

... sondern für's Leben spielen wir!

Gedanken zur Spielerziehung als Persönlichkeitsentwicklung¹

Vortrag anlässlich des 60-jährigen Bestehens der Spielschar St. Lamberti
gehalten am 28. Oktober 2006 in Hildesheim

1. Erkenntnisse aus der Tierverhaltensforschung

Der afrikanische Zwergmungo ist ein gar possierliches Tierchen. Die jungen Mungos rollen ineinander verschlungen über den Boden, scheinen sich gegenseitig zu beißen und stoßen Laute aus, die einen Kampf auf Leben und Tod suggerieren. Doch fügen sie sich dabei keinerlei Verletzungen zu. Es ist alles nur ein Spiel. Die Zwergmungos sind tatsächlich eine besonders spielfreudige Spezies, die sich nicht scheut, auch andere Tiere, z.B. Erdhörnchen oder Büffelwebervögel, in ihr spielerisches Herumtollen mit einzubeziehen.² Ihr Spieltrieb macht keinen Unterschied zwischen ihresgleichen und anderen Tierarten.

Wir kennen diese Art tierischen Vergnügens auch von unseren Haustieren. Ein allbekanntes Beispiel dieses Vorgangs ist „(d)ie junge Katze, die mit ihren wundervoll graziösen Bewegungen des Beute-Erwerbs alles, was nur einigermaßen in das ‚Mäuseschema‘ passt, zu fangen versucht und immer neue Objekte für ihr Spiel findet, ...“³ Und welches Vergnügen bereitet es Katze oder Hund, wenn eine Bezugsperson, ein Mensch, sich ihr oder ihm zuwendet. Stundenlang könnte der Filzball über den Boden rollen, bis zum Umfallen wird hinter dem geworfenen Stöckchen hergejagt. Die Spielenden spielen freiwillig, aus Freude und Spaß am Spiel aufgrund von spontanem Engagement.⁴

Sicherlich kann man eine Haustier-Mensch-Beziehung nicht mit den Verhältnissen in freier Natur gleichsetzen; sie sind nur bedingt vergleichbar. Doch die moderne Tierverhaltensforschung hat durch zum Teil verblüffende Experimente nachweisen können, inwieweit einzelne Verhaltensweisen eines bestimmten frei lebenden Tieres angeboren und also durch Instinkt ausgelöst sind – sie stellen so einen starr ablaufenden Verhaltensmechanismus dar – oder aber inwieweit sie durch Erfahrung erworben, d.h. erlernt sind. Je höher man die Entwicklungsreihe in der Tierwelt hinaufgeht, desto mehr wird bei den Tieren Spiel beobachtet – eine Tätigkeit, die nicht vom Nahrungs-, Flucht-, Kampf- oder Fortpflanzungstrieb bestimmt ist, wohl aber Elemente daraus entlehnt hat.

In der Verhaltensforschung wird in diesem Zusammenhang auch von *Appetenzverhalten* (von lat. appetere = erstreben, aufsuchen) gesprochen.⁵ Appetenzverhalten ist zum Erreichen eines Instinktzieles ungerichtete, suchende Aktivität, die besonders durch Stimmungen erzeugt wird. Diese Verhaltensschemata sind nicht immer angeboren, sondern können erworben werden.⁶

Vom Appetenzverhalten zu unterscheiden ist die *Instinkthandlung* im eigentlichen Sinne, womit ein angeborenes, formkonstantes Bewegungsmuster gemeint ist, das durch bestimmte Schlüsselreize ausgelöst wird und in eine (starre) Endhandlung mündet.

Spiel ist im Tierreich nur dort möglich, wo der Organismus in seinem Verhalten nicht vollständig auf starre Reaktionsschemata angewiesen ist, sondern gleichsam die Möglichkeit eines „entspannten Feldes“⁷, eines geschützten Bereiches besitzt, in dem er seine Neugierde ausleben kann.

Das eigentliche Spielverhalten im Sinne von Appetenz tritt nur bei den höchstentwickelten Lebewesen auf, d.h. bei den Wirbeltieren, und hier hauptsächlich bei Säugetieren, aber auch bei Vögeln. Spiel kann evolutionstheoretisch auch als eine Funktion der Intelligenz betrachtet werden: Je intelligenter ein Tier ist, desto stärker ist seine Fähigkeit zum Spiel entwickelt (man denke z.B. an Schimpansen, die nächsten lebenden Verwandten des Menschen).

„Die meisten jener uns so ‚menschlich‘ anmutenden Verhaltensweisen ... höherer Säugetiere, die man unter dem wenig scharf definierten Begriff des Spielens zusammenzufassen pflegt, erweisen sich bei näherem Zusehen als ein neugieriges Durchprobieren arteigener Verhaltensweisen an neuen und durch prägnante Gestaltbarkeit reizenden Objekten.“⁸

Ein großer Anteil des erlernten Verhaltens geht vornehmlich auf die Nachahmung des Verhaltens der Elterntiere zurück. Von Kreativität oder planmäßigem bzw. vorausschauendem Handeln kann man dabei indes kaum sprechen. Neuerungen gegenüber elterlichen Verhaltensweisen werden eher zufällig und nicht etwa durch Nachdenken eingeführt. Wenn Gemse steile Abhänge im Schnee herunterrutschen oder eine Schlitterbahn auf Eis benutzen, und dies in dauernder Wiederholung, dann deshalb, weil ein Tier das Schlittern vermutlich aus einem Missgeschick heraus entdeckt hat und nicht etwa, weil es sich vor dem Ausprobieren dachte, dass ein Schlittern wohl möglich sei und noch dazu Vergnügen bereiten würde. Zufällig ist so eine neue Spielart entstanden und findet durch Nachahmung Eingang in das Verhaltensmuster der Tiergruppe.

2. Spiel als Jugendphänomen

Aus dem bisher Gesagten geht zunächst hervor, dass das Spiel dem biologischen Ziel dient, anwendbare Erfahrungen zu gewinnen.⁹ Beispielsweise führen der Jagdinstinkt und die Notwendigkeit, zum Überleben Beute zu machen, bei Jungtieren zur spielerischen Aneignung des hierzu notwendigen Verhaltens. Im Spiel schlüpfen sie sowohl in die Rolle des Jägers als auch des Gejagten. Im „Rollenspiel“ lernen sie verschiedene Jagdszenarien kennen und werden so durch Vorübung bzw. Vorahmung auf das Leben vorbereitet.

Dabei steht ihr Spielverhalten in engem Zusammenhang mit dem Neugier- und Erkundungsverhalten der Lebewesen. Bei allen höheren Tieren, die zu ihren Jungen eine Pflegebeziehung haben, kennen wir eine Jugendzeit, für die es bezeichnend ist, dass die Herde bzw. die erwachsenen Tiere den Feindeschutz und die Nahrungssicherung so weit durchführen, dass das junge Tier von diesen Aufgaben entlastet ist. Diese Entlastung gewährt dem jugendlichen Lebewesen einen Spielraum, in dem es nicht nur spielen kann, sondern wohl auch spielen muss.¹⁰

Spiel ist zugleich Ausdruck des individuellen Wohlbefindens. Wer sich nicht wohl fühlt, möchte nicht spielen; wer sich in seiner Situation nicht sicher fühlt, wird nicht spielen. Zum

Spielen gehören Sicherheit, Geborgenheit und die Abwesenheit von Angst. Tierjunge, die ohne Eltern bzw. isoliert aufwachsen (Kasper-Hauser-Tiere), zeigen kaum Spielverhalten. So ist also Spiel auch Ausdruck enger sozialer Beziehungen sowohl zwischen Eltern und Nachkommenschaft als auch zwischen Tieren im Erwachsenenstatus (in dem Spiel allerdings generell seltener auftritt).

Die entscheidende Einsicht aus der Betrachtung des Spielverhaltens bei höher entwickelten Lebewesen ist: Spiel ist ein Phänomen der nachgeburtlichen Entwicklungsphase, d.h. des Kindheits- bzw. des Jugendstadiums. Spiel ist ein jugendliches Phänomen.

3. Der spielende Mensch / Spiel als kulturschaffende Instanz

Die menschliche Jugendzeit ist die längste aller Lebewesen überhaupt. Während der Schimpanse schon mit 6 Jahren als erwachsen gilt, ist es der Mensch erst mit 18 oder 20 Jahren. Die geringe Instinktausstattung des Menschen hat zur Konsequenz, dass er für einen relativ langen Zeitraum eine von äußeren Gefahren beschützte Kindheit und Jugend benötigt. Anthropologisch gesehen ist der Mensch das „jugendliche Wesen“ schlechthin.

Eine Entlastung von unmittelbaren Triebbedürfnissen (Nahrung, Kampf, Flucht usw.) ist beim Menschen in doppelter Hinsicht gegeben. Zum einen ist er durch Normen, Regeln und Institutionen der Kultur in gewisser Weise „entlastet“, z.B. von einem bloßen Reiz-/Reaktionsverhalten im Kampf ums Dasein. Zum andern aber sorgen die Eltern dafür, dass die heranwachsende Generation in besonderer Weise in den Genuss einer „beschützten Kindheit“ kommt: In diesem Schutzraum kann sich soziales Verhalten und experimentierendes Handeln, Neugierverhalten, Selbstkontrolle und Spiel im eigentlichen Sinn entfalten.

Der grundlegende Unterschied gegenüber dem Spiel in der Tierwelt ist wohl, dass Menschen denken, planen und entscheiden können. Sie sind vernunft- und phantasiebegabte Wesen. Durch die Phantasie, das „Durchspielen“ von Möglichkeiten und Verhaltensentscheidungen, wird Spiel zur fiktiven Handlung, zu einem „Tun-als-ob“. Spiel bewegt sich damit in der Welt des „Scheins“; es hat eine ästhetische Komponente (Fr. Schiller¹¹). Der vernunftbegabte Mensch (*homo sapiens*) wird als spielender Mensch (*homo ludens*) zu einem schaffenden Menschen (*homo faber*).

Da Spiel auch in der Tierwelt begegnet, und zwar lange bevor der erste denkende Mensch sich im Spiel versucht hat, ist es viel älter und ursprünglicher als die (menschliche) Kultur. Der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga interpretierte 1938 die menschliche Kultur und die Objektivationen des menschlichen Geistes als Ergebnis des Phänomens Spiel.¹² Überall in der Kultur tritt uns Spiel als Handeln entgegen; alle großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens sind bereits vom Spiel durchwoben. Man nehme die Sprache: In jeder Metapher steckt ein Wortspiel. Insbesondere von Jugendlichen, aber auch von Künstlern, Schriftstellern, Kabarettisten werden kreative Wortspiele produziert.

Das ständige Experimentieren in der Sprache (Dichtkunst) oder mit formbaren und bildbaren Materialien (darstellende Kunst) ist nichts anderes als Spiel. Riten und Zeremonien haben das Phänomen Spiel ebenso zur Grundlage wie die Ordnung sozialer Gemeinschaften,

die Setzung von sozialen Normen und deren Veränderung. Man denke nur an Recht und Ordnung, Verkehr, Erwerb, Handwerk und Kunst, Dichtung, Gelehrsamkeit und Wissenschaft. Diese wurzeln somit sämtlich im Boden des spielerischen Handelns.

Der Gedanke, den Menschen und sein Leben unter dem Gesichtspunkt des Spiels zu betrachten, ist nicht völlig neu. Er war im 17. Jahrhundert durchaus beliebt, als die weltliche Bühne des Theaters sich einen festen Platz im gesellschaftlichen Leben erworben hatte: Shakespeare, Calderon, Racine machten das Drama zum Zentrum der Dichtkunst – die Welt als Schaubühne, auf der jeder seine Rolle spielt.

4. „Kreatives Spiel“ als Faktor der Persönlichkeitsentwicklung

Wenn geklärt ist, dass Spiel ein Grundbedürfnis des Menschen befriedigt, dass es kulturschaffend und gemeinschaftsfördernd ist, dann stellt sich sogleich die Frage, wie wir diese Erkenntnis für die menschliche Entwicklung gewinnbringend einsetzen können.

Unter sozialem Aspekt ist Spiel ein Vorgang der Interaktion. Das Spiel in der Gruppe, zusammen mit anderen Personen (Spielpartnern) hängt eng mit der Entwicklung sozialer Grundfertigkeiten zusammen. Insbesondere im Rollenspiel nehmen die Spieler verschiedene Positionen ein, die nicht streng festgelegt, aber auch nicht völlig frei sind: d.h., sie bieten eine Balance zwischen Rollenfixierung und Rollengestaltung. Hier ist Raum für Interpretation gegeben. Der Rahmen der Rolle, die ein Spieler (auf der Bühne) übernimmt, ist zwar abgesteckt, aber wie der Charakter letztlich angelegt und dargestellt wird, bleibt offen für Interpretation. Mit variierendem Sprachduktus, Gestik, Mimik, Kostümierung, im Theaterbereich auch mit Bühnenbild, Beleuchtung, Geräusch- und Musikuntermalung, kann ein und dieselbe Rolle selbst bei vorgegebenem Text eine ganz unterschiedliche Wirkung erzielen. Der jugendliche, frisch auftretende Held kann so zum ältlichen, langweiligen Zauderer mutieren, die schüchterne, unsicher wirkende junge Dame zur kecken, ja lasziven „femme fatale“. Durch die intensive Beschäftigung mit einer Rolle, die man „nur“ spielt, aber nicht ist, mit einem fiktiven Gegenüber, den man verstehen muss, um ihn verkörpern zu können, werden Möglichkeiten der Interaktion und deren verschiedenartige Wirkung auf andere ausprobiert und abgewogen. Mit den Mitspielern werden Varianten des Ausdrucks durchdacht, probiert und diskutiert, werden Aktion und Reaktion getestet, verworfen oder für praktikabel erachtet und dann in das Repertoire aufgenommen. Denken, sagt Freud, ist ein Probehandeln. So bietet das kreative Spiel mannigfache Erfahrungen des sozialen Lernens.

Dieser Prozess des Durchdenkens und Versuchens ist ungemein hilfreich zur allmählichen Ausbildung der Identität, der Persönlichkeit des Spielers. Diese Identität ist bei Menschen stets ein Balanceverhältnis zwischen zwei Momenten: Das eine Moment rekrutiert sich aus den Erwartungen der sozialen Umwelt, die als Verhaltensnormen an den einzelnen herangetragen werden (Verhaltensregeln, „Spielregeln“) und an denen man, mehr unbewusst als bewusst, sein Verhalten ausrichtet. Diese Verhaltenserwartungen sind im Laufe der Entwicklung zu einem Teil einer jeden Person geworden. Der Soziologe G. H. Mead nennt diesen Aspekt der Identität „me“.¹³

Das zweite Moment, das mit dem „me“ in ständiger Wechselwirkung steht, nennt Mead „I“. Es repräsentiert jene Vorstellungen, Bedürfnisse, Interessenlagen, die aus dem „Innern“ eines jeden Menschen selbst in sein Bewusstsein gelangen. Das „I“ ist sehr viel unbestimmter, weniger festgelegt als das „me“. Es sichert Freiheit, Spontaneität, Handlungsinitiative.

Ein extremes Übergewicht des „me“, also der Verhaltensnormen der Umwelt, führt langfristig zu sozialer Abhängigkeit und Erwartungsängsten: Ich richte mich ständig nach den vermeintlichen Erwartungen anderer und wage nicht, gegenüber anderen meine eigenen Interessen zu formulieren und zu vertreten.

Ein extremes Übergewicht des „I“, also meiner eigenen Interessen, bedeutet die Missachtung der Erwartung anderer zugunsten der eigenen Bedürfnisse. Es führt langfristig zu Egoismus, Selbstüberschätzung, Überheblichkeit.

Im sozialen und kreativen Spiel lernt ein Kind, ein Jugendlicher, aber auch noch ein Erwachsener die richtige Balance zwischen beiden Aspekten: einerseits sich an Regeln zu halten, andererseits eigene Vorstellungen zu entwickeln und eigene Interessen wahrzunehmen. Dies führt zur Ausbildung von *Identität*.

Weil das Spiel ein System interaktiven Gleichgewichts ist, fördert es sozial erwünschte Verhaltensweisen wie Gerechtigkeit, Metakommunikation, Empathie (= die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und im eigenen Handeln die Interessen anderer zu berücksichtigen). Insbesondere durch die Sprache (durch sprachliche Interaktion) und durch Spiel (vornehmlich im Rollenspiel) lernen wir, ein Verhaltensrepertoire aufzubauen, das das „me“ und das „I“ im Zuge der Entwicklung in ein ausgewogenes Balanceverhältnis bringt.

5. Zeit und Ort für „Kreatives Spiel“/„Darstellendes Spiel“

Die bisher dargelegten Gedanken haben u.a. ergeben, dass Spiel generell, also auch das kreative Spiel, ein „jugendliches Phänomen“ ist und zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Die logische Konsequenz ist, dass Spielförderung bereits in jungen Jahren ansetzen muss, wobei sie keineswegs auf das Kindesalter beschränkt bleiben soll. Persönlichkeitsbildung endet schließlich nicht mit dem Jugendalter.

Ich zögere etwas, hier den Begriff „Spielerziehung“ einzubringen. Jedenfalls dann, wenn er ausschließlich im Sinne von Erziehung durch Spielen gebraucht wird. Denn das Wort „Erziehung“ kann ohne nähere Erklärung m.E. zu leicht dahingehend missverstanden werden, dass ein vorgegebenes „Richtig“ oder „Falsch“ erreicht oder vermieden werden soll. Durch die Definierung eines bereits feststehenden Ergebnisses wäre jedoch das kreative Spiel von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Anders angewendet wird der Begriff „Spielerziehung“ jedoch klarer, wenn nämlich die Komponente Erziehung darin besteht, den Spielern das notwendige Handwerkszeug zum Spielen zu vermitteln, wenn sie also zuvorderst in die Lage versetzt werden sollen, kreativ zu spielen. So verstandene Spielerziehung muss sich zwangsläufig mit Sprach- und Stimmbildung, Rhetorik, Bewegung, Körperbeherrschung, Gestik, Mimik, Schminktechniken und ebenso mit der Theorie des Spielens beschäftigen, weil dies die Arbeitsmittel für kreatives

Spielen sind. Damit ist klar, dass Spielerziehung eines Leiters bedarf, der selbst professionell ausgebildet ist, die Methoden des kreativen oder darstellenden Spiels beherrscht und diese an die Akteure weitervermitteln kann.

Wenn Spielerziehung bereits bei Kindern und Jugendlichen einsetzen müsste, so ist weiter zu fragen, wo dies eigentlich geschehen soll. Logisch erscheint es, das kreative oder darstellende Spiel in den Rahmen der Schule einzubinden, die ja von jedem Jugendlichen besucht wird. Auch die der Schule grundeigene Aufgabe, die Jugendlichen auf das Erwachsenenleben vorzubereiten, spricht für diese Verortung. Schließlich lernt man im kreativen Spiel, sich vielfältig sprachlich auszudrücken, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, Empfindungen anderer zu verstehen und mitzufühlen und sich als Teil eines größeren Ganzen – einer Gruppe – und zugleich als eine für das Erreichen des gemeinsamen Zieles notwendige Hauptperson zu begreifen. Entsprechend dieser Überlegung wurde in einigen Bundesländern das „Darstellende Spiel“ bereits zum Pflichtfach in der Schule erhoben. Unterrichtsziele des Faches sind u.a. Selbsterfahrung, die Erweiterung des persönlichen Horizonts, die Verbesserung der Gruppenfähigkeit und die Überwindung von Schüchternheit durch Präsenz auf der Bühne. All diese erworbenen Kompetenzen sind für das spätere Berufsleben immens wertvoll. Oft werden sie unbewusst genutzt, sei es beim Halten eines Referats oder Vortrags vor Publikum oder sei es bei Verhandlungen und Einstellungsgesprächen, wenn selbstbewusstes Auftreten, Abwägen der Konsequenzen unterschiedlicher Verhaltensweisen und umsichtiges und eloquentes Antworten den Eindruck von (hoffentlich auch vorhandener) Kompetenz beim Gegenüber erweckt.

Als Methode hat das Rollenspiel in den verschiedensten Schulfächern sicher seine Berechtigung; es sollte im Unterricht gleichberechtigt neben anderen Methoden eingesetzt werden. Ob dies für das weit umfassendere Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“ ebenso selbstverständlich zutrifft, bezweifle ich allerdings.

Ich habe aus dreierlei Gründen Bedenken gegen die Einbindung des „Darstellenden Spiels“ in das schulische Curriculum: Zum einen ist ein professionell ausgebildeter oder zumindest im Spiel erfahrener Spielleiter nötig, um die Teilnehmer überhaupt zum kreativen Spielen zu befähigen. Ist dies nicht gegeben, neigt ein wohlgemeinter Ansatz leicht zum Dilettantismus. Wenn „Darstellendes Spiel“ im Sinne der Theaterpädagogik auf öffentliche Vorführung abzielt, werden die grundsätzlichen Unzulänglichkeiten spätestens auf der Bühne vor Publikum offenbar. Dies kann den Akteuren im Extremfall die Freude am Spiel gänzlich verleiden und so die positiven Impulse der Spielbildung zunichte machen. Um aber „Darstellendes Spiel“ unterrichten zu dürfen, ist heute meist lediglich die Teilnahme an einer recht kurzen Fortbildung nötig, die sich theoretisch mit einigen spiel- bzw. theaterpädagogischen Grundsätzen beschäftigt. Dies ist keinesfalls ausreichend.

Zum anderen ist ein Pflichtfach in der Schule immer mit Zwang verbunden. Schließlich kann man sich nicht frei entscheiden teilzunehmen oder fernzubleiben. Die Teilnahme am „Kreativen Spiel“ muss aber aus freien Stücken geschehen; andernfalls ist der Erfolg fraglich. Denn eine ureigenste Motivation zum Spielen ist der Spaß, den es bereitet. Eine erzwungene

Teilnahme kann aber kaum Spaß machen. Man muss die Regeln des Spiels freiwillig anerkennen. Eine erzwungene Teilnahme führt über kurz oder lang zum Bruch der Spielregeln und somit zum Scheitern des Projektes.

Noch ein weiterer, dritter Aspekt spricht in meinen Augen gegen eine Einbindung des „Darstellenden Spiels“ in den schulischen Lehrplan. Kreatives, darstellendes Spiel kann sich nur dort frei entfalten, wo das Spiel mit verschiedenen Möglichkeiten, das Suchen und Ringen um Ausdrucksformen, konsequenzfrei geschieht. So kann dieses Spielen in seiner Entwicklungsphase nicht in der Öffentlichkeit stattfinden. Hierzu ist ein abgegrenzter Raum, ein sakrosanktes Refugium von Nöten, ein Labor, in dem Experimente ruhig auch scheitern dürfen. Die Furcht, was andere wohl sagen oder von einem denken könnten, wenn man sich in dieser oder jener Weise exponiert, bedeutet hingegen das sofortige Aus für kreatives Experimentieren. Nur in einer Gruppe von Gleichgesinnten kann eine Atmosphäre des Vertrauens herrschen, das notwendig ist, um sich voll und ganz zu entblößen und anderen sein Innerstes preiszugeben. In einem schulischen Pflichtfach kann dies kaum geschehen, da es sich bei einer Klasse immer um eine willkürlich zusammengestellte Zweckgemeinschaft und nicht um eine sich frei gefundene Interessensgemeinschaft handelt. Würden diese Erfolge oder Misserfolge dann auch noch bewertet werden – etwa durch Schulzensuren –, wäre kein geschützter, konsequenzfreier Raum mehr vorhanden und eine Grundvoraussetzung für kreatives Spielen genommen.

Meiner Meinung nach lässt sich „Darstellendes Spiel“ deshalb an Schulen wenn überhaupt, dann nur als Arbeitsgemeinschaft etablieren, weil hier den Aspekten Freiwilligkeit sowie Interessens- und Vertrauensgemeinschaft Rechnung getragen würde. Allerdings fragt sich auch dann, wer diese Arbeitsgemeinschaften kompetent leiten soll. Es gibt kaum Lehrer, die zugleich Fachkräfte aus dem Theater- oder Schauspielmetier sind.

So scheint es mir plausibler, das „Darstellende Spiel“ im außerschulischen Rahmen durchzuführen. Dass dies möglich ist, dafür legen 60 Jahre Spielschar St. Lamberti ein lebendiges Zeugnis ab. Hier finden sich Jugendliche freiwillig jeden Freitag Abend zusammen und akzeptieren dabei feste Regeln, um in geschlossener Gemeinschaft kreativ zu spielen. Die ungebrochene Nachfrage nach der Durchführung von Spielerziehungskursen belegt, dass hier ein Grundbedürfnis von Menschen angesprochen wird. Der reiche Entwicklungs- und Erfahrungsschatz, den die Teilnehmer an den Kursen auf ihren weiteren Lebensweg mitnehmen, mag nicht mit Zensuren oder mit materiellen Gütern zu messen sein, aber er ist vorhanden und kommt unbewusst in diversen Situationen des Lebens zum Tragen. Ich hoffe, dass diesem Bedürfnis nach kreativem Spiel auch weiterhin Rechnung getragen wird und dass wir noch weitere Jubiläen der Spielschar St. Lamberti werden feiern können.

Alf Özen

Anmerkungen

- ¹ Der vorliegende Beitrag entstand in konstruktiver Auseinandersetzung mit Abschnitten aus Hein Retter, Einführung in die Pädagogik des Spiels, Braunschweig 2003 (Neudruck).
Nicht zitierte, aber zur Hintergrunderarbeitung verwendete Literatur in Auswahl:
Bischoff, J./Brandt, B.: Studienmaterial zu „MEDIEN IN DEN FÄCHERN ÄSTHETIK – KOMMUNIKATION“, Fernuniversität Hagen (bes. 2.4 Kommunikation mit personalen Medien, 33–58);
Fuchs, M.: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung, Remscheid 2000;
Fuchs, M.: Neue Herausforderungen und Möglichkeiten des Theaters in einer integrierten Kultur-, Jugend- und Bildungsarbeit, Vortrag Akademie Schloss Rotenfels, 14. Oktober 2004;
Göhmann, L.: Zur Qualität der Theaterpädagogik in Deutschland, Vortrag München 2002;
Hentschel, U./Koch, G.: Kerncurriculum Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik 11/1995, 23–25;
Knecht, G.: Spielend sich (weiter)bilden. In: Jahrbuch 2001 der Akademie Remscheid, 43–48;
Koch, G., Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen, Berlin/Milow 1995;
Laube, E.: Nichts als Theater? Theaterpädagogik als Beitrag zum ganzheitlichen Lernen an der Spreewald-Grundschule. In: Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle. Zweiter Ganztagschulkongress am 2. und 3. September 2005 in Berlin (hg. vom Bundesministerium für Forschung und Bildung), 47;
Martens, G.: Wozu Bildung? Theaterpädagogik als Bildungsangebot im Rahmen kultureller Bildung oder: Mut zum Risiko. In: Jahrbuch 2001 der Akademie Remscheid, 49–60;
Weintz, J.: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel 1998.
- ² Vgl. Rasa, A. E.: Die perfekte Familie. Leben und Sozialverhalten der afrikanischen Zwergmungos, Stuttgart 1984, 147 ff.
- ³ Lorenz, K.: Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen (2 Bde), München 1965, hier: Bd. II, 180.
- ⁴ Goffman, E.: Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz, München 1973, 32.
- ⁵ So seit 1937 mit K. Lorenz (Über die Bildung des Instinktbegriffs. In: Naturwissenschaften 25, 289).
- ⁶ Vgl. Bally, G.: Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch, Basel/Stuttgart ²1966, 17.
- ⁷ Ebd., 52. Zur Begrifflichkeit von gespanntem, gelockertem und entspanntem Feld vgl. ebd., 19–29.
- ⁸ Lorenz, Bd. II, 181.
- ⁹ Vgl. Bally, 28–35 und 41f.
- ¹⁰ Vgl. ebd., 56f., 86ff. u.ö.
- ¹¹ Schiller, Fr.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1795 [= Stuttgart (Reclam) 1965].
- ¹² Huizinga, Joh.: Homo Ludens, Haarlem 1938 (dt: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Neuaufgabe Reinbek 1981).
- ¹³ Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft in der Welt des Sozialbehaviorismus, Frankfurt ¹⁰1995.