

Jahrgangsübergreifendes Lernen in Berlin

Praxisbericht:

Spiel und Theater in altersgemischten Gruppen

von Norbert Meisenberg

Januar 2007

Spiel und Theater in altersgemischten Gruppen

von **Norbert Meisenberg**

Dass in unserer Jenaplanschule gespielt wird, steht außer Frage. Dazu genügt ein Blick in die Wochenplan- und Freiarbeitsstunden, in die Wochenschlussfeiern und –kreise, in die Feiern und Feste, in den „Mäuseclub“ (VHG-Bereich), in die WUV-Kurse und Arbeitsgemeinschaften, in die Projektwochengruppen, in die Flure und Freiräume der Schule. Dass in unserer Schule immer noch zu selten das Spiel im Mittelpunkt steht, wohl auch. Dass wir Kolleginnen und Kollegen gut miteinander spielen können, beweisen wir, leider auch zu selten, während unserer Studientage. Selber als Erwachsener (noch) spielen können: eine Grundvoraussetzung für die Akzeptanz des Spiels in der Schule.

*In den folgenden Ausführungen über das Spiel in der Schule und meine persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen stütze ich mich im Besonderen auf Jürgen Fritz „Theorie und Pädagogik des Spiels“ (siehe Literaturhinweise). Auf die Kenntlichmachung möglicher Zitate habe ich zugunsten besserer Lesbarkeit verzichtet.

Das Spiel in der Schule

Das Spiel in der Schule unterbricht den täglichen Alltag, bringt Abwechslung (Rhythmisierung) und macht die Schule interessanter. Die Kinder haben im Spiel die Möglichkeit, sich und andere (auch ihre LehrerInnen und ErzieherInnen) anders als sonst zu erfahren: mit ganzem Herzen dabei, ungeteilt, lebendig. Das Spiel muss die **Neugierde** ansprechen, **Überraschungen** bieten, **Problemlösungsverhalten** stimulieren oder Momente der Ungewissheit und **Risiko** enthalten. Bei den sogenannten „**Lieblingsspielen**“ stehen allerdings Momente des **vertraut seins** und des gesicherten Verhaltensrepertoires im Vordergrund. Lieblingsspiele dienen als *Verständnisbrücke* für die Spieler und die Gruppe, in der sich das Maß an Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Spielern artikuliert.

Spiel in der Schule (und damit sind nicht die didaktisch instrumentalisierten „Lernspiele“ gemeint“) zuzulassen und zu fördern, setzt sicher auch ein verändertes Verständnis von Schule und Lernen voraus. Denn **wenn Kinder spielen**, lernen sie primär nicht etwas für die „ernsthafte Wirklichkeit“, als die wir Schule ja verstehen, sondern sie **vergrößern ihre Möglichkeiten**. Sie spielen, was alles sein kann. Diese Potentialitäten der Kinder entfalten sich nämlich zunächst nur in diesem „Spielraum“ und transferieren sich nicht direkt und nicht zwangsläufig auf die Wirklichkeitsebene der Kinder.

Spiele sind immer auch ein Spiegel der Gesellschaft. Daher sind Spiele auch als **Machtmodelle** zu verstehen, Modelle der Verfahren, mit Hilfe von **magischer Macht** (wie in Glücksspielen) oder durch **Kraft** (wie in Geschicklichkeitsspielen) oder durch **Klugheit und Raffinesse** (wie in Strategiespielen) **Erfolg** über andere oder **Einfluss** auf sie zu gewinnen. Daraus kann man folgern, dass Kinder in Spielen all jene unentbehrlichen Kniffe für Listen und Schliche, Täuschungen, Störmanöver, Prophezeiungen und auch das Falschspielen lernen, die ihnen ihre Lehrer und Erzieher nicht vermitteln, sozusagen der „heimliche Lehrplan“ des Spiels.

Pausenspiele

Das lässt sich z.Zt. eindrucksvoll am derzeitigen Lieblingsspiel unserer Schüler, „Gogo“, nachvollziehen, das zurzeit wieder einmal die Hofpausen dominiert. („Gogos“ sind zwei bis drei Zentimeter große Hartplastikfiguren mit Phantasienamen). Da es sich um ein Spiel mit „Ernstcharakter“ handelt, spürt der Verlierer auch die „realen Folgen“ des Spiels, er kommt mit weniger „Gogos“ in der Tasche aus der Pause. Das Spiel wird überwiegend von Jungen gespielt, Mädchen sind eher die Ausnahme. Die Jungen zeigen hier eine höhere Risikobereitschaft, gepaart mit Konkurrenz- und Statusverhalten. Die Mädchen bevorzugen nach wie vor „Gummitwist“ sowie Reim und Singspiele, das geregelte „An die Reihe kommen“ auf klar bestimmten Plätzen und mit indirektem Wettbewerb.

Dagegen bevorzugen die Jungen Spiele, die körperliche Kraft und körperlichen Kontakt betonen. Auffällig ist die großräumige Nutzung von Flächen. Das ist besonders gut im Sportunterricht zu beobachten. Jede meiner Sportstunden beginnt mit einem 15 bis 20 minütigen Freispiel, währenddessen die SchülerInnen ihre Aktivitäten im Rahmen der Möglichkeiten selbst bestimmen können. Schon von den ersten Stunden an war augenfällig, wie platzgreifend die Jungen agierten und wie sich die Mädchen einen bestimmten Platz für ihr Spiel suchten.

Es gab Stammgruppen, in denen Jungen und Mädchen auf dem Hof gemeinsam Fußball spielten, doch in der Regel waren die Jungen nach einiger Zeit wieder unter sich, weil die Mädchen das Interesse verloren, sich ständig gegen die faktische Macht der Jungen durchsetzen zu müssen. Das wöchentlich stattfindende Schülerparlament (Gremium der Schülervertretung) befasst sich nahezu in jeder Sitzung mit den auf dem Spielfeld auftretenden Konflikten und deren Lösungsmöglichkeiten. Die Einigung, den Mädchen eigene Spielzeiten einzurichten, führte immer wieder zu (neckisch gemeinten) Störaktionen durch Jungen, die zeigen wollten, wer die wahren Herren des Bolzplatzes sind.

Das bekannte Spiel „Mädchen fangen die Jungen“ bzw. „Jungen fangen die Mädchen“ ist ebenfalls ein Dauerbrenner. Hier steht eindeutig der Wunsch nach Körperkontakt im Vordergrund, doch häufig genug beschwerten sich die Mädchen über den zu harten Zugriff der Jungen. Denn während die Mädchen auch in diesem Fangspiel eher die Geselligkeit und das Miteinander bevorzugen, geht es den Jungen hauptsächlich um den Kampf um Macht und Einfluss. Da sind sie in der Wahl ihrer Mittel selten zimperlich.

Beobachtet man eine Zeitlang die Pausenspiele, bemerkt man die Dominanz wettbewerbsorientierter Spielformen, die häufig genug auch manchen Sportunterricht dominieren. Viele Schüler, die diversen Sportvereinen angehören, haben schon von klein auf gelernt, sich dem Druck und der Konkurrenz anzupassen. Darin spiegeln sich also lediglich der Wettbewerb und die Ausbeutungsverhältnisse unserer Gesellschaft wider. Die Schule macht da mit ihrem Zensuredruck und ihren Bewertungsritualen keine Ausnahme. Auch hier sind positive Verstärkungen nur selten an soziale Ziele oder an wünschenswerte zwischenmenschliche Beziehungen geknüpft. Im Gegenteil gibt es unter der gegenwärtigen Belohnungsstruktur kaum einen Grund, hilfsbereit und kooperativ zu sein.

Von daher beurteile ich den Einfluss der sog. „NEW GAMES“, der „kooperativen Spiele“ eher skeptisch, wenn sie pädagogisch, ja „friedenspädagogisch“ instrumentalisiert werden.

Aber optimistisch bin ich in der Einschätzung, dass die „lebendige Hüllschicht“ des Spielraums nicht nur eine Konfliktsozialisierung bietet, sondern auch Potentialitäten entgegen den vorherrschenden Tendenzen schafft.

Die Sozialformen

In den unteren Stammgruppen finden sich immer wieder Kinder, die über das Stadium des Allein- oder Parallelspiels (Paarspiel) nicht hinaus sind, also noch einem kindlichen Egozentrismus verhaftet sind (von ihren defizitären sprachlichen Möglichkeiten einmal völlig abgesehen) und erst über das Zusehen allmählich die für ein kooperatives Gruppenspiel notwendigen Qualifikationen, vor allem die Fähigkeit, Sachverhalte mit den Augen seines Spielpartners wahrnehmen zu können, auszubilden befähigt werden. Der Vorteils einer altersgemischten Gruppe ist hier evident, geben die spielerfahreneren (und das müssen nicht immer unbedingt die älteren sein!) Kinder doch vor, wie eine Gruppe strukturiert, Rollen dauerhaft ausgebildet und Führungspositionen eingenommen werden können.

Die Regeln

Um ein gemeinsames Spiel organisieren zu können, müssen Kinder nicht nur lernen, sich als Gruppe zu strukturieren, sondern sie müssen auch in der Lage sein, Regeln zu verstehen, ihnen zu folgen, neue Regeln zu entwickeln und im Umgang mit Regeln flexibel zu werden.

Das ist nicht nur, allerdings oft auch ein sprachliches Problem nicht nur bei Migrantenkindern. Denn über Regeln, deren Einhaltung, Übertretung, Änderung, flexible Anwendung muss man sich vorwiegend sprachlich auseinandersetzen (siehe auch „Regieraum des Spiels“). Für die Kinder der unteren Stammgruppen sind die Regeln unantastbar, sie verehren sie wie ein „geheiligtetes Gesetz“. Diese starre Regelauffassung bemerkt jede Lehrerin, die versucht, ein Spiel mit veränderten Regeln einzuführen oder bestehende Regeln zu verändern.

Mit zunehmendem Alter und der Erfahrung über das Entstehen von Regeln wird das Regelverhalten flexibler. Doch die wöchentlich sich wiederholenden Konfliktgespräche nach den Hofpausen lassen mich zuweilen daran zweifeln.

Die Gruppe

Beobachtet man die Frei- und Pausenspiele der Kinder, fühlt man sich als Lehrerin häufig veranlasst, in das Geschehen einzugreifen, weil scheinbar kein richtiges Spiel zustande kommt. Es gibt auch Situationen, in denen Schüler aufgeregt zu mir kommen und um Klärung bitten oder diese einfordern, weil sie mit der Organisation überfordert sind.

Grundschüler verwenden etwa genauso viel Zeit auf die Auseinandersetzungen um die Organisation wie auf das Spielen selbst, was uns Erwachsenen schnell als „verlorene Zeit“ erscheint. Aber gemeinsames Spiel erfordert Übereinkünfte zwischen den Schülern über: das *Spielthema, den Ablauf des Spiels und die Rollenverteilung*.

Das Spiel trennt sich also in eine „*Spiel-Ebene*“ und in eine „*Regie-Ebene*“. Damit erhalten die Schüler die Chance, auf der „*Regie-Ebene*“ zu ihren eigenen Impulsen und Spielhandlungen Distanz zu gewinnen und das Spiel so zu organisieren, dass alle Beteiligten daran Spaß haben oder auch, wie bei „Gogo“, sich ihre eigenen Vorteile zu sichern.

Daher machen sich die Altersunterschiede häufig nicht auf der Spiel-, sondern erst auf der Regieebene bemerkbar, in der sich die älteren Schüler dank besserer „*Argumente*“ mit ihren Interessen und Fähigkeiten durchsetzen können.

Spielraum - Regieraum - Realität

Der „Regieraum“ bildet das wesentliche Verbindungsglied zwischen Realität und Spiel. Hier werden die inneren und äußeren Realitäten der Spieler miteinander in Beziehung gebracht, damit Spielthemen, Spielstrukturen, Regeln und Rollenverteilungen entstehen können.

Spielraum, Regieraum und Realität werden durch „*Rahmungssignale*“ voneinander getrennt. Die Kinder geben einander zu erkennen, wann sie spielen, wann sie das Spiel organisieren wollen oder wann sie die Spielebene verlassen haben.

Auch dies lässt sich wieder sehr gut beim täglichen „Gogo“ beobachten. Mit wenigen vereinbarten Zeichen oder Codewörtern werden die im jeweils folgenden Spiel geltenden Regeln abgesprochen, doch schon hier verläuft die Grenze zum Spielraum fließend, gehört doch das Taktieren und Abschätzen der Mitspieler zum Spiel dazu. Oft stellen insbesondere die unterlegenen Spieler die vorher vereinbarten Spielregeln nachträglich in Frage, was dann häufig zu verbalen bis handgreiflichen Auseinandersetzungen in der Realität führt.

Spiel und „Spielverderber“

Wenn Kinder im Spiel zum „Spielverderber“ werden, kann das vielfältige Ursachen haben. Sie können im Hinblick auf den Symbolisierungsgrad wie auf den Verregelungsgrad des Spiels über- oder unterfordert sein. Zu einfache Regeln empfinden sie als langweilig, zu viele, komplexe Regeln als nicht beherrschbar. Zu wenig Symbolisierung ermöglicht ihnen keinen Einstieg, zuviel Symbolisierung empfinden sie als ihrem Alter nicht mehr angemessen. Sie können sich mit der Rollenverteilung nicht abfinden, sich in ihrer Rolle nicht wiederfinden, ihre Geduld wird auf eine harte Probe gestellt. Oft gelingt es diesen Kindern nicht, Spiel und Realität hinreichend zu trennen. Sie fühlen sich im Spiel real angegriffen, verletzt, beleidigt, sie deuten die Rahmensignale ihrer Mitspieler falsch oder sind selbst nicht in der Lage, diese Rahmensignale zu senden.

Vorteile altersgemischter Spielgruppen

Da altersgleiche Gruppen häufig ein weniger flexibles Rollenmuster aufweisen, finden sich die Rollenzuweisungen häufig auch im Spiel wieder, werden dort verstärkt statt aufgebrochen. Altersgemischte Gruppen sind von der Rollenstruktur her offener. Die Jüngeren lernen die für das gelungene Spiel notwendigen Fähigkeiten durch Nachahmung, den Älteren gelingt es eher, auf die besonderen Bedürfnisse jüngerer, unerfahrener Spieler einzugehen und sie in ihre Wünsche und Ansprüche zu integrieren. Ältere sind eher bereit, Spiele mit geringerer Komplexität mitzuspielen - oder überhaupt sich an Spielen zu beteiligen, wenn jüngere dabei sind. Sie geben den Jüngeren Beispiele für einen flexiblen Umgang mit Regeln, ermöglichen mit ihren Fähigkeiten auf der Regieebene oft erst ein befriedigendes Spiel, indem sie die Führung und Verantwortung übernehmen. Sie haben bereits die Fähigkeit entwickelt, Sachverhalte mit den Augen ihrer Spielpartner zu sehen.

Daher kann durchaus gesagt werden, dass nicht trotz, sondern eben wegen der Alters- und Entwicklungsunterschiede in altersgemischten Gruppen ein soziales Spielen miteinander günstigere Entwicklungschancen hat.

Das Prinzip „Hautnähe“

Auch im Hinblick auf das „Prinzip Hautnähe“ (Oskar Negt) kommt dem Spiel eine wichtige Bedeutung zu. Viele Spiele ermöglichen den Kindern Körperkontakt, der bei älteren Schülern zunehmend tabuisiert ist und mit sexuellen Konnotationen einhergeht. Jüngere Kinder anzufassen, zu umarmen, in den Arm zu nehmen, zu trösten, zu tragen, zu liebkosen ist aber durchaus beliebt und verbreitet. Doch oft wird selbst das bloße Handreichen im Kreis, wenn Jungen und Mädchen nebeneinander stehen, zum Problem. In altersgemischten Gruppen sind Körperkontakte zwischen jüngeren und älteren Kindern durch die Schutz-, Hilfs- und Fürsorgefunktion nicht tabuisiert und daher häufiger möglich.

Spielstunden

In den vergangenen Jahren habe ich mit verschiedenen Stammgruppen wöchentlich etwa zwei Schulstunden gespielt. Für die anwesenden StammgruppenleiterInnen waren diese Spielstunden gleichzeitig als kollegiumsinterne Weiterbildung gedacht.

Bei jüngeren Kindern empfehlen sich für eine angeleitete Spielstunde thematische Spielketten. Hierbei wird eine Abfolge von mehreren Spielen durch eine spannende Geschichte begleitet. Durch die Verknüpfung entsteht ein Bezug der Spiele untereinander. Durch thematische Spielketten werden die Kinder umfassender und intensiver in das Spiel eingebunden, in ihnen verschränken sich Regelcharakter und Symbolcharakter von Spielen zu einer bestimmten Spielgestalt.

Gerade für jüngere Kinder ist der Symbolisierungsgrad des Spiels besonders wichtig, sie erfassen auch die Regeln schneller, wenn sie als Spieler in Figuren/ Rollen schlüpfen können. In der Altersmischung kommt es darauf an, solche Spiele anzubieten, die Aufgaben/ Rollen mit unterschiedlichen Forderungen beinhalten und die Kinder wählen können, welche sie davon erfüllen wollen. Eher selten wird ein völlig neues, unbekanntes Spiel eingeführt, meist sind es bekannte Grundformen von Spielen mit abgeänderter Regel, z.B. verschiedene Formen von „Hasche-, Fang- oder Zeckspielen“. Es empfiehlt sich, dass erfahrene Kinder das Spiel in seinen wesentlichen Abläufen kurz (evtl. auch in slow motion) vorspielen.

Thematische Spielketten sind für ältere Schüler weniger wichtig. Entscheidend ist die Auswahl der Spiele dennoch. Wesentlich sind der Umfang der Aktivierung und ihre Intensität, mit zunehmendem Umfang und Komplexitätsgrad der Spiele wachsen auch die Forderungsstruktur des Spiels, die im Spiel enthaltenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Rollenangebote. Soziale Spiele verlangen die Möglichkeit der Interaktivität, d.h. dass die Spieler wechselseitig aufeinander einwirken können. Grundsätzlich bedenklich sind manche Spiele mit sehr aggressiver, wettbewerbsorientierter Interaktivität.

Darstellendes Spiel – Theater

In meiner schulischen Theaterarbeit nimmt die Improvisation einen wesentlichen Raum ein. Sie ist sozusagen die Basis jeglichen Theaterspiels mit Schülern. In ihr entwickeln sich die grundlegenden theatralen Fähigkeiten, nicht in isolierten Körperübungen oder Sprecherziehungsakten. Für die Improvisation gelten jedoch wichtige Regeln, die Schüler akzeptieren müssen. Improvisation ist dem Spielraum gleichzusetzen und während der Improvisation haben Regieanweisungen von Mitspielern nichts verloren. Das müssen Schüler, die gewohnt sind, die Ebenen häufig zu wechseln, erst lernen. Sie müssen lernen, dass Improvisation in erster Linie bedeutet, die Spielangebote ihres Spielpartners zu akzeptieren und sie nicht durch gegenläufige Spielangebote oder durch Regieanweisungen zu blockieren oder zu korrigieren. Das bedeutet, dass die Schüler ihr im alltäglichen Spielverhalten erworbenes Können, nämlich zwischen Spiel-, Regie- und Realitätsebene zu wechseln, um ihre Interessen adäquat zu formulieren, durchzusetzen oder zu behaupten, dem guten Gelingen jeglicher Improvisation entgegensteht. Sie müssen daher lernen zu verlieren, loszulassen, Fehler zu machen, Scheitern nicht zu vermeiden, das Durchschnittliche und Offensichtliche statt des Originellen zu akzeptieren, Unerwünschtes geschehen zu lassen und Kontrolle abzugeben. Das wiederum gelingt ihnen nur in einer von Vertrauen geprägten Atmosphäre, die wenig Konkurrenz aufkommen lässt. Nach meinen Erfahrungen ist die Konkurrenz in altersgemischten Gruppen deutlich geringer als in altershomogenen, vor jüngeren Schülern können Ältere leichter Fehler eingestehen als vor Gleichaltrigen, eher „das Gesicht verlieren“, leichter „Kontrolle abgeben“. Aber sie können auch Beispiel geben für die Sinnhaftigkeit der aufgestellten Regeln, ihre Spiel und Sprachmuster bilden eine Struktur, die durch Nachahmung schnell erfasst und verinnerlicht wird.

Über die Improvisation findet die Theatergruppe im Idealfall auch zu ihrem Thema, d.h. hier nimmt statt „objektiver Lerninhalte“ ein subjektives Curriculum breiten Raum ein. Die Themenfindung findet demnach nicht am „grünen Tisch“ (der Lehrerin) statt, sondern ist das Ergebnis eines theatralen Prozesses.

Empfehlenswerte Literatur zu Spiel und Theater:

Spieltheorie

Jürgen Fritz Theorie und Pädagogik des Spiels Juventa Verlag, Weinheim und München 1993

Spielpraxis

Ulrich Baer 666 Spiele Kallmeyersche Verlagsbuchhdl.
Hans Fluri 1012 Spiele und Übungsformen Verlag Karl Hofmann

Theaterpraxis

Bubner/ Mangold	Schule macht Theater	Westermann Schulbuch Verlag
Karin Hüttenhofer	Spiel&Theater i.d.Grundschule	Institut für Lehrerfortbildung, Hamburg
Flemming/ Fritz	Darstellende Spiele	Matthias-Grünwald-Verlag
Paris/ Bunse	Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen	rororo 9553
Viola Spolin	Improvisationstechniken	Junfermann-Verlag
Keith Johnstone	Theaterspiele	Alexander-Verlag
Körperstiftung	Theater in der Schule	Hamburg 2000

Oskar Negt Kindheit und Schule in einer Welt Göttingen, 1997
der Umbrüche

Der Autor:

Spiel- und Theaterpädagoge, Kunstpädagoge, seit 26 Jahren Lehrer an der PPS