

PH-FR

1987/1



PH-FR Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg

1987 / 1

Umschlag

»Gerhard, als Clown verkleidet«, Kunstunterricht, 4. Schj., Tusche-Pinselzeichnung

Zum Thema: Spielen in der Grundschule

- Edmund Kösel/Horst Schiffler: Kind — Spiel — Unterricht 2
 Gertrud Ritz-Fröhlich: Sprachspiele in der Grundschule 4
 Dorothee Lindenberg: Sprech-Sprachspiele 6
 Manfred Pelz: Französisch spielen in der Grundschule 8
 Arnold Grömminger: Das Spiel mit Handpuppen 10
 Bernhard Bischoff: Spielarchitektur im Vor- und Grundschulbereich 12
 Hubert Daschner: Komponieren in der Grundschule? 14
 Adolf Messer: Spiel-Wende im Heimat- und Sachunterricht? 15
 Karl Kuhn: Das Zusammenspiel der Natur im Spiel entdecken 18
 Ulrich Grevsmühl: Mathematikspiele an englischen Schulen 20
 Josef Schneider: Die Spielothek an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 23

Berichte — Meinungen — Informationen

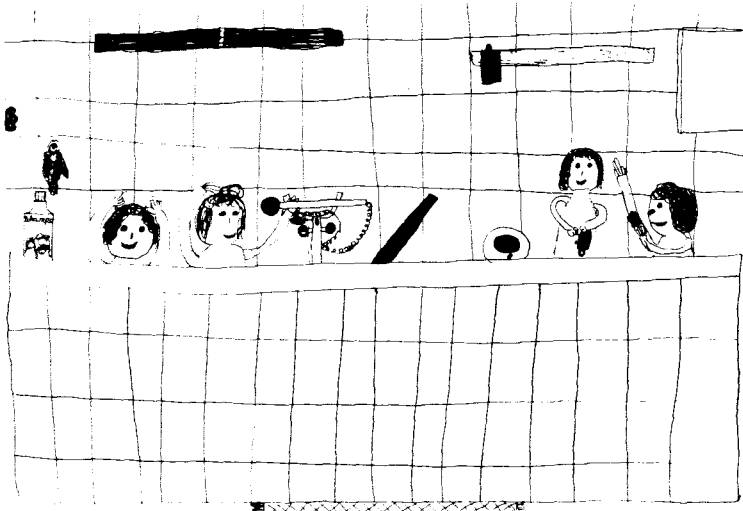
- Peter Günther: Wolfgang Schlegelmilch geht in den Ruhestand 24
 Siegfried Thiel: Artur Kern zum 85. Geburtstag 24
 Personalien 26
 Heinrich-Buchgeister-Preis 26
 Klaus Bodemeyer, Weingarten: »Kleine Zeichenschule« von Eberhard Brügel 26
 Elisabeth Erdmann: »Alltag und Fest in Athen« 27
 Bernhard Maurer: Hochschultag zum Thema »Lehrerarbeitslosigkeit« 27
 »Grundschule«-Beirat 27
 Kongreß des Fachverbandes Moderner Fremdsprachen (FMF) 27
 Manfred Pelz: Internationale Studien 28
 Mathematik in der Kunst der letzten dreißig Jahre 28

Schwerpunktthema des nächsten Heftes: 25 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg

Impressum

Herausgeber: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg
 Redaktion und Gestaltung: Erich Kaiser, Josef Rothärmel, Peter Staechelin
 Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg

Zum Thema: Spielen in der Grundschule



«In der Badewanne». Zeichnung nach einem Spiel. Kunstunterricht, 2. Schuljahr

Edmund Kösel/Horst Schiffler

Kind — Spiel — Unterricht

Einige Gedanken aus anthropologischer, spieltheoretischer und spielpädagogischer Sicht

Der Biologe T. H. Huxley hat einmal geschrieben: Setze dich vor ein Faktum hin wie ein kleines Kind und sei bereit, jede vorgefaßte Meinung aufzugeben: »folge demütig der Natur, in welche Abgründe sie dich auch führen mag, oder du wirst nichts lernen«. Dieser Satz, verbunden mit dem Wort »Spiel«, könnte uns eine Ahnung darüber geben, wie wir Spiel als eine neue Dimension neben den herkömmlichen Betrachtungsweisen und »Theorien« über das »Spiel« begreifen lernen. Wir haben uns angewöhnt, jeden Bereich und Begriff mit wissenschaftlicher Genauigkeit zu beschreiben und Theorien über diesen Gegenstand zu entwerfen. So sind auch eine Reihe von Theorien über das Spiel entstanden: Die Psychoanalytiker sehen den Sinn im Spiel als eine Phantasiebefriedigung (Waelder) oder als halluzinatorische Wunschbefriedigung (Freud) aus der Trieb- und Wunschwelt des Kindes kommend, indem das Spiel als Verarbeitungsmöglichkeit unbewältigter Erfahrung, als Angstabwehr im Wiederholungszwang agiert, oder als Möglichkeit des Kindes, wo es aus dem erreichten Entwicklungsstand in frühere Phasen zurückfallen darf (Regression: Kinder wollen auf den Arm genommen werden, sie kriechen auf dem Fußboden, lutschen am Finger, oder sie spielen, Tiere und lassen, wie diese, Disziplin und Beherrschtheit vermissen, die wir von Kindern in einer bestimmten Altersstufe erwarten). Kinder tarnen auch ihre spontanen Reaktionen wie Erschrecken, Verlegenheit, Stottern durch Veränderung ihrer Rollen, indem sie jemand spielen, der für sie eher eine negative Identität bedeutet.

»Das Spiel ist die infantile Form menschlicher Fähigkeit, Modellsituationen zu schaffen, um darin Erfahrungen zu ver-

arbeiten und die Realität durch Erfahrung und Experiment zu beherrschen« (Erikson). Neben dieser Theorie gibt es die berühmte »kognitive Spieltheorie« von Piaget, in der die drei Grundtypen parallel zur Entwicklung gefunden wurden: Das Übungsspiel, das Symbolspiel und das Regelspiel, als Möglichkeit des Kindes, seine jeweilige Denkstruktur zum Ausdruck zu bringen. Die Verhaltensforschung, ausgehend von der Beobachtung tierischen Verhaltens, kommt zu dem Ergebnis, daß das Spiel ein in sich geschlossenes Aktionsprogramm mit einem gemeinsamen Funktionsziel darstellt: möglichst viele Voraussetzungen zu gewinnen, um später ins selbständige und soziale Erwachsenenendasein hineinzuwachsen (Hassenstein). Was letztlich das Spiel in Gang bringt und hält, versucht der motivationspsychologische Ansatz zu erklären: Neuartige, oft unbekannte Reizmuster fordern zum Vergleich mit bekannten Informationen heraus und bewirken einen mehr oder weniger starken Konflikt, der entsprechende cerebrale Erregung nach sich zieht; diese Erregung führt zu einer als Neugier zu bezeichnenden Verhaltensbereitschaft (Berlyne). Im sozialisationstheoretischen Ansatz wird vermittelt, daß Kinder aus verschiedenen Schichten und Regionen (Familienstruktur, Stadt-Land) auch sehr unterschiedliches Spielverhalten als Ausdruck ihrer »inneren Landkarten« zeigen. Entsprechende Programme für die Schule versuchen, die daraus entstandenen aktuellen Programme von Grundschulern auf der Ebene des Spiels aufzuarbeiten. Ganz nahe an diesem Ansatz ist auch der rollentheoretische Ansatz anzusiedeln: Kindliches Rollenspiel ist auf Prozesse vorweggenommener Sozialisation bezogen, in denen das Kind spielend Rollen einübt, die es als Erwachsener einmal spielen wird. Rollenspiel kann als Medium solcher Vermittlung von Rollenerwartung und Rollenbildern im Sinne der Übernahme oder im Sinne der individuellen Auseinandersetzung und Kritik bei sich oder an der Gesellschaft eingestuft werden.

Für die Grundschule sind dazu eine Reihe Vorschläge, so-

ziale Lernziele und Programme entwickelt worden. Die »phänomenologische Spieldeutung« beschreibt Spiel als »Urphänomen«, als »nicht weiter reduzierbare Erscheinung menschlichen und tierischen Verhaltens«, als »letzte Qualität«, die sich einer weiteren Analyse entzieht. Diese Sichtweise zielt vor allem auf die »Ganzheit« und »Geschlossenheit« des Menschen im Spiel ab. Alle diese »theoretischen Ansätze« haben das Verdienst, daß sie uns die verschiedensten Erklärungsweisen und vor allem geheimen »Absichten« des Ichs (in diesem Fall von Grundschulern) zusammengestellt und zugänglich gemacht haben. Sie haben aber auch den Nachteil, daß wir nicht mehr so leicht wie ein kleines Kind bereit sein können, jede vorgefaßte Meinung aufzugeben, und bereit sind, uns in Abgründe einzulassen und im Hier und Jetzt uns ganz auf das jeweilige Grundschulkind/Grundschulklasse einzulassen und mit ihm ein Spielabenteuer einzugehen.

Wisse also über die Theorien und vergiß sie in einer konkreten Spielsituation, gleichgültig ob es ein Lernspiel, ein Regelspiel oder ein Symbolspiel ist, damit Spontaneität und Kreativität ihren Platz wieder finden und eine wirkliche Begegnung stattfinden kann. Allerdings sollte sich jeder Pädagoge vorher fragen, wozu und warum wähle ich dieses oder jenes Spiel für die Grundschüler aus. Will ich Spiele, die Kommunikation und Interaktion beabsichtigen, so wähle ich aus dem großen Schatz der Interaktionsspiele aus; habe ich mehr die Entwicklung des einzelnen Schülers im Auge, so bieten sich die vielen neuen Spiele und Konzepte aus der humanistischen Richtung an, möchte ich mehr Sprach- und Denkspiele, so suche ich in den Spielkarteien und Spielbüchern oder auch in der fachdidaktischen Literatur. Will ich aber Spielfeste gestalten, so bieten sich vor allem die newgames an, die ohne herkömmlichen Wettkampfgedanken riesigen Spaß und Entspannung in Großgruppen geben können. Natürlich gehören in die Grundschule auch die herkömmlichen Lernspiele in den einzelnen Fächern und Gegenstandsbereichen. Sie machen den Schulalltag für Kinder erträglicher und lösen für manche Grundschüler ihre vorgefaßte Meinung über ein Fach positiv auf.

Wir dürfen aber nicht alleine die »Spieler« im Auge haben, sondern auch die »Spieleiter«. Ohne Beachtung bestimmter Prinzipien in der Führung und im Arrangement von Spielen versanden oft Spiele. Spielleiterschulung ist nötig, weil dabei die eigene Erfahrung, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit und der Umgang mit Gruppen und Klassen reflektierter und gelassener gesehen werden kann. Störungen haben dann nicht mehr den »Angstcharakter« für den Spielleiter. Wenn Gruppenleiter sich den Luxus erlauben, nur einfach zu spielen und die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder und die dadurch ausgelöste Spannung zu ignorieren, dann werden sie bald mit klassischen Störungen konfrontiert werden: die Kinder wollen nicht mehr spielen, weil sie von der Grupsituation frustriert werden; es werden Machtkämpfe zwischen besonders ehrgeizigen Kindern stattfinden; es müssen autoritäre Maßnahmen ergriffen werden, weil die Spielregeln des eigenen Verhaltens nicht vorher geklärt waren, und das gerade widerspricht dem Spiel. . . .

Spielen in der Grundschule ist ein wichtiger Bereich, und das Spiel mit Grundschulern macht riesigen Spaß, wenn der Spielleiter sich selbst einlassen kann und zugleich um Übersicht, Wissen und Erfahrung bemüht ist.

*

Wenn wir uns vergegenwärtigen, in welchen wissenschaftlichen Zusammenhängen, in welchen Erkenntnisbemühungen der Begriff des Spiels erforscht oder zu einer zentralen Denkfigur erhoben wird, darf man erwarten, daß sich Pädago-

gen und Didaktiker diesem Gegenstand mit großer Umsicht und Sorgfalt zuwenden.

Schillers »Spieltrieb«, der in seiner Vermittlerfunktion zwischen Stofftrieb und Formtrieb dem Menschen erst sein ganzes Menschenbewußtsein ermöglicht, Huizingas »Homo ludens«, Finks »Spiel als Weltsymbol« oder Jaspers' Unterscheidung zwischen dem »Ernst des offenbaren Spiels und der Beliebigkeit der verschleiernenden Spielerei« verweisen auf ein Verständnis von Spiel, dessen Bedeutung sich nicht erschöpft in der Rolle des methodischen Versatzstücks zwischen Schwamm und Kreide.

Aber genügt es denn nicht zu wissen, daß sich Grundschüler in einem »spielemächtigen« Alter befinden und daß im Spiel gelernt wird, um die zahlreichen spieldidaktischen Bemühungen zu legitimieren? Eine solche Begründung geriete leicht in den Verdacht, eine natürliche Disposition auszunutzen und Spiel in einen Verwertungszusammenhang zu pressen, der seinem Wesen zuwiderläuft.

Es ist klar, nicht jede kleine Anregung zu einem Lernspiel im ersten Schuljahr oder einem ausdrucksfördernden Stegreifspiel im dritten muß spielpädagogischen, philosophischen und psychologischen Legitimationsaufwand treiben, aber die Argumente und Intentionen für »Spielen in der Grundschule« dürfen sich nicht nur auf Lernökonomie gründen.

Mit einer ganzen Reihe von Wirkungen wurden in der didaktischen Literatur und in Lehrplänen der didaktische Wert des Spieles unterstrichen: Es dient der Grundlegung von Lernvoraussetzungen wie Motivation und Konzentration; es ist eine für Kinder wichtige Form des Lernens; es ist eine Hilfe bei der Überwindung von Problemen am Schulanfang; es ist Kommunikationsanlaß und bietet Gelegenheit für soziale Erfahrungen und soziales Lernen; es dient der Schülerbeobachtung; es kann zu psychischem Ausgleich beitragen und therapeutisch wirken; als Differenzierungsform unterstützt es individuelles Lernen, und als Projekt trägt es zur Integration der Fächer bei.

Neben diese funktionalen Argumente müssen jedoch gleichberechtigt solche treten, die den Eigenwert des Spiels als einer bedeutsamen menschlichen Erfahrungsform berücksichtigen.

Auf der Grundlage eines pädagogischen Spielverständnisses, das Spiel als Lernhilfe und zugleich auch als Aufgabe und Ziel begreift, lassen sich für ein Spielkonzept in der Grundschule einige Leitlinien folgern:

In einer gesellschaftlichen Situation, in der einerseits die hohe Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung und darüber hinaus für das menschliche Selbstverständnis erkannt worden ist, andererseits aber für viele Kinder die Entwicklung ihrer Spielfähigkeit und das Ausleben ihres Spielbedürfnisses nicht gewährleistet ist, fällt der Grundschule eine wichtige spielpädagogische Aufgabe zu. Sie muß dazu beitragen, die Freude am Spielen zu erhalten, die Erfahrungsmöglichkeiten im Spiel durch Hilfen beim Aufbau eines vielfältigen Spielerepertoires und von Spielkreativität zu erweitern, Kindern mit Defiziten und Fehlentwicklungen zu einem Ausgleich zu helfen und den Sinn und Wert des Spiels — auch an die Eltern — zu vermitteln.

Der gezielte Einsatz des Spiels als Lerninstrument setzt immer eine gut entwickelte Spielfähigkeit aller Lernenden voraus. Dieses ist heute nicht immer gewährleistet. Da zur Grundlegung einer gleichmäßigen Spielbasis für alle Schüler in der Schule keine eigene Instanz einzutreten hat, ist es Aufgabe aller Fächer, sich um die Entwicklung der Spielfähigkeit zu bemühen.

Eine Spielförderung in der Grundschule darf nicht einzelne Spielformen und mit ihnen verbundene spezielle

Intentionen einseitig in den Vordergrund stellen, sondern in möglichst vielfältigen schulischen beziehungsweise unterrichtlichen Situationen muß eine möglichst umfangreiche Palette an Spielen von den Schülern erfahren werden können. Die Einrichtung einer wöchentlichen Spielstunde, wie sie von Pädagogen vorgeschlagen und an Versuchsschulen erprobt wurde, mißrät leicht zum Alibi für Fachlehrer und verhindert damit, daß durch die fruchtbare Wechselbeziehung zwischen Fachinhalten und Spiel einerseits Fachunterricht verbessert und andererseits Spiel bereichert wird.

In jedem Spiel wird auch gelernt – ob mehr Verstandesinhalte, motorische Vorgänge oder der Umgang mit den eigenen Gefühlen, läßt sich nicht exakt vorprogrammieren. Dieses Lernen ist nachhaltig, weil es hoch motiviert ist. Schlechte Lernspiele und fragwürdige, unter dem Druck von Zielerreichung stehende »Spielsituationen« dienen weder dem Lernen noch dem Spiel.

Spiel entsteht und gelingt nur in einer spielfreundlichen Umgebung. Diese wird repräsentiert durch räumliche Gegebenheiten, durch das Vorhandensein von und die Verfügbarkeit über Spielmedien und Hilfsmaterialien und nicht zuletzt durch den Erziehungsstil und die Einstellung der Lehrer. Kinder erfassen sehr schnell, ob für den Lehrer Spielen eine wichtige Sache oder Kinderei ist.

Was Medien und Hilfsmaterialien betrifft, sollte der Gesichtspunkt der Perfektion hinter den der Improvisation und Flexibilität zurücktreten. Bunte Tücher oder Stoffreste und Sicherheitsnadeln sind oft sinnvoller als echte Kostüme, eine Krankkiste oft anregender als ein perfekter Baukasten.

Die Philosophin Ingeborg Heidemann schreibt:

»Wenn das Spiel ein Spielen mit Möglichkeiten ist, so setzt es ein Wesen voraus, das spielen kann, das Möglichkeiten hat, entwirft, am Gegebenen entdeckt und darüber verfügt; und es setzt eine Wirklichkeit voraus, die Möglichkeiten enthält, darbietet oder sich verwandeln läßt.«

Danach wäre es eine der wesentlichen Aufgaben unserer spielpädagogischen Bemühungen in der Grundschule, Kinder sich erkennen zu lassen als Wesen der Möglichkeit, des Entwerfens und Entdeckens und den Lebensbereich Schule als einen Ausschnitt der Wirklichkeit erfahrbar zu machen, der nicht nur durch verfügbare Ordnungen, inhaltliche Vorgaben und soziale Zwänge festgelegt ist, sondern als eine Wirklichkeit, »die Möglichkeiten enthält, darbietet oder sich verwandeln läßt«.

Gertrud Ritz-Fröhlich

Sprachspiele in der Grundschule

Ein Plädoyer für das Spielen mit Sprache

Spielen, eine Verhaltenseigenart nicht nur des Kindes, sondern des Menschen überhaupt, ist eine selbst bestimmte und an selbst gesetzten Zielen orientierte Aktivität, bei der es zu einer handelnden Auseinandersetzung mit einem dinglichen oder menschlichen Gegenüber kommt. Spiel erweist sich immer als ein Tun »mit etwas« (Buytenouk), das heißt als aktive Auseinandersetzung mit einem »Spielobjekt« (Material, Ding, sozialer Partner), in der sowohl der Spieler auf den Gegenstand wie auch der Spielgegenstand auf den Spieler einwirkt.

Bei Spielen mit Sprache ist das Spielobjekt die Sprache, denn sie stellt nicht nur ein Medium der Kommunikation, der Weltbegegnung und geistigen Wirklichkeitsbewältigung dar. Sprache bietet darüber hinaus in Lauten, Silben, Wor-

ten, Sätzen auch ein formbares, gestaltbares, veränderbares »Material« an, das Handlungsmöglichkeiten und »Spielräume« eröffnet. Ja, sie repräsentiert selbst als Strukturgefüge in ihren lautlich-klanglichen, bedeutungstragenden und graphischen Ebenen und Komponenten bereits ein »Spiel mit vielen Bällen« (Guggenmos). Und von jeher sind von diesen vielen »Bällen« (Lauten, Buchstaben, Wörtern, Wortkombinationen, Reimen, Sätzen) Spielanreize auf Kinder und Erwachsene ausgegangen. Dies zeigt sich allein schon in dem großen Bestand von mündlich und schriftlich tradierten »Sprachspielen«, das heißt Sprachgestaltungen und Texten, die die verschiedenen Sprachebenen und -komponenten als »Spielbälle« verwenden und in unterschiedlichsten Spielarten und Spielregeln »durchspielen«. Als »Spielergebnisse« lassen sich Sprachspiele daher in allen Bereichen der Literatur und in einer Fülle von Textsorten und Genres ausmachen.

So gibt es zum Beispiel in der *Lyrik* »klassische« Sprachspiele mit einer bis heute ungebrochenen Tradition. Dazu gehören Kinderreime, Abzählverse, Zungenbrecher, Buchstaben- und Reimspiele (einschließlich ABC-Versen, Kettenreimen, Schüttelreimen, Klapphornversen, Limericks ...), aber auch Spiele mit dem Schriftbild (wie bei barocken Figurengedichten) oder mit Schriftzeichen und -typen (wie neuerdings bei Ideogrammen und Piktogrammen) sowie Lautgedichte, Lügengedichte, Verkehrte-Welt-Gedichte und komische Erzählgedichte.

Aber auch in der *Epik* und *Dramatik* treffen wir Sprachspiele an, etwa in Wort- und Satzspielen, im Witz, im Schwank, in der Lügengeschichte oder in Spielszenen von Puppenspiel und darstellendem Spiel. Das überraschend breite Spektrum an Sprachspielarten innerhalb der Literaturbereiche ist somit selbst vielleicht der überzeugendste Nachweis dafür, daß die Sprache von ihren Strukturschichten und Elementen her immer auch als Spielgegenstand aufgefaßt und genutzt wurde. Da aber von Sprachspielen – wie von allen Formen des Spiels überhaupt – eine Verlockung zum Mitspielen ausgeht, besitzen Sprachspieltexte, die das Spielen mit Sprache demonstrieren und zugleich dessen Produkt darstellen, nicht nur anregende Wirkung, sondern wirken auch als *Spiel-Anstöße*. So laden Kinderreime, Zungenbrecher, Schüttelreime, Laut-, Buchstaben- oder Wortspiele schon durch ihren Humor¹ einfach zum Mitmachen ein, denn sie sind »Mitmachtexte«, die ein Mitspielen oder Weiterspielen bis hin zur Konzeption von »Echotexten« provozieren. Darum kann Heiko Balhorn zu recht sagen: »Das beste Plädoyer für das Spielen mit Sprache ist das Spielen mit Sprache«,² denn nur der »Sprachspieler«, der sich auf solches Spielen einläßt, weiß um den Reiz, das Vergnügen und den Gewinn, aber auch um die Spannung und Anspannung, die es fordert.

Durch sein spielerisches Handeln erlebt der Mitspieler die Veränderbarkeit und Formbarkeit des Sprachmaterials, aber er erfährt auch, wie das Spielmaterial (Laute, Worte, Klänge) mit ihm selbst spielt. Denn wie beim Ballspiel nie nur der Spieler mit dem Ball, sondern der Ball stets auch mit diesem spielt, so spürt der mit Sprache Spielende ebenso den »Widerstand« sprachlicher »Spielbälle« auf sich selbst.

Das wird in *Reimspielen* deutlich, wenn ein gefundenes Wort sogleich ein anderes »herbeiruft« und nicht der Spieler und sein »inneres Lexikon«, sondern die Sprache selbst als »Worttrommel« dem Spiel die Richtung weist. Oder es zeigt sich, wenn die zugrunde gelegte »Spielregel« (etwa das Einhalten der Wortabfolge nach dem ABC oder als Kette im Kettenreim) den Spielraum für das Jonglieren der »Sprachbälle« diktiert und den Spielenden zur Anpassung zwingt. Spiele mit Sprache und ihren faszinierenden, unerschöpflichen

Möglichkeiten können also den Sprachspieler in »Sprachnöte« bringen und ihm gestalterisch oft Erstaunliches und auf andere Weise nie Mögliches abverlangen. Sie sind daher alles andere als Spielerei. Mit Sprache spielen bedeutet vielmehr »Sprachlerntätigkeit«,³ denn Sprachspiele eröffnen, über den Spaß und das Vergnügen hinaus, für den, der sich auf sie einläßt, Lernchancen:

- Sprachspiele wecken und erhöhen die Freude an Literatur,
- entfalten Sensibilität gegenüber der Sprache,
- ermutigen, Sprache als Gestaltungsmaterial zu nutzen und zu erproben,
- fördern Spontaneität und sprachliche Expressivität,
- stärken das Vertrauen in die eigene sprachliche Kreativität,
- entwickeln Ausdrucksfähigkeit und Gespür für die Machtart von Texten,
- machen Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher Normen und Kommunikation augenscheinlich,
- bieten dem »Sprachspieler« Gelegenheit, sich selbst und seine eigenen Möglichkeiten (der Phantasie und der Sprache) zu erfahren,
- machen aber auch den eigenen und anderen Texten gegenüber hellhörig und kritisch.

Da das überzeugendste Argument für das Spielen mit Sprache um seiner Lernchancen willen eigentlich nur in der Präsentation solcher Spielergebnisse beruhen kann, sollen einige Sprachspieltex te aus Grundschulklassen vorgestellt werden. Sie sind zumeist als »Echotexte« entstanden, das heißt als Antwort und Resonanz auf vom Lehrer angebotene Sprachspielformen. Die folgenden Buchstabenspiele, bei denen das Ordnungsprinzip des Alphabets die »Spielregel« darstellt, stammen aus einem 2. Schuljahr (Lehrerin Brigitte Sorger, Kirchzarten).

Beim ersten Beispiel griff die Klasse den vorgegebenen Beginn eines »Hut-ABC-Spiels«⁴ auf, führte den Text dann aber in eigener Form selbständig weiter, indem jeweils ein Schüler seinen gewählten Buchstaben pantomimisch untermalt in einem Paarreim vorstellte. Hier nur einige solcher Reime.

Das lustige Hut-ABC

Ich heiße Herr A und bin schon da.
 Ich bin der Herr B, und mein Hut tut mir weh.
 Ich bin Herr C, und mein Hut ist okee.
 Ich bin die Frau D und warte auf Schnee ...
 Ich bin der Herr J, und der Hut kommt zu Schrott.
 Ich bin der Herr S, mein Hut, der ist Streß ...
 Ich bin der Herr W, und mein Hut ist so zäh.
 Ich bin der Herr X, und mein Hut ist fix.
 Ich bin Herr Y und spiel jetzt einen Clown.
 Ich bin Herr Z, und mein Hut ist nett.

Das nachfolgende ABC-Gedicht ist eine Gemeinschaftsarbeit der Klasse.

Unser Kasper-ABC-Gedicht

A B C, der Kasper liegt im Schnee.
 D F G H, der Kasper, der ist da.
 I J K L, der Kasper läuft zu schnell.
 M N O P Qu, der Kasper sieht 'ne Kuh.
 R S T U V, der Kasper sucht 'ne Frau.
 W X, daraus wird aber nix.
 Y Z, der Kasper geht zu Bett.

Daß Zweitkläßler auch viele andere ABC-Spiele produzieren, vom Wort-ABC bis zum Tier-, Pflanzen-, Auto-, Namen-, Lieder- und Fehler-ABC, kann hier nur erwähnt werden.⁵ Ihnen gelingen auch neue Kinderreime wie diese:

Eins zwei drei,
 die Maus hopst in den Brei,
 und du bist frei.

Eins zwei drei,
 Der Bär frißt Brei,
 die Maus frißt Speck,
 und du bist weg.

Selbst bei einfachen Reimspielen nach dem Lesebuch⁶ kommen Kinder im 2. Schuljahr zu originellen Lösungen wie diesen:

Berg und Tal,
 Meer und Wal,
 Wal und Meer
 voll und leer.

Bär und Kuscheln,
 Meer und Muscheln,
 Muscheln und Meer,
 Straße und Teer.

Darüber hinaus gelingt dieser zweiten Klasse nicht nur die eigenständige Weiterführung eines Kettenreimes (James Krüss: Eine Frau und 22 Tiere), sondern auch – wie die Ergebnisse zeigen – die Übertragung dieser Reimform auf einen anderen Handlungsträger sowie eine variationsreiche Schlußpointe.

1. Beim Gaul war's ihr zu bange,
 da nahm sie eine Schlange.
 Die Schlange war zu weise,
 da kaufte sie 'ne Meise.
 Die hatte eine Glatze,
 da nahm sie eine Katze.
 Die Katze hatte Läuse
 und fraß ihr alle Mäuse ...
2. Der Gaul war ihr zu lahm,
 da nahm sie einen Hahn.
 Der Hahn hatt' nur einen Schuh,
 da nahm sie eine Kuh.
 Die Kuh war ihr zu brav,
 da nahm sie einen Aff'.
 Der Aff' war so allein,
 das nahm sie sich ein Schwein.
 Das Schwein war ihr zu flink,
 da nahm sie einen Fink.
 Der Fink sang ihr zu viel,
 da nahm sie wieder ein Krokodil.
 und nun geht die Geschichte von vorne an.
3. Der Specht, der war zu bange,
 da nahm sie eine Schlange
 Die Schlange war zu grün,
 da nahm sie 'nen Delphin.
 Der Delphin, der war zu naß,
 da nahm sie einen Has.
 Der Has war ihr zu schnell,
 da nahm sie ein Kamel.
 Das Kamel war ihr zu braun,
 da nahm sie einen Faun.
 Der Faun ging öfters aus,
 da kaufte sie 'ne Maus
 und nun ist die Geschichte aus.
4. Es war einmal ein Pferd, (Freier Analogtext)
 das hatte einen Herd.
 Der Herd war ihm zu heiß,
 da holt' es sich ein Eis
 Das Eis war ihm zu kalt
 da ging es in den Wald.

Der Wald war hinter'm Berg,
da traf es einen Zwerg.
Der Zwerg war ihm zu frech,
da hatt' es nur noch Pech.

Zum Abschluß noch ein Beispiel aus einem 3. Schuljahr, das stellvertretend für alle anderen kreativen Spiellösungen aus 3. bis 9. Schuljahren⁷ zitiert werden soll. Wieder ist ein Text von James Krüss («Wenn die Möpfe Schnäpse trinken») der Anstoß für eigenes Spielen mit Sprache.

Wenn die Mäuse Läuse kriegen

Wenn die Mäuse Läuse kriegen,
wenn die Schlangen anfangen zu fliegen,
wenn sich Kühe Mühe machen,
und die Katzen furchtbar lachen,
wenn ein Schwein sich ganz allein
seinen Allerwertesten putzt,
wenn der Igel einen Tiegel verschmutzt,
wenn sich der Hase selber eine Nase dreht,
wenn der Löwe eine Möwe nicht versteht,
wenn ein Fisch einen Tisch spazieren trägt,
wenn eine Gans ihren Schwanz etwas frägt
und dazu lacht ha, ha, ha —
dann heißt das: Bald, ja bald ist Fastnacht da!

(3. Schuljahr Kirchzarten, Klasse von Frau Sorger)

Diese Belege — nur eine kleine Auswahl aus einer Fülle von Schülertexten — sprechen für sich. Sie machen deutlich, daß Sprachspiele in unseren Schulen möglich sind, wenn 1. Lehrer und Lehrerinnen selbst Spaß am Spielen mit Sprache haben und 2. wenn ein anregendes Spielangebot an Texten zur Verfügung steht, bei dem der Begeisterungsfunkel auf Kinder überspringen kann. Einmal von Sprachspielen zum Mitmachen verlockt, erfahren alle Beteiligten, daß die Sprachspielkunst ein faszinierendes Spiel ist, in dem Kinder zu Wort und «zum Wort» kommen und sie zugleich die Sprache «beim Wort nehmen» können. Im Spiel offenbart sich aber auch der Gewinn solchen Spiels, indem jeder «fertige» Text zum Anstoß für neue Gestaltungsversuche werden kann. Es geht also nicht darum, einen Kursus «Gedichte-Schreiben» anzubieten und Schüler zu kleinen «Poeten» heranzubilden, sondern sie mit sich selbst und mit der Sprache Erfahrungen machen zu lassen. Schließlich lehren wir in der Schule Kinder ja auch nicht Malen und Zeichnen oder Singen und Musizieren, um sie zu Malern oder Musikern zu machen. Ziel dieses Tuns ist vielmehr, Heranwachsende für Bildende Kunst und Musik zu sensibilisieren. Spiele mit Sprache sind ebenso nur ein Weg, Sensibilität für Sprache, Poesie, Literatur zu fördern.

Anmerkungen

1. Vgl. Hermann Helmers: *Lyrischer Humor*. Klett Stuttgart 1971. Derselbe: *Humor in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Klaus Doderer (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Beltz Weinheim 1984. S. 578 ff.
2. Vgl. Hajo Balthorn: *Sprachspiele sind keine Spielerei*. In: *Grundschule* 12/1986. S. 30/31.
3. Vgl. Hajo Balthorn: *e. a. O.* S. 30.
4. Vgl. dazu: Arbeitsblätter zum Lesewerk «schwarz auf weiß». Grundschule hrsg. von Johann Balthorn u. Schröder. Hannover 1982 (Neubearbeitung). S. 11.
5. Vgl. Gertrud Pütz-Frenlich: *Kreativer Umgang mit lyrischen Texten*. In: A. Gromminger: *9 Arts-Projekte Umgang mit Texten in Freizeit, Kindergarten und Schule*. Freiburg 1974. S. 53-54.
6. Vgl. «schwarz auf weiß». *Grundschule Texte* 2. Alfred Brökel: *Wörter, die sich reimen*. S. 5.
7. Vgl. dazu Anmerkung 5 und ferner Hans Gam: *Schüler machen Gedichte*. Freiburg 1979. Doris Schmeider-Gerhart Puckert: *Kreativer Umgang mit konkreter Poesie*. Freiburg 1977. W. Pielow, F. Sanner (Hrsg.): *Kreativität und Deutschunterricht*. Klett Stuttgart 1973. Hermann Helmers: *Lyrischer Humor*. Stuttgart 1971.

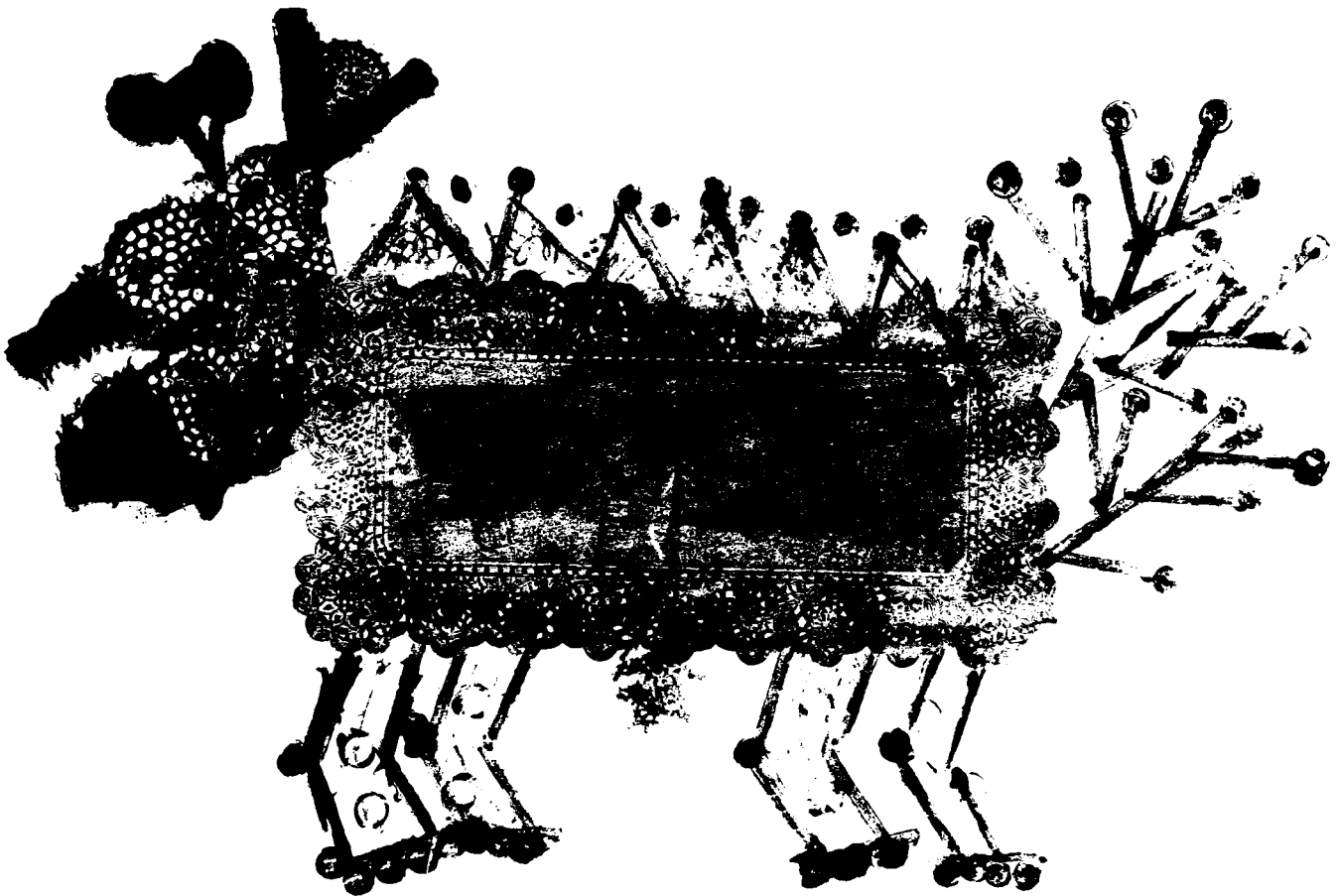
Dorothee Lindenberg

Sprech-Sprachspiele

Eine Lanze für die Mündlichkeit

In jedem neueren Grundschullesebuch, gleich welcher didaktischen Provenienz, findet sich die Rubrik 'Sprachspiele' mit ABC-Gedichten, Abzählreimen, Unsinn- und Verkehrte-Welt-Gedichten, Zungenbrechern, endlich graphischen Schriftsprachspielereien. Genug getan? Nein. Denn so wird zunächst der Begriff des Spiels mit Sprache extrem verkürzt: alle fiktionale Literatur, sofern sie rein sprachliche Welten erschafft und sich vom Nutzwang der referenzgebundenen Mitteilung lossagt, ist Sprachspiel, und sofern sie sich als Gedicht noch die Sonderregeln von Rhythmus, Reim etc. auferlegt, erst recht. Warum diese begriffsspalterische Eröffnung? Ich gestehe, daß ich — vielleicht nicht nur ich — vor diesen als 'Sprachspiel' terminologisch festgelegten Formen etwas hilflos stehe. Sind sie nicht oft eher Pointen mit nur einmal zündender Wirkung? Oder, wie der Abzählreim, situationsgebunden und kaum didaktisch domestizierbar? Regen sie wirklich zu eigener Gestaltung an, oder kann ein Grundschulkind sie eigentlich nur 'nachmachen'? Aus 'Ottos Mops' halt Adams Schnaps? Kurz, mir wäre wohler, wenn ich mit Grundschulkindern mit einem größeren Repertoire literarischer Formen, besonders mit Gedichten, 'sprachspielend' umgehen, Sprache (nicht nur witzig verkürzt) im Spiel kennen lehren könnte. Methodische Vorschläge auch dazu mangeln nicht: Das Weiterspinnen eines Textes, das 'Umdichten', Umsetzen ins darstellende Spiel, Bebildern und Verschriftlichen. Aber in dieser Reihe wie in fast allen Lehrerhandbüchern, didaktischen Handreichungen und ganz und gar im Lehrplan fehlt zu den methodischen Möglichkeiten des 'Spiels mit Sprache' etwas ebenso Elementares wie Entscheidendes: nämlich das mündliche Ausspielen des im Text Angelegten und Angeregten (von marginalen Vorschlägen zum Lautgedicht und allgemeinen Bemerkungen zum besprechungseröffnenden Vortrag abgesehen). In der didaktischen Literatur gibt es den gelungenen Terminus vom Text als einer 'Partitur' — einer 'Partitur' allerdings zum Spielen, Vertonen, Illustrieren. Warum diesen Terminus nicht wieder wörtlich nehmen, wie er ursprünglich durchaus angemessen gemeint war? Warum nicht mit Phantasie ausspielen, was in der Notierung der Verschriftlichung verborgen, ja noch 'unerfunden' ist? Hier sehe ich ein fruchtbares Feld des 'Sprechspiels'. Im Unterschied zum 'sinnerschließenden Lesen', das einen gefundenen Sinn zum Ausdruck bringen soll, geht es hier darum, wengleich nicht gegen den Textsinn, neue sprachmusikalische Dimensionen an ihn heranzutragen, weiter- und hinzuzuerfinden. Lern- und Erziehungszielen dabei die schuldige Reverenz zu erweisen, ist nicht schwer:

Bewußtes Artikulieren schult die akustische Diskriminationsfähigkeit fürs Schreibenlernen. — Das Einprägen vieler Texte in geformter Sprache erweitert die lexikalische und syntaktische Kompetenz. — Einprägen und Sprechen hochsprachlicher Texte kann zur Überwindung von Dialektbarrieren beitragen. — Das Einprägen fremder mundartlicher Texte, in denen das bekannte 'Deutsch' auffällig und sonderbar verwendet erscheint, kann eine Vorschule zur stilistischen Beobachtung sein. — Nur Sprechen und Hören lassen die klangliche Dimension von Dichtung erfahren. — Durch eigene Gestaltung werden Texte aktiv angeeignet. Daß Textsinn selbst erstellter Sinn ist, wird erfahren. Das Gedicht ist nicht mehr leidig auswendig gelernt, sondern selbst miterstelltes Produkt. — Fast jeder Text kann auf verschiedenste Weise sprecherisch realisiert werden: an Kreativitätsanläs-



Materialdruck ohne Themenstellung Ziel: Kreatives Ausdeuten von Materialspuren, Kunstunterricht, 4. Schuljahr

sen besteht kein Mangel. — Mit Gedichtsprechen kann man eine Klasse wesentlich effektiver konzentrieren oder entspannen als mit einer unspezifischen Tobepause. — Dies und vieles mehr. Und last not least: ein Grundschatz aus- und inwendig gewußter Literatur verringert das Handgepäck für die 'einsame Insel' und läßt vielleicht erst Lust auf literarisches Handgepäck entstehen.

Nun sehr auswahlweise — und natürlich auch als Partitur für den Leser —, wie ich mir Sprechspiele vorstelle und mit Grundschulern versucht habe:

In der 1. Klasse werden Formen des Sprechens bekannt gemacht und zunächst vom Lehrer vorgeschlagen. Es wird auswendig vorgesprochen, die Klasse fällt chorisch sukzessive ein, die Schüler tragen einander über Erinnerungslücken. Das nimmt die Scheu vorm Sprechen, ist, wenn man gehörig rhythmisiert, keinerlei 'Leiern' und vielen Gedichten weit bekömmlicher als 'individueller Ausdruck'. Hier wenige Beispiele: Im Rahmen einer 'Räuberstunde' — Einführung des R — trägt der Lehrer den 'Räuberspruch' (H. Diestel) vor:

Wir sind eine Räuberbande
Ziehn im Dunkel durch die Lande
Haben schon viel Gold gestohlen
Wo ist hier der Schatz zu holen . . .

Die Klasse formiert sich zum 'Räuberzug', spricht je eine Zeile nach und geht nach den vierhebigen Zeilen je drei Schritte. Die Kinder kommen so, *motorisch respondierend*, in den Rhythmus. Dann wird variierend gesprochen, je nach fingierter Situation 'heimlich' beim Anschleichen, 'triumphierend' bei Räuberglück, 'gröhlend' beim Gelage. Gelernt

wird deutliches Flüstern, lautes, tragendes Sprechen und anderes. Nach meiner Erfahrung wollen die Kinder nicht mehr enden im Erfinden immer neuer Situationen und Sprechweisen und regen die Gestaltung weiterer Räuberlieder an.

Oder: 'Das Nashorn' (Ch. Morgenstern)

Das wilde Nashorn trinkt im Tümpel
um Mitternacht.

Rings liegt Urwaldbaumergümpel
vom Blitz zerkracht . . .

Hier werden zwei Chöre eingesetzt, deren einer je die erste, der andere die zweite Zeile spricht. Die Kinder finden leicht heraus, daß die Zeilen sprecherisch gegeneinander abzusetzen sind, eine zurückhaltender, eine stärker; ein erstes Konzertieren der Stimmen beginnt.

Oder: Aus W. Halles 'AEOU' (leicht abgewandelt)

Drunten in der Stube munktelt
Urgroßmutter Uhlenfuß
brummt und braut Rapunzelsuppe.
Wurzelwein und Gurkenmus.

Eine Stimme setzt nach der anderen mit 'Drunten in der Stube' ein, bis die ganze Klasse 'Urgroßmutter U' nennt. Dann spricht ein großer Chor weiter, während einige Kinder leise begleiten 'Drunten munktelt'. Ein 'mehrsummiges' Klanggebilde entsteht.

Sind auf diese Weise Exaktheit der Artikulation, Dynamik, Rhythmik und Möglichkeiten des Einzel- und Chorsprechens geübt, kann man in der 2. und 3. Klasse beginnen, Hörbilder zu erarbeiten, und zur Selbstkontrolle und Variationsanregung das Tonband einsetzen.

Als Beispiel der konstellationsartige Text von C. Bremer: 'Die unzähligen Sonnen des Wassers' durchdunkeln Flügel die unzähligen Sonnen des Wassers die unzähligen Sonnen durchdunkeln Flügel des Wassers ...

Das eignet sich vorzüglich zur fugenartigen Realisierung. Einige Kinder beginnen mit 'Des Wassers', es kommt hinzu 'Sonnen', 'Flügel', 'durchdunkeln', der gesamte Text wird gesprochen, stetig begleitet von 'des Wassers' und hin und wieder von anderen Textteilen. Mag man's nicht ganz so 'lyrisch', kann man in dieser Art eine Klangcollage von Beschimpfungssätzen sehr pfliffig ausspielen: 'Ihr seid so doof' als Orgelpunkt.

Im 4. Schuljahr hatte die Klasse, in der ich erprobte, schon genügend Sprechphantasie, um Morgensterns 'Großes Lalula' (Kroklowafzi Semememil!) als Dialog zweier Gruppen von Sternenwesen, die sich im Weltraum treffen, zu sprechen — die einen spirrig, wirbelnd, sirrend, die andern wolkgig, sanft, langsam. Auch der Streit zwischen ungleichen menschlichen Partnern wurde erprobt, doch geriet diese psychologischere Version bei weitem nicht so gut. Als Replik zu H. Balls lautmalender und zugleich Wortrudimente verwendender 'Karawane' erfanden und inszenierten die Kinder ein Lautgedicht, das ein Essen vom klappernden, klirrenden Tischdecken über das zunehmend ungesittete Verspeisen samt Ermahnungen bis zum Endschatzer mit etwas deftigem, aber nicht entgleisendem Witz darstellte.

Als Gegengewicht zu solchen, vorwiegend am Ausdruckscharakter des Lauts orientierten Texten kann ein 'intellektuellerer' Text wie H. Arps 'Die Uhr' gesprochen werden: daß ich als ich ein und zwei ist daß ich als ich/drei und vier ist daß ich als ich wieviel zeigt sie ...

Hier ist Besprechen und Erfassen des Textsinns Voraussetzung des Sprechens, bei dem dann der Uhr-Chor (eins ist ...) dem Chor, der mit der Nebensatzkonjunktion zu sprechen beginnen will, ins Wort fällt und es abschneidet.

Alle Möglichkeiten der Verteilung von Sprecherrollen wie des Einsatzes von begleitenden Lautmalereien bieten zahlreiche Erzählgedichte, so P. Hacks: 'Ladislaus und Kommkarlinchen'.

Es war einmal ein Landsknecht / Chor, 'Trommelwirbel'
Der hatte eine Maus / Chor — kleine Be-
setzung
Die Maus hieß Kommkar- / Chor, eine Mädchen-
linchen stimme
Der Landsknecht Ladislaus / Chor, kräftige Buben-
stimme, 'Trommelwirbel'

Hiermit muß es genug des Programms und der Kurzpartituren für Sprech-Sprachspiele sein. Ich ende mit der Versicherung: The more you do it, the more you like it!

Literatur:
Fretzel, Eva: Sprech- und Sprachermüdung mit Kindern. Mainz 1980. Fostler/Geissler: Die funktionale Sprechschule. Berlin 1971. Baur, Alfred: Bl Bl Bl die Verse und Lieder die bei Kindern Freude am schätzen Sprechen wecken wollen. Stuttgart 1974.

Manfred Pelz

Französisch spielen in der Grundschule

Anleitungen zum großen »Sprachspiel«

Es genügt, einen Blick in eine baden-württembergische Grundschule des Grenzbereichs zu Frankreich zu werfen, um sich zu überzeugen, daß dort — entlang des Oberrheins — ein durchaus neuer Geist zu wirken begonnen hat. Dazu diese Episode: Eine Studentin nimmt, am Schwarzen Brett des Faches Französisch, eine Information zum Projekt »Lerne die Sprache des Nachbarn« ab, um sie sich zu kopieren; sie kommt frisch vom Blockpraktikum, hat *nicht* das Fach Französisch, ist dennoch voller Begeisterung: Welch eine Lebendigkeit in dieser Schule! Überall wird — auf französisch — gespielt und gesungen. Und diese Freude, wenn die französische Partnerklasse kommt: Eine ganze Schule als Ort interkulturellen Lernens durch Begegnung!

Das ist die eine von zwei Seiten. Die andere ist ebenso wahr: Da bemüht sich die Hochschule seit Jahr und Tag, die neuen Grundschulaktivitäten — in irgendeiner paraphierten Form — in ihren Ausbildungsstrukturen (zum Beispiel in Form eines eigenen Studienganges) zu verankern, und es will nicht gelingen, mit dem für Prüfungsangelegenheiten mitverantwortlichen Ministerium für Kultus und Sport ins Gespräch zu kommen: Es ist, als gelte der alte Grundsatz: nicht mehr, daß Schule und Lehrerbildung *wechselseitig* aufeinander bezogen sind, als bedeute Forschung in diesem Bereich nichts und als führe das forschende Bemühen um Kreativkonzepte dazu, Kreativität erst gar nicht zuzulassen. Das genaue Gegenteil ist meist — wie hier — der Fall: Die Ergebnisse beweisen es: In weniger als zweieinhalb Jahren wurden drei umfangreiche Projekte realisiert:

— 1985 in Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Südwestfunk und der *Région Alsace* die bilinguale und bikulturelle Fernsehserie »Die Viererbande«/»La bande des quatre«, deren Substanz selbst Kreativität und Handlungsbezogenheit ist;

— 1986 in Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und der Leitgruppe des Ministeriums für Kultus und Sport die »Handreichungen zum Projekt »Lerne die Sprache des Nachbarn««;

— 1987 in Zusammenarbeit zwischen Hochschule und verantwortlich im Projekt »Lerne die Sprache des Nachbarn« tätigen Lehrern die Methodenkonzeption VIENS VOIR, die sich realisiert als separat edierte, variabel aufeinander bezogene Materialienbündel und dem entspricht, was nach heutigem Erkenntnisstand in der einsprachig geprägten Grundschule an begegnungsbezogener und kreativer Zweisprachenarbeit geleistet werden kann. Dazu gehört — als weiteres innovatives Merkmal der neuen Konzeption —, daß jeder Lehrer *den* Weg durch die variabel aufeinander bezogenen Materialien von VIENS VOIR sucht und findet, der für die Arbeit mit seiner Klasse am geeignetsten erscheint. Die Methode setzt also an die Stelle eines linearen fremdsprachendidaktischen Konzepts individuell verzweigte Durchgänge nach dem Baukastenprinzip und gibt auch entsprechende Anregungen. Insofern ist VIENS VOIR — in semantischer Umdeutung von Wittgensteins Wort — Anleitung zum großen »Sprachspiel«: Die Distanz, die VIENS VOIR von herkömmlichen Lehrwerken unterscheidet, ist die gleiche, die die Fernsehserie von gewöhnlichen Sprachlehrfilmen trennt. Die Arbeit mit ihm in Gruppen und Klassen und bei Begegnungen hat folgende Dimensionen:

— *Sie ist persönlichkeitsbezogen*: Der besonderen Sprach-

lichkeit (vorkonzeptuelles Sprachenlernen) und Lerndisposition der Altersstufe wird dadurch Rechnung getragen, daß die Unterrichtsartikulation durch einen sehr kurzphasigen Wechsel von unterschiedlichen Handlungs- und Sozialformen, von Anspannung und Entspannung gekennzeichnet ist. Die Maßgaben lauten: »Motivation ist alles.« — »Ermüdung ist zu vermeiden.« — »Alles, was in diesem Zusammenhang Spaß macht, fördert auch den Spracherwerb.«

— *Sie ist kreativ:* Alles Musische findet Eingang in die Französischarbeit der Grundschule. Im Grunde ist dieser Unterricht eine besondere Form des musischen Unterrichts, der in sich konstitutiv die Elemente einer zweiten, anderen Sprache vereint. Musische Elemente (zum Beispiel Malen, Singen) verankern das von ihnen transportierte Sprachliche im Gesamtspektrum der Schülerpersönlichkeit — motorisch-körperlich, geistig-affektiv, intellektuell-pragmatisch —, und sie ermöglichen ein hohes Maß an Selbstbeteiligung und Eigenschöpfung. Auf diese Weise wird einerseits die Verfrühung einer intellektuell-linguistischen Sprachausrichtung vermieden und wird sichergestellt, daß die Schüler zu einer Vielzahl von Erfolgserlebnissen gelangen: Musische Elemente, zum Beispiel Lieder, erlauben ihnen ja jeweils einen längeren, geführten Aufenthalt in der Fremdsprache.

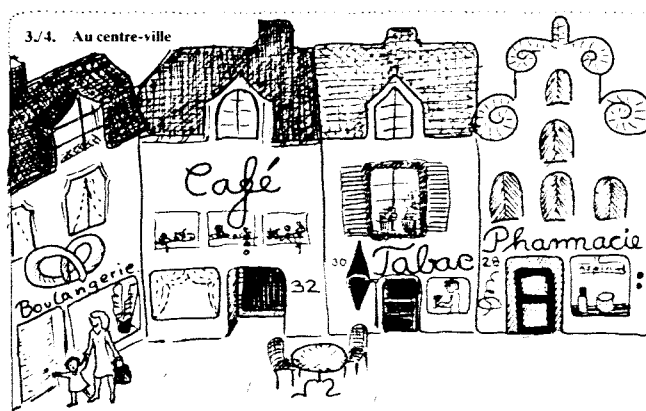
— *Sie ist kommunikativ:* Die Funktion der Französischarbeit in der Grundschule liegt, neben der Eröffnung von Begegnungsmöglichkeiten, darin, die Kinder emotional bereit zu machen, sich einer anderen Kultur und Sprache — und zwar zunächst jenseits der nahen Grenze — zu öffnen, das heißt die bereits relativ früh einsetzende Fixierung auf die Erstsprache aufzuhalten beziehungsweise überhaupt nicht erst entstehen zu lassen. Die kommunikative Ausrichtung in diesem allgemeinen Sinne wird am deutlichsten spürbar und erlebbar gemacht im Rollenspiel als Vor- und Nachbereitung tatsächlicher Begegnungen oder in nachgespielten Begegnungsszenen, zum Beispiel aus der Filmserie »Die Viererbande«. Auch das Gespräch darüber (»Was ist dir dabei aufgefallen?« — »Was ist dort anders, was ähnlich oder gleich?« . . .) wirkt in die gleiche Richtung. In dieser um *Verständnis* bemühten, positiv gestimmten Ausrichtung nimmt die Französischarbeit eine wichtige Mittlerfunktion wahr.

— *Sie ist »punktuell«:* Der Verzicht auf eine linguistische und sprachfunktionale Progression bringt es mit sich, daß ein Sprach- und Inhaltselement, das in einem bestimmten Zusammenhang gelernt wurde, nicht unbedingt zu einem zuvor determinierten späteren Zeitpunkt zur Verfügung steht. Das heißt nicht, daß der Unterricht nicht eine Vielzahl von Sprachelementen, Themen, Sprachfunktionen und Situationen enthalten könne — ganz im Gegenteil; nur werden sie weder linear noch konzentrisch in einen kohärenten Verbund gebracht. Im Grunde ist jede Unterrichtsstunde eine in sich (das heißt auch gegen die vorangehenden und nachfolgenden Stunden) abgeschlossene Einheit. Diese Maßgabe betrifft in erster Linie die musischen Elemente, das heißt den größten Teil der Unterrichtsaktivitäten. Die »punktuellen« Charakteristika schließen jedoch weder hier noch in der restlichen Spracharbeit Ansätze einer gewissen Sprachsystematisierung aus, vor allem wenn sich dies als wünschenswert und motivierend erweist: Auch ein reines Grammatikthema kann — als *Sprachspiel* — Spaß machen.

— *Sie ist spielorientiert:* Die Phänomenologie der Französischarbeit an der Grundschule stellt sich als eine Kette von spielerischen Handlungsformen dar: Spiele, Szenarios, Geschichten, Lieder, Reime, Dialogszenen, Sprechhandlungssequenzen, Bilder, etc. Einige dieser Themen und Formen sind konstitutiv aufs Spiel ausgelegt (zum Beispiel Rollenspiele, Puppenspiele), andere (zum Beispiel Geschichten, Lieder) müssen erst zu diesem Zweck aufbereitet werden.

Insgesamt kommt dem Spiel in seiner ganzheitlichen, kreativen Ausrichtung eine Funktion zu, die weit über die einer bloßen — auch möglichen — methodischen Variablen hinausgeht. Das Spiel in und mit der Klasse ist ein gutes Mittel, auf dem Weg der Mittlerausrichtung weiterzukommen, fremde soziale Rollen zu erfahren und zu übernehmen. Die besondere Bedeutung des Puppenspiels liegt darin, daß es eine weitergehende Projektionsebene für Identifikation und Demonstration im Rahmen der Begegnungsarbeit schafft; es fehlt deshalb auch eigentlich in keiner Unterrichtsstunde.

Es genügt — wie gesagt — einen Blick in eine Grundschule, besser: in einen Klassenraum zu werfen, um sich davon zu überzeugen, wie lebendig diese Begegnungsarbeit verläuft. Was an Kreativität und Erfindungsreichtum von manchen Kollegen, Klassen und Schulen realisiert wird, läßt sich nur schwer vermitteln, kann bestenfalls beschrieben oder bildlich dokumentiert werden (vor allem in Bezug auf die vielen ausgetauschten Collagen und Gemeinschaftsarbeiten über die eigene Klasse, den Schulort, die Schule, die die Wände schmücken). Die grundlegende Begeisterung für das Fach, das Gefühl, hier geschehe wirklich etwas Neues in der Grundschule, entsteht nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern, den Lehrern, den Schülerräten, den Schulträgern. Das mag zu tun haben mit dem Austauschcharakter des Programms: Besuchen, die man selbst unternimmt oder die man empfängt, wohnt ja eh etwas Feierliches, etwas festlich Stimmendes inne. Eine noch wesentlichere Rolle aber dürfte das Alter der Kinder spielen — mit seinen konstitutiven Merkmalen der Anrührbarkeit, Prägnanz, Offenheit fürs andere, Fremde, Neue. Man braucht nur bei einer Begegnung dabei zu sein, um die Möglichkeiten des Aufeinander-Zugehens dieser Altersstufe zu erleben — sie reißen immer wieder auch die Erwachsenen, Eltern wie Lehrer, mit: Ein Schülervater erfand für eine deutsch-französische Begegnung ein Puppenspiel und führte es den Kindern vor — das Stück fand — natürlich — Eingang in den Puppenspielband. Immer wieder auch thematisiert das Schülerbuch von VIENS VOIR die Begegnung, um den Schwung dieses Ereignisses fürs Sprachliche zu nutzen; einige der Spiele aus der Spielesammlung sind gar ganz auf deutsch-französische Schülertreffen bezogen. Die allgemeine Begeisterung fürs Französische wirkt hinüber in sonstige Gemeinschaftsveranstaltungen der Schulen, in Feiern mit anderen Klassen, mit Eltern — über die eigentlichen Partnertreffen hinaus. Diese soziale Wirkrichtung ist nicht bloß logische Folge einer Unterrichtskonzeption; sie ist unmittelbarer Teil von ihr, drückt sie am besten aus.



Arnold Grömminger

Das Spiel mit Handpuppen

Formen und Funktionen des Puppenspiels in der Grundschule

Die Begegnung des Kindes mit der Spielpuppe kann zweifacher Art sein: Im Symbolspiel werden in einer teils bewußten, teils auch unbewußten »Als-ob-Situation« eigene Wünsche, Ängste, Konflikte, aber auch deren Erfüllung oder Lösung dargestellt. Im Rezeptionsspiel, wo das Kind nicht Akteur, sondern Zuschauer ist, projiziert es seine Empfindungen auf die Puppen und in das Geschehen der Spielhandlung, die es beobachtet.

Die Puppe als Spielpartner

Die Puppe als »Spielpartner« des Kindes wird zur Personifikation von unbewußten, oft konfliktgeladenen Strebungen und Zuständen, und die Spielhandlung, sei sie nun spontanes, unreflektiertes, ungeplantes Umgehen mit der Puppe oder bewußtes Gestalten in Form eines Kasperletheaters mit Bühne, Vorhang und Kulissen, wird zum äußeren Abbild eines innerseelischen Geschehens, wobei sich die symbolische Bedeutung der Figuren in ähnlicher Weise entschlüsseln läßt wie diejenige von Märchen- oder Traumgestalten. Wir finden die mit positiven und die mit negativen Gefühlen besetzten Figuren — Seppel, Großmutter oder Hexe und Teufel — wie auch die ambivalenten, auf die das Kind Klugheit, Hoffnung, gute Absicht und moralischen Anspruch oder Dummheit, Angst, schlechtes Gewissen und Schuldgefühl projizieren kann.

Das Puppenspiel der Kinder

Vielfach begegnen die Kinder dem Puppenspiel zum erstenmal außerhalb einer pädagogischen Institution wie Kindergarten und Grundschule. Die Zahl der durch das Land ziehenden Puppenspieler ist zwar klein geworden, dennoch liest man immer wieder die Ankündigungen von Puppenspielen und Kasperletheatern selbst in kleinen Gemeinden. Hier werden den Kindern zumeist märchenhafte Stücke vorgespielt, an denen sie Freude haben sollen, indem sie sich durch die unterschiedlichen Figuren und ihr Handeln beeindrucken lassen, Angst miterleben und schließlich im erlösenden, glücklichen Ende ihre Erwartungen und Wünsche erfüllt sehen. Dabei reichen die Erfahrungen, welche die Kinder machen, über das momentane Erleben hinaus. Diese Puppenspiele haben keine erzieherischen Absichten im engeren Sinne, wenn man davon absieht, daß auch hier bestimmte Wertkategorien vermittelt werden.

Zunächst sollte das Puppenspiel auch allein in der Weise verlaufen, daß Lernen und Lehren nicht die Motive des Spiels sind, und auch später dürfen diese Motive nicht so hervortreten, daß sie für die Kinder spürbar werden. In der erzieherischen Situation des Kindergartens und der Grundschule muß — je nach Vorerfahrungen der Kinder — das Puppenspiel zunächst einmal spannungsvolles und heiteres Erlebnis bleiben. Dabei kann das Engagement der Kinder recht unterschiedlich sein: Es reicht vom Zuschauen bis zum Selberspielen. Wenn es auch im pädagogischen Feld nicht Ziel sein kann, aus jedem Kind einen Puppenspieler zu machen, so müssen doch die möglichen Aktivitäten der Kinder bedacht werden, denn sie können vor der Bühne und dahinter aktiv werden. Nicht von Anfang an geht das Kind »sachgerecht« vor. Das ist leicht zu beobachten, wenn man einem Kleinkind, das keine Puppenspielerfahrung hat, eine Handpuppe zum Spielen gibt. Die Kleinen verwenden sie so, wie

sie auch mit ihrer üblichen Puppe oder einem Kuschelwesen umgehen. Sie werden zwar anthropomorph gesehen, sind aber Gegenüber, sie sind Spielpartner.

Erleben kleine Kinder Puppenspiel, so bleiben sie zunächst Zuschauer. Sie beobachten das Geschehen, zeigen Äußerungen der Angst und der Freude, ohne jedoch den Versuch zu machen, die Distanz zwischen sich und der Bühne zu überwinden. Aber schon bald nach den ersten derartigen Erlebnissen fangen sie damit an, selbst mit Handpuppen zu hantieren und bestimmte Gestalten zu imitieren. Damit bahnen sich die ersten Möglichkeiten zum eigenen Spiel an. Das Entscheidende dabei ist, daß die Kinder nun die Puppe nicht mehr als Gegenüber ansehen, sondern daß sie selbst in die Rolle der Figur schlüpfen, daß sie selbst die Figur darstellen wollen. Wenn die Kinder diese Möglichkeit erfaßt haben, drängen sie oft förmlich nach eigenem Spiel. Es werden spontan einfache Szenen improvisiert, in denen sich dann allerdings noch das übliche Gut-Böse-Muster abzeichnet. Bei manchen Kindern zeigt sich aber auch schon bald das Bedürfnis der Tabu-Durchbrechung. Es wird spielerisch erprobt, was die Wirklichkeit nicht erlaubt. Dies kann durch »verbotene Spielhandlungen« oder aber durch »verbales Entgleisen« sichtbar werden. Hierin liegt aber auch eine erzieherisch bedeutende diagnostische Möglichkeit für den Lehrer. Deshalb sollte beim Puppenspiel immer auch die Möglichkeit des eigenen Spiels der Kinder angestrebt werden. Puppenspiel soll nicht nur aus der Perspektive des Zuschauers erlebt, sondern im Laufe der Zeit auch im eigenen Vollzug erprobt werden. Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn es darum geht, das Handpuppenspiel in den Dienst sozialen und sprachlichen Lernens zu stellen. In beiden Fällen sind die Möglichkeiten zum Lernen durch Spielen in ähnlicher Weise gegeben wie beim Rollenspiel.

Das Handpuppenspiel ermöglicht es also den Kindern, sowohl Zuschauer als auch Spieler zu sein. Als Spieler sind sie nicht mehr nur Sympathisanten der einen oder Opponenten der anderen Figuren, sondern sie identifizieren sich weit stärker mit Puppen, die sie bedienen, und den Problemen und Vorgängen, die sich ereignen.

Pädagogische Aspekte des Handpuppenspiels

Das Handpuppenspiel ist nicht nur als spezielle Form des Spiels in der Schule legitimiert (Bildungsplan für die Grundschule, 1984, Spielen und Lernen, S. 13). Es erfüllt vielmehr in geradezu idealer Weise die an Spielen gestellten Erwartungen. Es ist oben schon angedeutet worden, daß das Handpuppenspiel in verschiedenen Formen praktiziert wird. In der »geschlossenen Form« wird dem Zuschauer ein Geschehen vorgeführt, das von ihm ein bestimmtes Verhalten erfordert. »Die schulischen Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Drama gesehen werden müssen, bestehen — wie von vielen Didaktikern und Methodikern richtig erkannt — im Spiel. Märchenspiel, Kasperspiel, Stegreifspiel, Pantomime sind Formen, auf die ein Unterricht mit dem Drama aufbauen müßte.«¹ Aber nicht nur im Hinblick auf Umgangsformen mit dem Drama im Laufe der Schulzeit kommt der geschlossenen Form des Handpuppenspiels Bedeutung zu. Es werden ja auch Inhalte dargestellt und damit Aussagen gemacht, welche von den Zuschauern aufgenommen werden. Damit wäre der bildende Charakter des Puppenspiels direkt angesprochen. In der Darstellung von Handlungen ist die Möglichkeit »zum Weltverstehen, Wertverstehen und Sinndeuten als Voraussetzung für die Wertverwirklichung beinhaltet. Darüber hinaus bietet das Spiel Möglichkeit zur Wertklärung, Wertanalyse und Wertschätzung an und schafft Voraussetzungen für das Werthandeln.«²

Die geschlossene Form des Handpuppenspiels führt den Kindern menschliche Verhaltensweisen in realistischer und durch phantastische Figuren übersteigter Art vor. Selbst wenn die auftretenden Personen nicht wirklich sind und das Geschehen auch recht unrealistisch verläuft, so offenbart es doch die allen dramatischen Formen immanente Auseinandersetzung zwischen positiven und negativen Kräften, welche vom Zuschauer miterlebt und miterlitten wird. Gerade hierin übt das Puppenspiel eine wertvermittelnde und meinungsbildende Funktion aus, welche vor allem im Hinblick auf soziales Gerechtigkeitsstreben sichtbar wird. »Das Kasperspiel spiegelt eine Welt voll gesellschaftlicher Gegensätze wider. Auf der positiven Seite stehen Kasper, Seppel, Gretel, Großmutter; ihnen gegenüber Räuber, Hexe und Teufel; König, Prinzessin und Polizist verkörpern eine hilfreiche Gewalt, die die positiven Kräfte unterstützt.«³ Hinter der Wahl der geschlossenen Form des Handpuppenspiels wird sich also die Absicht verbergen, den Zuschauern über dargestellte Handlung ein Erlebnis bestimmter Wertkategorien zu vermitteln. Daß dabei ein humorvolles Spiel dafür sorgt, daß diese unaufdringlich erscheinen, ist nicht nur eine formale Forderung, sondern ein wichtiger didaktischer Aspekt.

Die »halboffene Form«, die den Zuschauer scheinbar sehr aktiv am Geschehen teilnehmen läßt, fordert nicht nur das Mitleiden und Miterleben heraus, sondern die konkrete Stellungnahme in der unmittelbaren Spielsituation. Das Spiel hat hier die Absicht, neben der sprachlichen Anforderung an die Kinder vor allem den Reflexionsprozeß zu stimulieren. Werte werden also nicht nur in Handlungen vorgeführt, sondern sie werden problematisiert, sie werden bezweifelt, hinterfragt und die Zuschauer zur Meinungsäußerung herausgefordert. Diese sind am Problemlösungsvorgang beteiligt, auch wenn sie keinen Einfluß darauf nehmen. Darüber hinaus kommt dem Vorgang, daß Kinder mit Puppen in einen emotionalen und verbalen Kontakt treten können, eine besondere Bedeutung zu. Das Verhältnis zu ihnen ist ambivalent: Sie sind zwar nur Puppen, aber im Spiel sind sie weit mehr. Sie sind eine Realität, sie sind beseelt, sie sprechen und werden zu wirklichen Gesprächspartnern der Zuschauer; denn die Kinder sprechen mit ihnen und nicht mit dem, der sie führt. Während des Spiels entsteht zwischen Puppen und Zuschauern bei der halboffenen Form eine Beziehung, die es dem Spieler möglich macht, die Zuschauer über seine Puppen herauszufordern, ihre Auffassungen kennenzulernen und sich über die Puppen mit ihnen auseinanderzusetzen. Für den Zuschauer ist es jedoch nicht der Spieler, mit dem sie in Kontakt treten, sondern es sind die Figuren.

Bei der »übergreifenden Form«, bei der die Kinder von Zuschauern zu Spielern werden, sollen sie nicht nur verbal steuernd ins Spiel eingreifen, sondern selbst eine Figur nehmen, in deren Rolle schlüpfen und sie nun selbst spielen. Ziel ist dabei, die Kinder im Laufe der Zeit dazu zu befähigen, improvisierend ein Spiel zu gestalten, wobei jeder sich auf die jeweiligen Mitspieler einstellen muß. Die Nähe zum Rollenspiel ist dabei unübersehbar, zumindest was die Beziehung der Spieler untereinander angeht. Allerdings kommt hier noch hinzu, daß durch die phantastischen Möglichkeiten der Bereich diesseitiger Problemlösungsstrategien durchbrochen werden kann (Zauber, Wunder).

Besonders interessant für den Lehrer wird die Beobachtung, welche Kinder sich welchen Puppen zuwenden und wie sie damit umgehen. Derartige Beobachtungen lassen sich allerdings auch schon dann machen, wenn man den Kindern vorspielt und ihnen hinterher die Puppen überläßt. Zwar besteht eine große Neigung zum Kasper, aber es ist



Volkstümliche Handpuppe aus der Puppentheatersammlung der Stadt München.

auffallend, daß bestimmte Kinder eher zu anderen Figuren greifen und in deren Rollen schlüpfen. Die Kinder stellen sich dann mit ihrer Figur auf der Hand hinter die Bühne und wenden sich an das verbliebene Publikum, wobei sie die Rolle ihrer Puppe auszufüllen versuchen. Dabei kommt es zwar vor, daß mehrere Kinder nebeneinander her ihre Figuren agieren lassen, ohne allerdings zu einer gemeinsamen Spielhandlung zu kommen. Es werden nur charakteristische Verhaltensweisen der jeweiligen Figur gegenüber dem Publikum kundgetan.

Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß viele Kinder ihre besonderen Bedürfnisse und Wünsche sehr gern hinter bestimmten Puppen verstecken. Dies gilt ganz besonders für Verhaltensweisen, welche im realen Leben nicht gestattet sind. Die Puppe erlaubt es, Tabus zu berühren und sie zu überschreiten.

Bei all den genannten Absichten darf jedoch der Blick auf die Freude am Spiel nicht verlorengehen. Spiel soll Freude bereiten, und nur wenn der Spaß am Spiel nicht erdrückt wird durch die dahinter stehenden Intentionen, bleibt das Puppenspiel das, was es immer vor allem sein muß: ein Spiel.⁴

Anmerkungen:

- 1) Rolf Geißler, Das Drama im Unterricht. In: Erich Wolfrum, Taschenbuch des Deutschunterrichts, Esslingen 1972, S. 371
- 2) Gottfried Kleinschmidt/Waltraud Köbele (Hg.), Darstellendes Spiel in der Grundschule – Dokumentation, Landesstelle für Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1978, S. 1
- 3) Hermann Helmers, Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1972, S. 330
- 4) Wolfram Ellwanger/Arnold Grömminger, Handpuppenspiel in Kindergarten und Grundschule, Freiburg 1978, S. 103

Bernhard Bischoff

Spielarchitektur im Vor- und Grundschulbereich

Didaktische und methodische Vorschläge

Zu den frühesten Umwelterfahrungen des werdenden Menschen zählen architektonische Phänomene. Obwohl es in diesen Bereichen, auch von Seiten des Biologisch-Anthropologischen noch manches zu erforschen gilt, so kann doch vorläufig gesagt werden, daß schon der Säugling das Bergende von architektonischen Teilräumen, zum Beispiel Begrenzung seines Bettchens, eine Raumecke auf irgendwelche Weise erfährt. Obwohl von der klimatischen Seite heute durchaus möglich, würde doch niemand auf den Gedanken kommen, einen Säugling auf dem Boden seines Zimmers, einer Fläche von ca. 6 bis 10 m² ohne weitere Begrenzung schlafen zu legen. Wir geben dem Kind, ohne sehr zu reflektieren, schon am Anfang seinen erfahrbaren begrenzten Teilraum.

Überraschend ist sicher, daß architektonische Grunderfahrungen dieser Art — auch wenn sie schlecht definierbar sind — im pädagogisch-didaktischen Bereich kaum umgesetzt sind. Der baden-württembergische »Bildungsplan für die Grundschulen« von 1977 fordert im Fach Bildende Kunst zwar einen elementaren Lernprozeß Körper/Raum, gestattet aber durchaus, daß bei Schwerpunktbildung oder reduzierter Stundenzahl der Teil-Lernprozeß Raum ganz entfällt. Wenn man weiterhin diesen Lernprozeß Raum genauer durchschaut, so fällt auf, daß von fünf (unter Umständen verzichtbaren!) Arbeitsbereichen sich vier mit architektonischen Modellen (gemeint sind verkleinerte Modelle!) befaßt. Nur ein einziger Arbeitsbereich bemüht sich um reale Architektur! Auch wenn in diesem Beitrag darauf verzichtet wird, eine breitere Lehr- oder Bildungsplananalyse zu dieser Frage durchzuführen, so mag man doch aus dem einen Beispiel erschließen, welch geringer Stellenwert allgemein diesem Phänomen beigemessen wird.

Der Schwerpunkt dieser Abfassung soll darin liegen, Probleme und Möglichkeiten der Architekturerfahrung im Grundschulalter aufzuzeigen und sie möglichst in didaktische und auch methodische Vorschläge umzusetzen. Unabdingbar erscheint allerdings hierzu der Blick auf den Vorschulbereich. Wenn hier auch nicht einer Neuauflage einer Pädagogik »Vom Kinde aus« das Wort geredet werden soll, so kann doch nicht darauf verzichtet werden, zu untersuchen, inwieweit das Kind Bereitschaft für solch ein Unterfangen mitbringt.

Jedes Vorschulkind baut! Unbestritten ist die Beobachtung des Phänomens, unbestritten der Wert. Untersucht, gedeutet ist allerdings der Bereich Bauen in nur verschwindend geringem Maße gegenüber dem Bereich Kinderzeichnung. Warum? Die große Lücke in der Untersuchung kann hier nur bedauert, nicht geschlossen werden. Lediglich einige Grundgedanken sind aufzeigbar. Auch das Vorschulkind baut bereits Modelle, es baut Häuser, Höfe, Straßen. Daß dieses Modell verkleinert, wird dem Kind nicht bewußt (wie auch die Kinderzeichnung unbewußt fast immer verkleinert). Andererseits — und das soll hier herausgehoben werden — baut das Kind auch reale Architektur, Architektur zu seinem eigenen kindlichen Gebrauch. Es ist etwas anderes, ob ich ein (verkleinertes) Zeichen für Mensch finde, oder ob ich einen Raum zeichenhaft verkleinere. Ersteres kann durchaus für das Reale gelten, letzteres nicht. Der Raum ist verkleinert allenfalls vorstellbar, brauchbar aber ist er nicht! Ein Berge-Gefühl, eine stimmige Überprüfung des Behaust-Seins kann ich an einem Modell alleine nicht testen.

Es braucht nicht sonderlich illustriert zu werden, wie häufig und wie engagiert Vorschulkinder real Architektur-Spiele durchführen, wie sehr sie Kartons und Möbel, Matratzen und Tücher, Kissen und Bretter zu eigenen Bauwerken umgestalten. Das hier Wesentliche aber ist, daß diese Gebilde nicht nur fertiggestellt, sondern gebraucht, benützt werden und aus dem Gebrauch heraus immer wieder aufs Neue verändert werden. Vom Ansatz her hat solch eine Arbeit keine Fertigstellungstendenz, sondern stets einen spielerischen, auch eine Art Happening-Charakter. Das Kind entäußert sich eigentlich nicht, es bleibt im Werk. Dabei spielt und schult sich das Kind permanent, es übt primär Architektur-Erfahrung, erst in zweiter Linie baut es Gebäude. Das Ergebnis ist weniger wichtig als der Anlaß zur Tätigkeit, der Prozeßcharakter dominiert Qualitätsfragen des Produktes.

Aus dieser Charakterisierung soll sich die erste didaktische Leitlinie ergeben: Nicht das endgültige statische Werk ist Ziel des Unterfangens, es soll untergeordnet sein dem flexiblen und variablen Umgehen, dem Benützen des Werks in seiner Veränderlichkeit.

Eine zweite Leitlinie soll gesehen werden in den vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit dem Material. Die — nicht formulierten, nicht abstrahierten — Gesetze der Materialien in ihrer Eignung zum Bauen werden spielerisch erfahren: fest und schwer ist der Stuhl, biegsam und relativ leicht ist die



Schneehaus, ein tonnengewölbter Raum, noch halb fertig. 2 Jungen, 5 und 6 Jahre alt.

Schaumstoffmatratze, das Tuch ist nur brauchbar zusammen mit gerüstartigen Teilen, Kissen können zwar weich füllen, aber selbst kaum aufbauen . . .

Zu diesen Leitlinien didaktische Zielsetzungen zu finden, bereitet sicher Schwierigkeiten. Aber diese Schwierigkeiten sind mehr oder weniger dieselben, wie bei den seither schon beobachteten sensorischen oder affektiv-emotionalen Lernzielen. Trotzdem können diese auch hier, wenn auch genauso schlecht überprüfbar, notwendigen Wegzeiger-Charakter übernehmen.

Formulieren wir: Spielerischer Umgang mit Architektur im Vor- und Grundschulbereich soll beinhalten:

- Bauen im und zum Gebrauch — nicht nur als Herstellung eines Gebäudes. Die Arbeit beschränkt sich also nicht nur auf das Ergebnis und dessen Qualität, sondern mißt sich eher an Variabilität und Benutzbarkeit.
- Bauen mit vielfältigen Materialien — nicht als Planung vom erwarteten Ergebnis her, sondern als Materialabenteuer, als Erprobung verschiedener Eignung, auch als Bestimmbarkeit der Eigenarten vom Material her. (Die zweifellos wichtige Arbeit mit Architekturmodellen, mit verkleinerten Maßstäben hat ihre eigenen Gesetze und Ziele, soll aber hier nicht weiter behandelt werden!)

Bisher ist fast ausschließlich die Situation des Vorschulkindes zur Sprache gekommen. Die Ziele aber sollen durchaus für die Schule ihre Bedeutung haben! Die Gesetzlichkeit der Schule, Fragen von Klassenzimmer, Klassenverband, Stundenplan, Lernkontrolle, Erfolgssicherung und anderes stellen ihre Anforderungen. Läßt sich beides verknüpfen? Versuchen wir es:

1. Räumliche Bedingungen

Das Klassenzimmer ist für Spiel-Architektur-Versuche normalerweise nicht geeignet. Aber Turn- und Sporthallen sind vorhanden. Außerdem Schulhöfe oder sonstige Freiräume!

2. Stundenplan und Klassenverband

Zweifellos ist eine 45-Minuten-Normalstunde oft zu kurz, Eckdoppelstunden mit Open-End-Tendenz aber lassen sich ermöglichen. Klassenstärken mit 30 bis 40 Schülern sind zu groß, Abteilungsunterricht ist geboten.

3. Bedingungen des Materials

Die Sporthallen enthalten wertvolle Elemente: Matten, Bänke, Seile, Kegel, Leitern, Barren, Kasten, Kastenteile. Zusätzlich wünschenswert wären eine Menge von genormten Schaumstoffkissen und Styropor-Elemente, vielleicht in Backsteingröße. Verfügbar sind fast immer Kartons aller Art. Aus Sicherheitsgründen muß gewarnt werden vor abenteuerlich hohen Turmbauten! — Ein sehr wertvolles und kostenloses Baumaterial ist Schnee, leider von der Schule allzu selten genützt!

4. Lerneinheiten

Nicht allgemein formulieren: Wir sammeln Architektur-Erfahrungen. Gezielter: Wir bauen aus Schaumstoffquadern geheime, von außen unsichtbare Gänge. Wer kriecht am schnellsten durch, ohne etwas umzuwerfen? In der verborgenen Höhle am Ende liegt etwas Eigenartiges, erfühle es, denn dort ist es dunkel! Mäuse bauen Gänge im Schnee, wir machen es ähnlich, aber für uns! Ein Irrgarten hat viele Wege, nur einer führt zum Ziele! Ein Haus für Blinde — in der Turnhalle ist es dunkel! In der dunklen Halle haben wir ein Gebäude aufgebaut; zähle im Tasten die Räume und versuche einen Plan zu zeichnen. Ein tonnengewölbter oder ein Rundkuppel-Raum, wir versuchen das in Schnee. (Hilfsmittel: ein konisch geformter Plastikeimer). Die große Sporthalle ist als Gasthaus zu ungemütlich; wir machen einen gemütlichen Gastraum daraus, wo sich einzelne Leute gerne niederlassen. Eine autogerechte Stadt und eine, wo Autos sehr langsam fahren müssen! Eine Slalom-Laufstrecke

bauen wir auf, wir versuchen nirgends anzustoßen. Im Schnee sind Wege markiert; im Fangspiel muß auch der fangen, der neben die Wege tritt!

5. Grundschuleigentümlichkeiten

Schon die letzten der vorigen Aufgaben zeigen deutlich, daß es sich nicht mehr ausschließlich um Einheiten des Faches Kunst handelt. Architektur-Erfahrung ist auch Körper-Erfahrung, Material-Erfahrung ist zum Beispiel auch Erfahrung von Ball und Matte, Slalom geschieht in architektonischen Zeichen, ein Fußballtor ist ein Architekturgebilde, Völkerball zum Beispiel geschieht auf festen »Grundrissen«. Von der Sachproblematik her ist die fächerübergreifende Tendenz zu Sport zwanglos gegeben. Keine besondere Erwähnung braucht der Vergleichspunkt Materialerfahrung zum Fach Werken/Technik. Erfahrungen des Struktiven und Konstruktiven werden auch hier spielerisch erworben und verwertbar. Mit solchen Projekten müßten wir die Kardinalthemen des musisch-ästhetischen Gegenstandsbereiches nicht zu sehr weiter strapazieren: Die Maske, das darstellende Spiel.

Wenngleich die Projekte zu Spiel-Architektur einige Organisationsprobleme in der Struktur unserer heutigen Grundschule mit sich bringen, so meine ich doch, daß diese Schwierigkeiten nicht ausreichen, den ganz geringen Stellenwert dieses Phänomens zu begründen. Vielleicht ist der Wert solcher Unternehmungen auch im Unterricht etwas durchsichtig geworden. Die Zielvorstellung mag — fortgeführt in Sekundarstufen — münden in einer umfassenderen Ausbildung des heutigen Menschen im Phänomen Architektur überhaupt. Nicht wenige heutige Architekten klagen darüber, wie analphabetisch sich Erwachsene, auch höherer Bildung, im Bereich Architektur, Planung und Darstellung, Vorstellung und Realisierung gebärden.



»Kriechlandschaft«, erstellt von zwei Jungen (4 und 5 Jahre alt), gebaut aus Möbeln, Matratzen und Schaumstoffkissen.

Hubert Daschner

Komponieren in der Grundschule?

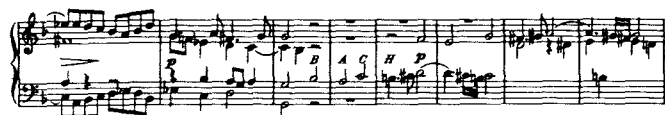
Der spielerische Umgang mit Notennamen

Wer schon jetzt skeptisch abwinkt, möge bedenken, daß Wolfgang Amadeus Mozart schon im »Präevorschulalter« (als Dreijähriger) praktische Konsequenzen aus dem mit Aufmerksamkeit beobachteten Klavierspiel seiner Schwester gezogen hatte. Diese berichtete später: »Er unterhielt sich oft lange beim Klavier mit Zusammensuchen der Terzen, welche er dann immer anstimmte und seine Freude darüber zeigte, diese Harmonie gefunden zu haben«. Bekanntlich komponierte Mozart schon mit fünf Jahren kleine Menuette, die auch heute noch nichts von ihrem Charme eingebüßt haben.

Nun haben wir es in der Grundschule nicht mit Wunderkindern zu tun, selten sogar mit Kindern, die wie der junge Mozart der Schwester, dem Vater, den Freunden der Familie beim Musikmachen zuschauen können. Wird man mit solchen Kindern komponieren können?

Wenn wir nun aber von dem gewöhnlich emphatischen Gebrauch des Wortes absehen und 'komponieren' im ursprünglichen Sinne als 'zusammensetzen', 'zurechtlegen', 'gegenüberstellen' verstehen — wenn wir ferner berücksichtigen, daß sich auch der junge Mozart zunächst einmal seine »Terzen zusammensuchen« mußte, dann lassen sich tatsächlich eine Reihe von Anregungen zusammenstellen, die rein spielerisch vom eigenen Tun zum artifiziiellen Komponieren hinführen können. Dabei können wir uns nicht selten auf bedeutende Vorbilder berufen!

Der C-A-F-F-E-E-Kanon von C. G. Hering (1766-1853) ist allgemein bekannt und wird in den Schulen gern gesungen. Weniger bekannt dürfte es sein, daß die Komponisten spätestens seit dem 15. Jahrhundert (Dufay) bis in unsere Tage immer wieder spielerisch (im weitesten Sinne des Wortes) mit den Notennamen umgegangen sind. Kürzlich ist eine Bibliographie erschienen, in der auf rund 30 Seiten die Kompositionen aufgelistet sind, die allein über B-A-C-H geschrieben wurden. Bekanntlich hatte Bach selbst in seiner »Kunst der Fuge« den Startschuß zu diesem Kompositions-marathon gegeben:



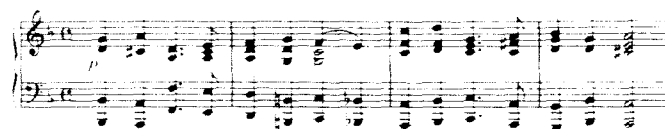
(J. S. Bach: aus FUGA XV)

Ein Name als musikalische Visitenkarte, evtl. als Thema einer imaginären Komposition, läßt sich das nicht auch mit Grundschulern bewerkstelligen?

Das zur Verfügung stehende Repertoire ist nicht groß, aber auch nicht entmutigend:

A B C D E F G H S (es) FIS

Nun werden nicht alle Namen so »musikalisch« sein wie der berühmte Meistersinger Hans SACHS (1494-1576), der einst gefeierte Opernkomponist Johann Adolf HASSE (1699-1783) oder der dänische Komponist Niels GADE (1817-1890), dem Robert Schumann in seinem »Album für die Jugend« ein musikalisches Denkmal gesetzt hat.

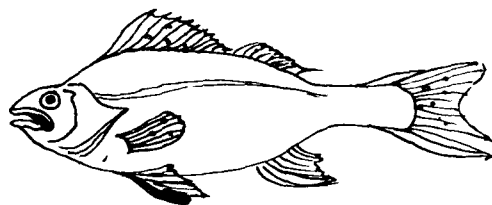


(R. Schumann: »Nordisches Lied«)

Doch die Komponisten selbst haben sich in der Regel auch beholfen und die fehlenden Buchstaben entweder ausgelassen: oder in die Partitur eingetragen. Warum also nicht:



Manche Schüler mögen allerdings über ihren »unmusikalischen« Namen enttäuscht sein: was sollen Willi Kunz und Romy Wirtz machen? Ihnen übertragen wir zum Beispiel die gewiß reizvolle Aufgabe, folgende Bilder direkt in Musik zu setzen: DACHS, ECHSE oder



Darin haben sie übrigens einen berühmten Vorgänger, denn auch Max Reger (1873–1916) schwebten Tiere vor, als er in seiner Violinsonate C-dur op. 72 seinen böartigen Kritikern eine Botschaft übermitteln wollte. Damit diese nicht überhört werden konnte, ließ er sie von der rechten Hand des Pianisten »con tutte forze« und von der linken Hand (und dem Geiger) »marcato assai« spielen, also deutlich hervorheben:



(M. Reger: eine kleine Denkaufgabe für den geneigten Leser)

Auch Schüler können Botschaften übermitteln, indem sie ihren Kleinkompositionen weitere Wörter unseres Buchstabenrepertoires zugrunde legen und diese zur Entschlüsselung an die Tafel schreiben (z.B. Achse, Asche, Base, Dach, Ehe, Esche, Fach, sechs Fische, Fass, Fee, Gabe, Gasse, Hefe, Sache, Sachse, Sage, Schach, See etc.). Um aber noch etwas bei den Tieren zu bleiben: ihr Gesang, ihr Geschrei läßt sich auch in Noten übertragen. Es muß nicht immer der Kuckuck sein, der sich so schön in unser diatonisches System einpassen läßt. Folgendermaßen hat z. B. der Freiburger Gelehrte Glareanus (1488—1563) Hahn und Henne in sein berühmtes Lehrwerk «Dodekachordon» eindruckeln lassen:



Nicht minder realistisch ist das akustische Abbild eines Esels aus dem 19. Jahrhundert:



So etwas läßt sich heute natürlich leichter mit dem Kassettenrekorder als auf dem Notenblatt festhalten. Immerhin ist folgender Weg erfolgversprechend:
 – Das Tier wird mit der Stimme nachgeahmt (evtl. in Konkurrenz mit einer akustischen Aufnahme).
 – zufriedenstellende Resultate werden auf dem Instrument (Klavier/Xylophon) ausprobiert und schließlich abgelesen.
 – die Ergebnisse werden auf dem Notenblatt bzw. der Tafel notiert.

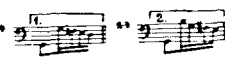
Übrigens: in den Kompositionen fast aller bedeutenden Komponisten der letzten drei Jahrhunderte sind eine Fülle mehr oder weniger stilisierter musikalischer Tierportraits zu finden. Hier böte sich eine gute Gelegenheit, einige davon zu hören und »fachmännisch« zu beurteilen.

Mit den bisherigen »Kleinkompositionen« haben wir den Grundschulern der Klassen 3 und 4 einiges zugemutet. Kurioserweise kann der Anspruch geringer werden, wenn es um »richtige Kompositionen« geht. In der Zeit von 1757-1811 sind allein etwa 20 Spielanweisungen erschienen, die alle schnell und ehrlich achtbare Kompositionen versprechen. Die Mozart zugeschriebene Kompositionsanweisung soll den Musikbeflissenen sogar befähigen, »Walzer oder Schleifer mit zwei Würfeln zu componieren ohne Musikalisch zu seyn, noch von der Composition etwas zu verstehen« (in meinem Humorbuch ist das Spielmaterial auf den Seiten 203-209 abgedruckt und kommentiert).

Das Rezept ist denkbar einfach: man nehme zwei Würfel und ermittle in 16 Würfeln die auf zwei Tabellen schachbrettartig verteilten Zahlen. Dann suche man auf einer Notentafel die mit den entsprechenden Zahlen versehenen Takte auf, schneide sie heraus und klebe sie in der Reihenfolge der 16 Würfel nebeneinander auf ein weißes Blatt.

Keine Angst vor Wiederholungen! Würden alle Grundschüler im vereinten Europa täglich einen Walzer fabrizieren, sie würden doch ihr Leben lang nicht alle 11³² Möglichkeiten ausschöpfen!

Hier eine Kostprobe (die jungen Autoren haben dankenswerterweise auf ihr Copyright verzichtet):



Adolf Messer
Spiel-Wende im Heimat- und Sachunterricht?

Eine Analyse alter und neuer Unterrichtswerke

»Spielen ist in der Kindheit die zentrale Form der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt.« Daher ist das Spielen eine »unverzichtbare Dimension des Schullebens« in der Grundschule. Zum Glück spielen da die Lehrpläne mit

Spielen und Lernen in den Bildungsplänen

Eine besondere Wertschätzung erhielt das Spiel zum

erstmals im Bildungsplan für die Grundschulen in Baden-Württemberg vom Jahr 1977. Als Grundsatz gilt dort: »Ein wesentlicher Teil der Arbeit in der Grundschule sollte spielendes Lernen oder lernendes Spielen sein. Das Spiel fördert in ausgewogener Form die emotionalen, psychomotorischen und intellektuellen Kräfte und Fähigkeiten der Kinder. Es schafft Gemeinschaft, hilft Konflikte lösen, verlangt Sensibilität und Einfühlungsvermögen, ermutigt gehemmte und scheue Kinder zur Äußerung und Selbstdarstellung, verlangt von allen Mitspielern Selbstdisziplin und Kooperationsbereitschaft und regt die schöpferische Phantasie und Gestaltungskraft an.«⁴ Fast wörtlich ist dieser Grundsatz in den neuen Bildungsplan von 1984 übernommen worden. Dort werden spielendes Lernen und lernendes Spielen als altersgemäße Lernformen bezeichnet.⁵ Und es ist nur folgerichtig, wenn beide Bildungspläne auch für den Heimat- und Sachunterricht bei mehreren Themenbereichen auf die Arbeitsform des Spiels bzw. auf dieses Lehr- und Lernverfahren verweisen. So sollen die Kinder zum Beispiel »im spielerischen Umgang ihre Erfahrungen über die Wirkung des Wassers auf Gegenstände (erweitern)«,⁶ Märchen mit Schattenfiguren spielen, Spiele erfinden, Fahrzeuge bauen und mit ihnen spielen⁷; oder, wie der Bildungsplan von 1977 heraushebt, »in Rollenspielen . . . Erfahrungen artikulieren«, in Streitfällen Lösungsmöglichkeiten erproben⁸, damit ihnen »typische Verhaltensmuster durchsichtig werden«, und mit Planspielen vorgegebene Situationen wie im Straßenverkehr, Spielplatz oder Schulhof modellhaft durchspielen, um Planungs-, Handlungs- und Entscheidungsabläufe entdecken zu können.⁹

Inwieweit wird dieses spielende Lernen und lernende Spielen im wichtigsten Leitmedium für den Heimat- und Sachunterricht aufgegriffen? Sind bei den Sachunterrichtswerken Unterschiede festzustellen? Wie hoch ist überhaupt der Anteil des Spiels? Welche Spielformen dominieren, und welche Entwicklungslinien zeichnen sich ab? Diese Fragen sollen uns bei einer ersten Analyse der Verlagsangebote zum alten und neuen Lehrplan leiten.

Spielendes Lernen in den neuen Unterrichtswerken für den Heimat- und Sachunterricht

Alle Unterrichtswerke werden vom Ministerium für Kultus und Sport in einem strengen Verfahren geprüft und begutachtet. Sie werden erst zugelassen, wenn sie den Beurteilungsmaßstäben genügen, zum Beispiel mit dem Lehrplan übereinstimmen, sich mit den Verfassungs- und Rechtsnormen vereinbaren lassen, altersgemäß angelegt, fachwissenschaftlich korrekt, in der sprachlichen Form akzeptabel und im Druckbild, in der grafischen Gestaltung und Ausstattung ansprechend sowie zweckmäßig sind.

Der Grundsatz des spielenden Lernens wird jedoch nicht — auch nicht unter dem Gesichtspunkt der Altersgemäßheit — in den Richtlinien zur Begutachtung eigens erwähnt. Somit ist es den Schulbuchautoren freigestellt, in welchem Maße sie diesen berücksichtigen und inwieweit sie die im Lehrplan enthaltenen Spielvorschläge in ihrem Unterrichtswerk aufgreifen. Doch beim Studium der einzelnen Unterrichtswerke fällt auf, daß gerade dort, wo der Bildungsplan den spielerischen Umgang mit Materialien und Naturerscheinungen anregt, das Üben von Verhaltensweisen vorsieht, Bau- und Bastelspiele vorschlägt oder auf Rate- und Erkundungsspiele verweist, nahezu alle Schulbuchautoren auch Spielangebote für die Schuljahre vorsehen; insbesondere bei den Themenbereichen: 'Licht und Schatten', 'Schwimmen und Sinken', 'Luft und ihre Eigenschaften', 'Unsere Sinne', 'Bauen von Fahrzeugen', 'Flugapparaten' und 'Modellen zur Heimatgeschichte'.

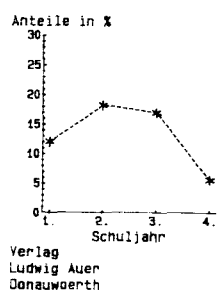
Es gibt kein Unterrichtswerk in Baden-Württemberg, das nicht für jedes Schuljahr zumindest ein Spiel ausweist. Die Spielangebote weichen aber sowohl bei den Unterrichtswerken als auch bezüglich der einzelnen Schuljahre erheblich voneinander ab. Dies kann am besten den folgenden Daten und Grafiken entnommen werden. Selbst dort, wo der Bildungsplan in den Themenbereichen keine Verweise auf das spielende Lernen gibt, sind bei den meisten Unterrichtswerken noch Spiele anzutreffen; so bei 'Pflanzen', 'Tieren', 'Verkehr' und 'Orientieren in der nächsten Umgebung'.

Erfreulicherweise gehen einzelne Verlagsproduktionen¹⁰ sogar darüber hinaus und sehen noch Spiele bei 'Fernsehen und Rundfunk', 'Post', 'Einkaufen — Verkaufen — Werbung', 'Feuer' und 'Arbeitsstätten im Heimatraum' vor. Nur einige Themenbereiche entziehen sich zur Zeit dem spielerischen Zugriff wie etwa 'Wir sind jetzt in der Schule', 'Großeltern, Eltern und Kinder', 'Regeln und Ordnungen' (in der Schule), 'Schulwechsel' und 'Vermehrung, Verbreitung und Entwicklung von Pflanzen'.

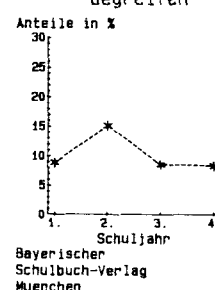
Zum Anteil der spielerischen Formen in den neuen Unterrichtswerken

»Spielerische Lernformen im Sachunterricht sind ebenso vielfältig wie die Inhalte des Faches selbst.«¹¹ Bei ihnen gehen Spielinhalte und Lerninhalte ineinander über. Als eine Arbeitsform unterscheiden sie sich von anderen möglichen unterrichtlichen Erschließungsformen von Themen und Teilthemen. Wenn wir nun im weiten Maßstab alle spielerischen Aktivitäten in den vorliegenden Schulbüchern, Arbeitsblättern und Lehrerbänden zusammenfassen und zu anderen Arbeitsformen wie Beobachten, Sammeln, Pflegen, Befragen, Erkunden, Experimentieren, Messen, Kochen, Backen, Texte-, Grafiken-, Tabelleninterpretieren, Regeln lernen, Ausstellungen anlegen usw. ins Verhältnis setzen, so ergibt sich folgendes Bild:

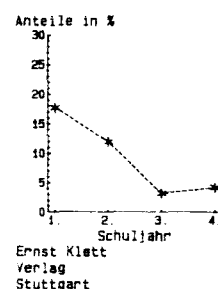
Der Tausendfüessler



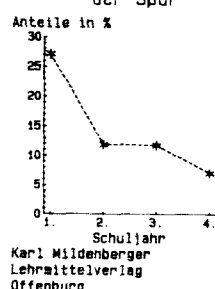
erfahren und begreifen

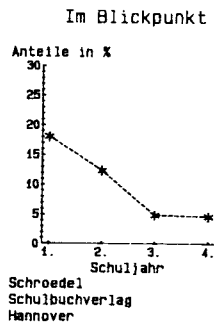
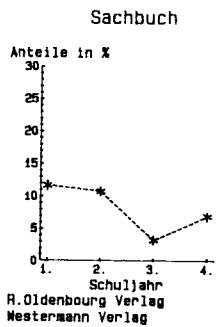
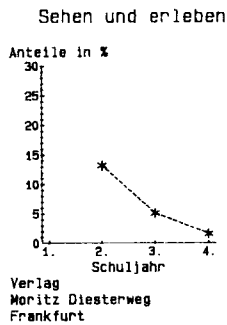
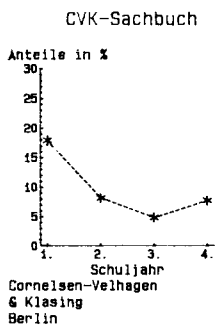


Mein Entdeckerbuch



Den Sachen auf der Spur





Die Autoren der jeweiligen Unterrichtswerke legen — wie hier ersichtlich — ein unterschiedliches Gewicht auf die spielerische Aufbereitung der einzelnen Themen und auf die Spieleproduktion. Zwei Unterrichtswerke in Baden-Württemberg haben einen hohen Spielanteil (Auer und Mildberger), drei weitere (bsv, CVK und Schroedel) einen, der an den Durchschnittswert von knapp 10 % heranreicht, die Schülerbücher und Arbeitsmappen der anderen Verlage liegen hinsichtlich dieses Aspekts etwas darunter. Auch der Anteil der spielerischen Tätigkeiten in den Schuljahren ist sehr unterschiedlich. Zumeist fallen die Kurven vom 1. bis 4. Schuljahr hin ab. Im 1. Schuljahr treffen wir im allgemeinen die höchsten Werte an, im 2. Schuljahr sind auch noch hohe spielerische Aktivitäten zu vermerken, doch schon im 3. Schuljahr wird manchmal der niedrigste Prozentwert erreicht. Diesem Phänomen mußte gesondert nachgegangen werden. Zur Absicherung wollen wir unser Ergebnis mit Unterrichtswerken vergleichen, die nach dem Bildungsplan von 1977 angelegt wurden.

Spielanteile in alten Unterrichtswerken

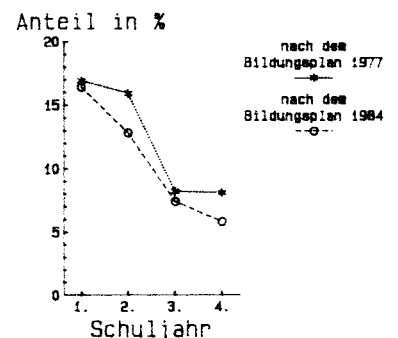
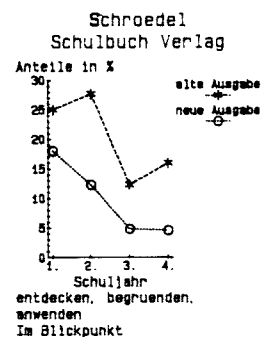
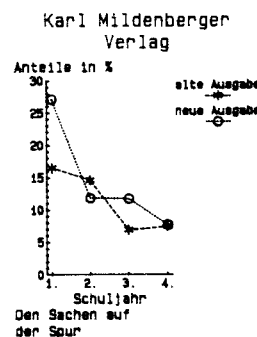
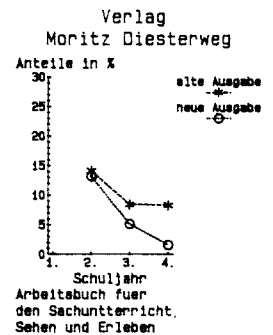
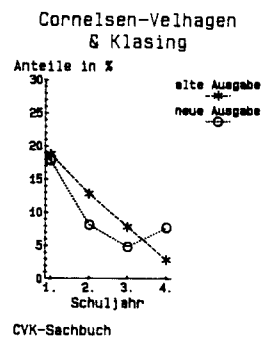
Die folgenden Diagramme stellen bei vier Unterrichtswerken, die sich am besten vergleichen lassen, die Spielanteile der alten Ausgaben den neuen gegenüber.

Deutlich sind auch hier die zumeist fallenden Werte vom 1. bis zum 4. Schuljahr hin festzustellen. Gleichzeitig ist zu erkennen, daß der Spielanteil in allen Schuljahren etwas abgenommen hat. Eine weitere Grafik soll dies insgesamt verdeutlichen.

Da kaum anzunehmen ist, daß sich die Einstellungen der Autorengruppen zum spielenden Lernen stark verändert haben, und auch die einleitenden Lehrplanaussagen nahezu identisch sind, müssen wir bei den neuen Themenbereichen die Möglichkeiten überprüfen, spielerische Lernformen einzubringen. Und hier fällt beim Auflisten der Spiele nach den Themen beider Lehrpläne auf, daß bei der neuer-

lichen Lehrplanrevision Themenbereiche mit hohem Spielaufforderungscharakter entfallen sind: z. B. die Magnetspiele im 1. Schuljahr; das Erproben der Möglichkeiten des Bauens von Brücken, Häusern beziehungsweise des Wohnens sowie die Rollenspiele bezüglich des Zusammenlebens in der Schule im 2. Schuljahr; die Probierspiele zum Herstellen einfacher Stromkreise und Schaltungen und die Konfliktspiele hinsichtlich der Ordnungen und Regeln beim Wohnen im 3. Schuljahr; zudem im 4. Schuljahr die Erkundungs-, Entscheidungs- und Planspiele bei den Themenbereichen Umwelt, Gemeinde und Freizeitgestaltung. Beispiele hierzu lassen sich leicht in Schülerbüchern und Arbeitsmappen finden.¹³

Stärker ausgebracht wurde im neuen Lehrplan der Arbeitsbereich 6: Umgang mit Technik, was sich auf den Anteil der Bau- und Konstruktionsspiele auswirken dürfte. Fragen wir zuletzt: Welche Arten des Spiels werden eigentlich im Sachunterricht aufgegriffen?



Spielformen im Heimat- und Sachunterricht

Eine Zuordnung der spielerischen Tätigkeiten im Sachunterricht zu Grundspielformen oder Spieltypen ist mit Schwierigkeiten verbunden, weil es bei manchen Spielen Überschneidungen gibt. Trotzdem wollen wir versuchen, sie nach den erkennbaren Hauptfunktionen zu ordnen, um einen Überblick zu erhalten. Dabei greifen wir weitgehend auf die Spieltypen zurück, die Günter Walter herausgestellt hat¹⁴ und unterscheiden:

1. Die Konstruktions- und Explorationsspiele

Sie fordern beim Eindringen in die Phänomene der Wirklichkeit ein Problemlöseverhalten und stoßen das konvergente oder produktive Denken an. Hier muß das Kind gedanklich planen, geeignetes Material und Werkzeug auswählen, technische Probleme lösen mit viel Geduld und Ausdauer. Durch dieses Spielen werden kreative Verhaltensweisen wie »Explorieren, selbständiges Experimentieren, Konstruieren und Erfinden entwickelt und ausgebildet.«¹⁵

2. Die Übungsspiele

Sie fördern mehr das reproduktive Denken, festigen Faktenwissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen. Zu ihnen zählen in der Regel Quartett-, Memory-, Domino-, Lotto- und Puzzlespiele.

3. Die darstellenden Spiele wie Rollen-, Plan- und Medialen Spiele.

Sie erfordern insbesondere die soziale Interaktion und Zusammenarbeit, befriedigen eigene und soziale Bedürfnisse, bauen Spannungen ab, formen Konflikte . . .

4. Die Spiele zur Entspannung und Unterhaltung

Sie dienen dem psycho-hygienischen Ausgleich, schaffen Gemeinschaft und tragen zum Wohlbefinden bei.

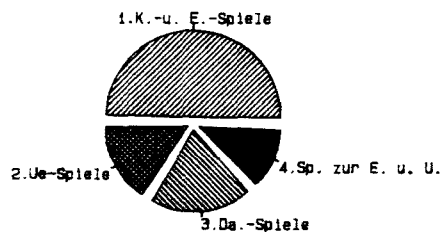
Nicht eigens unterschieden werden die sog. Rekonstruktionsspiele, die komplexe Handlungsfelder kritisch durchleuchten, in Aspekte zerlegen und modellhaft wieder aufbauen, um sie den Kindern verständlich zu machen. Da ihr Anteil in den Unterrichtswerken zur Zeit sehr gering ist, wurden sie in die Explorationsspiele einbezogen.

Wenn wir die Ausgaben der verschiedenen Unterrichtswerke vergleichen, ist zu sehen, daß zwei Spieltypen in den neuen Unterrichtswerken im Zuge der Lehrplanrevision aufgenommen haben: die Konstruktions- und Explorationsspiele mit circa 8 % und die Übungsspiele mit circa 10 %. Erinnert sei hier an die veränderte inhaltliche Gewichtung wie an das Lehrplananliegen, Grundwissen und Grundfertigkeiten zu sichern. Stark dezimiert wurden die darstellenden Spiele mit circa 10 %. Die Feinanalyse ergibt — wie bereits angedeutet —, daß dies vor allem am Wegfall und an der geringen Aufbereitung einiger Konfliktfelder liegt wie 'Wohnmöglichkeiten', 'Zusammenleben in der Schule', 'Ordnungen und Regeln beim Wohnen', 'Wählen und Entscheiden'. Erheblich abgenommen haben auch die Spiele zur Entspannung und Unterhaltung. Dies könnte mit der gegenwärtigen Wertschätzung der Arbeit und Leistung zusammenhängen. Eine gewisse Spiel-Wende¹⁶ hat also im ganzen — bisher kaum bemerkt — im Heimat- und Sachunterricht stattgefunden.

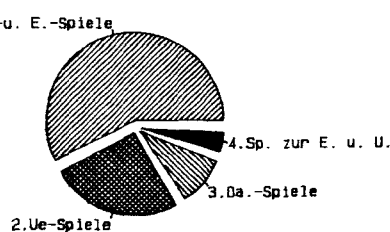
Anmerkungen

- 1) H. Schiffer, Spielformen als Lernhilfe, Freiburg 1982, S. 18
- 2) L. Krappmann, D. Hopf, Spiele und Spielerisches in der Grundschule 11/1979, H. 8, S. 328
- 3) Vgl. W. Seibold (Hrsg.), Spaß beim Spiel — Glück in der Schule, Heinsberg 1987, S. 11
- 4) Kultusministerium Baden-Württemberg, Bildungsplan für die Grundschulen, Villingen 1977, S. 11
- 5) Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan für die Grundschulen, Villingen-Schwenningen 1984, S. 12f.
- 6) a. a. O. S. 27.
- 7) a. a. O. S. 38.
- 8) Bildungsplan 1977, a. a. O. S. 42.
- 9) Vgl. a. a. O. S. 87f.
- 10) z. B. Auer, bsv. Mildenerger, Oldenburg/Westermann.
- 11) R. Wagner, Spielerisches Lernen im naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich des Sachunterrichts, in: Sachunterricht und Mathematik 10/1982, Teil 1, S. 122.
- 12) Die Kurve nach dem Bildungsplan 1977 wurde auf der Basis von fünf Unterrichtswerken erstellt (CVK, Diesterweg, Mildenerger, Oldenburg, Schroedel); die Kurve nach dem Bildungsplan 1984 auf der Basis aller acht Unterrichtswerke für Baden-Württemberg
- 13) z. B. Diesterweg, 1980 f. 2. Schj, SB 6; Mildenerger 1978 f. 2. Schj, Ab 6, 3. Schj, SB 41; Schroedel 1978 f. 2. Schj, SB 18, 3. Schj, SB 35, 4. Schj, SB 6/7.
- 14) Vgl. G. Walter, Spielen im Sachunterricht, Heinsberg 1984.
- 15) H. Ulrich, Bauen, Konstruieren, Experimentieren, in: Grundschule 8/1976, H. 1, S. 19.
- 16) Vgl. M. Rauch, Die Wende im Schulbuch für den Sachunterricht, in: M. Rauch/L. Tomaszewski, Schulbücher für den Sachunterricht, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 56, Frankfurt 1986, S. 53 ff.

Spielformen in Unterrichtswerken nach dem Bildungsplan 1977



Spielformen in Unterrichtswerken nach dem Bildungsplan 1984



Karl Kuhn

Das Zusammenspiel der Natur im Spiel entdecken.

Zwei Spiele aus der Freilandbiologie

Die Natur stellt sich heute dem Biologen als ein großes Spiel dar, in dem nur die Regeln festliegen, als ein Zusammenspiel, in dem jeder Teil der Natur seine Strategien entwickelt und sich durchzusetzen versucht. Wenn man darin eindringen will, bietet es sich an, die Natur auf dem gleichen Weg

zu entdecken, sich hineinzuversetzen in die Strategien, mit denen Lebewesen ihr Überleben sichern.

In Zusammenarbeit mit der Universität Berkeley und dem Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel wurde an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Flensburg und Lörach ein großangelegtes Forschungsprogramm über Freilandbiologie durchgeführt. Es wurden über vierzig Aktivitäten erarbeitet, die nahezu alle spielerische Elemente enthalten, die vom freien Gestalten von Phantasieblumen über Explorations- und Kimspiele bis hin zu anspruchsvollen Simulationsspielen führen. Für den Spielleiter wurden in knapper Form die biologischen Sachverhalte

zusammengefaßt. In einer Materialliste sind die Gerätschaften zusammengestellt. Dabei wurde darauf geachtet, daß man mit einfachsten Mitteln auskommt. Sorgfältig erprobte, in Einzelschritte aufgegliederte Spielanleitungen ermöglichen es auch Nichtbiologen, die Spiele mit Kindern oder Jugendlichen durchzuführen. Im folgenden werden zwei Explorationsspiele dargestellt.

Greifen wir ein Beispiel aus dem Bildungsplan für das 4. Schuljahr heraus: »Tiere passen sich der kalten Jahreszeit an«. Die Winterkälte ist lebensfeindlich. Verschiedene Strategien ermöglichen ein Überleben: Vögel und Säugetiere schützen sich vor allzugroßem Wärmeverlust durch ihr Gefieder beziehungsweise ihr Fell. Viele Kleinsäuger suchen sich einen geschützten Unterschlupf. Einige wenige wie zum Beispiel Igel und Murmeltier senken ihre Körpertemperatur und fallen in einen Winterschlaf. Zugvögel weichen dem Winter aus. Viele wechselwarme Tiere, zu denen zum Beispiel Schnecken, Spinnen und Insekten gehören, setzen ihrer Körperflüssigkeit Frostschutzmittel zu und können so den Gefrierpunkt bis auf -50°C senken. Häufig sind verschiedene Strategien miteinander kombiniert. Am Beispiel »Der beste Unterschlupf« und »Frostschutz« soll gezeigt werden, wie in der Grundschule Kinder in solche Überlebensstrategien eingeführt werden können.

Das erste Spiel: Der beste Unterschlupf

Die Spielidee

Die Kinder versetzen sich in die Rolle eines Tieres, das einen möglichst frostsicheren Unterschlupf sucht. Als Modelltier bekommt jeder Spieler ein Fläschchen, das mit warmer Gelatinelösung gefüllt ist. Kühlt die Lösung unter einen bestimmten Punkt ab, dann erstarrt die Gelatine und das Tier ist »erfroren«. Der Unterschlupf, in dem ein Modelltier am längsten »am Leben« bleibt, ist der günstigste.

Die Vorbereitung

Man benötigt etwa eine Stunde, um die Modelltiere vorzubereiten.

1. In 0,25 Liter kaltem Wasser wird circa 15 Gramm farblose Gelatine eingeweicht und unter ständigem Rühren so lange erhitzt, bis sie sich vollständig aufgelöst hat (Siehe Anweisung auf der Packung).
2. Für jedes Kind benötigen wir ein Schnappdeckel- oder Pillengläschen mit 10 oder 20 ml Inhalt. Die Gläschen müssen alle gleich groß sein, damit wir die Ergebnisse vergleichen können. Wir erhalten sie in Drogerien.
3. Die Gläschen werden zur Hälfte mit heißer Gelatine gefüllt und mit einem Deckel verschlossen.
4. Um ein Auskühlen der Fläschchen zu vermeiden, geben wir sie in ein großes Marmeladenglas mit heißem Wasser ($50-60^{\circ}\text{C}$). Sind die Gläschen zu stark abgekühlt, dann können sich dabei die Deckel lösen, die dann sofort wieder verschlossen werden müssen, bevor Wasser eingedrungen ist.
5. Das Marmeladenglas wird mit einem Deckel verschlossen und in eine Isoliertasche oder Styroporkiste gestellt. So bleiben die Modelltiere für 2 bis 3 Stunden für unser Spiel einsatzfähig.

Das Spiel beginnt

1. Fordern Sie die Kinder auf, zu berichten, was sie zu dem Thema: »Wie Tiere sich vor winterlicher Kälte schützen« wissen.
2. Zeigen Sie ein Gläschen mit warmer, flüssiger Gelatine. Sagen Sie, daß es ein Modelltier sein soll. Es »lebt«, solange die Gelatine flüssig ist. Ist die Gelatine erstarrt, dann ist das Tier »tot«.

3. Erklären Sie den Spielern, daß sie auf einem klar begrenzten Spielfeld von ca 20 x 20 Metern zwischen Hecken und Sträuchern eines Schulhofes oder am Rande eines nahegelegenen Waldes nach einem geeigneten Unterschlupf für ihr Tier suchen und ihn für die Überwinterung vorbereiten sollen. Es ist ausdrücklich erlaubt, mit Material, das am Boden liegt oder von Sträuchern und andern Pflanzen stammt, den Unterschlupf auszupolstern.

4. Rufen Sie nach ungefähr 5 Minuten die Kinder zusammen. Sagen Sie, daß alle Tiere gleichzeitig in die Verstecke gebracht werden müssen. Händigen Sie jedem Kind ein Gelatinelöschen aus. Die Kinder gehen zu ihren Verstecken. Auf Ihr Signal (Ruf, Pfiff) werden die Modelltiere im Unterschlupf versteckt.

5. In Abständen von etwa 5 Minuten prüfen die Kinder, ob ihre Tiere noch leben. In der Zwischenzeit gehen die Spieler von einem Unterschlupf zum andern und lassen sich zeigen, wie die Modelltiere untergebracht wurden.

6. Sobald alle Modelltiere »erfroren« sind, versammeln Sie die ganze Gruppe um sich und besprechen etwa folgende Fragen:

— Wie war der Unterschlupf ausgestattet, in dem ein Tier am längsten bzw. am kürzesten »überlebte«? Versuche eine Erklärung zu geben!

— Hat der Unterschlupf tatsächlich »warm gegeben« oder nur vor einem »raschen Auskühlen« geschützt?

— Welche Tiere (Schnecken, Spinnen, Insekten u.a.) habt ihr beim Vorbereiten des Unterschlupfs gefunden? Haben sie sich bewegt? — Gefundene Tiere am alten Platz belassen und eventuell wieder zudecken.

Weiterführung des Spiels

Viele Vögel und Säugetiere suchen im Winter keine warmen Verstecke auf. Wir prüfen nach, wie gut ein Federkleid oder ein Fell vor Kälte schützt. Modelltiere werden in Pelz, Wolle und Federn eingepackt. Zum Vergleich kann man noch andere Materialien wie zum Beispiel Papier, Styropor u.ä. zur Verfügung stellen. Zum Vergleich dienen uns »nackte« Modelltiere.

Das zweite Spiel: Frostschutz

Die Spielidee

Sinkt die Temperatur unter den Gefrierpunkt, dann erstarrt Wasser zu Eis. Für wechselwarme Tiere, die ihre Körpertemperatur nicht regulieren können, wird es lebensgefährlich, wenn die Körperflüssigkeit gefriert. Sie entziehen dem Körper Wasser und reichern die Körperflüssigkeit mit Glycerin, Zucker, Salzen und gelösten Eiweißstoffen an. So kennt man zum Beispiel Insekten, bei denen der Gefrierpunkt der Körperflüssigkeit bei -30°C liegt.

Durch eine geschickte Wahl verschiedener Gelatinekonzentrationen kann man Modelltiere herstellen, die bei gleichen Außenbedingungen verschieden lange flüssig bleiben. Es werden 3 verschiedene Modelltiere an die Kinder ausgegeben: Die farblosen erstarren schon nach 5 bis 10 Minuten, die roten nach 20 bis 30 Minuten, und die blauen überdauern fast eine Stunde. Die Kinder sollen herausfinden, welche Modelltiere am besten für die Überwinterung »angepaßt« sind.

Die Vorbereitung

Die Modelltiere werden im Prinzip auf die gleiche Weise hergestellt wie im vorangehenden Spiel. Es werden lediglich drei verschiedene Gelatinelösungen unterschiedlicher Konzentration und Farbe angesetzt.

1. Die Stammlösung enthält 40 Gramm Gelatine auf 0,5 Liter

Wasser. Sie ist ungefärbt.

2. Von der Stammlösung gibt man je 100 ml in zwei Schüsseln. Die Gelatine in der ersten Schüssel wird mit 100 ml heißem Wasser verdünnt und rot gefärbt (Tinte, Wasserfarbe, Oster-eierfarbe). Die Gelatine der zweiten Schüssel verdünnen wir mit 300 ml Wasser und färben sie blau.

3. Für jeden Spieler (bei mehr als 10 Teilnehmern für jede Zweiergruppe) füllen wir je ein Gläschen mit farbloser, roter und blauer Gelatine.

4. Die Gläschen werden in großen Marmeladengläser mit heißem Wasser in einer Isoliertasche warm gehalten.

Das Spiel beginnt

1. Besprechen Sie mit der ganzen Gruppe, daß es neben den Vögeln und Säugetieren, die ihre Bluttemperatur ständig zwischen 37 und 40°C halten, auch wechselwarme Tiere gibt. Fragen Sie die Kinder, welche Tiere sie kennen, und nennen Sie selbst ergänzend das eine oder andere Tier oder eine Tiergruppe wie z. B. die Insekten oder Spinnen.

2. Erklären Sie, daß die Gefahr besteht, daß die Körpertemperatur von wechselwarmen Tieren im Winter unter den Gefrierpunkt sinkt und die Körperflüssigkeit zu Eis erstarrt. Dies würde aber den Tod bedeuten. Regen Sie die Kinder dazu an zu überlegen, wie die wechselwarmen Tiere wohl beschaffen sein könnten, tiefen Temperaturen zu widerstehen, ohne daß die Körperflüssigkeit eingefriert. Geben Sie noch keine Lösung auf die Fragen.

3. Zeigen Sie je ein farbloses, rotes und blaues Modelltier. Sagen Sie, daß die »Tiere« nicht nur unterschiedlich gefärbt sind, sondern auch unterschiedlich gut an die Kälte angepaßt sind. Die einen erstarren früh, die andern halten lange aus.

4. Geben Sie jedem Kind (bzw. jeder Zweiergruppe) ein farbloses, rotes und blaues Modelltier. Sagen Sie, daß alle drei Tiere im selben Versteck untergebracht werden sollen,

um herauszufinden, welche winterhart sind.

5. Da es einige Zeit dauert, bis sich die »Wintertüchtigkeit« der Tiere erwiesen hat, diskutieren Sie in der Zwischenzeit einige Fragen. Vergessen Sie nicht in Abständen von etwa 10 Minuten die Verstecke kontrollieren zu lassen.

— Wie verhindern wir, daß im Winter die Kühlerflüssigkeit im Auto eingefriert? (Ein Zusatz von 30% Glykol senkt den Gefrierpunkt auf -30°C). Bei Schlupfwespen und andern Insekten steigt die Glycerinkonzentration im Herbst auf 30%. Der Gefrierpunkt sinkt auf $-17,5^{\circ}\text{C}$.

— Warum werden vereiste Straßen gesalzen (Der Gefrierpunkt des Wassers wird gesenkt). Bei allen wechselwarmen Tieren, die überwintern, steigt im Herbst die Konzentration an Zucker und Salzen in der Körperflüssigkeit, so daß sie erst bei tiefen Temperaturen gefriert.

— Manche Schmetterlingsraupen überstehen Temperaturen von -20°C , Stechmücken von -30°C und die Eier des Schwammspinners -50°C . So gut wirken Frostschutzmittel bei Insekten!

Wo finde ich Anregungen

In Zusammenarbeit mit dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel wurden zweiundvierzig Aktivitäten zur Freilandbiologie erarbeitet, die zum größten Teil für die Grundschule geeignet sind. Spielerische Elemente sind in fast allen Aktivitäten enthalten.

Weiterführende Literatur ist den angegebenen Büchern zu entnehmen.

Literatur

Cornell, J. B.: Mit Kindern die Natur erleben. Ahorn, Oberbrunn, 1979. Kuhn, K. Probst, W. und Schilke, K.: Biologie im Freien. Metzler, Stuttgart 1986.

Ulrich Grevsmühl

Mathematikspiele an englischen Schulen

Beobachtungen einer Studienreise

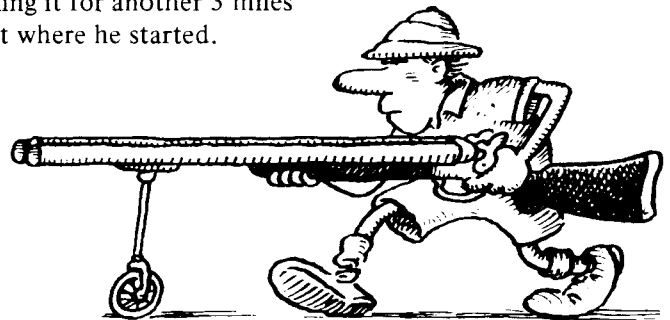
Der Mathematikunterricht im England unseres Jahrzehnts wird im wesentlichen von zwei Dokumenten beeinflusst. Das eine ist der 1982 unter Leitung von Sir Cockcroft erschienene Forschungsbericht »Mathematics counts« zur gegenwärtigen Situation der Schulmathematik, meist auch als »Cockcroft Report« bezeichnet. Das andere ist der von den Her-Majesty's-Inspektoren des Erziehungs- und Wissenschaftsministeriums veröffentlichte Bericht »Mathematics from 5 to 16« aus dem Jahre 1985 mit praktischen Vorschlägen zur Umsetzung der Empfehlungen des Cockcroft Reports in die Unterrichtspraxis. Es mag verwundern, daß beide Berichte weniger auf Spielformen eingehen, obgleich Spiele, ähnlich wie bei uns seit Beginn der Achtziger Jahre in verstärktem Maße in Schulwerken auftreten und im Unterricht eingesetzt werden, ja sogar heute in Lehrerkollegien systematisch in Form von Spielsammlungen und Computer-Software entwickelt werden. Dieser Beitrag beschreibt die Stellung des Spiels im englischen Mathematikunterricht und versucht, das Umfeld aus der Sicht unseres Nachbarn zu erleuchten und zu begründen. Er entstand im Anschluß an eine von Gerhard Messerle, Walter Neunzig und mir durchgeführte Studienreise nach Cambridge, Chester und Oxford im Herbst 1985,

bei der mehrere Schulen und Lehrerbildungsstätten besucht wurden.

Lehrer und Didaktiker orientieren ihren Unterricht in erster Linie an den Berichten des Erziehungs- und Wissenschaftsministeriums und seiner beratenden Forschungseinrichtungen. Dies ist erforderlich, da Lehrpläne auf nationaler Ebene nicht existieren, und nur einige der regionalen Erziehungsbehörden (LEAs) unverbindliche Richtlinien für ihre Schulen veröffentlichen. Obgleich Spiele als methodisch eigenständige Form offiziell noch wenig Anerkennung genießen, finden sie doch bei den eingangs genannten Dokumenten ihre Rechtfertigung in den Erziehungs- und Bildungszielen des Mathematikunterrichts, die gleichzeitig auch als wesentliche Merkmale des Spiels gelten können.

Zum Beispiel betont der Cockcroft Report in seinem berühmten Paragraphen 243 die Notwendigkeit der Diskussion als eines der grundlegenden Elemente des Mathematikunterrichts und nennt dabei nicht nur das Lehrer-Schüler-Gespräch, sondern auch die verbale, stoffbezogene Auseinandersetzung der Schüler untereinander. In analoger Weise sehen die nationalen Kriterien für die neuen GCSE-Prüfungen der Sekundarstufe vor, daß ab 1991 außer der schriftlichen auch die mündliche Leistung des Schülers bewertet werden soll. Aus diesen Gründen muß dem Schüler im Unterricht ausreichend Gelegenheit und Stoff für mathematische Diskussionen gegeben werden. Hier bieten Spiele in vielfältiger Weise Anlaß zum Gespräch. So kann etwa über die Richtigkeit von Antworten und Zügen sowie

A hunter followed his prey 3 miles south, 3 miles east and then eventually shot it after stalking it for another 3 miles which took him back to the point where he started.
What was his prey?



Das mathematische Rätsel als Problemlösesituation und Ausgangspunkt für mathematische Untersuchungen
— Aufgabe aus Brian Bolt: *Mathematical Activities*.

Hinweis zum Rätsel: Die Beute ist kein fliegender Elefant!

über Vor- und Nachteile verschiedener Strategien argumentiert werden.

»Mathematics from 5 to 16« führt als weitergehendes Erziehungsziel des Mathematikunterrichts das Miteinander- und Zusammenarbeiten der Schüler an. Spiele können auch hierbei einen wichtigen Beitrag zum kooperativen Verhalten im zwischenmenschlichen Bereich leisten. Kinder, die sich an Gruppenspielen beteiligen, lernen schnell, daß gute Zusammenarbeit sich positiv auf den Verlauf eines Spiels und die Erreichung des Ziels auswirken kann und dabei die menschlichen Beziehungen vertieft. Aber auch Gegner in einem Spiel verhalten sich kooperativ, wenn sie ein faires Spielverhalten an den Tag legen und nicht persönlichen Vorteil aus der Niederlage des andern schlagen.

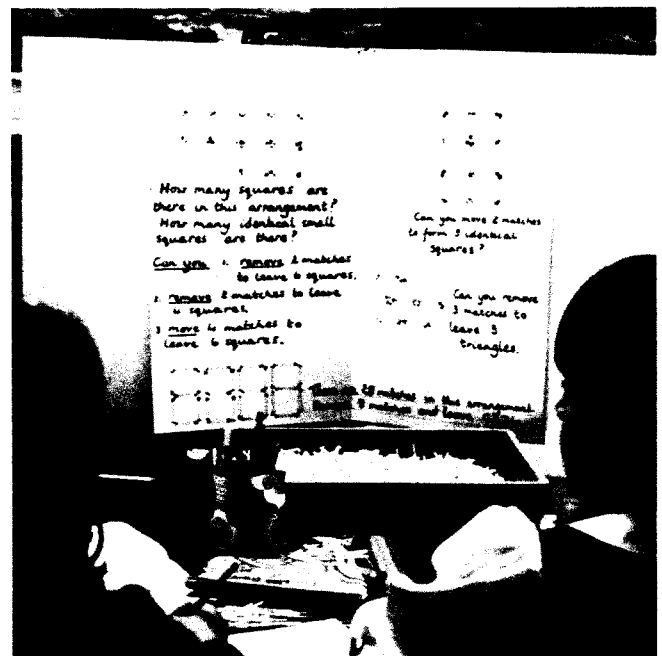
Erfolgreicher Mathematikunterricht beruht zu einem großen Teil auf der aktiven Mitarbeit des Lernenden. Kinder lernen Mathematik durch Tun und indem sie sich die Begriffe, Regeln und Zusammenhänge zu eigen machen. Spiele können außerordentlich motivierend wirken, nicht allein in Bezug auf die betreffende Aktivität, sondern allgemein auch für den gesamten Mathematikunterricht. Gleichzeitig setzen sie aber die aktive Beteiligung voraus. Kinder können nicht passiv spielen. Vor allem dann, wenn sie gewinnen oder die Genugtuung erfahren wollen, ein Rätsel oder Problem gelöst zu haben, wird von ihnen die volle Konzentration gefordert. Auf diese Weise machen Spiele den Schüler empfänglicher für neue Lerninhalte.

Spiele im Mathematikunterricht können also zu vielen wünschenswerten Nebenprodukten führen und, indem sie bestimmte Erziehungs- und Bildungsziele erfüllen, finden sie eine Rechtfertigung im Curriculum. Dennoch bleibt die vorrangige Frage:

Kann Mathematik durch Spiele effektiver unterrichtet werden?

Mathematikunterricht an englischen Schulen vollzieht sich methodisch in zwei Formen, dem rein fachbezogenen Unterricht, auch als »core work« bezeichnet, der dem Schüler vor allem Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, und dem Projektunterricht, dem sog. »project« oder »topic work«, bei dem ein zentrales Thema aus dem Erfahrungsbereich des Schülers fächerübergreifend behandelt wird. Wieviel Zeit für jede dieser Formen aufgebracht wird, hängt sehr stark von der einzelnen Schule ab. In der Regel wird sich der Projektunterricht vor allem in der Primarstufe und den ersten Jahren der Sekundarstufe über mehrere Wochen erstrecken, wobei der fachbezogene Unterricht parallel dazu in regelmäßigen Abständen stattfindet.

Lernspiele zum Üben und Festigen von Fertigkeiten und Kenntnissen in den Bereichen Arithmetik, Algebra, Größe und Geometrie sowie zur Bildung und Vertiefung mathematischer Begriffe werden vor allem beim »core work« eingesetzt. Außer den konventionellen Brett- und materialbezogenen Spielen sind in den letzten Jahren in allen Schuljahren immer häufiger der Taschenrechner und der Computer als Spielmittel zu finden. Staatliche Zuschüsse und Lehrerfortbildungsmaßnahmen durch das Microelectronics Education Program (MEP) ermöglichten es allen Schulen, geeignete Geräte und Software anzuschaffen. Während die Sekundarschulen ganze Computer-Abteilungen einrichteten, wurden die Primarschulen in der Regel mit ein bis drei PCs ausgestattet, die in einem Rotationsverfahren jeder Klasse und jedem Schüler zugänglich gemacht werden. Heute steht dem Lehrer für alle Altersgruppen eine große Palette an Lernprogrammen und Computerlernspielen zur Verfügung, mit denen gezielt Leistungsdefizite des Schülers behoben werden können. Empirische Untersuchungen in verschiedenen Bereichen haben gezeigt, daß der regelmäßige Einsatz von



Mathematische Knobelaufgaben mit Streichhölzern bei den »Upper Juniors« (10 – 11-jährigen)

Spielen im Unterricht besonders beim schwachen Schüler eine beträchtliche Steigerung der Fertigkeiten des Rechnens, des Umgangs mit geometrischen und algebraischen Operationen bewirken sowie die Bildung neuer Begriffe und die Vertiefung und Erweiterung existierender Begriffe erleichtern kann. Damit verbunden ist eine anhaltende Motivation im Unterricht und eine positivere Einstellung zur Schule allgemein feststellbar.

Mit dem Computer hat in vielen Primarschulen in den letzten beiden Jahren die LOGO-Schildkröte ihren Einzug gehalten. Dieses kybernetische, mit einem Zeichenstift ausgestattete Tier wird auf ein am Boden liegendes Zeichenblatt gestellt und über einen PC gesteuert. Es ist ein sehr vielseitiges Spielzeug, mit dem durch entdeckendes Lernen geometrische Grunderfahrungen gemacht und Begriffe erlernt werden können. Daneben verlangt seine Beherrschung ein gutes Maß an vorausschauendem Denken und die Fähigkeit, einfache Algorithmen und LOGO-Programme zu formulieren. Aber auch ohne Malstift eignet sich die Schildkröte schon für die 4- und 5jährigen als ein Medium, um einfache Orientierungs- und Bewegungsspiele sowie Hindernisrennen durchzuführen.

Mathematische Untersuchungen spielen auch in anderen Bereichen des progressiven Unterrichts eine wichtige Rolle. Insbesondere bieten Rätsel, Knobelaufgaben und strategische Spiele lohnende Bereiche, bei denen der Schüler Lösungsstrategien und andere Fähigkeiten entwickeln kann, wie das Vorgehen nach Versuch-und-Irrtum, die Suche nach geeigneten Strukturen und Mustern, die Vereinfachung schwieriger Aufgaben, das Aufstellen und Testen von Hypothesen, schlußfolgerndes Denken sowie Verallgemeinern und Beweisen.

Neben dem rein fachlichen Unterricht nimmt der fächerübergreifende Projektunterricht eine wesentlich bedeutendere Stellung ein als bei uns. Praxisbezug ist hierbei ein wichtiges Kriterium der Stoffauswahl, das auch in den neuen

Prüfungen der Sekundarstufe vorgeschrieben wird. Aufgabenstellungen aus dem Alltag sowie anwendungsorientierte Probleme und Spiele bilden Ausgangspunkt für Problemlösungssituationen. Problemlösen wird hier als konvergierende Aktivität gesehen, bei der durch »mathematical modelling« eine Lösung eines bestimmten, vorgegebenen Problems gefunden werden soll. Im Kontrast dazu stellt die mathematische Untersuchung eher eine divergierende Tätigkeit dar. Der Schüler wird ermutigt, alternative Möglichkeiten und Strategien zu erforschen, indem er zum Beispiel andere Vorgehensweisen wählt oder die Parameter der Aufgabe verändert.

Der progressive Mathematikunterricht an englischen Schulen enthält heute in verstärktem Maße Spielformen und -medien, die bei uns entweder gar nicht auftreten, wie zum Beispiel die LOGO-Schildkröte und der PC in der Primarstufe, oder häufig nur eine untergeordnete Bedeutung spielen wie Schüleruntersuchungen zu Knobelaufgaben, mathematischen Rätseln und Problemen. Verschiedene Forschungsergebnisse weisen darauf hin, daß der Mathematikunterricht effektiver werden kann, wenn Spiele nicht nur sporadisch und isoliert eingesetzt werden, sondern regelmäßig vorkommen und voll in das Unterrichtsprogramm integriert werden.

Literatur:

- 1) Mathematics counts: Report of the Committee of Inquiry into the teaching of mathematics in schools under the chairmanship of Dr. W. H. Cockcroft. HMSO London, 1982
- 2) Mathematics from 5 to 16: Curriculum Matters 3. HMSO London, 1985
- 3) Brian Bolt, Mathematical Activities: A resource book for teachers. Cambridge University Press, Cambridge, 1982



Josef Schneider

Die Spielothek an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Angebote für Studierende und für Lehrer
im Fach Gruppenpädagogik

Der Wunsch

»Eigentlich bräuchten wir an der Pädagogischen Hochschule eine Einrichtung, in der verschiedene Spiele gesammelt, falls nötig ergänzt und verbessert und Studentinnen und Studenten zum Spielen motiviert werden«. So, oder so ähnlich wurde vor einigen Jahren ein studentischer Wunsch an uns herangetragen. Sollte daraus so etwas wie eine »Spielothek« werden?

Die Idee

Nach einer scheinbar eher »kopflastigen« Phase der Pädagogik sollte das Spiel wieder einen höheren Stellenwert erhalten. »Amtlicherseits« wurde dazu ermuntert. Der Wunsch nach einer eigenen Einrichtung für den Bereich »Spiel« fiel also auf fruchtbaren Boden; die Idee »Spielothek« konnte Gestalt gewinnen.

Die Realität

Ein bescheidener Raum im Kellergeschoß des KG II der Pädagogischen Hochschule wurde gefunden, entsprechend gestaltet, und ein kleiner Grundstock an Gesellschafts-, Brettspielen, Spielkarteen und Fachliteratur konnte beschafft werden. Manches davon wurde uns auch geschenkt, anderes als »Dauerleihgabe« überlassen. Wer andere zum Spiel anregen will – so unsere Überlegung – sollte selbst Freude am Spiel haben, eben spielfähig sein. Deshalb wurden von uns Spielseminare und Spielabende angeboten; dabei wurde sehr handlungsorientiert gearbeitet.

Unsere kleine Spielothek mit ihrem ausgesuchten Bestand erwies sich als sehr wertvoll. Neben diesem eher offiziellen Angebot der Pädagogischen Hochschule zum Bereich »Spiel« gab es sehr bald »Spielfeten« und »Spieltreffs« im eher privaten Kreis. Der Spielverleih wurde eingerichtet – und er floriert seit der Zeit. Über Unterrichtsversuche, Lehrproben und die Gestaltung von Spielstunden durch unsere Studentinnen und Studenten wurden die »Spielothek« auch in vielen Schulen von Freiburg und Umgebung bekannt, so daß seither mancher Lehrer an die Pädagogische Hochschule kommt, wenn er

- ein Spielfest vorbereiten
- eine Spielstunde gestalten
- einen Schullandheimaufenthalt planen will.

Was kann die Spielothek Grundschullehrerinnen und -lehrern anbieten?

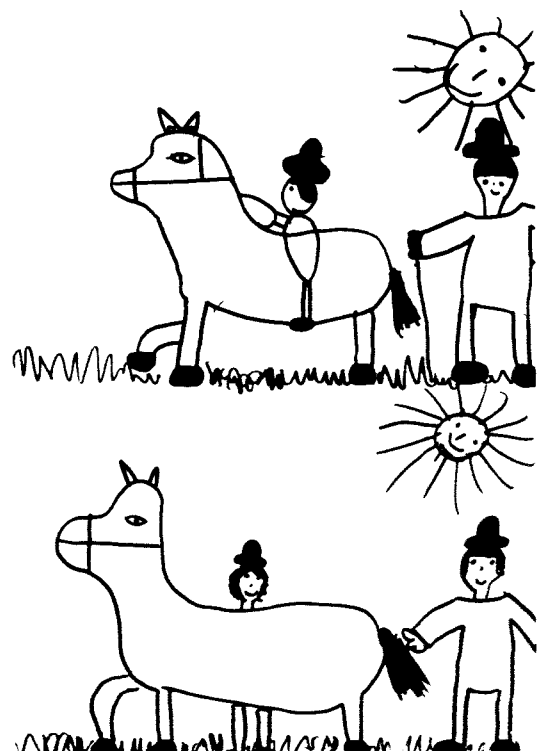
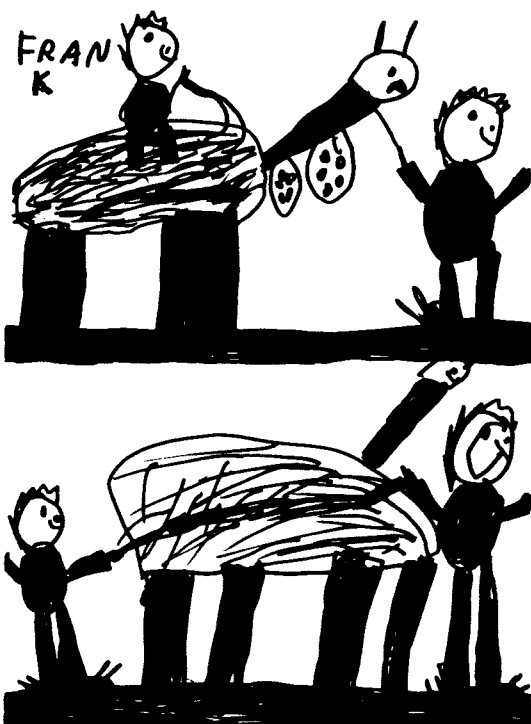
Da sind zunächst unsere beliebten Fallschirme, die die Kinder zu immer neuen Spielideen motivieren, die Pushbälle, die bis zu 80 cm Höhe aufgepumpt, phantastische Spielzeuge sind, Sommerski, Säcke, Pedallos, mit denen sich herrliche lustige »Wettspiele« veranstalten lassen. Für »Regenpausen«, »Spielstunden«, Spielabende im Schullandheim haben wir eine Reihe Würfel-, Quiz-, Helfer-, Märchen-, Umwelt-, Denk-, Taktik- und Logikspiele.

Wann ist die Spielothek geöffnet?

Der Ausleihbetrieb ist auf die Mithilfe von Studenten angewiesen. Deshalb können die genauen Öffnungszeiten erst zu Beginn des jeweiligen Semesters angegeben werden. Bis jetzt steht für das Sommersemester 87 folgende Öffnungszeit fest:

Dienstag 15–16 Uhr KG II –114, Tel. 68 22 33

Die weiteren Öffnungszeiten sind unter der angegebenen Nummer oder unter Tel. 68 22 86 zu erfragen.



Berichte – Meinungen – Informationen

Peter Günther

Wolfgang Schlegelmilch geht in den Ruhestand

Der Weg des Studenten der Neuphilologie führte von Mainz über Tübingen an die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Hier promovierte Wolfgang Schlegelmilch bei dem Germanisten Walter Rehm. Im Anschluß an seine Studienzeit erschloß er sich als Student der Süddeutschen Büchereischule in Stuttgart einen Bereich der Wissenschaftsverwaltung, für den er sich während seiner gesamten beruflichen Laufbahn interessiert hat. Während seiner sechsjährigen Tätigkeit als Lehrer, besonders am Landeserziehungsheim Odenwaldschule in Oberhambach, nahm er die Chance wahr, sich mit den grundsätzlichen Möglichkeiten pädagogischen Handelns auseinanderzusetzen. Der Lehrbeauftragte und Dozent für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur wurde 1971 zum Professor an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt ernannt. Zwei längere Auslandsaufenthalte haben seine Entwicklung mitgeprägt: Eineinhalb Jahre war er deutscher Lektor am University College of Wales, Aberystwyth/Cardiff und ein Jahr Visiting Professor am English Department des Trenton State College, Trenton, N.J. USA.

Zum Wintersemester 1974/75 wurde Wolfgang Schlegelmilch als Professor für Didaktik des Englischen an die Pädagogische Hochschule berufen. Er konzentrierte sich auf die

Didaktik-Methodik unter Einbeziehung der Sprachwissenschaft, sofern sie angewandte Linguistik ist und ihre Leistung für den Englischunterricht deutlich wird. Einen eigenen Akzent hat er im fachdidaktischen Bereich insofern gesetzt, als er in Veranstaltungen und Veröffentlichungen sein Augenmerk vorwiegend auf den Englischunterricht an Hauptschulen richtete und besondere Aufmerksamkeit den Lernschwierigkeiten leistungsschwacher Schüler schenkte.

Sein ganz persönliches Profil als Wissenschaftler hat Wolfgang Schlegelmilch jedoch in seinen vielen Veranstaltungen und Veröffentlichungen zu seinem Spezialgebiet gewonnen – der Kinder- und Jugendliteratur. Langjähriges Mitglied der Internationalen Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur, ist er besonders durch seine zahlreichen Artikel in dem vierbändigen Standardwerk »Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur« bekannt geworden. Mit großem Einfühlungsvermögen und literaturdidaktischem Geschick hat er in seinen Seminaren und Publikationen die repräsentativen Autoren und Werke der englischsprachigen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. bis ins 20. Jahrhundert behandelt und seinen Studierenden wertvolle Einsichten in den komplexen Zustand des jungen Menschen zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt vermittelt.

Seine besondere Art von Kollegialität, die in seiner Menschlichkeit gründet, macht Wolfgang Schlegelmilch für uns alle als Gesprächspartner besonders wertvoll. Dies gilt auch für die Zukunft: Er ist und bleibt ein Mitglied des Faches Englisch und der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Siegfried Thiel

Artur Kern zum 85. Geburtstag

Eine Mutter aus der Schweiz sprach mich bei einem zufälligen Kennenlernen an: Sie wisse nicht, ob sie ihren 6jährigen Sohn schon in die Schule schicken soll. Es gäbe da doch Tests, welche die Schulfähigkeit überprüfen könnten. Ob ich nicht ...

Normalerweise sind wir Pädagogen auf eine solche schnelle Hilfestellung nicht vorbereitet, aber für diesen Fall lag ein erprobtes Instrumentarium bereit, der Kern'sche Grundleistungstest. Ich ließ das Kerlchen einige Zeichnungen machen – darunter die inzwischen so berühmte menschliche Figur – verlangte von ihm, daß er einige mehrteilige Arbeitsaufträge durchführte, und spielte mit ihm die Zahlvorstellungselemente an Hand von Streichhölzern durch. All dies bewältigte der Bub ohne Schwierigkeiten, und ich konnte die Mutter beruhigen: den Mindestanforderungen der Schule würde er aller Voraussicht nach genügen.

Bespreche ich im Seminar die heute verfügbaren komplexeren Tests und lasse sie von den Studierenden mit dem Kern'schen Grundleistungstest vergleichen, so erstaunt es uns immer wieder, wie hoch die Korrelation zwischen den unterschiedlichen Ansätzen ist – obwohl der Kern'sche Test mit einem Minimum des sonstigen Aufwands auskommt. Aber man muß älter werden, um zu erfahren, daß manche Dinge nicht mehr viel verbessert werden können.

Artur Kern feierte am 7. März seinen 85. Geburtstag. Er kann auf ein erfülltes Lebenswerk zurückblicken, das in seiner schon klassischen Ausprägung auch heute Theorie und Praxis der Grundschule und darüber hinaus beeinflusst. Es ist sicher kein Zufall, daß wir uns auf einer Tagung zum Sachunterricht im März dieses Jahres wieder um die Begriffe »Gesamtunterricht« und »Ganzheitsunterricht« stritten und dabei auf Artur Kerns Gedanken zurückgriffen. Wenn wir uns selbst beobachten, was wir Studierenden im Rahmen der Unterrichtsplanung in der Grundschule raten, so stellen wir schnell fest, wie wir uns auch an den Konzepten aus Gestalt- und Ganzheitspsychologie orientieren, an denen Artur Kern angeknüpft und die er schöpferisch weiterentwickelt hat.

Respektvoll gedenken wir der Arbeit dieses Gelehrten, die von Problemen der Sprachheilkunde und der Schwerhörigkeit ihren Ausgang nahm und über Fragen der Schulreife, des Erstlese-, Erstschrift- und Erstrechenunterrichts bis hin zu den methodischen Problemen der Differenzierung führt. Seine größte Sorge gilt immer dem einzelnen Kind und dabei besonders dem nicht so leistungsfähigen und geschädigten, dessen Schicksal er uns in seinen Werken mit bewegenden Worten beschreibt. Daneben steht ergänzend seine distanzierte Sachlichkeit, wenn es um die kritische Analyse anderer und eigener Konzeptionen geht. Mit dieser ihn kennzeichnenden Spannweite lebt er uns den engagierten und selbstkritischen Wissenschaftler und Erzieher beispielhaft vor. Wir wünschen ihm, dem wir soviel zu verdanken haben, noch viele zufriedene Jahre.

25 Jahre Pädagogische Hochschule Freiburg 1962 – 1987

Festtage 11. bis 13. Juni 1987

Die Pädagogische Hochschule Freiburg lädt alle Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere die „Ehemaligen“, herzlich ein.

Donnerstag, 11. Juni 20.00 Aufführung des Theaterkollektivs
Aula

Freitag, 12. Juni 9.00 Ökumenischer Gottesdienst
St. Barbara
10.30 Festakt, Aula
15.00 Treffen der „Ehemaligen“, Campus
20.00 Festlicher Abend, Mensa

Samstag, 13. Juni 20.00 Carl Orff: „Carmina burana“
Augustinermuseum

Rahmenprogramm: Ausstellung „Schule in der guten alten Zeit“
Hauptstelle der Öffentlichen Sparkasse
Freiburg
3. Juni bis 19. Juni 1987

Nähere Auskünfte: Telefonzentrale der Pädagogischen Hochschule
Freiburg
Telefon (07 61) 6 82 - 1

Personalia

Ausgeschieden

Herr Ober, seit 1970 an der Pädagogischen Hochschule, bis 14. November 1986 Leiter der Personalabteilung, ist auf eigenen Wunsch an das Geologische Landesamt versetzt worden.

Herr Wagner, bis 8. März 1987 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsstelle, ist zum Bürgermeisteramt Freiburg übergewechselt.

Frau Grimm-Raabe, Klavierlehrerin, seit 1964 an der Pädagogischen Hochschule, ist Ende März 1987 in den vorzeitigen Ruhestand getreten.

Frau Ernst, seit 1976 als Photolaborantin an der Pädagogischen Hochschule tätig, ist Ende März 1987 in den Ruhestand getreten.

Gastprofessur

Dr. Jesse L. Berry, Stetson University, Deland, Florida/US, ist vom 5. Februar bis 23. Juli 1987 Gastprofessor im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Heinrich-Buchgeister-Preis

Als erfolgreichster Studentensportler des Jahres 1986 erhielt Martin Duffner, Student an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, den vom Rektor der Universität Freiburg jährlich verliehenen Heinrich-Buchgeister-Preis. Martin Duffner ist seit Jahren der führende Karatesportler in Freiburg. Er gewann mehrere Deutsche Meistertitel und Hochschulmeistertitel, sowohl im Einzel als auch in der Mannschaft. Nach einem erfolgreichen Lehramtsstudium hat sich Martin Duffner an der Pädagogischen Hochschule im Studiengang Diplom in Erziehungswissenschaft eingeschrieben.

Klaus Bodemeyer, Weingarten

»Kleine Zeichenschule« von Eberhard Brügel

Als vor etwa vier Jahren der Christophorus-Verlag eine »Kleine Zeichenschule« herausgeben wollte, dachte E. Brügel zunächst nur an eine Beratung der methodischen und gestalterischen Konzeption. Inzwischen liegt seit dem Sommer 1986 das neunte Heft seiner Zeichenschule vor, wie alle bisherigen Hefte von E. Brügel selbst geschrieben und gezeichnet. Aus distanzierter Beratung wurde ein anhaltendes künstlerisches und pädagogisches Engagement.

In der Reihenfolge ihrer Erscheinung heißen die Titel der einzelnen Hefte: Zeichnerische Mittel; Körperhaftes Zeichnen; Figurenzeichnen; Zufall und Gestaltung; Landschaftszeichnen; Tiere zeichnen; Portraitzeichnen. Schon diese Ergänzung von Motivgruppen und spezifischen Ausdrucksmitteln der Zeichnung weist auf das Ziel, dicht ineinander gefügte gestalterische Grundlagen zu vermitteln. Im Unterschied zu vergleichbaren Publikationen gelingt dieser Zeichenschule die schwierige Balance von methodisch strengem, kursartigem Aufbau und dem Angebot alternativer Studienwege, das individuellen Begabungen und Sehweisen entgegenkommt. Das Bemühen, systematische, immer überprüfbare gestalterische Erarbeitung und individuellen Ausdruck in einer komplexen Bildsprache zu verbinden, hebt die Zeichenschule deutlich über das Niveau handwerklicher Anleitung. Bezüge zur Kunstgeschichte und zeitgenössischen Kunst fordern heraus, Wahrnehmung und Bewußtsein zu schärfen; denn es geht nicht um die Vermittlung eines formelhaften Zeichenrepertoires, vielmehr um die Grundlagen einer beweglichen und selbstkritischen gestalterischen Praxis. Man merkt den Heften an, daß sie einer langen Lehrpraxis des Autors entstammen. Inzwischen liegen eine französische und eine niederländische Übersetzung der Zeichenschule vor.



Aus der kleinen Zeichenschule: Band, Pflanzen und Bäume

Elisabeth Erdmann

»Alltag und Fest in Athen«

Eine Ausstellung in der Universitätsbibliothek Freiburg

Am 16. Januar 1987 wurde die Ausstellung in der Universitätsbibliothek Freiburg eröffnet durch Dr. Evers, Bürgermeister der Stadt Freiburg, Prof. Dr. Schupp, Rektor der Universität Freiburg, und Prof. Dr. Schwark, Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Damit wurde sichtbar, daß es sich um eine Zusammenarbeit der Museen der Stadt, der Universität und der Pädagogischen Hochschule handelte. Die Ausstellung von griechischen Vasenbildern auf 75 Fotostellwänden war von Althistorikern und Archäologen der Universitäten Paris und Lausanne erarbeitet worden. In Freiburg wurde sie durch 24 originale griechische Vasen ergänzt, die vom Badischen Landesmuseum Karlsruhe, den Sammlungen der Archäologischen Institute der Universitäten Heidelberg und Tübingen und von privater Seite ausgeliehen wurden.

Vom 6. bis 4. Jh. v. Chr. wurde in Athen reich bemalte schwarz- und rotfigurige Keramik hergestellt. Das Anliegen der Ausstellung war, zu zeigen, daß bei aufmerksamer Betrachtung der Bildelemente uns ungewohnte Bildinhalte erschlossen werden können. Erläutert wurden Denkstrukturen und Wertvorstellungen des klassischen Athen, im Umriß die Struktur einer uns trotz aller emotionalen Beziehung unvertrauten Kultur.

Da die Ausstellung seit längerem geplant war, konnte das Lehrangebot an Universität und Pädagogischer Hochschule entsprechend gestaltet werden: An der Universität veranstaltete das Fach Klassische Archäologie im Wintersemester 1986/87 ein Proseminar: »Themen und Stil der frührotfigurigen Vasenmaler« (Prof. Strocka). Im Fach Geschichte der Pädagogischen Hochschule fand bereits im Sommersemester 1986 ein fachwissenschaftliches Seminar mit dem Thema »Zivilisation und Kultur in Athen im 5./4. Jh. v. Chr.« statt (Erdmann). Im Wintersemester 1986/87 gab es ein fachdidaktisches Seminar unter Leitung von Frau Erdmann und Frau Heideborn. Zuerst wurde ein Führer durch die Ausstellung für Schüler und Jugendliche erstellt. Weiter wurden Führungen für Schulklassen und ein zusätzliches museumspädagogisches Angebot erarbeitet. Die Studenten sollten die Möglichkeit erhalten, das, was sie theoretisch geplant hatten, praktisch zu erproben.

Während ihrer siebenwöchigen Laufzeit zog die Ausstellung 19.720 Besucher an. Täglich außer Rosenmontag wurde eine öffentliche Führung angeboten, am letzten Öffnungstag wurde wegen des starken Andrangs ihre Zahl auf drei erhöht. So fanden insgesamt 53 öffentliche Führungen statt, die durchschnittlich von 15 Personen besucht wurden. Diese Führungen wurden von Studenten des Archäologischen Instituts und des Althistorischen Seminars gehalten. Dazu wurden 119 Schulklassen von Studenten des Faches Geschichte an der Pädagogischen Hochschule geführt. Elf dieser Klassen nahmen noch an einem Projekt wie »Theaterspielen in griechischer Kleidung« oder »Herstellung von Masken nach Vorbildern der Ausstellung« teil. Etwas mehr als die Hälfte der Klassen kam nicht aus Freiburg, sondern aus dem weiteren Umkreis. Die weiteste Anreise nahmen Schüler und ihr Lehrer aus Sigmaringen auf sich. Dazu kamen noch fünf Klassen aus Frankreich, die in französischer Sprache durch die Ausstellung geführt wurden. Ungefähr dreiviertel der Klassen kamen von den Gymnasien.

Am freien museumspädagogischen Angebot, das an sechs Nachmittagen angeboten wurde, nahmen 124 Kinder

und Jugendliche teil. An fünf Terminen wurden insgesamt 94 Lehrer durch die Ausstellung geführt.

Der guten Zusammenarbeit und dem Engagement aller Beteiligten ist es zu verdanken, daß die Ausstellung in Freiburg in dieser Form gezeigt werden konnte.

Bernhard Maurer

Hochschultag zum Thema

»Lehrerarbeitslosigkeit«

Am 28. Januar 1987 fand an unserer Hochschule auf Beschluß des Senats ein Hochschultag zum Thema »Lehrerarbeitslosigkeit« statt. Nach einer Einführungsveranstaltung im Großen Hörsaal wurden in verschiedenen Arbeitsgruppen folgende fünf Themen diskutiert: »Bildungspolitik in der heutigen Gesellschaft«, »Lehrerbedarfsermittlung und Arbeitsumverteilung«, »Darüber spricht man nicht: Studiensituation an der PH«, »Mein Bildungsverständnis« und »Alternativen«. Außerdem hat sich eine Gruppe mit dem Ziel konstituiert, das Thema szenisch darzustellen. In einer abschließenden Vollversammlung wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vorgestellt und weitere Anregungen diskutiert. Die Teilnehmer der Veranstaltung beschlossen, den Kultusminister des Landes einzuladen, sein Modell zur Verringerung der Lehrerarbeitslosigkeit in einem Vortrag an der Hochschule vorzustellen. Von Seiten der Diplomstudierenden wurde darauf hingewiesen, daß nicht von Lehrerarbeitslosigkeit, sondern von Pädagogenarbeitslosigkeit gesprochen werden sollte. Der Hochschultag wurde von einem Senatsauschuß gemeinsam mit einem vom ASTA gebildeten studentischen Arbeitskreis vorbereitet. Grundlage weiterer Überlegungen und Unternehmungen soll eine Dokumentation sein, die die Ergebnisse des Hochschultages und sonstiges Informationsmaterial enthält, sie ist über die Pressestelle und über den ASTA zu beziehen.

»Grundschule«-Beirat

Die Zeitschrift »Grundschule« hat einen neuen Beirat, dem auch Prof. Siegfried Thiel angehört. Das Gremium berät die Redaktion der Zeitschrift in pädagogischen Fragen.

Kongreß des Fachverbandes Moderner Fremdsprachen (FMF)

Der Fachverband Moderne Fremdsprachen hat seine Satzung geändert. Danach tritt in Baden-Württemberg — wie in den anderen Bundesländern — an die Stelle der bisherigen vier Landesteilverbände ein Gesamtlandesverband. Dieser trat am 13./14. März 1987 zu seiner konstituierenden Sitzung in Freiburg zusammen und wählte den Vorstand. Erster Vorsitzender wurde Prof. Dr. Pelz, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Manfred Pelz

Internationale Studien

Im Sommersemester 1987 veranstaltet die Pädagogische Hochschule in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission eine Buchausstellung zu internationalen Themen. Entsprechende Ausstellungen haben bereits in den Universitäts- und Hochschulbibliotheken Heidelberg (November 1983), Braunschweig (Februar 1985), Oldenburg (April/Mai 1985), Lüneburg (Oktober 1985) und Flensburg (Mai 1986) stattgefunden.

Die Bücher werden von der UNESCO bereitgestellt und gehen nach Beendigung der Ausstellung in den Besitz der Pädagogischen Hochschule Freiburg über. Folgende Themenbereiche sollen dokumentiert werden:

- Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Europäischen Gemeinschaft
- Erziehung, Bildung und Ausbildung in den sozialistischen Ländern
- Migrationsforschung, Ausländerpädagogik / Interkulturelle Erziehung, Zweitsprachendidaktik, Muttersprachendidaktik im Aufnahmeland
- Beziehungen deutscher Bildungseinrichtungen zum Ausland und interkulturelle Erziehung in deutschen Bildungseinrichtungen; deutsche Kulturpolitik im Ausland.

Die Ausstellung begann am 14. Mai 1987 (KG II, Eingangsbereich) und wurde durch einen Vortrag des Erziehungsreferenten der deutschen UNESCO-Kommission eingeleitet: Dr. Traugott Schöfthaler: 'Internationale Aufgaben für zu-

künftige Erzieher'. (Im Zusammenhang damit Podiumsdiskussion mit Frau Prof. Dr. Staudinger, Ehrenmitglied der deutschen UNESCO-Kommission; Prof. Dr. Digeser, Prof. Dr. Hug, Prof. Dr. Lörcher, Prof. Dr. Osswald, Prof. Dr. Pelz).

Zum gleichen Thema und gewissermaßen als 'Einrahmung' der Ausstellung veranstaltet die Pädagogische Hochschule Freiburg im Sommersemester 1987 eine Vortragsreihe zu folgenden Themen (die Veranstaltungen beginnen jeweils um 18.00 Uhr c. t.):

21. Mai 1987

Karl Mörsch, Staatssekretär a.D., Ludwigsburg: 'Entwicklungspolitik und internationale Beziehungen'

4. Juni 1987

Prof. Dr. Hartwig Haubrich, Pädagogische Hochschule Freiburg: 'Die Wahrnehmung von Ländern und Völkern'

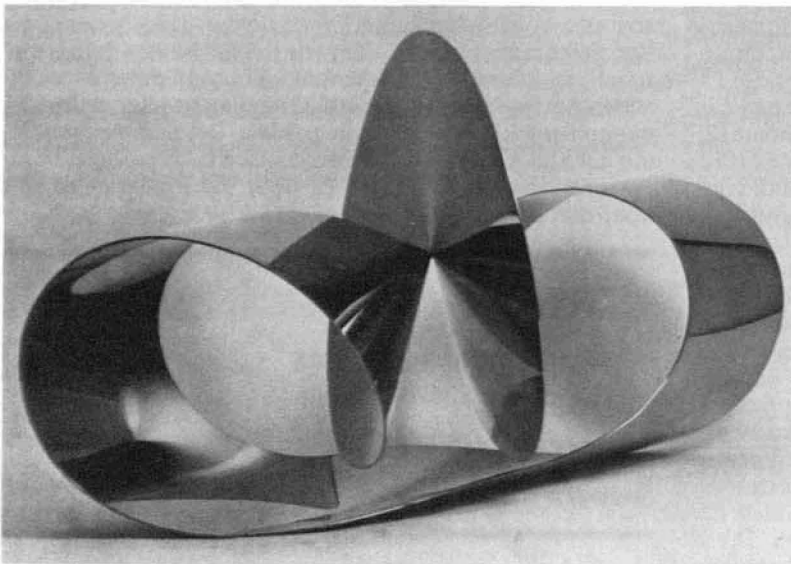
25. Juni 1987

Dr. Günter Bär, ehem. Leiter des Goethe-Instituts Paris, München: 'Sprachpolitik als Bildungspolitik'

2. Juli 1987

Dr. Leonhard Müller, Präsident des Oberschulamtes Nordbaden, Karlsruhe: 'Internationale Erziehung als neue Aufgabe der Schule'.

Buchausstellung und Vortragsreihe stehen in Zusammenhang mit Bemühungen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, das Veranstaltungsangebot verstärkt auf internationale Themen auszurichten beziehungsweise diesbezügliche Veranstaltungen unter den Ordnungsgesichtspunkten 'Internationale Studien' und 'Internationale Aufgaben für Erzieher' auszubringen.



Max Bill, Begrenzung geht durch das Zentrum, 1972

Mathematik in der Kunst der letzten dreißig Jahre

Das Wilhelm-Hack-Museum in Ludwigshafen zeigte in der Zeit vom 7. Februar bis 29. März 1987 eine vielbeachtete Ausstellung mit Werken von über 150 Künstlern aus 16 Ländern zu dem Thema »Von der magischen Zahl über das endlose Band zum Computerprogramm — Mathematik in der Kunst der letzten dreißig Jahre«, die von dem Freiburger Professor an der Pädagogischen Hochschule, Dietmar Guderian, konzipiert wurde. Mehrere Fernseh- und Rundfunksendungen und eine Vielzahl von Besprechungen in nationalen und

internationalen Zeitschriften »erregten Neugier« auf diese Ausstellung mit ihren »zahlreichen spektakulären Leihgaben aus aller Welt«. Eine siebenteilige Vortrags- und Führungsreihe durch Dietmar Guderian sowie ein umfangreicher Katalog unterstützten das besondere Anliegen, im Rahmen einer Ausstellung »von spielerischer Anmut und Größe, die niemals erdrückt« (Christel Heybrock) das Verhältnis von Kunst und Mathematik zueinander aufzuzeigen und zugleich viele Besucher, die bisher keinen Zugang zu dieser zur Zeit besonders aktuellen Kunstrichtung gefunden hatten, an diese heranzuführen. Erfreulicherweise wurden darüber hinaus rund neunzig schulbezogene Führungen durch Lehrer bzw. Mitarbeiter des Museums erforderlich.