

unterrichten/erziehen (u/e)

Unabhängige Zeitschrift
u/e Nr. 4 – Juli 1992

Verlagsort Regensburg

Verlag
Wolf Verlag GmbH · Pädagogischer Verlag

Herausgeber
Reinhold Drescher, Abteilungsleiter i.R.
Hainstraße 8a, 8800 Ansbach
Telefon (0981) 3257

Beirat
Berthold Casper, Schulamtsdirektor, Neustadt/Aisch
Dr. Ludwig Eckinger, Vizepräsident des Bayerischen
Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V., Saal/Donau
Dr. Dieter Fischer, Dozent, Würzburg
Heilwig Kafka, Dipl. Pädagogin, Nürnberg
Dr. Rudolf W. Keck, Professor an der Hochschule
für Erziehungs-, Sprach- und Kulturwissenschaften,
Hildesheim
Dr. Max Liedtke, Professor an der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der
Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg

Schriftleitung
Schriftleiter (verantwortlich)
Dieter Davidson, Schulamtsdirektor,
Wilhelm-Albrecht-Straße 129,
8540 Schwabach, Telefon (09122) 5309

Ständige Mitarbeiter
Gertrud Miederer / Renate Schubert
(Grundschule)
Walther Grosser / Rosemarie Kohnen (Hauptschule)
Sigurd Salzer (musische Fächer)
Maximilian Oppel (techn. Fächer)
Siegfried Pabst (Sport)
Winfried Schwarz (Kath. Religion)
Marga Beckstein / Helmut Wöckel (Evang. Religion)
Heidrun Drescher (Textilarbeit/Hauswirtschaft)
Gisela Stangmeier (Pädagogische Assistenz)
Günter Reinhart
(Ausbildung konkret/Prüfungsservice)
Dr. Oskar Seitz (Aus Forschung und Lehre)
Karl Herrmann (Titel/foto)

Manuskripte und Besprechungsexemplare bitte
direkt an den Schriftleiter Dieter Davidson (Anschritt
siehe oben) senden. Eine Haftung bzw. Verpflichtung für
unverlangt eingesandte Manuskripte und
Besprechungsexemplare kann nicht übernommen
werden.

Die Zeitschrift sowie die in ihr enthaltenen einzelnen
Beiträge und Abbildungen sind durch das Urheberrecht
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des
Gesetzes bedarf der schriftlichen Zustimmung des
Verlags. Das Verbot gilt insbesondere für Kopien,
Vervielfältigungen und Drucke, Übersetzungen,
Mikroverfilmung, Bearbeitung und Auswertung für
Datenträger und die Speicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Verlagsleitung: Siegfried Brunner

Vertriebsleitung und Anzeigenleitung: Michaela Hackl

Herstellung, Anzeigenverwaltung, Vertrieb:
Wolf Verlag GmbH · Pädagogischer Verlag
Telefon (0941) 52091 · Telefax (0941) 562727
Haidplatz 2, Postfach 110641,
8400 Regensburg

Bankverbindung: Bayer. Vereinsbank, Regensburg
(BLZ 75020073 – Konto 5800714)
Post giro München
(BLZ 70010080 – Konto 9391-808)

Erscheinungsweise: zweimonatlich – jeweils
am 15. Januar / März / Mai / Juli / September und
November jeden Jahres.

Bezugsbedingungen

Bezugspreise: Jahresabonnement DM 69,-
(einschl. USt zuzüglich Versandkosten);
Einzelheft: DM 11,90 (einschl. USt zuzüglich
Versandkosten). Sonderpreise für Studierende und
Seminar Teilnehmer auf Anfrage ab Verlag.
Bestellungen beim Verlag oder über den Buchhandel.
Bezugsdauer eines Abonnements ein Jahr, sie
verlängert sich jeweils um ein weiteres Jahr, wenn nicht
drei Monate zum Ende eines Bezugsjahres schriftlich
gekündigt wird.

Anzeigen: z. Zt. gilt Anzeigenpreislise Nr. 8

Veröffentlichung gem. BayPrG:
Wolf Verlag · Gesellschaft mit beschränkter Haftung ·
Sitz ist Regensburg · Registergericht Regensburg
HR B 1032.

Leitgedanke

Reinhold Drescher: Spielend Lernen? 4

Grundlegung

Susanne Popp: Das Lernspiel in der Schule 8

Unterrichtspraxis

Unterrichtsbeispiele

Gertrud Miederer: Lernspiele von Kindern für Kinder 16

Renate Schubert: Mit Spiel und Spaß zum Symmetrie-Meister 19

Rainer Lehnen: Lernspiele in der Phase der Ergebnissicherung 22

Karl-Heinz Franke: Lernspiele im Englischunterricht 25

Ulrike Hillebrand: Spielend lernen im Fachunterricht
Textilarbeit/Werken 31

Maximiliane Schmidt: Spielend lernen – auch im Fach Hauswirtschaft 37

Ständige Beiträge

Die Pädagogische Assistenz

Veronika Moosbauer: Förderung leistungsschwacher Schüler
durch den gezielten Einsatz von Lernspielen 42

Aus Forschung und Lehre

Gabriele Schöll/Gisela Kammermeyer/Sabine Martschinke:
Spiel- und Arbeitsmittel in der Grundschule.
Ergebnisse einer Fragebogenerhebung 47

Ausbildung konkret

Dr. Oskar Seitz/Ulrike Kratzer: Lernspiele und Freies Lernen 55

Literatur zum Thema

Max Körndl: Benita Daubelebsky: Spielen in der Schule 15

Gerlinde Treubert: Werkstattbericht: „Lernspiele Deutsch 2“ 63

Eine Aufstellung der Autoren
dieses Heftes finden Sie
auf Seite 7

Umweltfreundliches Papier

Diese Ausgabe von
„unterrichten/erziehen“ ist auf
chlorfreiem Papier gedruckt und kann
umweltfreundlich recycelt werden.



Susanne Popp

Das Lernspiel in der Schule

Pädagogische und didaktische Überlegungen zu den „didaktischen Materialien mit Spielelementen“ (Einsiedler)

1. Einleitung

Von den einschlägigen Fachwissenschaften wird das Lernspiel im allgemeinen stiefmütterlich behandelt. Nicht jedes der renommierten Fachlexika und Handbücher bedenkt es mit einem Stichwort, und zumeist entsteht der Eindruck, es handle sich um einen recht marginalen Gegenstand ohne nennenswerte theoretische oder praktische Bedeutung. Auch die dezidierten Verfechter des Unterrichtsprinzips „Spiel“ bringen dem Lernspiel im allgemeinen nur geringes Interesse entgegen¹, weil es die Spieldimension nicht eindeutig genug betont. Hier sei das Spielen nicht mehr Selbstzweck, sondern fungiere als Mittel zum Lehr- und Lernzweck.

Angemessen erscheint diese Haltung allerdings keineswegs. Das „didaktische Mittel mit Spielelementen“² stellt – dies zeigt das reichhaltige Angebot an „didaktischen Spielen“, Spielkarteien und „Lernspiel-Literatur“ – ein wesentliches Thema des schulischen und außerschulischen pädagogischen Alltags dar.

Seit den späten 60er Jahren stieg das Interesse von Eltern, Vorschulern und Lehrern kontinuierlich an. Teilweise hat ein neues Verständnis von der Bedeutung des kindlichen Spiels Eingang in das öffentliche Bewußtsein gefunden, und man setzt(e) große Hoffnungen auf die Möglichkeiten frühkindlicher Begabungsförderung bzw. kompensatorischer Erziehung.

Teilweise aber geht es vor allem darum, den Kindern durch frühes Lernspiel-Training bessere Startchancen für die schulische Laufbahn zu vermitteln oder ihnen über Lernschwierigkeiten und Motivationskrisen hinwegzuhelfen. Zu-

dem schreiben die kindorientierten grundschuldidaktischen Konzeptionen, die in den 80er Jahren das Prinzip der „Wissenschaftsorientierung“ ablösen, der Spieldimension in Unterricht und Schulleben einen bedeutenden Stellenwert zu, ohne dabei das Lernspiel zu diskreditieren.³

Lehrerbefragungen zeigen, daß viele Pädagogen im Interesse einer kindgemäßen, motivierenden oder einfach abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung das Lernspiel verstärkt in ihren Unterricht einbeziehen würden, wenn sie in Aus- oder Fortbildung verstärkt mit praktikablen Möglichkeiten vertraut gemacht würden und größere Sicherheit in der pädagogisch-didaktischen Orientierung besäßen.⁴ Denn der **Lernspiel-Einsatz** kann durchaus höhere Anforderungen an die Lehrkraft stellen als vergleichsweise traditionelle Lehr- und Lernverfahren. Es gilt, den Anspruch der Sache zu wahren, eine lernzieladäquate Spielidee zu finden, die Lern- und Spielwert in ein ausgewogenes Verhältnis setzt, und die Spielsituation unter Berücksichtigung der individuellen Spiel- und Lernvoraussetzungen pädagogisch zu gestalten. Oft erfordern Materialbeschaffung und -herstellung einen großen Zeit- und Arbeitsaufwand, und die Risiken, wie z.B. verminderte Zielstrebigkeit des Lernprozesses, größere Unübersichtlichkeit des Geschehens im Klassenzimmer, das Ansteigen des Geräuschpegels, das Aufbrechen von Emotionen, Konflikten und undiszipliniertem Verhalten, setzen den Lehrer gegenüber Schulleitung, Kollegen und Eltern einem erhöhten Legitimationsdruck aus.

Angesichts eines stetig wachsenden kommerziellen Angebots an

„didaktischen Spielen“, die neben der Lernfreude vor allem den mühelos-„spielend“ erworbenen Lernerfolg versprechen und dabei nicht immer methodisch-didaktisch einwandfrei gestaltet sind⁵, erscheinen kritisch-besorgte Fragen durchaus berechtigt. Lernt man überhaupt beim Lernspiel, und lernt man ebenso effektiv und gründlich wie bei nichtspielerischen Verfahren? Besitzt das Lernspiel andere didaktische Vorzüge, die es für das schulische Lernen wertvoll und sinnvoll machen? Was ist beim Lernspieleinsatz zu beachten? Ist nicht zu erwarten, daß in der Praxis dort, wo intensiv gespielt wird, die Lernzielorientierung außer Kontrolle gerät, während die effizienten Lernspiele das Spiel-Erleben gering halten? Jürgen Fritz beschreibt dieses Dilemma anhand seiner Erfahrungen mit einem (allerdings ziemlich untypischen) Lernspiel:

„Als Lehrer einer 5. Klasse war es mir aufgefallen, meinen Schülern die Funktionsweise von Sieltoren beizubringen. [...] im übrigen war es nur eines von vielen Lernzielen, die in dieser Stunde ‚geschafft‘ werden mußten. Ich ließ die Kinder also Sieltore spielen. Ein Teil der Kinder wurde ‚Deich‘, ein anderer wurde zu den ‚Sieltoren‘. Fest eingehakt bildeten wieder andere die ‚Flut‘, die langsam auf die Sieltore zumarschierte. Schließlich fand sich auch noch das ‚abfließende Wasser‘. Jetzt wurde geprobt, bis alles zur Zufriedenheit der Schüler klappte. Danach Rollentausch und erneutes Proben. [...] Es brachte ihnen offensichtlich viel Spaß: Immer wieder kamen neue Einfälle hinzu. Die Stunde war ‚gelaufen‘, und ich stand allein mit dem Katalog meiner Lernziele. Die Schüler bei ihrem Spaß stören und sie auf



die weiteren Unterrichtsinhalte ‚ansetzen‘, wollte ich nicht. Selten hatte ich sie so konzentriert ‚bei der Sache‘ erlebt.“ (Fritz 1991, 131)

Während er zu dem Ergebnis gelangt:

„Der ‚geplagte‘ Lehrer, der die Lernziele seines Faches den Schülern ‚unterjubeln‘ will, läßt seine Phantasie spielen, strickt sich ein Lernspiel zurecht, in dem seine Lernziele sorgsam versteckt sind. Aber die Schüler spielen dieses Spiel nicht mit. Sie spielen ihr Spiel: Ernsthaft und klug.“ (Fritz 1991, 133),

wird in einer anderen jüngst erschienenen Publikation das Lernspiel als geeignetes Mittel zur Erreichung von schulischen Lernzielen durchaus empfohlen:

„Ferner sind [...] didaktische Spiele im Schulbereich günstig, um die dort geforderte Lern- und Leistungsmotivation zu fundieren, eventuell auch, um den Lernvorgang in einem bestimmten Fach attraktiv zu machen.“ (Mogel 1991, 156)

Daß **irgendwelche** Lernprozesse wohl in jedem Spielvorgang stattfinden, ist unbestreitbar. Gelernt wird schließlich auch dort, wo nach Andreas Flitner in erster Linie – das Spielen gelernt wird.⁶ Doch mit der vagen Auskunft, daß Spielabläufe im allgemeinen ein pädagogisches Potential enthielten, können sich (Schul-)Pädagogen kaum begnügen. Sie sind für zielorientierte Lehr-Lern-Prozesse professionell verantwortlich und müssen daher genauer fragen, welche Lernfortschritte von welchen Spielprozessen zu erwarten sind, zumal auch die Pädagogische Spielforschung zu dem Ergebnis kam, daß empirisch gesicherte Aussagen nur dort zu gewinnen sind, wo man bestimmte Lernprozesse bei bestimmten Spielvollzügen untersucht. Einige Überlegungen und Forschungsergebnisse zu diesem Problemkreis bilden den Gegenstand des dritten Abschnittes.

Neben den eher pragmatischen Fragen nach der **Lernwirksamkeit** wurden und werden oft auch

grundsätzliche Zweifel an der Legitimität und Praktikabilität des schulischen Lernspiel-Einsatzes geäußert. Ein Vater fürchtet möglicherweise, daß der Unterricht seiner Tochter allzu „verspielt“ würde. Sei es nicht die besondere Aufgabe der Schule, das systematische Lernen anzubahnen und arbeitsmäßige Haltungen sowie leistungsorientierte Motivationen aufzubauen? Eine Mutter ist dagegen der Überzeugung, daß das Kind im Spiel „mehr an grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten lernt als in seinem ganzen weiteren Leben“⁷. Ihr mißfällt das Lernspiel, weil sie das Spiel von leistungsbezogenen schulischen Lernprozessen getrennt und durch genuin spielpädagogische Maßnahmen gefördert sehen will. Diese gegensätzlichen Überlegungen sind bereits aus der ersten reformpädagogischen Bewegung bekannt, und verdienen auch heute noch Beachtung. Denn immerhin stellten die „Lernspiele“ eines Fröbel und Décroly sowie einer Montessori nicht einzelne Spiel- bzw. Lernmittel zum beliebigen Gebrauch dar, sondern waren in umfassende pädagogische Konzepte eingebunden. Die pädagogische Diskussion um das Lernspiel wird im zweiten Abschnitt kurz skizziert und in der abschließenden Betrachtung (4. Abschnitt) mit einigen Ergebnissen der Lernspielforschung verbunden.

2 Das Lernspiel als umstrittenes didaktisches Mittel

Das Lernspiel unterscheidet sich von anderen unterrichtlich relevanten Spielformen dadurch, daß es sehr stark auf den traditionellen schulischen Lernbegriff und das kognitive Training ausgerichtet ist. Der Begriff verbindet zwar das „Lernen“ und das „Spielen“, die als fundamentale Aspekte des Menschseins zu globalen anthropologischen Deutungen Anlaß geben, – Johan Huizinga etwa sah im „homo ludens“ den eigentlichen Schöpfer menschlicher Kultur⁸, und Hermann Röhrs zufolge ver-

körpert der Spielende die Hoffnung auf die Verwirklichung des Humänen im Menschen⁹ –, doch die Ebene, auf der das Lernspiel anzusiedeln ist, reicht kaum mehr an existentielle Grundfragen und den weiten Horizont ethologischer, anthropologischer, philosophischer, psychologischer und pädagogischer Spieldeutungen heran. In der Konzeption der „didaktischen Materialien mit Spielelementen“ erscheinen nämlich die Begriffe Spielen und Lernen in sehr eingeschränkter Bedeutung.

Das zeigt ein – vergleichsweise typisches – Beispiel zum Bilden und Ordnen von drei- bzw. mehrstelligen Zahlen:

Autonummern würfeln¹⁰ (Partner- und Gruppenarbeit): Jeder Spieler würfelt mit einem Würfel drei Mal (bzw. x-mal bei x-stelligen Zahlen) hintereinander. Er bildet aus den Augenzahlen die höchst- oder niedrigstmögliche (je nach Spielregel) Zahl. Wer in der Runde die höchste oder niedrigste Zahl gebildet hat, erhält einen Punkt, gewonnen hat, wer am Ende die meisten Punkte hat. Oder: Nach mehreren Runden addiert jeder Spieler seine Zahlen; wer die höchste (oder niedrigste) Summe erreicht hat, ist Sieger. (Variante: Der Spieler muß sogleich bei jeder Augenzahl entscheiden, an welche Stelle der Zahl sie rücken soll.)

„Spiel“ meint hier keineswegs ein Medium imaginativ-kreativer Weltaneignung und Wirklichkeitskonstruktion, sondern einen ganz speziellen Spieltypus, das regelgebundene Gesellschaftsspiel. Mit welchen Inhalten auch immer „befrachtet“, sind die meisten Lernspiele den Mustern des Lotto, Domino, Scrabble, Quartett, Mensch-ärgere-Dich-Nicht, Trivial Pursuit usw. nachempfunden. Dabei determiniert die Form des Regelspiels weitgehend auch den Lerncharakter des Spiels:

„Die Teilnehmer sind, von den Spielregeln vorgeschrieben, dem Spielmaterial gegenüber auf bestimmte Verhaltensweisen festgelegt. [...] Aus einem solchen, tendenziell für alle Teilnehmer vorhersagbar gleichen Spielverhalten lassen sich die durch das Lernspiel provozierten Denk- und Lernprozesse erkennen. Alle Teilnehmer werden in der gleichen Art mit gleichen Inhalten und Regeln in Berührung gebracht, müssen diese in ihrer spielerisch motivierten Tätigkeit anwenden und berücksichtigen und können sich dabei lernen.“ (Kluge 1981, 63)¹¹

„Lernen“ bedeutet demzufolge im Lernspiel zumeist die Einübung

und Festigung von schulbezogenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorwiegend im kognitiven Bereich liegen. Das Lernspiel fordert z.B. Rechenoperationen, Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse oder heimatkundliches, biologisches oder historisches Sachwissen, das mit einfachen Fragen abgerufen wird¹².

Klaus Kube wies daher kritisch auf die didaktisch geschlossene Grundstruktur des Lernspiels¹³ hin. Wo das Spielen auf eindeutig beschreibbare und überprüfbare kognitive Lernziele gerichtet wird, muß die Spielform den Nachvollzug bestimmter Regeln festlegen; damit aber wird die Fülle der im menschlichen bzw. kindlichen Spiel gegebenen Lernmöglichkeiten – auf kreativem, sozialem oder emotionalem Gebiet – erheblich eingeschränkt.

Vielen Vertretern der ersten Schulreformbewegung in diesem Jahrhundert galt das Lernspiel als wertvoller Teil der „Pädagogik vom Kinde aus“¹⁴. Spiel und Lernen wurden als gleichermaßen wichtige Formen der Weltaneignung betrachtet, und die Schule sollte zum Lebensraum des Kindes werden, in dem die künstliche Trennung zwischen Spielen und Lernen aufgehoben war. Man schätzte das Lernspiel als didaktisches Mittel mit starkem Aufforderungscharakter, das hohe intrinsische Motivation und wirksame Wiederholungsimpulse vermittelt und somit die Lernvoraussetzungen verbessert. Weitere Vorzüge erkannte man in der Anregung und methodischen Sicherung der Schülerselbsttätigkeit und der selbständigen Ergebniskontrolle sowie in den vielfältigen Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten. Das Lernspiel bot die Vorzüge des „Arbeitsmittels“, das nach Petersen

„mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen [ist; S.P.] [...], damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann“¹⁵.

Aus dem Kreis der Reformpädagogen sind aber auch sehr dezidierte Einwände gegen das Lernspiel vorgebracht worden, die sich

allerdings von der Auffassung weit entfernt finden, „Spielereien“ gefährdeten die Pflicht- und Leistungsorientierung schulischen Lernens. Vielmehr waren solche Lernspiel-Kritiker, wie etwa Karl Odenbach, von der eminenten Bedeutung des Prinzips „Spiel“ für die moderne, kindgerechte Schule überzeugt und wandten sich von daher gegen eine mit dem Lernspiel gegebene Gefahr der unzulässigen „Didaktifizierung des Kinderspiels“. In der Sorge, den Eigenwert des kindlichen Spiels zu erhalten, unterschieden sie das Lernspiel vom „wahren“ Spiel, das, als „zweckfrei“¹⁶ definiert, keine Verbindung mit traditionellen Lernzielen vertrage. Das **Lernspiel** sei gar kein „Spielmittel“, sondern ein **„verkapptes“ Arbeitsmittel**, das die Mängel einseitig kognitiv orientierter oder demotivierender Lernverhältnisse überbrücken solle –, anstatt daß man sich darum bemühe, ernsthaft auf die kindlichen Bedürfnisse einzugehen.

Wenn Kluge heute betont: „Das Spielbedürfnis der Kinder darf nicht der zweckrationalen Organisation von Lernprozessen geopfert werden“ (Kluge 1981, 54), so wird sichtbar, daß diese Einwände, so „fundamentalistisch“ sie einen auch anmuten mögen, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von pädagogischen Leitlinien für die Beurteilung von Lernspielen und deren unterrichtlichen Einsatz leisteten.¹⁷ Dieser Kritik kommt das Verdienst zu, die besondere pädagogische Verantwortung beim Lernspieleinsatz außerhalb der reformpädagogischen Modelle thematisiert zu haben. Denn die Gefahr ist m. E. nicht zu leugnen, daß der Druck eines hochselektiven Bildungssystems auch über das Lernspiel in die – vielleicht doch vom „Verschwinden“ bedrohte – kindliche Lebenswelt hineingetrieben wird. Doch ebenso selbstverständlich gilt, daß das Lernspiel nur ein Mittel ist und die Tür zum Mißbrauch weniger durch das Instrument selbst als durch den Mangel an Einsicht und pädagogischem Verantwortungsgefühl geöffnet wird.

3 Die Spiel-Dimension des Lernspiels und ihre Bedeutung für den Lernspieleinsatz

Wir wissen, daß bereits in der Antike Lernspiele verwendet wurden.

„Man befördert Spiele, von denen man annimmt, sie befestigen bestimmte Tugenden und Fertigkeiten durch Übung: So will Quintilian den Kindern Elfenbeintäfelchen mit Buchstaben zum Spielen geben, damit sie das Lesen spielend erlernen. Andere Pädagogen der späteren Antike folgen ihm, und selbst Hieronymus [...] ist zu dem gleichen Zugeständnis an den nun einmal gegebenen Spieltrieb des Kindes bereit.“ (Scheuerl 1975, 15)

Vermutlich stand damals – wie heute – der Wunsch Pate, die reiche Quelle intrinsisch motivierten, selbsttätigen Tuns, die das Spiel erschließt, für motivationsarme Unterrichtsprozesse zu nutzen, also insbesondere für Wiederholungs-, Übungs- und Festigungsphasen. Denn das, was die schulischen Lehr-Lernprozesse gegenüber dem Lernen im Spiel an Planmäßigkeit, Zielorientierung und Effektivität gewinnen, verlieren sie im allgemeinen an der emotionalen und motivationalen Basis. Jene Freude, Konzentration, Ausdauer und Wiederholungslust, die das intensive Spiel kennzeichnen, erschienen auch Peter Petersen als ideale Lernhaltung. Er schrieb:

„Gerade weil der Schüler, eingefangen vom Spiel, als ganzes Lebewesen hineingeht, nimmt er um so tiefer und fester auf, lernt er also um so besser.“¹⁸

Doch der Königsweg mühelosen Unterrichtens und Lernens ist trotzdem noch nicht gefunden. Zum einen entziehen sich viele Lehrziele einer Übersetzung in Spielzusammenhänge, zum anderen stellt die Bewältigung von Schwierigkeiten einen eigenen erzieherischen Wert dar, schließlich aber weist das echte Spiel Wesensmerkmale auf, die mit dem zielorientierten Lernen partiell inkompatibel sind. Wer Kinder beobachtet, die in ein Spiel vertieft sind, weiß, wie stark sie sich emotional engagieren und wie lustvoll sie sich dem Hochgefühl der Selbstbestimmung hingeben. Dies kann für den



Lehrer durchaus zum Problem werden. Versucht er nämlich, die Emotionalität zu disziplinieren, die spontane Selbstbestimmung zu kontrollieren und das Lernen verbindlich einzufordern, muß er wahrscheinlich die Entdeckung machen, daß der Zauber des intensiven Tuns, den er für die Lernprozesse nützen wollte, rasch verfliegt: Das sei kein „richtiges“ Spiel mehr, beanstanden die in dieser Frage sehr urteilssicheren Schüler. Aus dem Jahre 1787 stammt die Mahnung, die Ernst Trapp seinen lernspielbegeisterten philanthropischen Gesinnungsgenossen zukommen ließ:

„Soll euch die Absicht eures Spielens nicht mislingen, so verbergt sie vor den Kindern. Wenn sie – besonders die, die dem Lernen ganz abgeneigt sind – merken, daß ihr auf das Lernen ausgeht: so mögen sie nicht mit euch spielen, und all eure Mühe und Kunst ist verloren.“¹⁹

Denselben Gedanken hat in moderner Sprache Norbert Kluge formuliert: Das Lernspiel müsse für den Pädagogen zielgerichtetes Arbeitsmittel, für das Kind aber gegenwartserfülltes Spiel sein.²⁰

Auch empirische Forschungsergebnisse deuten darauf hin, daß die Entfaltung des Spiel-Erlebens nicht nur aus pragmatischen oder spielpädagogischen, sondern auch aus Gründen der Lerneffizienz von hoher Relevanz ist. In verschiedenen empirischen Studien konnte beispielsweise Wolfgang Einsiedler nachweisen, daß die Lernwirksamkeit des Lernspiels in nicht unerheblichem Maße davon abhängt, inwieweit die Voraussetzungen zur Entfaltung subjektiven Spiel-Erlebens gegeben sind.²¹ So stellte eine Untersuchung zur Frage, „wie Leselernspiele den Lernfortschritt im Erstleseunterricht beeinflussen“²², einen „auffällig höheren Lernerfolg“ (7) für jene Lerngruppe fest, die nicht nur – wie eine Kontrollgruppe – mit Leselernspielen gearbeitet hatte, sondern diese auch frei wählen und mit beliebigen Partnern arbeiten durfte. Im Vergleich dazu ergab sich bei den anderen drei Test-Gruppen kein wesentlicher Unterschied der Lernfortschritte. Diese Gruppen waren zum einen

nach traditionellen Methoden unterrichtet worden, zum anderen hatten sie an Trainingsprogrammen gearbeitet. Eine weitere Gruppe hatte auch Lernspiele benutzt – jedoch ohne die genannten Freiheiten, über die die erfolgreichste Gruppe verfügte. Einsiedler zog daraus den überzeugenden Schluß, daß nicht das Lernspiel als solches bereits schulischen Lernprozessen zugute komme; wichtig sei vor allem, daß sich jene spezifische Motivationsstruktur und Erlebnisqualität entfalten könne, die das Spielen im Unterschied zu anderen Tätigkeitsformen charakterisiere und die auf subjektiven Erfahrungen der Selbstbestimmung, der Spontaneität, der Entscheidungsfreiheit und der Bedürfnisorientiertheit beruhe.

Daraus folgt nun, daß der Pädagoge beim Lernspiel-Einsatz trotz der gegebenen Lernzielorientierung die besonderen psychologischen Voraussetzungen für die Anbahnung von Spiel-Erleben berücksichtigen muß.

Die beiden folgenden Aspekte des Spiel-Erlebens sind für den unterrichtlichen Einsatz des Lernspiels besonders wichtig:

- a. die Zirkelstruktur der Spielmotivation und
- b. das Spiel als reales Handeln in einer „Quasi-Realität“ (Calliess).

ad a.: Die Zirkelstruktur der Spielmotivation

Die Anziehungskraft, die das Lernspiel auf (Schul-)Pädagogen ausübt, liegt zu einem Großteil in der **Motivation** zur lustvollen, ausdauernden und konzentrierten Iteration des Tuns. Im Funktionsspiel eines dreijährigen Kindes entdeckte Maria Montessori das berühmte Phänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, der äußerst konzentrierten und ausdauernden Wiederholung bestimmter Handlungsvollzüge.²³

Diese Tendenz zur Wiederholung, die auch im Regel- und damit im Lernspiel potentiell gegeben ist, hat der Motivationspsychologe Heinz Heckhausen mit dem hypothetischen Konstrukt des „Akti-

vierungszirkels“ erklärt.²⁴ Demzufolge ist das Spiel-Erleben nicht, wie man früher oft annahm, durch einen bloßen Entspannungsvorgang gekennzeichnet, sondern durch eine spannungserhaltende Zirkelstruktur. Man kann sich eine psychische Pendelbewegung vorstellen, die sich – anders als im „wirklichen Leben“ – frei im Bereich eines als angenehm empfundenen „mittleren Spannungsniveaus“ vollziehen kann. Ist die obere Schwelle eines noch als wohltuend wahrgenommenen Erregungsgrads erreicht, erlebt man das Umschlagen in Entspannung als lustvoll; dasselbe gilt für die Bewegung von geringer Erregung (z.B. Langeweile, Verdrossenheit) zum Anstieg von Spannung. Dieses Pendeln folgt allein den subjektiven Bedürfnissen und enthält – das ist das Entscheidende – in sich den Impuls zur Wiederholung des Tuns, bis Sättigung eingetreten ist.

In pädagogischer Hinsicht muß es als besonders wertvoll erachtet werden, daß das Spiel-Erleben dem psychischen Ausgleich dienen kann. Dort, so meinte Hans Scheuerl,

„[...] wo Monotonie und Einseitigkeit schulischer Beanspruchung kindliche Motivationen vernichten, sind Anregungen und Gegensteuerung durch Förderung von Spiel in der Schule etwas Machbares“.²⁵

Dasselbe gilt natürlich für Zustände von hoher Nervosität und Anspannung. Dabei ist aber zu beachten, daß die Wiederholungstendenz im Dienste einer psychischen Selbstregulation steht, die an individuelle Bedürfnislagen gebunden ist und nur dann gefördert werden kann, wenn der Pädagoge bereit ist, jene Selbstregulation zuzulassen, die durchaus in starke Affekte münden kann. Schließlich verdeutlichen die psychologischen Zusammenhänge, daß Spielen als psychische Realität nicht „auf Befehl“ erfolgen kann; die Aufforderung zu spielen (in psychischem Sinne) ist ähnlich paradox wie die Aufforderung: „Sei doch mal spontan!“ Ungeachtet der Bedeutung spannender Spielideen und attraktiver, sachdienlicher Materialien gilt es, sich der Grenzen der pädagogischen

Interventionsmöglichkeiten auch beim Lernspieleinsatz bewußt zu bleiben: Das „Spiel-Erleben“ kann zwar angeregt, nicht aber direkt in Gang gesetzt werden; es bleibt unverfügbar.

ad b.: Das Spiel als reales Handeln in einer „Quasi-Realität“ (Calliess)

Elke Calliess hat das Spiel – unter anderem – als reales Handeln im Bezugfeld einer „Quasi-Realität“ definiert.²⁶ Sie meint damit folgendes: Die Handlungen, die ein Spieler im Spiel ausführt, sind immer real und unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen in Nicht-Spiel-Zusammenhängen. Wenn ein Schüler beim Rechenlotto Multiplikationen durchführt, ist der kognitive Vorgang mit der Rechenoperation während eines Leistungstests identisch. Dasselbe gilt für die motorischen Aktivitäten, die sozialen Interaktionen und die Gefühlszustände. Das Spiel ist ein Medium wirklicher Erfahrungen, und Niederlagen in einem wettbewerbsorientierten Spiel können für ein schwaches Selbstbewußtsein ebenso schwer zu ertragen sein, wie ein Versagen im schulischen „Ernstfall“. Calliess würde keine Schwierigkeiten haben, Mogel zuzustimmen, der gegen den Begriff der „Quasi-Realität“ zu Felde zieht und dabei den Wirklichkeitsstatus des kindlichen Spiels kaum anders bestimmt als sie:

„Kindliches Spiel ist nicht ‚Quasi-Realität‘. Es ist nämlich eine wirkliche und nachprüfbar echte Wirklichkeit. Das zeigt sich [...] an den kindlichen Emotionen. Spiel ist in all seinen Schattierungen, Variationen und Spielarten nicht nur als ein eigenes Verhaltenssystem wirklich, es ist auch wirksam in seinen Konsequenzen. Und die im Spiel gemachten Erfahrungen haben ebenso folgenreiche Funktionen für die weitere Entwicklung wie die Erfahrungen des Kindes außerhalb des Spiels. Denn das Kind trennt eben nicht künstlich zwischen Subjektivität und Objektivität, Quasi-Realität und Wirklichkeit. Wenn es spielt, läßt es sich zwar auf unterschiedliche Ebenen der Wirklichkeit ein. Aber das muß es auch außerhalb des Spiels.“ (Mogel 1991, 36 f.)

Sie betont aber, und dies scheint plausibel, daß die realen Aktivitäten – zumindest beim Regelspiel – im Feld einer sog. „Quasi-Realität“

stattfinden. Die Regeln, die Handlungen und das Ergebnis des Spiels sind objektiv bedeutungs- und folgenlos (wenn nicht der Spieler selbst ihnen eine subjektive Bedeutung beimißt, die über das Spiel hinausreicht). Der Spielende genießt – wenn auch unbewußt – die Freiheit, sich für einen bestimmten Zeitraum auf eine fiktive Wirklichkeit einzulassen und zur alltäglichen Realität eine gewisse Distanz zu beziehen. Er unterwirft sich zwar bestimmten Regeln, engagiert sich, freut sich, leidet, und „weiß“ doch, daß dieser ganze Bedeutungszusammenhang durch seine freie Entscheidung aufhebbar ist. Sigmund Freud sah in diesem Aspekt eine wichtige Quelle der menschlichen Spielfreude. Er sprach von dem Vergnügen, „Herr der Lage“ zu sein, einer Lust, die uns die Realität sonst selten zu kommen läßt. Man kann auch wie Karl Groos von der Freude am „Ursache-Sein“²⁷ oder wie White von der Freude am Kompetenzerleben sprechen, gemeint ist immer, daß die Freude des Spiel-Erlebens auf der Erfahrung spontaner Selbstbestimmung und Souveränität über einen Teilbereich der Wirklichkeit beruht.²⁸

Pädagogisch bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, daß die Bereitschaft, die Realitätskontrolle teilweise aufzugeben und sich intensiv auf eine „andere“ Wirklichkeit einzulassen, nicht selbstverständlich als gegeben vorausgesetzt werden kann. Ethologischen und spielpsychologischen Forschungsergebnissen zufolge findet man diese Disposition im allgemeinen nur, wenn die primären Bedürfnisse, etwa die physiologischen oder die auf Sicherheit gerichteten, befriedigt sind.²⁹ Daher soll in der schulischen Spielsituation der oft folgen schwere „Ernst“ der alltäglichen Unterrichtswirklichkeit glaubwürdig aufgehoben sein und das soziale Klima eines „entspannten Feldes“ herrschen. Der Schüler muß darauf vertrauen dürfen, daß er nicht den normalen Anforderungen eines leistungs- und zielorientierten Unterrichts ausgesetzt ist, daß andere disziplinäre Maßstäbe

gelten, wenn seine Emotionen überhandnehmen, daß er respektiert wird, wenn er ein Spiel ablehnt oder vorzeitig beenden will, und daß er schließlich im Lehrer einen Berater und Helfer, nötigenfalls auch einen Tröster oder Schlichter finden wird.

Diese Ausführungen zu den psychologischen Aspekten des Spiel-Erlebens sollten die pädagogische Auffassung erläutern, daß die lernwirksamen Effekte des Lernspiels nur dann zu erwarten sind, wenn ein pädagogisches Klima entsteht, das für den Spielenden „Freiraum“ und „Schonraum“ (Röhrs³⁰) zugleich bedeutet. Der Schüler braucht den „Schonraum“, da das Sich-Einlassen auf das Spiel-Erleben, von dem wiederum die lernwirksamen Faktoren wie Konzentration und Wiederholungsbereitschaft abhängen, nicht erfolgt, wenn es etwa rigide Sanktionen zu befürchten gibt; er benötigt andererseits den „Freiraum“, weil die Entfaltung der intrinsischen Motivation und der Kompetenzlust die Möglichkeit zur bedürfnisorientierten Selbstbestimmung voraussetzt.

Die Spielform, in die man die Lerngegenstände einkleidet, stellt stets nur eine Aufforderung und Anregung zum Spiel dar, setzt aber das Spiel-Erleben nicht automatisch in Gang. Dennoch kommt der sach-, ziel- und schülergerechten Gestaltung der Spielkonzeption und -situation eine sehr hohe Bedeutung zu. Während nämlich der Schüler sich ganz aufs Spielen konzentrieren soll, muß der Lehrer auf indirekte Weise die Sicherung des Lernwegs leisten. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß der Lerngewinn bei jenen Lernspielen am höchsten ist, die sehr sorgfältig auf bestimmte Lernziele zugeschnitten sind.³¹

4 Abschließende Bemerkungen zur Lernspiel-Kritik

Jenen Lernspiel-Kritikern, die an der Lerneffizienz dieses didaktischen Mittels zweifeln, ist zu konzedieren, daß das Lernspiel nur ei-



ne ergänzende Funktion im Unterricht übernehmen kann, weil die wenig zielorientierten Strukturen echten Spiel-Erlebens dem Funktionszweck der Schule teilweise zuwiderlaufen. Andererseits aber konnte die Lerneffizienz insbesondere von streng lernzielorientierten Spielkonzeptionen in empirischen Forschungen überzeugend nachgewiesen werden.³² Dabei ist zwischen **direkt und indirekt lernfördernden Wirkungen** zu differenzieren. Jene sind insofern immer gegeben, als spielerisches Handeln stets auch reales Handeln bedeutet. Wichtiger aber erscheinen in pädagogischer Hinsicht die indirekten Wirkungen: Die emotionale und motivationale Komponente des Spielens beeinflusst vor allem die sog. „Lernbegleitprozesse“³³, von denen wiederum die konkreten Lernfortschritte und -ergebnisse in erheblichem Maße abhängen. Die intrinsische Motivation, die Konzentration und die Ausdauer spielerischen Tuns vermögen nicht nur demotivierende Nebeneffekte systematischer Lernprozesse zu mildern, sondern auch positive Einstellungen zum schulischen Lernen zu fördern. Schließlich kann man auch von der psychischen Selbstregulation eine positive Wirkung auf die Lernvoraussetzungen erwarten. Das Spiel gewährt dem einen die Möglichkeit zur Verarbeitung seelischer Konflikte, dem anderen Ängste oder Hemmungen abzubauen, und einem dritten vermittelt es möglicherweise ein – wenn auch zufallsgeneriertes – Erfolgserlebnis, das ihm im sonstigen Unterricht nur selten begegnet.

Den Lernspiel-Gegnern aber, die glauben, daß Spielen „Kinderkram“ oder Freizeitspaß und daher in der Schule fehl am Platze sei, ist neben dem bereits Gesagten mit Hildegard Hetzer zu erwidern, daß „das Kind nur über die Spielleistung das Verständnis von Leistung überhaupt erwirbt“.³⁴ Wenn man das hohe Maß an Regelverständnis, Selbstkontrolle und sozialer Interaktionsfähigkeit bedenkt, die insbesondere das Regelspiel erfordert, scheint der Gedanke nicht mehr

abwegig, daß im Spiel „die Arbeit fördernde Grundhaltungen und die sie tragenden Motive erfahren werden [...]“³⁵ können. Einsiedler/Tretnies gelang es, in einer jüngeren Untersuchung (1989) nachzuweisen, daß Zusammenhänge zwischen vorschulischen Spielprozessen und den Lernleistungen im ersten Grundschuljahr bestehen. Dies bestätigt nachträglich Hetzers Thesen. Zudem: Wenn bekannt ist, daß die familiäre Spielförderung starke schichtspezifische Unterschiede aufweist³⁶ und dies wiederum die schulische Lernleistung beeinflusst, hat das Lernspiel – als Spiel – in der Schule seine Berechtigung. Es kann bei denjenigen den Aufbau von schulrelevanten Lernhaltungen unterstützen, die sonst wenig Spielförderung erfahren. Schließlich kann der Umgang mit didaktischen Spielen auch das „Lernen des Lernens“ fördern: Kinder werden mit Spielideen vertraut und erhalten nicht selten wertvolle Anregungen für die phantasievolle und kurzweiligere Gestaltung häuslicher Lern- bzw. Übungsvorgänge.³⁷

Was aber die „puristische“ Lernspiel-Kritik reformpädagogischer Provenienz anbelangt, betrachtet man heute das Bestimmungsmerkmal „Zweckfreiheit“ differenzierter. Der Hamburger Spielpädagoge Hielscher macht zu Recht geltend, daß auch der Vollzug zweckorientierter Tätigkeiten durchaus als „spielerisch“ erfahren werden kann.³⁸ Wenn man von einer Sache fasziniert ist und das Handeln zugleich als intrinsisch motiviert und souverän erlebt, verliert der Begriff der „Zweckfreiheit“ in psychologischer Hinsicht seine Eindeutigkeit. Dahin führt auch Mogels Feststellung:

„Zweckfreiheit des kindlichen Spiels bedeutet eigentlich nur, daß das Spielen der Kinder frei von äußeren Zwecken erfolgt, daß es von Zielsetzungen außerhalb des Spieles unabhängig ist. [...] In sich selbst enthält das kindliche Spiel also sehr wohl Zwecke und Ziele.“ (Mogel 1991, 41 f.)

Diese Subjektivierung des „Zweck“-Begriffs löst den vermeintlichen Widerspruch zwischen dem von außen gesetzten

Lernziel und dem Spiel dann auf, wenn dem subjektiven Spiel-Erleben der Primat vor der Lernzielorientierung eingeräumt wird – was wiederum dem Lernerfolg zugute kommt.

Will man didaktische Spiele systematisch in den Unterricht einbeziehen, ist daher mit einem längeren und oft auch schwierigen Lernprozeß für Lehrer und Klasse zu rechnen. Die Spielfähigkeit der Schülerinnen und Schüler kann unterschiedlich entwickelt sein³⁹; möglicherweise sind sie durch die spiel-notwendigen Freiheitsspielräume überfordert; die Einhaltung fester Regeln ist geduldig zu trainieren.⁴⁰ Nicht jeden Tag verfügen die Kinder über die notwendige emotionale Stabilität, um die Lautstärke trotz Aufgeregtheit zu kontrollieren, geduldig zu warten oder einen „guten Verlierer“ abzugeben. Sie sind bisweilen spielunlustig, wenn die Unterrichtsplanung ein Lernspiel vorsieht, und man darf es nicht als selbstverständlich ansehen, daß die Spielvorschläge ihren Zuspruch finden.⁴¹

Doch die Perspektive ist lohnenswert: Das Lernspiel – als Spielmittel respektiert – kann dem nicht-spielorientierten Unterricht eine Brücke zur Integration des Spiel-Erlebens in die schulische Lernwelt bauen und ihn ein kleines Stück weit an jene berühmte Schleiermacher-Maxime heranzuführen, mit der es die Regelschule so schwer hat:

„Alle Vorbereitung (auf das Erwachsenenleben; S.P.) muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung muß zugleich Vorbereitung sein.“⁴²

Literatur:

- BOROWSKI, Günter/HIELSCHER, Hans/SCHWAB, Martin:** Unterricht. Prinzipien und Modelle. Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers, Heidelberg 1976
- CALLIESS, Elke:** Spielendes Lernen, in: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 2.1: Spielen und Gestalten, Stuttgart 1975, 15 – 43
- DAUBLEBSKY, Benita:** Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart 1980
- Deutscher Bildungsrat (Hg.):** Gutachten und Studien der Bildungskommission, 48/1: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 2.1: Spielen und Gestalten, Stuttgart 1975

EINSIEDLER, Wolfgang: Neuere Befunde zum Verhältnis von Spielen und Lernen im Kindesalter, in: *Spielmittel* 5 (1982), 2 – 9
ders. (Hg.): *Aspekte des Kinderspiels*, Donauwörth 1985

ders./**TREINIES, Gerhard:** Zur Wirksamkeit von Lernspielen und Trainingsmaterialien im Erstleseunterricht, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32 (1985), 21 – 27
ders./**MARTSCHINKE, S.** (Hg.): *Kinderspiel und seelische Gesundheit*, Nürnberg 1989

ders.: Zum Verhältnis von Lernen im Spiel und intentionalen Lehr-Lern-Prozessen, in: *Unterrichtswissenschaft* 17 (1989a), 290 – 308

ders.: Entwicklung und Stand der Forschung zum Kinderspiel, in: *Erziehung und Unterricht* (1989b), 347 – 358

ders./**TREINIES, Gerhard:** Direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernbegleitprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr, in: *Unterrichtswissenschaft* 17 (1989), 309 – 326

ders.: *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*, Bad Heilbrunn/Obb. 1991

FLITNER, Andreas (Hg.): *Das Kinderspiel*, München 1988

ders.: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München 1988

FRITZ, Jürgen: *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*, Weinheim, München 1991

GRUNDGEDANKEN der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengest. v. P. OSWALD/G. SCHULZ-BENESCH, Freiburg/Br. 1967

HARTMANN, Waltraut/NEUGEBAUER, Reinhilde/RIESS, Andrea: *Spiel und elementares Lernen. Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule*, Wien 1988

HECKHAUSEN, Heinz: *Entwurf einer Psychologie des Spielens*, wiederabgedruckt in: *FLITNER, Andreas* (Hg.): *Das Kinderspiel*, 4., völlig neu bearb. Aufl., München 1978, 138 – 155

HETZER, Hildegard: *Das Spiel in der Schule*, München 1965

HIELSCHER, Hans: *Spielen und Lernen in der Grundschule*, in: *Ehrenwirth Grundschulmagazin* 3 (1976), 7 – 10

ders.: *Spielen macht Schule. Grundlagen, Argumente und erprobte Vorschläge mit Grundschulkindern, Eltern und Lehrern*, Heidelberg 1981

ders.: *Spielend handeln und lernen*, in: *Grundschule* 3 (1989), 63 – 65

KLUGE, Norbert: *Lernspiele – Spiel- oder Arbeitsmittel*, in: *Lebendige Schule* 3 (1971), 129 – 135

ders. (Hg.): *Spielpädagogik. Neuere Beiträge zur Spielforschung und Spielerziehung*, Bad Heilbrunn/Obb. 1980

ders.: *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerleben und Lernprozess*, Bad Heilbrunn/Obb. 1981

KOLB, Michael: *Das Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel*, St. Augustin 1990

KREUZER, Karl Josef (Hg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, 4 Bde., Düsseldorf 1983 (Bd. 1 u. 2), 1984 (Bd. 3 u. 4)

ders.: Zur Geschichte der pädagogischen Betrachtung des Spielens und der Spiele, in: ders. (Hg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf 1983, 229 – 280

ders.: Die Verantwortung der Schule für das Spiel, in: *TWELLMANN, Walter* (Hg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 8.1, Düsseldorf 1986, 438 – 450

KUBE, Klaus: *Spieldidaktik*, Düsseldorf 1977

LAUNER, Irmgard/ KAGEL, Ingrid u. a. (Hg.): *Didaktische Spiele. Über 100 Spiele für Kindergarten und Grundschule*, Neuwied 1992

MOGEL, Hans: *Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung*, Berlin u. a. 1991

NICKEL, Horst u.a.: *Unterrichten und Erziehen*, Stuttgart 1978

PETERSEN, Peter: *Führungslehre des Unterrichts*, Neuausg. n. d. 10. Aufl. (1971), Weinheim, Basel 1984

REGELEIN, Silvia: *Lernspiele für die Grundschule*, Ansbach 1979

RETTET, Hein: *Spielmittel*, in: *Deutscher Bildungsrat* (Hg.): *Die Eingangsstufe des Primarbereichs*, Bd. 2.1: *Spielen und Gestalten*, Stuttgart 1975, 211 – 283

ders.: *Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*, Weinheim, Basel 1979

RIEMANN, S./ OTTO, Karlheinz: Zur psychologischen Analyse des Regelspiels im frühen Schulalter, in: *Psychologische Praxis* 8 (1990), 347 – 360

RÖHRS, Hermann: *Das Spiel – Grundbedingung der Entwicklung des Lebens*, in: *KREUZER, Karl Josef* (Hg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf 1983, 53 – 67

SCHEUERL, Hans (Hg.): *Theorien des Spiels*, Weinheim, Basel 1975

ders.: Die pädagogisch-anthropologische Dimension des Spiels, in: *KREUZER, Karl Josef* (Hg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf 1983, 31 – 42

ders.: *Das Spiel*, 2 Bde., 1. Bd.: 11., überarb. Neuauflage, Weinheim 1990, Bd. 2: Weinheim 1991

SCHIFFLER, Horst: *Schule und Spielen*, Ravensburg 1979

SCHLÄPFER, Peter: *Spielabläufe in der Schule. Kritik an der aktuellen Spielpädagogik und Spieldidaktik*, Zürich 1985

SCHLEIERMACHER, Friedrich E. D.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, besorgt von E. LICHTENSTEIN, Paderborn, 1964

TRAPP, Ernst C.: *Vom Unterricht überhaupt*, in: *CAMPE, J.H.* (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*, Teil 8, Wolfenbüttel 1787, ND Vaduz 1979

Anmerkungen:

1. Z. B. Daublebsky 1980
2. Einsiedler 1989a, 298
3. In diesem Zusammenhang soll auf einige neuerschienenen Publikationen hingewiesen werden, z. B. Kolbs Arbeit zu den theoretischen Spieldeutungen (1990) so-

wie die pädagogisch-psychologischen Ausführungen zum kindlichen Spiel von Einsiedler (1991), Fritz (1991) und Mogel (1991). Im Oktober erscheint im Auer-Verlag, Donauwörth, Gunter Walters „Spiel und Spielpraxis in der Grundschule“.

4. Vgl. z. B. Schiffler 1979, 30
5. Vgl. z. B. Kluge 1981, 71. Eine nicht mehr ganz aktuelle Untersuchung findet man bei Klinke, Wilfried: *Spiel- und Arbeitsmittel im Vorschul- und Grundschulalter*, Wien, München 1976
6. Vgl. Flitner 1980, 119: „Beim Spielen erlernt das Kind in erster Linie – spielen.“
7. Nickel 1978, 249
8. Vgl. Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hamburg 1958
9. Vgl. Röhrs 1983, 64
10. Vgl. Regelein 1979, 19
11. Vgl. dazu auch Riemann/Otto 1990
12. Damit unterscheidet sich das Lernspiel grundsätzlich von anderen schulisch relevanten Spielformen, wie etwa dem darstellenden Spiel, dem Rollen- und Planspiel, dem Phantasiespiel, dem Mannschafts- oder Sportspiel sowie dem „freien“ Spiel.
13. Vgl. Kube 1977, 40
14. Das Eindringen der (meist materialgebundenen) didaktischen Spiele in den reformpädagogischen Unterricht wurde wesentlich von der Fortführung der Fröbelschen Beschäftigungsmittel im Anfangsunterricht und der Entwicklung der Montessori-Materialien beeinflusst. Als besonders anregungsreich erwiesen sich die „jeux éducatifs“ des belgischen Arztes und Pädagogen Décroly. (Vgl. Retter 1979, 178 f.)
15. Petersen 1984, 182. Es gibt – auch in der Reformpädagogik – keine geschlossene „Theorie des Lernspiels“, sondern mehr oder minder disparate Äußerungen, meist in bezug auf unterrichtliche Arbeitsmittel oder auf den Zusammenhang von Spielen und Lernen.
16. Zur reformpädagogisch orientierten Kritik am Lernspiel vgl. auch Retter 1979, 182 u. 372 ff.
17. Dadurch wurde auch die pädagogisch-didaktische Reflexion des Lernspiels bei dessen Befürwortern gefördert; vgl. z.B. die begriffliche Unterscheidung von Spiel- und Arbeitsmitteln bei Klinke, Winfried/Mieske, Hans: *Schulpädagogische Aspekte des Spieles und der Spiel- und Arbeitsmittel*, Wien, München 1979
18. Petersen 1984, 102
19. Trapp 1979, 127 f.
20. Vgl. Kluge 1980, 80 ff.
21. Vgl. z.B. Einsiedler 1982, Einsiedler/Treinies 1985, 1989
22. Einsiedler 1982, 7
23. Montessori lehnte es übrigens ab, von „Spiel“ zu sprechen, wenn sich die Kinder mit den Sinnesmaterialien beschäf-



- tigen; dieses konzentrierte Tun gilt ihr als „Arbeit“ der sich entwickelnden Persönlichkeit. Vgl. Grundgedanken 1967, 63–91 passim
24. Vgl. Heckhausen ⁴1978, 138 – 155; andere Merkmale, die das Spiel nach Heckhausen charakterisieren, sind von der Spielforschung oft genannte, wie z.B. der Gegenwartsbezug, die intrinsische Motivation bzw. die „Zweckfreiheit“, die „Quasi-Realität“ und die handelnde Auseinandersetzung mit realen Gegenständen.
 25. Scheuerl 1983, 39
 26. Einen Überblick über verschiedene Ansätze zur Spieldeutung bietet Kreuzer, I, 1983, 7 – 16, und neuerdings die „spieltheoretische“ Arbeit von Kolb (1990). Die folgende Darstellung beschränkt sich auf das regelgebundene Gesellschaftsspiel und schreibt dem Spiel die Merkmale der freiwilligen und intrinsisch motivierten Aktivität im Bereich einer „Quasi-Realität“ ohne „Ernstcharakter“ zu. Dieser Katalog ist selbstverständlich nicht hinreichend, doch kann er sich auf den Konsens verschiedener spieltheoretischer Ansätze stützen (vgl. den psychoanalytischen, den motivationspsychologischen und den phänomenologischen Ansatz im Überblick bei Kluge 1981, 30 f.).
 27. Vgl. dazu Mogel 1991, 23 f.
 28. Vgl. dazu Einsiedler 1989a, 295, und Hielscher 1981, 24 ff.
 29. Ausnahmen von dieser Regel sind selbstverständlich denkbar.
 30. Vgl. Röhrs 1983, 45
 31. Vgl. dazu Einsiedler 1989a, 298
 32. Vgl. z.B. Kluge 1981, 50 – 54, und Einsiedler 1989b
 33. Vgl. dazu Einsiedler 1989a, 302 – 305
 34. Hetzer 1965, 22
 35. Hetzer 1965, 22
 36. Vgl. z.B. Einsiedler 1982, 7
 37. Das Thema „Lernspiele“ bietet sich auch für Elternabende an, da viele Mütter und Väter an Spielideen interessiert sind.
 38. Vgl. Hielscher 1981, 23 ff.
 39. Das Regelspiel setzt eine bestimmte kognitive Entwicklung voraus (vgl. Piaget 1983, 23 – 134 [Die Spielregeln]).
 40. So ist z.B. das rasche und organisierte Bilden eines Sitzkreises regelrecht zu trainieren.
 41. Vgl. zu den Schwierigkeiten, in der Schule zu spielen, Daublebsky ⁷1980, 9 – 16
 42. Schleiermacher, Friedrich E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt v. E. Lichtenstein, Paderborn ²1964, 268