



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Bachelor Thesis

„Spiel als Lernform in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“

Fachbereich Soziale Arbeit

Prof. Dr. phil Hanke

Dr. Tischer

von
Sophie Dencker

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0216-4

28. Juni 2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Spiel	3
1.1 Wesensbestimmung nach Scheuerl	3
1.1.1 Freiheit	3
1.1.2 Unendlichkeit	3
1.1.3 Scheinhaftigkeit.....	4
1.1.4 Ambivalenz	5
1.1.5 Geschlossenheit.....	6
1.1.6 Gegenwärtigkeit	7
1.2 Erscheinungen des Spiels nach Scheuerl	8
1.2.1 Subjektlose Spiele	8
1.2.2 Vom Subjekt erzeugte Spiele ohne Spielerscheinung.....	8
1.2.3 Vom Subjekt erzeugte Spiele mit Spielerscheinung	9
1.2.4 Zusammenfassung und Fazit dieser Spielerscheinungen	9
1.3 Definition von Spiel	10
1.4 Einteilung der Spiele nach Caillois	11
2. Lernen	14
2.1 Lerntheorien	14
2.1.1 Exkurs zum pädagogischen Konstruktivismus	15
2.2 Definitionen von Lernen	16
2.3 Pädagogische Lerntheorien	16
2.3.1 Mimetisches Lernen	17
2.3.1.1 Mimetisches Lernen bei Kindern	17
2.3.1.2 Mimetisches Lernen bei Jugendlichen	18
2.3.2 Leibliches Lernen.....	18
2.3.2.1 „Sinnliche Wahrnehmung“	19
2.3.2.2 „Bewegung und Handlung“	19
2.3.2.3 „Auftritt und Erscheinung“	20
2.3.3 Ästhetisches Lernen	20
2.4 Zusammenfassung der pädagogischen Lerntheorien	21
3. Lernen und Spiel	22
3.1 Lernen im Spiel	23
3.2 Pädagogische Lerntheorien und Spiel	24
3.3 Mimesis zeigt sich im Spiel	25
3.4 Spielpädagogik	26
3.5 Playing Arts als Beispiel für die Spielpädagogik.....	28
4. Schlussbetrachtung	30
5. Quellenverzeichnis	33
6. Eidesstattliche Erklärung	35

Einleitung

In dieser Arbeit handelt es sich um das Thema „Spiel als Lernform in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“.

Zum einen möchte ich untersuchen, auf welche Weise Spiel Lernprozesse anregt und welche Lernformen sich im Spiel entfalten.

Zum zweiten soll untersucht werden, in wie weit Spiel sinnvoll in der Pädagogik und insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Anwendung kommen kann.

Dazu habe ich diese Arbeit in folgende drei Bereiche gegliedert:

Der erste Bereich beschäftigt sich mit dem Spiel. Im zweiten Bereich geht es um das Lernen und im dritten Bereich werden Verbindungen zwischen Lernen und Spiel hergestellt.

Meine erste These lautet: **Durch Spiel kann der Mensch etwas lernen!**

Um nun diese These zu bearbeiten, muss geklärt werden, was mit Spiel gemeint ist. Daher beginnt die Arbeit mit dem ersten Bereich, indem das Thema Spiel detailliert erläutert wird.

Zu Beginn werde ich die sechs Wesensmerkmale des Spiels nach Scheuerl erklären. Danach komme ich zu den drei Erscheinungsarten des Spiels nach Scheuerl, denn das Spiel begegnet uns nicht immer auf der gleichen Art und Weise. Um dann zu klären, wie sich Spiel definieren lässt bzw. was Spiel ist, werde ich eine Definition von Spiel nach Huizinga vorstellen. Zum Schluss des ersten Abschnitts werde ich die tabellarische Einteilung der Spiele nach Caillois darstellen.

Um weiterhin bei der ersten These zu bleiben, werde ich im zweiten Bereich meiner Arbeit das Thema Lernen aufgreifen.

Anfangen werde ich mit einer kurzen Erläuterung der drei großen Theoriebereiche des Lernens. Dann werde ich das Lernen differenzieren, auf den Bereich der konstruktivistischen Lerntheorien, worauf ein kurzer Exkurs zum Konstruktivismus folgt. Anschließend werde ich das Lernen genauer definieren. Danach folgt die Erläuterung der pädagogischen Lerntheorien mit den Beispielen des mimetischen, leiblichen und ästhetischen Lernens.

Jetzt soll der dritte Bereich meiner Arbeit folgen. In diesem werden nun das Lernen und das Spiel in Zusammenhang miteinander gebracht. Im ersten Kapitel handelt es sich um

das Lernen im Spiel. Ich werde klären, ob Spiel und Lernen überhaupt miteinander in Verbindung gebracht werden können.

Im zweiten Kapitel werde ich untersuchen, auf welche Weise sich das Spiel im mimetischen, leiblichen und ästhetischen Lernen wieder findet.

Der Kern des mimetischen Lernens ist Mimesis. Daher werde ich darlegen, dass Mimesis sich im Spiel aufzeigen lässt. Dieser Punkt stellt eine weitere Verbindung zwischen Spiel und Lernen her.

Da nun an dieser Stelle die Verbindung zwischen Spiel und Lernen aufgezeigt wurde, komme ich zu meiner zweiten These, die wie folgt lautet:

Spiel ist sinnvoll in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen!

Dazu möchte ich die Spielpädagogik vorstellen und kritisch betrachten. Die Spielpädagogik ist die Verbindung von Spiel und Pädagogik und stellt daher, im Hinblick auf die zweite These, einen wichtigen Teil dieser Arbeit dar. Es soll nachvollzogen werden, inwieweit Spiel in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch die Spielpädagogik eingesetzt wird und ob das sinnvoll ist.

Zum Abschluss dieser Arbeit, möchte ich Playing Arts, als ein repräsentatives Beispiel für eine optimale Anwendung von Spiel innerhalb der Pädagogik vorstellen.

1. Spiel

1.1 Wesensbestimmung nach Scheuerl

Unterschiedliche Theoretiker haben sich mit dem Spiel beschäftigt. Viele Fragen zum Thema Spiel wollen gestellt und beantwortet werden, zum Beispiel: „Was ist eigentlich Spiel?“ und „Woran ist Spiel zu erkennen?“ Diese Theorien geben, aufgrund ihrer unterschiedlichen theoretischen Ansätze, verschiedene Antworten und Erklärungsversuche. Scheuerl hat nun einige Wesensmerkmale des Spiels, aus den verschiedenen Spieltheorien heraus, zusammengefasst. Diese Merkmale sind Wesensmerkmale, da sich ihr Ursprung in jeder theoretischen Auffassung wieder findet.

1.1.1 Freiheit

Nach Scheuerl „verfolgt Spiel keinen, außerhalb seiner selbst liegenden, Zweck“ (Scheuerl 1990, S.67). Spiel ist dadurch „frei von Arbeit, Not, Sorge und objektiven Wert- und Zweckordnungen“ (ebda).

Kant sieht ebenfalls das Spiel im Gegensatz zur Arbeit, die man aus einer bestimmten Absicht heraus unternimmt, als eine Beschäftigung, welche keinen weiteren Zweck verfolgt (vgl. Kant zit. nach Scheuerl 1990, S. 68).

Weiterhin bedeutet Freiheit, dass der Spieler sich frei macht von etwas. Er macht sich von „drängenden Trieben, Nötigungen des Instinkts und des Daseinskampfes frei“ (ebda, S. 69).

Scheuerl sagt über Spiel: „Es ist nicht auf Zwecke gerichtet, was nicht ausschließt, daß es in sich durchaus zweckvolle Zusammenhänge entfalten kann [...]“ (ebd.).

Im täglichen Leben verfolgt jede Handlung einen bestimmten Zweck. Im Spiel macht der Spieler sich frei von jeglichen Zweckgedanken. Am Ende eines Spiels muss kein Ergebnis stehen. Spiel hat einen, in seinem selbst liegenden, Zweck und will daher einfach nur gespielt werden.

1.1.2 Unendlichkeit

„Das Kind, das einen Kreisel treibt, will nichts erledigen. [...] Der Kreisel soll weiter tanzen bis in alle Ewigkeit – oder doch wenigstens noch so lange, bis die Mutter unerbittlich zum Essen ruft; und gleich nach dem Essen geht das Spiel weiter. Da ist nichts, was auf ein

Ende drängt, nichts, was den Zustand des Spielens aufheben möchte“ (Scheuerl 1990, S. 71).

Mit diesem Zitat wird deutlich, was Unendlichkeit meint. Spiel als solches wird nicht getan, um ein absichtliches Ende herbeizuführen, so wie zum Beispiel die Arbeit, die getan werden muss. Es gibt keinen inneren Zwang das Spiel zu beenden, nur äußere Gegebenheiten (Mutter die zum Essen ruft) beenden das Spiel.

In diesem Sinne bedeutet es nichts anderes als, „daß der Mensch, wäre er frei von Bedürfnissen, Nöten, Verpflichtungen jeglicher Art, fort und fort spielen würde“ (ebd. S. 74).

Diese genannten Bedürfnisse, Nöte und Verpflichtungen sind die äußeren Gegebenheiten, welche das Spiel beenden oder zeitweise unterbrechen.

Scheuerl erklärt auch, dass diese Unendlichkeit nicht mit der real messbaren Zeit in Verbindung gebracht werden kann (vgl. ebd. S. 101). Es geht nicht unbedingt darum zu beobachten, wie jemand unendlich lange spielt. Daher spricht Scheuerl auch von „innerer Unendlichkeit“. Das Unendliche ist nicht von außen beobachtbar. Spiel hat nicht ein Ende als Ziel und das macht es in sich unendlich.

1.1.3 Scheinhaftigkeit

Ein weiteres Wesensmerkmal ist die Scheinhaftigkeit. Scheuerl schreibt: „So ist die Freiheit von Triebdruck und Zwecken zugleich eine Freiheit vom Zwange der Realität, und die Freiheit zur Hingabe an eine Scheinwelt [...]“ (Scheuerl 1990, S. 77). Nach diesem Zitat, ist der Mensch frei vom „inneren Druck der menschlichen Triebe“ und vom „Zweckdenken“, dann ist er gleichzeitig frei von dem „Zwang der Realität“. Triebe und Zweckdenken sind deutlich spürbar vorhanden und somit ein Teil der objektiven Realität. Ist der Mensch nun befreit von der Realität, mit seinen Forderungen, so hat er die Freiheit sich einer „Scheinwelt“ hinzugeben.

In Bezug zum Wesensmerkmal der Unendlichkeit schreibt Scheuerl: „Die innere Unendlichkeit selbst ist ein schwebender Schein“ (ebd.).

Die Unendlichkeit des Spiels setzt voraus, dass keine Bedürfnisse und Nöte vorhanden sind, die das Spiel unterbrechen. Das bedeutet, genauso wie bei der Scheinhaftigkeit, ein Verlassen der realen Ebene, um Freiheit von diesen menschlichen Trieben zu erlangen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die sechs Wesensmerkmale des Spiels nicht als einzelne Merkmale betrachtet werden können. Die Merkmale greifen ineinander über und müssen daher in ihrer Gesamtheit verstanden werden.

Scheuerl unterscheidet zwei Arten vom „Schein“. Einmal die „Illusion“, eine „als - ob – Situation“ im Spiel. Damit ist das Darstellen oder Abbilden von etwas gemeint, was in der Realität so sein könnte. Davon unterscheidet sich der „reine Schein“, welcher nur in der konkreten Erscheinung so ist (vgl. Scheuerl 1990, S. 81).

Die Illusion hat immer einen realen Bezug. Das im Spiel Dargestellte könnte in der Realität so aufgetreten sein. Der „reine Schein“ hingegen, hat keinen Bezug zur Realität. Es ist ein Auftreten oder Scheinen von etwas, dass in dieser Scheinebene auftritt und nicht mit der Realität in Verbindung gebracht wird.

So schreibt Scheuerl: „Spiel kann [...] abbildend oder gegenstandslos sein und bleibt doch in beiden Fällen in einer imaginativen Gegenstandsschicht“ (Scheuerl 1990, S. 82).

Es wird nun deutlich, dass diese beiden Arten vom „Scheinen“, die „als - ob – Situation“ und der „reine Schein“ im Spiel auftreten können. Sie befinden sich jedoch beide in einer Scheinebene, losgelöst jeglicher Realität.

1.1.4 Ambivalenz

Ambivalenz meint, in dem Sinne der Wesensmerkmale, eine „Doppelwertigkeit“ (Scheuerl 1990, S. 85). Auch in diesem Fall muss die Ambivalenz in Zusammenhang mit den anderen Wesensmerkmalen gesehen werden, denn die einzelnen Merkmale sind in sich doppelwertig.

Nach Schiller ist Spiel kein Trieb, wie Bedürfnis und Pflicht, welche „[...] einen eindeutigen Zwang auf den Menschen ausübt, sondern es ist das Herüber und Hinüber zwischen den beiden anderen Trieben selbst [...]“ (Schiller zit. nach Scheuerl 1990, S. 85).

Schiller sieht im Spiel keinen starken Zwang der auf den Menschen wirkt und ihn zum Handeln fordert. Trotzdem spricht er vom „Spieltrieb“. Hier liegt die Ambivalenz verborgen. Es gibt eine Kraft, die den Menschen zum Spielen bewegt, sie ist jedoch kein weiterer Grundtrieb, sondern bewegt sich zwischen den anderen Trieben. In diesem Sinn sagt Scheuerl, dass das Spiel „ein Gleichgewicht zwischen den ernsthaften Forderungen dieser einseitigen Triebe herstellt und eben diese Ernsthaftigkeit aufhebt“ (Scheuerl 1990, S. 85). Nach Scheuerl sind die Merkmale der Unendlichkeit und der Scheinhaftigkeit ebenso ambivalent, „da der Schein dieser Unendlichkeit im Spiel eine Dynamik hervorruft, die vergleichbar ist mit einem ewigen Pendel“ (ebd. S. 88). Ein Pendel welches sich ewig und somit unendlich hin und her bewegt.

Buytendijk hat diese Dynamik folgendermaßen beschrieben: „Gegenstand der ständig wiederholten Befreiung und Vereinigung ist immer ein Etwas außerhalb des Subjekts. [...]

Denn erst, wenn ein Etwas da ist, kehrt der Impuls, welcher vom Spieler weg gerichtet war, ... als Effekt zu ihm zurück und erregt damit neue Impulse“ (Buytendijk zit. nach Scheuerl 1990, S. 88). Das „Etwas“ was Buytendijk beschreibt liegt außerhalb des Subjektes, das bedeutet also es ist auch nicht vom Subjekt beeinflussbar, sondern schwebt über ihm. Dieses „Etwas“ sorgt dafür, dass sich das Subjekt von dem Impuls der Vereinigung mit etwas, auch wieder befreit um sich wieder mit etwas anderem zu vereinigen (vgl. ebd.). Diese gegensätzlichen Impulse bewirken das hin und her Pendeln, somit auch die Doppeltwertigkeit, die das Subjekt immer wieder von der „Befreiung“ des einen zur „Vereinigung“ mit dem anderen treibt.

Ambivalent verhält es sich auch mit dem Merkmal der Freiheit. Auf der einen Seite ist das Subjekt frei von drängenden Trieben, Nöten und Zweckgedanken und auf der anderen Seite gleichzeitig frei für das Spiel in seiner unendlichen Erscheinung.

1.1.5 Geschlossenheit

Scheuerl vergleicht die Geschlossenheit mit einem Kreis, welcher von den „äußeren Zwecken und Nötigungen der Realität abgeschnitten ist und in sich selbst zurückläuft“ (Scheuerl 1990, S. 91).

Spiel befindet sich somit in einer Ebene, außerhalb der Realität, die in sich geschlossen ist (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht zugleich eine Verbindung zu den anderen Wesensmerkmalen. Ein geschlossener Kreis symbolisiert ebenso eine Unendlichkeit, denn es gibt keinen Anfang und kein Ende. Abgeschnitten von Zwecken und Nöten der Realität lässt sich auf die Scheinhaftigkeit zurückführen. Spiel ist in dieser geschlossenen Ebene und „scheint“ uns von den Nöten und Trieben der Realität abzuschirmen. Diese spürbare Abgeschnittenheit lässt Raum für die „Scheinwelt“.

Schaller sagt: „Das Spiel schließe sich zu einem Ganzen in sich ab, es erscheine als eine selbstständige, nicht über sich hinausweisende, sondern ihren Zweck in sich zurücknehmende Handlung“ (Schaller zit. nach Scheuerl 1990, S. 91).

Dieses Zitat deutet auf das Merkmal der Freiheit hin. Der Zweck des Spiels liegt im Spiel selbst. Da das Spiel nicht über seine Grenzen hinausgeht, bleibt es in sich geschlossen und abgeschieden von der Realität.

„Grenzen innerhalb des Spiels sind unentbehrlich für die Aufrechterhaltung des Spiels“ (Scheuerl 1990, S. 92). Die Geschlossenheit grenzt das Spiel von der Realität ab und diese Grenze ist sehr wichtig für das Spiel selbst und für ihre Spieler.

So sagt auch Fröbel, zum Spiel gehört immer: „daß es sich nur innerhalb einer gewissen Beschränkung und Begrenzung frei bewegen darf, wenn es wahrhaft erfreuen, Gemüt und Geist befriedigend sein soll“ (Fröbel zit. nach Scheuerl 1990, S. 92). Spiel befindet sich in einer begrenzten Umgebung und diese Grenze zur Realität schafft die Freiheit und Unbeschwertheit des Spiels. Die Abgrenzung sorgt für Freiheit von Nöten und drängenden Trieben der Realität und eröffnet Raum für eigene Regeln. In diesem Fall wird das Merkmal der Ambivalenz nochmals deutlich: Eine feste Grenze, welche Freiheit schafft.

1.1.6 Gegenwärtigkeit

Scheuerl beschreibt die Gegenwärtigkeit des Spiels folgendermaßen: „Von außen gesehen – real – läuft es zwar stets in einer ihrer Dauer nach physikalisch meßbaren Zeitspanne ab. Den Erlebenden hebt es aber über diese Ebene hinaus: Es läßt ihn alles Zeitmaß vergessen angesichts von Phänomenen, die scheinhaft in ewiger Gegenwart auf der Stelle kreisen [...]“ (Scheuerl 1990, S. 95).

Die Gegenwart ist in diesem Sinne nicht zu verstehen als die Zeitspanne, welche sich zwischen der Vergangenheit und der Zukunft befindet. Ein Beobachter würde eine reale Zeitspanne von Sekunden, Minuten und Stunden erkennen. Doch der Spielende selbst verliert sein Zeitgefühl. Das Spiel bewegt sich in der aktuellen Gegenwart und wird auch so empfunden. Mit dem Zitatausschnitt „auf der Stelle kreisen“ verbindet sich das Merkmal der Unendlichkeit. Das Spiel bedient sich nicht der Zeit, da es in sich unendlich ist.

Spiel ist immer gegenwärtig und kann, nach Scheuerl, „[...] sofort nach dem Spiele vergessen sein. In jedem Falle steht es dem Spielenden im Moment seines Spielens als ein objektiv Gegebenes fordernd und Grenzen setzend gegenüber“ (ebd. S. 100).

Spiel kann manchmal vergessen werden. Es ist zeitunabhängig und greift somit nicht automatisch in die Zukunft. Damit verbunden ist auch die Zweckfreiheit, denn Spiel ist eben nicht auf ein zukünftiges Ziel ausgerichtet. Das Spiel steht dem Spielenden in dem Moment gegenwärtig gegenüber. Das Spiel fordert somit ein Handeln und Reagieren auf das Gegebene ohne Konsequenzdenken.

1.2 Erscheinungen des Spiels nach Scheuerl

Nach Scheuerl ist das Spiel immer an ein Subjekt gebunden. Es gibt entweder ein „handelndes Subjekt“ im Spiel oder ein „wahrnehmendes Subjekt“ (Scheuerl 1990, S. 124). Spiel in seiner Erscheinung benötigt immer ein Subjekt, welches diese Erscheinung wahrnimmt. Auf der anderen Seite kann ein Subjekt auch bewusst oder unbewusst einen handelnden Part einnehmen, indem es Spiel erzeugt.

Scheuerl unterscheidet, bezogen auf die Rolle des Subjekts im Spiel, folgende drei Erscheinungen:

1.2.1 Subjektlose Spiele

Subjektlose Spiele sind nach Scheuerl: „[...] Spiele, die dem Zuschauer als solche erscheinen, ohne daß ein Subjekt sie willentlich oder wissentlich hervorgebracht hätte [...]“ (ebd.).

Das Subjekt hat keine handelnde Rolle, sondern die eines Zuschauers. Spielt geschieht einfach und das Subjekt schaut zu. Hierzu gehören auch Naturphänomene. Beispielsweise spricht man von: „Der Wind spielt mit den Wellen.“ oder „Die Mondfinsternis ist ein Naturschauspiel.“

1.2.2 Vom Subjekt erzeugte Spiele ohne Spielerscheinung

Diese Form der Spiele sind: „Von Subjekten erzeugte Spiele, die nicht diesen Subjekten selbst als Spiele erscheinen“ (ebd. S. 125).

Das Subjekt ist in dieser Form handelnd tätig. Es selbst bringt Spiel hervor. Es erscheint ihnen selbst jedoch nicht als Spiel. Das bedeutet jedoch auch, dass es anderen Subjekten als Spiel erscheint. Ein Beispiel dafür wäre die Schauspielerei. Während der Schauspieler für die Zuschauer handelt, nimmt er das Spiel nicht in seiner Ganzheit wahr, weil die Schauspielerei für ihn ein zweckgebundenes Handeln ist (vgl. ebd. S. 125).

1.2.3 Vom Subjekt erzeugte Spiele mit Spielerscheinung

Diese Form der Spiele sind: „Von Subjekten erzeugte Spiele, die diesen Subjekten selbst auch als Spiele erscheinen“ (ebd. S. 125).

Bei dieser Form ist das Subjekt ebenso handelnd tätig und bringt Spiel hervor. Mit dem Unterschied, dass es selbst auch als Spiel empfunden wird. Das Subjekt ist also gleichzeitig handelnd und zuschauend tätig (vgl. ebd.).

1.2.4 Zusammenfassung und Fazit dieser Spielerscheinungen

Nach Scheuerl erscheint uns das Spiel auf unterschiedliche Weise. Bei zwei Formen ist das Subjekt selbst tätig und produziert Spiel. Bei einer anderen Form ist das Subjekt lediglich Zuschauer eines Phänomens.

Die Wesensbestimmung des Spiels nach Scheuerl bezieht sich primär auf diese zuletzt genannte Erscheinungsform. Denn Scheuerl beschreibt mehrfach:

„Die Bedeutung des Wortes Spiel weist primär nicht auf eine Tätigkeit, sondern auf eine Bewegung hin“ (Scheuerl 1990, S. 120).

„Spielen ist kein Tun im gewöhnlichen Sinne“ (ebd. S. 119).

„Wirkliches Spiel liegt nicht vor, wo ich spiele, sondern wo es spielt“ (ebd. S. 123).

Scheuerl beschreibt damit die „Urform des Spiels“ (Scheuerl 1990, S. 125), zu der kein handelndes Subjekt notwendig ist. Es ist keine Tätigkeit eines Subjekts, sondern ein vom Subjekt zu beobachtendes Phänomen.

So beschreibt auch Seitz: „Wichtig am Spiel scheint nicht das Ergebnis zu sein, sondern die vorausgehende Bewegung [...]“ (Seitz 2003, S. 280). Nach Seitz wird in dieser Bewegung menschliches Potenzial sichtbar. Der Mensch kann dieses Potenzial durch eigenes Handeln erfahren, in der Natur erleben oder bei anderen beobachten. Wichtig ist, dass dieses menschliche Potenzial durch Spiel wahrnehmbar wird (vgl. ebd.).

Erkennbar werden die Parallelen zu den drei, von Scheuerl definierten Formen.

Das Spiel soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit dem Lernen in Verbindung gebracht werden. Daher möchte ich nun deutlicht machen, dass die weitere Arbeit, die Spielform im Fokus sieht, in der das bewusst handelnde Subjekt Spiel produziert.

1.3 Definition von Spiel

Es gibt in der Literatur sehr vielseitige und unterschiedliche Definitionen von Spiel.

Eine, für dieses Thema passende Definition, die sich im Bereich des Spiels befindet, welches sich als Tätigkeit eines Subjekts versteht, ist die von Huizinga:

„Der Form nach betrachtet kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als nicht so gemeint und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raumes vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung sich anders als die gewöhnliche Welt herausheben“ (Huizinga zit. nach Scheuerl 1991, S. 158).

In dieser Definition finden sich, auf andere Weise umschrieben, einige Wesensmerkmale von Scheuerl wieder. Huizinga spricht von einer „freien Handlung“, „mit der kein Nutzen erworben wird“, dies entspricht dem Wesensmerkmal der Freiheit.

Spiel ist „nicht so gemeint“ und „steht außerhalb des gewöhnlichen Lebens“ beschreibt das Wesensmerkmal der Scheinhaftigkeit.

Das Merkmal der Geschlossenheit beschreibt Huizinga wie folgt: Spiel ist eine Handlung „innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raumes, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft“.

Das ein Spiel, den Spieler „völlig in Beschlag nehmen kann“ weist auf das Wesensmerkmal der Unendlichkeit hin.

1.4 Einteilung der Spiele nach Caillois

	AGON (Wettkampf)	ALEA (Chance)	MIMICRY (Verkleidung)	ILINX (Rausch)
PAIDA	Nichtgreregelter Wettlauf, Kampf usw.	Auszählspiele, "Zahl oder Adler"	Kindliche Nachah- mung	Kindliche Drehspie- le
Lärm			Illusionsspiele Puppe, Rüstung	Zirkus Schaukel
Bewegung				
Unbändiges Geläch- ter	Athletik		Maske Travestie	Walzer
Drachen	Boxen, Billard	Wette		
Grillenspiel	Fechten, Damenspiel	Roulette		
Patiencen	Fußball, Schach			„Volador“
				Jahrmarktsattrakti- on
		Einfache Lotterie	Theater	Ski
Kreuzworträtsel	Sportwettkämpfe Im allgemeinen	Zusammengesetzte Lotterie		
		Lotterie auf Buchung	Schaukünste im allgemeinen	Alpinismus Kunstsprünge
LUDUS				

Quelle: Tabelle von Caillois aus Scheuerl 1991, S. 165

Diese Einteilung der Spiele nach Caillois, bezieht sich auf Spiel, welches ein bewusst handelndes Subjekt zur Voraussetzung hat. Denn alle diese Spiele werden von einem Subjekt (Spieler) ausgeführt.

In der horizontalen Ebene ist eine Einteilung von vier Spielarten zu erkennen. Die Wettkampf-, Chance-, Verkleidungs- und Rauschspiele.

Nach Gebauer und Wulf müssen in den ersten beiden Kategorien (Agon und Alea) zwei Bedingungen erfüllt werden (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S.199). Die erste Bedingung ist, dass „die zukünftige Entscheidung vollkommen ungewiß und offen“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 199) sein muss. Das bedeutet, in Wettkampf- und Chancespielen ist das Ende offen. Es ist nicht von vornherein klar, welcher Spieler den Wettkampf gewinnt. Ebenso steht nicht fest ob der Roulettspieler das Glück auf seiner Seite hat und gewinnt. Denn eben diese Möglichkeit des offenen Endes bringt die Spannung ins Spiel.

Die zweite Bedingung ist, es muss „wenn die Entscheidung möglichst gerecht und spannend sein soll, [...] eine künstlich erzeugte Chancengleichheit und symmetrische Ausgangsposition aller Spieler hergestellt werden“ (ebd.). Wäre die Chancengleichheit nicht vorhanden, so wäre auch das spannende offene Ende gefährdet. Die Spannung würde verloren gehen, wenn man vorher weiß wer bzw. ob man gewinnt. Die Chancengleichheit wird in Sportwettkämpfen gewährleistet, durch zum Beispiel Einteilung der Spieler nach Gewichtsklassen oder Altersgruppen. Bei den Chancespielen steht jeder Spieler dem Zufall in gleicher Weise gegenüber. Der Zufall oder das Glück entscheiden über den Verlauf des Spiels, es ist somit absolut unabhängig von der Leistung des Spielers.

Wettkampfspiele benötigen immer mindestens zwei Subjekte, die gegeneinander kämpfen bzw. spielen. Wichtig in dieser Kategorie ist der Wettkampf. Somit zählen jegliche Spielformen wie zum Beispiel Sport, Brettspiele und Computerspiele nur dazu, wenn sie einen Wettkampfcharakter haben.

Für die Chancespiele hingegen werden nicht zwingend zwei handelnde Subjekte benötigt. Bei Lotto, Sportwetten, Roulette oder in modernen Spielkasinos dreht sich alles um ein Spiel mit dem Zufall. Das Subjekt spielt mit der Hoffnung auf eine Chance zu gewinnen. Das Subjekt selbst hat absolut keinen Einfluss auf den Verlauf oder das Ergebnis des Spiels.

In den beiden letzten Kategorien (Mimikry und Ilinx) geht es darum „bestimmte soziale und psychische Zustandsveränderungen zu erreichen, die aus der gewohnten Welt herausführen“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 199).

Bei den Verkleidungsspielen kann der Spieler sich „in einen anderen verwandeln“ (ebd.). Sich in etwas anderes zu verwandeln, bedeutet jemanden oder etwas nachzuahmen. Zu dieser Verwandlung können Hilfsmittel genutzt werden, wie Kostüme, Maske usw. Der Spieler kann jedoch auch, wie bei den Rauschspielen, „seinen Zustand verändern“ (ebd.). Durch bestimmte körperliche Aktivitäten, kann man den eigenen Körper gewollt in einen Rauschzustand versetzen.

Bei den Verkleidungsspielen geht es vorwiegend um Verkleidung (Requisiten, Maske), kindliche Nachahmung, Rollenspiele, darstellendes Spiel, Fasching und Theater. Mimikry deutet dabei auf Nachahmung hin. Was Mimikry genau bedeutet, wird kurz und in Abgrenzung zur Mimesis im Abschnitt 2.3.1 erläutert.

Zuletzt kommen die Rauschspiele. Dazu beschreibt Caillois: „[...] man spielt, um durch eine rapide Rotations- oder Fallbewegung in sich selbst einen organischen Zustand der Verwirrung und des Außersichseins hervorzurufen“ (Caillois zit. nach Scheuerl 1991, S. 164). Viele Geräte sorgen für so ein Rauschgefühl, von der Schaukel und dem Drehkreisel auf dem Spielplatz bis zu jeglichen großen Fahrgeschäften auf Märkten und in Vergnügungsparks. Es sind nicht immer Geräte notwendig. Auch die Extremsportarten, wie beispielsweise Bungeejumping, Parkourlauf, Wasserski, Fallschirm- und Klippenspringen führen zum „Rausch“.

Diese vier Spielarten „bauen sich stufenweise auf“ (ebd.), welches in der vertikalen Ebene ersichtlich wird. Diese Stufen befinden sich zwischen *Paida* und *Ludus*.

Die Stufe von *Paida* erklärt Caillois wie folgt: „Auf der einen Seite regiert fast ausschließlich ein gemeinsames Prinzip des Vergnügens, der freien Improvisation und der unbesümmerten Lebensfreude, wodurch eine gewisse unkontrollierte Phantasie, die man mit dem Namen *paida* bezeichnen könnte, zum Ausdruck kommt“ (ebd.).

Spiele, die auf der Stufe von *Paida* stattfinden haben Leichtigkeit, fordern Improvisation, Phantasie und Spontaneität. Was nicht bedeutet, dass sie keinen eigenen Regeln folgen. Sie haben sehr wohl eigene und individuell, von den Spielern selbst, festgelegte und flexible Regeln. Im Gegensatz werden keine Regeln benötigt, die von vornherein und unveränderbar festgelegt wurden, wie es beispielsweise bei einem geregelten Sportwettkampf der Fall wäre.

Ludus beschreibt Caillois so: „Es ist dies ein wachsendes Bedürfnis, die anarchische Natur [...] immer mehr in die Enge zu treiben, indem man fortwährend schwierigere Hindernisse einbaut, um so den Weg zu dem ersehnten Resultat möglichst unbequem zu gestalten. Dieses Resultat ist ohne jeden Nutzen, obwohl es ständig zunehmende Anstrengungen, Geduld oder Geschicklichkeit und Erfindungsgabe erfordert“ (ebd.).

Die Stufe von *Ludus* fordert dem Spieler sehr viel ab. So ist es jedoch auch gewollt. Gerade diese Herausforderungen bringen den Spaß am Spiel. Somit sind die Parkourläufer zum Beispiel gerade darauf aus, den möglichst schwer gestalteten Parkour zu bewältigen.

2. Lernen

2.1 Lerntheorien

Wenn es um das Thema Lernen geht, stellt sich eine große Frage: „Wie lernt der Mensch?“ Drei große Theoriebereiche, deren Wurzeln in der Psychologie zu finden sind, haben sich mit dieser Frage beschäftigt. Diese sollen nun im Folgenden kurz vorgestellt werden.

„Der Behaviorismus befaßt sich mit den objektiven und beobachtbaren Komponenten des menschlichen Verhaltens – d.h. mit den Reiz- und Reaktionsvorgängen [...]“ (Lefrancois 1994, S.15). Hier geht es darum, zu untersuchen welche bestimmten Reize zu welcher äußerlich sichtbaren Reaktion führen und wie dieser Vorgang zu erklären ist. Wichtige Vertreter sind unter anderem: Pawlow, Thorndike und Skinner.

Womit sich die Vertreter des Kognitivismus beschäftigen erklärt Lefrancois kurz wie folgt: „Sie beschäftigen sich primär mit Themen wie Wahrnehmung, Problemlösen durch Einsicht, Entscheidungsprozessen, Informationsverarbeitung und Verständnis“ (ebd. S.95) Reiz und Reaktion werden in dieser Theorie nicht beachtet. Es geht vielmehr um konkrete Prozesse im menschlichen Gehirn. Wie nimmt das Gehirn etwas wahr und wie wird es anschließend verarbeitet. Wichtige Vertreter dieser Theorie sind unter anderem: Tolman, Bruner und Piaget.

Jetzt folgt die dritte und für diese Arbeit entscheidende Theorie, der Konstruktivismus. „Aus konstruktivistischer Sicht, ist der Mensch ein informationell geschlossenes System. Informationen werden dieser Theorie zufolge ausschließlich vom psychophysischen System selbst erzeugt. Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S.11). Diese Theorie geht davon aus, dass der Mensch nicht einfach vorhandene Informationen aufnimmt, sondern sie erst selbst konstruiert. Immer basierend auf der „Grundlage biografischer Strukturen“ (Siebert 1999, S.5). Da jede Biografie einzigartig und individuell ist, ist auch das Lernen jedes einzelnen Menschen ein subjektiv geprägter und davon abhängiger Prozess.

Das konstruktivistische Menschenbild bildet somit die Grundlage der pädagogischen Lerntheorien. Daher ist aus meiner Sicht ein kurzer Exkurs zum pädagogischen Konstruktivismus notwendig. Er dient einem besseren Verständnis, im Hinblick auf die folgenden Erläuterungen der pädagogischen Lerntheorien.

2.1.1 Exkurs zum pädagogischen Konstruktivismus

Die Definition von Siebert lautet: „Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem strukturdeterminiert, das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte Systeme können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt, gestört werden“ (Siebert 1999, S.5).

Nach dem Konstruktivismus ist der Mensch also ein selbsterschaffendes und -erhaltendes, auf sich bezogenes und funktionsfähiges geschlossenes System. Die äußere Realität ist dem Menschen nicht zugänglich. Wobei sich in diesem Kontext die Frage stellt, ob es eine objektive Realität überhaupt gibt. Der Mensch nimmt Impulse und Reize aus der Umwelt wahr, wandelt sie jedoch in seinem Nervensystem um. Diese Umwandlung vollzieht sich aufgrund biographischer Strukturen und ist somit subjektiv geprägt. Jeder Mensch trägt individuelle Strukturen in sich und somit ist jegliche Wahrnehmung und Erfahrung eines Menschen ein subjektiver Prozess. Daher ist die eigens konstruierte Wahrheit auch nicht repräsentativ für eine allgemeingültige oder objektive Wahrheit.

Überträgt man nun diese Definition auf das Lernen, dann wird deutlich, dass auch jeder Lernprozess nur ein individueller Prozess sein kann. Denn wenn die Erfahrung Voraussetzung für das Lernen ist und jeder seine eigenen individuellen Erfahrungen macht, dann ist auch jeder Lernprozess individuell.

Um nun andere Menschen in ihren Denk- und Handlungsweisen zu verstehen und in ihren Lernprozessen zu unterstützen, ist es Grundvoraussetzung sich über eben diese subjektiven Konstruktionen jedes Einzelnen bewusst zu sein. Die eigene empfundene Realität ist niemals die Realität eines Anderen.

Die Umwelt kann das menschliche System nicht völlig von sich abgrenzen, sondern es höchstens durcheinander bringen.

Daraus schließe ich, dass jede neue Erfahrung, die auf unsere individuelle Konstruktion der Wirklichkeit prallt, das System durcheinander bringt.

Jeder Mensch entscheidet dann individuell, auf welche Weise die neue Erfahrung die eigene Realität beeinflusst. Ob diese Erfahrung positiv oder negativ empfunden wird ist wie-

der abhängig von den biografischen Strukturen und bisherigen Erfahrungen jedes Einzelnen.

2.2 Definitionen von Lernen

Lernen wird definiert als Verhaltensveränderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen“ (Lefrancois 1994, S.8).

Dies ist eine sehr allgemeine Definition, die sich auf das gesamte Spektrum der psychologischen Lerntheorien bezieht.

Göhlich, Wulf und Zirfas haben eine präzisere Definition, die stark verdeutlicht, worum es in den pädagogischen Lerntheorien geht.

„Das Lernen selbst muss mit einer Veränderung der Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsstrukturen und damit mit Bewusstseinsveränderungen, Intentionalitäten und Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S.13).

Die pädagogischen Lerntheorien beschäftigen sich nicht mit dem beobachtbaren veränderten Verhalten, sondern mit den Voraussetzungen für subjektives Erleben und den damit verbundenen individuellen Erfahrungen.

2.3 Pädagogische Lerntheorien

Im Folgenden möchte ich drei Lerntheorien vorstellen. Diese Theorien kommen aus dem Bereich des so genannten „Können – Lernen“ (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S.17). Das bedeutet, der Mensch lernt um etwas Bestimmtes zu können. Dieses „Können“ bezieht sich auf „Körperliches, Sprachliches, Emotionales und Soziales“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S. 17) Handeln des Menschen. Da dieses Können „nicht vom Akteur gelöst werden kann [...] muss es mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben, Experimentieren u.ä. erlernt werden“ (ebd.). Das körperliche, sprachliche, soziale Handeln und das emotionale Empfinden des Menschen sind subjektive Lernprozesse. Daher steht der Mensch als individuelles System im Mittelpunkt. Aus diesem Grund sind die Theorien des mimetischen-, leiblichen- und ästhetischen Lernens ein bedeutender Teil des „Können – Lernens“ und damit auch der Entwicklung des Menschen.

Diese Lerntheorien haben ihren Fokus „auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S.11).

2.3.1 Mimetisches Lernen

Bevor das Mimetische Lernen erläutert wird, sollte der Begriff der Mimesis definiert werden. So heißt es bei Gebauer und Wulf: „Im mimetischen Handeln erzeugt ein Individuum seine eigene Welt, bezieht sich dabei aber auf eine andere Welt, die es – in der Wirklichkeit oder in der Vorstellung – bereits gibt“ (Gebauer/Wulf 1998, S.7).

Wulf beschreibt, dass „mimetisches Lernen, das Lernen durch Nachahmung ist“ (Wulf 2007, S.91). Nachahmung soll hier nicht verstanden werden, als etwas Gesehenes oder Erlebtes exakt so nachzumachen oder zu spiegeln. Das wäre der Prozess von Mimikry. In der Mimesis geht es eher um: „einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt“ (ebd.).

Der konkrete Unterschied von Mimikry und Mimesis wird im folgenden Zitat deutlich: „Im Unterschied zu den Prozessen der Mimikry, in denen eine reine Anpassung an vorgegebene Bedingungen vollzogen wird, erzeugen mimetische Prozesse gleichzeitig Ähnlichkeit und Differenz zu anderen Situationen oder Menschen, auf die sie sich beziehen“ (Wulf 2007, S.96). Mimikry ist eine exakte Angleichung an etwas Bestehendes. Mimesis ähnelt und orientiert sich an dem schon Vorgegebenen, ist jedoch gleichzeitig anders, da es sich noch individuell entfaltet. Das bedeutet, der Mensch orientiert sich an bestimmten Dingen und erzeugt dabei etwas Individuelles.

Weiterhin ist auch die Wahrnehmung ein wichtiger Bestandteil des mimetischen Lernens, denn: „Die mimetische Begegnung mit der Welt erfolgt mit allen Sinnen, die im Verlauf dieser Prozesse ihre Sensibilität entfalten“ (ebd. S.95).

2.3.1.1 Mimetisches Lernen bei Kindern

Besonders bedeutend ist das mimetische Lernen bei Kindern. Nach Wulf lernen Kinder durch mimetische Prozesse zum Beispiel sehr früh Gefühle kennen (vgl. Wulf 2007, S.91). Kinder haben „die Fähigkeiten, sich mit anderen Personen zu identifizieren, sie als intentional Handelnde zu begreifen und mit ihnen Aufmerksamkeit auf etwas zu richten, [...], den Erwachsenen nachzueifern, sich ihnen anzuzähneln bzw. wie sie werden zu wollen“ (Wulf 2007, S.92). An dieser Stelle wird die Wichtigkeit der Vorbildfunktion deutlich (vgl. ebd. S.92), denn Kinder orientieren sich zunächst an den Menschen in ihrem näheren Umfeld.

2.3.1.2 Mimetisches Lernen bei Jugendlichen

In der Jugendphase gibt es viele bedeutende physische, psychische und soziale Veränderungen des Menschen. Für den Themenbereich des mimetischen Lernens sind die Peer Groups ein wichtiger Punkt.

Wie im vorherigen Abschnitt erläutert wurde, orientieren sich Kinder an ihrem gegebenen Umfeld. Sie passen sich an dieses Umfeld mit den bestehenden Normen und Werten an. Mimetisches Handeln bedeutet nun, sich an einer schon bestehenden Welt zu orientieren, um eine eigene Welt zu erzeugen. In der Kindheit ist die bestehende, dem Kind gegebene Welt, die Familie bzw. die Menschen in ihrem nahen Umfeld.

In der Jugendzeit jedoch stehen „die Bedürfnisse nach Akzeptanz und Integration in der Altersgruppe im Vordergrund“ (Fend 1998, S. 235).

Ebenso betont Piaget, „die positiven Lernchancen in Altersgruppen. Danach sind Erfahrungen mit Freunden und Kameraden unerlässlich, um Normen der Gegenseitigkeit, Fähigkeiten des fairen Aushandelns von Regeln und Normen, zu lernen“ (Piaget zit. nach Fend 1998, S. 223). Auf das mimetische Lernen bezogen kann nun zusammengefasst gesagt werden, dass die Peers den Jugendlichen Möglichkeiten bieten, um andere und neue Welten kennen zu lernen, auf die sie sich in ihrem mimetischen Handeln beziehen können und in denen sie neue Erfahrungen machen.

2.3.2 Leibliches Lernen

Spricht man hier vom Leib, so geht es um das Verstehen des Menschen „als ein fühlendes, spürendes, sich selbst und die Umwelt wahrnehmendes und in die Welt eingreifendes, also handelndes Wesen, dessen Subjektivität unhintergebar und unübersteigbar ist, zugleich präsent in Zeit und Raum“ (Liebau 2007, S.102).

Beim leiblichen Lernen geht es um „die Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zu Stilisierung und Gestaltung des Auftritts, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck und um die Fähigkeit zur Intersubjektivität“ (ebd.).

Im Folgenden sollen drei Dimensionen des Leiblichen Lernens nach Liebau erläutert werden. Die erste Dimension ist die „sinnliche Wahrnehmung“, die zweite nennt er „Bewegung und Handlung“ und die dritte Dimension lautet: „Auftritt und Erscheinung“.

Leibliches Lernen besteht grundsätzlich aus zwei zentralen Vorgängen. Vorerst die „Wahrnehmung, Erfindung und Entdeckung“ von etwas neuem und dann seine „Einverlei-

bung“ (ebd. S.104). Damit ist folgendes gemeint: „Nicht die verbale Sprache ist das Medium der leiblichen Tätigkeit, sondern der Leib selbst“ (ebd.).

Daraus folgt, es reicht nicht aus, jemandem zu erklären (verbal) wie man etwas macht oder machen sollte. Die Sprache ist nicht die Verbindung zum Leiblichen-Können. Er muss es erst selbst tun, also am eigenen „Leib“ erfahren. Erst wenn etwas wahrgenommen, erfunden oder entdeckt wurde und dann selbst ausprobiert wird, kann es in die eigenen Verhaltensmöglichkeiten aufgenommen werden.

2.3.2.1 „Sinnliche Wahrnehmung“

Was konkret sinnliche Wahrnehmung bedeutet, erklärt Liebau kurz: „Die Sinnesorgane nehmen Reize aus der Umwelt auf und leiten sie an das Gehirn weiter, wo sie spontan interpretiert und zu sinnhaften Eindrücken, d.h. Wahrnehmungen verarbeitet werden. Wahrnehmung ist kein objektiver Spiegel, sondern eine subjektive Aktivität“ (ebd. S. 105). Hier wird noch mal der konstruktivistische Ansatz deutlich, denn die vermeintlich gleichen Reize, werden in jedem Gehirn anders interpretiert und wahrgenommen. Daraus folgt, dass wir nicht den Reiz an sich übernehmen, sondern eine subjektive Interpretation dieses Reizes.

Nach Liebau ist „eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben der menschlichen Ontogenese, die Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmung“ (ebd. S. 106). Um diese differenzierte Wahrnehmung zu fördern ist „die Qualität der Umgebung, auf die das Kind bei seiner Entwicklung trifft“ (ebd. S. 106) sehr entscheidend. Qualität meint auch eine Vielfalt von Reizen zu erfahren. Je mehr unterschiedliche Reize in der Umgebung vorhanden sind, desto mehr hat der Mensch die Möglichkeit diese wahrzunehmen und subjektiv zu interpretieren, und somit seinen Erfahrungsreichtum zu vergrößern.

2.3.2.2 „Bewegung und Handlung“

Bei der Bewegung und Handlung geht es um „die produktive Seite, um das Tun, um den aktiven Weltzugang. Es geht um den Gebrauch des Leibes als Organ des spielerischen, expressiven, praktischen Weltzugangs“ (ebd. S. 107). In dieser Dimension ist es grundlegend, den Leib zu gebrauchen, um aktiv in der Welt zu handeln.

Liebau gibt folgendes Beispiel: „Der Gebrauch der Hände und Füße, der Arme und Beine, des Rumpfes und des Kopfes als Instrumente zu praktischen Zwecken muss eingeübt werden“ (ebd. S. 108). Der Körper soll hier verstanden werden, als Instrument um bestimmte Zwecke zu erfüllen. Der Mensch muss geschult werden, den Körper als Instrument wahrzunehmen und entsprechend zu gebrauchen.

2.3.2.3 „Auftritt und Erscheinung“

Für die dritte Dimension ist ausschlaggebend, dass „der Leib auch Erscheinungsleib ist“ (ebd. S.109). Daraus folgt, „dass der Leib als Ganzes ein entscheidendes Ausdrucksorgan darstellt, bildet einen wichtigen Teil der alltäglichen Erfahrung. An der Körperhaltung, an Mimik, Gesten, Stimme des Anderen nehmen wir Stimmungen, Gefühle und Atmosphären wahr, die für unsere Kommunikation mit ihm zentrale Bedeutung haben“ (ebd.). Der Leib ist somit auch ein Organ zur Kommunikation mit der Umwelt.

Die äußere Erscheinung spielt in der heutigen Gesellschaft eine wesentliche Rolle. So ist nach Liebau, „die Stilisierung der Erscheinung, des eigenen Körpers, der Auftritt und die Show als Zentrum des Lebens“ (Liebau 2007, S.110) ein Bestandteil der heutigen Welt.

Liebau erklärt grundsätzlich: „[...] dass alles leibliche Lernen [...] nur durch die Aktivität des Lernenden bewirkt werden kann, dass der Lernende dabei aber gleichzeitig fundamental auf die Möglichkeiten angewiesen ist, die die jeweilige Gesellschaft ihm bietet“ (Liebau 2007, S.103). Das bedeutet, das Lernen jedes Einzelnen hängt einerseits von der eigenen Aktivität und Leistung ab und andererseits ist das Lernen auch von der Gesellschaft abhängig, die dafür verantwortlich ist, eine anregende und förderliche Umwelt zu schaffen.

2.3.3 Ästhetisches Lernen

Im ästhetischen Lernen geht es nochmals um die Wichtigkeit der sinnlichen Wahrnehmung für die Entwicklung des Menschen. Es knüpft sinnvoll an das mimetische und die erste Dimension des Leiblichen Lernens an.

Eisner erklärt: „Der Zugang zur Entwicklung von Geist und Verstand beginnt mit unseren Sinneswahrnehmungen“ (Eisner 2007, S.115). Weiterhin macht er deutlich: „[...] die Verfeinerung und Differenzierung von Wahrnehmung, die durch ihr Erleben gefördert und unterstützt werden, tragen dazu bei, die Art und Weise zu formen, wie wir denken und beeinflussen letztendlich den Charakter unserer Erfahrungen“ (ebd.).

Dieses Zitat hat eine große Bedeutung, denn die Erfahrung ist eine Voraussetzung des Lernens. Wenn nun eine differenzierte Wahrnehmung gefördert wird und dadurch jegliche Erfahrung an Qualität gewinnt, dann wird automatisch auch das Lernen gefördert.

Zirfas hebt den Wert der ästhetischen Erfahrung hervor, denn er beschreibt: „Im Gegensatz zum pragmatischen Lebensalltag mit seiner theoretischen oder utilitaristischen Haltung gewährt die ästhetische Erfahrung einen Freiheitsspielraum von Wahrnehmungsmöglich-

keiten“ (Zirfas 2004, S. 78). Die ästhetische Erfahrung bietet vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmung, die der Alltag meist nicht bieten kann.

Wie schon beim leiblichen Lernen thematisiert wurde, ist die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung und der daraus resultierenden neuen Erfahrung, ein wichtiger Aspekt in der Entwicklung des Menschen.

Im ästhetischen Lernen zeigen sich auch mimetische Handlungen, denn Gebauer und Wulf beschreiben: „Die Bezugnahme wird nicht vom theoretischen Denken, sondern mit Hilfe der Sinne, ästhetisch, hergestellt“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 16). Das bedeutet, wenn der Mensch sich in seinem mimetischen Handeln auf andere Welten bezieht, tut er das über seine Sinne.

2.4 Zusammenfassung der pädagogischen Lerntheorien

Das mimetische Lernen bezieht sich auf einen Prozess der Nachahmung. Der Konstruktivismus besagt, dass der Mensch sich seine Welt konstruiert. Wird Mimesis und Konstruktivismus in Beziehung gesetzt, bedeutet es, dass der Mensch sich seine eigene Welt konstruiert indem er sich auf eine andere Welt bezieht. Der Mensch nimmt also auch andere Welten wahr und entscheidet selbstständig, auf welche er sich beziehen will. Mimesis ist keine direkte Nachahmung, sondern das eigene Erschaffen von Etwas mit der Bezugnahme auf eine andere Welt. Der Mensch eignet sich somit die Welt an und erschafft in diesem Prozess seine eigene Konstruktion der individuellen Welt.

Voraussetzung für Mimesis ist somit auch, dass eine andere Welt vorhanden ist und wahrgenommen wird, also schon Erfahrungen gemacht wurden, auf die der Mensch sich dann beziehen kann.

Das leibliche Lernen wird von drei Dimensionen bestimmt. Alle drei Dimensionen sind für Leibau grundlegend für eine optimale Entwicklung des Menschen. Das leibliche Lernen bezieht sich auf den individuellen Menschen und seine Fähigkeiten.

Der Mensch soll eine differenzierte Wahrnehmung seiner Umwelt mit allen Sinnen erfahren. Er soll seinen Körper als nützliches Organ entdecken, um sich in seiner Umwelt zu bewegen. Weiterhin wäre es wichtig kommunikative Kompetenzen zu entwickeln, d.h. den Leib als Interaktionsmedium mit der Umwelt zu erfahren und zu nutzen. Durch die leiblichen Erfahrungen wie der sinnlichen Wahrnehmung, Bewegung, Handlung, Auftritt und der Erscheinung, formt der Mensch sein individuelles Wesen.

Das mimetische und leibliche Lernen sollten in Verbindung miteinander betrachtet werden, denn nach Liebau ist in der Kindheit und Jugend „die wichtigste Lernform das leibliche mimetische Lernen“ (Liebau 2007, S. 105).

Wie schon erläutert, sind Erfahrungen grundlegend für jegliches Lernen. Im mimetischen und leiblichen Lernen wird deutlich, dass die sinnlichen Wahrnehmungen als wichtige Erfahrungen des Menschen gelten. Die sinnliche Wahrnehmung beeinflusst unsere Erfahrungen und diese sind wiederum wichtig für den Lernprozess.

Die vorgestellten pädagogischen Lerntheorien besagen, dass vielfältige Eindrücke, facettenreiche sinnliche Reize und unterschiedliche Erfahrungen wichtig sind für eine optimale Entwicklung des Menschen und erweitern maßgeblich sein Handlungsrepertoire.

Im Zentrum steht das Lernen durch Praxis, also Lernen durch Erfahren.

Das Kapitel zum mimetischen Lernen ist noch mal differenziert worden in mimetisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen. In diesem Fall war es sinnvoll diese Differenzierung vorzunehmen. Denn das mimetische Lernen hat durch den unterschiedlichen Entwicklungsstand in der Kindheit und in der Jugend verschiedene Bedeutungen für den Menschen.

Im Allgemeinen möchte ich noch einen wichtigen Punkt zum Thema Lernen ansprechen. Das Lernen wird in dieser Arbeit stark auf Kindheit und Jugend beschränkt. Doch auch Erwachsene und alte Menschen lernen durch mimetische, leibliche und ästhetische Prozesse. Diese Alterseinschränkung ist jedoch notwendig, um diese Arbeit in dem vorgegebenen Umfang zu halten.

3. Lernen und Spiel

In diesem Abschnitt der Arbeit möchte ich nun das Spiel in Verbindung mit dem Lernen bringen. Denn meine These lautete, dass der Mensch im Spiel etwas lernen kann.

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit wurde erläutert das Spiel zweckfrei ist. Nun könnte man sich fragen, wie es möglich ist das Spiel mit dem Lernen in Verbindung bringen zu wollen. Scheuerl erklärt folgendes: „Spieltätigkeiten sind als Handlungen nicht zweck-, ziel- oder absichtslos. Was am Spiel zweckfrei [...] unendlich, scheinhaft, ambivalent, geschlossen und an den zeitenthobenen Augenblick gebunden ist, ist nicht die Spieltätigkeit, sondern das von ihr Erzeugte und Unterhaltene: Das Spielgeschehen“ (Scheuerl 1990, S. 178).

Die Spieltätigkeit muss von dem Spielgeschehen unterschieden werden. Die Spieltätigkeit ist eine bewusste Handlung des Menschen, die nicht zweck- oder ziellos ist. Wie schon im Kapitel 1.2.4 angedeutet, ist das Spielgeschehen ein nicht beeinflussbares Phänomen. Dieses Spielgeschehen kann von der Spieltätigkeit erzeugt werden. Es kann jedoch nicht erzwungen werden. Beeinflussbar ist allein die Spieltätigkeit.

3.1 Lernen im Spiel

Nach Scheuerl ist eine Voraussetzung des Lernens, dass eine neue Erfahrung auch als solche erkannt wird (vgl. Scheuerl 1990, S.167). Die Voraussetzung für dieses bewusste Erkennen ist das Wissen über die Gesamtheit aller schon gemachten Erfahrungen (vgl. ebd.). Scheuerl fasst die Voraussetzung zum Lernen allgemein zusammen: „Das Lernen im Spiel unterscheidet sich hierbei in nichts vom Lernen in anderen Bereichen: Stets sind die Reife und alle bisherigen Begegnungen Voraussetzung für die Fruchtbarkeit jeder weiteren Begegnung“ (Scheuerl 1990, S. 167). In der Definition von Lernen und nun bei Scheuerl wird nochmals deutlich, dass die Erfahrung die Grundvoraussetzung für das Lernen ist.

Scheuerl erklärt: „[...] nur weil Spielen (als Spiele - Betreiben) zielgerichtetes, zweckvolles Tun ist, das unzählige koordinierte Bewegungsgestalten erfordert, kann von einem Lernen im Spiele die Rede sein“ (ebd. S. 168). Das Spiel fordert viel von dem Spieler und bietet gleichzeitig viele neue Begegnungen und Erfahrungen. Denn „Spiel fördert, indem es fordert“ (ebd. S.169). Bei Liebau heißt es, dass alles subjektive Lernen „nur durch die Aktivität des Lernenden bewirkt werden kann [...]“ (Liebau 2007, S.103). Nur wenn der Spieler gefordert wird, kann er im Spiel etwas lernen. Der Auffassung ist auch Scheuerl, indem er sagt, „sofern man am Spiel und für das Spiel etwas leistet, kann man im Spiel wie in jedem Arbeitsprozess etwas lernen“ (Scheuerl 1990, S. 168).

Ein Wesensmerkmal des Spiels ist die Zweckfreiheit. Was nicht gleichzeitig bedeutet, dass Spiel nutzlos ist. Scheuerl hat schon deutlich gemacht, dass Spiel ein „zweckvolles Tun“ ist. Der Zweck des Spiels ist das Spielen selbst. In diesem Prozess des Spielens kann man etwas lernen, wenn der Spieler selbst etwas für das Spiel leistet und wenn das Spiel wiederum den Spieler fordert.

Nach Scheuerl „zielen Spieltätigkeiten darauf, den Geschehenskreis eines Spiels zu erzeugen und zu erhalten“ (Scheuerl 1990, S. 163). Aus Scheuerls Sicht ist es somit notwendig und Voraussetzung, das Spielen erst zu erlernen (vgl. ebd. S. 163 f.) Somit kommt Scheuerl zu folgendem Schluss: „Spielen - Lernen ist also zu einem wesentlichen Teil ein

vorbereitendes Lernen im Dienste des Spiels“ (ebd. S. 165). Auch Fritz bekräftigt diese Erkenntnis, wenn er schreibt: „Kinder lernen im Spiel vornehmlich spielen; das scheint nichts zu sein – und ist doch alles“ (Fritz 1993, S. 97).

Die Spieltätigkeit muss erst erlernt werden, denn aus ihr heraus, kann es zum Spielgeschehen kommen.

3.2 Pädagogische Lerntheorien und Spiel

Nun möchte ich aufzeigen warum Spiel und die drei pädagogischen Lerntheorien sich sinnvoll miteinander verbinden lassen.

Wulf beschreibt die Handlung eines Kindes, „indem es die Arme ausstreckt und rotieren lässt und dabei mit seinem Mund den dazu benötigten Wind erzeugt, wird es zu einer Windmühle. Dadurch erweitert es seine Erfahrungen. [...] Im mimetischen Akt der Verwandlung zur Windmühle erlebt es seine Möglichkeiten – wenigstens im Spiel -, Macht über die Natur auszuüben“ (Wulf 2007, S. 94).

Diese Verwandlung des Kindes ist für Wulf ein mimetischer Prozess. Verwandlung ist bei Caillois in der Spielkategorie Mimikry eingeordnet. In diesen Verwandlungen, Rollenspielen, Als – ob – Situationen, Verkleidungen usw. ist die Nachahmung in seinen zwei Formen enthalten. Einmal als Mimikry, d.h. in genauer Nachahmung oder auch Spiegelung von etwas und als Mimesis, d.h. in Nachahmung durch Bezugnahme auf etwas anderes, wodurch jedoch etwas Eigenes entsteht. Im Spiel laufen somit nachweislich mimetische Prozesse ab. Wulf beschreibt weiter, dass das Kind durch diese Verwandlung seine Erfahrungen erweitert. Das ist ein wichtiger Punkt, denn jede neue Erfahrung bildet eine Voraussetzung zum Lernen.

Wenn Spiel nun also mimetische Prozesse beinhaltet und der Mensch über mimetische Prozesse lernt, dann stellt sich eine Verbindung her. Durch geplantes Spiel könnte der Pädagoge bewusst mimetische Prozesse in Gang setzen. Gebauer und Wulf sind zusätzlich der Meinung, dass Mimesis sich im Spiel zeigt. Dazu komme ich im Kapitel 3.3 ausführlich zurück.

Ebenso verhält es sich auch beim leiblichen Lernen. Liebau erklärt, dass die Voraussetzungen zum Lernen die „Wahrnehmung, Erfindung und Entdeckung des Neuen“ (Liebau 2007, S. 104) sind. Diese neuen Situationen können sich „zufällig, situativ ergeben, mehr oder weniger bewusst gesucht werden; sie können aber auch pädagogisch geplant, inszeniert werden“ (ebd. S. 105). Neue und fremde Situationen führen zu neuen Erfahrungen.

Dann ist es durchaus sinnvoll im Spiel solche neuen Situationen zu schaffen, um die Möglichkeit für neue Erfahrungen zu öffnen.

Ein zentraler Punkt beim leiblichen und ästhetischen Lernen ist die sinnliche Wahrnehmung. Liebau ist überzeugt, dass die sinnliche Wahrnehmung auf pädagogische Weise gefördert werden kann (vgl. Liebau 2007, S. 107). Auch in diesem Fall kann Spiel sinnvoll eingesetzt werden. Der Spieler kann sich die Augen verbinden und im Spiel erfahren, wie sich einem die Welt, ohne etwas zu sehen, erschließt. Spiel bringt neue Erfahrungen für die Sinne.

Weiterhin geht es im leiblichen Lernen um die Bewegung und Erscheinung. Spiel hat immer auch etwas mit Bewegung zu tun. So beschreiben auch Gebauer und Wulf, dass Spiel immer „Bezug auf den Körper und seine Materialität“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 9) nimmt. Besonders eindeutig ist das in den Kategorien der Rausch- und Wettkampfspiele nach Caillois. Denn bei den Rauschspielen wird der Körper, durch bestimmte Bewegungen, bewusst in einen Rauschzustand versetzt und auch bei den sportlichen Wettkampfspielen ist der Körper ebenfalls das wichtigste Organ.

Der Körper ist als Ausdrucksorgan ein wichtiger Teil im Zusammenleben der Menschen untereinander (vgl. Liebau 2007, S. 109). Liebau spricht hier von einem „Gesamteindruck von der Performance des Anderen“ (Liebau 2007, S. 109). Performance meint, das Auftreten einer Person.

Im Spiel ist es möglich, auch solche Situationen und Erfahrungen mit dem Körper als Ausdrucksorgan bewusst herbeizuführen.

3.3 Mimesis zeigt sich im Spiel

Gebauer und Wulf beschreiben, wie sich Mimesis in unserem Alltagsleben durch Spiel, Rituale und Gesten entfaltet (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 9).

Für diese Arbeit ist es ausreichend zu beschreiben, wie sich Spiel in unserem Alltagsleben zeigt.

Spiele haben eine „welterzeugende Fähigkeit“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 20). Ganz nach dem Konstruktivismus, erzeugt Spiel die eigene Wirklichkeit des Menschen, immer in Bezug auf schon bestehende Welten. Im Spiel „stellen die Handelnden eine Welt des Als – ob her“ (ebd.). Gebauer und Wulf stellen daher folgendes fest: „In diesem Prozess erwirbt das soziale Subjekt ein praktisches Spielwissen, das für das soziale Handeln in vielen gesellschaftlichen Bereichen unerlässlich ist“ (ebd.).

Nun wird schon deutlich, dass Spiel nicht nur in den Lerntheorien wieder zu erkennen ist, sondern auch im gesellschaftlichen Miteinander eine wichtige Stellung einnimmt.

„In Spielen wird ein Freiraum mit der Möglichkeit geboten, Emotionen und Phantasien auszuleben, die im normalen Alltag keinen Ausdruck erhalten dürfen“ (ebd. S. 202). Weiterhin heißt es „Im Spiel erzeugt das Subjekt Erfahrungsgehalte und Gefühlszustände auf eine Weise, wie es sie in der Alltagswelt nicht machen könnte“ (Elias/Dunning zit.nach Gebauer/Wulf 1998, S. 204).

Im Spiel werden somit neue Erfahrungen gemacht, die in der Alltagswelt nicht gemacht werden können oder nicht gemacht werden sollen.

Spiele sind nach Gebauer und Wulf „Mimesis der sozialen Welt“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 205). Mimesis beeinflusst nicht nur die Lernprozesse des Menschen, sondern erschafft die soziale Welt durch Spiel. Über das mimetische Handeln jedes Einzelnen wird die soziale Welt erzeugt.

Spiel ist somit grundlegend und allgegenwärtig in unserer Welt und ein wichtiger Teil des menschlichen Daseins. Es kann jedem Menschen Erfahrungen bieten, die ansonsten nicht gemacht werden können. Wie schon in den Lerntheorien erläutert wurde, sind vielfältige Erfahrungen grundlegend für den Lernprozess.

An dieser Stelle soll noch mal deutlich gemacht werden, dass mimetisches Handeln für jeden Menschen ein wichtiger Teil des sozialen Lebens ist und nicht auf Kinder oder Jugendliche beschränkt werden kann.

Spiel ist in unserer Welt stets präsent. Es ist Mimesis und durch mimetisches Handeln erschafft der Mensch sich seine soziale Welt. Spiel ist somit wichtiger Bestandteil der individuellen Lernprozesse, der Entwicklung und der konstruierten individuellen Wirklichkeit jedes Menschen.

Aus dem Grund hat sich die Pädagogik dem Spiel angenommen.

3.4 Spielpädagogik

Nach Baer beinhaltet Spielpädagogik zum einen: „Die Erziehung zum Spielen – also die Motivation dazu und die pädagogische Beeinflussung der Spieltätigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ (Baer 1995, S. 9). Zum zweiten: „Die Erziehung mit und durch Spiel – also die Anwendung der Methode Spiel in organisierten Lernprozessen [...]“ (ebd.). An dieser Stelle wird ebenfalls deutlich, dass Spielpädagogik (genau wie das Lernen) nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt werden kann. Die Angebote der

Spielpädagogik richten sich an alle Altersgruppen. Da Pädagogik auch Erziehung bedeutet und Erziehung sich primär auf Kindheits- und Jugendphasen bezieht, liegt es nahe die Angebote der Spielpädagogik vorwiegend an Kinder und Jugendliche zu richten.

Baer spricht in seiner Definition von „Beeinflussung der Spieltätigkeit“ und von „Spiel als Methode“. Nun stellt sich die Frage, auf welche Weise der Pädagoge das Spiel beeinflussen soll und kann.

Fritz macht hingegen im Besonderen darauf aufmerksam, dass „nur das eigene Interesse und das freibestimmte Wollen dieses Menschen ermöglicht es, daß so etwas wie Spiel überhaupt stattfinden und seine Wirkung entfalten kann. Dabei kann das vom Menschen schließlich gewählte Spiel ein anders sein, als das vom Pädagogen beabsichtigte“ (Fritz 1993, S. 94).

In diesem Zitat von Fritz wird deutlich, dass Spiel nur in einem gewissen Maß „beeinflusst“ werden kann. Es müssen einige Voraussetzungen innerhalb des Spielers gegeben sein (Fritz spricht von Interesse und Freiwilligkeit) damit sich das Spiel als Spielgeschehen in seinem Wesen (nach Scheuerl) überhaupt entfalten kann.

Fritz sieht eine gewisse Unvereinbarkeit von Pädagogik und Spiel, denn er sagt: „Die Notwendigkeit zur Planung steht grundsätzlich im Widerspruch zur Spontaneität, zur Freiwilligkeit und zur Zweckfreiheit des Spiels“ (ebd.).

Die Pädagogik, welche das Spiel planen oder auch beeinflussen will, steht vor der Gefahr die Wesensmerkmale des Spiels grundlegend zu gefährden. Das Spielgeschehen entfaltet sich jedoch nur, wenn die Wesensmerkmale des Spiels vorhanden sind.

Weiterhin macht Fritz darauf aufmerksam, dass ein „im sozialen Bereich eingesteter Nützlichkeitsgedanke bei der Verwendung des Spiels [...] zu einer ausdifferenzierten Legitimierungspraxis geführt hat. [...] Dabei fehlt es nicht an Vorbehalten vor einer Pädagogisierung und Verzweckung des Spiels“ (Fritz 1993, S. 16).

Wird das Spiel zielgerichtet geplant, so wird sich das Spielgeschehen als solches nicht entfalten können.

Nun wurde in dieser Arbeit festgestellt, dass der Mensch im Spiel etwas lernen kann. So lautet es auch bei Seitz: „Für die Pädagogik ist das Spiel ein wichtiges Ausdrucksmittel der Persönlichkeit“ (Seitz 2003, S. 280). Spiel hat somit eine große Bedeutung für die Pädagogik.

Wie soll nun die Pädagogik das Spiel sinnvoll einsetzen, ohne es in seinem Wesen zu beeinträchtigen und somit das Spielgeschehen zu verhindern?

Fritz macht deutlich was im Allgemeinen, unter Beachtung der Verhinderung von einer Pädagogisierung des Spiels, die Aufgabe der Spielpädagogik ist. „Spielpädagogik ist in Reflexion, Antizipation und Aktion dem Ziel verpflichtet, die optimale Entfaltung des Menschen und seiner Fähigkeiten zu fördern, dem Menschen Gestaltungsräume anzubieten, in denen er seine Talente entwickeln und dem Ausdruck verleihen kann, was an positiven Kräften in ihm ist“ (Fritz 1993, S. 97).

Nach Liebau geht es ebenso um „die Einrichtung förderlicher und fordernder Bildungs- und Entwicklungsumgebungen“ (Liebau 2007, S. 110).

Somit ist die grundlegende Aufgabe der Spielpädagogik, Gestaltungsräume und Umgebungen zu schaffen und anzubieten, die individuelle Entfaltung, Erfahrungen und ein individuelles Lernen ermöglichen. Es geht nicht darum, Spiele mit Sicht auf ihren Lerneffekt genau zu planen, sondern Möglichkeiten anzubieten, in denen sich Spiel entfalten kann. Dazu ist ein klares Handlungsfeld des Pädagogen nötig. Nach Fritz ist daher „ein subjektsensibler Pädagoge vonnöten, der seine Planung und sein pädagogisches Eingreifen von der jeweiligen Situation und von den jeweiligen Menschen mit ihren Bedürfnissen, Wünschen, Fähigkeiten und Defiziten abhängig machen, der den schmalen Grat zwischen festlegender Planung und planungsloser Freiheit sicher gehen kann“ (Fritz 1993, S. 95). Der Pädagoge muss sich auf die verschiedenen Menschen und ihre Wahrheitskonstruktionen einlassen. Ebenso muss er flexibel und spontan handeln können. Daher ist es unmöglich gewisse Situationen im Voraus zu planen. Nur aus der Spieltätigkeit heraus wird sich das Spielgeschehen entfalten können. Die Spieltätigkeit sollte also im Blick auf dieses Spielgeschehen geplant werden.

3.5 Playing Arts als Beispiel für die Spielpädagogik

Zum Abschluss möchte ich Playing Arts als repräsentatives Beispiel für eine Anwendung von Spiel im pädagogischen Bereich vorstellen.

„Playing Arts ist eine selbstbestimmte Gestaltungs- und Spieltätigkeit, die nicht angeleitet, didaktisiert oder genormt werden kann“ (Sturzenhecker 2002, S. 9). Weiterhin ist Playing Arts „eine individuelle und gemeinschaftlich gestaltende Spielhaltung, die man nach eigenem Geschmack entwickelt und die das eigene Leben bereichern kann (nicht muss)“ (ebd.).

Playing Arts ist eine Spieltätigkeit und erfüllt daher Voraussetzungen, die bekannt vorzukommen werden. Die erste Voraussetzung lautet: „Spiel ist autonom und damit unverfüg-

bar“ (Riemer 2002, S. 17). Spiel kann also nicht „erzungen oder verhindert“ (ebd.) werden.

„Spiel ist zweckfrei“ (ebd. S. 18). Wie schon erläutert wurde, ist das Spielgeschehen zweckfrei. Es erfüllt keinen von vornherein festgelegten Zweck, sondern trägt seinen Sinn in sich selbst.

Eine weitere Voraussetzung lautet: „Spielprozesse haben ein offenes Ende“ (ebd. S. 19). Niemand weiß, wie ein Spiel enden wird.

Die letzte Voraussetzung für Playing Arts ist die „Freiwilligkeit als Voraussetzung für jedes Spiel“ (ebd.). Der Spieler muss aus Freiwilligkeit spielen, sonst wird sich das wesentliche Spielgeschehen nicht entfalten.

Es wird deutlich, dass Playing Arts, da es sich um eine Spieltätigkeit handelt, an einigen Wesensmerkmalen des Spiels nach Scheuerl orientiert.

Playing Arts entfernt sich stark von dem Gedanken der „Verzweckung des Spiels“, wie sie von Fritz definiert wurde. Denn die Aufgaben des Pädagogen während eines Playing Arts Prozesses sind klar auf folgendes festgelegt: Der Mentor „sorgt für die Rahmenbedingungen von Ort, Zeit und Material“ (Buland 2002, S. 100). Der Pädagoge schafft somit den Rahmen in dem Spiel stattfinden kann. Er lässt „ein kreatives Feld entstehen“ (ebd.) und gleichzeitig sorgt er dafür „das Spiel der Einzelnen frei zu lassen“ (ebd.).

Playing Arts hebt den Widerspruch zwischen Pädagogik und Spiel auf. Denn der Fokus liegt nicht auf der Planung von Spiel, sondern darauf zurückhaltende Unterstützung im Spielprozess der Spieler zu leisten.

Ich habe Playing Arts als Beispiel ausgewählt, weil es aus meiner Sicht die wichtigste Spieltätigkeit für die Pädagogik darstellt. Denn Playing Arts ist die einzige Spieltätigkeit, die die Wesensmerkmale des Spiels auf solch eine Weise respektiert und verkörpert.

Ebenso fördert Playing Arts das Lernen nach den konstruktivistisch pädagogischen Lerntheorien. Denn es geht immer um eine selbstbestimmte und individuelle Spieltätigkeit des Menschen, ohne Anleitung oder Zweckgedanken. Wir haben in dieser Arbeit erfahren, dass Lernen ein individueller Prozess ist und so wird auch die Spieltätigkeit als individueller Prozess wahrgenommen.

Der Spieler entscheidet, aus seiner individuellen Welt heraus, sein Spiel selbstständig und wird darin vom Pädagogen unterstützt und nicht ausgebremst. Playing Arts setzt sich interessiert mit den verschiedenen Welten der Spieler auseinander und nimmt sie so an, wie sie sind. Das bedeutet auch, dass nicht der Pädagoge das Spiel plant und durchführt, sondern die Spieler selbst.

Playing Arts erfüllt zudem die Vorstellungen einer sinnvollen Spielpädagogik, wie sie von Fritz im vorherigen Kapitel ausführlich benannt und definiert wurde.

Sturzenhecker beschreibt, dass „Menschen in der Lage sein müssen, selbstbestimmt und mitverantwortlich zu handeln“ (Sturzenhecker 2005, S. 22f.). Daher „muss es Erfahrungsräume geben, die mitverantwortliche Selbstbestimmung üben lassen“ (ebd. S. 23). Diese Erfahrungsräume bietet Spiel und im besonderen Playing Arts.

4. Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurde deutlich, dass Spiel in zwei Formen unterschieden werden muss, in die Spieltätigkeit und in das Spielgeschehen (welches sechs bedeutende Wesensmerkmale besitzt).

Das Spielgeschehen ist nicht beeinflussbar und ergibt sich aus der Spieltätigkeit heraus. Die Spieltätigkeit wiederum ist beeinflussbar durch das Handeln eines Menschen bzw. des Spielers.

Weiterhin wurden vier Kategorien von Spieltätigkeiten nach Caillois vorgestellt und erklärt. An diesem Punkt wurde schon deutlich, wie alltäglich das Spiel dem Menschen, in den verschiedenen Kategorien, begegnet.

Danach wurde das Thema Lernen, unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Lerntheorien, erklärt. Diese Theorien bauen auf dem konstruktivistischen Menschenbild auf. Ich habe deutlich gemacht, dass das mimetische, leibliche und ästhetische Lernen eine sehr wichtige Form des Lernens für den Menschen darstellt. Die pädagogischen Lerntheorien haben stets die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen des Menschen im Blick und verstehen ebenso das Lernen als einen individuellen Prozess.

Das mimetische und leibliche Lernen stellt zudem eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar. Nach den vorgestellten Theorien, lernen besonders Kinder ihre Welt durch mimetisches Handeln kennen.

Durch Gebauer und Wulf haben wir dann erfahren, dass mimetisches Handeln nicht ausschließlich auf den Lernprozess bezogen werden kann. Denn Mimesis zeigt sich im Spiel und ist zudem stets präsent in unserer sozialen Welt und ein wichtiger Prozess im gesellschaftlichen Leben.

Die Verbindung zwischen Lernen und Spiel ist also der Prozess von Mimesis. Scheuerl hat meine These, dass der Mensch im Spiel etwas lernen kann weiterhin bekräftigt. Er sagt,

dass der Mensch im Spiel etwas lernen kann, wenn das Spiel ihn fordert und der Mensch somit etwas leisten muss.

Wenn nun also in der Spieltätigkeit mimetische Prozesse ablaufen und mimetische Prozesse ebenso das individuelle Lernen fördern, dann kann die Spieltätigkeit individuelle Lernprozesse hervorbringen.

Um etwas zu lernen, sind Erfahrungen unabdingbar. Sie sind die wichtigste Voraussetzung für jegliches Lernen. In allen Kategorien der Spieltätigkeiten können Erfahrungen gemacht werden, die eventuell in der realen Welt nicht gemacht werden können, weil die äußeren Reize zum Beispiel in der Welt des Spielers nicht zur Verfügung stehen. Da im Spiel nun eigene Regeln gelten, bietet die Spielwelt vielfältige Erfahrungen an, die wiederum eine Lerngrundlage bieten können.

Spiel ist meiner Ansicht nach genauso konstruktivistisch geprägt, wie die vorgestellten Lerntheorien. Die Spieltätigkeit jedes Menschen bezieht sich auf die eigene konstruierte Welt und die vorhandenen Erfahrungen und ist somit auch biografisch und individuell geprägt.

Die Spielpädagogik nutzt das Spiel innerhalb des pädagogischen Rahmens. Der entstandene Widerspruch wurde ausführlich erläutert.

Spiel bietet Erfahrungen und kann dadurch Lernprozesse anregen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn aus pädagogischer Sicht kein Lernziel verfolgt wird.

Dazu habe ich das Beispiel von Playing Arts vorgestellt. Auf solche Art von Projekten, die auf Freiheit und Selbstbestimmung abzielen, sollte die Pädagogik sich stärker einstellen. Denn wenn das Lernen ein individueller Prozess ist, der sich in der eigens konstruierten Welt jedes Einzelnen vollzieht, dann muss diese Welt akzeptiert und ernst genommen werden, damit ein Lernprozess überhaupt entstehen kann.

Spiel ist somit durchaus sinnvoll in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und selbstverständlich auch mit anderen Altersgruppen. Jedoch nur wenn das Spiel in seinem Sinne angewendet wird. Jede äußere Einschränkung oder jeglicher Zweckgedanke, zerstört das Wesen des Spielgeschehens.

Die Pädagogik sollte es sich zur Aufgabe machen, Räume und Möglichkeiten für Spiel zu schaffen und zu gewährleisten. Denn das Spielgeschehen selbst, kann niemand im Voraus planen.

Durch die intensive Auseinandersetzung in dieser Arbeit mit dem Thema Spiel, kann ich nun, wenn auch nur vorläufig, zu einer eigenen Definition von Spiel kommen.

Spiel ist für mich eine eigenständige Lebenswelt des Menschen, die sich von der realen Welt abhebt, jedoch mit ihr verflochten bleibt. Jede Welt ist individuell geprägt, bietet absolute Freiheit, Akzeptanz und folgt den eigenen Regeln. Es ist eine Welt die jedem Menschen lehren kann, die reale Welt mit anderen Augen zu betrachten.

5. Quellenverzeichnis

Baer, Ulrich: Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Hannover 1995

Buland, Rainer: Playing Arts, Spiel, Pädagogik. In: Riemer, Ch. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Playing Arts. Hamburg 2002, S. 99-110

Eisner, Elliot W.: Ästhetisches Lernen. Kunst und das Hervorbringen von Geist und Verstand. In: Göhlich, Wulf, Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim / Basel 2007, S. 113-118

Fend, Helmut: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern 1998

Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim / München 1993

Gebauer, G. / Wulf, Ch.: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek 1998

Göhlich, M./ Wulf, Ch./ Zirfas, J.: Pädagogische Zugänge zum Lernen. In: Göhlich, Wulf, Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim / Basel 2007, S. 7-19

Lefrancois, Guy R.: Psychologie des Lernens. Berlin Heidelberg 1994

Liebau, Eckart: Leibliches Lernen. In: Göhlich, Wulf, Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim / Basel 2007, S. 102-112

Riemer, Christoph: Zur Praxis von Playing Arts. In: Riemer, Ch. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Playing Arts. Hamburg 2002, S. 15-70

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Theorien des Spiels. Bd.2. Weinheim / Basel 1991

- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Bd.1. Weinheim / Basel 1990
- Seitz, Hanne: Spiel. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland 2003, S. 279-283
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied / Kriftel 1999
- Sturzenhecker, Benedikt: Anstöße ästhetischer Bildung – Playing Arts - Impulse für die Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B. / Riemer, Ch. (Hrsg.): Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit. Weinheim / München 2005, S. 21-47
- Sturzenhecker, Benedikt: Playing Arts wird vorgestellt. In: Riemer, Ch. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Playing Arts. Hamburg 2002, S. 9-14
- Wulf, Ch.: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Wulf, Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim / Basel 2007, S. 91-101
- Zirfas, Jörg: Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Rora (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim / München 2004, S. 77-97

6. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommen Informationen, Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quellen gekennzeichnet.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form in einem anderen Verfahren zur Erlangung des Titels Bachelor of Art einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ich versichere an Eides Statt, dass ich nach bestem Wissen die Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Rostock der 27.06.2011

Sophie Dencker