

Inhaltsverzeichnis

Auch noch meditieren in der Schule? Von *Walter Tröger* 289

Gedanken um das Für und Wider der immer stärker auch in die Schule vordringenden Meditationswelle und für eine bedachtsame Integration des Meditativen in die Schularbeit.

Thema 1: Meditative Ansätze

Günter Stachel: **Sich einem Einzigen zuwenden.** Hören – tönen – atmen 290

Ein Ansatz, um anhand von Übungen des Hörens aufzuzeigen, wie man zu einer gelassenen Wachheit, zum Gesammeltsein finden oder zurückfinden kann.

Renate Schwab: **Superlearning.** Sanftes Lernen in der Grundschule 295

„Superlearning“ wird hier nicht als Lernmethode zur Leistungssteigerung begriffen, sondern als Weg, der durch emotionales Entspanntsein ganzheitliches Lernen fördern will.

Gernot Klemmer: **Erfahrungen mit Themenzentrierter Interaktion** 297

Zunächst führt *Walter Tröger* mit einigen Informationen und kurzen Anmerkungen in die gruppentherapeutische Technik der TZI von *Ruth Cohn* ein. Anschließend vermittelt die Wiedergabe eines ausführlichen Gesprächs zwischen dem Autor *Gernot Klemmer* und drei Studentinnen nicht nur persönliche, positive Erfahrungen mit der TZI, sondern auch ein Bild von ihren Grundsätzen und Wirkungen.

Thema 2: Grundschule

Irtraud M. Oskamp: **Aspekte der Erziehung in der Grundschule.** Einige Schwerpunkte im Hinblick auf die personale und soziale Entwicklung des Kindes 303

Der Beitrag geht von veränderten Erziehungsbedingungen aus, spricht wesentliche erzieherische Zielsetzungen an und mündet in dem Gedanken einer Erziehung schon in der Grundschule unter der Perspektive der gesamten Lebensspanne.

Susanne Popp: **Das Lernspiel im Unterricht** 306

Grundlegende Aussagen zu Begriff und Konzeption des Lernspiels werden gefolgt von zahlreichen konkreten Anregungen für eine gestaltete Lernspiel-Praxis.

Beilage: Den christlichen Glauben in der Schule vermitteln. Grundsätzliche Überlegungen und praktische Anregungen für die Gestaltung schulischen Religionsunterrichts sowie für eine Erziehung nach christlichen Grundwerten in Unterricht und Schulleben.

Stephan Wiesheu: **Materialien zur Aktivierung und Differenzierung.** Dargestellt am Einsatz des Lernspiels LÜK 312

Am Beispiel eines käuflichen, weit verbreiteten Lernspiels werden zahlreiche Hinweise für eine belebende und zugleich dem Anspruchsniveau der Kinder entgegenkommende Lerngestaltung gegeben.

Karl Arzberger: **Individuelle Betreuung von Schülerschriften.** Eine Handreichung zur Schriftdiagnose und zur gezielten Schülerberatung 316

Ärger, Besorgnis, Vorwürfe, Kritik über vermeintlich „schlechte“ Schülerschriften helfen den betroffenen Kindern kaum weiter. Der Beitrag zeigt in aller Deutlichkeit, daß nur mit einer fortgesetzten, pädagogischen Betreuung die individuelle Handschrift verbessert werden kann.

Thema 3: Übung

Herbert Susteck: **Die Übung in der Schule** 320

Der umfassend angelegte Beitrag geht vom Stellenwert der Übung in der Schule aus und schließt mit 14 beherzigenswerten „Leitgedanken für effektive Üben“.

Roderich Buhlheller: **Die Übung im Unterricht.** Anregungen für ein Eigenkonzept des Lernens 326

Über Grob- und Feinstrukturen des Unterrichts, die eine dauerhafte Erfolgssicherung begünstigen, zielt die Forderung hier letztlich auf das ganz wesentliche „Lernen des Lernens“.

Politische Bildung

Kurt Kühhorn: **Staatsbürgerliche Bildung (29)** 328

In unmittelbarer Fortsetzung zu den Ausführungen in PW 5/90, S. 236f. geht es hier nochmals um Interessenverbände.

Schulrechtliches Grundwissen

Otto Wenger: **Einsatz der Pädagogischen Assistenten** 332

Rubriken

Erich Wasem: **Die Biene Maja.** „Lieblingsfiguren“ Teil XX 334

Bücher 335

Autorenverzeichnis 336

Vorschau (für August und für 1990/91) 336

Impressum

Schriftleitung:

Schulrat *Peter Franke*,
Fichtenweg 5, 8301 Rudelzhausen,
Tel. 08752/578

Rektor *Konrad Lemnitzer*,
Escherholzweg 1, 8031 Gilching,
Tel. 08105/8431

Professor Dr. *Walter Tröger*,
Utastraße 62, 8400 Regensburg
Tel. 0941/25179

Nicht angeforderte Manuskripte
bitte an Herrn *Lemnitzer* senden.

Beirat der Pädagogischen Welt:

Schulamtsdirektor *Walter Barsig*, Donauwörth; Prof. Dr. *Helmut Beilner*, Regensburg;
Schulamtsdirektor *Bernhard Czinczoll*, Regensburg; Prof. Dr. *Wolfgang Einsiedler*, Nürnberg;
Abteilungsdirektor *Franz-Josef Gaßner*, München; Prof. Dr. *Hans Glöckel*, Nürnberg;
Regierungsdirektor *Georg Hahn*, München; Schulamtsdirektor *Anton Kreuz*, Bad Griesbach;
Prof. Dr. *Josef Lauter*, Schwäbisch Gmünd; Prof. Dr. *Karl Stocker*, München;
Prof. Dr. *Oswald Watzke*, Kiel; Prof. Dr. *Erich Weber*, Augsburg; Prof. Dr. *Helmut Zopfl*, München

Die „Pädagogische Welt“ erscheint monatlich mit 48 Seiten zum Heftpreis von DM 4,50 im Jahresabonnement von DM 54,-. Der Preis des Einzelheftes beträgt DM 7,80. Für Studierende, Lehramtsanwärter und Studienreferendare beträgt das Jahresabonnement DM 27,-. Alle Preise zuzüglich Porto.

Verlag und Druck: Ludwig Auer GmbH, 8850 Donauwörth, Postfach 1152
Postgiri München Nr. 232-801, BLZ 70010080

Eigentümer und Herausgeber: Pädagogische Stiftung Cassianum in Donauwörth

ISSN 0342-8257

Anzeigenverwaltung: ADV-Mediendienste, Aindlinger Straße 17-19, 8900 Augsburg,
Telefon 0821/7904 - 277/279, Telex adv 533502, Telefax 0821/7904-243

Verantwortlich für den Anzeigeninhalt: Werner Wohlmuth. Zur Zeit gilt Preisliste Nr. 2 vom 1. Januar 1988

Das Lernspiel im Unterricht

1. Das Lernspiel als umstrittenes didaktisches Mittel

Bei der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bedeutung des Lernspiels stößt man bald auf die Frage, welche Zusammenhänge zwischen Spiel- und Lernprozessen bestehen und ob dem Spiel(en) im Schulunterricht Platz einzuräumen sei. Es gibt hierzu sehr unterschiedliche Auffassungen: Der eine denkt vielleicht an den Grundschulunterricht seiner Tochter, der allzu „verspielt“ erscheint. Hat die Schule nicht in erster Linie die Aufgabe, arbeitsmäßige Haltungen und leistungsorientierte Motivationen aufzubauen? Anderen jedoch mißfällt die Entgegenstellung von Spielen und Lernen, weil sie überzeugt sind, daß das Kind im Spiel „mehr an grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten als in seinem ganzen weiteren Leben“¹ lernt. Sie zweifeln, ob man Spielen und Lernen so einfach auseinanderdividieren könne.

Die Diskussion über das Lernspiel aber – das sei hier nachdrücklich betont, um Mißverständnissen vorzubeugen – findet ihren Schwerpunkt gerade nicht in dieser Problematik. Das Kompositum „Lernspiel“ verbindet zwar die Begriffe „Spielen“ und „Lernen“, doch im Konzept des „didaktischen Spiels“ (als speziellen didaktischen Mittels) erscheint die immense Bedeutungsvielfalt dieser Begriffe ganz wesentlich eingeschränkt. „Spiel(en)“ meint in bezug auf das Lernspiel zumeist die Beschäftigung mit regelgebundenen Gesellschaftsspielen, denn dieser Spieltyp dient der Mehrzahl der Lernspielformen als Vorlage. „Lernen“ bedeutet in diesem Fall fast immer den Erwerb und viel häufiger noch die Einübung und Festigung von grundlegenden schulfachbezogenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die schulische Leistungsbeurteilung und für „Schulerfolg“ relevant sind.²

Kube hat kritisch auf die *didaktisch geschlossene Grundstruktur* des Lernspiels hingewiesen³, welche durch die eindeutig beschreib- und überprüfbaren Lernziele bedingt ist, denen das didaktische Spiel dient: Damit diese möglichst zuverlässig erreicht werden, legt die Spielkonzeption den Umgang des Lernenden/Spielenden mit dem didaktisch „geladenen“ (Petersen) Arbeits-/Spielmittel auf den Nachvollzug von (Spiel-)

Regeln fest. Für Spielen im Sinne individueller imaginativ-kreativer Gestaltung sowie entdeckender und problemlösender Konstitution von Weiterfahrung läßt das Lernspiel wenig Raum; die affektiven, motorischen und sozialen Kompetenzen, die in spielerischem Tun erworben werden können, zählen ebenfalls nicht zu den erklärten Intentionen der Lernspielkonzeption.⁴ Die Fülle der im Spiel gegebenen Lernmöglichkeiten wird im didaktischen Spiel also keinesfalls ausgeschöpft.

Das Lernspiel ist nicht deshalb umstritten, weil die Rolle des Spiels im Zusammenhang schulischen Lernens unterschiedlich bewertet wird, sondern weil es allenfalls ein „Noch-Spiel“ darstellt. Die wichtigsten Überlegungen sind folgende:

- Ist es pädagogisch zu verantworten, das Spiel der Kinder an traditionelle schulleistungsrelevante Lernziele zu knüpfen?
- Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus der Einbeziehung der Spiel-Dimension in lernzielorientiertes Unterrichten?
- Schließlich: Ist es im Interesse einer effizienten und ökonomischen Unterrichtsgestaltung vertretbar, das Lernspiel anstelle traditioneller Lernmethoden einzusetzen?

Blättert man Prospekte von Schulbuch-, Lehrmittel- und Spielmittel-Verlagen durch, so finden sich zunächst keine Spuren von einer angeblichen „Fragwürdigkeit“ des Lernspiels. Im Gegenteil, das Angebot an „didaktischen Spielen“, Spielkarteien und „Lernspiel-Literatur“ scheint unübersehbar geworden zu sein. Der Markt reagiert auf ein Interesse von Eltern, Vorschulern und Lehrern, das seit den späten 60er Jahren deutlich im Ansteigen begriffen ist. Diese „Lernspielwelle“ ist teilweise darauf zurückzuführen, daß die (Neu-)Bewertung des kindlichen Spiels als elementares Entwicklungsmedium breiten Eingang in das öffentliche Bewußtsein gefunden hat. Dabei gilt die besondere Aufmerksamkeit bildungsinteressierter Eltern den Möglichkeiten frühkindlicher Begabungsförderung bzw. kompensatorischer Erziehung in Spielprozessen. Es besteht auch ein Zusammenhang mit der steigenden Nachfrage der Eltern nach den höchstqualifizierenden Bildungsabschlüssen für ihre Kinder.

Das Lernspiel ist aber nicht selten Träger der pädagogisch überaus fragwürdigen

Hoffnung, Schulerfolg „programmieren“ zu können; das Spiel soll das Kind „manipulieren“, sich mit schulischen Lerngegenständen zu beschäftigen, insbesondere wenn es noch nicht zur Schule geht oder wenn es ungern bzw. wenig erfolgreich „lernt“. Diese Situation bringt die Gefahr mit sich, daß schulische Leistungsforderungen, auf denen der Druck eines hochselektiven Bildungssystems lastet, immer weiter in die – vom „Verschwinden“ bedrohte – kindliche Lebens- und Spielwelt vordringen. Zudem verlocken die kommerziell angebotenen Lernspiele teilweise zum verfrühten Einsatz und sind nicht immer methodisch-didaktisch einwandfrei gestaltet.⁵

Für viele Vertreter der ersten Schulreformbewegung in diesem Jahrhundert war das Lernspiel Teil der „Pädagogik vom Kinde aus“ und damit in eine schulische Konzeption integriert, der Kindorientierung das Grundprinzip didaktisch-methodischen Handelns bedeutete.⁶ Sie schätzten das Lernspiel als didaktisches Mittel mit starkem Aufforderungscharakter, das hohe intrinsische Motivation und wirksame Wiederholungsimpulse vermitteln kann, das also sehr gute Lernvoraussetzungen schafft. Auch dessen vielfältige Eignung für Schüler selbsttätigkeit (vor allem, wenn es mit Möglichkeiten für die Selbstkontrolle verbunden wird) sowie für Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen kam vielen Reformpädagogen entgegen. 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.“⁷

Dabei blieb die professionelle Pädagogik stets weit davon entfernt, im Lernspiel jene methodisch-didaktische „Wunderwaffe“ zu erkennen, die einschlägige Werbetexte so gerne versprechen: das Lernspiel als „Königsweg“ zum mühelos-„spielenden“ Lernerfolg (wobei nicht selten der Eindruck entsteht, es seien weniger die Lernenden als vor allem die Erziehenden bzw. Unterrichtenden, welchen Mühen erspart bleiben sollen).

Aus dem Kreis der Reformpädagogen nimmt man aber auch Stimmen, die sich sehr dezidiert *gegen* das Lernspiel, gegen die „Didaktifizierung des Kinderspiels“ (Odenbach), aussprachen. Solche Lernspiel-Kritiker waren, wie die anderen Schulreformer auch, von

der eminenten pädagogischen Bedeutung des kindlichen Spiels überzeugt, lehnten aber gerade deshalb das didaktische Spiel (nicht aber das Unterrichtsprinzip „Spiel“) ab. Gegen den reduzierten Spielbegriff und die vordergründig-didaktische Zweckorientierung der Lernspiel-Konzeption erhoben sie den Vorwurf der mangelnden Einsicht in die Voraussetzungen und den Eigenwert des kindlichen Spiels.

Hier wird ein Spielverständnis sichtbar, das vom Idealtyp des „reinen Spiels“ ausgeht. Dieses ist per definitionem „zweckfrei“⁸ und verträgt demnach keine Verbindung mit jenen didaktischen Zielsetzungen. Das Lernspiel, so wandte man ein, sei gar kein „Spielmittel“, sondern ein „verkapptes“ Arbeitsmittel⁹, ein billiges „Zucker!“ für die Schüler, das die Mängel einseitig kognitiv orientierter oder demotivierender Lernverhältnisse „versüßen“ solle (statt sie zu beheben). Schließlich wollten die Reformpädagogen auch verhindern, daß die traditionelle „Lern- und Leistungsschule“ das kindliche Spielbedürfnis für ihre Zwecke instrumentalisiere anstatt auf die Bedürfnisse der Schüler besser einzugehen.

Setzten sich diese Einwände gegen das Lernspiel auch nicht voll durch, so trugen sie doch indirekt zur Entwicklung von pädagogischen Leitlinien bei, die auch heute noch für die Beurteilung von Lernspielen und für deren unterrichtlichen Einsatz relevant sind. Dieser reformpädagogischen Kritik kommt das Verdienst zu, den Eigenwert und die Schutzwürdigkeit des kindlichen Spiels nachdrücklich betont zu haben. Sie thematisierte die besondere und zusätzliche pädagogische Verantwortung, wenn beim Lernspieleinsatz das „Spiel-Erleben“ planmäßig an nicht-spielorientierte Ziele „gekoppelt“ wird. Auch stellte sie sich zu Recht einem unterrichts-„technologischen“ Denken entgegen, dem das Spiel nur als Mittel „recht kommt“. Schließlich trieb sie die pädagogisch-didaktische Reflexion des Lernspiels bei dessen Befürwortern stark voran.¹⁰

In einem wesentlichen Punkt aber folgt man der „fundamentalistischen“ Lernspiel-Kritik der Reformpädagogen nicht mehr. Heute betrachtet man vielfach Spiel und Nicht-Spiel nicht als ausschließende Gegensätze, sondern als Erlebnisqualitäten, die sich nur graduell unterscheiden. Das Moment der „Zweckfreiheit“ spielt dabei keine entscheidende Rolle (*Hielscher*)¹¹, können doch auch zweckorientierte Tätigkeiten unter bestimmten Bedingungen (teilweise) als „spielerisch“ erlebt werden. Daraus folgt, daß die Verbindung von Spiel(en) mit traditionellen Lernzielen keinen prinzipiellen Widerspruch beinhaltet. Das didaktische Spiel ist nicht a priori eine pädagogische Fehlkonstruktion; es kommt vielmehr darauf an, wie der Spiel-Aspekt bei der Beschäftigung mit dem Lernspiel realisiert werden kann.

Wie ist der Stand der gegenwärtigen Diskussion? Das Lernspiel wird vornehmlich als „Spielmittel“¹² gesehen; dies bedeutet, daß der pädagogisch reflektierte

Lernspieleinsatz die *Spiel-Dimension* ebenso ernst nehmen muß wie die angestrebten Lernziele. Denn vor allem die *Entfaltung subjektiven Spielerlebens* unterscheidet das didaktische Spiel von alternativen Arbeitsformen; jene aber bedarf – als unterrichtlich angebahnte (im Unterschied zur spontan entstehenden) – gewisser Voraussetzungen. Der Lehrer, der Lernspiele nicht nur als „Lückenfüller“ oder „Dessert“ einsetzt, sollte sich darüber im klaren sein, daß sein didaktisches Arrangement den Schülern jene „Frei-“ und „Schonräume“ gewähren muß, ohne die kein Spielerleben entsteht – und ohne die das didaktische Spiel auch weniger lernwirksam wird. Der folgende Abschnitt erläutert diese Zusammenhänge.

Aus der Perspektive der Pädagogen, die sich im Rahmen der öffentlichen Regelschule um einen kindgemäßen Unterricht bemühen, zeigt sich der Lernspieleinsatz in erster Linie als praktisches Problem. Sie sehen sich meist vor erheblich höhere Anforderungen als bei vergleichbaren Lehr-/Lernverfahren gestellt. Der Anspruch der Sache ist zu wahren; eine lernzieladäquate Spielidee muß gefunden und die Spielsituation pädagogisch gestaltet werden; dabei sind die individuellen Spiel- und Lernvoraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen; Lern- und Spielwert müssen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Oft erfordern Materialbeschaffung und -herstellung einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand. Dazu kommen gewisse Risiken, z. B. verminderte Zielstrebigkeit des Lernprozesses, größere Unübersichtlichkeit des Geschehens im Klassenzimmer, erhöhter Geräuschpegel, Aufbrechen von Emotionen, Konflikten und undiszipliniertem Verhalten oder auch Rechtfertigungsprobleme gegenüber Schulleitung, Kollegen und Eltern. Trotzdem würden viele Lehrer, so scheint es, Lernspiele verstärkt in ihren Unterricht einbeziehen, wenn sie in der Aus- oder Fortbildung mit praktikablen Möglichkeiten vertraut gemacht würden.¹³

2. Die Konzeption des Lernspiels

„Immer ist es ein spielendes Lernen“ (*Petersen*)¹⁴

Ob nun das Lernspiel als „Arbeitsmittel“ oder als „Spielmittel“ (*Kluge*) verstanden wird, der Bezugspunkt des didaktischen Arrangements liegt in der Anbahnung von *Lernprozessen*. Somit beruht

die Konzeption des didaktischen Spiels, wie alle spielpädagogischen Überlegungen, auf der grundsätzlichen Annahme von Strukturzusammenhängen zwischen Lern- und Spielprozessen.¹⁵

Im Unterschied zu anderen pädagogischen Spielformen gleicht die Verwendung des Lernspiels im Unterricht einer Gratwanderung: Im Interesse der Lernziele müssen die breitgestreuten Erfahrungsmöglichkeiten, die sich beim Spielen bieten, auf die lernwirksamen (im Sinne der intendierten Lernziele) eingeschränkt werden; diese Steuerung darf jedoch nicht so „zielorientiert“ sein, daß sie die Voraussetzungen für das spielen-tun zerstört. Denn mit der Spiel-Dimension ginge die besondere Qualität und Lernwirksamkeit dieses didaktischen Mittels verloren.

Im Jahre 1787 warnte der Philanthrop *Ernst Trapp* die Pädagogen: „Soll euch die Absicht eures Spielens nicht mislingen (sic), 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.“¹⁶

Für den Lernspieleinsatz, der die Spiel-Dimension berücksichtigt, ist es wichtig, sich auf das „Wesen“ des Spiels zu besinnen. Dazu ist es nicht nötig, die überaus facettenreiche Diskussion über die verschiedenen Ansätze und Probleme der Wesensbestimmung des Spiels zu reflektieren. Beim Lernspiel handelt es sich nämlich – wie oben erläutert – um einen Sonderfall, liegt ihm doch zumeist ein sehr spezieller Spieltyp, das regelgebundene Gesellschaftsspiel, zugrunde. Diese Form des Spiel(en)s kann man als *reales Handeln* im Bezugsfeld einer „Quasi-Realität“ (*Calliess*)¹⁷ deuten; als „Quasi-Realität“, weil die Regelstrukturen der Spielwirklichkeit fiktiv sind, d. h. nur auf freiwilliger Basis als gültig anerkannt werden und außerhalb der Spielrealität bedeutungs- und folgenlos sind. Im Spiel wird der Spieler gleichsam „Herr der Lage“ (*Freud*): anders als im realen Leben kann er prinzipiell uneingeschränkt darüber bestimmen, ob er sich auf ein Spiel und dessen Regeln einlassen möchte und wann er es beenden will. Verläßt er die Spielhaltung, so hebt er die Spielrealität auf¹⁸. Dessenungeachtet vermag der Spieler das Spiel mit großem Ernst bis zur Erschöpfung zu betreiben, können die Freude über einen Erfolg oder der Zorn über eine Niederlage noch lange nach Beendigung des Spiels anhalten. Auf das Spiel läßt sich der Spielende nämlich *real* ein: seine motorischen und kognitiven Aktivitäten, seine affektiven Bewegungen sowie sei-

ne sozialen Interaktionen, seine Freude, seine Anstrengung und Ausdauer sind *real*. Das Spiel ist ein Medium wirklicher Erfahrungen. Erfahrungen aber bedeuten immer „Veränderungen von Verhaltensdispositionen“, also Lernprozesse im weitesten Sinne¹⁹. Obwohl es als Handeln in einer „Quasi-Realität“ stattfindet, ist Spielen stets „folgenreich“ für den Spielenden; damit ist die Voraussetzung für pädagogisches Handeln gegeben.

Auch wenn man Lernspiele verwendet, müssen im Unterricht jene Voraussetzungen geschaffen werden, die die Schüler dazu ermutigen, sich tatsächlich auf eine „Quasi-Realität“ einzulassen. Nur dann kann Spielerleben entstehen. Am wichtigsten erscheint eine pädagogische Situation, die als „entspanntes Feld“ (Röhrs)²⁰ empfunden wird.

In diesem „Spielraum“ sind die Schüler vom „Ernst“ der alltäglichen Unterrichtswirklichkeit weitgehend abgeschirmt. Sie sollten über den „Freiraum“ verfügen, sich freiwillig mit dem Lernspiel zu beschäftigen und spontanes sowie emotionales Verhalten zu zeigen; gleichzeitig aber sollten sie die Sicherheit eines „Schonraums“ genießen, wo sie vom Druck einer Bewertungs- oder Prüfungssituation sowie von der Angst vor Mißerfolgen und Sanktionen entlastet sind. Der Lehrer muß dazu bereit sein, sich aus einer zentral steuernden Position zurückzuziehen und die Rolle des Prüfers und Beurteilers aufzugeben. Stattdessen tritt er als Berater und Helfer, gegebenenfalls auch als Tröster oder Schlichter auf.

Selbstverständlich sind spannende Spielideen und attraktive Materialien überaus wichtig. Die *Spielform*, in die man die Lerngegenstände einkleidet, stellt aber nur eine Aufforderung und Anregung zum Spiel dar, sie setzt das „Spiel-Erleben“ nicht automatisch in Gang. Spiel und Nicht-Spiel sind keine Gegensätze, die vom Vorhandensein einer Spielform abhängen. Vielmehr ist Spielen an *Situationen* gebunden, die u. a. jene freie Haltung gegenüber der Realität ermöglichen.²¹

Zugleich aber muß die Spielkonzeption *lernzieladäquate* Erfahrungen anbahnen, und – das gilt für jedes didaktische Arrangement – „ungewollte Nebenwirkungen“ (Spranger) ausschalten.²²

Nimmt man diese Forderungen ernst, so erscheint der Lernspieleinsatz als sehr anspruchsvolles Vorhaben, und die Frage liegt nahe, wie es denn mit der Lernwirksamkeit der didaktischen Spiele bestellt sei.

Zur Beantwortung trägt die Betrachtung des zweiten grundlegenden Aspekts der Lernspielkonzeption bei. Die Anziehungskraft, die das Lernspiel auf (Schul-)Pädagogen ausübt, liegt vornehmlich in

der Erwartung, die *spezifische Motivationsstruktur des Spielens* für den schulischen Lernprozeß nutzbar machen zu können. Diese erscheint dem methodisch-didaktischen Kalkül so wertvoll, weil sie intrinsischen Ursprungs ist und sehr intensive sowie ausdauernde Wiederholungen des Tuns provoziert.

„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“ (Petersen 1984, 102).

Im Spiel eines dreijährigen Kindes entdeckte Maria Montessori das Phänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“, der äußerst konzentrierten und ausdauernden Wiederholung bestimmter „Übungen“.²³

Diese Tendenz zur Wiederholung, die für den Lernprozeß, insbesondere für Übungs- und Festigungsphasen, so wünschenswert ist, hat der Motivationspsychologe Heckhausen (im Anschluß an Berlyne) mit dem hypothetischen Konstrukt des „Aktivierungszirkels“ erklärt²⁴. Demzufolge ist das Spielerleben nicht, wie man früher oft annahm, durch einen bloßen Entspannungsvorgang gekennzeichnet, sondern durch eine spannungserhaltende Zirkelstruktur, durch ein Pendeln zwischen Zuständen der An- und Entspannung im Bereich eines „mittleren Spannungsniveaus“. Erreicht ein Spieler die obere Schwelle eines noch als angenehm empfundenen Erregungsgrads, erlebt er das Umschlagen in Entspannung als lustvoll; dasselbe gilt für die Bewegung von geringer Erregung (z. B. Langeweile, Verdrossenheit) zu stimulierender Spannung. Dieses Pendeln folgt den subjektiven Bedürfnissen und enthält in sich den Impuls zur Wiederholung des Tuns, bis Sättigung eingetreten ist. In der „Quasi-Realität“ des Spiels kann eine Selbstregulierung der Erregungszustände stattfinden, wie sie im täglichen Leben unter dem Druck der Realitätsforderungen nicht möglich ist; dadurch fungiert Spielen als psychischer Ausgleichsmechanismus.

Die Einbettung von Lernprozessen in Spielerleben fördert somit nicht nur die Lernbereitschaft und -ausdauer, sondern dient auch der Kompensation von demotivierenden Wirkungen, die das systematische schulische Lernen aufgrund seiner äußeren und inneren Bedingungen zwangsläufig erzeugt²⁵. „Wo Monotonie und Einseitigkeit schulischer Beanspruchung kindliche Motivationen vernichten, sind Anregungen und Gegensteuerung durch Förderung von Spiel in der Schule etwas Machbares.“²⁶ Diese kompensatorische Wirkung kann nur von der *Spiel-Dimension* des Lernspiels erwartet werden. Der Aktivierungszirkel des Spiels setzt allerdings eine entspannte Atmosphäre und Freiheitsräume voraus, da sich sonst das Individuum nicht frei auf das eigene mittlere Spannungsniveau „einpendeln“ kann.

Einsiedler prüfte in einer Studie, „wie Leselernspiele den Lernfortschritt im Erstleseun-

terricht beeinflussen“²⁷. Einen „auffällig höheren Lernerfolg“ (7) mißt der Nachtest für jene Lerngruppe (= Klasse), die nicht nur – wie eine Kontrollgruppe – mit Leselernspielen gearbeitet hatte, sondern diese frei wählen und mit beliebigen, auch wechselnden Partnern arbeiten durfte. Dagegen ergibt sich kein wesentlicher Unterschied bei den Lernfortschritten der anderen Gruppen. Diese waren teils nach traditionellen Methoden unterrichtet worden, teils hatten sie an Trainingsprogrammen gearbeitet oder ohne die genannten Freiheiten Lernspiele benutzt. Auch Einsiedler vermutet daher, daß nicht die Spielform als solche schulischen Lernprozessen zugute kommt; entscheidend ist wahrscheinlich, daß sich die spezifische Motivationsstruktur des Spielens entfalten kann. Diese braucht Freiräume für jenes Maß an erlebter Selbstbestimmung²⁸ (z. B. Wahl des Spiels, der Spieldauer, der Partner) und freier Selbstregulierung (z. B. Ausdruck von Emotionen, keine Belastung durch „ernste“ Folgen), die das Spielerleben im Unterschied zu anderen Tätigkeitsformen charakterisieren.²⁹

Wenn auch vieles darauf hindeutet, „daß das Spiel nicht unbedingt eine direkte und sofort feststellbare Lernwirkung hat“³⁰, so sprechen auch die Ergebnisse anderer Studien dafür, daß die Lernwirksamkeit der didaktischen Spiele traditionellen Verfahren vergleichbar sein kann³¹ – wenn die pädagogische Situation die besonderen Spiel-Voraussetzungen berücksichtigt. Allerdings dürfen die Effizienz-Überlegungen neben dem produktorientierten (Lernzielerreichung) den prozeßorientierten (Motivation, Lernbereitschaft) Aspekt nicht übersehen. Wird die Beschäftigung mit dem didaktischen Spiel wirklich als Spiel erlebt, kann sie in ganz besonderem Maße zum psychohygienischen Ausgleich des Lernklimas beitragen und *indirekt* die Unterrichts- und Lerneffizienz steigern. Lernhemmende Faktoren werden abgeschwächt und die allgemeine Lernbereitschaft und -motivation verbessert.

Die Verwendung von Lernspielen eignet sich zur Realisierung der didaktischen Prinzipien der Schülerselbsttätigkeit, der Individualisierung und Differenzierung³² und trägt zu einem abwechslungsreichen Unterricht bei. Außerdem ist das Lernspiel trotz seiner „geschlossenen Struktur“ vielseitig methodisch einsetzbar. Es kann in der Einführungs-, Erarbeitungs-, vor allem aber in der Übungs- und Wiederholungsphase verwendet werden, wobei letztere der motivationssteigernden Wirkung des Spiel-Erlebens wohl am meisten bedürfen. Schließlich kann der Umgang mit didaktischen Spielen in der Schule auch das „Lernen des Lernens“ fördern: Kinder werden mit Spielideen vertraut und erhalten dabei wertvolle Anregungen für die phantasievollere und kurzweiligere Gestaltung

häuslicher Lern- bzw. Übungsvorgänge.³³

Ohne die reformpädagogischen Einwände zu übergehen, kann man durchaus dafür plädieren, Lernspiele stets dann einzusetzen, wenn es gelingt, Unterrichtsinhalte und -ziele in eine Spielkonzeption zu übertragen, die einerseits lerneffizient ist und *andererseits die Spielfreude der Schüler anspricht*. Wird nämlich die besondere Qualität des Spiels im pädagogisch-didaktischen Arrangement berücksichtigt, trifft der Vorwurf des unpädagogisch-oberflächlichen Spielverständnisses, welches die Kritik der Reformpädagogen hervorrief, nicht mehr grundsätzlich zu.³⁴

Will man didaktische Spiele systematisch in den Unterricht einbeziehen, sollte man mit einem längeren und schwierigeren Lernprozeß rechnen. Die Spielfähigkeit von Schülern kann sehr unterschiedlich entwickelt sein³⁵; sie können oft mit den Freiheitsspielräumen nicht umgehen und müssen die Einhaltung fester Regeln mühsam trainieren. Nicht jeden Tag verfügen sie über die notwendige emotionale Stabilität, um die Lautstärke trotz hoher Gespanntheit zu kontrollieren, geduldig zu warten oder einen „guten Verlierer“ abzugeben. Kinder/Schüler wollen keineswegs immer dann spielen, wenn es die Unterrichtsplanung vorsieht, und man darf nicht erwarten, daß ihnen die vorhandenen oder vorgeschlagenen Spiele stets gefallen.³⁶

Der „Lernprozeß“ erfordert unter Umständen viel Ausdauer und pädagogisches Geschick. Wichtige Voraussetzungen für sein Gelingen sind beispielsweise klärende Absprachen mit Schulleitern, Kollegen, Eltern und Schülern; im Klassenzimmer ist für eine spielanregende Umgebung zu sorgen³⁷; sorgfältig müssen die Kinder mit Spielinhalten und -regeln der didaktischen Spiele vertraut gemacht werden; für die Benutzung der Spiele und das Verhalten sind feste Regeln zu vereinbaren und geduldig einzuüben³⁸; auf Disziplinverstöße sollte man nicht repressiv antworten.

Doch die Perspektive ist lohnenswert: Das Lernspiel – als Spielmittel respektiert – kann dem nicht-spielorientierten Unterricht eine Brücke zur Integration des *Spielerlebens* in die schulische *Lernwelt* bauen; manchmal könnte es sogar ein Weg sein, auf dem man sich jener *Schleiermacherschen* Maxime nähert, von der schulisches Lernen oft weit entfernt ist: „Alle Vorbereitung [auf das Erwachsenenleben; S. P.] muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung muß zugleich Vorbereitung sein.“³⁹

3. Anregungen für die Praxis

Eine kleine Auswahl an Spielvorschlägen

Die meisten Beispiele beziehen sich auf die Fächer Deutsch und Mathematik in der Primarstufe; die Auswahl folgt im wesentlichen den Kriterien der Variationsfähigkeit des Spielvorschlags, der Praktikabilität beim Einsatz und der Nähe des Spielkonzepts zu Gesellschaftsspielen. Spielvorlagen, die Übungs- und Arbeitsblättern ähnlicher sind als Spielmittel, wurden nicht berücksichtigt.⁴⁰

Würfelspiele haben in der Regel einen hohen Spielwert; der Zufall bringt Spannung und gibt auch schwächeren Schülern echte Gewinnchancen.

● **Würfeln-Einmaleins**⁴¹ (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit): Jeder Spieler würfelt mit zwei Würfeln. Die Augen werden multipliziert und die Produkte nach mehreren Runden addiert. Wer die höchste Summe erreicht hat, ist Sieger.

Variante 1: Würfeln mit drei Würfeln; zwei werden multipliziert und die dritte addiert; jeder Spieler wählt die Augenzahlen für Multiplikation und Addition so, daß er das höchste Ergebnis erzielt.

Variante 2: Wer als erster z. B. die Zahl 99 erreicht hat, ist Gewinner; wer über diese Zahl hinauswürfelt, muß ausscheiden.

● **Autonummern würfeln**⁴² (Partner- und Gruppenarbeit; Bilden und Ordnen von drei- bzw. mehrstelligen Zahlen): 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.

● **Fast wie Scrabble** (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit; aus Buchstaben-Material Wörter bilden; Deutsch und Fremdsprachen): Vier Würfel sind mit 24 Buchstaben beklebt. Mehrere Runden lang würfelt jeder Spieler reihum mit allen Würfeln und notiert jeweils die vier oben liegenden Buchstaben. Anschließend versucht jeder, aus seinem Buchstaben-Material Wörter zu bilden. Wer zuerst alle Buchstaben verwenden konnte, hat gewonnen. Die Spielregeln können den Buchstaben-Tausch zwischen den Spielern und/oder die Mehrfach-Verwendung von Vokalen zulassen.

Herstellung von Brettspielen

Jedes Brettspiel, auf dem Figuren gemäß der gewürfelten Augenzahl vorrücken, kann zum Lernspiel werden, wenn man in den „Weg“ „Ereignisfelder“ einbaut. Erreicht eine Figur ein solches, muß der Spieler eines der verdeckt auf dem Tisch liegenden Kärtchen ziehen. Diese enthalten Fragen oder Aufgaben (zugeschnitten auf den Unterrichtsgegenstand, mit dem das Lernspiel verbunden ist,

vielleicht auch weiter gefaßte sog. „Wiederholungsfragen“). Die richtige oder falsche Beantwortung der Fragen kann mit Konsequenzen (z. B. nochmals würfeln oder aussetzen) verbunden werden.

Spiele mit geographischen Designs (z. B. „Deutschlandreise“) bieten sich dem Heimat- und Sachkunde-Unterricht als Vorlagen für die Herstellung regionalbezogener Fassungen an.

Kartenspiele sind den Schülern als Gesellschaftsspiele bekannt; sie enthalten oft ein bedeutendes Spannungsmoment. Man kann sie ohne großen Aufwand von Schülern fertigen lassen, wenn man beispielsweise hektografierte Blätter verteilt, die die Schüler auf entsprechend zugeschnittene Kartons oder auf „blanki“-Karten⁴³ kleben.

Quartette (Gruppenarbeit)

Grundprinzip: Jeweils vier Karten bilden ein Quartett; Gewinner ist, wer die meisten Quartette ab- bzw. aufgelegt hat (je nach Spielregel). Zu Beginn des Spiels werden alle Karten verteilt. Ein Spieler (Vereinbarung) fragt andere Spieler nach Karten, die ihm zu einem Quartett fehlen; wenn ein Mitspieler die nachgefragte Karte hat, muß er sie abgeben, hat er sie nicht, „bedauert“ er. Dieser darf nun selbst nach gewünschten Karten fragen, bis ein Mitspieler „bedauert“.

● *Beispiel:* Addition/Multiplikation/Subtraktion/Division

Quartett A:

$7 \times 6 =$	$5 \times 6 =$
$5 \times 6 =$	$6 \times 6 =$
$6 \times 6 =$	$7 \times 6 =$
$8 \times 6 =$	$8 \times 6 =$

Quartett B:

$8 + 17 =$	$13 + 17 =$
$13 + 17 =$	$8 + 17 =$
$25 + 17 =$	$25 + 17 =$
$30 + 17 =$	$30 + 17 =$

Zu jedem Quartett sind je zwei Karten nach diesem Muster zu ergänzen; für das Spiel sind weitere Quartette zu bilden. Der Spieler fragt nach den nicht unterstrichenen Rechnungen. Er erhält die Karte aber nur, wenn er die richtige Lösung angeben kann; ist dies nicht der Fall, geht das „Fragerecht“ an den Besitzer der nachgefragten Karte.

● *Beispiel:* Steigerungsterzett⁴⁴ (auch Fremdsprachenunterricht)

Jede Karte enthält eine Adjektiv- oder Adverbform auf der Grundstufe oder einer der beiden Steigerungsstufen. Der Spieler muß nach den fehlenden Formen fragen.

Variante: Verben in drei Zeiten (z. B. ich gehe, ich ging, bin gegangen); Erweiterung zum Quartett (vier Zeiten) oder Quintett möglich. Im Heimat- und Sachkundeunterricht bieten sich viele Themen für die Herstellung von Quartetten an, z. B. geschützte Pflanzen, eßbare Pilze, heimische Singvögel, regionale Sehenswürdigkeiten usw. (Solche Quartette sind teilweise auch im Handel erhältlich.)

Domino (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)

Grundprinzip: Jede Spielkarte hat eine Mittellinie, die zwei verschiedene Bilder trennt. Die

Karten werden an die Spieler verteilt. Der Spieler beginnt, der die einzige Karte mit einem leeren linken Feld besitzt. Der nächste Spieler legt eine seiner Karten an, wenn er eine passende in seinem Vorrat findet. Wer als erster alle Karten angelegt hat, ist Sieger.

Variante: Jeder Spieler erhält nur wenige Karten, der Rest liegt verdeckt in der Mitte. Wenn ein Spieler nicht anlegen kann, muß er so lange Karten aus dem Stapel „ziehen“, bis er eine passende findet. Ist die „Bank“ leer, verfährt man wie oben.

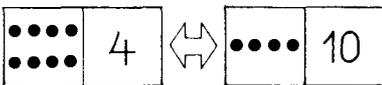
Hinweis: Das Domino sollte so konzipiert sein, daß es grundsätzlich stets mehrere Möglichkeiten gibt, an eine Karte anzulegen (z. B.:

	Baum
--	------

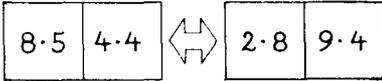
; Anschlußkarten: Birke, Eiche usw.); passen jeweils nur zwei Karten zusammen, ist die Memory-Spielform vorzuziehen.

● **Beispiele:** Rechnen

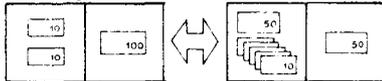
Zahlen-Domino



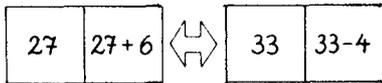
Einmaleins-Domino



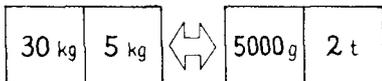
Wechselgeld-Domino (Geldscheine)



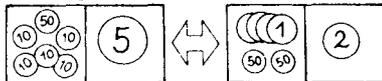
Rechen-Domino



Umwandel-Domino



Wechselgeld-Domino (Münzen)



(Regelein 1979, 26)

● **Beispiele:** Heimat- und Sachkunde



● **Beispiele:** Deutsch- und Fremdsprachenunterricht



Landkarten-Puzzle als Domino (Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit): Man stellt vereinfachte Landkarten her, die zu heimat- bzw. -erdkundlichen oder geschichtlichen Unterrichtsthemen Bezug haben, klebt sie auf festes Papier und zerschneidet sie in nicht zu kleine Teile mit unregelmäßigen „Puzzle“-Rändern. Die Schnitte sollten durch Stadt-

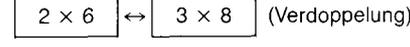
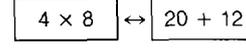
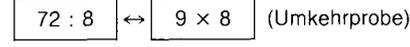
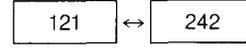
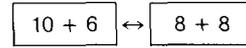
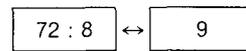
Fluß- oder Gebirgsnamen gelegt werden. Das Spiel kann als Puzzle, aber auch als Domino gespielt werden. In diesem Fall werden die Teile an die Spieler ausgegeben, und ein Teil wird als Beginn ausgelegt. Reihum darf jeder Spieler seine Teile anlegen, wenn sie passen; ansonsten setzt er aus. Gewonnen hat, wer als erster alle Teile angelegt hat.

Memory (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)

Grundprinzip: Kartenpaare liegen ungeordnet und verdeckt auf dem Tisch. Der Reihe nach decken die Spieler je zwei Karten auf; passen sie nicht zusammen, werden sie wieder verdeckt, und der nächste Spieler ist an der Reihe. Handelt es sich um ein Paar, behält es der Spieler; er darf ein weiteres Kartenpaar aufdecken. Gewonnen hat der Spieler mit den meisten Kartenpaaren.

● **Beispiele:** Rechnen

Prinzipiell kann man die Aufgabentypen des Domino frei wählen. So gehören beispielsweise zusammen:



● **Beispiele:** Heimat- und Sachkunde:

Man kann Abbildungs-, Wort- oder Abbildung-/Wort-Paare bilden lassen.

Anregungen: Tierspuren als Abbildung / Tier als Wort oder in Abbildung; Abbildung einer Pflanze / Pflanzennamen; berühmtes Stadtwahrzeichen / Name der Stadt;

Je zwei identische Postkarten aus der Heimatstadt bzw. -gend (auf neutralen Karten aufkleben!); der Spieler darf das Paar nur dann nehmen, wenn er die Frage beantworten kann, die sich auf einer der beiden Postkarten (Bildseite!) befindet.

● **Beispiele:** Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Anregungen: Abbildung/Bezeichnung-Paar (z. B.

	*
--	---

 ↔

Stern

 bzw.

star

 bzw.

étoile

);

Vorschläge von Regelein (1979, 140) für die Gestaltung von Kartenpaaren: (Abb. 1 unten)

Lotto (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)

Jeder Spieler bzw. jede Spielgruppe hat eine Legetafel vor sich. Kärtchen müssen richtig auf deren verschiedene Felder plaziert werden. Selbstkontrollmöglichkeiten: a. Sind die Kärtchen richtig gelegt (Bildseite nach unten), zeigen die Rückseiten ein Bild, das sich über alle Kärtchen erstreckt. b. Die Kärtchen haben puzzleartige Schnittränder; falsch zugeordnete Kärtchen lassen sich nicht einordnen. Bei beiden Verfahren wird der Spieler darüber informiert, wo er den Fehler gemacht hat. Wie bei Memory oder Domino kann man die Zuordnungen variieren: Bild zu Bild (z. B. Baum und Frucht), Bild zu Wort (auch Fremdsprachen und Grammatik), Rechenaufgabe zu Rechenlösung usw.

Andere Spiele

● **Silbenspiel**

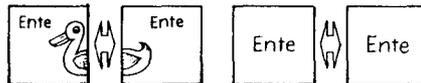
Wortkarten werden in Silben zerschnitten. Jedem Kind wird eine Silbenkarte angeheftet (z. B. mit einer Wäscheklammer). Die Kinder bewegen sich zur Musik im Raum. Wenn sie plötzlich aufhört, müssen die „Wörter“ möglichst schnell zusammenfinden.

● **Teekesselchen und Varianten** (Gruppe, Klasse)

Je zwei Kinder suchen sich ein „Teekessel“-Wort, ein Homonym. Abwechselnd beschreiben sie ihren Begriff, z. B. „Birne“: „Mein Teekesselchen ist grün oder gelb.“ – „Mein Teekesselchen ist durchsichtig.“ „Mein Teekesselchen gibt es im Herbst.“ – „Mein Teekesselchen gibt es immer.“ Wer den Begriff zuerst errät, darf einen Partner wählen und ein neues Rätsel stellen (z. B. Bauer, Bank, Tau, Horn, Feder, Flügel, Strauß, Bremse, Pony, Lappen, Rost). Es ist günstig, wenn der Lehrer Karten mit „Teekesselchen“-Begriffen bereithält – auch für folgende Varianten⁴⁵.

Varianten: Wortpaare, die bis auf einen Buchstaben gleichlautend sind, z. B. „Tanne“ und „Tonne“ („Mein Teekesselchen steht im Wald.“ „Mein Teekesselchen steht neben

Gleiche Wort-Schriftbilder



Verschiedene Wort-Schriftbilder



Klangähnliche Wörter

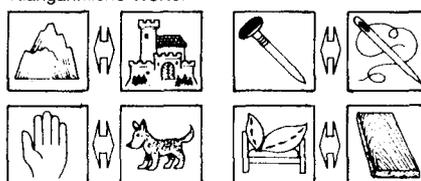
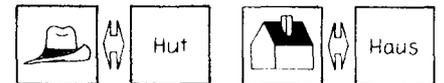


Bild und Wort-Schriftbild



Wörter in Ein- und Mehrzahl

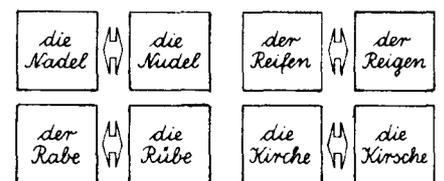
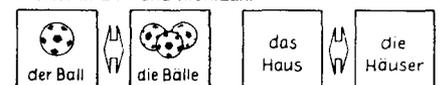


Abb. 1

dem Haus.“) (z. B. Rasen, Rosen; Mast, Most); Wortpaare wie „Ostern“ und „Stern“ („Mein Teekesselchen *mit Kopf* gibt es nur im Frühling.“ „Mein Teekesselchen *ohne Kopf* sieht man nur nachts.“ usw.); andere Beispiele: Glocke, Locke; Mast, Ast.

Anmerkungen

1 Nickel 1978, 249

2 Das Lernspiel dient meist dem Einüben ganz spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Daher wird das umfassende Thema der elementaren Bedeutung des kindlichen Spiels für die Entwicklung der motorischen, kognitiven und psychischen Funktionen, d. h. für grundlegendes menschliches Lernen, wie dies die Entwicklungspsychologie (vgl. Piaget 1969, 1983) und andere Disziplinen dargestellt haben, nur am Rande berührt.

Man kann das Lernspiel als didaktisches Hilfsmittel definieren, das die Form von (materialgebundenen oder materialfreien) Spielen aufweist. Die Spielform lehnt sich in der Regel an Modelle von *regelgebundenen Gesellschaftsspielen* an (z. B. Lotto, Domino, Quartett und andere Kartenspiele, Memory, Scrabble, Trivial Pursuit oder andere Brett- und Würfelspiele, Rate- und Rätselspiele sowie materialgebundene Spielhandlungen für einen, zwei oder mehrere Spieler oder für die Klasse insgesamt).

Die Spielkonzeption ist mit didaktischer Intentionalität „geladen“ (Peterson), die sich über Spielinhalte, Spielregeln oder beides zugleich vermitteln kann (vgl. dazu Kube 1977, 44–56: Erläuterung dieser drei Formaltypen des Lernspiels). *Das Lernspiel unterscheidet sich deutlich von anderen schulisch relevanten Spielformen wie darstellendes Spiel, Rollenspiel, Planspiel, Sport- und Mannschaftsspiel sowie „freies Spiel“.*

Die weitaus größte Zahl der auf dem Markt angebotenen oder in „Spielbüchern“ beschriebenen Lernspiele ist auf den Primärbereich bezogen und verspricht „Lernförderung“ beim Erwerb der „Kulturtechniken“; es gibt jedoch auch Lernspiele für die Heimat- und Sachkunde, Geschichte, Geographie, Fremdsprachen und andere Fachgebiete. Zu anderen Definitionen vgl. Kluge 1981, 61

3 Vgl. Kube 1977, 40

4 So ist es nicht verwunderlich, daß die Verfechter des Unterrichtsprinzips „Spiel“ dem Lernspiel nur beiläufiges Interesse entgegenbringen. Ihnen ist das Spiel als Medium kindgemäßer „offener“ Lernprozesse besonders wertvoll und sie wollen die Förderung der Spielfähigkeit als wichtige Aufgabe der (Grund-)Schule verstanden wissen (vgl. z. B. Daublebsky ⁷1980; Kreuzer 1986 spricht vom „Spiel als pädagogischem Auftrag“ (438) und von der „Verantwortung der Schule für das Spiel“). Das didaktische Spiel aber steht der kognitiven Funktionsschulung traditionellen Unterrichtens allzu nahe.

5 Vgl. z. B. Kluge 1981, 71; eine umfassende Untersuchung bietet Klinka, Winfried: *Spiel- und Arbeitsmittel im Vorschul- und Grundschulalter*, Wien, München 1976

6 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.)

7 Peterson 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.

8 Vgl. Anm. 17

9 Vgl. Kluge (1981): „Das Spielbedürfnis der Kin-

der darf nicht der zweckrationalen Organisation von Lernprozessen geopfert werden.“ (54) und a. a. O., 70f. zu den Gefahren des pädagogischen Mißbrauchs des Lernspiels; zur reformpädagogisch orientierten Kritik am Lernspiel vgl. auch Retter 1979, 182 u. 372 ff.

10 Zur begrifflichen Unterscheidung von Spiel- und Arbeitsmitteln vgl. Klinka, Winfried/Mieske, Hans: *Schulpädagogische Aspekte des Spieles und der Spiel- und Arbeitsmittel*, Wien, München 1979

11 Vgl. Hielscher in Anm. 17 und 21

12 Kluge stellt in einer überzeugenden Argumentation dar, daß das Lernspiel *aus didaktischer Sicht* zwar als „Lernmittel“ zu gelten habe; das pädagogische Arrangement müsse aber so gestaltet sein, daß das Lernspiel im Erleben der Schüler zum „Spielmittel“ werde; es sei nicht als „Arbeitsmittel“ einzuordnen, sondern neben den „Arbeits-“ und „Beschäftigungsmitteln“ als „Unterrichtsmittel“ (vgl. Kluge 1980, 80 ff.).

13 Schiffler ²1979, 30

14 Petersen 1984, 102

15 Wenngleich die „Beziehungen von Spiel, vermittelnden Faktoren und Lerneffekten“ (Einsiedler 1982, 8) noch weitgehend ungeklärt sind, was bei der komplexen Beschaffenheit der Phänomene, die als Spiel(en) verstanden werden, nicht verwundern kann, spricht vieles dafür, daß die Entfaltung der Spielfähigkeit mit der kognitiven Entwicklung korreliert. Kluge (1981, 50–54) berichtet von Einzeluntersuchungen über eine Vielzahl von Lernwirkungen des Spielens; er reflektiert aber auch Flitners (⁶1980) Kritik an allzu simplifizierenden Transfererwartungen: „Beim Spielen erlernt das Kind in erster Linie – spielen. Es erlernt (...) die Verhaltensweisen (...), die für die jeweiligen Spielweisen erforderlich sind.“ (119 f.) Vgl. zu allgemeinen Lerneffekten des Spiels auch Hielscher 1981, 26–35; Einsiedler (1982, 2–6) stellt verschiedene Modelle des Zusammenhangs von Spielen und Lernen im Überblick dar.

16 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, 127 f.

17 Einen Überblick über verschiedene Ansätze zur Spieldeutung bietet Kreuzer, I, 1983, 7–16. 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 spiel-theoretischer Ansätze stützen (vgl. den psychoanalytischen, den motivationspsychologischen und den phänomenologischen Ansatz im Überblick bei Kluge 1981, 30 f.). Hielscher hält, meiner Meinung nach mit Recht, die „Zweckfreiheit“ für ein begrifflich allzu problematisches Kriterium (z. B. 1981, 23).

18 Vgl. Hielscher 1981, 24 ff.

19 Vgl. Bower/Hilgard zit. nach Weidenmann (1989): „Lernen bezieht sich auf eine Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotential eines Individuums in einer gegebenen Situation, die sich zurückführen läßt auf wiederholte Erfahrungen des Individuums in dieser Situation.“ (996)

20 Röhrs 1983, 45

21 Vgl. Hielscher 1981, 21–26

22 So sollten Lernspiele vermieden werden, in denen schwache Schüler voraussichtlich verlieren müssen, sowie solche, die in besonderem Maße Aggressionen auslösen und konkurrierendes Verhalten fördern. Vom Zufallsprinzip bestimmte Spiele bieten schwachen Schülern bessere Erfolgchancen. Man muß bedenken, daß Regelspiele durch eine hohe Spieldynamik, aber auch durch große Konflikt- und Frustrationspotentiale gekennzeichnet sind (vgl. Kreuzer 1986, 446).

23 Montessori lehnte es ab, von „Spiel“ zu sprechen, wenn sich Kinder mit Montessori-Sinnesmaterialien beschäftigten. Für Montessori bedeutete dieses konzentrierte Tun „Arbeit“, Ar-

beit 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 Einsiedler nimmt an, daß „Lernen im Spiel die demotivierende Wirkung von Lehrgängen aufzuheben und über die Vermittlung von Motivation zu einer veränderten Einstellung gegenüber Lernaufgaben führen kann“ (1982, 8).

26 Scheuerl 1983, 39

27 Einsiedler 1982, 7

28 Studien des Motivationspsychologen DeCharms belegen, daß die Selbstwahrnehmung als „origin“, als Urheber des eigenen Tuns, für den Aufbau bzw. die Förderung intrinsischer Motivationen überaus wichtig ist; dies gilt für den Spielprozeß ebenso wie für den Lernprozeß. Vgl. DeCharms, R.: *Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung*, in: Edelstein, W./Hopf, D. (Hg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*, Stuttgart 1973, 60–78

29 Es handelt sich um eine Freiheit des Sich-Einlassens auf das Spiel; dabei spielt es keine Rolle, ob die Spielregeln streng sind oder nicht, wichtig ist nur, daß sie freiwillig akzeptiert sind.

30 A. a. O., 8

31 Vgl. Einsiedler 1982, 71.

32 Neben anderen Kriterien für die Qualität eines Lernspiels (wie z. B. gute Lern/Spielwert-Relation, einfache und klare Strukturierung, hoher Anforderungsgehalt, ästhetische Gestaltung, Haltbarkeit, Variationsmöglichkeiten usw.) erscheinen die Möglichkeiten, den Schwierigkeitsgrad dosiert zu steigern sowie das Spiel lehrerunabhängig zu gebrauchen und das Ergebnis selbstständig zu kontrollieren, besonders wichtig. Das Thema „Lernspiele“ bietet sich auch für Elternabende an, da viele Mütter und Väter an Spielideen interessiert sind.

34 Der puristische Spielbegriff der reformpädagogischen Kritik wird ohnehin nicht mehr geteilt, vgl. Absatz 1.

35 Das Regelspiel setzt eine bestimmte kognitive Entwicklung voraus (vgl. Piaget 1983, 23–134 [Die Spielregeln]). Die Entfaltung der Spielfähigkeit ist auch vom Erziehungsmilieu im Elternhaus abhängig (vgl. Einsiedler 1982, 7).

36 Vgl. zu den Schwierigkeiten, in der Schule zu spielen Daublebsky ⁷1980, 9–16

37 Vgl. Calliess 1975, 30 ff.

38 So ist z. B. das rasche und organisierte Bilden eines Sitzkreises regelrecht zu trainieren.

39 Schleiermacher, Friedrich E. D. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, besorgt v. E. Lichtenstein, Paderborn ²1964, 268

40 Da diese Auswahl zwangsläufig allzu begrenzt ist, möchte ich auf Beispiele der neueren Spiel-Literatur verweisen:

● *Mathematik:*

Krampe, Jörg/Mittelmann, Rolf: *Spielen im Mathematikunterricht. 250 Rechenspiele im Überblick und Tipps zum Selbermachen von Spielen*, Heinsberg 1987 (Agentur Dieck). – Floer, Jürgen (Hg.): *Arithmetik für Kinder* Materialien, Spiele, Übungsformen, Frankfurt/M. 1985. – *Die Bergedorfer Kopiervorlagen* (Verlag Sigrid Perren) stehen teilweise herkömmlichen Arbeits- und Übungsmaterialien sehr nahe.

● *Deutsch:*

Der Markt bietet viele Memory-, Puzzle- und Bingo-Spielformen an. Interessante und bei Schülern beliebte Spiele sind „Duden-König“ und „Suchsel“ (beide Wehrhritzt-Verlag). – *Spiel-Literatur: Schwander, Michael: Spielen im Deutschunterricht*, Bd. 1, ders./Holly, Werner: *Spielen im Deutschunterricht*, Bd. 2, Heinsberg 1984,

▷ Fortsetzung von Seite 311
(Susanne Popp)

1985 (Agentur Dieck). – *Wagner, Reinhold*: Formen spielerischen Lernens im Deutschunterricht der Grundschule, Ansbach 1982. – Die reichste Fundgrube für Mathematik- und Deutsch-Lernspiele: *Regelein, Silvia*: Lernspiele für die Grundschule, Ansbach ²1979

● *Englischunterricht*:

Löffler, Renate/Kuntze, Wolf-Michael: Spielen im Englisch-Unterricht 2, München 1980.

● *Heimat- und Sachkunde*:

Walter, Günter: Spielen im Sachunterricht, Heinsberg 1984 (Agentur Dieck). – *Wagner, Reinhold*: Formen spielerischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule, Ansbach 1983.

● *Umwelterziehung*:

Halbach, Udo u. a.: Lernspiele in der Umwelterziehung, Weinheim 1982.

In folgenden Spielen wurden „klassische“ Spielideen auf das Grundschulalter zugeschnitten; sie sind auch als Anregung für das gemeinsame Herstellen von Spielen in unterrichtsbezogenen Projekten interessant: „Trivial Pursuit Junior“, „Junior Scrabble“, „Deutschland-Reise“, „Deutschland-Rallye“ (alle Wehrfritz-Verlag), Tierarten- und Pflanzen-Puzzles, -Quartette oder -Memorys (bei verschiedenen Verlagen). – Ein besonderer Hinweis gilt dem „Blanki“-Sortiment des ALS-Verlags (Postfach 70 0152 D-6000 Frankfurt/M.), das Blanko-Vorlagen für Quartette, Memorys und Brettspiele anbietet, welche die Herstellung unterrichtsbezogener Spiele sehr erleichtern.

- 41 Vgl. *Regelein* ²1979, 22
42 Vgl. a. a. O., 19
43 Vgl. Anm. 40
44 Vgl. *Regelein* ²1979, 143
45 Weitere Beispiele bei *Regelein* ²1979

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.): Bd. 2.1, Stuttgart 1975, 15–43
Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule. Stuttgart ⁷1980
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
Flitner, Andreas (Hg.): Das Kinderspiel, 4., völlig neu bearb. Aufl., München 1978
ders.: Spielen – Lernen. München ⁶1980
Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Zusammengest. v. P. Oswald/G. Schulz-Benesch, Freiburg/Br. 1967
Hartmann, Waltraut/Neugebauer, Reinhilde/Riess, Andrea: Spiel und elementares Lernen. Wien 1988
Heckhausen, Heinz: Entwurf einer Psychologie des Spielens, wiederabgedruckt in: Flitner, Andreas (Hg.): München 1978, 138–155
Hielscher, Hans: Spielen und Lernen in der Grundschule, in: Ehrenwirth Grundschulmagazin, 3, 1976, 7–10
ders.: Spielen macht Schule. 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. Bad Heilbrunn/Obb. 1980
ders.: Spielen und Erfahren. Bad Heilbrunn/Obb. 1981
Kreuzer, Karl Josef (Hg.): Handbuch der Spielpädagogik, 4 Bde., Düsseldorf 1983 (Bd. 1 u. 2), 1984 (Bd. 3 u. 4)
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
Nickel, Horst u. a.: Unterrichten und Erziehen, Stuttgart 1978
Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Weinheim, Basel 1984
Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969
ders.: Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart 1983
Regelein, Silvia: Lernspiele für die Grundschule, Ansbach ²1979
Retter, Hein: Spielmittel, in: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Bd. 2.1, Stuttgart 1975, 211–283
ders.: Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel, Weinheim, Basel 1979
Röhrs, Hermann: Das Spiel – Grundbedingungen der Entwicklung des Lebens, in: Kreuzer, Karl Josef (Hg.): Düsseldorf 1983, 53–67
Scheuerl, Hans: Das Spiel. Weinheim 1979
ders.: Die pädagogisch-anthropologische Dimension des Spiels, in: Kreuzer, Karl Josef (Hg.): Düsseldorf 1983, 31–42
Schiffler, Horst: Schule und Spielen, Ravensburg ²1979
Weidenmann, Bernd: Lernen – Lerntheorie, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek 1989, 996–1010