

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heim- und Anstaltswesen = Revue suisse des établissements hospitaliers
Band: 44 (1973)
Heft: 9

Artikel: Sinn und Wesen des Spiels im Urteil zeitgenössischer Psychologen
Autor: A.Z.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-806788>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Sinn und Wesen des Spiels im Urteil zeitgenössischer Psychologen

Zur Spieltheorie

Von jeher ist der Versuch unternommen worden, die vielfältigen Erscheinungsformen des Spiels unter leitende Prinzipien zu stellen. Andreas Flitner weist diesen Versuchen vier Hauptrichtungen zu (Flitner, Spielen-Lernen, 1972). In die erste ordnet er die Arbeiten zur Phänomenologie des Spieles ein; also die Beschreibungen und Beobachtungen der Spielerscheitungen, die Bestandaufnahme der Kinderspiele, ihre Vielfalt in der Vielfalt der Lebensbedingungen, ihre Freiheit und Regelmäßigkeit. In die zweite fasst er zusammen, was Entwicklungspsychologie und Lernforschung, insbesondere die Theorie der kognitiven, der Erkenntnisse betreffenden Entwicklung auf das Wesen des Spieles beizutragen haben. In die dritte stellt er die psychoanalytische Spieltheorie und Kind-Erforschung. Ausgehend von den Bemerkungen Sigmund Freuds, sind Kinderspiele beobachtet und die psychoanalytische Thematik in ihnen wiedergefunden worden, und vor allem wurden die therapeutischen Möglichkeiten, die das Kinderspiel enthält, entdeckt. Von da an sind die Spieldiagnose, die Spieltherapie und die unter psychoanalytischen Kategorien erfolgenden Spielbeobachtungen bis in die jüngste Zeit weiterentwickelt worden.

Eine neue Richtung hat sich aus der im letzten Jahrzehnt stark entwickelten Sozialpsychologie und Gruppenforschung ergeben, weil sie sich der Problematik des Kinderspiels angenommen hat und die Sozialformen des Spieles untersucht.

All diese Ansätze, die andeutungsweise schon in den Spieltheorien früherer Generationen zu finden sind, erfahren in der internationalen Diskussion der jüngsten Zeit eine gründlichere Fundierung und haben für die Vertiefung unseres Wissens über das Spiel wie für die pädagogischen Überlegungen zur Spielentwicklung und Spielförderung Wesentliches beigetragen.

Spielen lehren

Obwohl Spielen eine Grundform menschlicher Aktivität, der Spieltrieb ihm also angeboren ist, kann nicht die Rede davon sein, das Kind einfach diesem Spieltrieb und dem Spiel schlechthin zu überlassen. Es bedarf dazu einer Anleitung seitens der Erwachsenen.

Hildegard Hetzer schreibt darüber (Hetzer, Spielen lernen — Spielen lehren, 1971): Da Spielen immer Spielen mit etwas ist, sind Kinder bei ihrem Spiel auf das Vorhandensein von Spielobjekten angewiesen. Womit, wie und was sie im einzelnen spielen, hängt vom Angebot an Spielobjekten ab — worunter keinesfalls nur Spielzeug zu verstehen ist — und von den Gelegenheiten, von diesem Angebot auch spielend Gebrauch zu machen.

Die Abhängigkeit der Kinder von der Umwelt, in der sich ihr Spiel vollzieht, besteht aber nicht nur im Hinblick auf die mittelbare Hilfe, die ihnen Erwachsene dabei leisten, wenn sie für Gelegenheiten zum Spielen

sorgen. Kinderspiel ist nicht Naturspiel, sondern kulturell gefärbtes Spiel. Dieses muss den Kindern, wie alle Kultur, im Zuge der Tradition vermittelt werden. Das kann nur geschehen, wenn spielende Kinder und Erwachsene miteinander Kontakt haben, einander als Lehrende und Lernende gegenüberstehen.

Wird Kindern die notwendige Hilfe beim Spielernen versagt, so wird, wie Beobachtungen zeigen, der Verlauf ihrer gesamten Entwicklung beeinträchtigt, nicht nur die Entwicklung ihres Spiels. Dies hängt damit zusammen, dass kleine Kinder sich ja mit der Umwelt überhaupt spielend auseinandersetzen.

So sind sie auch darauf angewiesen, vom Erwachsenen Hilfe zu bekommen bei der Auswahl dessen, womit sie und was sie spielen wollen sowie auf weiterführende Anregungen. Dabei steht es nicht im Belieben des Erziehers, ohne Rücksicht auf die Eigenart der Kinder Spielbedürfnisse in ihnen zu wecken. Um ihnen angemessene und recht verschiedenartige Spielbedürfnisse zu wecken, muss ihnen ausreichend Gelegenheit zu abwechslungsreichem Spiel geboten werden. Ohne Einführung von Spielzeug, an dem das Interesse des Kindes wachgerufen werden soll, ohne Hilfe beim Umgang mit Spielzeug in einer kultivierten Form können Bedürfnisse, in menschlicher Weise zu spielen, nicht entstehen.

Auf die mittelbare und unmittelbare Spielförderung sind Kinder schon in ihrem ersten Lebensjahr angewiesen. Gleichgültig, ob es sich um das Bereitstellen von Spielgelegenheiten oder um Anleitung zum Spiel handelt. Beim Spielen muss Hilfe stets in einer sehr individuellen Form geleistet werden.

Zur Wahl und Qualität des Spielzeuges

Heinz Stefan Herzka widmet sich diesem Thema in seinem Buch (Spielsachen für das gesunde und für das behinderte Kind). Dazu führt er aus: Eines der wichtigsten Mittel des Kindes, sich auszudrücken und Beziehungen zu pflegen, ist das Spiel. Es ist deshalb nicht gleichgültig, was das Kind für seinen Tätigkeits- und Gestaltungsdrang erhält. Ob es seine Erfahrungen dazu verwendet, zu schaffen und nicht zu zerstören, etwas in Ordnung zu gestalten oder in Chaos zu verwandeln, ob es Beziehungen schafft, die ihm und seiner Umgebung förderlich oder etwa hinderlich sind. Beide Anlagen sind in jedem Kinde vorhanden. Sie müssen und sollen sich im Spiel ausleben, wobei es eben durch sinnvolle Spielsachen zur Förderung des Gemeinschafts-sinns und zur Sozietät kommen sollte.

Im seelisch-geistigen Bereich sind Regeln, welche eine Gesundheit der Menschen gewährleisten, wenig bekannt. Deshalb kommt es auch im Umgang mit Dingen zu einer gewissen Fahrlässigkeit gegenüber dem Kind, und in diesen Bereich gehören auch die Spielsachen. Sie wirken, wie alle Dinge, auf die sich entfaltenden Fähigkeiten des Kindes ein. Dinge besitzen Bewegungs-

Gestaltungs-, Erfahrungs- und Beziehungswert, sie haben demnach Einfluss auf die Formung der Persönlichkeit.

So führen liederliche Spielzeuge zu einem grossen Konsumverbrauch, der im ganzen Lebensbereich zur Gewohnheit werden kann. Das gleiche wäre über hässliche, über die eigentlich unkindlichen Spielsachen zu sagen, denn auch an sie kann man sich gewöhnen. Spielzeuge müssen, im Hinblick auf unser humanistisches Bildungsgut, zerstörerischen Kräften zwar entgegenwirken, jedoch sind sie so zu gestalten und in eine Form zu bringen, dass dies in ihrem Aufbau und ihrer Gestaltung ersichtlich ist. Von der Art der Spielzeuge hängt es ab, ob Kinder verdummen, in der Phantasie verarmen oder zerstörerische Wirkung ausüben. Deshalb hat der Erzieher auch die Verantwortung für die seelisch-geistigen, formenden und gestalterischen Möglichkeiten des Spielzeuges zu übernehmen. Im Grunde genommen sollte die Spielzeugherstellung nicht nur der Industrie überlassen, sondern durch ein Team auf alle seine Erfordernisse hin geschaffen werden.

Das Spielen als Bereitschaft, tätig zu sein

Spielen bedeutet immer Tätigkeit. Nur der Mangel an Anregungen und Möglichkeiten der Betätigung führen, nach Hildegard Hetzer, zu einem passiven Verhalten des Kindes. Kinder, die mehr oder weniger sich selbst überlassen sind, bleiben, wie dies die Erfahrung zeigt, schon im Laufe des ersten Lebensjahres im Hinblick auf die Beherrschung der Bewegung und der Sinne in der Art ihres Umgangs mit den Dingen und in der Kontaktnahme mit andern Menschen erheblich zurück. Das Bedürfnis tätig zu sein, wird auch dann gehemmt, wenn Kinder aufgrund schlechter Erfahrungen Angst vor der tätigen Auseinandersetzung haben. Wenn wir Kinder unterstützen wollen, sich tätig mit der Umwelt auseinanderzusetzen, müssen wir alles tun, um sie in diesem Tätigsein zu ermuntern. Tätigkeit muss für das Kind etwas Wertvolles, muss echtes, bleibendes Bedürfnis werden. Ob ein Gegenstand oder eine Tätigkeit für ein Kind wertvoll ist, hängt von der subjektiven Beziehung ab, die es zu dem hat, mit dem es umgeben ist, und zu dem, was es tut. Die Erfahrung, die es macht, fällt dabei entscheidend ins Gewicht.

Wie diese Erfahrungen sind, hängt nicht zuletzt vom Erwachsenen ab, von den Gelegenheiten, die er dem Kinde bietet, und davon, wie er das Tun des Kindes bewertet. Kinder, die lebhaft tätig sind, stellen in mancher Hinsicht einen Störfaktor für andere dar. Ihnen einen Spielraum zu schaffen, in dem sie tätig sein können, ohne die anderen zu stören, ist vordringliche Aufgabe. Dabei darf man nicht vergessen, dass dieser Spielraum weiter sein muss als das auf die Bedürfnisse von Kindern zugeschnittene Kinderzimmer oder ein Spielplatz irgendwo in der Wohnung. Auch soll der Spielraum nicht durch empfindliche Möbel, Ziergegenstände und dergleichen dem Spieldrang künstliche Grenzen setzen. Kinder können sich auch nicht ruhig verhalten, ohne tätig sein zu dürfen.

Ein Wort zur sogenannten Schulfaulheit: Die Erfahrung zeigt immer wieder, dass sogenannte schulfauler Kinder nie erfahren durften, dass

Tätigkeit als etwas Freudvolles

erlebt werden kann. Viele Eltern und Lehrer konnten sich überzeugen, dass die Schulfaulheit mit einer The-

rapie bekämpft werden konnte, die darauf ausging, das Kind alles beim tätigen Spiel vorerst erleben zu lassen.

Die Aktivität des Spiels im Dienste der Lebensvorbereitung

Nach dem Gesagten geht nun hervor, dass alle Bemühungen, die vom spielenden Kinde entfaltete Aktivität in den Dienst seiner Lebensvorbereitungen zu stellen, sie erzieherischen Absichten nutzbar zu machen, von der Voraussetzung ausgehen, dass Kinder *spielen können*, es also gelernt haben. Ist dies nicht der Fall, bemühen wir uns vergeblich um Methoden, die den Kindern Möglichkeiten geben sollen, «spielend» zu lernen, bzw. wenn wir sie mit didaktischen Spielen konfrontieren, auch wenn diese allen Anforderungen genügen, die an solche Spiele gestellt werden.

Die Schwierigkeit für den Erzieher, der Kinder das Spielen lehren will, besteht vor allem darin, Kindern geduldig lange Zeit hindurch viele verschiedene Hilfen zu geben, deren Erfolg keinesfalls sofort sichtbar wird. Denn es kommt ja nicht darauf an, Kinder das Ausführen bestimmter Tätigkeiten zu lehren, was oft irrtümlicherweise als Spielpflege angesehen wird. Kinder müssen vielmehr Motive ihres Handelns erlernen, bzw. es müssen bereits vorhandene Motive in ihnen gestärkt werden. Gesunde Kinder verbringen am Ende ihres ersten Lebensjahres bereits acht Stunden mit spontaner Aktivität zu. Wie ungeschickt wurden also Kinder behandelt, deren spontane Aktivität erst in der Schule geweckt werden muss. Auch behinderte Kinder, die man frühzeitig spielen lehrt, entwickeln später eigene Aktivität. Es sollte beim Spielen-lehren auch darauf geachtet werden, das Kind nicht nur auf die Anpassung an die Umwelt vorzubereiten, sondern es auch in die Lage zu versetzen, die Umwelt nach seinen eigenen Vorstellungen, falls es dies als notwendig erachtet, zu verändern.

Die Bedeutung des Spiels in der Zukunft

Andreas Flitner bemerkt dazu: In einem Zeitpunkt, wo die Schule ihr Fachsystem zu überschreiten sucht, weil darin und in der zugrundeliegenden Systematik der Wissenschaften die eigenen Aufgaben und curricularen Ziele, auf die es heute ankommt, gar nicht recht sichtbar werden, wäre es absurd, den Kindergarten und die Primarschule nach eben einem solchen Fachsystem oder nach fachlich orientierten Lehrzielen zu organisieren. Es wird darum Zeit, auf das eigentliche Medium und den Hauptinhalt der Kleinkindererziehung zurückzulenken: auf das Spiel. Das Spiel in seiner unvergleichlichen Bedeutung für die Entwicklung, für den seelischen Haushalt, für die Welterfahrung und die soziale Reifung des Kindes ist auf intuitive Weise im 19. Jahrhundert entdeckt worden. Seine romantisch-spekulative Deutung stand im Zusammenhang mit der ersten Bewegung für eine institutionelle Kleinkindererziehung, die zu den bedeutenden sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts gerechnet werden muss. Diese hat im Wandel der Generationen eine Reihe von Impulsen bekommen: aus der Reformpädagogik und der Behindertenerziehung, aus der Kleinkinderforschung, der Lernpsychologie und der Linguistik und schliesslich aus der Bürgerrechtsbewegung und der

Die Rhythmik als Spiel- und Bewegungshilfe

Schon beim Säugling lässt sich beobachten, wie seine immerwährenden Bewegungen zum Spiel werden. Das Spiel mit Händchen und Füsschen, das Spiel mit dem einfallenden Sonnenstrahl, das Spiel mit einem auf dem Bettchen tanzenden Schatten. Dieses Greifen nach Dingen, diese Bewegungen sind nicht etwa als zweckloses Spiel zu betrachten, sie stellen im Gegenteil die reichsten und wichtigsten Erlebnis- und Bildungsquellen für das Kind dar. Indem es das Spiel seiner Händchen verfolgt, schult es sein Schauen, indem es sein Rasselringlein zum Baumeln bringt, zusätzlich sein Gehör. Durch das stete Erfinden neuer Bewegungsspiele entwickelt sich seine Phantasie. Das Kind lernt durch sein Greifspiel verschiedene Materialien kennen und unterscheiden und dementsprechend in sein Spiel einbeziehen. Es wird sein weiches Büsi zum Schlafen in seine Arme drücken, während die harte Holzkuh nur neben dem Kissen liegen darf.

Das Kind erlebt auch die Eigenart eines Gegenstandes durch das Spiel mit ihm. Es muss erfahren, dass man dem Ball, wenn man ihn gestossen hat, nachspringen muss, dass der umgeworfene Bauklotz aber liegen bleibt. Das Kleinkind nimmt die verschiedenen Geräusche der Spielsachen wahr und lernt sie schon früh unterscheiden. Die Bewegung verbindet das Kind auch mit seiner Aussenwelt; sie hilft ihm, sich mitzuteilen und seinen Gefühlen, seiner seelischen Verfassung, Ausdruck zu verleihen. Welches Kind springt nicht bei grosser Freude der Mutter an den Hals und stampft trotzig auf den Boden bei einem Versagen?

Dieses freie Sich-Bewegen-, Spielen- und Experimentieren-Dürfen wird heutzutage dem Kind sehr oft

wachsenden Erkenntnis der sozialen und erzieherischen Benachteiligungen. Und es wird noch weiterer Impulse und Entwicklungen bedürfen, bis die Industriegesellschaft die Rechte und Bedürfnisse der Kinder anerkennen wird und bis sie fähig und auch politisch entschlossen sein wird, diesen Bedürfnissen zu entsprechen.

A. Z.

Literatur zum Spiel:

Paul Moor, Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung (Hans-Huber-Verlag, 1953).

Heinz Stefan Herzka: Spielsachen für das gesunde und das behinderte Kind, eine Auswahl und ihre Bedeutung. Spielzeugthesen über die Wirkung der Dinge auf das Kind (beides Pro-Juventute-Verlag).

Gustav Muggli: Das rechte Spielzeug zur rechten Zeit (Pro Juventute, 1970). Freizeitwerkstätten für Kinder und Familie (Pro Juventute, 1973).

Andreas Flitner: Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels (Piper-Verlag, 1972).

Hildegard Hetzer: Spielen lernen — Spielen lehren, Bosco-Verlag, 1971).

Marie Winn, Mary Ann Porcher: Vorschule zu Hause, Mütter organisieren Spielgruppen (Klett-Verlag, 1972).

schon früh verunmöglicht. Es hat nicht mehr Zeit, Kind zu sein. Es ist den Unruhen und Spannungen seiner Umgebung ausgesetzt, die es aus dem seelischen Gleichgewicht bringen. Es lebt in einer Umwelt, die es nicht bewältigen kann. Es wird, ohne das Wollen seiner Familie, geistig und seelisch überfordert. So wird das Kind in seinem Bewegungstrieb, in der Entfaltung seiner Phantasie und in der Konzentration langsam träge und dadurch in seinem Kontakt zum Mitmenschen gestört.

Wie ist es nun möglich, dem Kind zu helfen, dass es seine Spiel- und Bewegungswelt nicht verlieren muss, dass es seine ursprüngliche Spontaneität behält oder wieder zu ihr zurückfindet?

Hier ist es Aufgabe der Rhythmik, das Kind durch Musik und Bewegung zum Erleben seiner selbst und seiner Umwelt zurückzuführen und ihm dadurch eine ganzheitliche Erziehung zu verleihen; diese wird ihm helfen, den Anforderungen des Lebens besser gewachsen zu sein. Die musikalisch-rhythmische Erziehung geht vom spontanen Bewegungsbedürfnis des Kindes und von seiner natürlichen Beziehung zur Musik aus. Dass die Bewegung unzählige Möglichkeiten zur Erziehung bietet, haben wir schon erfahren. Was aber ist die Funktion der Musik? Sie ist in Töne umgesetzte Bewegung! Die improvisierte, einfache, dem Kinde angepasste Musik löst vorerst spontane Bewegungsimpulse aus, die das Kind befreien, enthemmen und ihm behagen. Durch diese bewegungsunterstützende Funktion der Musik wird sie zur Erlebnissteigerung und hat somit einen führenden und ordnenden Einfluss auf das Kind. Wenn auch das Bewegungserlebnis durch das Eingetauchtwerden in Musik das grösste und stärkste Erlebnis ist, so darf Musik doch nicht zum steten Impulsgeber werden. Sie soll dem Kind Helfer sein auf dem Weg zur inneren Ordnung und Selbständigkeit.

Wie lustig und wie einfach ist es für ein gesundes Kind, nach der fröhlichen Musik im grossen Saal herumzuhüpfen und anzuhalten, wenn sie aufhört! Wohl muss man darauf achten, dass man nirgends und an niemanden anstösst; doch sind die Ohren aufmerksam und die Beine flink im Gehorchen.

Wieviel schwieriger ist es aber, während des Hüpfens auf das rote Tuch zu achten, dessen Hochhalten «stopp» bedeutet? Da werden Raum- und Ordnungsproblem grösser. Wer kann den ganzen Saal durchhüpfen, nicht zusammenstossen und erst noch das rote Tuch beachten?

Das Kind lernt nicht nur seinem eigenen Körper befehlen, es darf seinem Ball, seinen Schlaghölzchen, seiner Rasselbüchse und nicht zuletzt seinen Kameraden «halt» gebieten. Mit dem immer wieder neuen Erlebnis des Unterbrechenkönnens wird das Kind dazu kommen, von sich aus selbständig anhalten zu können.

Wem gelingt es, herumzuhüpfen und auf eigenen Befehl stehenzubleiben, auch wenn die andern Kinder