. Hall, Karl Groos und Johan

Huizinga¹⁰⁾. Diesen Autoren ist eine monokausale Sicht des Spiels gemeinsam.

Deshalb ist es möglich, ihre Theorien durch jeweils einen Begriff zu charakterisieren. Für Spencer (1855) ist dies "surplus energy" (nach Reilly 1974, 62; Millar 1968, 15). Spencer hält Spiel für eine Verhaltensform der höherentwickelten Tiere und des Menschen. Da diese beiden Gruppen nicht alle Kräfte zur Lebenserhaltung aufwenden müssen, haben sie Energieüberschüsse, die im Spiel abreagiert werden (vgl. Millar 1968, 15f)¹¹⁾. Nach Flitner ist diese Theorie, wenn auch in abgewandelter Form, bis heute lebendig geblieben (vgl. Flitner 1975a, 14)¹²⁾. Einen auf den ersten Blick gegensätzlichen Erklärungsversuch des Spiels bringt Moritz Lazarus (vgl. Lazarus o.J.). Er kontrastiert Arbeit und Spiel und sieht Spiel als freie, ziellose Tätigkeit, die nach der Arbeit unternommen wird, Lust bereitet und zu "erhebender Erholung" (Lazarus o.J., 51) führt. Während Spencer Kraftüberschuß als spielauslösend ansieht, ist es für Lazarus das Bedürfnis nach Erholung von der Arbeit. Groos hält diese Theorien für sich ergänzende Konzepte und gibt Beispiele für beide Erklärungszusammenhänge (vgl. Groos 1899, 467ff). Menschen spielen demnach, wenn sie von der Arbeit erschöpft sind; sie wollen im Spiel vielleicht etwas ganz anderes als bei der Arbeit tun: So wird der Geistesschaffende kegeln oder der Handwerker Karten spielen. Erholung von der Arbeit ist dabei ebenso vorhanden wie Einsatz vernachlässigter Tätigkeitsarten. Groos stellt die Vermutung auf, daß Kinder eher aus Kraftüberschuß spielen, Erwachsene aber aus Erholungsbedürfnis (vgl. Groos 1899, 413). Da weder Spencers noch Lazarus' Theorie erklären, warum einige Menschen

- 10) Die großenteils pädagogisch orientierten spieltheoretischen Ansätze des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, wie z.B. die von Locke, Rousseau, den Philanthropen und der Reformpädagogik werden in Teil II untersucht.
- 11) Spencer führt dazu im einzelnen aus: "Organe, die sich während einer Ruhezeit erholt haben, zeigen die Neigung, leichter erregt zu werden und in ideale Tätigkeit überzugehen, wenn es an realer Tätigkeit fehlt, und so verfallen sie auch bereitwillig auf irgendeine künstliche Übungsweise als Ersatz für die natürliche Übungsweise, wenn diese nicht zu haben ist" (Spencer (1855) hrsg. von Scheuerl 1975b, 57).
- 12) Flitner (1975a) nennt Tolman (1932), Tinklepaugh (1942) und Alexander (1958) als jüngere Vertreter der Kraftüberschuß-Theorie.

ihr Spiel bis an den Rand der Erschöpfung fortsetzen, glaubt Groos eine "circuläre Reaktion" (Groos 1899, 477) als dritte physiologische Ursache für Spielverhalten feststellen zu können.

Eine völlig andere Erklärung für das Spielverhalten von Kindern bringt die "Rekapitulationstheorie" von Hall. Sie basiert auf der Annahme, daß Kinder das Verbindungsglied in der Entwicklungskette vom Tier zum Menschen sind¹³⁾ und vergangene Evolutionsphasen der Menschheit in ihrer Kindheit durchleben. Somit erklärt sich ihr Interesse am Erklettern von Bäumen, Bauen von Zelten, Fischen etc. aus der primitiven Vergangenheit des Menschen als Jäger. So wenig diese Theorie auch von der Wissenschaft akzeptiert wurde¹⁴⁾, so hat sie doch das Interesse für die Beschäftigung mit der Kindheit stimuliert (nach Millar 1968, 16ff; Flitner 1975a, 15f) und dadurch wiederum die Untersuchung des Kinderspiels befruchtet und weitergetrieben.

Am Ende des 19. Jahrhunderts formuliert Karl Groos in zwei umfangreichen Werken¹⁵⁾ seine Erkenntnisse über die Erscheinungsformen und den Wert des Spiels bei Tier und Mensch. Dabei setzt er sich mit den Theorien von Spencer und Lazarus auseinander. Wenngleich Groos auch die Erholungs- und Kraftüberschußtheorie als Teilerklärung für einzelne Erscheinungsformen des Spiels zuläßt, so ist für ihn doch der zentrale Begriff, der "Motor des Spiels" (Scheuerl 1975b, 54), die "Vorübung". Im Spiel bilden junge Tiere und Menschen ihre Fähigkeiten für das spätere Leben in einem geschützten Umfeld aus, ohne die Konsequenzen ihres Verhaltens tragen zu müssen. Dabei ist für Groos das biologische Kriterium, "dass wir es nicht mit der ernstlichen

13) Millar führt dazu aus: Children "pass through all the stages from protozoan to human in their lives as embryos. Some of the stages through which the human foetus passes from conception to birth are similar to the developmental sequence of structure and behaviour from fish to man" (Millar 1968, 17).

14) Château widerlegt Halls Theorie mit vielen durch Beispiele illustrierten Argumenten und weist insbesondere auf den bei Hall vernachlässigten Einfluß der Umwelt hin, in der das Kind aufwächst und die sein Verhalten, auch sein Spielverhalten, prägt (vgl. Château 1976, 375ff).

15) Die Spiele der Tiere, 1896; Die Spiele der Menschen, 1899.

Ausübung, sondern nur mit der Vorübung und Einübung der betreffenden Triebe zu thun haben" (Groos 1899, 7). Als psychologisches Kriterium bezeichnet er, daß das Spiel "rein um der Lust an der Thätigkeit selbst willen" (Groos 1899, 7) durchgeführt wird. Groos geht davon aus, daß Menschen und Tiere zwei Arten von Grundtrieben besitzen, die ihr Verhalten bestimmen: zum einen solche Triebe, "durch deren Einübung das Individuum zunächst einmal die Herrschaft über seinen eigenen psychophysischen Organismus gewinnt", zum anderen jene, "die gerade darauf ausgehen, das Verhalten des Lebewesens zu anderen Lebewesen zu regeln" (Groos 1899, 6). Diesen Triebarten ordnet er Spielformen zu, so z.B. das spielende Experimentieren mit "sensorischen und motorischen Apparaten", "intellektuellen Fähigkeiten", "Gefühlen und Willen" (vgl. Groos 1899, Erster Abschnitt, 8ff), den auf das Individuum gerichteten Trieben. "Kampfspiele", "Liebesspiele", "Nachahmungsspiele" und "Sociale Spiele" üben die partnergerichteten Triebe (Groos 1899, Zweiter Abschnitt, 216ff).

Seine Theorie belegt Groos mit einer großen Anzahl von Beispielen aus unterschiedlichen Kultur- und Gesellschaftsformen. Obwohl dieser Beispielreichtum von der gegenwärtigen Spielforschung anerkannt wird (vgl. Scheuerl 1975b, 55), so ist doch Groos' Ansatz, in dem "das Spiel erscheint als eine weise listige Einrichtung der Natur, den höher entwickelten Geschöpfen einen größeren Raum für Anpassung und Übung zu geben" (Hoffmann 1930, 210), in seiner Ausschließlichkeit überholt (vgl. u.a. Scheuerl 1975b, 55; Schmidtchen/Erb 1976, 8; Millar 1968, 19f). Grundsätzliche Kritik an der Einübungstheorie kommt von Vertretern marxistischer Spielkonzepte, die die weitgehende Gleichsetzung von Tier- und Menschenspiel bei Groos ablehnen und den fehlenden Gesellschaftsbezug bemängeln (vgl. Christensen 1963, 13ff). Auch Flitner bezweifelt, daß z.B. das Mädchen im Puppenspiel seine spätere Mutterrolle einübt, sondern betont vielmehr das symbolische Ergreifen von unterschiedlichen Rollen im Spiel. Spiel sei nicht eine "Vorstufe zu anderen Formen, in denen das Leben direkter erlernt wird oder selbst stattfindet" (Flitner 1975a, 110). Darüber hinaus weist Miller darauf hin, daß ein Üben der kindlichen Fähigkeiten erst dann einsetzt, wenn diese schon beherrscht werden (vgl. Miller 1973, 91). Am ausführlichsten behandelt Châteaueu (1976, 1ff) die Einübungstheorie.

Auch er warnt vor einer zu raschen Zusammenschau von Tier- und Menschenspiel, obzwar zwischen beiden ein Zusammenhang bestehe. Jedes menschliche Spiel sei viel eher "eine Suche nach Neuem" (Château 1976, 22), die durch den Genuß gekennzeichnet sei (vgl. Château 1976, 13). Sicherlich ist ein Großteil der Kritik an der Spieltheorie von Groos berechtigt. Doch zeigen gerade neuere Untersuchungen, daß seine Interpretation des Spiels als Einübung, als Vorbereitung auf das Leben, nicht überholt ist. Insbesondere Sutton-Smith neigt wiederum Groos zu und beschreibt das Spiel als "Ermöglichung von Adaptation" (Sutton-Smith 1975a, 333).

Die Skizzierung dieser älteren Spieltheorien hat gezeigt, daß in ihnen durchaus Elemente enthalten sind, die heute noch Gültigkeit besitzen (vgl. auch Scheuerl 1975c). So finden sich Aspekte der Erholung beispielsweise auch beim Lernspieleinsatz im Unterricht; der Gesichtspunkt der Übung bzw. Vorübung ist dabei ebenfalls vertreten. Als Erklärung von Spiel allgemein müssen diese umfassenden Theorien jedoch versagen, "because they attempt to define and treat play as an activity with a common core and with characteristics that distinguish it from all others. Actually each emphasizes a different aspect of play" (Millar 1968, 21). Die Reduzierung aller Spielerscheinungen auf einen einzigen Aspekt hat sich als nicht ausreichend herausgestellt.

Auch im 20. Jahrhundert gibt es Versuche, umfassende Theorien des Spiels zu entwickeln, wenn auch eine Rückführung auf eine Funktionsdeutung vermieden wird (vgl. Flitner 1975a, 18). Besonders die von Scheuerl als "anthropologische Deutungs- und Ordnungsversuche" (Scheuerl 1975b, 131) apostrophierten Werke von Buytendijk (1933), Huizinga (1949), Bally (1966) und Gaillois (1960) sind dabei zu nennen; aber auch Jünger (1953), Kujawa (1949) und Göbel (1955), die sich alle um eine Wesensbestimmung des Spiels bemühen. Dabei ist ihnen zwar ein interdisziplinärer Forschungsansatz gemeinsam; ihre Ergebnisse sind jedoch sehr unterschiedlich und dokumentieren erneut die Komplexität des Phänomens Spiel. Sowohl Huizinga als auch Göbel fassen den Spielbegriff sehr weit: Göbel dehnt ihn über das Tier- und Menschenspiel hinaus auf das Spiel der Dinge aus und untersucht z.B. auch das Spiel der Farben (vgl. Göbel 1955, Abschnitte A und B); Huizinga setzt sich

ausdrücklich gegen begrenzte Spieltheorien psychologischer, physiologischer und biologischer Ausrichtung ab, die seiner Ansicht nach zwar in der Funktionsbestimmung des Spiels zu Teilerklärungen gelangen, die zentrale Frage der Wesensdeutung aber nicht in Angriff nehmen (vgl. Huizinga 1949, 3f). Die geistige Qualität des Spiels und das ihm innewohnende Moment des Spaßes werden von Huizinga besonders hervorgehoben (vgl. Huizinga 1949, 4ff). Für ihn ist das Spiel ein Grundelement der Kultur¹⁶⁾, das sie durchdringt (vgl. Huizinga 1949, 122) und dort anzutreffen ist, "wo der Mensch sich über die Befriedigung der reinen Notdurft" (Scheuerl 1975c, 18) erhebt. Somit erhalten bei Huizinga fast alle Bereiche menschlichen Lebens eine aus dem Spiel gewachsene Bedeutung: die Dichtung, die Musik, die Philosophie, die Rechtsprechung, der Krieg, die Wissenschaft. Eine zentrale Stellung in der Beschreibung der Spielelemente europäischer Kulturen im historischen Abriss nimmt seiner Ansicht nach der Wettkampf ein, dessen Auftreten in den einzelnen Lebensbereichen ausführlich dokumentiert wird. Im Gegensatz zu den älteren Spieltheorien, die alle einen biologischen Zweck im Spielverhalten sahen, verstehen die soeben genannten Autoren das Spiel als ein Urphänomen menschlicher (Caillois, Kujawa, Huizinga, Jünger), tierischer (Bally, Buyten-dijk) und auch dinglicher (Göbel) Existenz, dessen Eigenwert unbestritten ist und dessen Beschreibung und Klassifizierung als eine

16) Dazu Huizinga: "Mit dem Ausdruck 'Spielelement der Kultur' ist hier nicht gemeint, daß unter den verschiedenen Betätigungen des Kulturlebens den Spielen eine wichtige Stelle vorbehalten ist, auch nicht, daß Kultur durch einen Entwicklungsprozeß aus Spiel hervorgeht, in der Weise, daß etwas, was ursprünglich Spiel war, später in etwas übergegangen wäre, was nicht mehr Spiel ist und nun Kultur genannt werden kann. Im folgenden soll vielmehr gezeigt werden, daß Kultur in Form von Spiel entsteht, daß Kultur anfänglich gespielt wird" (Huizinga 1949, 75).

wichtigere Aufgabe gesehen werden als die Suche nach biologischer oder anderer Funktion¹⁷⁾.

Buytendijks Wesensbestimmung des Spiels entspricht grundsätzlich anderen Erkenntnisinteressen als denen der älteren Spieltheoretiker oder auch Huizingas. Für ihn ist Spiel eine Hinundherbewegung, eine Interaktion zwischen Spieler und Spielobjekt (vgl. Buytendijk 1933, 116f)¹⁸⁾, und bei jungen Tieren und Menschen gleichermaßen zu beobachten. Buytendijk verbindet seine Merkmalsbeschreibungen des Spiels mit einer "sehr generalisierten Triebtheorie, in der sich biologische, tiefenpsychologische und philosophisch-anthropologische Deutungen streckenweise ungeschützt miteinander verknüpfen" (Scheuerl 1975b, 133). "Man kann dieser Buytendijkschen Theorie keinen Namen geben" (Spranger 1935, 504). Dieser Kernsatz der ausführlichen Rezension des Buches von Buytendijk durch Spranger dokumentiert in eindeutiger Weise den Wandel, der sich in der Spieltheorie seit Groos vollzogen hatte. Während Groos die Fülle der Spielerscheinungen nicht nur ausführlich beschrieb und durch Beobachtungen vieler Forscher belegte, sondern in einem zweiten Schritt auch zu einer Deutung der Funktion des Spiels als Vorübung für das Leben gelangte, geht es bei Buytendijk und den ihm nachfolgenden Spieltheoretikern zwar auch um Beschreibung und Erklärung, aber kaum um Deutung. In jüngerer Zeit haben Avedon/Sutton-Smith diesen Ansatz lapidar begründet: "Actually it makes more sense to map the subject matter rather than to define it,

17) Dazu Jünger: "Die Untersuchungen des Spiels verfehlen ihren Gegenstand stets dann, wenn sie ihm Motive unterzuschieben versuchen oder Zwecke an ihn knüpfen" (Jünger 1953, 185). Auch Caillois führt an, daß das Spiel zwar die Fähigkeiten der Kinder entwickle, aber der Zweck des Spiels liege nur im Spiel selbst (vgl. Caillois 1960, 192). Es ist bezeichnend, daß alle jene Spieltheoretiker, die die Wesensfrage zu ihrem zentralen Anliegen machen, als Oberbegriff zu Spiel zumeist "Bewegung" anführen (z.B. Scheuerl 1973; 1975a; Buytendijk 1933), während jene, die weniger den Selbstwert des Spiels als seinen Dienstwert z.B. für die kindliche Entwicklung betonen, das Spiel als Tätigkeit bezeichnen (z.B. Oerter 1974; Schmidtchen/Erb 1976).

18) "Kurz gesagt: Spielen ist also nicht nur, daß einer mit etwas spielt, sondern auch, daß etwas mit dem Spieler spielt" (Buytendijk 1933, 117).

and that is what this book does in the main" (Avedon/Sutton-Smith 1971a, 5).

Wie Buytendijk setzt auch Bally sowohl bei naturwissenschaftlichen als auch geisteswissenschaftlichen Fragestellungen an; er sieht Spiel vorwiegend im Spannungsfeld von Freiheit und Begrenzung. Ausgehend von Schillers Gedanken zum Spiel¹⁹⁾ und unter Kontrastierung des Instinktverhaltens der Tiere mit menschlichem Verhalten gelangt er zu dem Ergebnis, daß Spiel dort entsteht, wo ein von instinktiven Zwängen nicht begrenzter Spielraum existiert, in dem der Spielende in Freiheit, d.h. in nicht absolut vorgezeichneter Weise agieren kann (vgl. Bally 1966). Kujawas (1949) und Jüngers (1953) Versuche, der Bedeutung des Spiels näherzukommen, gehen in ihren Erkenntnissen kaum über die schon referierten Werke hinaus.

Die Durchsicht der älteren und jüngeren umfassenden Spieltheorien zeigt, wie wenig eindeutig Spiel - trotz großer Akribie bei der Sammlung von Beispielen und Beobachtungen (so z.B. Groos 1899), trotz interdisziplinären Ansatzes (so z.B. Bally 1966; Buytendijk 1933) oder auch trotz intensiver Einfühlung (so z.B. Kalf 1961) - zu bestimmen ist: "Only the naive could believe from reviewing the evidence of the literature, that play is a behavior having an identifiable nature. While common sense may confidently assert that there is such a thing as play, the literature assumes a rather weak position about what this phenomenon is" (Reilly 1974, 113). Nichtsdestoweniger bieten diese Theorien Einzelerkenntnisse, die Teilaspekte des Phänomens erhellen und in jüngeren Veröffentlichungen wiederaufgegriffen werden. So ist der Gedanke des Spiels als Übungsfeld für spätere Lebensbewältigung (Groos 1899) insbesondere im Hinblick auf das Rollenspiel

19) Friedrich Schillers einprägsamer Satz aus dem 15. Brief "Über die ästhetische Erziehung des Menschen": "Denn, um es endlich einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (zitiert nach Scheuerl 1975b, 37) wird öfters in spieltheoretischen Abhandlungen erwähnt oder ihnen als Motto vorangestellt. Ein Wiederaufgreifen Schillerscher Gedanken zum Spiel sieht Scheuerl insbesondere bei Huizinga und Bally (vgl. Scheuerl 1975b, 33).

näher untersucht und belegt worden (vgl. unten I, 1. b). Ebenso liegen zur Frage des Verhältnisses von Spannung und Entspannung neuere Untersuchungen vor (vgl. Heckhausen 1974a), die Verbindungen zu Buytendijks dynamischem Spielkonzept und auch der Erholungstheorie von Lazarus nahelegen.

b) Einzeluntersuchungen zum Kinderspiel

Wie die Skizzierung der umfassenden Spieltheorien gezeigt hat, ist es bisher nicht gelungen, "Spiel" innerhalb eines Theorieentwurfs vollständig zu erfassen und endgültig zu bestimmen. Zwar bleibt der Wunsch nach einer solchen Theorie weiter bestehen und ist auch als Forderung erst kürzlich wieder erhoben worden (vgl. van der Kooij/de Groot 1977, 229), doch scheinen Einzeluntersuchungen bestimmter Spielphänomene zum gegenwärtigen Zeitpunkt erfolgversprechender zu sein. "Die Spieltheorie ist gegenwärtig nur in mehreren sich ergänzenden Denkmodellen zu entwickeln", schreibt Flitner (Flitner 1975a, 106)²⁰⁾ und zeigt vier Hauptströmungen der Spielforschung auf:

1. Abhandlungen zur Phänomenologie des Spiels, die sich um eine exakte Beschreibung der beobachtbaren Merkmale des Spiels bemühen, um so zu einer Deutung zu gelangen (z.B. das grundlegende Werk von Scheuerl 1973); 2. psychologische Untersuchungen, die sich insbesondere mit den Fragen der Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung befassen (z.B. Piaget 1969); 3. psychoanalytische Spieltheorien, die unter Verwendung des Spiels Therapien für psychisch gestörte Kinder entwickeln (z.B. Hartmann 1974; Zulliger 1959); 4. sozialpsychologische Ansätze, die sich insbesondere mit dem kindlichen Rollenspiel auseinandersetzen (Smilansky 1974; Shaftel/Shaftel 1973).

20) Flitners 1972 zuerst erschienene Schrift (hier zitiert nach der 4. Auflage 1975) ist die zur Zeit ausführlichste und umfassendste Darstellung des Forschungsstandes. Die vier Jahre später veröffentlichte Monographie von Schmidtchen/Erb (1976), die sich auf psychologische Untersuchungen überwiegend empirischer Ausrichtung beschränkt, bringt gegenüber Flitners Kapitel zur Entwicklungspsychologie und Lernforschung nichts wesentlich Neues. Ähnliches trifft für van der Kooij/de Groot (1977) zu.

Die Überlegungen zur Phänomenologie des Spiels werden zweckmäßigerweise bei der Klärung des Spielbegriffs (vgl. unten I, 2.) berücksichtigt. Von den drei übrigen Strömungen der Forschung sind insbesondere von psychologischen und sozialpsychologischen Studien Einsichten in den Wert und die Funktion des Spiels für den heranwachsenden Menschen - um den es im schulischen Fremdsprachenunterricht ja zumeist geht - zu erwarten. Zusätzlich zu den von Flitner (1975a) genannten Forschungsrichtungen sind Untersuchungen zu den gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen des Spiels für die Frage des Einsatzes von Spielen in der Schule von Bedeutung. Abhandlungen über Spiel aus anthropologischer Sicht sollen deshalb als dritte Kategorie einbezogen werden.

(1) Entwicklungspsychologisch ausgerichtete Untersuchungen

Einer Untersuchung des Werts des Spiels für die kindliche Entwicklung kann man sich aus verschiedenen Richtungen nähern. So stellen Schmidtchen/Erb (1976) Forschungsergebnisse zu vier Bereichen zusammen: "Spiel und kognitive Entwicklung", "Spiel und soziale Interaktion", "Spiel und Emotionen" und "Spieldiagnostik und Spieltherapie"²¹⁾. Der letztere Problembereich wird für die Fragestellungen dieser Arbeit als wenig relevant angesehen und nicht näher diskutiert (vgl. Einleitung). Der Aspekt der sozialen Interaktion wird im nächsten Abschnitt behandelt (vgl. unten I, 1. b (2)). Bei den verbleibenden zwei Themenkreisen liegen nach Schmidtchen/Erb (1976, 7) lediglich zum Komplex "Spiel und kognitive Entwicklung" eine größere Anzahl empirischer Untersuchungen vor; zum Thema "Einfluß des Spieles auf die Gefühlswelt des Kindes" gebe es dagegen nur wenige, oft sehr einseitige Studien (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, 80). Schon die Tatsache, daß über das Verhältnis von Spiel und kognitiver Entwicklung etwas umfangreicheres Material vorhanden ist, spricht für eine vorwie-

21) Schmidtchen/Erb (1976, 7) weisen darauf hin, daß etwa 80 % der von ihnen herangezogenen empirisch-psychologischen Arbeiten zum Kinderspiel aus dem angloamerikanischen Kulturkreis stammen; seit den zwanziger Jahren und den Untersuchungen von W. Stern, Ch. Bühler und H. Hetzer habe die deutsche Kinderspielforschung stagniert.

gende Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Zudem wird die Betonung des kognitiven Aspekts dadurch nahegelegt, daß schulisches Lernen - und damit auch der Lernspieleinsatz im Englischunterricht - von den kognitiven Eigenschaften einer Person stark beeinflußt wird.

Einige der bisher veröffentlichten Arbeiten betreffen die Funktion des Spiels für die kognitive Entwicklung (Sutton-Smith 1967), das Verhältnis von Spiel und kindlicher Denkentwicklung (Piaget 1969), die Verbindung zwischen Spiel und Problemlösungsverhalten (Sylva/Bruner/Genova 1976), Informationsaufnahme und Neugierverhalten (Schmidtchen/Erb 1976) und die psychologische Dimension der Spielsituation (Heckhausen 1974a). Das zuletzt genannte Thema reicht bereits über das Gebiet der kindlichen Entwicklung hinaus und berührt die Wesensbestimmung des Spiels aus psychologischer Sicht.

Trotz einer zwischen Sutton-Smith und Piaget ausgetragenen Kontroverse²²⁾ ergibt eine nähere Betrachtung ihrer Theorien durchaus grundlegende Übereinstimmungen. Sutton-Smith (1967; 1974a) meint, daß eine funktionale Verbindung zwischen Spiel und kognitiver Entwicklung zu vermuten sei. Das Spiel stelle dem Kind eine Fülle fiktiver Situationen zur Verfügung, die ihm das Erproben vieler unterschiedlicher Handlungsvarianten ermöglichen. Dabei diene Spiel offenbar nicht nur der direkten Anpassung des Kindes an seine Umwelt, sondern eröffne ihm Möglichkeiten der Adaptation (vgl. Sutton-Smith 1975a, 333) und der Kreativität²³⁾.

22) Sutton-Smith bemängelt an Piagets Theorie, daß in ihr das anpassende Moment des Kinderspiels überbetont und die kreativen Möglichkeiten vernachlässigt werden (vgl. Flitner 1974, 114ff und für die Erwiderung Piagets: Flitner 1974, 125ff). Eine Diskussion dieser Kontroverse, die nach der Einschätzung von Scheuerl (1975c, 15) zum Teil auf Mißverständnissen beruht, ist für den hier verfolgten Zweck entbehrlich.

23) "Play...does not appear to be adaptive in any strictly utilitarian sense. Rather, it seems possible that such expressive phenomena produce a superabundance of cognitions as well as a readiness for the adoption of an 'as if' set, both of which are potentially available if called upon for adaptive or creative requirements" (Sutton-Smith 1967, 369).

Auch Piagets Funktionsdeutung des Kinderspiels enthält eine vorwiegend anpassende (Nachahmung) und eine eher kreative Komponente (Spiel). Für Piaget ist das kindliche Spiel eng verknüpft mit der Denkentwicklung. Diese Entwicklung ist bestimmt von zwei gegenläufigen Prinzipien, die einander ergänzen: der Assimilation und der Akkommodation. Assimilation bezeichnet den Prozeß der Aufnahme von Informationen aus der Umwelt und ihre Einpassung in die eigene Persönlichkeit, Akkommodation ist die Anpassung der Persönlichkeit an die Umwelt. Betrachtet man diese beiden Prozesse im Hinblick auf ihre Verbindung zu Nachahmung und Spiel, so ist Nachahmung dann vorhanden, wenn Akkommodation überwiegt, Spiel bei einem Vorherrschen von Assimilation (vgl. Piaget 1969, 10)²⁴). Damit ist Spiel für Piaget eine "Technik der Weltaneignung" (Flitner 1975a, 50) und zwar auf sensumotorischem und geistigem Gebiet (vgl. Piaget 1969, 16). Im Verlauf seiner Entwicklung erlebt das Kind drei aufeinander aufbauende Phasen, die durch unterschiedliche Formen der Intelligenz gekennzeichnet sind und in denen jeweils eine Spielart vorherrscht: Phase 1: Sensemotorik - Übungsspiel (0-2 Jahre); Phase 2: Vorstellung - Symbolspiel (2-6 Jahre); Phase 3: Überlegung - Regelspiel (ab 6 Jahre) (vgl. Piaget 1969, 146ff). In der Phase des Übungsspiels beweist das Kind seine Fähigkeit, sich die Realität zu unterwerfen (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, 31); im Symbolspiel lernt es, selbst verschiedene Rollen zu übernehmen; im Regelspiel übt es die Interaktion mit anderen Kindern, wobei Regelspiele kollektivierte Übungs- und Symbolspiele sein können (vgl. Piaget 1969, 179ff).

Gegen Piagets Theorie werden hauptsächlich folgende Einwände erhoben (nach Flitner 1975a, 52ff): 1. Die Einbettung des Spiels mit seinen drei Erscheinungsformen in ein in seinem Ablauf festgelegtes lineares Schema mache Spiel zum "Durchgangsstadium" (Flitner 1975a, 52), zu einer zwar subjektiv notwendigen, aber abkürzbaren Phase. Es habe damit nur "kompensatorische Funktion für noch nicht erreichte Formen rationalen Erwachsenendenkens" (Flitner 1975a, 54). 2. Piagets Konzept

24) "Das Spiel ist fast reine Assimilation, d.h. es ist Denken, das ausgerichtet ist durch das vorherrschende Bedürfnis nach individueller Bedürfnisbefriedigung" (Piaget 1969, 117).

der kognitiven Entwicklung betone zu sehr die Anpassung des Individuums an seine Umwelt (so auch Coburn-Staeger 1977, 46); bei diesem Prozeß habe das Spiel eine überwiegend reproduktive Funktion, da Assimilation Verarbeitung von Umwelterfahrungen, aber nicht schöpferisches Eingreifen in die Umwelt bedeute. Die gestalterischen Momente des Spiels seien bei Piaget vernachlässigt. 3. Piaget sehe das Spiel als ein Mittel psychischer Bewältigung von kognitiven Funktionen, die direkt nicht bewältigt werden können; für ihn sei das Spiel der affektiven Seite zuzuordnen, der in seiner Theorie wenig Bedeutung beigemessen werde. 4. Empirische Untersuchungen der tatsächlich bei Kindern auftretenden Spielformen decken Piagets Aussagen über Abfolge und Dauer einzelner Phasen nicht (vgl. Eiferman 1974)²⁵).

Nicht nur für die bei Piaget mit dem Spiel verknüpfte Denkentwicklung des Kindes spielt der Assimilationsprozeß eine große Rolle, sondern auch für die Erforschung der Umwelt durch das Kind. Diese wird als ein Prozeß der Informationsaufnahme und -verarbeitung gesehen und hängt zusammen mit explorativem und Neugierverhalten. Sowohl Flitner (1975a) als auch Schmidtchen/Erb (1976) und Oerter (1974) referieren zu dieser Fragestellung die Arbeiten von Berlyne (1960) und Hutt (1966). Auch Heckhausens "Entwurf einer Psychologie des Spielens" (1974a) wird zuweilen in diesen Kontext eingeordnet (bei Oerter 1974, 198). Berlyne und Heckhausen einerseits und Hutt andererseits bringen Erklärungsansätze zu verschiedenen Aspekten der Informationsaufnahme.

Hutt ist der Ansicht, daß Spielverhalten erst einsetzt, wenn beispielsweise ein neuer Spielgegenstand dem Kind vertraut ist. Ihre aus Experimenten mit neuen Spielgeräten gewonnene Erkenntnis (vgl. die ausführliche Darstellung bei Schmidtchen/Erb 1976, 41ff) geht von der Annahme aus, daß das kindliche Verhalten einem unbekanntem Gegenstand

25) Auch Miller weist darauf hin, daß Übungs- und Symbolspiele nicht völlig mit dem Einsetzen der Regelspiele verschwinden. "The submerging of some outward forms of play in the process of socialization is not necessarily accompanied by the end of the capacity to play at other than formal games" (Miller 1973, 94).

gegenüber in sieben Schritten abläuft²⁶⁾. Zuerst zeige das Kind Explorationsverhalten; es erkunde den neuen Gegenstand, bevor es mit ihm spiele. Diese Abfolge von Explorationsverhalten und Spielverhalten ist jedoch nicht für alle Kinder zwingend. Es gibt den Untersuchungen von Hutt/Bhavnnani (1976) zufolge Kinder, die einen Gegenstand zwar betrachten, ihn aber nicht näher erkunden ("non-explorers"), ferner Kinder, die ihn zwar intensiv untersuchen, dann aber nicht mit ihm spielen ("explorers"), und schließlich solche, die exploratives und spielerisches Verhalten zeigen ("intensive-explorers"). In einer Folgestudie über die beobachteten Kinder fanden Hutt/Bhavnnani (1976) heraus, daß diejenigen, die als Kleinkinder zu den "intensive-explorers" gehört hatten, fünf Jahre später besondere Fähigkeiten im divergenten und kreativen Denken zeigten. "Non-explorers" zeichneten sich durch fehlendes Neugierverhalten und geringe Abenteuerlust (bei den Jungen) und Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung (bei den Mädchen) aus. Überträgt man die Forschungsergebnisse von Hutt auf den Einsatz von Spielen in der Schule, so bietet sich dadurch erstens eine Erklärung für die Beliebtheit vertrauter und hinlänglich bekannter Spiele bei den Kindern, die diese immer wieder spielen wollen. Zweitens unterstützen die Ergebnisse insbesondere der zweiten Studie (Hutt/Bhavnnani 1976) die Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung des Spiels in der Schule vornehmlich dann, wenn divergentes und kreatives Denken zu den Erziehungszielen gehört.

Die Untersuchungen von Berlyne (1960) liefern demgegenüber Einsichten, warum neue Gegenstände und Situationen so beliebt sind. Er stellt fest, daß neue visuelle Reize, je nach dem Grad der ihnen eigenen Komplexität, der Unstimmigkeit (z.B. ein Gesicht mit drei Augen) und

26) Bei einem "Kontinuum willensgelenkten Verhaltens" (voluntary behavior), "welches (a) mit der vorsichtigen Exploration eines neuen Reizes beginnt, (b) in die Wiederholung funktionaler Reaktionen übergeht, (c) dann zu Kombinationen solcher Reaktionen, (d) dann zu sorgfältiger Transformation solcher Reaktionen zu einem zentralen Schema oder einer Idee, (e) zur Wiederholung dieser transformierten Reaktion, (f) ihrer Kombination mit anderen transformierten Reaktionen (und) (g) zur Erzeugung zunehmend neuer oder spielerischer Transformation" gelangt, sei der Punkt des Übergangs von Explorationsverhalten in Spiel bei c) und d) anzusetzen (Hutt nach Sutton-Smith 1975a, 325f).

des Überraschungsgehaltes, die Aufmerksamkeit der Beobachter länger auf sich ziehen als bekannte Reize. Die Intensität des durch die Reize ausgelösten Explorationsverhaltens wird als abhängig gesehen vom Alter der Probanden (für kleine Kinder ist aufgrund ihres geringeren Erfahrungshorizontes vieles neu und überraschend; so Schmidtchen/Erb 1976, 38ff), aber auch von dem Grad der Geborgenheit, den die Erkundungssituation bietet (vgl. Sutton-Smith 1975a, 326; Flitner 1975a, 42).

Eine Abgrenzung von Explorationsverhalten - das sich teilweise mit der Kategorie "Übungsspiel" von Piaget deckt - und spielerischem Verhalten ist schwer zu treffen²⁷⁾. Millar (1968, 134) unterscheidet zwischen "exploring" und "exploring play"; ersteres beginnt in dem Stadium zwischen Furcht und Vertrautheit, in dem das Interesse zum Erkunden verleitet; spielerisches Erkunden setzt ein, wenn das neue Objekt vertraut ist, aber noch nicht langweilt²⁸⁾. Eine exakte Grenzziehung ist sicherlich so lange nicht zu leisten, wie genaue Definitionen von Spielverhalten fehlen.

27) Sutton-Smith/Sutton-Smith (1974) treffen folgende Unterscheidung zwischen Erkundung und Übung ("mastery" und "play"). "Mastery umfaßt vier Verhaltensweisen: das Erkunden von Dingen (exploration), das Erproben der eigenen Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten (testing), das Nachahmen (imitation), und das Konstruieren (construction)" (Retter 1975, 468). "Mastery" wird als Vorform der Arbeit gesehen. "Demgegenüber vollzieht sich Spiel (play) nicht in direkter Auseinandersetzung mit der realen Welt, sondern stellt ein von der Wirklichkeit abstrahierendes Handlungsfeld dar, in dem sich der Spielende frei von Zwängen fühlt und nach eigenen Regeln handelt. Diese Unterscheidung ist nicht zuletzt deshalb bemerkenswert, weil die Autoren damit einerseits an klassische phänomenologische Wesensbestimmungen des Spiels durchaus anknüpfen, andererseits die uns gewohnte zeitliche Folge 'vom Spiel zur Arbeit' umkehren" (Retter 1975, 469).

28) Im Umgang mit dem neuen Objekt sieht Millar folgende Stufen: "'exploring play' when the object or the experience is relatively new, 'manipulative play' when the object itself yields little further information, 'practice play' when there are further changes in the activity rather than in the object, and 'repetitive play' when the repetition with or without variations, places, docketts, or codes the experience in some way" (Millar 1968, 134).

In Heckhausens (1974a) spieltheoretischem Ansatz, dessen Kernbegriff der Aktivierungszirkel ist, lassen sich Anknüpfungspunkte vor allem zu Berlyne finden. Wie Berlyne spricht auch Heckhausen von der Bedeutung gewisser "Diskrepanzen" einer Situation, die das Entstehen von Spiel und damit auch des Aktivierungszirkels begünstigen. Zu diesen Diskrepanzen rechnet er Neuigkeit bzw. Wechsel, Überraschungsgelalt, Verwickeltheit und Ungewißheit bzw. Konflikt. Sind diese Merkmale in einer Situation vorhanden, so ergibt sich daraus eine Anregungskonstellation, die Spielen motiviert. Allerdings stellen Aktivierungszirkel auch für andere zweckfreie Tätigkeiten die Basismotivation dar, diese können jedoch durch die weiteren Spielmerkmale²⁹⁾ unterschieden werden. Der Aktivierungszirkel wird durch zwei Eigenschaften gekennzeichnet: "Die erste besteht darin, daß das Affekterleben ständig um einen mittleren Spannungsgrad herumpendelt, der gleich weit entfernt ist von matter Langeweile einerseits und überwältigendem Affekt andererseits" (Heckhausen 1974a, 137). Die zweite Eigenschaft ist der baldige Spannungsabfall, der zur Entspannung führt. Durch die Erwartung dieser bald einsetzenden Entspannung lassen sich auch hohe Spannungsgrade noch ertragen.

Da Heckhausen von einer optimalen Spannungslage ausgeht, die der Mensch aufrechterhalten oder wiedererreichen möchte, kann das Spiel als Regulator nach beiden Seiten dienen, d.h. sowohl zur Spannung und Anregung als auch zur Entspannung. In dieses Modell läßt sich auch die psychoanalytische Spieltheorie einordnen, die das Spiel als Diagnoseinstrument und als Therapie verwendet³⁰⁾. Weiterhin wird auch deutlich, daß ein Spiel sowohl in Langeweile (zu großer Spannungsab-

29) Heckhausens Aufstellung von Spielmerkmalen wird unten (vgl. I, 2. a) näher erläutert. Zu den Merkmalen zählt er neben dem Aktivierungszirkel Zweckfreiheit, handelnde Auseinandersetzung mit der Welt, undifferenzierte Zielstruktur, unmittelbare Zeitperspektive und Quasi-Realität (vgl. Heckhausen 1974a, 135).

30) Der Einsatz von Spielen kann dem Kind helfen, bedrückende Erlebnisse zu verarbeiten (Freud nach Flitner 1975a, 58ff), Angst abzubauen (Peller 1974; Hartmann 1974) und Konflikte zu lösen (Dornette/Pulkowski 1974; Burkart/Zapotoczky 1974; Schützenberger 1976). Es hilft dem Psychotherapeuten, seelische Störungen zu erkennen (Winnicott 1974; Zulliger 1959).

fall) als auch in Tumult oder mit Angstzuständen (zu großer Spannungsanstieg) enden kann.

Heckhausens Theorie - die leider von ihm bisher nicht weiter differenziert worden ist - erfährt hauptsächlich in zwei Punkten Kritik. Flitner (1975a, 57) gibt zu bedenken, ob Heckhausen nicht entgegen seiner Intention wieder auf ein homöostatisches Deutungsmodell zugehe, wenn er das Erreichen eines optimalen Spannungszustandes als Ziel des Organismus annehme. Der zweite Einwand richtet sich gegen die Art der dem Spiel angeblich zugrundeliegenden Motivationen, in die - so meint Flitner - die Faktoren der sozialen Umgebung³¹⁾ und des materialen Spielangebotes noch nicht einbezogen sind. Dieser Einwand dürfte allerdings dann nicht berechtigt sein, wenn Heckhausen die das Entstehen von Spielverhalten begünstigenden "Diskrepanzen" einer Situation auch auf Spielgegenstände bezöge.

Integriert man den Aktivierungszirkel als ein Modell für die Haltung des Spielenden, das erklärt, wie sich seine Stimmungen während des Spiels ändern können, ergibt sich einerseits die Notwendigkeit einer Differenzierung dieses Modells, andererseits - ganz besonders im Hinblick auf den Einsatz von Spielen in der Schule - stellt sich die Frage nach den Auswirkungen, den Vor- und Nachteilen einer solchen spielerischen Haltung. Zu beiden Problemen liegen Veröffentlichungen vor. Lieberman (1967) untersucht die Beziehungen zwischen Kreativität und "playfulness". "Playfulness" ist dabei sowohl der in dem einzelnen Spiel enthaltene Spielspaß, den die Teilnehmer empfinden, als auch eine überdauernde spielerische Haltung³²⁾. Ihre Untersuchungen

31) Coburn-Staeger (1977, 41) äußert die gleiche Kritik an Heckhausens Modell, ohne Flitner jedoch zu erwähnen.

32) "Playfulness" wird von Schmidtchen/Erb etwas ungenau mit "Spiel Freude" übersetzt (Schmidtchen/Erb 1976, 45ff), wobei die drei Dimensionen der Definition von "playfulness", die Lieberman gibt, nicht alle gleich berücksichtigt werden: "(1) spontaneity-ease and freedom of movement, applicable to the physical, social and cognitive spheres of behavior; (2) manifest joy-expressions of delight and liking, smiling, laughing and chuckling; and (3) sense of humor-teasing, 'glint-in-the-eye' behavior" (Lieberman 1967, 391f). Weil sich eine griffige deutsche Übersetzung nicht finden läßt, wird hier der Originalausdruck verwendet (so auch Flitner 1975a, 44f).

scheinen die hypothetisch formulierte Korrelation zwischen "playfulness" und Kreativität zu bestätigen, allerdings ist dabei die Bedeutung der Intelligenz für "playfulness" und "Kreativität" noch nicht ausreichend geklärt (so Sutton-Smith 1967, 365; Flitner 1975a, 45; Schmidtchen/Erb 1976, 46f).

Eine spielerische Haltung korreliert nicht nur mit Kreativität, sondern beeinflußt auch problemlösendes Lernen positiv, wie die Studie von Sylva/Bruner/Genova (1976) zeigt. Sylva/Bruner/Genova beobachteten in einer Versuchsreihe das Verhalten 3-5-jähriger Kinder bei der Lösung eines Problems und setzten dies in Verbindung zu der dem Experiment vorausgehenden Beschäftigung (1. Spiel mit dem Material; 2. Beobachten der Lösung; 3. Beobachten des Lösungsprinzips; 4. Üben bestimmter Teillösungen; 5. keine Kenntnis des Materials). Dabei ergab sich, daß die Kinder, die vor dem Test mit dem Material gespielt hatten, genauso gut abschnitten wie die, die die Lösung beobachtet hatten³³⁾. Eine Reihe von qualitativen Unterschieden zwischen dem Verhalten der Gruppe von Kindern, die vorher gespielt hatte, und den anderen läßt sich aufzählen. So waren die Kinder der Spielgruppe viel weniger schnell entmutigt, wenn sie die Lösung nicht sofort fanden; sie experimentierten mit verschiedenen Strategien, wobei sie von einfachen zu komplexen fortschritten. Für diese Gruppe war offenbar der Weg, das Problem zu lösen, ebenso wichtig wie das zu erreichende Ziel. Dies entspricht einer spielerischen Haltung, denn im Spiel liegt das Interesse des Spielers eher im Ablauf als im Ergebnis (vgl. dazu Miller 1973, 97). Ein Durchspielen vieler Möglichkeiten ist eine gute Vorbereitung auf komplexe Problemlösungssituationen, in denen die stereotype Anwendung bekannter Lösungswege weniger hilft als flexibles Ausprobieren auch neuer Möglichkeiten (Miller 1973, 95; Sylva/Bruner/Genova 1976, 256).

Aus den referierten Untersuchungen läßt sich ableiten, daß das Spiel für das Kind eine adaptive Bedeutung besitzt. "Neben einer Fülle von

33) Bruner referiert diese Untersuchungsergebnisse ohne Angabe der Quelle in einem in Deutschland veröffentlichten Artikel (vgl. Bruner 1975).

Erkenntnissen und Einsichten vermittelt es auch die Fähigkeit zum schnellen Handeln, die durch die spielerische 'Als-ob-Haltung' geübt wird. Es ist denkbar, daß die beiden Faktoren der Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit immer dann positiv zum Tragen kommen, wenn adaptive oder kreative Reaktionen vom Individuum verlangt werden. Somit erweitert das Spiel den Vorstellungs- und Erfahrungshorizont des Kindes, auf den es zurückgreifen kann, wenn plötzliche Veränderungen in der Umwelt eintreten" (Schmidtchen/Erb 1976, 50f).

(2) Sozialpsychologisch ausgerichtete Untersuchungen

"Daß das Spiel mit der geistigen und sozialen Entwicklung des Kindes aufs engste zusammenhängt, daß es für das Lernen des Kindes ebenso wie für seine seelische Balance eine hochbedeutende Rolle spielt, darüber herrscht auch dort, wo große theoretische Differenzen in der Auffassung vom Spiel zu sehen sind, weithin Übereinstimmung. Auch darüber scheint Einigkeit zu bestehen, daß die Bedeutung des Spielens mit der Veränderung der sozialen Stellung des Kindes und mit der Komplizierung der Sozialisationsprozesse wächst" (Flitner 1975b, 441). Die beiden von Flitner erwähnten Aspekte - der Zusammenhang zwischen Spiel und sozialer Entwicklung des Kindes und die wachsende Bedeutung von Spielfähigkeit in unserer Gesellschaft - werden in der spieltheoretischen Forschung aufgegriffen.

Zur Klärung der ersten Frage liegen sowohl experimentelle als auch heuristische Untersuchungen vor³⁴). Sie beschäftigen sich mit der Interaktion der Kinder im Spiel und dem Einfluß bestimmter Spielformen wie Rollenspiel oder Regelspiel auf Interaktionsmuster und soziales Verhalten. Die von Parten (1971) beobachteten Vorschulkinder spielten am liebsten in Zweiergruppen und in mehr als der Hälfte aller Fälle mit einem Spielpartner des gleichen Geschlechts. Eine Analyse des

34) Darstellungen des Forschungsstandes finden sich im Kapitel "Spiel und soziale Interaktion" bei Schmidtchen/Erb (1976, 52ff) und bei Flitner (1975a, 81ff).

Spielverhaltens dieser Kinder in bezug auf Spielmaterial³⁵⁾ und Formen des Zusammenspiels³⁶⁾ macht deutlich, daß Spielmaterialien die Spielsituation vorstrukturieren und gewisse Formen der spielerischen Interaktion besonders begünstigen³⁷⁾. Hier wird bereits eine Fragestellung deutlich, die Gump und Sutton-Smith (1971b, 96ff; vgl. auch Schmidtchen/Erb 1976, 25ff) noch näher untersuchen, nämlich die Analyse der ein bestimmtes Aktivitätsfeld charakterisierenden Reizeigenschaften, die das Entstehen spezieller Tätigkeits- und Spielformen beeinflussen. Gerade für den Einsatz von Spielen in Erziehung und Unterricht ist es eine wichtige Voraussetzung zu erforschen, welche Verhaltensweisen der Spieler in der geplanten Spielsituation auftreten können, um über die Angemessenheit eines Spieles für ein bestimmtes Erziehungsziel entscheiden zu können. Eine Betrachtung von Spielen unter diesem Gesichtspunkt ist bisher kaum versucht worden³⁸⁾.

Neben dem Spielmaterial und den mitspielenden Kindern ist die Haltung der beobachtenden oder mitspielenden Erwachsenen von Bedeutung für die im Spiel ablaufenden Interaktionen. Erzieher können beispielsweise faires Verhalten bekräftigen und zur Konfliktlösung beitragen. Sie können aber auch, wie Untersuchungen zu dieser Frage andeuten (vgl. van der Kooij/de Groot 1977), unbewußt etwa wettbewerbsorientierte

35) Parten führt auf: "Sandbox, house and dolls, trains, kiddie-car, cutting paper, clay, swings, blocks, beads, paints" (Parten 1971, 91).

36) Dabei unterscheidet Parten folgende fünf Kategorien von play: "solitary" (Einzelspiel), "onlooker" (Zuschauer), "parallel" (Parallelspiel), "associative" (gemeinsames Spiel) und "cooperative" (kooperatives Spiel). Leider erläutert Parten diese Kategorien nicht; insbesondere der Unterschied zwischen "associative" und "cooperative play" bleibt verschwommen (vgl. Parten 1971, 83 und 91).

37) Mit Puppen und Puppenhaus wurde überwiegend kooperativ gespielt; Sand und Ton verleiteten zum Parallelspiel.

38) Lediglich Kube weist auf einen ähnlichen Umstand hin, allerdings in einem spieldidaktischen und nicht spieltheoretischen Zusammenhang: "Handlungen und Verhalten der Teilnehmer können unterschiedlich stark durch die didaktische Vorplanung oder die allgemeinen Spielstrukturen beeinflußt werden" (Kube 1977, 155).

Haltungen bei den Kindern verstärken³⁹⁾. Eine Steuerung des sozialen Lernens im Spiel durch Bekräftigung positiv eingeschätzter Verhaltensweisen erfordert vom Erzieher ein hohes Maß an Vorbildung, Planung, Zeit und Konsequenz (vgl. dazu Klippstein/Klippstein 1978, 7f) und ist aus diesen Gründen in den meisten Erziehungssituationen kaum realisierbar.

Es ist daher zu fragen, welche Impulse zu sozialem Lernen von der Spielsituation selbst ausgehen. Damit verknüpft ist die weitere Frage, welche Spielsituationen und -formen im Ablauf der kindlichen Entwicklung aufeinanderfolgen. Diese auf den ersten Blick einfach erscheinende Aufgabe ist noch nicht in allgemein anerkannter Weise gelöst; Vorschläge vor allem von Ch. Bühler und Piaget⁴⁰⁾ sind nicht ohne

- 39) Aus den bei van der Kooij/de Groot (1977) referierten Untersuchungen geht hervor, daß das Verhalten der Erwachsenen (Mutter, Studenten) vom Spielerfolg der Kinder abhängt und sich gegenüber fremden Kindern anders äußert als gegenüber eigenen.
- 40) Ch. Bühler sieht im konkreten Bereich die kindliche Spielentwicklung von Funktions- und Konstruktionsspiel, die meist als Einzelspiel durchgeführt werden, zum Regelspiel fortschreiten. Im fiktiven Bereich entwickle sich ab dem zweiten Lebensjahr parallel zum Funktionsspiel das Illusionsspiel, das später zum Rollenspiel werde (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, 17ff). Schmidtchen/Erb (1976, 20) erfassen die Systematik Ch. Bühlers in folgender Tabelle:

INHALT FORM	konkret	fiktiv
individuell	Funktionsspiele ↓ Konstruktionsspiele	Illusionsspiele ↓ Rollenspiele
sozial	Regelspiele	

Piagets ähnliche Einteilung (s.u. I, 1. b (1)) in Übungs-, Symbol- und Regelspiele wird besonders in bezug auf die mit den einzelnen Stufen verbundenen Altersangaben angegriffen, die nach Ansicht anderer Spielforscher niedriger sein müßten (vgl. van der Kooij/de Groot 1977, 184). Parallel zu den Stadien der Spielformen sieht Piaget eine Abfolge der sozialen Verhaltensformen, deren erste Stufe ein motorisches und individuelles Stadium (bis 2. Lebensjahr), die zweite ein egozentrisches Stadium (bis 5. Lebens-

Kritik geblieben (vgl. van der Kooij/de Groot 1977, 183f). Den Theorien gemeinsam ist die Feststellung einer Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens von Einzel- zu Gruppenspielen, ohne daß ein gesetzmäßiges Durchlaufen zeitlich festgelegter Stadien für die Kinder aller Kulturkreise angenommen werden könne. Zudem ist man sich darin einig, daß Kindern mit dem Eintritt in das Sekundarschulwesen (11. Lebensjahr) alle wichtigen Formen des Zusammenspiels und der Spielsituationen bekannt sind.

Von geringerem Interesse für das Lernen sozialer Verhaltensweisen sind die Funktions- bzw. Übungsspiele⁴¹⁾ des Kleinkindes, in denen die Erkundung der physischen Umgebung im Mittelpunkt steht. Besonders wichtig für den Sozialisationsprozeß ist dagegen das Zusammenspielen der Kinder untereinander in Rollen- und Regelspielen (vgl. Flitner 1975a, 82; Oerter 1974, 217). Vornehmlich das Rollenspiel wird in der Diskussion um soziales Lernen und Spielen seit einigen Jahren verstärkt beachtet. Trotz der Fülle der Literatur stellt Stone einen Mangel an empirischen Untersuchungen über dieses Gebiet fest (Stone 1971, 11); dieser Zustand hat sich bis heute kaum verändert, wenn auch die Zahl der theoretischen Arbeiten⁴²⁾ und der Praxishandbücher für Kindergarten und Schule⁴³⁾ stark angewachsen ist. Das breite theoretische Spektrum reicht von der Nutzbarmachung des vom Erzieher geplanten und geleiteten Rollenspiels für die Erziehung zu kollektivem

jahr) und die dritte eine Phase der beginnenden Zusammenarbeit (ab 7./8. Lebensjahr) ist. Erst ab dem 11. Lebensjahr setzt nach Piaget die Kodifizierung der Regeln in der Spielgruppe ein. Diese Fähigkeit haben andere Spielforscher jedoch schon bei sieben- und achtjährigen Kindern beobachtet, was an der Gültigkeit von Piagets Altersangaben insbesondere für heutige Verhältnisse zweifeln läßt (vgl. Flitner 1975a, 87ff).

- 41) Ch. Bühler spricht von Funktionsspielen, Piaget von Übungsspielen. Vgl. dazu Fn. 40 und oben I, 1. b (1).
- 42) Vgl. u.a. Klewitz/Nickel (1972); Goffman (1973); Gold et al (1973); Kochan (1974); Schützenberger (1976); Haug (1977); Coburn-Staeger (1977); Stuckenhoff (1978); Haberkorn (1978).
- 43) Vgl. u.a. Shaftel/Shaftel (1973); Daublebsky (1973); Frör (1973 und 1974); Lenzen (1974); Fritz (1975); Sharan/Sharan (1976); Freudenreich/Gräber/Köberling (1976); Seidl/Pohl-Mayerhöfer (1976); Furness (1978); Kluckhuhn (1978).

Verhalten und sozialistischem Bewußtsein bei den Spieltheoretikern der DDR (vgl. dazu Pfütze 1962; Launer 1970)⁴⁴⁾ bis zur Interpretation des gesamten sozialen Verhaltens Erwachsener als Spiele (so Berne 1967)⁴⁵⁾.

Übereinstimmung herrscht bei den Spieltheoretikern insofern, als das Rollenspiel als Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt einerseits und Verarbeitung unangenehmer Erfahrungen andererseits gesehen wird. Die Spielsituation erlaubt dem Kind, Verhalten zu erproben, ohne das Risiko der Konsequenzen tragen zu müssen. Somit ist zu vermuten, daß das Kind im Spiel Flexibilität bei der Übernahme verschiedener Rollen übt. Da jedoch die Frage nach dem Transfer von Erfahrungen aus Spiel- auf Realsituationen nicht gelöst ist, kann die positive Einschätzung des Rollenspiels durch Coburn-Staeger nicht voll übernommen werden. "Das spontane Rollenspiel scheint mir die wichtigste Form zu sein, durch die Kinder die Fähigkeit zu sozialem Handeln leicht erwerben, denn hier werden durch die wesentlichen Faktoren des Spiels - nämlich Abbilden und Umformen der Realität - die Fähigkeiten der Rollenübernahme und des Rollenentwurfs oder anders ausgedrückt der Anpassung und der Emanzipation entwickelt, die für die Individualität und Soziabilität des Menschen notwendig sind" (Coburn-Staeger 1977, 49). So zeigen empirische Untersuchungen Smilanskys zur Förderung des sozialen Rollenspiels bei benachteiligten Kindern zwar eine deutliche Steigerung der Spielwilligkeit und Spielfähigkeit der Kinder in den Gruppen, in denen Spielen geübt und zusätzlich Informationen über die darzustellenden Alltagssituationen gegeben wurden (vgl. Smilansky 1974, 151ff; auch Flitner 1975a, 89ff); Smilansky weist jedoch nicht nach, daß ein verbessertes Spielverhalten der Kinder auch zu einem geänderten Sozialverhalten führt. Eine solche Beziehung zwischen Spiel- und Sozialverhalten kann trotzdem vermutet werden, da bei den spielgeförderten Kindern deutliche Fortschritte in der Qualität und in geringerem Maße auch der Quantität ihrer sprachlichen Äußerungen zu beobachten waren, wobei die herausragenden Verbesserungen im Bereich der spielbezogenen Äußerungen (z.B. Wortschatzumfang,

44) Zur Kritik dieses Konzepts vgl. Claus/Heckmann/Schmidt-Ott (1973, 110).

45) Vgl. oben Fn. 8.

kontextbezogene Wörter) lagen (vgl. Smilansky 1974, 186f). Die von Smilansky gefundene Verbindung von Rollenspiel und Sprachverhalten wird in einer Untersuchung von Bowers und London (nach Oerter 1974, 219) bereits nachgewiesen, deren Ergebnisse unter anderem auf eine Abhängigkeit der Sprachverbesserung durch das Rollenspiel von der (verbalen) Intelligenz hindeuten.

Neben dem Rollenspiel ist auch das zu einem späteren Zeitpunkt auftretende Regelspiel⁴⁶⁾ von Bedeutung für die Sozialisation des Kindes. Zwar ist auch das Rollenspiel gewissen Regeln, zumindest der Grundregel, daß es sich um Spiel handelt, unterworfen; im Regelspiel besitzen Regeln jedoch eine gewichtigere Bedeutung, da sie den Spielablauf und den Handlungsspielraum jedes Spielers bestimmen. Ein Regelspiel kann nur erfolgreich gespielt werden, wenn die Regeln von allen Teilnehmern als bindend anerkannt werden. Wer sie durchbricht, wird zum "Spielverderber" und schnell in der Kindergruppe unbeliebt⁴⁷⁾. "Während Kinder unter sieben Jahren Spielregeln im allgemeinen als obligatorisch und unumstößlich empfinden und sich ihnen bedingungslos unterwerfen, vollzieht sich etwa im Alter von sieben bis acht Jahren eine Wende im Regelverständnis" (Schmidtchen/Erb 1976, 73). Die Regeln werden von den Kindern zunehmend als veränderbar angesehen und sind Gegenstand von Diskussionen⁴⁸⁾. Dabei ist eine Diskrepanz in der Entwicklung von Regelpraxis und Regelbewußtsein zu beobachten (so Schmidtchen/Erb 1976, 74), die sich darin zeigt, daß Kinder schon als Achtjährige Regelspiele erfolgreich spielen können, jedoch die Regeln erst im Alter von etwa zehn Jahren zu formulieren imstande sind (nach Schmidtchen/Erb 1976, 73f).

46) Nach Piaget (vgl. Fn. 40) treten erste Regelspiele etwa ab dem 7. Lebensjahr auf, während Illusions- und Rollenspiele nach Ch. Bühler schon bei Zweijährigen zu beobachten sind (vgl. Fn. 40).

47) Das zeigen Untersuchungen, die Schmidtchen und Erb in ihrer Monographie referieren (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, 77f).

48) Diese Tatsache wird durch die Sammlung von Spielbeschreibungen illustriert, die Cammann für den niedersächsischen Raum zusammengestellt hat. Dort finden sich, von verschiedenen Kindern aufgeschrieben, viele Varianten eines Spiels, die durch Veränderung der Regeln entstanden sein können (vgl. Cammann 1970, 26ff, 46-73, 261-277).

Zwischen der Bevorzugung von komplexeren Regelspielen und der größeren Flexibilität gegenüber den Regeln mit zunehmendem Alter und der Entwicklung des Sozialverhaltens lassen sich Zusammenhänge feststellen. "Je älter das Kind wird, desto mehr gewinnt es Einblick in das komplizierte System von Regeln und Geboten der umgebenden Kultur, desto mehr vermag es dieses System zu internalisieren. Andererseits nimmt die Zahl der Freiheitsgrade bei Entscheidungen im Sozialverhalten zu" (Oerter 1974, 221f). Regelspiele können somit verstanden werden als Formen der Auseinandersetzung mit Normen und Gesetzen, die gekennzeichnet ist durch Anerkennung dieser Normen und durch ihre Veränderung und Anpassung an persönliche Bedürfnisse. Rollen- und Regelspiel stehen im Spannungsfeld von Affirmation und Emanzipation und spiegeln grundlegende pädagogische Fragen nach allgemeinen Erziehungszielen wider.

Aus der Diskussion des ersten eingangs genannten Aspekts - dem Verhältnis zwischen Spiel und der Entwicklung sozialen Verhaltens - können bereits einige Aufschlüsse zur zweiten Fragestellung, der Bedeutung der Spielfähigkeit in unserer Gesellschaft, gewonnen werden. Die bisher behandelten Forschungsergebnisse legen nahe, daß Spielen die Fähigkeit zu kreativem und problemlösendem Denken, im Falle des Regelspiels die Anerkennung und gemeinsame Veränderung von Normen und im Falle des Rollenspiels flexibles Rollenverhalten und Rollendistanz fördert. Spiele erweisen sich somit u.a. als ein Trainingsfeld für unterschiedliche Arten sozialen Verhaltens. Ob dabei kooperative oder wettbewerbsgerichtete Elemente überwiegen, ist zum Teil abhängig von der kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung (vgl. dazu Klippstein/Klippstein 1978, 27f).

(3) Anthropologisch ausgerichtete Untersuchungen

"Herkömmliche Interpretationen der Rolle des Spiels in der Kultur haben, jedenfalls in der westlichen Zivilisation, seinen verhältnismäßig flüchtigen und trivialen Charakter betont" (Sutton-Smith 1975a, 330). Dieses Pauschalurteil trifft selbst im Bereich der älteren Spieltheorien nicht ganz zu, da schon Huizinga (vgl. Huizinga 1949,

6ff) im Spiel die Wiege der Kultur sieht und auch seit dem Ende des 19. Jahrhunderts das Interesse an Spielen in anthropologischer und folkloristischer Hinsicht stark gewachsen ist (so Avedon/Sutton-Smith 1971a, 25). Dabei bemüht sich die Wissenschaft sowohl um Aufzeichnungen bekannter Spiele⁴⁹⁾ als auch um die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Gesellschaftsstruktur, Kindererziehung und dem Vorhandensein gewisser Spielformen. Besonders der letztere Gesichtspunkt ist für eine Bewertung der Funktion und des Wertes des Kinderspiels von Bedeutung.

Moore/Anderson (1976) unternehmen den Versuch, die Umweltbeziehungen des Menschen in vier Kategorien zu fassen und diesen Spiele zuzuordnen. Diese Modelle - Moore/Anderson nennen sie "folk models" - betreffen das Verhältnis des Menschen zur Natur, zum Zufall und Unvorhersehbaren, die Beziehung der Menschen untereinander und das Verhältnis des Menschen zu "den normativen Aspekten des Lebens in Gruppen" (Moore/Anderson 1976, 31). Den "folk models" ordnen Moore und Anderson Spieltypen zu, die sich in jeder Gesellschaft finden, nämlich "puzzles" (Rätsel) dem Verhältnis Mensch-Natur, "games of chance" (Glücks- oder Zufallsspiele) dem Verhältnis Mensch-Zufall, "games of strategy" (strategische Spiele) dem Verhältnis Mensch-Mensch und "aesthetic entities" (aesthetische Kategorien) dem Verhältnis Mensch-Normen. Die Funktion der "folk models" liege in der Sozialisation der Kinder und der Unterhaltung der Erwachsenen. Sie besitzen also, in Ausweitung der Begriffe von Groos und Lazarus (s. oben I, 1. a), einen Übungs- und einen Erholungswert.

Da sie Grundmuster der menschlichen Auseinandersetzung mit der Welt darstellen, sei es unerläßlich, daß jedes Mitglied der Gesellschaft sie lernt. Die Autoren sehen in den "folk models" nicht nur "abstrakte 'Landkarten' der menschlichen Erfahrung" (Moore/Anderson 1976, 33), sie verwenden sie auch als Instrument der Analyse menschlicher Persönlichkeit. Im "puzzle" ist der Mensch aktiv, er ist "Agent" seines

49) Vgl. etwa die Standardwerke von Gomme (1894-1898); Opie/Opie (1970; 1. Aufl. 1969); Newell (1963; 1. Aufl. 1883); Brewster (1953); Böhme (1897); Hetzer (1927).

Verhaltens; bei den "games of chance" fällt ihm eher eine passive Rolle zu; bei den "games of strategy" muß er beide Perspektiven beherrschen⁵⁰); den "aesthetic entitles" gegenüber sieht man ihn als "Schiedsrichter". Die Beherrschung aller vier Perspektiven: Agent, Patient, Stratege, Schiedsrichter wird als Kennzeichen der voll sozialisierten Persönlichkeit vorgeschlagen. Die Lernprozesse jedes Kindes, die sich im spielerischen Umgang mit den "folk models" vollziehen, müssen gewisse Voraussetzungen erfüllen. So müsse es möglich sein, Fehler zu machen, die keine ernsten Folgen haben; das Lernen solle Spaß machen, und die Lernsituationen sollten Modelle ernsthafter Aktivitäten sein und einen Bezug zur Realität besitzen. Diese Realität hat sich jedoch gegenüber früheren Jahrhunderten stark verändert. Zwar waren die "folk models" als "Lehrmittel" statischer Gesellschaften ausreichend, doch sehen Moore/Anderson für unsere Zeit die Notwendigkeit der Entwicklung von dynamischen Modellen, die der Technologieentwicklung und gesteigerten Mobilität unserer "Lerngesellschaft" (Moore/Anderson 1976, 44) gerecht werden.

Moore und Andersons Theorie der "folk models" gilt für alle Kulturen gleichermaßen und ist wohl als Versuch einer Universaltheorie zu verstehen. Die skizzenhaft beschriebenen vier Grundbeziehungen werden leider nicht durch Spielbeispiele belegt. Zwar erscheint das vorgelegte Raster sehr einleuchtend in seiner Einfachheit, doch stellt sich die Frage, ob es für alle Spielformen einen Bezugsrahmen bieten kann. Ist die große Gruppe der Illusions-, bzw. Rollenspiele, bei denen ein Kind allein spielt, den "puzzles" zuzurechnen? Besonders die Frühformen des kindlichen Spiels, in denen sich das Kind noch überwiegend mit seinem eigenen Körper und Fähigkeiten beschäftigt, finden im System von Moore und Anderson keinen Platz. Versucht man

50) Eine aufschlußreiche Übereinstimmung ergibt sich hier zwischen den Rollen des Menschen innerhalb der "folk models" und einem Zweig der modernen Grammatik, der Kasusgrammatik, in der "Agent" und "Patient" ebenfalls als semantisch-syntaktische Grundkategorien Verwendung finden. Inwieweit Spieltheorie und Sprachtheorie an diesem Punkt semantische Universalien aufdecken, ist jedoch nicht Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit.

darüber hinaus, die in der Schule Verwendung findenden Spiele den Kategorien von Moore/Anderson zuzuordnen, so stellt sich heraus, daß darstellendes Spiel von Moore/Anderson nicht mitbedacht wurde und andererseits viele der übrigen Unterrichtsspiele wegen der in ihnen gemischten Zufalls-, Rätsel- und Strategieelemente nicht eindeutig zu klassifizieren sind. Ihre Forderungen nach Fehlertoleranz im Spiel, nach freudebringendem Lernen und Realitätsbezug können jedoch auch für die heutige Schulwirklichkeit unterstrichen werden.

Andere Untersuchungen heben hervor, daß zwischen dem Grad der Komplexität einer Gesellschaft - bezogen auf den Grad der politischen Integration und der sozialen Schichtung - und dem Vorhandensein von strategischen Spielen Korrelationen bestehen (vgl. Roberts/Arth/Bush 1976, 74ff). In Gesellschaften, in denen Gehorsam ein bedeutender Erziehungswert ist, sind Strategiespiele ebenfalls sehr verbreitet (vgl. Roberts/Sutton-Smith 1971, 466f). Weitere Einflüsse auf das Spiel repertoire, insbesondere auf Illusions- und Nachahmungsspiel, üben die Vielfalt des kulturellen Lebens und - in geringerem Maße - der materielle Wohlstand aus (vgl. Millar 1968, 209ff).

2. Zum Spielbegriff

Bei der Darstellung der Spieltheorien wurde bereits deutlich, daß unterschiedliche Spielbegriffe verwendet werden; ähnlich zahlreich wie die Beschreibungen und Deutungen sind die Definitionsversuche von Spiel. Neben den allerdings seltenen Versuchen, eine umfassende und ausführliche Definition für Spiel zu finden, wird in der Literatur häufiger der Weg der phänomenologischen Klärung oder der Kontrastierung mit vermeintlich gegensätzlichen Phänomenen wie Arbeit besprochen. Alle drei genannten Möglichkeiten der Begriffsklärung werden im folgenden erörtert. Ein vierter Abschnitt bringt die für die Behandlung des Lernspiels wichtige Unterscheidung zwischen "play" und "game" und damit eine Einengung auf das in den folgenden Teilen der Arbeit im Mittelpunkt stehende Regelspiel.

a) Definitionsversuche

Einen ersten Zugang zum Begriff "Spiel" bietet die etymologische Untersuchung. Nach Kluge/Mitzka (1975, 725) stammt Spiel von dem althochdeutschen und mittelhochdeutschen Wort "spil" ab, dessen Grundbedeutung Tanz ist (ebenso Schröder 1937, 45f; Trier 1947, 450ff). "Spil" ist mit der Bewegung des tänzerischen Schreitens verbunden, die zur Umkreisung werden kann (vgl. Kluge/Mitzka 1975, 725). Auf die begriffliche Nähe zwischen "kreyß" und "spil" verweist Trier (1947, 453), der als eine weitere frühe Bedeutung von Spiel den abgetrennten Spielraum "als hegenden Kreis der Spielenden" nennt. Insgesamt jedoch ist "die Etymologie von Spiel und spielen...auch nach dieser Untersuchung ungeklärt" (Trier 1947, 456); allerdings sind für die beiden Elemente der Bewegung und des abgegrenzten Raumes ausreichend Belege vorhanden.

Spiel wird bis zum 18. Jahrhundert nur für Menschen und Tiere gebraucht, erst in jüngerer Zeit schreibt man es auch Dingen zu (so Grimms Wörterbuch 1905, 2276f). Diese Ausweitung der Spielsubjekte führt dazu, daß der Oberbegriff der Tätigkeit, der in vielen Lexika

für Spiel verwendet wird⁵¹⁾, nicht mehr für alle Erscheinungsformen des Spiels zutrifft. Lediglich das Spiel von Menschen und Tieren kann als Tätigkeit bezeichnet werden. So spricht denn auch Scheuerl, der die Spiele in der unbelebten Natur (z.B. das Spiel des Mondscheins auf dem Wasser; in Scheuerl 1975d, 202ff) in seine Betrachtungen einbezieht, von einem Tätigkeitsfeld, "auf dem Bewegungsabläufe erzeugt und in Gang gehalten werden" (Scheuerl 1975d, 200). Der Begriff des Bewegungsablaufs taucht auch in seinen Spieldefinitionen auf⁵²⁾.

Die Suche nach dem zu Spiel gehörenden Oberbegriff schließt die ebenfalls noch ungeklärte Frage nach dem Wesen des Spiels ein: Ist es objektiv gegeben und als Urphänomen von konkreten Erscheinungen abgesetzt (so sehen es Scheuerl, Huizinga und auch Kujawa 1949, 41); ist es vom Spieler subjektiv hervorgebracht (z.B. Fröbel); oder entsteht es in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt (z.B. Heckhausen; Sutton-Smith)? Die von Huizinga und Scheuerl getroffenen Charakterisierungen des Spiels als "primäre Lebenskategorie"⁵³⁾ und "Urprinzip"⁵⁴⁾ sind diejenigen, die alle Spielerscheinungen zu umfassen suchen. Demgegenüber sind Spiele als Schöpfung des Spielers oder als Ergebnis des Kontaktes mit der Umwelt immer menschliche oder tierische Spiele.

51) Vgl. Grimms Wörterbuch (1905); Der Große Brockhaus (1957); Bertelsmann Lexikon (1974).

52) Vgl. die beiden Definitionen Scheuerls: "Spiel wäre das Urphänomen einer Bewegung, die durch die Ganzheit jener sechs Hauptmomente gekennzeichnet ist: durch Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit" (Scheuerl 1973, 115). "Spiel, spielen ist ein Bewegungsablauf, der durch die Momente der Freiheit, der Ambivalenz, der relativen Geschlossenheit und der besonderen Zeitstruktur und Realitätsbeziehung (innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Gegenwärtigkeit) von anderen Bewegungsabläufen unterschieden werden kann" (Scheuerl 1975a, 347).

53) "Im Spiel haben wir es mit einer für jedermann ohne weiteres erkennbaren, unbedingt primären Lebenskategorie zu tun, mit einer Ganzheit, wenn es je etwas gibt, was diesen Namen verdient" (Huizinga 1949, 5).

54) Spiel ist "ein Letztes..., ein nicht weiter Zurückführbares, das den verschiedenen konkreten Erscheinungen zugrunde liegt, ein Urprinzip hinter allen Bereichen" (Scheuerl 1973, 115).

Den hier angeführten Autoren ist gemeinsam, daß sie Spiel vorwiegend als eine besondere Klasse von Tätigkeiten bzw. Bewegungsabläufen verstehen. Es könnte sein, daß gerade diese Sichtweise des Spiels seine Definition erschwert. Möglicherweise bringen Interpretationen einiger englischer und amerikanischer Spielforscher, die Spiel als eine besondere Art und Weise der Handlungsdurchführung und nicht als einen andersgearteten Handlungsinhalt erklären⁵⁵⁾, neue Impulse für eine Begriffsbestimmung. In eine ähnliche Richtung deutende Hinweise finden sich auch in der spieltheoretischen Literatur des deutschsprachigen Raums. Portele (1975, 213) betont, daß jede Tätigkeit zu einem Spiel werden kann, und Göbel (1955, 45) meint, daß man mit allem spielen könne (ähnlich Oerter 1974, 202f). Die Grenzen zwischen Spiel und Nicht-Spiel liegen demnach nicht vorwiegend in der Natur der Tätigkeit, sondern in der Einstellung des Spielenden. Bereits die Annahme eines Spielers beschränkt jedoch den Wirkungskreis dieses Erklärungsansatzes auf das Spiel von Menschen und Tieren und ist als Weg zu einer umfassenden Spieldefinition nicht uneingeschränkt geeignet.

Zur Natur des Spiels gehören seine schillernde Erscheinungsvielfalt und seine Komplexität⁵⁶⁾, die bisher weder im Rahmen einer Theorie (s. oben I, 1. a) noch einer Definition befriedigend erklärt worden sind⁵⁷⁾. Über die Schwierigkeiten, Spiel zu definieren, wurde bisher

-
- 55) "Perhaps play is best used as an adverb; not as a name of a class of activities,...but to describe how and under what conditions an action is performed" (Millar 1968, 21). "Remember that we have stressed all along that play is a way of organizing activity, not a particular set of activities; it is a syntax, not a vocabulary. So whenever the vocabulary happens to be visible and the 'this is play' message appears, the syntax still reveals itself" (Miller 1973, 94).
- 56) "For whatever explanation that is selected must, above all, grasp the nettle of explaining complexity because the essential nature of play is that it processes complexity. This aspect of this behavior must be confronted and not explained away by a process of simplification" (Reilly 1974, 118).
- 57) "The complexity of the term play has not only caused problems in scientific work but also in the area of theory formation. We still do not have a sound play theory which can explain all play behavior adequately at the same time" (van der Kooij/de Groot 1977, 15).

kaum reflektiert (so Reilly 1974, 82). Deshalb läßt sich auch nicht mit Gewißheit feststellen, wie berechtigt der Eindruck ist, den man bei der Durchsicht der Literatur gewinnt: daß nämlich eine allgemein gültige Spieldefinition vielleicht gar nicht zu erreichen ist. Eine solche Definition stellt zur genaueren Untersuchung spezieller Spielformen - z.B. des Lernspiels im Englischunterricht - auch keine unabdingbare Voraussetzung dar, weil die Frage der Interpretation des Spiels als Tätigkeit oder Bewegung keine unmittelbaren Auswirkungen auf die Beschäftigung mit unterrichtlichen Spielformen hat. Zudem liegen in der Spieltheorie bereits eine Anzahl relevanter Erklärungs- und Theorieansätze vor: Wichtige Anknüpfungspunkte bieten hier der Hinweis auf die psychische Einstellung des Spielenden, die sich für die Außenwelt beispielsweise im "play-face" (s. oben I, 1.) kundtut und der Gedanke, daß Spiel sich als eine besondere Art des Handelns zeigt. Wenn sich mit allem spielen läßt, ist echtes Spiel auch im Unterricht möglich; von wesentlicher Bedeutung ist dann die Haltung des Spielenden: "this is play". Welche Merkmale eine spielerisch durchgeführte Handlung von einer nicht-spielerischen unterscheiden, muß allerdings näher untersucht werden.

b) Wesensmerkmale des Spiels

Der "vielseitigste Beitrag der jüngeren deutschen Literatur zur phänomenologischen Spieldeutung" (so Flitner 1975a, 23) stammt von Scheuerl (1973; 1975a). Er (vgl. Scheuerl 1973, 69) weist darauf hin, daß trotz der Verwendung unterschiedlicher Spielbegriffe zu erkennen ist, daß alle Spielforscher den gleichen Sachverhalt im Auge haben, der sich durch ein Bündel wiederkehrender Merkmale charakterisieren läßt⁵⁸).

58) Gegenteiliger Meinung sind jene Spieltheoretiker, die das Wesen des Spiels vom dialektisch-materialistischen Standpunkt zu begreifen suchen und Scheuerls phänomenologische Betrachtung ablehnen, da in ihr weder "die historisch-materialistische Analyse der Entwicklung dieser Erscheinung" noch "die konkrete Bestimmung ihrer jeweils historisch-konkreten Form im Verhältnis zu den sie bestimmenden materiellen Faktoren" (Claus/Heckmann/Schmidt-Ott 1973, 165) durchgeführt wird.

Diese Merkmale sieht Scheuerl in der Freiheit, der inneren Unendlichkeit, der Scheinhaftigkeit, der Ambivalenz, der Geschlossenheit und der Gegenwärtigkeit (vgl. Scheuerl 1973, 69ff). Auch neuere Spieltheorien weichen in ihren Merkmalskatalogen nicht wesentlich von dieser Auflistung ab. Caillois (1960, 9ff) definiert Spiel als freiwillige, abgetrennte, unbestimmte, nicht produktive und entweder von Regeln oder Fiktionen geleitete Betätigungsform. Für Heckhausen (1974a, 135) sind folgende fünf Merkmale wesensbestimmend: "Zweckfreiheit", "Aktivierungszirkel" (s. oben I, 1. b (1)), "handelnde Auseinandersetzung" mit der realen Welt, "undifferenzierte Zielstruktur" und "unmittelbare Zeitperspektive" sowie schließlich "Quasi-Realität". Die Parallelität zwischen Freiheit (Scheuerl), Freiwilligkeit (Caillois) und Zweckfreiheit (Heckhausen)⁵⁹⁾ fällt sofort auf. Auch für die meisten anderen Merkmale lassen sich bei allen drei Theoretikern ungefähre Entsprechungen finden.

Betrachtet man die einzelnen Spielmerkmale genauer, so ergibt sich eine unterschiedliche Gewichtung. Insbesondere das Moment der Freiheit wird in der spieltheoretischen Literatur häufig als ein zentrales Merkmal des Spiels genannt⁶⁰⁾. Dabei ist jedoch nicht immer eindeutig festzustellen, ob mit Freiheit jeweils das gleiche gemeint ist. Scheuerl (1973, 70) versteht darunter die Freiheit sowohl von "unmittelbarer Notdurft und Sorge" als auch von "allen Absichten und Zwecken", die außerhalb der Spieltätigkeit liegen. Anders ausgedrückt: Das Spiel ist Selbstzweck für den Spielenden. Er spielt es um der der Spieltätigkeit selbst innewohnenden Befriedigung willen. Sieht man das Moment der Zweckfreiheit als konstituierendes Merkmal des Spiels an, so ist zu überlegen, ob dann nicht Glücksspiele, bei denen oft

59) Heckhausen meint mit diesem Begriff offensichtlich nicht nur "Freiheit von spiefremden Zwecken", sondern auch "Freiwilligkeit" des Spielers: "Gespielt wird nur um des Spielens selbst willen mit jenem ungezwungenen wie wohlthuenden Grundgefühl des 'ich-muß-ja-nicht' " (Heckhausen 1974a, 135).

60) Das Spiel bietet Gelegenheit, "sich in einem Raum der Freiheit menschlich zu entfalten" (Hetzler 1974, 16). Elemente des Spiels: "...Freiheit in der Wahl und Ausführung" (Colozza 1900, 9, Einleitung von Nicolo Fornelli). "Spielen ist zweckfreies Verhalten. ...Spielen setzt Freiwilligkeit voraus" (Calliess 1976, 8).

die Gewinnmöglichkeit Spielmotor ist, oder auch Schachwettkämpfe oder Leistungssport noch als Spiel angesehen werden können (ähnliche Bedenken bei Scheuerl 1975a, 342). Das Merkmal der "Freiheit" - sei damit nun Zweckfreiheit, Freiheit von Zwängen oder auch Freiwilligkeit gemeint - ist als alleiniges Merkmal wohl kaum geeignet, Spiele von anderen Tätigkeitsformen definitiv zu unterscheiden, denn auch andere Tätigkeiten können zweckfrei sein und um ihrer selbst willen durchgeführt werden, so z.B. Forschen, Philosophieren, künstlerisches Gestalten u.a.m. (vgl. Heckhausen 1974a, 136).

Scheuerls zweites Merkmal, die "innere Unendlichkeit" (vgl. Scheuerl 1973, 12ff), bezeichnet die Tendenz des Spielers, das Spiel so lange wie möglich auszudehnen, es zu wiederholen. "Nichts Geringeres ist mit diesem Gedanken gesagt, als daß der Mensch, wäre er frei von Bedürfnissen, Nöten, Verpflichtungen jeglicher Art, fort und fort spielen würde: Er wäre der 'homo ludens'" (Scheuerl 1973, 76). Hiermit ist Heckhausens Theorie des Aktivierungszirkels verwandt, die oben (s. I, 1. b) näher ausgeführt wurde: Spiel als Bewegung auf den optimalen inneren Spannungszustand zu, die beliebig fortsetzbar erscheint, solange eine Grenze zu Angst bzw. Langeweile nicht überschritten wird. Wenn auch beobachtet werden kann, daß Kinder dasselbe Spiel oft sehr lange fortsetzen, so tritt doch in den meisten Fällen nach einer gewissen Zeit eine Ermüdung und Sättigung ein. Die Tatsache, daß Spielende während des Spiels jedes Gefühl für das Verstreichen der Zeit verlieren können, hängt sowohl mit diesem Spielmerkmal als auch damit zusammen, daß der Spielende der Lebensrealität zeitweise entzückt ist, was Scheuerl mit dem Merkmal "Scheinhaftigkeit" bezeichnet.

Das Moment der "Scheinhaftigkeit" beschreibt zum einen eine ästhetische Dimension, die Scheuerl beim "Spiel des Sonnenlichts auf den Wellen...im liebenden Herüber und Hinüber, das sich zwischen einer Puppenmutter und ihrem Kinde vollzieht" (Scheuerl 1973, 80), beobachtet; zum anderen ist es die von der Realität gelöste Ebene des Spiels, auf der fiktives Handeln möglich ist. Heckhausens Begriff "Quasi-Realität" faßt den letzteren Inhalt sehr prägnant (vgl. Heckhausen 1974a, 147f). Zwar ist die Spielwelt von der realen Welt abgesetzt, und es

gelten wenigstens zeitweise andere Regeln⁶¹⁾, doch wirkt die Realität auch in das Spiel hinein. "Das Spiel findet nicht jenseits der Ernstwelt statt, sondern in ihr, mit ihrem Material...Ein Kind weiß sehr wohl, daß das, was ihm da ein Auto vorstellt, nur ein Stück Holz ist, und doch betrachtet es dieses Stück Holz, als ob es ein Auto wäre (Göbel 1955, 44). Heckhausen meint, daß das Kind sich durch diese Neubestimmung von Gegenständen der ihm bekannten Realität Anregungspotential für die Spielwelt verschafft, das die Realität für das Kind schon verloren hat (vgl. Heckhausen 1974a, 149). Beim Erkunden dieser Realität allerdings treten auch Spielformen auf (bei Piaget als Übungsspiel bezeichnet), die nicht durch das Merkmal der Quasi-Realität gekennzeichnet sind⁶²⁾.

Die wechselseitigen Beziehungen zwischen Spiel- und Ernstsituation sind m.E. noch nicht genügend erforscht worden. Rubinstein (1977, 731) sieht im Spiel sowohl eine Flucht aus der Realität als auch ein Eindringen in sie. Alles, was für das Spiel wesentlich sei, sei auch real, d.h. die Gefühle der Spieler, ihre Eigenschaften, die Wettkampfsituation. Dieses Sichüberschneiden von Realität und Quasi-Realität könne in unterschiedlichen Spielen verschieden stark sein. Ob, wie Gold et al (1973, 115) hypothetisch feststellen, jene Spiele, bei denen Realität und Quasi-Realität besonders unmittelbar aufeinander bezogen sind, die größte Bedeutung für die Sozialisation des Kindes

61) So fordern im Spiel junge Paviane ältere Stammesgenossen zum Kampf auf, denen sie sich nie in einer realen Kampfsituation stellen würden (vgl. Miller 1973, 89f, dort auch weitere Beispiele). Auch in der Kinderspielforschung werden immer wieder Beispiele zitiert, wie Kinder Gegenstände ihrer realen Umwelt im Spiel umdefinieren, so daß aus einem Stuhl z.B. zuerst ein Taxi wird und dann ein Geschäft, in dem andere Kinder im Spiel einkaufen können. Weitere Beispiele u.a. bei Millar (1968, 13), Flitner (1975a, 89f, 110), Rubinstein (1977, 730).

62) "Die Quasi-Realität ist der einzige unter den aufgezählten Modi, der nicht durchgehend für alle Spiele kennzeichnend ist, und zwar nicht für das materialprüfende, das experimentierende Spiel und die Bewegungsspiele, also im wesentlichen nicht für das Spiel des Kleinkindes, aber gelegentlich auch nicht für das hantierende Spiel des Erwachsenen mit anregendem oder unbekanntem oder leicht manipulierbarem Material" (Heckhausen 1974a, 148). Sutton-Smith/Sutton-Smith (1974) betrachten nur Spiele, die das Merkmal Quasi-Realität aufweisen, als echte Spiele (vgl. Fn. 27).

besitzen, ist allerdings zweifelhaft. Denn diese Hypothese impliziert, daß die realistischen Spiele den größten Nutzwert für das Kind besitzen. Man fragt sich, warum Kinder überhaupt spielen, wenn die Realität die beste Lehrmeisterin ist. Ein weiteres ungeklärtes Problem in diesem Zusammenhang ist der Transfer von Lernerfahrungen aus der Spielsituation in die Ernstsituation. Daß realitätsbezogene Erfahrungen in der Spielsituation bewältigt werden können, hat die Spieltherapie schon lange praktisch bewiesen (vgl. u.a. Zulliger 1959; Axline 1974; Winnicott 1974). Daß umgekehrt im Spiel erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten für die Realität von Nutzen sind und dort zur Anwendung kommen, demonstrieren Kinder täglich und ist auch in der spielpädagogischen Forschung belegt (vgl. unten II, 2.).

Besonders schwierig ist die Erforschung der Beziehungen zwischen Spiel und Realität nicht zuletzt wegen der dem Spiel eigenen Vielschichtigkeit, zu der auch die Ambivalenz gehört, die Scheuerl als 4. Merkmal aufführt (vgl. Scheuerl 1973, 88ff). Er sieht die Ambivalenz als Kennzeichen der aus der Offenheit des Spielausgangs erwachsenden Spielspannung, die weder zu gering sein darf, da sonst Spiele nicht zustande kommen, noch zu groß, zu langandauernd und überwältigend, "weil sonst die Ambivalenz aufgehoben und mit der Offenheit zugleich auch die Freiheit, die Wiederholungstendenz und die Freude am bildhaften Schein gefährdet wären" (Scheuerl 1975a, 342). Auch hier drängt sich der Vergleich zu Heckhausens Konzept des Aktivierungszirkels auf, wenngleich in Heckhausens Spieltheorie die Beziehungen der Teilnehmer eines Spiels untereinander in bezug auf die Spielspannung nicht analysiert werden, sondern nur die psychischen Vorgänge im einzelnen Spieler. Diese werden vom Anregungspotential der gegebenen Spielsituation ausgelöst, zu der im gegebenen Fall auch Spielpartner gehören. Ist der Ausgang des Spiels durch offensichtliche Unter- oder Überlegenheit des Mitspielers sicher, so verliert die Situation viel von ihrer spielanregenden Wirkung, und ein Spiel kommt vielleicht gar nicht in Gang.

Als fünftes Merkmal nennt Scheuerl "Geschlossenheit" (vgl. Scheuerl 1973, 93ff; Scheuerl 1975a, 343), womit er die räumlichen⁶³⁾ und

63) Insoweit in Übereinstimmung mit der Etymologie, s. oben I, 2. b.

zeitlichen Grenzen des Spiels ebenso wie das Bestimmtsein des Spielablaufs durch Regeln oder die Leitidee einer bestimmten Fiktion meint. Verdeutlicht wird dieses Wesen des Spiels als etwas die psychische Aktualität Transzendierendes durch die Tatsache, daß sich Spiele über Jahrhunderte tradiert haben und "man eine Geschichte der Spiele ebenso sinnvoll schreiben (kann) wie eine Geschichte des Kults, der Magie, der Religion, der Sitten, des Brauchtums, ja der Kultur überhaupt" (Scheuerl 1973, 98).

Als sechstes und letztes wesensbestimmendes Moment des Spiels führt Scheuerl "Gegenwärtigkeit" an. Da das Spiel der Realität in gewissem Sinne enthoben ist, ist es auch "irgendwie aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst" (Scheuerl 1973, 98). Dem Spielenden ist der Spielablauf wichtiger als das Spielresultat⁶⁴), seine Aufmerksamkeit ist auf die Gegenwart gerichtet.

Jedes dieser Momente, die Scheuerl für die Wesensbestimmung des Spiels für charakteristisch hält, "bezeichnet eigentlich nur eine andere Seite desselben gestalthaften Phänomens. Zahl, Reihenfolge und gegenseitige Abgrenzung der Merkmale lassen sich sicher noch vielfältig variieren" (Scheuerl 1975a, 343). Allerdings berücksichtigt Scheuerl in seiner Merkmalsaufzählung ein wesentliches weiteres Element des Spiels nicht: die "Spielfreude" (Rüssel 1959, 503), die auch von anderen Spielforschern angeführt wird⁶⁵). Zwar ist Spiel durchaus eine ernste und wichtige Angelegenheit⁶⁶), aber eine, die Spaß macht.

64) "We have said that play is activity, motor or imaginative, in which the center of interest is process rather than goal. There are goals in play, but these are of less importance in themselves than as embodiments of the processes involved in attaining them. Process in play is not streamlined toward dealing with goals in the shortest possible way, but it is voluntarily elaborated, complicated, in various patterned ways" (Miller 1973, 97).

65) So ist etwa bei Lazarus (o.J., 8f) von "Reiz" und "Vergnügen" in Verbindung mit Spiel die Rede, bei Groos (1922, 20) von "Heiterkeit", bei Shears/Bower (1974, IX) von "fun", bei Châteaueu (1976, 14) von "Genuß".

66) "Although we do not yet know how important play is for growing up, we do know that it is serious business" (Bruner/Jolly/Sylva 1976, 20).

Verspürt der Spieler keine Spielfreude mehr, verliert das Spiel seine anregende Kraft, es läuft aus. "When pleasure fades play stops" (Reilly 1974, 60). Heckhausen sieht eine Verbindung zwischen der undifferenzierten Zielstruktur und der kurzfristigen Zeitperspektive des Spiels und der "Kurzweil", die als Ergebnis einer raschen Folge von Aktivierungszirkeln zu vielen Wiederholungen gleicher Abläufe führen (vgl. Heckhausen 1974a, 146). Spaß ist aber offensichtlich ebenso wie Spiel ein sich der schnellen Deutung entziehendes Phänomen - "No one has 'explained' fun" (Miller 1973, 97) -; vielleicht liegt deshalb eine Klärung des Verhältnisses von Spaß und Spiel noch nicht vor.

c) Spiel und Arbeit

Neben der Merkmalssammlung und der Begriffsklärung durch Zuordnung zu einem Oberbegriff bietet sich als weitere Methode, Spiel näher zu erläutern, die Kontrastierung mit gegensätzlichen Phänomenen an. Am häufigsten wird in der Literatur Arbeit als Gegenbegriff zu Spiel genannt. Überblickt man die Stellungnahmen der Spieltheoretiker zur Frage des Verhältnisses von Spiel und Arbeit, so lassen sich drei verschiedene Grundhaltungen unterscheiden: Die erste, deren Vertreter zumeist älteren Spielkonzepten verpflichtet sind, sieht in Spiel und Arbeit ein Gegensatzpaar; die zweite, zu der überwiegend neuere Untersuchungen zu rechnen sind, hält die Sicht von Spiel und Arbeit als Komplementärmengen für wenig ergiebig; die dritte, deren Protagonisten eine dialektisch-materialistische Spielauffassung vertreten, analysiert das Verhältnis von Spiel und Arbeit unter Einbeziehung der **historischen Entwicklung aus marxistischer Perspektive.**

Am ausführlichsten erörtern marxistische Spieltheoretiker das Verhältnis von Spiel und Arbeit. Neben Veröffentlichungen aus der DDR, die sich insbesondere mit der Rolle des Spiels in der Vorschulerziehung beschäftigen (z.B. Christensen 1963; Pfütze 1962; Launer 1974), und dem russischen Standardwerk der Psychologie (Rubinstein 1977) sind zur Darstellung materialistischer Spieltheorie insbesondere die Schriften von Claus und Heckmann (Claus/Heckmann/Schmidt-Ott 1973;

Claus/Heckmann 1976; Heckmann 1975) aufschlußreich. Spiel und Arbeit werden bei Heckmann in ihrer historischen Entwicklung beschrieben: In der Urgesellschaft bildeten Spiel, Arbeit und Lernen eine Einheit insofern, als das Kind durch seine frühe Integration in den Arbeits- und Lebensrhythmus der Erwachsenen die ihm als Erwachsenen zufallende Arbeit spielerisch lernte (vgl. Heckmann 1975, 262). In späteren Epochen der Menschheitsgeschichte wurde das Spiel mehr und mehr zur "von der Arbeit getrennte(n) Praxis des Kindes" (Heckmann 1975, 263); die Gelegenheit zum Spiel konnte mit fortschreitender Entwicklung der Produktivkräfte ausgeweitet werden. Heute wird das Spiel als Vorbereitung des Kindes auf die gesellschaftliche Tätigkeit des Erwachsenen in der sozialistischen Gesellschaft angesehen (vgl. Claus/Heckmann/Schmidt-Ott 1973, 165f).

Schon die Spielinhalte deuten an, daß es sich beim Spiel um "das Kind der Arbeit" (Rubinstein 1977, 127) handele. Im Rollenspiel ahme das Kind die beruflichen Tätigkeiten der Erwachsenen nach und werde so selbst auf den späteren Arbeitsprozeß vorbereitet. Die entwicklungsmäßige Determinanz des Fortschreitens von Spiel zur Arbeit und die vom Kind im Spiel vorgenommene Widerspiegelung gesellschaftlicher Praxis (so Claus/Heckmann/Schmidt-Ott 1973, 166; auch Christensen 1963) lassen das Spiel - insbesondere das Rollenspiel - zu einem wichtigen Steuerungsinstrument in der Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten werden (vgl. Pfütze 1962; Launer 1974; Claus/Heckmann 1976). Aufschlußreich ist, daß im Gegensatz zu "bürgerlichen" Spieltheoretikern, die um die Schaffung von Freiräumen zur Ermöglichung spontanen, nichtgesteuerten Kinderspiels bemüht sind, "materialistische" Spieltheoretiker den Aspekt der Leitung und Anleitung kindlichen Spielens und seine Nutzbarmachung für gesellschaftspolitische Zielsetzungen betonen und freies Spiel kaum erwähnen.

Die Einschätzung des Spiels allein als Weg zur Arbeit, wie sie von den materialistischen Spieltheoretikern vorgenommen wird, erweist sich als zu eng und einseitig, berücksichtigt man die Definitionsbemühungen und die Ergebnisse der Kinderspielforschung (s. oben I, 1. und 2. a). Zwar enthält das Spiel diese anpassende Funktion und den Aspekt der "Vorübung" (Groos) für das Leben, doch darf man darüber

andersgeartete Wirkungen, wie beispielsweise die Förderung der Kreativität und die Möglichkeit der Veränderung von Realität, nicht vernachlässigen. Eine emanzipatorische Wirkung wird dem Spiel in den Werken von Heckmann und Claus (ähnlich auch bei Gold et al 1973) lediglich im Hinblick auf die das Kind in der Bundesrepublik Deutschland umgebende Gesellschaftsordnung zugestanden, von der es sich durch "progressives" Spielen zum sozialistischen Menschen entwickeln soll. Des weiteren fällt auf, daß aus dem breiten Spektrum der kindlichen Spiele fast ausschließlich das Rollenspiel erörtert wird und andere Spielformen, wie Regelspiele oder Funktionsspiele, kaum erwähnt werden. Für eine Beschäftigung mit unterrichtlichen Spielen - insbesondere dem regelgebundenen Lernspiel - ist die von dieser Gruppe von Spieltheoretikern vorgenommene Interpretation von Spiel und Arbeit wenig hilfreich.

Während die materialistische Spielauffassung von einer wenn auch schwachen Verwandtschaft zwischen Spiel und Arbeit ausgeht, so sehen die Vertreter der ersten Gruppe hauptsächlich Gegensätze zwischen beiden Phänomenen. Das Spiel sei - aufgrund seiner Zweckfreiheit, seines lustbetonten Charakters und seiner Quasi-Realität - etwas der Arbeit Entgegengesetztes, da diese ziel- und produktorientiert und manchmal mühsam ist (vgl. Hoffmann 1930; Hetzer 1974, 13; Lazarus o.J., 14; Dewey 1925, 726; Rüssel 1959, 502ff). Mit dieser Sichtweise verbindet sich oft die Forderung, dem Kind den Unterschied zwischen Spiel und Arbeit schon früh deutlich zu machen (so Hoffmann 1930, 219; Hetzer 1974, 22) und so weder das Spiel durch den Einsatz als Erziehungs- oder Unterrichtsmittel zu verfälschen noch die Arbeit durch spielerische Elemente zu verwässern.

Die Kritiker dieser Interpretation des Spiels "als 'Restmenge' zur Arbeit" (Portele 1976, 118) weisen darauf hin, daß beide Begriffe kulturabhängig (vgl. Sutton-Smith 1975a, 327) und dadurch einer bestimmten Wertung unterworfen sind. Ihr berechtigter Einwand gegen die in den älteren Spieltheorien anzutreffende Abgrenzung von Spiel und Arbeit wird von den Erkenntnissen moderner Spielforschung gestützt, daß jede Tätigkeit sowohl Spiel als auch Arbeit sein könne (vgl. Portele 1976, 118) und daß Spielen stärker von der Haltung des Täti-

gen zu seiner Tätigkeit bestimmt ist als vom Inhalt der Tätigkeit (vgl. dazu oben I, 2. a). Weil die Einstellung des Arbeitenden oder Spielenden eine so wichtige Rolle spielt, lassen sich allgemeingültige Unterscheidungsmerkmale für Spiel und Arbeit kaum finden. Bei dieser zweiten Gruppe von Spieltheoretikern fehlen denn auch detaillierte Aussagen zum Verhältnis von Spiel und Arbeit. Da ihnen der in der älteren Spieltheorie häufige Wunsch nach Erhaltung der Reinheit von Spiel oder Arbeit fehlt, plädieren sie auch uneingeschränkter für eine Verwendung von Spielen in der Schule (vgl. unten II, 2.) und für die auch in der vorliegenden Arbeit geforderte Berücksichtigung des spielerischen Elements bei schulischen Lernvorgängen.

c) "Play" und "game"

"Über das Spiel ist vieles Unzutreffende gesagt worden, weil die Spiele nicht beachtet wurden" (Jünger 1953, 185). Ein Teil der in der Spielforschung herrschenden Begriffsunklarheiten ist auf die in der deutschen Sprache fehlende Unterscheidung von Spiel als "play" (freies Spiel) und Spiel als "game" (Regelspiel) zurückzuführen. Beide Spielformen ähneln einander zwar sehr, doch ist ihre in Teilen der spieltheoretischen Literatur vollzogene Gleichsetzung (so z.B. van der Kooij/de Groot 1977, 186) nicht zu rechtfertigen. Schon die englische Lexikondefinition zu beiden Begriffen deutet den wichtigen Unterschied an: "game...organized play according to rules, usually competitive"; "play...any activity done for the pleasure it gives" (Garmonsway 1972). Die Bedeutung der Spielregeln ist beim "game" ungleich größer als beim "play". Da die Frage der unterschiedlichen Begriffsinhalte von "play" und "game" auch in der englischsprachigen Fachliteratur bisher kaum beachtet wurde⁶⁷⁾, ist diese Beziehung

67) Ausnahmen bilden z.B. Inbar/Stoll (1970), deren Interesse jedoch hauptsächlich den Regelspielen (games) gilt und die auf eine Auseinandersetzung mit "play", abgesehen von einem Definitionsversuch, verzichten. Avedon/Sutton-Smith (1971a, 1ff) gehen in ihrem grundlegenden Sammelband kurz auf diese Problematik ein und definieren "play" als "an exercise of voluntary control systems" (Avedon/Sutton-Smith 1971a, 6) und Spiele (games) "as an exercise of voluntary control systems in which there is an opposition between forces, confined by a procedure and rules in order to produce a disequilibrium outcome" (Avedon/Sutton-Smith 1971a, 7).

schwierig zu skizzieren. Für die Behandlung der im Unterricht verwendeten Spielformen ist eine Abgrenzung zwischen freiem und Regelspiel jedoch von großer Bedeutung. Während sich die Kinderspielforschung in Überwiegendem Maße mit "play" beschäftigt, falls überhaupt eine begriffliche Festlegung getroffen wird, ist für den geplanten Einsatz in der Schule hauptsächlich das Regelspiel wichtig.

In der Mehrzahl aller Fälle werden die Regelspiele (games) als Teilmenge des Spiels (play) angesehen, die stärker als das freie Spiel durch Vorschriften und Regeln bestimmt wird⁶⁸⁾. Auch Scheuerl schließt sich in seinem neueren Definitionsversuch (Scheuerl 1975a) dieser Sichtweise an⁶⁹⁾ und definiert "play" als Bewegungsablauf, der durch gewisse Merkmale gekennzeichnet ist⁷⁰⁾. "Spiele (games) sind improvisierte oder tradierte Vereinbarungs- und Regelgebilde, in deren Rahmen oder nach deren Norm man mittels Spieltätigkeiten jene Bewegungsabläufe erzeugt und gestaltet, und zwar entweder im Alleinspiel oder in der Interaktion mit Partnern und Gegenspielern, wobei man sich besonderer Spielmittel...oder situationsgebundener Konstellationen...bedienen kann" (Scheuerl 1975a, 348). Damit ist impliziert, daß auch Spiele (games) durch den von Scheuerl aufgestellten Merkmalskatalog bestimmt werden. Scheuerl selbst geht auf diese Frage nicht ein⁷¹⁾.

68) "A game is a form of play in which the players adhere more or less strictly to certain traditions, regulations or rules, written or unwritten" (Johnson 1925, 5a).

69) In seiner Dissertation vertrat Scheuerl noch die Meinung, daß erst im "game" aus der bloßen Bewegung ein Spiel wird, erst im an den Augenblick gebundenen "play" das "game" zum Leben erweckt werde und zum "teilenthobenen Schweben kommt" (Scheuerl 1973, 103f). Die in dieser Verwendung der Worte "game" und "play" ange deuteten Begriffsinhalte sind mit der Realität des englischen Sprachgebrauchs nicht zur Deckung zu bringen.

70) Vgl. Fn. 52.

71) Zur Erörterung der Relevanz Scheuerlscher Spielmerkmale für "games" vgl. Klippel 1980 (Teil I, 3).

Den umgekehrten Weg zu Scheuerl, der in überwiegendem Maße "play" beschreibt und definiert und dann diese Erkenntnisse auf "games" überträgt, schlägt Sutton-Smith (1971) ein. Er analysiert freies Spiel (play) im Hinblick auf solche Elemente, die der Spielforschung (games research) entstammen. Dabei untersucht er Spielabsicht ("purpose"), Spieler-Gegenspieler-Beziehungen ("actor-counteractor relationships"), Spielaktivitäten ("performances"), Raum-Zeit-Rahmen ("spatiotemporal context") und schließlich die Bedingungen für den Spielausgang ("outcome determinants"). Einen Unterschied zwischen "play" und "games" sieht Sutton-Smith darin, daß die Regelspiele als Kräftewettbewerb ("contest of powers") meist mehrerer Spieler, und das freie Spiel als Kräftefest des einzelnen interpretiert werden können (vgl. Sutton-Smith 1971, 299); aus dieser Sichtweise ergäbe sich auch eine Abfolge der Spielinhalte, die sich bei "play" daran orientiere, welche Fähigkeiten das Kind zu beherrschen gerade lerne, z.B. sensumotorische im Kleinkindalter, die es dann im freien Spiel erprobe⁷²⁾. Erst nach dem Erwerb von Fähigkeiten könnten diese im kindlichen Zusammenspiel eingesetzt und verglichen werden. Sutton-Smith belegt die Entwicklung des Spielverhaltens von "play" zu "game" mit vielen Beispielen. Übereinstimmend mit Piagets Beobachtungen (vgl. oben I, 1. a (1)) stellt er fest, daß erst ältere Kinder (ab etwa 7 Jahren) echte Regelspiele beherrschen (vgl. Sutton-Smith 1971, 303). Diese Zeitverschiebung zwischen dem Auftreten von "play" (schon im ersten Lebensjahr) und "games" in der kindlichen Entwicklung läßt vermuten, daß Unterschiede in der strukturellen Komplexität und der Funktion beider Spielformen vorhanden sind, die als Erklärung dafür dienen könnten.

Gillespie (1974a) legt eine Analyse von Strukturen und Funktionen von "play" und "games" vor, in der er beide Spielformen vergleichend zu charakterisieren sucht. In seiner Aufzählung der strukturellen Elemente von "play" erwähnt Gillespie ähnliche Merkmale, wie sie Scheuerl

72) Hier deutet sich schon das Konzept von "mastery" und "play" an, das Sutton-Smith in einer späteren Veröffentlichung näher ausführt (vgl. Retter 1975; s.o. Fn. 27).

zusammengestellt hat⁷³⁾. Die Funktion von "play" sieht Gillespie - abweichend von Sutton-Smith (s.o.) - zum einen in der Möglichkeit der Verarbeitung überwältigender Erlebnisse (psychoanalytische Spielfunktion), zum anderen als spielerische Vorbereitung auf neue Situationen, die dem Kind in der Ernstwelt begegnen können. Nur im freien Spiel sei das Kind in der Lage, aktive Rollen zu übernehmen und Einfluß auf seine Umwelt auszuüben (vgl. Gillespie 1974a, 133). Die bei Gillespie folgende Diskussion struktureller und funktionaler Komponenten der Spiele (games) ist wesentlich ausführlicher und komplexer als das bei "play" der Fall ist. Zunächst unterscheidet er zwischen statischen und dynamischen Komponenten des strukturellen Gefüges der Spiele (games), wobei zu den statischen Elementen alle jene gezählt werden, die äußere Begrenzungen des Spiels in Raum und Zeit bestimmen, zu den dynamischen jene, die die innere Spielstruktur, d.h. die Spielerrollen, die Interaktion, den Ablauf und das Spielziel festlegen. Zu den Funktionen der Spiele (games) zählt Gillespie die Unterstützung des Sozialisationsprozesses des Kindes, den Übungswert für das Treffen von Entscheidungen in konfliktbeladenen Situationen, die Möglichkeit, Wirklichkeit in der Spielsituation zu verändern (z.B. Rollentausch), und die Rolle als Wissensvermittler.

Die Ausführungen von Gillespie werfen sowohl in methodischer als auch in inhaltlicher Hinsicht einige Fragen auf. Es ist nicht einsichtig, warum Gillespies strukturelle Analyse von "play" nicht auch von dynamischen und statischen Komponenten ausgeht, da das freie Spiel - sieht man es wie Scheuerl als Bewegungsablauf - ebenfalls eine dynamische Struktur besitzt. Da es der Autor nicht unternimmt zu überprüfen, inwieweit Merkmale des einen Phänomens auch auf das andere zutreffen, ist der spätere Vergleich durch ungleichartige Ausgangsanalysen erschwert. Die unterschiedliche Ausführlichkeit, mit der "play" und "games" analysiert werden⁷⁴⁾, ist weder im Hinblick auf die Fülle der vorhandenen Literatur insbesondere zu "play" noch in Anbetracht der Fragestellung des Aufsatzes gerechtfertigt.

73) Gillespie stützt sich insbesondere auf Caillois. Auf die Übereinstimmung zwischen Caillois' Spielmerkmalen und seinen eigenen hat Scheuerl (vgl. 1975a, 343f) hingewiesen.

74) "Play" wird auf zwei Seiten behandelt, "game" auf elf.

Im abschließenden Vergleich der Funktion von "play" und "games" kommt Gillespie zu folgendem Ergebnis: "play serves the individual" - "games serve the interest of the social group" (Gillespie 1974a, 145). Diese auf den ersten Blick einleuchtende Unterscheidung berücksichtigt jedoch nicht, daß auch freies Spiel (play), z.B. spontanes Rollenspiel (role-play), sich im Umgang mit anderen Kindern vollzieht und die Spieler durch Nachahmung von Erwachsenenrollen in die Gesellschaft eingepaßt werden. Auch "play" dient, wenn auch in geringerem Maße, dem Interesse der Gesellschaft⁷⁵). "Games" hingegen haben nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für das spielende Individuum eine große Bedeutung, denn sie trainieren, wie Gillespie anführt, u.a. Entscheidungsfähigkeit und Möglichkeiten von Interaktion.

Im strukturellen Bereich sieht Gillespie mehr ~~Gemeinsames~~ als Trennendes zwischen "play" und "games": Beide Spielformen sind abgesetzt von der Realität und bieten den Spielenden einen Freiraum, in dem sie die Konsequenzen ihres Handelns nicht in aller Stärke spüren; beide sind von Regeln bestimmt, wobei die Regeländerung im "game" nur durch einen Konsens der Spieler herbeigeführt werden kann, während das allein spielende Kind ("play") seine eigenen Regeln festsetzt. Die Unterschiede zwischen "play" und "games" liegen nach Auffassung von Gillespie zum einen in ihrer Wiederholbarkeit ("games" sind als tradierte Regelgebilde immer wiederholbar, "play" als spontan entstehendes Spiel nicht) und zum anderen im Spielziel. Bei "games" gehe es zumeist um Gewinnen oder Verlieren, sei es von Spielergruppen oder einzelnen; im "play" sei das Ziel das Spielen selbst (vgl. Gillespie 1974a, 145ff).

Gillespies Studie geht von idealtypischen Formen von "play" und "game" aus und hebt besonders die Unterschiede der beiden Spielkategorien hervor. Darüber gerät die Spielrealität etwas in Vergessenheit und die Tatsache, daß es sicherlich eine Reihe von Spielen gibt, die

75) Die oben erwähnten anthropologischen Studien (vgl. I, 1. b (3)) bestätigen diese Annahme.

sich nicht eindeutig zuordnen lassen⁷⁶⁾. Trotz der erwähnten Mängel ist diese Veröffentlichung ein wichtiger Beitrag zur Begriffsbestimmung von Spiel und eine Hilfe zur genauen Abgrenzung des Regelspiels von anderen Spielformen.

76) Z.B. stark formalisierte Rollenspiele, die einerseits spontan veränderbar, andererseits durch bestimmte Regeln vorprogrammiert und damit auch, zumindest im Grundtyp, wiederholbar sind.

3. Folgerungen für den pädagogischen Spieleinsatz

Der Überblick über die spieltheoretische Forschung hat gezeigt, daß weder alle Funktionen noch alle Erscheinungsformen des Spiels vollständig bekannt und untersucht sind. Der pädagogische Spieleinsatz muß deshalb berücksichtigen, daß im Hinblick auf die Eigenschaften und Wirkungen von Spielen noch vieles ungeklärt ist. Dennoch lassen sich einige Erkenntnisse spieltheoretischer Forschung festhalten, die für die Verwendung von Spielen in der Schule von Bedeutung sind. Es ist unbestritten, daß es sich bei Spiel um eine grundlegende Lebenserscheinung handelt, die sowohl für die Entwicklung des einzelnen als auch für die Gesellschaft wichtig ist. So wissen wir einiges über die positiven Wirkungen des Spiels auf die kognitive Entwicklung, die sich beispielsweise in der gesteigerten Fähigkeit zu divergierendem und problemlösendem Denken zeigen. Auch das soziale Verhalten der Kinder wird durch Spielen gefördert. Denn Spiel ist immer eine Begegnung des Spielers mit Spielgegenständen und zumeist auch Mitspielern und erfordert Interaktion.

Dieses dynamische Element des Spiels muß bei einem geplanten Spieleinsatz ebenso mitbedacht werden wie die in der Spieltheorie aufgeführten Merkmale. Von diesen ist die Quasi-Realität (Heckhausen) besonders wichtig. Gerade weil der Spielende der "harten Wirklichkeit" etwas entrückt ist und die Konsequenzen seines Handelns nicht in gleichem Maße tragen muß wie in der Ernstsituation, entsteht im Spiel ein Freiraum, in dem die Erprobung eigener Kräfte und sozialer Verhaltensweisen, die kreative Gestaltung der Umwelt und der freudebringende Umgang mit Mitspielern, Gegenständen und Ideen stattfinden kann. So besitzt das Spiel für Kinder und Erwachsene gleichermaßen einen Wert als Mittel der Selbstentfaltung und der Erholung. Trotzdem sollte man es grundsätzlich nicht als Gegenpol zu Ernst und Arbeit sehen. Es ist vielmehr ein Prinzip, das viele Lebenserscheinungen durchdringen, mühsame Tätigkeiten angenehm machen kann und durchaus nicht nur bei Kindern zu befürworten ist. Bruners (1975, 63) Forschungen zeigen, "daß diejenigen ein besonders interessantes und ausgefülltes Leben führen, die sich eine gewisse spielerische Lebensauffassung in allen Situationen bewahrt hatten".

Zwar ist das Spiel ein bei fast allen Kindern zu beobachtendes Phänomen, doch heißt dies nicht, daß Spielenkönnen eine triebhaft angeborne Fähigkeit ist, wie frühere Spieleforscher zuweilen vermuteten. Es muß vielmehr gelernt werden. Befürchtungen, daß die Veränderung der Lebensverhältnisse unserer Kinder, ihre Überflutung mit Reizen durch die Medien, das Entstehen einer Konsumentenhaltung, die von vielen Lehrern beklagte Unwilligkeit der Schüler, im Unterricht aktiv zu werden, und der zunehmende Schulstreß das phantasievolle, variationsreiche Kinderspiel langsam in Vergessenheit geraten ließen und durch kommerzielle Spielangebote, deren Zahl jährlich steigt, ersetzt würde, wird durch jüngere Untersuchungen (z.B. Cammann 1970; Opie/Opie 1970) bisher nicht bestätigt (so auch Flitner 1975a, 29)⁷⁷⁾.

Dennoch tragen Erzieher in Elternhaus, Kindergarten und Schule bei der Erziehung zum Spiel eine große Verantwortung. Ein Anzeichen dafür, daß die Bedeutung der Spielförderung gesehen wird, sind die zahlreichen Veröffentlichungen mit Ratschlägen und Spielbeispielen für Kinder im Vorschulalter⁷⁸⁾. Diese Hilfsbücher sind jedoch größtenteils auf den spielerischen Ausbau einzelner, oft nur kognitiver Fähigkeiten der Kinder gerichtet und bieten durch ihre Konzentration auf die Verwendung von Spielen als gelenkte Lernaufgaben die Gefahr der Vernachlässigung des freien Kinderspiels.

77) Auch eine Ausgabe des "Zeitmagazin" (Nr. 28 vom 1. Juli 1977) dokumentiert in Bildern und Berichten, daß Kinder entgegen den Unkenrufen besorgter Erwachsener noch phantasievoll spielen können. Vielmehr zeigt sich die Anpassungsfähigkeit des Spiels an die Umwelt darin, daß auch Stoffe von Fernsehserien, politische Tagesereignisse und Katastrophen in das Kinderspiel Eingang finden: Die Zeit-Reporter beobachteten Kinder beim "Baader-Meinhof-und-Polente" Spiel und beim Inszenieren einer Sturmflutkatastrophe. Kontakt mit den Kindern ausländischer Arbeitnehmer führte in einigen Orten auch zu einer Ausweitung des Spielrepertoires, z.B. "Türkenmurmeln" in Berlin-Kreuzberg.

78) Z.B. Müller-Stein (o.J.), von Bönninghausen (o.J.), Peukert (1973), Arnold (1975), Arndt et al (1977), Calliess et al (1977), Marzollo/Lloyd (1977), Götte (1977), Mordt (1978).

Beide Verhaltensweisen, Spielplanung und Ermöglichung von freiem Spiel, sollten bei der häuslichen und der institutionellen Erziehung praktiziert werden. Kinder haben ein Recht auf Freiräume, in denen sich ihr Spiel ohne Lenkung durch Erwachsene entfalten kann. In der Schule sollten andererseits aber auch die im Spiel ablaufenden Prozesse beachtet und genutzt werden, um spielorientierten und lustbetonten Lernvorgängen neben den übrigen Formen schulischen Lernens Raum zu geben. Jedoch bringt der geplante Einsatz von Spielen einige Probleme mit sich: Zum einen erfordert die pädagogische Verwendung von Spielen eine genaue Analyse der im Spiel gegebenen Lernmöglichkeiten, zum anderen besteht die Gefahr der Überbetonung des Lernaspektes und die Vernachlässigung des Spielerischen. Insbesondere zur Anwendung des letzteren müssen solche spieltheoretischen Überlegungen berücksichtigt werden, die sich um eine Klärung des Spielbegriffs und eine Bestimmung der Spielmerkmale bemühen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang nicht nur, daß in einer Situation die Spielmerkmale enthalten sind, die Akteure müssen auch das Gefühl haben zu spielen.

Pädagogischer Spieleinsatz darf sich also weder auf einen Automatismus von Lernwirkungen im Spiel verlassen noch das Spiel zur Lernaufgabe umwerten. Erziehung durch das Spiel muß auch Erziehung zum Spiel sein.

TEIL II

SPIELPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN

Für die Auseinandersetzung mit dem Spiel als Erziehungs- und Unterrichtsmittel werden unterschiedliche Ansatzpunkte gewählt, die eine Einordnung der hier vorgelegten Überlegungen zur Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht in spielpädagogische Zusammenhänge erleichtern. Als erstes stellt sich die Frage, wie man in früheren Epochen die pädagogischen Möglichkeiten des Spiels einschätzte und welche Aufgaben man ihm in der Schule zugestand (1. Kapitel). Neben dem historischen Rückblick werden die gegenwärtigen Ansichten zum Einsatz von Spielen im Unterricht dargestellt und die gebräuchlichen Spielformen charakterisiert (2. Kapitel).

Der bei der Durchsicht der Spieltheorien gewonnene Eindruck von der Komplexität des Spiels und der Vielzahl seiner Funktionen bestätigt sich im Bereich der Spielpädagogik. So schreiben neuere Veröffentlichungen dem Spiel in der Schule u.a. folgende Wirkungen zu: Spiele helfen, die strukturellen Defizite von Schule abzubauen (Portele 1975, 213 über Simulationsspiele), sie führen den Schüler vom spielerischen Umgang mit den Dingen zur Arbeitshaltung (Schiefele 1963, 164), sie tragen dazu bei, daß offene Unterrichtsformen in der Schule stärker an Raum gewinnen (Kube 1977, 14ff; Ernst 1976b, 123), sie sind Hilfsmittel zur Erreichung didaktischer Zwecke (Jannasch 1964, 50; Schmaderer 1971, 134; Retter 1973, 568), sie erfüllen eine Ausgleichsfunktion, indem sie von Affektstauen entlasten (Retter 1973, 568).

1. Das Spiel in der Geschichte der Pädagogik

Das Spiel als ein zentrales Phänomen des menschlichen Lebens hat Pädagogen von jeher beschäftigt. Dennoch liegt eine beispielreiche und umfassende Geschichte des Spiels in der Erziehung - vergleichbar der von Döring (1973) für die Lehr- und Lernmittel - bisher nicht vor. Die vorhandene Literatur beschränkt sich zumeist auf kürzere Zeitschnitte. Neben den Monografien von Colozza (1900) und Weller (1908) und der Quellensammlung von Scheuerl (1975b) sind drei Dissertationen zu nennen (Hauck 1935; Ulbricht 1953; Elschenbroich 1977), die sich mit dem Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts (Hauck) und bei den Philanthropen (Ulbricht, Elschenbroich)¹⁾ befassen. Die schon erwähnte Dissertation von Scheuerl (1973) bezieht in erster Linie spielpädagogische Aussagen der Reformpädagogen unseres Jahrhunderts ein und berücksichtigt ältere Theorien kaum.

Trotz dieser nur wenig ermutigenden Literaturlage lassen sich die wichtigsten Äußerungen zum Spiel im Unterricht zusammenstellen. Sie entstammen vorwiegend jenem Kreis von pädagogischen und vornehmlich didaktischen Ideen und Idealen, Zielsetzungen und Wertvorstellungen, die man mit dem Kennwort "Natürlicher Unterricht" charakterisieren kann. Zwar stimmen die Befürworter des Natürlichen Unterrichts nicht in allen Auffassungen überein, doch bestehen zwischen ihren pädagogischen Grundüberzeugungen große Ähnlichkeiten. So treten sie dafür ein, daß die Lehrer ihr Verhalten, ihre Methoden und ihre Zielsetzungen immer wieder am Naturgeschehen überprüfen, daß der Unterricht von Neugierverhalten und Wissensdrang der Kinder ausgehen soll und daß er sich gründen muß auf ein besonders inniges Verständnis des Lehrers für die Kindheit. Denn nur die Einfühlung der Erwachsenen und

1) Die Dissertation von Elschenbroich (1977) behandelt die Spielpädagogik der Philanthropen zwar in einem langen Kapitel, untersucht jedoch darüber hinaus Kinderspiele in Kunst und Literatur noch früherer Epochen. Elschenbroichs Erkenntnisinteresse richtet sich vornehmlich auf die Beschreibung der Entwicklung des Status "Kindheit" und ist somit nicht - wie die Arbeit von Ulbricht - in erster Linie pädagogisch zu nennen.

ihre Anerkennung kindlicher Eigenart erlaubt es dem Kind, sich gemäß seinen Anlagen frei zu entfalten (vgl. dazu Joppich 1954). Diese pädagogische Einstellung schließt eine positive Haltung gegenüber dem Spiel als kindgemäßer Verhaltensform ein.

Als Vertreter eines natürlichen Unterrichts, die sich auch zum Spiel geäußert haben, werden im folgenden Comenius, Locke, Rousseau, die Philanthropen und die Reformpädagogen dieses Jahrhunderts behandelt. An einigen Punkten wird den Aussagen der Pädagogen die erzieherische Wirklichkeit in bezug auf das Kinderspiel der jeweiligen Epoche gegenübergestellt. Ein durchgehender Vergleich zwischen pädagogischer Theorie und tatsächlicher Unterrichtspraxis ist beim gegenwärtigen Stand der Forschung kaum durchführbar.

a) Comenius, Locke, Rousseau

Als erster Pädagoge der Neuzeit²⁾ schenkt Comenius dem Spiel stärkere Beachtung. In seiner Schrift "Schola Ludus" (Die Schule als Spiel; 1656)³⁾, die als methodische Umsetzung des in der "Janua Linguarum" (Sprachenpforte) gebotenen Stoffes gedacht ist, beschreibt er in dramatisierter Form in Teil IV, "wie die niedere Schule in ein Spiel umgewandelt werden kann" (Comenius 1888, Inhaltsverzeichnis) und wie durch Wettstreit der Schüler untereinander das Gelernte geübt wird (vgl. Comenius 1888, 143ff). Lernen im Spiel, das sich oft so vollzieht, daß die Schüler sich ihres Lernens nicht bewußt sind⁴⁾, wird dabei als Methode gesehen, die dem übergreifenden Lernziel, der Er-

-
- 2) Anregungen zur Verwendung von Spielen finden sich schon in der Antike. Wie aus den Quellen in Flitner (1965) zu ersehen ist, äußern sich Platon und Quintilian zustimmend zum spielenden Lernen, während Aristoteles das Spielen nur Kindern bis zu fünf Jahren gestatten möchte.
 - 3) Hier wird die von Wilhelm Bötticher übersetzte Ausgabe (Langensalza 1888) verwendet; im folgenden zitiert als Comenius (1888).
 - 4) "Auf diese Weise hoffe ich, die Schüler zu der Einsicht zu bringen, daß sie alles was in irgendeiner Klasse zu lernen ist, eher gelernt haben, als sie bemerken, daß sie es lernen" (Comenius 1888, 159).

ziehung zur Menschlichkeit (vgl. Schaller 1973, 87ff), angemessen ist. In einer Schule, die ein "heiterer Tummelplatz des Geistes" (Comenius 1888, 187) ist, hat auch der Lehrer eine besondere Funktion; er spielt mit und erweist sich dadurch auch als Freund der Schüler.

Am Beispiel eines Würfelspiels⁵⁾, mit dem die Kinder in der frühen Kindheit das Lesen lernen sollen, zeigt Döring (1973, 108f) auf, daß Spiele von Comenius nicht nur als "versüßende Kunstgriffe" gedacht sind. "Zwar wird von ihm selbst der motivations-psychologische Gedanke in den Vordergrund geschoben, die Beschreibung des Lernspiels aber zeigt dann, daß das Spiel ein wohlgeordneter Lehrgang ist, der sich über einen längeren Zeitraum hin erstreckt und eine genau bezeichnete didaktische Zielsetzung hat. Das Spiel ist also nicht Auflockerung und Muße innerhalb des Unterrichts, sondern gibt diesem die Form" (Döring 1973, 108). Im Gegensatz zu den in "Schola Ludus" vorgeschlagenen Formen spielerischen Wettstreits, die der Festigung bekannten Lernstoffes dienen, wird durch dieses Würfelspiel eine neue Fertigkeit erworben. Bei beiden Spielen ist der Schüler aktiv am eigenen Lernprozeß beteiligt, mehrere Schüler können gleichzeitig lernen bzw. üben. Das Spiel hat bei Comenius als Lehr- und Lernmittel seinen festen Platz.

Im 17. Jahrhundert findet sich neben völliger Ablehnung des Spiels durch die Pietisten⁶⁾ auch ein weiterer Befürworter spielenden Lernens, der Engländer John Locke. Seine grundlegenden Gedanken zur Erziehung sind in der Schrift "Some Thoughts Concerning Education" (1699; 1. Auflage 1693)⁷⁾ enthalten, die aus Briefen an einen Freund

5) Dabei handelt es sich um vier Würfel, die mit je sechs Buchstaben beschriftet sind. Zuerst wird mit einem Würfel das Benennen der Vokale, dann mit den weiteren das Benennen der Konsonanten geübt. Darauf folgen Silben- und Wortbildung (vgl. Döring 1973, 108).

6) Hauck (1935, 47f) nennt drei Gründe dafür: 1. Die Kinder sollen zur Frömmigkeit erzogen werden und etwas Nützliches tun; 2. Kinder sollten nicht mit erdichteten Dingen irreführt werden; 3. Spiele bergen körperliche Gefahren.

7) Die hier benutzte 4. Auflage (1699) ist identisch mit der erweiterten 3. Auflage (1695).

mit Ratschlägen zur Erziehung von dessen Sohn entstanden sind. Dort macht sich Locke Gedanken über die Hinführung der Kinder zum Lernen. "I have always had a Fancy, that learning might be made a Play and Recreation to Children, and that they might be brought to desire to be taught..." (Locke 1699, 271). Er plädiert für einen Mittelweg zwischen der freien Entfaltung der kindlichen Kräfte und ihrer völligen Formung durch Erwachsene. So schlägt er vor, daß ein Kind, das sich dem Unterricht entzieht und lieber spielt, erst ermahnt und - falls dies nichts nütze - dazu gezwungen werden solle, nur noch zu spielen, und zwar so lange, bis es von selbst nach der Abwechslung durch den Unterricht verlange (vgl. Locke 1699, 231ff). Ein Kind, das Lust habe, sich mit etwas zu beschäftigen, wird dabei wesentlich mehr lernen, als wenn man es zum Lernen zwingen müßte. "For a Child will learn three times as much when he is in tune, as he will with double the Time and Pains, when he goes awkwardly, or is drag'd unwillingly to it. If this were minded as it should, Children might be permitted to weary themselves with Play, and yet have Time enough to learn what is suited to the capacity of each Age" (Locke 1699, 113).

Dieser letzte Gedanke zeigt, daß Wellers Einschätzung der pädagogischen Ansichten von Locke über das Spiel als utilitaristisch und nur dem Zwecke der Heranbildung nützlicher Staatsbürger dienend (vgl. Weller 1908, 37f) zu einseitig ist. Spiel wird bei Locke nicht nur als Unterrichtsmittel gesehen, sondern auch als natürliche und notwendige Tätigkeitsform der Kinder. In ihm finden körperliche Abhärtung und Charakterbildung statt. Auf die persönlichkeitsbildende Wirkung des Zusammenspiels mehrerer Kinder geht Locke nicht ein (so auch Hauck 1935, 36), was zum Teil sicher mit der Entstehungsgeschichte des Werkes als Sammlung von Ratschlägen zur Erziehung eines bestimmten Kindes zu erklären ist. Allerdings läßt seine Warnung vor institutionalisierter Erziehung, bei der die Kinder dem schlechten Einfluß der Mitschüler ausgesetzt sind (vgl. Locke 1699, 96ff), deutlich werden, daß Locke grundsätzlich die Individualerziehung zu Hause der Gemeinschaftserziehung vorzieht. Während Comenius den spielerischen Wettstreit der Schüler als Lern- und Übungshilfe vorschlägt, liegt bei Locke die Betonung eher auf dem beiläufigen Lernen im Spiel: "Thus Children may be cozen'd into a Knowledge of the Letters; be

taught to read, without perceiving it to be any thing but a Sport, and play themselves into that which others are whipp'd for" (Locke 1699, 273)⁸⁾.

Die Geschichte der pädagogischen Ideen ist ähnlich wie von Locke auch von Rousseau und seinem Bildungsroman "Émile" (1762)⁹⁾ beeinflusst worden. Rousseau vertritt die Überzeugung, daß der Mensch von Natur aus gut ist und seine Erziehung dem Gang der natürlichen Entwicklung folgen soll (vgl. Dietrich 1975, 29ff). Daraus läßt sich ein Recht des Kindes auf das ihm natürliche Verhalten, d.h. Spielverhalten, ableiten. "Erst Rousseau entdeckt wirklich das Kind als Kind" (Reble 1955, 143), das dann am besten zu reinem Menschentum geführt wird, wenn der Erzieher¹⁰⁾ sich darauf beschränkt, die natürlichen, d.h. guten Anlagen zu entfalten und gegen störende Einflüsse abzuschirmen. Dabei soll der Erzieher die Eigenart des Kindes respektieren und sich in den Entwicklungsprozeß nicht einmischen: "Respectez l'enfance... Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations" (Rousseau 1932, 155). Spiele bilden den Hauptinhalt des kindlichen Lebens. Die Zeit, die das Kind verspielt, ist nicht verloren: "Sacrifiez dans le premier âge un temps que vous regagnerez avec usure dans un âge plus avancé" (Rousseau 1932, 131). Das Spiel beherrscht die Kindheit von Émile; es ist wichtige Voraussetzung seines Glücks. "Il n'a point acheté sa perfection aux dépens de son bonheur...il a été heureux et libre" (Rousseau 1932, 262).

Zu dieser hohen Einschätzung des Spiels als notwendiger und wertvoller Bestandteil der Kindheit steht Rousseaus Urteil über Lernspielmaterialien in einem auffallenden Gegensatz. Den Einsatz der zur Erleichterung des Lesenlernens erfundenen Karten, Würfel und Buch-

8) So schlägt Locke beispielsweise zum Lesenlernen ähnliches Spielmaterial wie Comenius vor, nämlich mit Buchstaben beschriftete Würfel und vielflächige Körper (vgl. Locke 1699, 274ff).

9) Die hier benutzte Ausgabe erschien 1932 und wird im folgenden als Rousseau (1932) zitiert.

10) Auch Rousseau spricht sich wie Locke für eine Individualerziehung aus (vgl. Reble 1955, 144; Weimer/Weimer 1954, 89).

druckerkästen hält Rousseau für weitaus weniger wichtig als das Wecken eines Lernwunsches im Kind¹¹⁾. Anders als Locke und Comenius, die beide solche Spielmaterialien als Motivationshilfe befürworten, betont Rousseau die Bedeutung des Sachinteresses. Allerdings übersieht er, daß auch von Spielmaterialien Lernmotivationen ausgehen, auch in Spielen fruchtbare Lernsituationen entstehen können. Spiele sind in Rousseaus Pädagogik deshalb zwar als natürliche Beschäftigung des Kindes und zur Übung seiner körperlichen Fähigkeiten und Sinne (vgl. dazu Rousseau 1932, 231ff) von Bedeutung, nicht jedoch als Lernmöglichkeiten für geistige Inhalte.

b) Die Philanthropen¹²⁾

(1) Grundzüge philanthropischer Pädagogik

In noch stärkerem Maße als bei Comenius berücksichtigen pädagogische Theorie und Praxis der Philanthropen das Spiel, nicht zuletzt auch unter dem Einfluß der Gedanken von Locke und Rousseau (vgl. Dietrich 1975, 41)¹³⁾. Die philanthropische Unterrichtspraxis wird getragen von dem Ziel einer "vernünftig-natürlichen Erziehung" (Reble 1955, 148), die einerseits den kindlichen Bedürfnissen gerecht werden, andererseits die Zöglinge auf ihr späteres Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll. Dieser der philanthropischen Pädagogik eigene Nütz-

11) "On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire, on invente des bureaux, des cartes...Un moyen plus sûr que tous ceux-là, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne" (Rousseau 1932, 174).

12) Die Bezeichnungen "Philanthropisten" und "Philanthropinisten" sind ebenfalls üblich (vgl. Reble 1955, 148; Weimer/Weimer 1954, 90: Fn. 1; Elschenbroich 1977, passim).

13) Ulbricht (1953, 58ff) nennt fünf Bereiche, aus denen die Philanthropen Anregungen für ihre pädagogischen Ideen bezogen haben: 1. Griechen und Römer; 2. Ratke, Komenský (Comenius); 3. Locke, Rousseau; 4. Vertreter der Aufklärung; 5. gegenseitige Beeinflussung der Philanthropen.

lichkeitsaspekt, der ihren Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit dokumentiert, legt eine Betrachtung der spielpädagogischen Ideen der Philanthropen unter Einbeziehung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse jener Zeit nahe, so wie sie von Ulbricht (1953) und Elschenbroich (1977) unternommen wird. "Somit haben wir es bei der vielseitigen Berücksichtigung des Spiels durch die Philanthropisten nicht etwa mit einem allein aus der menschlichen Vernunft abgeleiteten abstrakten pädagogischen Prinzip, das entweder spontan oder nur durch die Anregungen der Griechen und Römer, Komenskýs, Lockes und Rousseaus entstanden ist, zu tun, sondern mit einer historisch begründeten Forderung, deren letzte Ursache in den derzeitigen materiellen Lebensbedingungen der Gesellschaft zu suchen ist" (Ulbricht 1953, IV). Die Pädagogik der Philanthropen kann auf diese Weise in Verbindung gebracht werden mit den Freiheitsbestrebungen im 18. Jahrhundert, den Bemühungen um eine Säkularisierung des Schulwesens und dem wirtschaftlichen Aufwärtsstreben des Bürgertums, dessen Kinder überwiegend die philanthropischen Lehranstalten besuchen.

Der Nützlichkeitsaspekt in der philanthropischen Pädagogik hat Auswirkungen sowohl auf die Lernziele und -inhalte als auch auf die Vermittlungsmethoden. Da es in der Erziehung nicht mehr nur um den Erwerb geistiger Bildung, sondern um die Vorbereitung auf das Berufsleben geht, befürworten die Philanthropen neben der intellektuellen Schulung der Zöglinge ihre körperliche Abhärtung und die Begegnung mit handwerklich-praktischen Tätigkeiten. Noch ein zweiter Gesichtspunkt bestimmt neben dem Gedanken an den Nutzen der Erziehung die pädagogischen Überlegungen der Philanthropen: das Streben nach Glück. Dies spiegelt sich in der Einstellung der Philanthropen zu Lob und Tadel ebenso wider wie in ihrem Ziel, den Lernprozeß für die Schüler vergnüglich und angenehm zu gestalten. "So bemühte man sich um eine kindgemäße Methode, in welcher vor allem Spiel und Gespräch im Vordergrund stehen sollten. Man plädiert dafür, Sacherkenntnis vor Worterziehung zu stellen und fordert eine Vereinheitlichung der Sprache, ...Man stellt den Unterricht auf die spätere Berufsausbildung ab... Ganz allgemein soll der Unterricht so angenehm wie möglich gemacht werden. Es soll möglichst wenig gestraft, dafür aber in einer 'natür-

lichen Unterrichtsmethode' umso mehr gelobt und belohnt werden" (Döring 1973, 133)¹⁴⁾.

(2) Die "Spielmethode"

Nützlichkeit und Glück als bestimmende Elemente philanthropischer Pädagogik beeinflussen auch die Unterrichtsmethode, deren wesentlicher Bestandteil die Spiele sind. Am ausführlichsten setzt sich Trapp mit der Frage des Spielens in der Schule auseinander. Seine Abhandlungen "Vom Unterricht überhaupt" (in Band 8 der Allgemeinen Revision, 1787) und "Über den Unterricht in Sprachen" (in Band 11 der Allgemeinen Revision, 1788) können als für die Unterrichtslehre der Philanthropen repräsentativ gelten, nicht nur weil er einer der profilierten Vertreter dieser "neuen Pädagogik" war, sondern schon deswegen, weil er seine Auffassungen vor der Veröffentlichung in der "Allgemeinen Revision" zur Diskussion gestellt, entsprechend dem "Redaktionsstatut" seine Manuskripte den zahlreichen Mitarbeitern zugeleitet und deren eingelaufene Stellungnahmen entweder eingearbeitet oder als Fußnoten beigelegt hat.

Auch an anderen Stellen der "Allgemeinen Revision" wird das spielende Lernen behandelt. So verweist Campe in seiner Einleitung bei der Erläuterung der Ziele des Werkes auf den Plan einer Spielsammlung hin, in der "eigentliche pädagogische Spiele, d.i. solche, wobei irgend etwas Nützliches gelernt, oder etwas Gelerntes wiederholt wird" (Campe 1785, XXXIII) enthalten sein sollen. Zur Sammlung der Spiele sollen Anweisungen für ihren Einsatz im Unterricht hinzukommen. "Man wird bei dieser Gelegenheit noch einmahl genau bestimmen, wann, wieviel, wozu und wie? dergleichen Spiele getrieben werden müssen, um die schwankenden, zum Theil sehr verkehrten Begriffe zu berichtigen, welche sich jetzt viele von der sogenannten Spielmethode der sogenannten neuen Erziehung machen" (Campe 1785, XXXIV). Diese Aussage

14) Auch Leyser beschreibt in seiner Biografie Campes, daß dieser versucht habe, "der Natur die Methode abzulauschen, nach welcher sie verfährt" (Leyser 1896, 184).

Campes zeigt, daß die Verwendung von Spielen in der Schule auch bei den Philanthropen durchaus kritisch gesehen wurde. Zwar ist die Glückseligkeit ein Hauptziel ihrer Erziehung, doch ist dies nicht gleichzusetzen mit bloßem Genuß und Wohlbefinden (vgl. dazu Stuve 1785, 255ff). Der Mensch findet vielmehr die Erfüllung seines Lebens in der Tätigkeit. Aufgabe der Erziehung sei es deshalb, den jungen Menschen schon früh an Tätigkeit und zwanghafte Arbeit zu gewöhnen, damit er sie auch später mit Freude ausüben könne (so Bahrdt 1785, 62ff). Aus diesem Grunde sei die von Basedow praktizierte Unterrichtsmethode zu verurteilen, da "er seine Zöglinge zu viel spielen ließ, und zu keinem Lernen, zu keinem Fleiße zwangartig angehalten wissen wollte" (Bahrdt 1785, 65).

Trapp begrüßt die Kritik Bahrds als Klarstellung und hofft, daß nun die Angriffe auf die neue Pädagogik aufhören werden. "Die vernünftigen neuen Pädagogen sind, meines Wissens, von den vernünftigen Alten in Ansehung der Spielmethode, was die Sache selbst betrifft, gar nicht verschieden, sind es nur in Ansehung des Ausdrucks, in Ansehung der vorgeschlagenen Mittel, in Ansehung des Mehr und Minder" (Trapp in einer Fußnote zu Bahrdt 1785, 67). Erst die neuerdings erfolgte starke Hervorhebung der Spielmethode und der Umstand, daß "schwache Köpfe auf Rechnung dieser Methode Sottisen begingen" (Trapp in einer Fußnote zu Bahrdt 1785, 67), habe zu Mißdeutungen und Ablehnung geführt. Das ist für Trapp der Anlaß, Sinn und Grenzen der Spielmethode im Rahmen einer Gesamtkonzeption des Unterrichts zu untersuchen (vgl. Trapp 1787).

Seine Überlegungen nehmen ihren Ausgang von dem sehr verbesserungsbedürftigen Lehrverfahren und der verbreiteten Lernunlust der Kinder. Im fremdsprachlichen Unterricht zum Beispiel habe von hundert Kindern kaum eins rechte Freude am Unterricht. Gleiches gelte für alle anderen Unterrichtsgegenstände, deren Nutzen nicht ohne weiteres von den Kindern eingesehen werden kann. Bei solchen Kindern, "die lernen sollen und nicht mögen, und weil sie nicht mögen, auch nicht sonderlich können" (Trapp 1787, 96), müsse man Lernzwang und Lernreiz verbinden. Dabei sei es am vorteilhaftesten, wenn der Zwang "unmerklich" sei, durch institutionelle Ordnungen und Bedingungen und nicht durch

einen einzelnen ausgeübt werde und nicht auf einen einzelnen ziele. Dies sei in durch Regeln festgelegten Spielen der Fall. Auch der Lernreiz oder das Interesse - nach Trapps Meinung der zentrale Unterschied zwischen Spiel und Arbeit (vgl. Trapp 1787, 122) - werde durch das Spiel geweckt. Mit der Spielmethode erleichtere man vorwiegend das Lernen der Kinder; bei älteren Schülern sei von Lernspielen nur nebenher Gebrauch zu machen. Diese Beschränkung der Spielmethode wird auch von den anderen Philanthropen unterstrichen: "...denn nur bei Kindern kann eigentliche Spielmethode statt finden. Erleichtern muß man Jungen und Alten jeden nützlichen Unterricht" (Resewitz und Campe in einer Fußnote zu Trapp 1787, 104). Trapps Rat für die Erzieher: "Kehret um und werdet wie die Kinder" (Trapp 1787, 126) ist ein Plädoyer für das Spiel und das Bemühen, das schulische Lernen den Eigenheiten der kindlichen und natürlichen Lernprozesse und nicht die Kinder der Schule anzupassen.

Der mit der Spielmethode beschrittene "Weg der Natur" führt nicht, wie die Gegner des spielenden Lernens immer behaupten, zwangsläufig zu Bequemlichkeit und Faulheit, sondern kann geradezu der optimale Weg zu einer guten Arbeitseinstellung sein. "Aber das durch die recht verstandne, recht ausgeübte Spielmethode zur Arbeit gewöhnte Kind wird arbeitsam werden, und sonach auch, künftig, vorgeschriebene Arbeit willig übernehmen. Denn auch beim Spiel und der spielähnlichen Arbeit wird vorgeschrieben, anbefohlen. Nur daß die Jugend dadurch nicht abgeschreckt wird, weil sie immer noch mehr Angenehmes als Unangenehmes dabei findet" (Trapp 1787, 122f). Mit seiner Charakterisierung von Spiel und Arbeit als sehr ähnlichen Tätigkeiten, die sich vorwiegend durch das Interesse des Tätigen unterscheiden, befindet sich Trapp in gewissem Widerspruch zu den Ansichten der übrigen Philanthropen¹⁵⁾; jüngste spieltheoretische Veröffentlichungen (s. oben I, 2. c) bestätigen jedoch Trapps Einschätzung.

Sind Trapps Ausführungen das theoretische Gerüst der Spielmethode und bringen wichtige Aussagen zum Lernspieleinsatz in der Schule, so

15) Vgl. z.B. Bahrdt (1785, 64), Resewitz in einer Fußnote zu Trapp (1787, 116f).

ist die sechs Jahre später erschienene didaktisch orientierte Spielesammlung von GutsMuths¹⁶⁾ die ausführlichste Zusammenstellung konkreter Spielvorschläge. GutsMuths wird bei seiner Auswahl der Spiele von Kriterien geleitet, die für die pädagogischen Ansichten der Philanthropen charakteristisch sind. "Man findet in diesem Buche eine große Menge Spiele; eine noch größere habe ich verworfen. Ich bin meinen Lesern Rechenschaft schuldig; diese will ich jetzt geben, indem ich meine Gedanken über die nötigen Eigenschaften der Spiele überhaupt darlege...Die Jugend spiele nur unschuldig,...kein Spiel sei für sie unehrbar, führe etwas Unsittliches mit sich; doch setze ich hinzu, daß in meiner Moral für Kinder Lachen, Lärmen, lautes Rufen, Laufen und Springen am rechten Orte und zur rechten Zeit nicht zu den Unsittlichkeiten (sondern nicht einmal zu den Unschicklichkeiten) gehören.

Kein Spiel enthalte etwas gegen das Gefühl des Edlen und Schönen... Gefährliche Spiele taugen nichts, denn mit Gesundheit und Leben ist kein Scherzen. Kein Spiel sei endlich leer von allem Gehalte, von allem Nutzen...Spiele müssen daher Übungen sein, die für die Jugend, für die Alten auch, auf irgend eine Art vorteilhaft sind...

Wir haben kein Spiel, daß diesen vielsagenden Forderungen allein und vollkommen Genüge leistet; aber doch viele, die sich diesem Bilde sehr nähern, wenigstens bald dieser, bald jener Forderung entsprechen" (GutsMuths 1894, 40ff).

Sowohl die Gewährleistung des natürlichen Verhaltens der Kinder als auch die Nützlichkeit der Spiele - bei letzterem könnte man in moderner Terminologie von Lernzielbezogenheit sprechen - sind GutsMuths wichtig. Der Übungsgehalt der von ihm zusammengestellten Spiele

16) GutsMuths, J.C.F.: Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, Erstausgabe Schnepfenthal 1793; hier nach der 6. Auflage herausgegeben von Schettler, Hof 1884, die die Erweiterungen der 4. Auflage (von Klumpp) enthält.

bezieht sich auf körperliche, sinnliche und geistige Fähigkeiten¹⁷⁾. Insbesondere der Sportunterricht hat dieser Sammlung viele Anregungen zu verdanken, zumal der Großteil der in ihr enthaltenen Spiele als Bewegungsspiele zu charakterisieren ist¹⁸⁾. Der Glaube der Philanthropen an die Allmacht der Erziehung (so auch Ulbricht 1953, 59) spiegelt sich wider in seinem Anspruch: "Ich getraue mir,...aus zwei Knaben von völlig gleichen Anlagen durch entgegengesetzte Behandlung in Spielen zwei, in Rücksicht ihres körperlichen und geistigen Zustandes ganz verschiedene Geschöpfe zu machen" (Gutsmuths 1884, 27f). Diese Stelle belegt auch, welchen Wert die Philanthropen der Unterrichtsmethode beimessen, obwohl sie Fragen der Inhalte und Stoffe darüber keineswegs vernachlässigen.

Die Lehrmittelfrage wird dabei als nicht so wichtig angesehen wie z.B. das Lehrerverhalten oder die Arbeitsformen (vgl. Döring 1973, 133), wenn auch einige Spiele durchaus Materialien erfordern, die den Lehrmitteln zuzuordnen sind¹⁹⁾. Gerade in bezug auf das Lehrerverhalten klingen die Vorstellungen der Philanthropen recht modern. So erwartet Salzmann vom Erzieher, daß er mit den Kindern spielt (vgl. Salzmann 1964, 56)²⁰⁾. Dadurch hat er zum einen die Möglichkeit, das Spiel in solche Bahnen zu lenken, die in seinen Unterrichtsplan passen, zum anderen erwirbt er das Zutrauen der Kinder, und es ent-

17) Die Spielesammlung von Gutsmuths (1884) enthält in der "Ersten Klasse" Bewegungsspiele, nämlich 1. Spiele zur Schärfung der Beobachtung und der sinnlichen Beurteilung (11 Untergruppen) und 2. Spiele zur Erregung des darstellenden Witzes; in der "Zweiten Klasse" Ruhespiele, nämlich 1. Spiele zur Schärfung der Beobachtung, der sinnlichen Beurteilung und Aufmerksamkeit (5 Untergruppen) und 2. Spiele zur Entfaltung der Kräfte des Gedächtnisses, des Witzes und des reiferen Verstandes (2 Untergruppen).

18) Ulbricht (1953, 84ff) betont die Bedeutung von Gesundheit und körperlicher Stärke als Voraussetzung für ein Bestehen des Bürgers in seiner Gesellschaft.

19) Darüber hinaus setzen sich insbesondere Rochow und Basedow mit der Frage der Lehr- und Lernmittel, vor allem mit Schulbüchern, auseinander. Basedows "Elementarwerk" war der Versuch eines umfassenden Unterrichtswerkes für die gesamte Schulzeit (vgl. Döring 1973, 134ff).

20) Zitiert nach der von Dietrich herausgegebenen Fassung (1964; Erstausgabe: Schnepfenthal 1806).

steht eine kameradschaftliche Atmosphäre (vgl. Gutsmuths 1886, 32; Ulbricht 1953, 221f). Dieses entspannte Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling führt auch dazu, daß der Lehrer seine Schüler besser kennenlernt (vgl. Ulbricht 1953, 216) und sie ihn als Menschen akzeptieren lernen²¹⁾.

(3) Lernspiele und Fremdsprachenunterricht

Für die vorliegende Arbeit ist der Philanthropismus deshalb von besonderem Interesse, weil hier einerseits eine intensivere Auseinandersetzung mit spielerischen Unterrichtsverfahren stattfindet, als dies in anderen Epochen der Erziehungsgeschichte der Fall ist, und weil andererseits Spiele auch beim Lehren von Fremdsprachen eingesetzt werden. Um den Stellenwert des Gebrauchs von Spielen im Fremdsprachenunterricht verdeutlichen zu können, ist es erforderlich, kurz die Haltung der Philanthropen zum Erlernen fremder Sprachen in der Schule und den dabei einzusetzenden Unterrichtsmethoden zu skizzieren.

Der Nützlichkeitsaspekt philanthropischer Pädagogik führt dazu, daß die Bedeutung der alten Sprachen Latein und Griechisch kritisch überdacht wird²²⁾. So kündigt Campe im Vorwort zu Allgemeinen Revision ein Kapitel folgenden Titels an: "Dringende Vorstellung wegen gänzlicher Abschaffung des Unterrichts in der lateinischen Sprache für solche Kinder, welche keine Gelehrte werden sollen, oder deren wahrscheinlicher künftiger Beruf die Erlernung dieser todten Sprache nicht durchaus nöthig macht" (Campe 1785, XLII). Mit der Zurückdrängung von

21) So hat Salzmann nachdrücklich auf die Bedeutung des Erziehverhaltens hingewiesen (vgl. dazu Pinloche 1896, 354ff): "Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen" (Salzmann 1964, 13; s. Fn. 20).

22) "Noch immer wird in öffentlichen Schulen der einzigen lateinischen Sprache und zwar mehrentheils mit dem größten Verdrusse vermittels einer unnatürlichen Methode der wichtigste Theil des Lebens aufgeopfert. Wie sehr wird die nöthigere Sacherkenntniß, die jugendliche Übung in den Geschäften des bürgerlichen Lebens und die Bildung der Herzen zur Tugend darüber versümt" (Basedow, zitiert nach Pinloche 1896, 216).

Latein gewinnen die neueren Fremdsprachen zwar an Raum, aber auch sie werden nicht uneingeschränkt befürwortet. Trapp bezeichnet die Erlernung fremder Sprachen als "nothwendiges Übel" (Trapp 1788, 217), denn sie trage nicht zur Erweiterung des Sachwissens der Schüler bei. In diesem Zusammenhang ist ein Vorschlag Basedows beachtenswert, der sowohl den Fremdsprachenerwerb effektiver gestalten als auch die beim Fremdsprachenunterricht oft fehlenden Sachinhalte berücksichtigen will: Im siebten und achten Lebensjahr soll der Sachunterricht in Überwiegendem Maße auf Französisch, bis zum zwölften Lebensjahr auf Lateinisch durchgeführt werden (vgl. Basedow 1880, 109; Pinloche 1896, 214f). Das setze jedoch einen frühen Umgang mit solchen Personen voraus, die die fremde Sprache als Muttersprache beherrschen (vgl. Basedow 1880, 108).

Trapp entwickelt in seiner Schrift "Über den Unterricht in Sprachen" (1788) ein Konzept für den Fremdsprachenunterricht, das vom natürlichen Erstsprachenerwerb der Kinder ausgeht. Er gesteht zwar ein, daß es beim Fremdsprachenlernen nicht "völlig so angeht" (Trapp 1788, 367) wie beim Erwerb der Muttersprache, doch solle der künstliche Lernvorgang in der Schule dem natürlichen soweit wie möglich angeglichen werden. Eine Reform des Fremdsprachenunterrichts sei nötig, da die Schüler dabei große Lernunlust zeigten (vgl. Trapp 1787, 95).

Die von Trapp entworfene Übungs- und Sprechmethode für den Fremdsprachenunterricht folgt einer Reihe von Grundsätzen, die der Natur abgeschaut sind. 1. Es wird dem Kinde ständig vorgesprochen und zum eigenen Sprechen Anlaß gegeben. Solches Sprechen ist beim Erlernen einer Sprache das allerwichtigste, weil "durch beständiges Sprechen der größte, und, ich getraue mir zu sagen, der wichtigste Theil der Sprachkenntniß unvermerkt und quasi aliud agendo erworben wird" (Trapp 1788, 274). 2. Das Sprechen knüpft an Gegenstände an und wird von Handlung begleitet (vgl. Trapp 1788, 402ff). 3. Dieselbe Sache wird oft wiederholt (vgl. Trapp 1788, 407ff). 4. Beim Erstsprachenerwerb bedürfe es keines Zwangs und kaum eines Reizes. Beim Lateinlernen sei beides nötig, da für das Lernen hier kein natürliches Bedürfnis vorhanden sei. Als Realist stellt Trapp fest: "Indessen bleiben Kinder immer Kinder, und müssen so wie beim übrigen Unter-

richt, also auch beim Latein nach der Übungsmethode gelernt, angehalten werden, ihr Geschäft zu thun. Denn auch die natürlichste Methode verschafft keinem Lehrgegenstand in der Welt so viel Reiz für alle Kinder, daß das Anhalten und Antreiben dadurch ganz entbehrlich gemacht würde" (Trapp 1788, 427ff). 5. Das Gelernte kann beim Erlernen der Muttersprache sofort "nützlich und angenehm" gebraucht werden, beim Lateinlernen bei Spiel und Handlung im Unterricht auch. 6. Verstehen, Behalten und Anwenden liegen eng zusammen und sind fast eine Einheit, denn es wird nur in Zusammenhängen gelernt. Was z.B. an Vokabeln in einen sinnvollen Zusammenhang eingebettet ist, wird besser verstanden und leichter behalten als etwas Isoliertes (vgl. Trapp 1788, 430f). "So ungern das Gedächtniß sie aufnimt, wann sie einzeln aus dem Vocabelbuch gelernt werden, so willig und leicht behält es sie, wann sie in Sätzen vorkommen. Aber freilich müssen diese Sätze von einem sinnlich bekannten Inhalt seyn..." (Trapp 1788, 424f).

Zum einen fällt hierbei auf, daß die Grammatik offensichtlich einen recht geringen Stellenwert besitzt. Auch Basedow schlägt vor, einen Grammatikunterricht erst dann durchzuführen, wenn der Schüler bereits eine gewisse Fertigkeit²³⁾ im Sprechen und Schreiben erlangt hat, also nach dem 12. Lebensjahr. Und auch dann sollte die Grammatik nur mit jenen Schülern behandelt werden, deren späterer Beruf grammatikalische Kenntnisse erfordert (vgl. Basedow in Pinloche 1896, 215).

Für die von ihm entwickelte Übungs- und Sprechmethode sieht Trapp allerdings nur geringe Chancen der unterrichtlichen Verwirklichung.

23) Basedows Ausdruck "Fertigkeit" ist mit dem heute in der Fremdsprachendidaktik gebräuchlichen Begriff der Fertigkeiten, zu denen man Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben zählt, inhaltlich nicht identisch. Er meint vielmehr ein bestimmtes Sprachkönnen: "Ich sage eine solche Fertigkeit, welche durch Hilfe geschickter Lehrer, vermittels möglicher Grade des richtigen Redens und der Wahl guter Bücher, ohne grammatikalische Übungen vor dem fünfzehnten Jahre mit einem solchen Grade der Richtigkeit verknüpft sein kann, als gemeiniglich bei wohlerzogenen aber unstudirten Bürgern in der Landessprache angetroffen wird" (Basedow, zitiert nach Pinloche 1896, 214).

Wahrscheinlicher sei es, daß zunächst eine aus konventionellen, grammatikalisch vorgehenden Lehrweisen und Elementen der Übungsmethode gemischte Unterrichtsmethode praktiziert würde. "Dies ist schon eine Annäherung an die eigentliche Übungsmethode und vielleicht wird dadurch ihre Erfindung im Jahr 2040 vorbereitet" (Trapp 1788, 474f).

Auch mit dem Lernspiel im Sprachunterricht steht es nicht ganz so günstig, wie man bei der bekannten Spielfreude der Philanthropen zunächst vermutet. Bedenkt man die großen Bemühungen Trapps um die theoretische Absicherung und Rechtfertigung der Spielmethode, so stellt man mit einer gewissen Verwunderung fest, daß er sich für den Einsatz der Lernspiele im schulischen Lateinunterricht mit weit weniger Nachdruck einsetzt als erwartet. Für den Privatunterricht hält er alle Arten von Spielen für geeignet und förderlich, für die Schule jedoch nur diejenigen, "die nicht mit Handlungen, oder doch nur mit solchen verbunden sind, wobei die Kinder auf ihrem Platz bleiben können, und die nicht mehr Bewegung erfordern, als auf dem engen Raum möglich ist, den jeder auf der Schulbank einnimmt" (Trapp 1788, 402). Und an anderer Stelle meint er, daß "der Schulmann die mit Handlung und Spiel verbundenen Sprechübungen wenig oder gar nicht wird benutzen wollen und können" (Trapp 1788, 403). Schließlich empfiehlt er aber doch "einige Sprachspiele, oder den Spielen sich nähernde Übungen, wenn man anders dergleichen in Schulen rathsam findet" (Trapp 1788, 413). Es sind die äußeren Verhältnisse in den damaligen Schulen (überfüllte Räume, enge und unpraktische Bänke, schlechte Schulzucht usw.), die ihm Zurückhaltung bei den Lernspielen geboten erscheinen lassen.

Als Beispiele für solche Spiele, gegen die "weder von Seiten der Unschicklichkeit noch der Unthuligkeit in keiner Schule und von keinem Schulmann etwas einzuwenden wäre" (Trapp 1788, 413), nennt er für den Lateinunterricht folgende Sprachspiele (s. Trapp 1788, 413ff): "Das Spiel der Beschreibung": Von einem gezeigten Gegenstand müssen um die Wette zehn Eigenschaften genannt werden; "das Spiel der Vergleichung": Zu zwei genannten Gegenständen müssen Gemeinsamkeiten genannt werden; "das Spiel der Untersuchung": Zu zwei genannten Gegenständen müssen Unterschiede genannt werden; "das Handwerkerspiel":

Ein Schüler gibt vor, ein bestimmter Handwerker zu sein und beantwortet die Fragen des Lehrers nach seinem Beruf; "das Logirspiel": Die Schüler müssen aufsagen, wo sich bestimmte Gegenstände oder Haustiere befinden; "das Spiel der Antithesen": Der jeweils folgende Schüler muß der Aussage des vorangegangenen widersprechen. Des weiteren empfiehlt Trapp "Memorirspiele", wie das heute als Kinderlied bekannte "Der Herr, der schickt den Jakob aus", in denen ein bestimmter Satz bei jedem Spieldurchgang verlängert und jeweils in seiner ganzen Länge richtig wiederholt werden muß. Solche "Possen" (wie das letzte Spiel, d. Verf.) seien zwar nicht nach dem Geschmack der Philologen, aber sie erfreuen die Schüler und bringen Lerngewinn, "denn kann man auch das Herz zur Theilnehmung bringen, so schafft man dem Gedächtniß noch mehr Hülfe" (Trapp 1788, 431).

Die vor anderen Philanthropen vorgeschlagenen Spiele für den Sprachunterricht unterscheiden sich von den eben genannten dadurch, daß sie zum Teil nicht rein verbal ablaufen, sondern durchaus mit Bewegung und Verlassen des Platzes verbunden sind. Campe möchte das Vokabellernen durch das "Echospiel" lustbetonter gestalten; dabei benennt und berührt der Lehrer die Gegenstände, deren **Bezeichnungen gelernt** werden sollen, und die Schüler sprechen im Chor nach (vgl. dazu Ulbricht 1953, 193). Die Festigung der Vokabeln ist Ziel des "Blinde-mannspiels", eines Ratespiels, bei dem der Schüler den Gegenstand, den er berührt, auf Lateinisch raten muß (vgl. Ulbricht 1953, 194). Schließlich ist noch das "Kommandierspiel"²⁴⁾ zu nennen, dessen Verwendung im Fremdsprachenunterricht des Dessauer Philanthropins belegt ist (vgl. Schummel 1891, 36f; Ulbricht 1953, 194). Dabei gibt der Lehrer den Schülern in der Fremdsprache Befehle, die diese ausführen müssen, z.B. "claudite oculos"; durch ihre Tätigkeit zeigen die Schüler, ob sie den fremdsprachlichen Befehl verstanden haben. In einer Abwandlung des Spiels stellt der Lehrer Fragen, die die Schüler wiederum durch Zeigen beantworten, so z.B. "wo ist der Kopf?" (vgl. dazu GutsMuths 1884, 396f). "Die Dessauer Spiele hatten fast sämtlich

24) Dieses Spiel wurde von Basedows Mitarbeiter Wolke entwickelt, von Basedow aber im Elementarwerk beschrieben (ausführliche Darstellung bei Pinloche 1896, 218ff).

den Zweck, gleichzeitig der leichteren Erlernung fremder Sprachen zu dienen. Selbst das, was wir jetzt Freiübung nennen, wurde mittels des Wolke'schen Kommandierspiels dazu verwendet, die Schüler mit den lateinischen Bezeichnungen verschiedener Gelenkthätigkeiten des Körpers vertraut zu machen" (GutsMuths 1884, 396f, Anm. des Hrsg.). Aus der Spielpraxis im Fremdsprachenunterricht des Philanthropins von Basedow in Dessau beschreibt Schummel (1891, 37f und 44ff) weiterhin das "Versteckspiel", wobei die Schüler in der Fremdsprache einen vom Lehrer verdeckt an die Tafel geschriebenen Begriff raten müssen, ein Zeichenspiel, bei dem der Lehrer den fremdsprachlichen Anweisungen der Schüler folgend an der Tafel zeichnet, und den "Lesekasten", mit dessen Buchstaben - ähnlich wie bei einem Setzkasten - fremdsprachliche Wörter und Sätze gelegt werden können.

Das "Kommandierspiel" ist ebenso wie das von Campe vorgeschlagene "Echospiegel" auf eine Übung der rezeptiven Fertigkeiten ausgerichtet. Die von Trapp und Schummel vorgestellten Spiele üben demgegenüber produktives Sprechen, wenn auch teilweise in bescheidenem Umfang.

Die Grenzen der Übungs- und Sprechmethode wurden bei der praktischen Durchführung schnell deutlich. So berichtet Basedows Schüler Salzmann, dessen Schule in Schnepfenthal die wohl erfolgreichste philanthropische Schule war: "Anfänglich war diese Übung ungemein leicht und nützlich. Wir sprachen bloß von den Merkmalen der Dinge, die, gleich bey dem ersten Anblick in die Augen fielen, z.B. dem Kopfe, Augen, Schnabel, Federn, Flügel, Füßen, Zehen und Nägeln des Vogels, welches alles leicht lateinisch konnte ausgedrückt, von den Kindern verstanden, und auf diese Art eine Menge lateinische Wörter ihnen beygebracht werden. Je weiter wir aber fortschritten, desto mehrere Schwierigkeiten stießen uns auf und desto mehr fühlten wir das Gewicht der Einwürfe, die Herr Schütz in seinem Elementarbuch, gegen diese Methode gemacht hat. Die Lehrer kamen, besonders bey den Werken der Kunst, auf immer mehrere Sachen zu reden, die sie nicht vermögend waren, lateinisch auszudrücken, und die Kinder, da sie noch keine Grammatik gelernt hatten, begiengen so viele Fehler gegen dieselben, daß daraus auf beyden Seiten Unmuth entstand" (Salzmann, zitiert nach Pinloche 1896, 351).

Trotz der großen Hoffnungen, die von den Philanthropen an diese neue Methode geknüpft werden, gibt es unter ihnen doch auch viele realistische Einschätzungen der Spielmethode. So warnen Trapp, Bahrdt und Salzmann vor einer Übertreibung des Spielens. Man dürfe die Kinder nicht den ganzen Tag ihren Launen überlassen, wenn man sie auch an Arbeit gewöhnen wolle (vgl. Ulbricht 1953, 203). Andererseits kann der natürliche Spieltrieb der Kinder dazu ausgenutzt werden, ihnen durch die Anregung **nützlicher Spiele beiläufiges Lernen zu ermöglichen**. Die in der Literatur teilweise vertretene Meinung, die Philanthropen hätten sich unkritisch und ausschließlich für das Prinzip des spielerischen Lernens eingesetzt und den Unterricht dadurch in Spielerei verwandelt (so z.B. Weller 1908, 146; auch Reble 1955, 153) wird durch die pädagogischen Schriften der Philanthropen selbst widerlegt. Sie betonen, daß man "klug und närrisch" spielen könne (Trapp 1787, 127), und bemühen sich, das "kluge" Spiel in der Theorie zu rechtfertigen und in die Praxis umzusetzen.

(4) Spielpädagogik und Spielpraxis im 18. Jahrhundert

Die Anerkennung der pädagogischen Bedeutung des Spiels und seine Nutzbarmachung für den Unterricht ist in dieser Zeit, d.h. gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts, nicht auf die Philanthropen beschränkt. Wenzel (1797) widmet in seiner Pädagogischen Encyclopädie dem Stichwort "Spiele für Kinder" über zwanzig Seiten und betont, wie wichtig die Spiele für die Entwicklung der Kinder seien (vgl. Wenzel 1797, 342)²⁵⁾. Der Nützlichkeitsaspekt wird zwar betont - auch die Erwähnung von Spielkarten zum Lesenlernen und zum Erwerb geographischer Kenntnisse fehlt nicht -, doch wird die Frage der Spielfreude ebenfalls berücksichtigt. Die Entdeckung des Kindes als Person mit eigenen Rechten und Verhaltensweisen führt dazu, daß nicht nur Päd-

25) Wenzel hat den Artikel "Spiele für Kinder" fast wörtlich aus dem Lexikon von Krünitz (1786) übernommen.

gogen sich über das Spiel Gedanken machen²⁶⁾, "über einen Gegenstand, der jetzt das dritte Wort unserer Schriftsteller ist und auf allen Dächern gepredigt wird!" (von Hippel 1977, 137; Erstausgabe 1793).

Auch Eltern beschäftigen sich intensiver als bisher mit dem Kinderspiel und Erziehungsfragen. Beeinflußt durch philanthropische Ideen des spielenden Lernens und der besseren erzieherischen Wirkung von Lob und Belehrung als von Tadel und Strafe²⁷⁾ stellt Claudius (1799) in dramatisierter Form dar, wie er seine Kinder mit lehrhaften Stücken zu Wohlverhalten und durch übende Spiele zu Rechnen, Nachzählen, gutem Schreiben und körperlichem Training veranlaßt hat. Es ist zu vermuten, daß weitere Veröffentlichungen von Spielen in jener Zeit von ähnlichem pädagogischen Impetus getragen sind²⁸⁾. Inwieweit

-
- 26) So untersuchen u.a. auch Philosophen und Rechtsgelehrte Fragen wie z.B. den geschlechtsspezifischen Unterschied in der Spielerziehung von Jungen und Mädchen (von Hippel 1977, 136f; Erstausgabe 1793; Reinhard 1797, 284f und 422), den Nutzen verschiedener Spielarten (Geßner 1798, 234ff; Reinhard 1797, 385f) und die Vor- und Nachteile des Spiels als Methode des Unterrichts (Reinhard 1797, 390f; von Hippel 1977, 137).
- 27) Bei den Philanthropen, vorwiegend im Philanthropin Basedows in Dessau, wird die Erteilung von Lob organisatorisch bis ins kleinste differenziert: "Ein ganzes System von Belohnungen, von Tugendnägeln und -billets bis zu besonderen Tugendorden wird ausgebildet und ebenso wie Kleiderfragen und andere äußere Dinge manchmal bis ins Kindisch-Alberne gesteigert" (Reble 1955, 148).
- 28) Das Bücherlexicon von Kayser (1838) führt für den Zeitraum von 1750-1832 über 80 Spiele auf, von denen ein Teil, wie aus den Titeln zu ersehen ist, durchaus belehrenden Charakter hat: vgl. z.B. (David Samuel Roller): Spielschule zu Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder. Dresden 1806; (F.L.H. Drude): Geographisches Spiel für Kinder von 6 bis 9 Jahren, enthaltend eine Kenntniß der Karte von Europa. Bremen 1780; (Max W. Schmalz): Historisches Spiel für die Jugend, nach Schröckhs Weltgeschichte. 3 Spiele mit 165 kleinen Karten. Berlin 1781-1796; Angenehme und nützliche Spiele für die Jugend zum ersten Unterricht im Lesen nach Schlez Methode. Nürnberg 1780; Funke, K.Ph.: Ankündigung und Plan einer Spielschule für Kinder beiderlei Geschlechts...Altona 1807; ABC- und Wörterlottospiel für Kinder (deutsch oder französisch) Nürnberg ca. 1800; Die Römische Republik, ein Spiel zum Unterricht und Zeitvertreib der Jugend in Spielkarten. Dresden 1784. Leider erwies sich die Beschaffung mit Ausnahme des erwähnten Werkes von Claudius als unmöglich, so daß die geäußerte Vermutung nicht erhärtet werden kann.

die Erlernung fremder Sprachen dabei in die Produktion erzieherischer Spiele einbezogen wurde, läßt sich heute nicht mehr feststellen. Schröder (1975) erwähnt nur zwei Lernspiele für den Englischunterricht, die allerdings im 19. Jahrhundert, nämlich 1858 (vgl. Schröder 1975, 109) bzw. 1887 (vgl. Schröder 1975, 173) erschienen sind²⁹⁾.

Besonders bemerkenswert ist die verbreitete Auseinandersetzung mit dem Spiel im 18. Jahrhundert, wenn man bedenkt, wie gering die tatsächlichen Spielmöglichkeiten der Kinder zu jener Zeit waren. Insbesondere die Kinder des Bürgertums sind damals zu einem Stubenhockerdasein verbannt, da man körperliche Spiele für gefährlich hält (so Hauck 1935, 9). Bei den Bauernkindern gibt es dadurch, daß die Kinder früh im Haus und auf dem Feld helfen müssen, überwiegend Bewegungsspiele, in denen körperliche Geschicklichkeit von Bedeutung ist und die eine Ausgleichsfunktion zur Arbeit haben; daneben finden sich Rollenspiele, in denen die Tätigkeiten der Erwachsenen nachgeahmt werden (vgl. Hauck 1935, 14ff). Mädchen- und Jungenspiele unterscheiden sich bei den Bauern nicht wesentlich³⁰⁾. Beim Adel werden grundsätzlich solche Spiele und Betätigungen der Kinder bejaht und gefördert, die die Erziehung zum ständischen Ideal unterstützen, wie z.B. Reiten, Fechten, Tanzen, Musizieren, Schach- und Kartenspielen. Unbeaufsichtigtes, freies Spiel wird abgelehnt (vgl. Hauck 1935, 3ff). Gerade in Anbetracht der relativen Spielarmut der Kinder der damaligen Zeit und dem weitgehenden Fehlen pädagogischer Reflexion über Spiele muß eine Erziehungsmethode, die Spielen so stark betont wie die der Philanthropen, als außergewöhnlich angesehen werden. Elschenbroich spricht von einer "Revolution der Kinderwelt" (Elschenbroich 1977, 160).

29) Von den im Bücherlexicon von Kayser (1838) aufgeführten Spielen könnten aufgrund ihres Titels einige wenige Sprachlernspiele vermutet werden, so z.B. ABC- und Wörterlottospiel für Kinder (deutsch oder französisch) Nürnberg, ca. 1800; Schulspiele mit einem jungen Cavalier, Leipzig 1777.

30) In der Literatur der damaligen Zeit werden - ausgehend von diesen durch Eingriffe der Erwachsenen unbeeinflussten, natürlichen Spielen - unterschiedliche Verhaltensweisen und Spiele für Jungen und Mädchen erst ab der Pubertät empfohlen (vgl. Reinhard 1797, 422).

c) Die Reformpädagogische Bewegung

Im 19. Jahrhundert stagniert die auf den Unterricht bezogene Reflexion über das Spiel, und allgemeinpädagogische Überlegungen insbesondere zum Kinderspiel überwiegen³¹⁾. Zudem rückt die Frage nach dem Wesen des Spiels mehr in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Scheuerl 1975b, 32). Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewinnt das Spiel im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung erneut schulpraktische Bedeutung. Hinter dem Namen "Reformpädagogik" verbirgt sich eine Vielzahl von Reformbestrebungen, die sich kaum auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. "Ausgangspunkt der Bewegung war jedenfalls das Streben, von der einseitigen Verstandesbildung und dem methodischen Schematismus der alten 'Lernschule' loszukommen" (Weimer/Weimer 1954, 159), aber auch das Bemühen um die volle Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes in der Schule³²⁾. Daß dabei auch das Spiel wieder in den Gesichtskreis der Pädagogen trat, liegt auf der Hand. Allerdings ist seine Stellung in der Reformpädagogik nicht so zentral wie beispielsweise im Philanthropismus. Das breite Spektrum der pädagogischen Ansätze läßt allgemeingültige Aussagen "über die Stellung, das Gewicht und die Arten des Spiels innerhalb der pädagogischen Reformbewegung" (Scheuerl 1973, 11) nicht zu. Scheuerl (1973, 12) weist darauf hin, daß auch ein gemeinsames Verständnis von Spiel bei den Reformpädagogen nicht festzustellen ist. Die reformpädagogischen Bestrebungen, natürliche Unterrichtsformen zu verwirklichen und aus der "Stillsitzschule" (Kerschensteiner) einen Ort produktiven und handelnden Lernens zu machen, schaffen zwar eine spielfreundliche Atmosphäre, sind aber eher auf Gestaltung der Praxis gerichtet als auf theoretische Durchdringung und Formulierung der Ideen.

31) Hier sind insbesondere das Werk von Fröbel (vgl. dazu Blochmann 1962; Hoof 1977) zu nennen, das die Entwicklung der Kindergarten-erziehung bis in unsere Tage prägt, sowie Jean Pauls Schrift "Levana oder Erziehlehre" (1806), in der Erscheinungsformen kindlichen Spiels anschaulich beschrieben werden.

32) "Die neue Schule erhebt mit Recht die Forderung, die Ausbildung der Sinne und des Körpers weit mehr zu berücksichtigen, als es bislang geschehen ist. Das Kind soll nicht mehr das Einwirkungsobjekt, der Rohstoff sein, der zurechtgeknetet werden soll, sondern die Zukunftsschule wird das Kind aktiv tätig machen, vielmehr ihm seine natürliche Aktivität bewahren und daran anknüpfen" (Hennings 1913, 300).

Scheuerl (1973) untersucht acht Teilströmungen der Reformpädagogik³³⁾ in bezug auf ihre konkret verwendeten Spielformen, ihre Bewertung des Spiels und ihre Formulierungen des Spielbegriffs. Für die vorliegende Fragestellung sind davon die Jugendbewegung als außerschulisches Phänomen und die Montessori-Pädagogik wegen ihrer überwiegenden Ausrichtung auf Vorschule und Kleinkindererziehung weniger relevant. Die Kunsterziehungsbewegung ist eine Reaktion auf die weitgehende Unterdrückung von Phantasie und Gemüt in den Schulen des 19. Jahrhunderts (so Reble 1955, 265). Das Spiel ist für sie der "Urschoß alles Gestaltens und Erlebens" (Scheuerl 1973, 15). Für die musischen Fächer, aber auch den muttersprachlichen Unterricht bedeutet dies, daß die Äußerungen des Kindes als schöpferisch wertvoll anerkannt und gefördert werden. Im Deutschunterricht kommt es dabei zu einem Abbau des Grammatikunterrichts und zur verstärkten Berücksichtigung des freien Aufsatzes, "in dem sich die produktiven kindlichen Sprachkräfte am besten entfalten konnten" (Neuhaus 1963, 29f).

Ein bedeutender Impuls für die Einbeziehung von Spielen in den Unterricht ging von Berthold Otto aus. Sein Spielenthusiasmus ergibt sich aus seiner Einschätzung des kindlichen Spiels als dem "höchsten aller geistigen Werte, die die Menschheit überhaupt aufzuweisen habe" und aus der Überzeugung, "daß in eben diesem Spiel der Ursprung aller Kunst und Wissenschaft liege" (Otto 1903b, 497f). "Wenn ich also an Eltern, Erzieher und Lehrer immer wieder die Mahnung gerichtet habe: 'spielen lassen, vor allen Dingen spielen lassen', so glaube ich damit das Beste für geistige Entwicklung der Kinder getan zu haben" (Otto 1925, 5).

In der Erziehung der eigenen Kinder und im Unterricht seiner Versuchsschule in Berlin-Lichterfelde waren neben dem freien Gesamtunter-

33) Dabei handelt es sich um: Kunsterziehung und Erlebnispädagogik, Jugendbewegung, Berthold Otto und seine Nachfolger, Freie Waldorfschule, Maria Montessori, Ovide Décroly und Jan Ligthart, Arbeitsschule und Landerziehung, den Jena-Plan. Scheibe (1972) unterscheidet in seiner Monographie über die reformpädagogische Bewegung sechs etwas anders eingeteilte Strömungen; Wittenbruch/Thiemann (1976, 99) nennen wie Scheuerl acht reformpädagogische Konzepte.

richt die Lernspiele die wichtigsten Elemente der Reform des Lehrens und Lernens³⁴⁾. Um so erstaunlicher ist es, daß er trotz seiner umfangreichen schriftstellerischen Tätigkeit sich nirgends im Zusammenhang über Praxis und Theorie des kindlichen Spiels und Lernspiels geäußert hat. In der Verwendung des Spiels im Unterricht zeigt sich nach Auffassung Ottos der Unterschied zwischen Zwangsunterricht und freiem geistigen Wachstum. Lernspiele gab es bei ihm in fast allen Unterrichtsfächern, aber auch schon im Vorschulalter, z.B. beim spielenden Erlernen der Lautlehre, zu der er ein eigenes System entwickelt hatte, in dem die Laute anschaulich benannt wurden ("o" ist der runde Mund, "m" der Lippenbrummer usw.). Mit dieser Lautlehre fing Otto als Spiel schon im dritten oder vierten Lebensjahr an; "...die Hauptsache bleibt, daß das Kind diese Zerlegungen als ein vernünftiges und dem Kinde verständliches Spiel ansieht, nicht als etwas Fremdes, was die 'dummen Kinder' erst mühsam verstehen lernen sollen. Sobald der Lehrgegenstand als Feind, als Quälmittel erscheint, hat der natürliche Unterricht, der sich allein auf den Erkenntnistrieb stützt, ausgespielt. Dann muß der Zwangsunterricht an seine Stelle treten" (Otto 1903a, 86).

Im Unterricht des späteren Kindesalters finden sich bei Otto täglich Gelegenheiten zur Anwendung der verschiedensten Formen des spielenden Lernens. Großer Beliebtheit erfreute sich z.B. das "Vielwisserspiel", das universell verwendet werden kann. Der "Vielwisser" steht vor der Klasse und muß auf alle an ihn gerichteten Fragen antworten. Sobald er versagt, muß er seinen Platz dem letzten Frager räumen, der nun selbst Vielwisser wird. Dieses Spiel hat viele Vorzüge: Es verlangt keinerlei Aufwand, übt z.B. Datenwissen jeder Art und erfaßt auch das schwierige Lernmaterial, weil man ja nur mit schweren Fragen den Viel-

34) Die Informationen über den Einsatz von Lernspielen in der Schule Berthold Ottos in Berlin-Lichterfelde stammen aus Gesprächen mit meinem Vater, Professor Dr. Kurt Günzel, einem ehemaligen Lehrer dieser Schule.

wisser von seinem Platz verdrängen kann³⁵⁾. "Auch rein gedächtnismäßiges Lernen wird in Spiel verwandelt, wird wetteifernd sportlich getrieben; oder denken wir an Quartett-Spiele: Blumen-Dichter- jede andere Art Quartett ist möglich, kann man sich selbst anfertigen; eine Fülle "Lernspiele": Rechenlotto, Satzbaukasten entstehen im Berthold-Otto-Kreis" (Baumann 1958, 58).

Auch im Fremdsprachenunterricht werden alle Gelegenheiten zum Einsatz von Lernspielen genutzt. Ottos stärkstes reformpädagogisches Interesse galt dem Lateinunterricht (vgl. für das folgende Günzel 1937, 78ff). Seine "Lateinbriefe"³⁶⁾, als Lehreranweisung gedacht, hielt er in jüngeren Jahren sogar für sein Hauptwerk. In der Grundauffassung stimmt er, abgesehen von seiner stärkeren Betonung der Grammatik, weitgehend mit dem Philanthropen Trapp überein. Auch er will sich im Lateinunterricht weniger an das Gedächtnis und mehr an das Verständnis wenden, das mechanische Lernen nach Paradigmen vermeiden, ständig Gelegenheit zum Lateinsprechen geben, beim Schüler immer aktive Teilnahme und Lernfreude wecken und den Unterricht deswegen, wo und wie immer möglich, erleichtern. Zu diesem Zweck hat er sich z.B. für das Erlernen der Konjugation einen neuen, vereinfachten Lernweg ausgedacht. Er zerlegt jede Verbalform in ihre drei "sprechpsychologischen" (nicht sprachwissenschaftlichen) Elemente Stamm, Endung und Bindevokal (oder "Zeitzeichen") (ag-i-mus, leg-eba-mus). Der Prozeß des Zusammenfügens dieser drei Komponenten ist dem Sprechenden unbewußt, dem Lernenden muß er zuerst bewußt gemacht und dann immer wieder geübt werden. Dieses Zusammensetzen der Verbalformen, die wichtigste Aufgabe im lateinischen Anfangsunterricht, macht den Kindern viel Vergnügen, denn sie betreiben es mit nachhaltigem und anhaltendem Interesse als Spiel. Die Formen des Spiels können dabei recht verschieden sein: Entweder geben sich die Schüler gegen-

35) Dieses "Vielwisserspiel" hat eine auffallende Ähnlichkeit mit Campes Lernspiel "Die Akademie der Wissenschaft", "bei dem einzelne Knaben Gelehrte der verschiedensten Wissenschaften darstellen, die von den übrigen Schülern durch Karten befragt wurden. Dieses Spiel ist geradezu das Muster einer nützlichen Kenntnisvermittlung" (Hauck 1935, 76).

36) Berthold Otto: Lateinbriefe, ²1913.

seitig Aufgaben, oder sie spielen eine "Formenlotterie", oder mehrere Schüler spielen in der Weise zusammen, daß der erste den Stamm, der zweite den Bindevokal, der dritte die Endung und der vierte die ganze Verbalform mit der richtigen Betonung sagt. Wie viele andere Lernspiele kann auch dieses beliebig variiert und erweitert werden.

Als Spiel betrieben wird auch das von Otto sehr geschätzte "Reihensprechen". Eine Reihe kann z.B. aus einer natürlichen Folge von Tätigkeiten bestehen, etwa die "Laufreihe": vadimus, currimus, cadimus, surgimus; oder die "Lernreihe": discimus, legimus, scribimus, pingimus. Im Zusammenstellen solcher Reihen sind dem Einfallsreichtum von Lehrer und Schülern keine Grenzen gesetzt. Am besten sind Satzreihen, denn durch das immer wiederholte Sprechen kurzer Sätze im Lernspiel wird der Schüler nach Meinung Ottos mit der lateinischen Sprache am besten vertraut. So bilden die Schüler etwa einen kurzen Satz und legen fest, bei jeder Wiederholung des Satzes in der Reihe eine bestimmte Veränderung (des Tempus, des Objekts usw.) vorzunehmen. Vom Lehrer angeordnet, wird das vielleicht noch als Arbeit empfunden, von Schülern verabredet aber ist es - je nach Art der Durchführung - eine Aufgabenlösung in Spielatmosphäre, eine "spielähnliche" Aufgabe oder gar ein Spiel.

Natürlich darf bei den Lernspielen auch nie der Spaß fehlen. Ein Reim wie: lepus-der Hase, sedebat-er saß, in via-auf der Straße, edebat-und fraß, schafft eine arbeitsfrohe Stimmung. Der eigentliche Sinn der Lernspiele im Lateinunterricht liegt aber nicht nur in der Aufheiterung des Lernklimas, sondern vor allem darin, daß sie die Lernaktivität außerordentlich beleben und dabei mitwirken, aus dem toten ein lebendiges Latein zu machen. Irgendwelche Zurückhaltung beim Einsatz von Lernspielen im Lateinunterricht - wie etwa Trapp - brauchte Otto nicht zu üben, denn die kleinen am runden Tisch versammelten Lerngruppen seiner Schule boten dafür die besten situativen Voraussetzungen.

Auffallend ist in der Lernspielpraxis Ottos das häufige Auftreten von Spielformen, die Wettkampfelemente enthalten. Dabei findet sich sowohl der Wettstreit der Schüler untereinander als auch der Kampf des

einzelnen gegen die Stoppuhr. Vielleicht läßt sich die völlig unkritische Haltung Ottos gegenüber den Lernspielen dadurch erklären, daß die meisten allmählich aus dem häuslichen Kinderspiel und Unterricht erwachsen und auf dem Hintergrund seiner allgemeinen Wertschätzung des Spiels zu sehen sind. Darum wohl gab es bei ihm den Lernspielen gegenüber keine kritische Wachsamkeit und theoretische Auseinandersetzung, sondern nur einen unreflektierten und undifferenzierten Gebrauch. Gleichwohl hat er damit weithin gewirkt und der Schularbeit fruchtbare Anregungen gegeben.

Ottos Ideen wurden weitergetragen von Johannes Kretschmann, dessen Buch "Natürlicher Unterricht" (1933)³⁷⁾ zahlreiche Spiele beschreibt. Im Gegensatz zu Otto will Kretschmann die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts nicht so weitgehend den Interessen der Kinder überlassen, sondern durch die Gestaltung der Lernumwelt steuernd eingreifen (vgl. Scheuerl 1973, 24f). Doch sieht auch er den freien Gesamtunterricht und das spielende Lernen als Elementarformen des Unterrichts an. Spiele sollen den Schülern kein neues Wissen vermitteln; sie erfüllen vielmehr den Zweck, Übungs- und Lernvorgänge, die dem Schüler durchaus bewußt sind und sein sollen, ein wenig "schmackhafter" zu machen (vgl. Kretschmann/Haase 1948, 93; Scheuerl 1973, 25). Die von Otto bevorzugten Wettspiele gibt es bei Kretschmann ebenso wie materialgebundene Spiele, z.B. die "Geistessparbüchse" und den "Satzbaukasten".

Weniger positiv wird das Spiel von der Arbeitsschulbewegung gesehen, wengleich deren Vertreter dazu unterschiedliche Auffassungen haben. Reble (1955, 274) differenziert zwischen drei Gruppen, die sich mit den Stichworten "geistige Selbsttätigkeit" (Gaudig), "Schule der Werkstätigkeit" (Kerschensteiner) und "Produktionsschule" kennzeichnen lassen (vgl. dazu auch Scheuerl 1973, 39). Alle Arbeitsschulpädagogen sind sich in ihrer Ablehnung der alten Lernschule einig. Gaudig kritisiert an ihr besonders die Rezeptivität und Unselbständigkeit der Schüler (vgl. Reble 1955, 282) und postuliert ihre verstärkte Eigentätigkeit. "Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein

37) Hier wird die von Haase überarbeitete Ausgabe (Wolfenbüttel/Hannover 1948) verwendet.

Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen" (Gaudig zitiert nach Flitner/Kudritzki 1961, 238). Das Spiel hat dabei die Funktion der Ergänzung und des Ausgleichs zur Arbeit³⁸⁾ und ist in der Schule insbesondere im Sportunterricht zu verwirklichen (vgl. Scheuerl 1973, 41).

Für Kerschensteiner ist das spontane Kinderspiel³⁹⁾ planloses Tun. Nur die Ausrichtung der Tätigkeit auf das Ziel der Vollendung eines Werkes bilde geistiges Sein (vgl. Scheuerl 1973, 43); Lernen gehört für Kerschensteiner zu diesen planvollen, zielgerichteten Tätigkeiten, Spiel jedoch nicht. Daher sind beide nicht zu vereinen; das Spiel bleibt demgemäß außerhalb der Schule (vgl. auch Hausmann 1959, 186f). Die Produktionsschule vertritt das Ziel der Einführung der Kinder in die industrielle Arbeitswelt und benutzt das Spielen mit Arbeitswerkzeug als Motivation zum Erwerb von Werktechniken (vgl. Scheuerl 1973, 39). Einige Parallelen zu der Einstellung von Kerschensteiner weisen die pädagogischen Ideen von Langermann auf, wenngleich sie nicht direkt zur Arbeitsschulbewegung gehören. Ähnlichkeiten bestehen in der Bewertung der produktiven geistigen Arbeit als bildender Verhaltensweise (vgl. Hausmann 1959, 187), der Ablehnung bloßer Wissensübermittlung in der Schule und der Forderung nach handelndem Lernen (vgl. Scheuerl 1973, 45). Für seinen Unterricht entwickelt Langermann z.B. ein Lottospiel zum Kennenlernen der Namen von Frühlingsblumen sowie weitere Unterrichtsspiele (vgl. Hausmann 1959, 186).

38) "Eine bedeutsame Wertsteigerung des Schullebens kann von der Seite des Spiellebens dann erwartet werden, wenn sich einerseits das Spielleben unter das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit stellt und andererseits die freie geistige Tätigkeit, wie es ja ihrer eigensten Natur entspricht, auch die spielenden Formen der Tätigkeit in ihren Formenkreis aufnimmt" (Gaudig zitiert nach Flitner/Kudritzki 1961, 240).

39) Er sieht diese Form des Spiels als die wahre an: "Aus dem Drange des Kindes zum reinen Spiel ohne Ziel und Zweck, wie es am klarsten in den sogenannten Illusionsspielen zwei- bis vierjähriger Kinder in die Erscheinung tritt..." (Kerschensteiner zitiert nach Flitner/Kudritzki 1961, 229).

Der Jena-Plan von Petersen gehört einer späteren Phase der reformpädagogischen Bewegung an, in der versucht wird, die gegensätzlichen Strömungen zusammenzufassen und in einer Synthese zu vereinen (vgl. Scheuerl 1973, 46). Haupttendenz der Theorie und Praxis von Petersen ist die Überwindung aller methodischen Einseitigkeiten; dabei nimmt der Begriff der pädagogischen Situation eine Schlüsselstellung ein (vgl. Wittenbruch/Thiemann 1976, 100). Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier sind Grundformen der Erziehung (vgl. Hausmann 1959, 26), die in der "Lebensgemeinschaftsschule" gleichberechtigt nebeneinander stehen. Freies Spiel und Regelspiele, die in den Pausen ihren Platz haben, werden ergänzt durch Lernspielmaterialien für die Stillbeschäftigung (z.B. Lotto-, Domino-, Würfelspiele) und durch spielendes Gestalten und Werken (vgl. Scheuerl 1973, 47ff). "Insgesamt wird also das Spiel in den Schulen nach Petersens Plan als außerordentlich ernstes und wichtiges Erziehungsmittel gewertet. Den höheren Ernst, der im Spielen liegt, brauchen die Spielenden selbst keineswegs immer voll zu erfassen. Wenn sie nur wissen, daß jetzt gespielt wird, dann dürfen, ja sollen sie sich getrost an das Spiel 'verlieren', sollen 'ganz hineingehen', während die Haltung des Lehrers doch durch den Ernst bestimmt bleibt" (Scheuerl 1973, 50). Da die Aufmerksamkeit des Spielenden ganz auf das Spiel gerichtet ist, lernt er für das Spiel und im Spiel um so besser.

Zusammenfassend können als von den Pädagogen dieser Zeit empfohlene und zum Teil praktizierte Spielformen genannt werden: freies Spiel (Kunsterziehungsbewegung, Jena-Plan), Regelspiel (Jena-Plan) und Lernspiele in Form von Wettbewerbs- oder materialgebundenen Spielen (Otto, Kretschmann, Langermann, Jena-Plan)⁴⁰).

40) Scheuerl bringt eine wesentlich ausführlichere Liste, die auch das Experimentieren, die spielerische Einkleidung, die Spielerei und die Spielhaltung umfaßt; dies ist zum einen auf seinen sehr weiten Spielbegriff (vgl. oben I, 2.) zurückzuführen, zum anderen durch seine ausführlichere Darstellung mehrerer reformpädagogischer Konzepte bedingt.

d) Aspekte pädagogischen Spieleinsatzes

Die im historischen Rückblick herangezogenen pädagogischen Auseinandersetzungen mit dem Spiel entstammen solchen Erziehungskonzeptionen, die dem Natürlichen Unterricht zuzurechnen sind. Für den Philanthropismus hat Ulbricht (1953) darauf hingewiesen, daß eine Befürwortung von Spielen im Lernprozeß nicht nur auf geistige Anregungen - im Falle der Philanthropen auf die Ideen von Locke und Rousseau - zurückgeht, sondern im Zusammenhang gesehen werden muß mit den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen⁴¹⁾. Eine solche Verbindung zwischen gesellschaftlichen Prozessen und Spielpädagogik wird zuweilen in verallgemeinerter Form postuliert. So meint Schleicher, daß das Spiel "vor allem dann pädagogische Beachtung (findet, d. Verf.), wenn sich geistige und soziale Umbrüche abzeichnen, Lernziele fragwürdig werden und wenn eine ganzheitliche Umweltverarbeitung notwendig erscheint" (Schleicher in der Einleitung zu Kube 1977, 1)⁴²⁾. Es erscheint allerdings fraglich, ob sich solche Verbindungen zwischen den gesellschaftlich-politischen Zuständen und einer spielfeindlichen bzw. freundlichen Haltung der Pädagogen historisch schlüssig nachweisen lassen.

An Aufklärung, Philanthropismus und Reformpädagogik verdeutlicht sich jedoch eine Beziehung von kinderfreundlichen und im weiteren Sinne humanistischen Ideen mit dem Plädoyer für die Verwendung des Spiels in der Schule⁴³⁾. Immer dann, wenn man das Kind als Person

41) Dirx (1968, 239) sieht einen Zusammenhang zwischen den Freiheitsbestrebungen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts und der spielfreundlichen Haltung der Zeit, wobei sie politische Freiheit in gewissem Maße als Voraussetzung für den spielnotwendigen Freiheitsraum (vgl. oben I, 2. b) ansieht. Zum politischen Freiheitsbegriff dieser Zeit vgl. Klippel (1976).

42) Auch Kube (1977, 27) behauptet, daß die positive Einschätzung des Spiels zur Zeit der Aufklärung, der Reformpädagogik und in der Gegenwart mit Umbrucherscheinungen auf der geistig-gesellschaftlichen Ebene korrespondiert. Er führt dies jedoch nicht näher aus.

43) "Ganz allgemein läßt sich feststellen, daß Zeiten und Autoren, die humanistischen Ideen nahestanden, immer eine Tendenz aufwiesen, den durch die menschliche Instinktarmut bedingten Lernzwang für das Kind so angenehm wie möglich zu gestalten" (Grond 1975, 18).

akzeptiert und ihm das Recht auf eigene Verhaltens- und Lernweisen zugesteht, gewinnt auch das Spiel an Bedeutung. Die zu Beginn dieses Jahrhunderts auftretende Bewegung der Pädagogik "vom Kinde aus"⁴⁴⁾ ist dafür ein gutes Beispiel.

Die Wertschätzung des Spiels in verschiedenen spielfreundlichen Epochen ist dabei jedoch nicht immer von gleicher Art. Grundsätzlich lassen sich zwei Pole unterscheiden: Entweder wird der Wert des Spiels als Erziehungs- und Unterrichtsmittel, also sein Dienstwert, betont oder seine Bedeutung als freies Spiel ohne Beeinflussung mit erzieherischer Absicht, also sein Eigenwert, hervorgehoben. In der Aufklärung, insbesondere bei Locke, und bei den Philanthropen sowie bei Otto ist das Spiel vornehmlich Lernhilfe, ein Weg, schulisches Lernen angenehmer und effektiver zu gestalten⁴⁵⁾. Man sieht in ihm auch ein methodisches Mittel, "das die schwierige pädagogische Doppelaufgabe gleichzeitiger Befreiung und Disziplinierung der Kindernatur auf möglichst zwanglose, indirekte Weise sollte lösen helfen" (Scheuerl 1975c, 4)⁴⁶⁾.

Die Zwecke, zu denen man in der Geschichte der Pädagogik Spiele eingesetzt und vorgeschlagen hat, sind vielfältig. Bei Comenius dient das Spiel der wiederholenden Übung und der Schaffung von Lernsituationen,

44) Unter diesem Titel erschien 1920 eine von Johannes Gläser herausgegebene Aufsatzsammlung (vgl. Gläss o.J., 5). Die Ideen dieser pädagogischen Bewegung, zu der Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Maria Montessori, Berthold Otto, Heinrich Scharrelmann, Fritz Gansberg, Ovide Décroly und Adolphe Ferrière gezählt werden (vgl. Dietrich 1963, 4 und 140ff), überschneiden sich in vielen Punkten mit denen der im letzten Abschnitt erwähnten Reformpädagogen.

45) "Der neue pädagogische Impuls in seiner Hinwendung zum Kinde will sich nicht nur in einem rücksichtsvolleren Umgang mit den Kindern, sondern vor allem mit Hilfe einer besseren Methode verwirklichen. Die Methode soll leichter und angenehmer sein, d.h. dem Schüler Freude und Wohlbefinden im Unterricht sichern; aber sie soll auch wirksamer sein, d.h. einen sicheren, besseren und unter Umständen auch schnelleren Erfolg ermöglichen" (Joppich 1954, 162).

46) Die dem Spiel eigenen Merkmale der Freiheit und der Regelmäßigkeit (vgl. oben I, 2. b) lassen es für diese Aufgabe als durchaus geeignet erscheinen.

in denen quasi nebenbei gelernt wird, ohne bewußte Lernanstrengung des Zöglings. Bei den von Comenius und anderen Pädagogen befürworteten Materialien zum Lesenlernen (Würfel, Lesekasten) tritt zum Gesichtspunkt des inzidentellen Lernens noch der der Motivation durch ansprechendes Spiel- bzw. Lernmaterial. Auch Locke betont die Wirkung des beiläufigen Lernens im Spiel. Die Absicht der Motivation und Lernerleichterung steht bei den Philanthropen und Otto ebenfalls hinter der Empfehlung des Spieleinsatzes. Der Eigenwert des Spiels wird von den hier genannten Pädagogen von Rousseau, Jean Paul und Fröbel stärker herausgestellt. Es soll um seiner selbst willen gepflegt und gefördert werden; der Erzieher hat eher die Aufgabe des Bewahrens der kindlichen Spielfreiheit als die der Einflußnahme auf das Spiel.

Untersucht man diese beiden Gruppen von pädagogischer Einstellung dem Spiel gegenüber im Hinblick auf die hauptsächlich berücksichtigten Spielformen, so fällt auf, daß diejenigen, für die der Dienstwert zentral ist, zumeist von Regelspielen (Lernspielen) sprechen, während die Befürworter des Eigenwerts stärker das freie Spiel im Auge haben. Aus der Kinderspielforschung (s. oben I, 1.) wissen wir, daß beide Spielformen für die kindliche Entwicklung von Bedeutung sind, deshalb sollten beide auch in der Schule gepflegt werden. Die oben (vgl. I, 3.) erhobene Forderung nach der Schaffung von Freiräumen für un gelenktes kindliches Spiel und nach der Verwendung von Lernspielen zur Erleichterung schulischen Lernens kann hier nach dem historischen Rückblick wiederholt werden.

Abschließend kann auf zwei Momente verwiesen werden, die sich - ähnlich dem Schwanken zwischen Hervorhebung des Dienst- oder Eigenwerts - durch die Geschichte bis in die Gegenwart verfolgen lassen: Zum einen die Einschränkung auf kindliches Spiel, zum anderen der Zwang zur Rechtfertigung spielerischen Lernens. Zwar erkennt man allenthalben an, daß das Spiel ein alle Menschen betreffendes Phänomen sei, doch will man zumeist nur Kindern gestatten, durch Spiele zu lernen. Sicherlich hängt dies mit der alten Gegenüberstellung von Spiel und Arbeit zusammen: Kinder spielen - Erwachsene arbeiten. Auch das zweite Moment ist hiermit verknüpft. Lernen ist im Verständnis

vieler Pädagogen mit Arbeit verbunden, deshalb schließen sich Spiel und Lernen ebenso aus wie Spielfreude und Lerneffektivität. Schon Locke begründet seine Vorschläge zum spielenden Lernen damit, daß der Zögling im Spiel mehr lerne, als wenn er dazu gezwungen werde. Sowohl bei Eltern⁴⁷⁾ als auch bei Lehrern müssen Zweifel an der Wirksamkeit spielerischer Lernformen ausgeräumt werden. Man erwartet vom Spiel, daß es im Bereich des Leistungserwerbs mit traditionellen Unterrichtsmethoden konkurrieren kann und zusätzliche Gewinne in bezug auf Motivation und Sozialverhalten bringt. Diese Erwartungshaltung illustriert das noch immer bestehende Mißtrauen gegenüber lustbetonten Tätigkeiten in der Schule. Die Vorstellungen, daß Lernen eine ernste Angelegenheit sei und daß Arbeit mit Mühe verbunden ist, verhindern weitgehend die Erkenntnis, daß die Aussagen der Psychologie und Anthropologie über den Wert des Spiels für die kindliche Entwicklung und seine Bedeutung für die kulturelle Sozialisation (vgl. oben I, 1.) und die Ansichten jüngerer Spieltheoretiker über den ähnlichen Charakter von Spiel und Arbeit, dessen Hauptunterschied wohl überwiegend in der Einstellung des Handelnden und nicht in den Merkmalen der Tätigkeit selbst begründet liegt, bedeutsam auch für schulische Erziehung sind. Im Hinblick auf diese und andere Vorbehalte gegenüber dem Spiel in der Schule geht es nicht nur um eine Rechtfertigung des Spiels als unterrichtsmethodisches Element im Vergleich zu anderen Formen, sondern auch um einen Wandel in der Haltung dem Lernenden, dem Lehrer und der Schule gegenüber, damit lustbetontes und angenehmes Lernen eine Selbstverständlichkeit wird.

47) "Es gehört immer noch Mut dazu, für das Spielen in der Schule einzutreten. Da sind es zunächst die Eltern, die ihrem Kinde die Freude am Spielen in der Schule nehmen...Darum ist es so wichtig, daß wir Lernspiele und Wiederholungsspiele erfinden, an denen man den Eltern zeigen kann, wie gründliche Kenntnisse sich die Kinder spielend aneignen können, mit denen sie dann, wenn es durchaus verlangt wird, bei Kenntnisparaden glänzen können wie die Großeltern mit ihren in alter Strenge auswendig gelernten Parade-
stücken" (Kerner 1929, 49).

2. Formen des Spiels im Unterricht

a) Das Problem der Einteilung der Spiele

Eine umfassende Klassifizierung aller Spielformen, darunter auch derjenigen, die im Unterricht Verwendung finden können, erscheint als problematisch. Zwar gibt es in Spieltheorie und Spielpädagogik unzählige Versuche, die unterschiedlichen Formen in ein Schema zu bringen, doch ist eine allgemeingültige Aufteilung der Spiele - ebensowenig wie eine generell akzeptierte Definition - bisher nicht gelungen. Die Fülle der möglichen Kategorisierungen ist verwirrend und wird durch die oft fehlende Unterscheidung zwischen "play" und "game" (vgl. oben I, 2. d) noch unübersichtlicher. Möglich erscheint eine Einteilung u.a. nach dem Alter der Spieler⁴⁸⁾, dem Grad der Interaktion⁴⁹⁾, der Häufigkeit des Auftretens⁵⁰⁾, der Art der durchzuführenden Tätigkeit⁵¹⁾, dem Spielzweck⁵²⁾, dem Verhältnis des Spielens-

-
- 48) Eine solche Einteilung nimmt Hoffmann vor, die dem Säuglingsalter die übenden Funktionsspiele, dem Kleinkindalter die Phantasiespiele und der Jugend die Geschicklichkeits-, Glücks- und Wettspiele zuordnet (vgl. Hoffmann 1930, 211ff).
- 49) Vgl. die Kategorien von Parten (s. oben I, 1. b). Auch die Grobunterteilung in individuelle und soziale Spiele (so Schmidtchen/ Erb 1976, 18) zählt dazu.
- 50) Eiferman (1974, 91ff) unterscheidet "steady games", "recurrent games", "sporadic games" und "one-shot games".
- 51) GutsMuths (1884) teilt die Spiele seiner Sammlung in zwei große Gruppen: Bewegungs- und Ruhespiele. In Sammlungen von Gesellschaftsspielen unterscheidet man nach demselben Prinzip z.B. Rate-, Denk- und Schreibspiele.
- 52) Sutton-Smith (1974a, 36) stellt fest, daß "der gemeinsame Minimalbestand des Spiels in allen Kulturen vier Bestandteile jedenfalls in Spuren enthält": Erkundungsspiele, Nachahmungsspiele, Übungsspiele und Konstruktionsspiele, die alle als Sozialisationsmechanismen vonnöten seien.

den zu seiner Umwelt⁵³⁾ und den Spielinhalten. Allerdings ist der Begriff Spielinhalt noch zu weit, und so unterschiedliche Klassifizierungsschemata wie beispielsweise die von Piaget⁵⁴⁾, Caillois⁵⁵⁾ und Jünger⁵⁶⁾ müssen hier genannt werden.

Möglicherweise ist die Aufgabe der Kategorisierung aller Spielformen - denkt man an die Vielfalt der beobachteten Spielerscheinungen und die Schwierigkeiten der begrifflichen Abgrenzung - gar nicht befriedigend zu lösen (ähnlich Château 1976, 342)⁵⁷⁾. Ein umfassendes Schema mit einer detaillierten Auffächerung ist für den vorliegenden Zweck der Darstellung gegenwärtiger Spielpädagogik und die folgende Auseinandersetzung mit dem Lernspiel nicht erforderlich. Sinnvoll ist allerdings die Bestimmung gewisser spielerischer Grundformen, um die Einordnung der hier diskutierten Spielarten zu erleichtern. Hinweise für eine grobe Unterteilung der Spiele liefert die Spieltheorie, die zwischen stärker und weniger stark regelgebundenen Formen ("game"

-
- 53) Weber (1965, 40f) nennt äußernde, innernde und dialogische Spiele. Parallel dazu ist Hetzers (1974, 85ff) Einteilung in Aktions-, Rezeptions- und Rollenspiele zu sehen. Am weitesten gehen Moore/Anderson (1976), die den unterschiedlichen Modellen menschlicher Umweltbeziehungen Spiele zuordnen, nämlich Puzzles dem Verhältnis Mensch-Natur, Glücksspiele dem Verhältnis Mensch-Übernatürliches, strategische Spiele dem Verhältnis Mensch-Mensch und ästhetische Kategorien dem Verhältnis Mensch-Norm (vgl. oben I, 1. b).
- 54) Piaget (1969) nennt in der Reihenfolge ihres Auftretens in der kindlichen Entwicklung Übungsspiel, Symbolspiel und Regelspiel (vgl. I, 1. b).
- 55) Caillois (1960) entwirft ein elaboriertes Schema von Spielen, die durch eines von vier Merkmalen, und zwar agôn = Wettkampf(spiel), alea = Glück(sspiel), mimicry = darstellendes Spiel, ilinx = Rausch, gekennzeichnet sind und auf zwei verschiedene Arten ablaufen können, je nachdem, ob das Moment der paidia (Entspannung) oder ludus (Regelhaftigkeit) vorherrscht.
- 56) Jünger (1953, 15f) unterscheidet Glücksspiele, Geschicklichkeitsspiele und ahmende, d.h. vorahmende oder nachahmende, Spiele.
- 57) Ähnlich äußern sich Rüssel (1959, 505): "Jede Klassifikation der Spiele muß in der einen oder anderen Hinsicht unbefriedigend bleiben"; Scheuerl (1973, 142): "So bleiben alle bisherigen Gliederungsversuche nach irgend einer Seite hin unbefriedigend. Denn sie versuchen nichts Geringeres, als die Gesamtheit des Lebens selbst in ein System zu bringen"; und Kluge (1968, 13): "Das Spielphänomen wird im letzten Grund nicht endgültig gegliedert werden können."

und "play") unterscheidet. Letztere lassen sich weiter untergliedern in solche Spiele, die die Übernahme oder Gestaltung einer Rolle erfordern (Rollenspiele) und solche, die mit dem gestaltenden und experimentierenden Umgang mit Materialien verknüpft sind (experimentierend-gestaltende Spiele)⁵⁸). Bei den Regelspielen können sowohl der Zufall als auch spielerisches Können bzw. Geschicklichkeit sowie beide Elemente gleichermaßen spielentscheidend wirken.

Für die Einteilung der in der Schule zu verwendenden Spiele liegen einige Entwürfe vor. Schiffler (1976, 25ff) differenziert zwischen freiem Spiel, Lernspiel, darstellendem Spiel, Simulationsspiel und Rollenspiel. Kluge (1968, 27) nennt als Untergruppen des Schulspiels: Schulbühnenspiele (Schultheater und Aufführungsspiel), Unterrichtsspiele (Textspiel, Stegreifspiel, Lernspiel) und Spiele in der Leibeserziehung (Ballspiele, Fangspiele etc.). Diese Auffächerung des Schulspiels ist nicht ganz unproblematisch, da die Unterscheidung zwischen Unterrichtsspiel und Spiel in der Leibeserziehung nicht zwingend ist; Sportunterricht ist auch Unterricht. Des weiteren ist die Einordnung von zur Zeit gebräuchlichen Spielformen wie Simulations- und Planspiel oder Rollenspiel in Kluges Schema schwierig, es sei denn, man erweitere die Rubrik Unterrichtsspiele um zwei Untergruppen. Dieses Verfahren wendet offenbar Kube (1977) an, der eine Spieleinteilung zwar weder selbst versucht noch andere Autoren dazu referiert, aber doch von Unterrichtsspielen spricht, von denen er Lernspiel, Rollenspiel und Planspiel im einzelnen diskutiert. Auch Scheuerls (1973, 195ff) Untergliederung der schulischen Spielformen in freies Spielen, gebundenes Spielen, Experimentieren, Lernspiel, spielerische Einkleidung, Spielerei und Spielhaltung, die seiner Beschäftigung mit der Spiel- und Unterrichtspraxis der Reformpädagogik entspringt, läßt eine eindeutige Zuordnung von Rollen- und Planspielen nicht zu, die gleichzeitig Elemente des freien und gebundenen Spiels, des Experimentierens und der Spielhaltung besitzen können. Es zeigt sich somit, daß die in der Literatur vorhandenen Klassifizierungen aus zwei Gründen nicht befriedigen: Zum einen umfassen sie

58) Retter (1973, 566) unterscheidet ebenfalls experimentierend-gestaltendes Spiel, Rollenspiel und Regelspiel.

nicht alle in der Unterrichtspraxis gebräuchlichen Spielformen (Kluge und Scheuerl), zum anderen sind sie wenig systematisch und lassen grundsätzliche Unterschiede der einzelnen Schuls Spiele nicht deutlich werden (Schiffler und Kube).

Ausgehend von den oben vorgestellten Grobkategorien - "play" und "game" - läßt sich ein Schema für Unterrichts- bzw. Schuls Spiele entwickeln, das sowohl traditionelle Spiele wie das darstellende Spiel (vgl. dazu Haven 1970) als auch die heute im Mittelpunkt der Diskussion stehenden Rollen- und Simulationsspiele berücksichtigt.

Unterrichts- spiel	"play" freies Spiel	experimentierend-gestaltendes Spiel	
		Rollenspiel	darstellendes Spiel
			soziales Rollenspiel
			Plan- und Simula- tionsspiel
	"game" Regel- spiel	Lernspielmaterial	
		Lernspiel	
		Sportspiel	

Wie jedes Schema suggeriert auch dieses Grenzen, wo zwischen den einzelnen Untergruppen eher fließende Übergänge bestehen. Das gilt für die Unterscheidung zwischen "play" und "game" ebenso wie für deren Unterkategorien. So enthält beispielsweise das Plan- und Simulations- spiel neben der Notwendigkeit der Rollenübernahme durch die Spieler auch ein den Ablauf festlegendes Regelgefüge. Simulationsspiele bilden somit strenggenommen eine Mischform aus Regel- und Rollenspielen. Ihre Zuordnung zu den Rollenspielen entspricht jedoch der Praxis in der überwiegenden Anzahl der einschlägigen Werke (so z.B. Gold et al 1973; Coburn-Staage 1977; Schiffler 1976).

Trotz dieser Einschränkung im Hinblick auf die nicht immer einfache Abgrenzung der einzelnen Spielformen ist doch in der Mehrheit der Fälle eine eindeutige Zuordnung von Spielen zu Kategorien möglich.

Wichtig dabei ist, daß dieses Klassifikationsschema nicht als geschlossenes System angesehen wird. Es soll vielmehr ein Raster darstellen, das weitere Spiele aufnehmen kann und auch noch stärker differenzierbar ist. So könnte die Gruppe der sozialen Rollenspiele unterteilt werden in Soziodrama, Psychodrama und Interaktionsspiel oder das darstellende Spiel in eine textgebundene und eine textunabhängige Variante. Eine solche Auffächerung kann sowohl anhand spieltheoretischer als auch spielpädagogischer Kriterien vorgenommen werden. Eine Verknüpfung des pädagogischen und des spieltheoretischen Gesichtspunktes, wie sie auch bei dem vorliegenden Gliederungsschema vollzogen wird, erscheint vorteilhaft, weil damit die Berücksichtigung spieltheoretischer Erkenntnisse über Wesen, Struktur und Funktion unterschiedlicher Spielarten erleichtert wird. Die hier vorgeschlagene Strukturierung des Feldes der Unterrichtsspiele ist nach dem Überblick über das Spiel in der Geschichte der Pädagogik ein weiterer Schritt zur Erörterung der Möglichkeiten und Formen spielenden Lernens in der Schule.

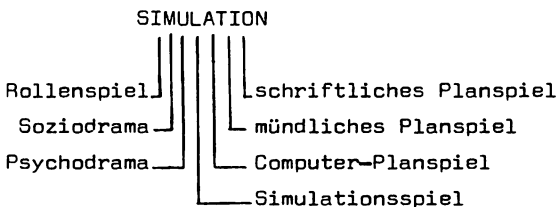
b) Gegenwärtige Spieldiskussion

Die Diskussion um den pädagogischen Spieleinsatz kreist in den letzten Jahren vorwiegend um zwei Gebiete: Zum einen geht es um experimentell-gestaltendes Spiel, soziales Rollenspiel und - in geringerem Maße - Lernspielmaterialien für den Bereich der Kindergarten-, Vorschul- und Grundschul-erziehung. Zum anderen beschäftigt man sich mit dem Einsatz von sozialem Rollenspiel und Simulations-spielen in der Sekundarstufe. Ein Blick auf das Schema der Unterrichtsspiele zeigt die schwerpunktmäßige Berücksichtigung der weniger regelgebundenen Spiele.

Die Favorisierung dieser Spielform läßt Rückschlüsse auf die den Spielen im Unterricht zgedachten Aufgaben zu und weist damit gleichzeitig auf gewisse Akzentsetzungen im Bereich der didaktisch-metho-
dischen Begründungen des Spieleinsatzes hin. Damit werden grundsätz-
liche Positionen für die Verwendung von Spielen in der Schule eben-
falls deutlich. Für die vorliegende Untersuchung sind in diesem
Zusammenhang die Schriften von größerer Bedeutung, die sich mit dem
Rollenspiel in der Sekundarstufe befassen - auch Englischunterricht
findet vorwiegend auf dieser Schulstufe statt -, da dem Spiel in der
Vorschulerziehung ein anderer Stellenwert zukommt. Allerdings ist
eine klare Trennung der Aussagen zu Rollenspielformen auf verschie-
denen Schulstufen nicht immer möglich.

(1) Plan- und Simulationsspiel

In der Auffassung von Taylor/Walford (1974, 22) gibt es drei Haupt-
arten von Simulationen: das Rollenspiel, das Planspiel und die com-
putergestützte Simulation⁵⁹⁾, die einen wachsenden Grad der Komplexi-
tät darstellen. Bollermann unterscheidet zwischen zwei Hauptgruppen
von Simulationsspielverfahren:



(Bollermann 1976, 113). Rollenspiel, Soziodrama und Psychodrama be-
ziehen sich auf die Interaktion in der Kleingruppe; der Wechsel von

59) Die Schwierigkeit, im Bereich des Spiels Begriffsklarheit herbei-
zuführen, wird auch an diesem Punkt deutlich: Im englischen
Original werden als "three major streams of simulation: role-
play, gaming and machine or computer simulation" genannt (Taylor/
Walford 1972, 18). Die Übersetzung von "gaming" als "Planspiel" be-
deutet bereits eine Interpretation.

Spiel und Diskussion ist für diese Formen charakteristisch. Die Spielformen der zweiten Gruppe sollen "Strukturen und Abhängigkeiten zwischen gesellschaftlichen Gruppen bewußt machen" (Bollermann 1976, 113). Plan- und Simulationsspiele unterscheiden sich nach Bollermann nicht in ihren Zielsetzungen, wohl aber in ihrem organisatorischen Aufbau, wobei die Simulationsspiele auf Brettspiele begrenzt werden (vgl. Bollermann 1976, 114)⁶⁰).

Aufgrund ihrer gemeinsamen Quelle, dem Kriegsspiel (vgl. Taylor/Walford 1972, 20), scheint es gerechtfertigt, zwischen Plan- und Simulationsspielen nicht zu differenzieren, sondern die Begriffe synonym zu verwenden, was auch in der Literatur häufig geschieht (vgl. z.B. Tiemann 1969; Schiffler 1976; Coburn-Staeger 1977). Simulationsspiele haben eine lange Tradition. Man nimmt an, daß Vorformen des Simulationsspiels in China schon um 3000 v. Chr. vorhanden waren (vgl. Taylor/Walford 1972, 20). Wie in vergangenen Jahrhunderten erfüllen diese Spiele auch noch heute wichtige Ausbildungsfunktionen in militärischen und neuerdings auch wirtschaftlichen Bereichen (vgl. Taylor/Walford 1972, 20 und 23f). Der Einsatz von Simulationsspielen in der Schule ist offenbar amerikanischen Ursprungs und erfolgt dort ab etwa 1960 (vgl. Taylor/Walford 1972, 25ff; Heitzmann 1974, 5)⁶¹). Ziele und Inhalte von Simulationsspielen, zu deren wichtigsten das Training von Entscheidungsprozessen und die Veränderung von Einstellungen in einer der Wirklichkeit ähnlichen Situation gehören, machen sie für erzieherische Zwecke besonders interessant. "A simulation... is a system designed to replicate essential aspects of reality, for

60) Bollermann (1976) selbst folgt seiner terminologischen Unterscheidung jedoch nicht und beschreibt ein Simulationsspiel, das seiner begrifflichen Aufschlüsselung zufolge als schriftliches Planspiel bezeichnet werden müßte.

61) Andere Spielformen, abgesehen von weiteren Rollenspielformen (z.B. Shaftel/Shaftel 1973), werden in der gegenwärtigen amerikanischen Spielpädagogik kaum diskutiert. So sind alle Spielbeispiele in dem Sammelband von Shears/Bower den Simulationsspielen zuzuordnen, obwohl es das Ziel der Herausgeber ist "to encourage the wider use of games as teaching devices in school settings" (Shears/Bower 1974, IX). In früheren Veröffentlichungen wurden ähnlich wie bei deutschen Autoren der Zeit auch Regelspiele zur Verwendung in der Schule empfohlen (vgl. z.B. Johnson 1907; 1925; Dewey 1925).

the purpose of finding ways (through various techniques) of managing, controlling, solving and ultimately agreeing upon a problem's optimal solution" (Klietsch 1969, Unit A 1).

Formal gesehen läuft ein Simulationsspiel in drei Phasen ab: Vorbereitung, Durchführung, Auswertung. Die Vorbereitungsphase schließt die Darlegung des Problems mit Zielangabe, die Rollenvorgabe und -verteilung, die Erläuterung der Spielregeln und Kommunikationsformen und das Bereitstellen von Hilfsmitteln ein (vgl. Coburn-Staege 1977, 111). In der Spielphase agieren die Spieler zumeist in Gruppen gemäß den Spielregeln. In der Auswertungsphase erfolgt die Kritik des Spielverlaufs, möglicherweise mit Darstellung der Gruppenprozesse (vgl. Bollermann 1976, 116)⁶²). Die Themen von Simulationsspielen stammen überwiegend aus dem Bereich der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und der Geschichte (vgl. Gibbs 1974; Taaddicken 1977; Davison/Gordon 1978); naturwissenschaftliche Simulationsspiele existieren nur in geringem Umfang (vgl. Lehmann 1976, 258). In ihnen spielt man nicht gegen Mitspieler, sondern sozusagen gegen die Natur - "wer natürliche Phänomene am besten verstanden hat, gewinnt" (Abt/Cogger 1976, 189). In der Schule werden Simulationsspiele - wie man an den von ihnen aufgegriffenen Problemen ablesen kann - überwiegend im Politik- und Gesellschaftslehreunterricht eingesetzt (vgl. Tiemann 1969; Balon/Sokoll 1974), ferner in der Lehrerbildung (vgl. Tansey 1970), in der Jugendarbeit (vgl. Müller 1968; Baer 1969) sowie bei der Fort- und Weiterbildung.

Die Gründe für die Propagierung von Simulationsspielen sind vielfältig und zahlreich. Die Steigerung der Lernmotivation der Schüler durch Spiele wird fast überall an erster Stelle genannt (vgl. u.a. Taylor/Walford 1972, 34ff; Avedon/Sutton-Smith 1971a, 315; Spitzer 1976, 105). Darüber hinaus haben Simulationsspiele den Vorzug, den "theoretischen Nutzen der Modellbildung und der Systemanalyse mit der handlungsgerichteten, direkten und engagierten Teilnahme" zu verbinden

62) Wie wichtig die Aufarbeitung des Spiels in der Auswertungsphase gerade für das affektive Lernen der Spielteilnehmer ist, zeigt die empirische Untersuchung von Chartier (1972).

(Abt 1971, 181f; ähnlich Portele 1976, 131; Coleman 1971, 324). In Simulationsspielen lernen Schüler Kooperation durch Zusammenarbeit; die Rolle des Lehrers verändert sich, er wird Berater und Partner. Viele Simulationsspiele steuern sich selbst, dadurch erfahren die Mitspieler durch das Spiel, wie gut ihre Spielleistungen sind; die leistungsbeurteilende Funktion des Lehrers wird abgebaut (vgl. z.B. Kennedy 1976, 52ff). Positiv ist ferner zu werten, daß Simulationsspiele eine große Zahl unterschiedlicher Fähigkeiten ansprechen und damit auch fächerübergreifend eingesetzt werden können (vgl. Coleman 1971, 324f; Taylor/Walford 1972, 41f).

Die Kritik am Simulationsspiel bezieht sich zum einen auf organisatorische, zum anderen auf inhaltliche Aspekte. Taylor/Walford räumen ein, daß der Zeitaufwand für ein Simulationsspiel durch den Lerneffekt nicht immer zu rechtfertigen ist. Zudem sind hohe Kosten und Schwierigkeiten bei der Materialbeschaffung der weiteren Verbreitung von Simulationsspielen hinderlich. Da Simulationsspiele noch nicht zum normalen methodischen Repertoire der Lehrer gehören und Lehrern, Schülern und Eltern nicht vertraut sind, ergeben sich auch bei der Durchführung in der Schule Probleme (vgl. Taylor/Walford 1972, 44ff). Mag die Überwindung dieser eher technischen Schwierigkeiten vielleicht nur eine Frage der Zeit sein, so wiegen die inhaltlichen Einwände gegenüber Simulationsspielen jedoch schwerer und sind nicht so leicht auszuräumen. So weist z.B. Kraft (1971) darauf hin, daß eines der Lernziele von Simulationsspielen, nämlich das Erkennen gesellschaftlicher "Regeln" und ihrer Veränderungsmöglichkeiten, durch die Struktur der Spiele selbst, ihr festes, unveränderbares Regelgerüst und durch die unterschwellige Vermittlung bestimmter Werte und Normen verhindert werden kann (ähnlich auch Lehmann 1977b, 227f). Der Modellcharakter der Simulation birgt zudem die Gefahr, daß die Realität zu vereinfacht und damit verzerrt dargestellt wird.

Die aufgeführten Kritikpunkte sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese Spielform vor allem im angelsächsischen Raum wesentlich mehr Zustimmung als Ablehnung gefunden hat. Zahlreiche Studien untersuchen die Vorzüge des Simulationsspiels, viele Firmen produzieren fortwährend neue Spiele, in eigens gegründeten Fachzeit-

schriften⁶³⁾ werden die Spiele diskutiert, und doch stagniert die Simulationsspielforschung nach Aussage von Coombs (1978) zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Er führt dies zum einen darauf zurück, daß das Spiel nicht ernst genug genommen würde; zum anderen auf die Schwierigkeiten der empirischen Erforschung des Einsatzes von Simulationsspielen im Unterricht, die sich besonders darin zeigten, daß die Allgemeingültigkeit der in bestimmten Lerngruppen gewonnenen Ergebnisse so gering sei.

(2) Soziales Rollenspiel

Ein Blick in die in den 70er Jahren stark angeschwollene Literatur zum Rollenspiel und seiner Verwendung in der Schule zeigt eine fast unübersehbare Fülle von unterschiedlichen Spielbezeichnungen⁶⁴⁾ und Interpretationen des Begriffs "Rollenspiel"⁶⁵⁾. Was für die Einteilung der Unterrichtsspiele im allgemeinen gilt, nämlich daß viele Autoren ohne offensichtlichen Bezug auf andere Literatur ihr eigenes Kategorienschema entwickeln und Begriffszuordnungen vornehmen (s.o.), das trifft im besonderen auch auf das Rollenspiel zu. Eine genaue Aussage über das, was unter Rollenspiel heute verstanden wird, ist schwer möglich. Lediglich eine überwiegend formale Beschreibung, wie sie Nickel liefert, ist noch offen genug, um verschiedene theoretische Richtungen aufnehmen zu können: Rollenspiel ist Probehandeln im Spielraum, ist auf wenigen Verabredungen beruhende spielerische Improvisation zwischen Akteuren, die zugleich als Spieler (also in fiktiven, angenommenen Rollen) wie als Personen (also in realen Be-

63) Simulation/Gaming News (Moscow, Idaho, USA); SAGSET Journal - The Journal of the Society for Academic Gamic and Simulation in Education and Training (London); Simulation and Games (Beverly Hills, California, USA).

64) Hier sind z.B. zu nennen: Rollenspiel, Stegreifspiel, Textspiel, Berufsrollenspiel, darstellendes Spiel, Laienspiel, szenisches Spiel, Unterrichtsspiel, Schulspiel, Konfliktspiel, Interaktionspiel, gestaltendes Spiel, dramatisches Spiel, Imitationsspiel, Soziodrama, Psychodrama, Kindertheater, Planspiel, Simulationsspiel, Entscheidungsspiel.

65) Das im didaktisch nicht beeinflussten Kinderspiel auftretende spontane Rollenspiel soll hier nicht näher berücksichtigt werden (vgl. dazu oben I, 1. b).

zügen) gegenwärtig sind" (Nickel 1972, 11). Es gibt einige wenige Veröffentlichungen, in denen der Versuch unternommen wird, die repräsentativen Strömungen in der Rollenspieldiskussion zu erfassen (so z.B. Kochan 1974; Kube 1977; Coburn-Staeger 1977); dies führt zumeist nur zu einer Unterscheidung von emanzipatorischen und anpassenden Rollenspielen und der kritiklosen Befürwortung der ersten Gruppe (vgl. Coburn-Staeger 1977, 99f). Lediglich Haug geht differenzierter vor und erkennt im Rollenspiel "eine Methode, die gerade darin besteht, und das macht ihre Aktualität und die große Nachfrage nach ihr aus, einander ausschließende und widersprüchliche Lernziele gleichzeitig zu erreichen" (Haug 1977, 226). Ihr Gegenvorschlag führt denn auch von der Form des Rollenspiels weg zu darstellenden Spielen, bei deren Erarbeitung die Schüler zu den im Rollenspiel offenbar nicht eindeutig zu vermittelnden Lernzielen - des Verstehens und Veränderns der Gesellschaft - gelangen sollen.

Die Literatur zum Rollenspiel⁶⁶⁾ nimmt oft Bezug auf das Kinderspiel. Als Form des spontanen Kinderspiels ist das Rollenspiel, oft Symbolspiel, Nachahmungsspiel oder Imitationsspiel genannt, weit verbreitet und in seiner Sozialisationsfunktion bekannt (vgl. oben I, 1. b). Neben dem Kinderspiel ist die Rollentheorie als "zweiter Pfeiler der Rollenspieldiskussion" (Schiffler 1976, 45) anzusehen. Diese Theorie ist in unterschiedlichen Ausrichtungen für Rollenspiellernen wirksam geworden: Ihre "normative" (Baer/Kleindiek o.J., 4) oder "konventionelle" (Ernst 1976a, 30) Richtung sieht das Rollenspiel als Methode der Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse; die von einem "dialektischen" (Baer/Kleindiek o.J., 5) oder "interaktionistischen" (Krappmann 1975) Rollenbegriff ausgehende Theorie betont die emanzipatorische Funktion des Rollenspiels. Als Vertreter der anpassenden Rollenspielkonzeption können die Vorschulpädagogen der DDR gelten (Pfützte 1962; Launer 1974; Arndt et al 1977; weitere Autoren bei

66) Dazu zählen u.a. Baer/Kleindiek (o.J.); Pfützte (1962); Klewitz/Nickel (1972); Krappmann (1972; 1975); Nickel (1972); Gold et al (1973); Schmitt (1973; 1975); Shaftel/Shaftel (1973); Jäger (1974); Kochan (1974); Launer (1974); Barnitzky (1975); Krause (1975); Ernst (1976a); Freudenreich/Gräber/ Köberling (1976); Coburn-Staeger (1977); Kube (1977); Stankewitz (1977); Stuckenhoff (1978).

Kube 1977, 74), die mit Hilfe des Einübens von "richtigem" Verhalten durch Rollenspiele die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten erziehen wollen. "Das didaktische Spiel (dazu zählen neben Regelspielen auch Rollenspiele, d. Verf.) gehört zu jenen Methoden der Vorschul-erziehung, die wesentliche Forderungen an eine wirksame, der sozialistischen Erziehung entsprechende Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses erfüllen" (Arndt et al 1977, 11).

Die Lernzielkataloge für beide Arten von sozialen Rollenspielen sind außerordentlich umfangreich und schließen Lernziele in Bezug auf spezifische Fähigkeiten im Bereich des Sozial- und Sprachverhaltens ebenso ein wie postulierte Wirkungen auf die Persönlichkeitsstruktur des Spielers (vgl. u.a. Jäger 1974, 17ff; Coburn-Staeger 1977, 72ff; Kochan 1974, 9f und 251ff). "Die übereinstimmende didaktische Intention besteht darin, die Kinder auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, sie handlungsfähig zu machen. In den dargestellten Konzeptionen wird zudem gemeinsam davon ausgegangen, daß in sozialen Rollenspielen grundsätzlich die Bezugspersonen und der soziale Bezugsrahmen der Kinder Hauptthemen sind oder zumindest zu sein haben" (Kube 1977, 80). Vertreter aller Rollenspielrichtungen befürworten ein erzieherisches Eingreifen in das kindliche Rollenspiel. Dabei möchten die Vertreter der emanzipatorischen Rollenspiele die Kinder durch Probehandeln im Rollenspiel zu erweiterter sozialer Kompetenz führen. Diese Kompetenz schließt die Fähigkeiten der Rollenübernahme ("role-taking"), der Rollengestaltung ("role-making") und der Rollendistanz ein. Darüber hinaus sollen diese Rollenspiele die Sensibilität der Spieler fördern, sie befähigen, mit widersprüchlichen und unklaren Interaktionssituationen später fertigzuwerden (vgl. Kube 1977, 81), ihr Potential zu innovativer und emanzipatorischer Veränderung der gesellschaftlichen Umwelt stärken und dynamisches Handeln ermöglichen (vgl. Coburn-Staeger 1977, 8). Neben diesen sozialen Zielen werden mit sozialen Rollenspielen auch sprachkompensatorische Absichten verfolgt (vgl. Kochan 1974, 9).

Die Durchführung eines sozialen Rollenspiels erfolgt im allgemeinen in drei Phasen, die denen des Simulationsspiels gleichen: Vorbereitung (Konfrontation der Gruppe mit dem Problem, Rollendiskussion,

Rollenverteilung), Spiel, Auswertung (Diskussion und Bewertung) (vgl. Baer/Kleindiek o.J., 19ff). Phase 2 und 3 können sich für dasselbe Problem mehrmals wiederholen, so daß verschiedene Problemlösungen durchgespielt und diskutiert werden können. Auch die Einsatzbereiche des sozialen Rollenspiels ähneln denen des Simulationsspiels: in der Schule überwiegend in den musischen Fächern, im Deutsch- und Gemeinschaftskundeunterricht, aber auch im Religionsunterricht; in Bereichen der Weiter- und Fortbildung⁶⁷⁾ und der Jugendarbeit. Darüber hinaus ist das soziale Rollenspiel besonders eng mit der Erziehung in Kindergarten, Vorschule und Primarstufe verknüpft; für diese Institutionen liegen eine Anzahl von Praxisempfehlungen⁶⁸⁾ vor.

Im Rahmen eines curricularen Forschungsprojekts "Dritte Welt in der Vorschule" wurde die Wirksamkeit der Rollenspielmethode in bezug auf soziales Lernen und Abbau von Vorurteilen gegenüber gesellschaftlichen Randgruppen und Außenseitern überprüft (vgl. Schmitt 1975). Dabei stellte sich heraus, daß Kinder der Gruppe, die mit Rollenspielen gearbeitet hatte, sich am Ende der experimentellen Phase durch größere Empathiefähigkeit und positivere Einschätzung von Menschen in Außenseiterpositionen im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe auszeichnete. Diese Untersuchung führte darüber hinaus zu der Einsicht, daß "problembезogenes Rollenspiel ohne adäquaten Informations- und Erlebnishintergrund...keinen Sinn" hat (Schmitt 1975, 369). Es entfaltet seine volle Wirksamkeit beim Einsatz als flankierende Maßnahme zu anderen methodischen Verfahren (vgl. Schmitt 1975, 369).

Eine Verallgemeinerung dieser Ergebnisse und ihre kritiklose Übertragung auf andere Alters- und Schulstufen ist sicherlich problematisch. Dennoch legen die Ergebnisse dieser Studie die Notwendigkeit einer Relativierung der oft allzu optimistischen Zielkataloge für den Einsatz von Rollenspielen (vgl. z.B. Coburn-Staeger 1977, 8f; Shaftel/

67) Zur Verwendung von Rollenspielen in der Lehrerbildung vgl. u.a. Walker/Adelman (1975); für die Lehrerfortbildung vgl. Wendlandt (1977); für die berufliche Weiterbildung vgl. Froitzheim (1977).

68) Vgl. dazu u.a. Freudenreich/Gräber/Köberling (1976); Seidl/Pohl-Mayerhöfer (1976); Duhm/Huss (1977); Götte (1977); Mordt (1978); Stuckenhoff (1978).

Shaftel 1973, 102ff; Ernst 1976a, 37ff) nahe. Spielerfahrungen mit Schülern aller Altersstufen bringen Warns zu der Feststellung, daß Rollenspiele in bezug auf die Sensibilisierung der Schüler und der Unterstützung ihres Selbstfindungsprozesses weniger befriedigen als "Gruppenspiele mit sozialen Lernzielen, die auf die Gruppe selber bezogen sind...Die lebendigen Erfahrungen dabei übertreffen die Konfliktlösungs'aufgaben' der Rollenspielsituation bei weitem" (Warns 1976, 13). Ihre Beobachtung, daß bei Interaktionsspielen in den höheren Klassen die Kommunikation eher "undeutlicher, verwirrter, verbergender" (Warns 1976, 13) wird, stimmt nachdenklich. Sie läßt auch Zweifel daran aufkommen, ob das von Jäger (1974, 31) für das emanzipatorische Rollenspiel anvisierte Ziel, Interaktionen "beobachtbar, reflektierbar, in ihrer durch das Gesellschaftssystem bedingten Verkrüppeltheit erfahrbar zu machen", überhaupt realisierbar ist, oder ob die Spielenden nicht letzten Endes doch nur lernen, sich auch im Spiel besser anzupassen.

Zwei weitere Aspekte unterstützen die Skepsis gegenüber hochgesteckten Erwartungen hinsichtlich des Rollenspiels. Zum einen geht man bei den theoretischen Überlegungen zur Verwendung von sozialen Rollenspielen in der Schule kaum auf das für die Durchführung erfolgreichen Spielens bedeutsame Verhältnis von Lehrer und Schüler ein. In einer leistungsorientierten, auf kognitives Wissen abgestellten Umgebung, in der der Lehrer von den Schülern als "Unterrichtsbeamter" gesehen wird, lassen sich weder ungehemmtes Spielen noch emanzipatorische Lernziele durch Rollenspiele erreichen. Denn es wäre unrealistisch anzunehmen, daß allein das methodische Verfahren des Spiels die Schüler dazu bringen kann, alle ihnen sonst täglich begegnenden Rollenerwartungen und die Rollendistanz zwischen Lehrer und Schüler zu vergessen. Selbst bei entspannter und freundlicher Klassenatmosphäre können soziale Rollenspiele Streß auslösen, indem sie gerade in der Schule Lehrer und Schüler psychisch überfordern, wenn komplexe Gefühlssituationen oder Konflikte gespielt werden, die durch fachlich geschultes Personal nicht aufgefangen und zur Verarbeitung gebracht werden können (so auch Warns 1976, 107). Der zweite Aspekt betrifft die innere Struktur des sozialen Rollenspiels, die nach Kube den ihm zugeordneten Zielen entgegenwirkt (vgl. Kube 1977, 81ff). Wie alle

Spiele ist auch das Rollenspiel Regeln unterworfen, die seinen Ablauf bestimmen und die Handlungs- bzw. Spielmöglichkeiten der Teilnehmer einengen. So bleiben im sozialen Rollenspiel durch die Determinanten des festgelegten Spielablaufs und der fixierten Rollen dem einzelnen Spieler nur sehr geringe Freiräume. Ein wichtiges Lernziel sozialen Rollenspiels liegt aber gerade in der Verhaltensänderung des Spielers in Richtung auf die Befähigung, mit unterschiedlichen Situationen fertig zu werden, Strategien für soziale Interaktionen entwickeln zu können. Dieses Ziel wird weder durch anpassende noch emanzipatorische Rollenspielkonzepte erreicht, denn zum einen gestattet bei beiden die starre Spielstruktur nur wenig flexibles Verhalten, zum anderen ist die Frage nach dem Transfer der im Spiel durchgeführten Handlungen (auch Sprachhandlungen) auf reale Situationen bisher nicht geklärt.

c) Kritische Anmerkungen zur heutigen Spielpädagogik

Bei einem Vergleich heutiger Spielpädagogik mit den in der Vergangenheit gebräuchlichen Unterrichtsspielen und den zur Rechtfertigung ihres Einsatzes aufgeführten Erwägungen treten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten besonders klar hervor. Eine Untersuchung des Verhältnisses zwischen der Beliebtheit bestimmter Spielformen und den allgemein anerkannten Erziehungszielen einer Epoche pädagogischer Geschichte wäre sicher ein lohnendes Unterfangen. Die hier eher hypothetischen Äußerungen über den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen (vgl. oben II, 1. d) sowie zwischen allgemeinpädagogischen und spielbezogenen Faktoren können nur ein erster Versuch sein, die Fragestellungen aufzugreifen.

Diskrepanzen zwischen früherer und heutiger Spielpädagogik finden sich im Bereich der Praxis und der Theorie. In der Schule wird heute anders und anderes gespielt. Rollenspiele in der oben beschriebenen Art sind als Unterrichtsspiele m.W. nicht überliefert; dramatische Spiele hingegen lassen sich in vielen Jahrhunderten nachweisen, wobei ihre Bedeutung als Lerninstrument jedoch beträchtlichen Schwankungen unterworfen war. Die Propagierung von sozialen Rollenspielen vollzieht

sich vor allen Dingen unter dem Hinweis auf soziales Lernen. Neben das immanente Einüben von sozialen Verhaltensweisen im Miteinander-spielen bei Regelspielen, auf das schon früher verwiesen wird, tritt jetzt bewußtes Lernen durch die Diskussion von Verhaltensformen und -normen im Anschluß an Rollenspiele. Befürworter des Rollenspiels, insbesondere der emanzipatorischen Varianten, zielen auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit in Richtung auf dynamisches Rollenverhalten und Selbstbestimmung (vgl. z.B. Coburn-Staeger 1977, 61ff). In diesem Kontext fällt auch die unterschiedliche Bewertung des Wettbewerbselements im Spiel auf, das früher einerseits stärker betont, andererseits auch wesentlich unproblematischer gesehen wurde. Spielpädagogen befürworten heute Spiele mit Kooperationscharakter, wobei allerdings, denkt man an gewisse Simulationsspiele, bei denen Gruppen von Spielern um den Sieg kämpfen, das kompetitive Element in vielen Fällen nur auf eine andere Ebene, die des Gruppenwettstreits, verlagert wurde.

Die bei Comenius, Locke, den Philanthropen und auch den Reformpädagogen benutzten Lernspiele und Lernspielmaterialien treten in der heutigen Diskussion weniger in den Vordergrund, wenn man von der Vorschulerziehung einmal absieht, wo kommerziell hergestellte Spielmaterialien oft verwendet werden. Diese Spiele wurden eingesetzt zur Erlangung bestimmter Grundfertigkeiten, wie z.B. Lesen (Leselernwürfel), oder der Wiederholung bekannten Lernstoffes, wie z.B. durch das "Vielwisserspiel" von Otto (vgl. oben II, 1. c). Persönlichkeitsbildende Ziele, wie sie im Bereich der Einstellungen und des Verhaltens heute mit sozialen Rollenspielen verfolgt werden, spielten keine erkennbare Rolle. Gerade im Bereich dieser mit Rollenspielen verbundenen Lernziele ist eine Überprüfung des im Spiel gelernten Verhaltens nur schwer möglich. Zwar ist eine Messung des Lernzuwachses auf dem Gebiet des durch Lernspiele vermittelten Faktenwissens oder des Transfers von spielnotwendigen Sprachmustern auf die Realität ebenfalls nicht ganz einfach, doch ergeben sich bei der notwendigen Evaluierung von Spielen als Mittel sozialen Lernens noch weitere Hindernisse, wie Schmitts Untersuchung (1975) belegt. Daß etwas in der "Quasi-Realität" (Heckhausen) des Spiels Gelerntes auch in der Realität verwendet wird, beweisen die Kinderspiele, deren Funktion als

Sozialisationsinstrument unbestritten ist. Inwieweit jedoch didaktische Planung von Spielen diesen Transfer vorprogrammieren kann, ist noch nicht erkennbar.

Sicherlich spielt dabei inzidentelles Lernen ebenso eine Rolle wie bewußtes, vom Spielziel motiviertes Lernen. Die motivatorische Funktion des Spiels wird von Spielpädagogen aller Zeiten erkannt und genutzt. Daß sie mit Spielfreude und Spaß verbunden ist, wird allerdings in einem Großteil jüngerer Veröffentlichungen leider übersehen. In diesen Werken ist das Spiel eine erschreckend ernste Angelegenheit und hat von dem Charakter der "leichtesten Flügelkleider" (J. Paul 1963, 602) wenig behalten. Der Dienstwert des Spiels wird heute übermäßig betont. Es wird als ein Instrument gesehen, mit dem man Lernziele besser und effektiver erreichen kann. Auch die Rolle des Lehrers als Mitspieler, als Schöpfer einer spielfreundlichen Atmosphäre wird im Gegensatz zu den Philanthropen kaum beachtet. Die Chance, soziale Lernziele durch spielendes Lernen, bei dem Lehrer und Schüler Spielpartner sind und kooperieren, mittelbar zu verfolgen, wird selten genutzt. Die Fixierung auf Spielinhalte und die mit ihnen verknüpften Lernintentionen verstellt, so scheint es, vielfach den Blick auf die dem Spiel als Spiel gegebenen Lernmöglichkeiten. Hierzu kann eine Rückbesinnung auf spieltheoretische Überlegungen zum Wesen des Spiels hilfreich sein, denn die Analyse spielerischer Merkmale aus pädagogischer und didaktischer Sicht bietet Hinweise auf erzieherische Wirkungen und Möglichkeiten.

ZUSAMMENFASSUNG

I. 1. Die Bedeutung des Spiels als wichtiges Sozialisationsinstrument wird allgemein anerkannt. In der Entwicklung des einzelnen erfüllt es die Funktion sowohl der Anpassung an die Umwelt als auch ihrer kreativen Veränderung. Im kognitiven Bereich erweist sich das Spiel als förderlich für die Fähigkeiten des problemlösenden und divergierenden Denkens. Im Zusammenspiel der Kindergruppe insbesondere bei den Regelspielen der späteren Kindheit werden soziale Verhaltensweisen trainiert. Dabei ermöglichen Regelspiele Erfahrungen im Umgang mit Normen, u.a. deren gemeinsame Diskussion und Veränderung, während in Rollenspielen Rollenverhalten und -distanz gelernt werden kann. Folglich bezieht sich der Wert des Spiels nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf das gesellschaftliche Umfeld.

2. Trotz des Fehlens einer allgemein gültigen Spieldefinition lassen sich aus den unterschiedlichen Spieltheorien Erkenntnisse über das Wesen des Spiels gewinnen. Die phänomenologische Klärung führt zu einer Liste von sieben Spielmerkmalen (Freiheit, innere Unendlichkeit, Quasi-Realität, Ambivalenz, Geschlossenheit, Gegenwärtigkeit und Spielspaß), durch die spielerische Tätigkeiten von nicht-spielerischen unterschieden werden können. Dabei bezeichnen diese Merkmale nicht eine besondere Kategorie von Tätigkeiten, sie charakterisieren vielmehr die Einstellung des Handelnden: Der Spieler entscheidet letztlich, ob er das, was er tut, als Spiel ansieht; jede Tätigkeit kann zum Spiel werden. Aus diesem Grund ist eine scharfe Trennung zwischen Arbeit und Spiel nicht möglich, wie sie in traditionellen Spieltheorien meist vorgenommen wird.

Die Variationsbreite der Tätigkeitsarten bestimmt die Vielzahl möglicher Spielformen. Diese können, ausgehend von grundlegenden Spielstrukturen, in zwei große Gruppen - freies Spiel ("play") und Regelspiel ("game") - unterteilt werden.

II. 1. In der Geschichte der Pädagogik wird ein Einsatz von Spielen im Unterricht vorwiegend von solchen Pädagogen empfohlen, die als Befürworter des Natürlichen Unterrichts galten. Besonders intensiv setzen sich die Philanthropen mit schulischem Spiel auseinander. Als Begründungen für die Verwendung von Spielen werden Motivation und Lernerleichterungen am häufigsten genannt; Überwiegende Lernziele von Lernspielen und Lernspielmaterialien sind die Kenntniserweiterung der Schüler und das Training von Fertigkeiten, wie z.B. Lesen. Bei den vorgeschlagenen Spielformen handelt es sich größtenteils um Regelspiele, und zwar sowohl materialgebundene als auch materialungebundene.

2. Demgegenüber verfolgt die Spielpädagogik unserer Zeit mit dem Spieleinsatz stärker soziale Ziele und richtet ihr Augenmerk deshalb insbesondere auf das soziale Rollenspiel und das Simulationsspiel. Die Betonung der Lehrfunktion von Spielen führt zu einer Vernachlässigung der spielerischen Komponente und kann den Verlust von Spielfreude und damit letztlich auch von Lerneffektivität nach sich ziehen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abt, Clark C.: Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit. Köln:Kiepenheuer & Witsch, 1971
- Abt, Clark C.; Cogger, Virginia H.: "Spiele für den naturwissenschaftlichen Unterricht", in: Lehmann/Portele 1976, S. 186-195
- Alexander, F.: "A contribution to the theory of play", in: Psychoanalytical Quarterly Vol. 27, 1958, S. 175-193
- Anon.: ABC- und Wörterlottospiel für Kinder. (deutsch und französisch). Nürnberg, ca. 1800
- Anon.: Angenehme und nützliche Spiele für die Jugend zum ersten Unterricht im Lesen nach Schlez Methode. Nürnberg, 1780
- Anon.: Die Römische Republik, ein Spiel zum Unterricht und Zeitvertreib der Jugend in Spielkarten. Dresden, 1764
- Anon.: Schulspiele mit einem jungen Cavalier. Leipzig, 1777
- Arndt, Marga; Brumme, Gertrud-Marie; Kretzschmer, Gerlinde; Singer, Waltraut; Zimmer, Irtraud: Didaktische Spiele für den Kindergarten. Berlin:Volk und Wissen, ⁹ 1977
- Arnold, Arnold: Your Child's Play. How to help your child to reap the full benefits of creative play. London/Sydney:Pan, 1975
- Avedon, Elliott M.; Sutton-Smith, Brian: The Study of Games. New York: Wiley, 1971 (1971a)
- Avedon, Elliott M.; Sutton-Smith, Brian: "The Function of Games", in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 429-439 (1971b)
- Avedon, Elliott M.: "The Structural Element of Games", in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 419-426
- Axline, Virginia M.: "Michael verteidigt sich gegen die Welt. Gesprächsverlauf in nichtdirektiver Spieltherapie", in: Flitner 1974, S. 226-230
- Baer, Ulrich: "Ein Modell für emanzipierende Erziehung - das Entscheidungsspiel", in: deutsche jugend 17.Jg., 9/1969, S. 421-430
- Baer, Ulrich; Kleindiek, Jürgen W.: betrifft: rollenspiel. materialien für die arbeit mit kindern, jugendlichen und erwachsenen. Informationen und Materialien zur Spielpädagogik, Heft 3. Remscheid:Akademie für musische Bildung und Medienerziehung, o.J.

- Bahrtdt, Karl Friedrich: "Über den Zweck der Erziehung", in: Campe 1785, S. 11-124
- Bally, Gustav: Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch. Basel/Stuttgart:Schwabe, 1966 (2. überarb. u. ergänzte Aufl. des Buches "Vom Ursprung und von den Grenzen der Freiheit" 1945)
- Balon, Karl-Heinz; Sokoll, Detlef: Planspiel. Soziales Lernen in simulierter Wirklichkeit. Starnberg:Raith, 1974
- Barnitzky, Horst: Konfliktspele im Unterricht. Essen:Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1975
- Basedow, J.B.: Ausgewählte Schriften. Herausg. von Göring, Langensalza:Beyer, 1880
- Bateson, Gregory: "A Theory of Play and Fantasy", in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 119-129
- Bateson, Gregory: "The Message 'This is Play'", in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 261-266
- Baumann, Paul: Berthold Otto, der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis. Band 1-6. München:Die Wende, 1958-1962
- Berlyne, D.E.: Conflict, Arousal, and Curiosity. New York:McGraw-Hill, 1960
- Berne, Eric: Spiele der Erwachsenen. Reinbek/Hamburg:Rowohlt, 1967
- Bertelsmann Lexikon in zehn Bänden. Band 9. Gütersloh:Bertelsmann, 1974
- Biermann, Gerd (Hrsg.): Kinder im SchulstreB. München/Basel:Reinhardt, 1977
- Blochmann, Elisabeth: Einleitung zu: Fröbels Theorie des Spiels I. Weinheim:Beltz, 1962
- Böhme, F.M.: Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig, 1897
- von Bönninghausen, Inge: Spiel mit mir - Lern mit mir. Ein Ratgeber für alle, die mit Kindern zu tun haben. München:Goldmann, o.J.
- Bollermann, Gerd: "Das Simulationsspiel", in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 112-124
- Brewster, Paul G.: American Nonsinging Games. Norman:University of Oklahoma Press, 1953
- Der Große Brockhaus. (Sechzehnte, völlig neubearbeitete Aufl. in zwölf Bänden) Band 11. Wiesbaden:Brockhaus, 1957

- Bruner, Jerome S.: "Spiel ist mehr als Spielerei", in: Psychologie heute 2.Jg., 11/1975, S. 61-84
- Bruner, Jerome S.; Jolly, Alison; Sylva, Kathy (eds.): Play - Its Role in Development and Evolution. Harmondsworth: Penguin, 1976
- Burger, Ewald: Einführung in die Theorie der Spiele. Mit Anwendungsbeispielen, insbesondere aus Wirtschaftslehre und Soziologie. Berlin: de Gruyter, 1966
- Burkart, Veronika; Zapotoczky, Hans-Georg: Konfliktlösung im Spiel. Soziodrama/ Psychodrama/ Kommunikationsdrama. Wien/München: Jugend und Volk, 1974
- Buytendijk, Frederik Jacobus Johannes: Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin: Kurt Wolff/Neue Geist Verlag, 1933
- Caillois, Roger: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart: Schwab, 1960
- Calliess, Elke: "Spielen: ein didaktisches Instrument für soziales Lernen in der Schule?", in: Die Grundschule 8.Jg., 1/1976, S. 7-11
- Calliess, Elke; Döpp, Wiltrud; Kräussl, Lothar; Luttermöller, Elke: Spiel- und Lernladen für Vorschulkinder. 50 Vorschläge zum Selbermachen. Stuttgart: Klett, 1977
- Cammann, Alfred (Hrsg.): Die Welt der niederdeutschen Kinderspiele. Schloß Bleckede/Elbe: Otto Meißner, 1970 (Heimat und Volkstum. Bremer Beiträge zur niederdeutschen Volkskunde 1970)
- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher.
Teil 1, Hamburg: Carl Ernst Bohn, 1785
Teil 8, Wien und Wolfenbüttel: Rudolph Graeffner und Schulbuchhandlung, 1787
Teil 11, Wien und Wolfenbüttel: Rudolph Graeffner und Schulbuchhandlung, 1788
- Chartier, Myron: "Learning Effect. An Experimental Study of a Simulation Game and Instrumental Discussion", in: Simulation & games Vol.3, 2/1972, S. 203-218
- Château, Jean: Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. (Übertragen und eingerichtet von Ludwig Schmidts) Paderborn: Schöningh, 1976

- Christensen, Netti: Über das Wesen des Spiels. Ein Beitrag zur Theorie des Spiels. Berlin/Volk und Wissen, 1963
- Claudius, G.C.: Neue Kinderspiele. Leipzig:A.F. Böhme, 1799
- Claudius, G.C.: Karls und Emiliens vergnügte Spielstunden, oder: neue Kinderspiele für eine gesellige, muntere und lehrreiche Unterhaltung 2. Teil (Dem Alter von 8 bis 14 Jahren gewidmet). Leipzig:Johann Conrad Hinrichs, 1804
- Claus, Jörg; Heckmann, Wolfgang; Schmidt-Ott, Julia: Spiel im Vorschulalter. Möglichkeiten der Erziehung zu Kollektivität und Solidarität. Frankfurt:Europäische Verlagsanstalt, 1973
- Claus, Jörg; Heckmann, Wolfgang: "Sozialistische Produktion und emanzipatorische Erziehung. Ein Spielprojekt", in: Lehmann/Portele 1976, S. 306-340
- Coburn-Staeger, Ursula: Lernen durch Rollenspiel. Theorie und Praxis für die Schule. Frankfurt:Fischer, 1977
- Coleman, James S.: "Learning Through Games", in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 322-325
- Colozza, G.A.: Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. (aus dem Italienischen übersetzt sowie durch Zusätze und Anmerkungen ergänzt von Chr. Ufer) Altenburg:Bonde, 1900
- Comenius, Johann Amos: (Schola ludus). Die Schule als Spiel. (dt. Übers. von Wilhelm Bötticher) Langensalza:Beyer, 1888 (Erstausgabe 1656)
- Coombs, Don H.: "Is There a Future for Simulation and Gaming Research?" in: ECTJ (Educational Communication and Technology) Vol. 26, 2/1978, S. 99-106
- Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart:Klett, 1973
- Daublebsky, Benita: "Was das Spielen in der Schule schwierig macht", in: Schulmanagement 4/1975, S. 43-47
- Daublebsky, Benita; Calliess, Elke; Hopf, Dieter; Krappmann, Lothar; Petry, Christian: "Lehrer als Spielleiter", in: Gesamtschule 3/1977, S. 22-27
- Davison, Alec; Gordon, Peter: Games and Simulations in Action. London: Woburn Press, 1978
- Dewey, John: "Play" in: Monroe 1925, S. 725-727

- Dietrich, Theo (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung "vom Kinde aus".
Bad Heilbrunn:Klinkhardt, 1963
- Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung,
Schule und Unterricht. 18.-20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn:Klink-
hardt, 1975 (2. erweit. und überarb. Auflage)
- Dirx, Ruth: Gaukler, Kinder, kluge Köpfe. Das Spiel einst und jetzt.
Hannover:Fackelträger, 1968
- Döring, Klaus W.: Lehr und Lernmittel: Medien des Unterrichts. Zur
Geschichte und Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfs-
mittel. Weinheim und Basel:Beltz, ²1973 (1. Aufl. 1969)
- Dornette, Wolfgang; Pulkowsky, Hanne B.: Konfliktspiele. Experimen-
telle Spiele in der Psychologie. München/Basel:Reinhardt, 1974
- (F.L.H. Drude): Geographisches Spiel für Kinder von 6 bis 9 Jahren,
enthaltend eine Kenntnib der Karte von Europa. Bremen, 1780
- Duhm, Erna; Huss, Katharina: Förderung sprachlicher Kommunikation
4- bis 6jähriger Kinder. Braunschweig:Westermann, 1977
- Eiferman, Rivka R.: "It's Child's Play", in: Shears/Bower 1974,
S. 75-102
- Eigen, Manfred; Winkler, Ruthild: Das Spiel. Naturgesetze steuern den
Zufall. München:Piper, 1975
- Elschenbroich, Donata: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Ent-
stehung der Kindheit. Frankfurt:päd. extra buchverlag, 1977
- Ernst, Anselm: Das Rollenspiel im Unterricht. Ravensburg:Otto Maier,
1976 (1976a)
- Ernst, Anselm: "Unterrichtsgestaltung und Spiel", in: Allgemeiner
Schulanzeiger 10.Jg., 4/1976, S. 123-130 (1976b)
- Figge, Peter AW: Lernen durch Spielen. Praktische Dramapädagogik und
Dramatherapie. Heidelberg:Quelle & Meyer, 1975
- Flitner, Andreas (Hrsg.): Das Kinderspiel. München:Piper, ²1974
(1. Auflage 1973)
- Flitner, Andreas: Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinder-
spiels. München:Piper, ⁴1975 (1. Auflage 1972) (1975a)
- Flitner, Andreas: "Untersuchungen zur Förderung des Kinderspiels",
in: Zeitschrift für Pädagogik 21. Jg., 3/1975, S. 441-448 (1975b)

- Flitner, Andreas: "Spielen in der Schule. Zu Benita Daublebskys Buch Über Spiele mit Zehn- bis Zwölfjährigen", in: Zeitschrift für Pädagogik 21.Jg., 3/1975, S. 457-466 (1975c)
- Flitner, Andreas: "Spiel als 'Sprache' des Kindes", in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 85.Jg., 1/1977, S. 2-22
- Flitner, Wilhelm: Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Bremen:Schünemann, ⁴1965
- Flitner, Wilhelm; Kudritzki, Gerhard (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Band I. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf/München:Küpper, 1961
- Freudenreich, Dorothea; Gräber, Herbert; Köberling, Johannes: Rollenspiel. Rollenspiellernen für Kinder und Erzieher in Kindergärten, Vorklassen und ersten Schuljahren. Hannover:Schroedel, 1976
- Fritz, Jürgen: Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens. Heidelberg:Quelle & Meyer, 1975
- (Fröbel, Friedrich): Fröbels Theorie des Spiels I, II, III. (Einleitung zu I: Elisabeth Blochmann; zu II: Helene L. Klostermann; zu III: Erika Hoffmann.) Weinheim:Beltz, 1962
- Frör, Hans: Spielend bei der Sache. 81 Spiele für Schulklassen, Konfirmandengruppen und Gemeindekreise. München:Kaiser, 1973 (1. Aufl. 1972)
- Frör, Hans: Spiel und Wechselspiel. Kommunikationsspiele für Gruppen - Material und Methodik. München:Kaiser, ²1974
- Froitzheim, Jürgen: Was wird gespielt? Rollenspiele in der Aus- und Weiterbildung. Stuttgart:Deutsche Verlags-Anstalt, 1977
- Frommberger, Herbert; Freyhoff, Ulrich; Spies, Werner (Hrsg.): Lernendes Spielen - Spielendes Lernen. Hannover:Schroedel, 1976
- Funke, K.PH.: Ankündigung und Plan einer Spielschule für Kinder beiderlei Geschlechts... Altona, 1807
- Furness, Pauline: Soziales Rollenspiel. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis. Ravensburg:Maier, 1978
- Garmonsway, G.N.: The Penguin English Dictionary. (Second Edition) (with Jaqueline Simpson). Harmondsworth:Penguin, 1972
- Geßner, Johann Anton Wilhelm: Theorie der guten Gesellschaft. Leipzig, 1798

- Gibbs, G.I. (ed.): Handbook of Games and Simulation Exercises. London: E. & F.N. Spon, 1974
- Gillespie, Perry: "A Structural-Functional Analysis of Play and Games", in: Shears/Bower 1974, S. 128-152 (1974a)
- Gillespie, Perry: "A Model for the Design of Academic Games", in: Shears/Bower 1974, S. 316-353 (1974b)
- Gläss, Theo (Hrsg.): "Pädagogik vom Kinde aus". Aufsätze Hamburger Lehrer. Weinheim: Beltz, o.J.
- Göbel, Dieter: Über das Spielen. Diss. Phil. Fak. Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg, 1955 (masch. schr.)
- Götte, Rose: Sprache und Spiel im Kindergarten. Handbuch zur Sprach- und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitungen für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 1977
- Goffmann, Erving: Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper, 1973
- Gold, Volker; Wagner, Mignon; Ranftl, Wolfgang L.; Vogel, Marianne; Weber, Inge: Kinder spielen Konflikte. Zur Problematik von Simulationsverfahren für soziales Lernen. Neuwied und Berlin: Luchterhand, 1973
- Gomme, A.B.: The Traditional Games of England, Scotland and Ireland. Dictionary of British Folklore. 2 vols. London: Nutt, 1894-1898
- Gordon, Alice Kaplan: Games for Growth. Educational Games in the Classroom. Chicago et al: Science Research Associates, 1972
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. (Zehnter Band. Erste Abtheilung) (Bearb. von Moritz Heyne, R. Meisner, H. Seedorf, H. Meyer, B. Crome). Leipzig: Hirzel, 1905
- Grond, Marianne: Lernspielmaterialien für die Vorschulerziehung. Didaktische Konzeption und Möglichkeiten ihrer Integration. Ratingen: Henn, 1975
- Groos, Karl: Die Spiele der Tiere. Jena: Gustav Fischer, 1896
- Groos, Karl: Die Spiele der Menschen. Jena: Gustav Fischer, 1899
- Groos, Karl: Das Spiel. Zwei Vorträge. Jena: Gustav Fischer, 1922
- Günzel, Kurt: Organische Bildung in der Weise Berthold Ottos. Erfurt: Kurt Stenger, 1937

- Gump, Paul V.; Schoggen, Phil; Redl, Fritz: "The behavior of the same child in different milieus", in: Barker, Roger G. (ed.): The Stream of Behavior. Explorations of its Structure and Content. New York:Appleton-Century-Crofts & Meredith 1963, S. 169-202
- Gump, Paul V.; Sutton-Smith, Brian: "The 'It' Role in Children's Games", in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 390-397 (1971a)
- Gump, Paul V.; Sutton-Smith, Brian: "Activity-Setting and Social Interaction: A Field Study", in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 96-102 (1971b)
- GutsMuths, J.C.F.: Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. (Erstausgabe Schnepfenthal 1793). Herausgegeben von Schettler. Hof:Gau & Cie., ⁶1884 (mit den Erweiterungen der 4. Auflage von Klumpp)
- Haberkorn, Rita: Rollenspiel im Kindergarten. (Erfahrungen in Modellkindergärten). München:Juventa, 1978
- Hartmann, Klaus: "Über psychoanalytische 'Funktionstheorien' des Spiels", in: Flitner 1974, S. 76-88
- Hauck, Kurt: Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts. Halle (Saale), 1935 (Inaugural Dissertation, Phil. Fak., Martin Luther-Universität, Halle - Wittenberg)
- Haug, Erigga: Erziehung und gesellschaftliche Produktion:Kritik des Rollenspiels. Texte zur Kritischen Psychologie, Band 7. Psychologisches Institut der FU Berlin. Frankfurt/New York:Campus, 1977
- Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg:Quelle & Meyer, 1959
- Haven, Hans: Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen. Düsseldorf: Schwann, 1970
- Heckhausen, Heinz: "Entwurf einer Psychologie des Spielens", in: Flitner 1974, S. 133-149 (1974a)
- Heckhausen, Heinz: "Bessere Lernmotivation und neue Lernziele", in: Weinert et al 1974, S. 575-601 (1974b)
- Heckmann, Wolfgang: "Grundfragen einer materialistischen Theorie des Kinderspiels", in: Baumgartner, Alex; Geulen, Dieter (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Band 2: Curriculare und methodische Ansätze. Weinheim und Basel:Beltz, 1975, S. 244-280

- Heidemann, Ingeborg: Der Begriff des Spieles und das aesthetische Weltbild in der Philosophie der Gegenwart. Berlin:de Gruyter, 1968
- Heitzmann, Wm. Ray: What Research Says to the Teacher. Educational Games and Simulations. Washington D.C.: National Education Association of the United States, 1974
- Hennings, Richard: "Das Spiel als Grundlage der neuen Schule", in: Archiv für Pädagogik 1. Teil, 1. Jg., 5/1913, S. 300-303
- Herron, R.E.; Sutton-Smith, Brian (eds.): Child's Play. New York: Wiley, 1971
- Hetzer, Hildegard: Das volkstümliche Kinderspiel. Berlin, 1927
- Hetzer, Hildegard: Spiel und Spielzeug für jedes Alter. München:Don Bosco, ¹⁴1974
- von Hippel, Theodor Gottlieb: Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber. Frankfurt:Syndikat, 1977 (Erstausgabe 1793)
- Hoffmann, Erika: "Das Spiel", in: Nohl, Hermann; Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3. Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza:Beltz, 1930, S. 208-220
- Hoof, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen. Braunschweig: Westermann, 1977
- van Hooff, J.A.R.A.M.: "A Comparative Approach to the Phylogeny of Laughter and Smiling", in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 130-139
- Huizinga, Johan: Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. Köln:Akademische Verlagsanstalt Pantheon, ³1949
- Hutt, Corinne: "Exploration and play in children", in: Jewell, P.A.; Loizos, C. (eds.): Play, Exploration, and Territory in Mammals. London 1966, S. 61-79
- Hutt, Corinne; Bhavnani, Reena: "Predictions from Play", in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 216-219
- Inbar, Michael; Stoll, Clarice S.: "Games and Learning", in: Interchange Vol. 1, 2/1970, S. 53-61
- Jäger, Siegfried: "Überlegungen zur Kritik des Rollenspiels als Instrument eines politisch-emanzipatorischen Deutschunterrichts. Ein noch sehr vorläufiger Beitrag zur Diskussion", in: Linguistik und Didaktik 5. Jg., 17/1974, S. 17-32

- Jannasch, Hans-Windekilde: Unterrichtspraxis. (neu bearbeitet und erweitert von Gerhard Joppich) Hannover: Schroedel, ⁵1964
- Jean Paul: "Levana oder Erziehungslehre", in: Werke (Herausg. von Norbert Miller) 5. Band. München: Hanser, 1963, S. 515-874
- Johnson, George Ellsworth: Education by Plays and Games. Boston: Ginn, 1907
- Johnson, George Ellsworth: "Games", in: Monroe 1925, S. 5-9
- Joppich, Gerhard: Zur Theorie des natürlichen Unterrichts. Diss. Phil. Fak. Göttingen, 1954 (masch. schr.)
- Jünger, Friedrich Georg: Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung. Frankfurt: Klostermann, 1953
- Kalff, Wilhelm: Vollzug und Verständnis des menschlichen Spiels. Diss. Phil. Fak. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 1961 (masch. schr.)
- Kennedy, Margrit: "Lernen und Spielen als kongruente Ereignisse. Bedeutung und Anwendbarkeit der Lern - Spiel - Theorie von Moore und Anderson für den Entwurf neuer und dynamischer Spiele", in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 48-54
- Kerner, Georg: "Vom Spielen und von Spielen", in: Der Hauslehrer für geistigen Verkehr mit Kindern 29. Jg., 13/1929, S. 49-52
- Klewitz, Marion; Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart: Klett, 1972
- Klietsch, Ronald G.: An Introduction to Learning Games & Instructional Simulations. A Curriculum Guideline. St. Paul, Newport: Instructional Simulations & Co., 1969
- Klippel, Diethelm: Politische Freiheit und Freiheitsrechte im deutschen Naturrecht des 18. Jahrhunderts. Paderborn: Schöningh, 1976
- Klippel, Friederike: Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. Paderborn: Schöningh, 1980
- Klippstein, Eberhard; Klippstein, Hildegard: Soziale Erziehung mit kooperativen Spielen. Regelspiele für Vorschule und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1978
- Kluckhuhn, Rainer: Rollenspiele in der Hauptschule. Ein didaktisches Konzept mit Unterrichtsbeispielen. Braunschweig: Westermann, 1978
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter, ²¹1975 (20. Aufl. bearbeitet von Walter Mitzka)

- Kluge, Norbert: "Wann ist ein Spiel unterrichtsfähig?", in: Lebendige Schule 20.Jg., 1965, S. 504-509
- Kluge, Norbert: Das Unterrichtsspiel. Entwurf einer Grundlegung. München:List, 1968
- Kochan, Barbara (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader. Kronberg: Scriptor, 1974
- van der Kooij, Rimmert; de Groot, Roel: That's All in the Game. Theory and research, practice and future of children's play. Rheinstetten:Schindeler, 1977
- Kraft, Ivor: "Pedagogical Futility in Fun and Games", in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 326-329
- Krappmann, Lothar: "Lernen durch Rollenspiel", in: Klewitz/Nickel 1972, S. 37-57
- Krappmann, Lothar: "Kommunikation und Interaktion im Spiel", in: Deutscher Bildungsrat 1975, S. 45-75
- Krause, Siegfried: Zur Praxis des Rollenspiels in der Schule. Mit einem Beitrag über Mitspieltheater für Kinder. Stuttgart: Thienemanns, 1975
- Kretschmann, Johannes: Natürlicher Unterricht. (neubearbeitet von Otto Haase) Wolfenbüttel-Hannover:Wolfenbütteler Verlagsanstalt, 1948
- Krönitz, Johann Georg: Oekonomisch-technologische Encyclopädie, oder allgemeines System der Stats- Stadt- Haus- und Land-Wirtschaft, und der Kunst-Geschichte, in alphabetischer Ordnung. Band 37. Berlin, 1786
- Kube, Klaus: Spieldidaktik. Düsseldorf:Schwann, 1977
- Kujawa, Gerhard von: Ursprung und Sinn des Spiels. Eine kleine Flugschrift versehen mit Randbemerkungen eines Schildbürgers. Köln: Seemann, ²1949 (1. Auflage 1940)
- Launer, Irmgard: "Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit - (Auszüge)", in: Kochan 1974, S. 83-111
- Lazarus, Moritz: Die Reize des Spiels. Berlin:Dümmler, (2. Aufl.) o.J. (Vorwort 1883)
- Lehmann, Jürgen; Portele, Gerhard (Hrsg.): Simulationsspiele in der Erziehung. Weinheim und Basel:Beltz, 1976
- Lehmann, Jürgen: "Zur Kritik des Simulationsspiels", in: Lehmann/Portele 1976, S. 258-266

- Lehmann, Jürgen (Hrsg.): Simulations- und Planspiele in der Schule. Bad Heilbrunn:Klinkhardt, 1977 (1977a)
- Lehmann, Jürgen: "Das Spiel zwischen Simulation und Konstruktion", in: Lehmann 1977a, S. 225-233 (1977b)
- Lenzen, Heinrich (Hrsg.): Mediales Spiel in der Schule. Neuwied und Berlin:Luchterhand, 1974
- Leyser, J.: Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Zweite Ausgabe. Erster Band. Braunschweig: Vieweg, 1896
- Lieberman, J.Nina: "A Developmental Analysis of Playfulness as a Clue to Cognitive Style", in: The Journal of Creative Behavior Vol. 1, 4/1967, S. 391-397
- Locke, John: Some Thoughts Concerning Education. London, ⁴1699 (Erstausgabe 1693; 3. erweiterte Aufl. 1695)
- Luce, R. Duncan; Raiffa, Howard: Games and Decisions. Introduction and Critical Survey. New York:Wiley, ⁷1967 (1. Aufl. 1957)
- Marzollo, Jean; Lloyd, Janice: Learning Through Play. Harmondsworth: Penguin, 1977
- Millar, Susanna: The Psychology of Play. Harmondsworth:Penguin, 1968
- Miller, Stephen: "Ends, Means, and Galumphing: Some Leitmotifs of Play", in: American Anthropologist Vol. 75, 1973, S. 87-98
- Monroe, Paul (ed.): A Cyclopedia of Education. New York:Macmillan, 1925
- Moore, Omar K.; Anderson, Alan R.: "Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens", in: Lehmann/Portele 1976, S. 29-73
- Mordi, Sigrid: Spiele in der Vorschulzeit. Weinheim und Basel:Beltz, 1978
- Muckenhaupt, Manfred: Spiele lehren und lernen. Eine Untersuchung zur Lehrkompetenz und Kompetenzerweiterung bei Kindern im Grundschulalter. Tübingen:Niemeyer, 1976
- Mühle, Günther; Schell, Christa (Hrsg.): Kreativität und Schule. München:Piper, 1970
- Müller, C.W.: "Entscheidungsspiele in der Jugendarbeit", in: deutsche jugend 3/1968
- Müller-Stein, Helen: Lernspiele, die Spaß machen. Wie Eltern die Begabung ihrer Kinder im Spiel fördern können. München:Goldmann, o.J.

- Neuhaus, Elisabeth: Muttersprachliche Bildung im Raum der Reformpädagogik. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung. Ratingen: Henn, 1963
- von Neumann, J.; Morgenstern, O.: Theory of Games and Economic Behavior. Princeton, 1944
- Newell, W.W.: Games and Songs of American Children. New York:Dover, 1963 (Nachdruck; Originalausgabe 1883)
- Nickel, Hans-Wolfgang: Rollenspielbuch. Theorie und Praxis des Rollenspiels. Recklinghausen:Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in NRW, 1972
- Nitsch-Berg, Helga: Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation. Der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets. Stuttgart:Klett-Cotta, 1978
- Oerter, Rolf: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth:Auer, 14, 1974
- Opie, Iona; Opie, Peter: Children's Games in Street and Playground. Oxford:Clarendon, 1970 (1. Aufl. 1969)
- Otto, Berthold: Mütterfibel. Eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder selbst lesen zu lehren. Leipzig:Scheffer, 1903 (1903a)
- Otto, Berthold: "Altersmundart und Jugendschriftenwarte", in: Der Hauslehrer 3.Jg., 37/1903, S. 493-499 (1903b)
- Otto, Berthold: Volksorganisches Denken. 1. Teil: Aufgaben. Berlin-Lichterfelde:Verlag des Hauslehrers, 1925
- Parten, Mildred B.: "Social Play Among Preschool Children", in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 83-95
- Peller, Lili E.: "Modelle des Kinderspiels", in: Flitner 1974, S. 62-75
- Peukert, Kurt Werner: Sprachspiele für Kinder. Programm zur Sprachförderung in Vorschule, Kindergarten, Grundschule und Elternhaus. Stuttgart:Deutsche Verlags-Anstalt, 1973
- Pfütze, Renate: Die Erziehung der Kinder zum kollektiven Verhalten im Rollenspiel. Berlin:Volk und Wissen, 1962 (Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik Bd. 33)
- Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart:Klett, 1969
- Pinloche, A.: Geschichte des Philanthropinismus. (Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche). Leipzig:Brandstetter, 1896

- Portele, Gerhard: "Überlegungen zur Verwendung von Spielen", in: Gruppendynamik 6.Jg., 3/1975, S. 205-214
- Portele, Gerhard: "Arbeit, Spiel, Wettbewerb", in: Lehmann/Portele 1976, S. 115-133
- Rapoport, Anatol: Two-Person Game Theory. The Essential Ideas. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan Press, 1966
- Rapoport, Anatol: N-Person Game Theory. Concepts and Applications. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan Press, 1970
- Rapoport, Anatol (ed.): Game Theory as a Theory of Conflict Resolution. Dordrecht:Reidel, 1974
- Reardon, Diane F.: "The Plight of Free Play", in: Shears/Bower 1974, S. 23-58
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart:Klett, ²1955
- Reilly, Mary (ed.): Play as Exploratory Learning. Studies of Curiosity Behavior. Beverly Hills/London:Sage Publications, 1974
- Reinhard, Philipp Christian: Versuch einer Theorie des Gesellschaftlichen Menschen. Leipzig und Gera, 1797
- Retter, Hein: "Skizzen zu einer Didaktik des Spiels", in: Westermanns Pädagogische Beiträge 25.Jg., 10/1973, S. 562-570
- Retter, Hein: Rezension von: Sutton-Smith, Brian; Sutton-Smith, Shirley: How to Play with your Children (And When Not to). New York: Hawthorn Books, 1974, in: Zeitschrift für Pädagogik 21.Jg., 3/1975, S. 467-470
- Roberts, John M.; Arth Malcolm J.; Bush, Robert R.: "Spieldtypen und Gesellschaftsformen", in: Lehmann/Portele 1976, S. 74-83
- Roberts, John M.; Sutton-Smith, Brian: "Child Training and Game Involvement", in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 465-487
- (David Samuel Roller): Spielschule zu Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder. Dresden, 1806
- Rosemann, Hermann: Kinder im Schulstreß. Eine Krankheit, die Schule heißt. Frankfurt:Fischer, 1978
- Rousseau, Jean-Jaques: Émile ou De L'Éducation. Paris:Nelson, 1932
- Rubinstein, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR) Volk und Wissen, ⁹1977
- Rüssel, Arnulf: "Spiel und Arbeit in der menschlichen Entwicklung", in: Handbuch der Psychologie, 3. Band: Entwicklungspsychologie. Göttingen:Hogrefe, 1959, S. 502-534

- Salzmann, Christian Gotthelf: Amsisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Herausgegeben von Theo Dietrich. Bad Heilbrunn:Klinkhardt, ²1964 (Erstausgabe Schnepfenthal 1806)
- Schaller, Hans-Jürgen: Zur pädagogischen Theorie des Spiels. Eine Untersuchung bildungstheoretischer Modelle des Spiels und der Möglichkeiten gegenwärtiger Spielerziehung. Diss. PH Ruhr Dortmund 1973 (masch. schr.)
- Schaller, Klaus: Comenius. Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973 (Erträge der Forschung, Band 19)
- Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim und Basel:Beltz, 3. ergänzte Aufl. 1972
- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim und Basel: Beltz, ⁹1973 (1. Aufl. 1954)
- Scheuerl, Hans: "Spiel und Bildung", in: Flitner 1974, S. 18-29
- Scheuerl, Hans: "Zur Begriffsbestimmung von 'Spiel' und 'spielen'", in: Zeitschrift für Pädagogik 21.Jg., 3/1975, S. 341-349 (1975a)
- Scheuerl, Hans (Hrsg.): Theorien des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz, ¹⁰1975 (1975b)
- Scheuerl, Hans: "Alte und neue Spieltheorien. Wandlungen ihrer pädagogischen Interessen und Perspektiven", in: Der Evangelische Erzieher 27.Jg., 1/1975, S. 2-21 (1975c)
- Scheuerl, Hans: "Spiel - ein menschliches Grundverhalten?" in: Scheuerl 1975b, S. 189-208 (1975d)
- Schiefele, Hans: Motivation im Unterricht. München:Ehrenwirth. ⁵1963
- Schiffler, Horst: Schule und Spielen. Ravensburg:Maier, 1976 (Workshop Schulpädagogik: Materialien 19)
- Schmaderer, Franz Otto: "Lernspiel - Inhalt und Bedeutung", in: aula 4.Jg., 2/1971, S. 134, 136, 137
- (Max W. Schmalz): Historisches Spiel für die Jugend, nach Schröckh's Weltgeschichte. 3 Spiele mit 165 kleinen Karten. Berlin, 1781-1796
- Schmidtchen, Stefan; Erb, Anneliese: Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1976

- Schmitt, Rudolf: "Das problembezogene Rollenspiel in der Volksschule",
in: Westermanns Pädagogische Beiträge 25.Jg., 8/1973, S. 452-462
- Schmitt, Rudolf: "Rollenspiele in einem gesellschaftspolitischen Vor-
schulcurriculum", in: Zeitschrift für Pädagogik 21.Jg., 3/1975,
S. 363-377
- Schröder, Konrad: Lehrwerke für den Englischunterricht im deutsch-
sprachigen Raum 1665-1900. Einführung und Versuch einer Biblio-
graphie. Unter Mitarbeit von Gerhard P. Drescher. Darmstadt:
Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1975
- Schützenberger, Anne (unter Mitarb. von Jean-Pierre Arfeuil): Ein-
führung in das Rollenspiel. Anwendungen in Sozialarbeit, Wirt-
schaft, Erziehung und Psychotherapie. Stuttgart:Klett, 1976
- Schummel, J.G.: Fritzens Reise nach Dessau. Herausg. von Richter,
Leipzig:Richter, 1891 (Erstausgabe Leipzig:Crusius. 1776)
- Seidl, Erna; Pohl-Mayerhöfer, Renate: Rollenspiele für Grundschule
und Kindergruppen. 100 Modelle aus der Praxis. München:Bayeri-
scher Schulbuchverlag, 1976
- Shaftel, Fanny R.; Shaftel, Georg: Rollenspiel als soziales Ent-
scheidungsstraining. München:Reinhardt, 1973
- Sharon, Shlomo; Sharan, Yael: Gruppenzentrierter Unterricht. Klein-
gruppe, Lesecke, Plan- und Rollenspiel, Stuttgart:Klett, 1976
- Shears, Loyda M.; Bower, Eli M. (eds.): Games in Education and Deve-
lopment. Springfield (Illinois):Charles C. Thomas, 1974
- Shubik, Martin (ed.): Game Theory and Related Approaches to Social
Behavior. New York:Wiley, 1964
- Smilansky, Sara: "Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachtei-
ligte Vorschulkinder", in: Flitner 1974, S. 151-187
- Spencer, Herbert: Principles of Psychology. New York, 1855 (Auszüge
in Scheuerl 1975b, S. 55ff)
- Spies, Werner: "Perversion des Spiels", in: Frommberger/Freyhoff/
Spies 1976, S. 35-38
- Spitzer, Dean R.: "Simulations and Games: A Motivational Perspec-
tive", in: Improving Human Performance Quarterly Vol. 4, 3/1976,
S. 105-114
- Spranger, Eduard: "Eine neue Theorie des Spiels", in: Die Erziehung
10.Jg., 1935, S. 497-505

- Stankewitz, Winfried: Szenisches Spiel als Lernsituation. München-Berlin-Wien:Urban & Schwarzenberg, 1977
- Stone, Gregory P.: "The Play of Little Children", in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 4-14
- Stuckenhoff, Wolfgang: Rollenspiel in Kindergarten und Schule. Eine Rollenspiel-Didaktik. Paderborn:Schöningh, 1978
- Sturtridge, Gill: "Using Simulation in Teaching English for Specific Purposes", in: British Council 1977
- Stuve, Johann: "Allgemeinste Grundsätze der Erziehung, hergeleitet aus einer richtigen Kenntniß des Menschen in Rücksicht auf seine Bestimmung, seine körperliche und geistige Natur und deren innigste Verbindung, seine Fähigkeit zur Glückseligkeit und seine Bestimmung für die Gesellschaft", in: Campe, 1785, S. 233-382
- Sutton-Smith, Brian: "The Role of Play in Cognitive Development", in: Young Children Vol. 22, 1967, S. 361-370
- Sutton-Smith, Brian: "A Syntax for Play and Games", in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 298-307
- Sutton-Smith, Brian: The Folkgames of Children. Austin:University of Texas Press, 1972
- Sutton-Smith, Brian: "Spiel als Mittler des Neuen", in: Flitner 1974, S. 32-37 (1974a)
- Sutton-Smith, Brian: "Das Spiel bei Piaget - eine Kritik", in: Flitner 1974, S. 114-125 (1974b)
- Sutton-Smith, Brian: "The Game as a School of Abstraction", in: Shears/Bower 1974, S. 119-127 (1974c)
- Sutton-Smith, Brian: "Forschung und Theoriebildung im Bereich von Spiel und Sport", in: Zeitschrift für Pädagogik 21.Jg., 3/1975 S. 325-334 (1975a)
- Sutton-Smith, Brian: "Konfliktsozialisierung im Spiel", in: Scheuerl 1975b, S. 123-130 (1975b)
- Sutton-Smith, Brian; Sutton-Smith, Shirley: How to Play With Your Children (And When Not to). New York:Hawthorn, 1974
- Sylva, Kathy; Bruner, Jerome S.; Genova, Paul: "The Role of Play in the Problem-Solving of Children 3-5 Years Old", in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 244-257

- Taddicken, Uwe: Simulationsspiele im Wirtschaftslehreunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik der Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Bac Hmburg vor der Höhe/Berlin/Zürich:Gehlen, 1977
- Tansey, P.J.: "Simulation Techniques in the Training of Teachers", in: Simulation & games Vol 1, 3/1970, S. 281-303
- Taylor, John L; Walford, Rex: Simulation in the Classroom. Harmondsworth:Penguin, 1972 (dt. 1974)
- Tiemann, Klaus: Planspiele für die Schule. Methode und Praxis des Planspiels mit einer Beispielsammlung. Frankfurt:Hirschgraben, 1969
- Tinklepaugh, O.L.: "Social behavior in animals", in: Moss, F.A. (ed.): Comparative Psychology. New York:Prentice-Hall, ²1942
- Tolman, E.C.: Purpose Behavior in Animals and Men. New York:Appleton, 1932
- Trapp, Ernst Christian: "Vom Unterricht überhaupt", in: Campe 1787, S. 1-210
- Trapp, Ernst Christian: "Über den Unterricht in Sprachen", in: Campe 1788
- Trier, Jost: "Spiel", in: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 69.Jg., 1947, S. 419-462
- Ulbricht, Günter: Das Spiel in der Pädagogik der Philanthropisten; ein Beitrag zur Untersuchung des pädagogischen Erbes. Diss. Päd. Fak. Humboldt-Universität Berlin, 1953 (masch. schr.)
- Walker, Rob; Adelman, Clem; A Guide to Classroom Observation. London:Methuen, 1975
- Warns, Else: Die spielende Klasse. Ideen, Vorschläge und Texte für Schule und Gruppe. Wuppertal:Jugenddienst Verlag; Pfeiffer, 1976
- Watzlawik, Paul; Beavin, Janet A.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien:Huber, ⁴1974 (1. Aufl. 1969)
- Weber, Erich: Spiel, Beschäftigung und Arbeit als pädagogische Situationen. Diss. Phil. Fak. Ludwig-Maximilians-Universität München, 1956 (masch. schr.)
- Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. (11. neubearbeitete und vermehrte Aufl. von Heinz Weimer) Berlin:de Gruyter, 1954