

Aspekte des Spiels in der Musikpädagogik

Einleitung

Das Spiel als die Form der (kindlichen) Aneignung von Welt und Kultur scheint unumstritten. (Vgl. Küntzel-Hansen 1982, 3; Einsiedler 1984; Rolff/Zimmermann 1985, 104; Oerter ²1987, 214 f; Retter 1991, 9, 11; Okori 1991, 30 f, 36; Richter 1991, 5; 1993, 15). Von daher scheint es auch gerechtfertigt zu sein, im Spiel einen methodisch-didaktischen Ausgangspunkt sowohl der (musikalischen) Elementarpädagogik (vgl. Hoerbur 1983, 15, 26; ²1991, 15 f; Krenzer 1979, 6; Kowal-Summek 1991, 244) als auch der (Musik-)Pädagogik der Primar-, Orientierungs- und Sekundarstufe zu sehen. (Vgl. Retter 1973, 562 ff; Auerbach 1974, 24; Macht 1991; Okori 1991, 32 ff; Hoerbürger 1993, 1, 6 ff). Dagegen steht Oerters (1993, 294) Meinung, wonach musikalisches Handeln „erst im Jugend- und Erwachsenenalter ... Merkmale des Spiels“ enthält, während für Kinder, unabhängig von der „Freude am Musizieren“ (ebd.), Musik „häufig mit Lernen und Arbeit verbunden (ist) und ... weniger als andere Tätigkeiten als Spiel wahrgenommen (wird)“ (ebd.). Diese Feststellung Oerters kann ich nur als Hinweis auf etwaige methodische Unzulänglichkeiten einzelner Musikpädagogen verstehen.

Zugänge

Der erste Teil der Abhandlung beschäftigt sich damit, über verschiedene Zugänge dem Wesen des Spiels näher zu kommen.

Zum Spielbegriff

Versucht man im Rahmen einer solchen Betrachtung eine begriffliche Klärung des Spiels an den Anfang zu stellen, so stößt man auf ungeahnte Schwierigkeiten, die einem letztlich klarmachen, daß sich „das Spiel ... keinem begrifflichen Schema (fügt) und ... sich nicht eindeutig abgrenzen (läßt)“ (Höltershinken 1977, 150; vgl. Retter 1991, 11 ff; Okori 1991, 23; Hoppe 1983, 160 f). Der Spielbegriff bleibt letztlich ein vager Begriff, der ein „Durcheinander von Verhaltensweisen“ (Millar in Höltershinken, 1977, 150) beinhaltet, „welche jeweils gesondert erforscht werden müßten“ (ebd.). Dennoch ist Retter (1991, 13) der Meinung, daß ein „Bemühen um Gewinnung allgemeiner Bestimmungs- und Abgrenzungskriterien ... unverzichtbar (bleibt), auch wenn die Lösung dieses Problems immer nur annäherungsweise vorstellbar ist“.

Theorien des Spiels

„Ein Studium der Geschichte des Kinderspiels (kann) sehr gut einen Einblick in die Lebensgewohnheiten der Kinder ... in ihr Verhalten in der Familie ... und auch (in die - L. K.- S.) Denkweise der jeweiligen Zeit (geben)“ (Fertig 1984, 153). Insofern „bleibt das Spiel (immer) ein Spiegel der Sozial- und Kulturgeschichte“ (ebd.).

„Der Gang durch die Geschichte der Spieltheorien (wird) zu einem Weg entlang an Bruchstücken, die sich nur selten ergänzen, oft in Widerspruch zueinander stehen oder sich reiben, oft auch verbindungslos und ihrer Widersprüche gar nicht bewußt ohne Relation zueinander bleiben“ (Scheuerl 1991, 11).

Erstes nennenswertes theoretisches Interesse am Spiel und damit auch der erste Ansatz einer Spielpädagogik entstand als Folge des Auseintretens der Erwachsenen- und der in sie bis dahin eingebetteten Kinderwelt, als Folge des Auseintretens von Arbeit und Freizeit und als Folge der Entdeckung der Kindheit und Jugend als in sich sinnvolle Lebensformen (J. J. Rousseau). Das zentrale Interesse an dem bis dahin als nutzlos empfundenen Spiel war pädagogischer Natur: „Man suchte mit Hilfe des Spiels dem ‘Gang der Natur’, dem folgerichtigen und rationellen Plan einer ‘naturgemäßen Erziehung’ näherzukommen. Man erhoffte sich im Spiel ein ‘Erziehungsmittel’, das die schwierige pädagogische Doppelaufgabe gleichzeitiger Befreiung und Disziplinierung der Kindesnatur auf möglichst zwanglose, indirekte Weise sollte lösen helfen“ (Scheuerl 1973, 34 f).

Der Wert des Spiels wurde gesehen in Erholung, Ausgleich, Abwechslung und Motivationshilfe, als Mittel, um „diagnostische Einblicke in den kindlichen Charakter“ (a.a.O., 34) zu tätigen.

Pädagogische Reflexionen zum Thema Spiel im 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts kamen, außer von J. J. Rousseau, von I. Kant, den Philantropen, von J. H. Pestalozzi, F. Schiller, Jean Paul, F. Schleiermacher und von K. Groos (vgl. Flitner 1986, 13; Scheuerl 1973, 34 ff). Es kam zu einer Verlagerung des Interesses innerhalb der Thematik, da man sich nun auf die Suche „nach der allgemeinen Bedeutung des Spiels für das Menschsein (Scheuerl 1973, 35) machte. Dies geschah nicht zuletzt, um der Selbstentfremdung des Menschen entgegenzuwirken. Man feierte das Spiel - in Anlehnung an Schillers Diskussion (vgl. Scheuerl 1990, 84) - „als den ... seit langem ersehnten ‘dritten Zustand’ der Freiheit gegenüber dem Zwang der Naturtriebe und dem Zwang eines moralischen Pflichtbewußtseins“ (Scheuerl 1973, 35). Schiller stellte zwar Überlegungen hinsichtlich der Annahme eines dritten Grundtriebs an, kam aber zu dem Schluß, daß „ein dritter Grundtrieb ... schlechterdings ein undenkbarer Begriff (ist)“ (Schiller in Scheuerl 1990, 85)

Aus der Sicht Schleiermachers wurde das Spiel gesehen als ein in sich erfüllter Eigenwert, „gegenüber dem alle Absichten, Nutzbarmachungen und Zweckbestimmungen sekundär bleiben“ (Scheuerl 1973, 35).

Diese Sichtweise wurde im Verlaufe des Jahrhunderts durch die Einstellung des Positivismus abgelöst - nicht aber überholt oder gar korrigiert, nur noch beobachtbare, rational erklärbare, möglichst kausal ableitbare Einzelfunktionen und Fakten gelten zu lassen.

Für das Spiel bedeutete das, daß man „alles Offene, Überraschungsvolle und Rätselhafte... auf biologisch, physisch und psychisch bekannte Elemente und deren oft geradezu als mechanisch determiniert gedachte Wirkungszusammenhänge zu reduzieren“ (a.a.O., 36) versuchte.

Das Spiel wird so zum Auslaß-Ventil für angestaute Kräfte - Theorie vom Kräfteüberschuß - (vgl. a.a.O., 36 f; Flitner 1986, 13 f), zur Abreaktion in harmlose Bereiche, um sich Erleichterung zu verschaffen (Katharsis-Theorie). Beide Theorien sind bis heute noch lebendig und Teil der psychoanalytischen Spieltheorie. Die Annahme eines Spieltriebs dagegen läßt sich nach Flitner (1986, 14) schlecht beweisen, da es schwer ist, für eine solche Annahme einen biologischen Sinn auszumachen.

Das Gemeinsame dieser Theorien war, daß sie versuchten, „das Spiel aus *einer* Perspektive zu deuten“ (a.a.O., 16). Diese Haltung wurde erst durch K. Groos (1869/1899) überwunden, der sämtliche bis dahin bekannten Spieltheorien sammelte und mit Erkenntnissen der Biologie, der Völkerkunde, der Geschichte und der Psychologie in Beziehung gesetzt hatte (vgl. Scheuerl 1973, 38). Wenn Groos dann selbst mit seiner ‘Einübungstheorie’ - das Kind übt im Spiel den Ernst des Erwachsenenlebens, ohne jedoch die Konsequenzen seines Handelns zu tragen - das Spiel ebenfalls aus nur einer Perspektive erklärt, so ist der Unterschied darin zu sehen, daß in dieser Theorie, weshalb sie den Charakter einer Universaltheorie trägt, alle anderen Zwecke enthalten sind (vgl. Scheuerl 1973, 38; Flitner 1986, 16 f). Wenn Groos im Spiel auch „die Lebensform und die freie Tätigkeit des Kindes“ (Flitner 1986, 16) sieht, so stellt es doch im „höheren Sinn“ (ebd.) eine Vorbereitung dar. Von daher ist es auch verständlich, wenn Groos die Spiele nach Übungsbereichen klassifiziert.

Diesen sogenannten alten stehen die modernen Spieltheorien gegenüber. Forschung und Theoriebildung im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts sind gekennzeichnet von Fragestellungen, die „von vornherein spezieller und fachspezifischer werden“ (Scheuerl 1973, 38), weshalb diese Theorien für die Pädagogik von größerer Bedeutung sind (vgl. van der Kooij 1994, 241).

Es kommt zur Etablierung einer Kinderpsychologie, die ihre Erkenntnisse auf empirischen Befunden über altersspezifische Verhaltensweisen aufbaut, sowie auf die Auswertung psychologisch angelegter und kontrollierter Tagebücher zur Beobachtung der Entwicklungsschritte in einzelnen Kindheitsverläufen (Stern, Piaget). Die so entstandenen Theorien lassen sich nach Flitner (⁸1986, 18 f) in vier Hauptrichtungen unterscheiden:

Die *phänomenologische* Betrachtungsweise beschäftigt sich mit der Beobachtung und der Beschreibung der Spiele, wobei sich ihre Deutungen und Erklärungen den beobachteten Erscheinungen unterordnen (Scheuerl, Chateau, Langeveld, Jaspers, MerPonty).

Die zweite Hauptrichtung ist die *entwicklungs- und lernpsychologische* Betrachtungsweise, bei der einerseits Theorien der kognitiven Entwicklung im Vordergrund stehen und andererseits am Spiel- bzw. am Lernvorgang beteiligte Faktoren und deren Zusammenhänge erforscht werden (Bühler, Hetzer, Piaget).

Die *tiefenpsychologische* Betrachtungsweise, ausgehend von den Klassikern Freud, Adler und Jung, stellt die dritte Betrachtungsweise dar, der es vor allem um die therapiewirksamen Faktoren des Spiels vor dem Hintergrund der jeweils spezifischen Sichtweise des Menschen geht (Erikson, Klein, A. Freud).

Vierte und letzte Hauptrichtung ist die *sozialpsychologisch-gruppensdynamische* Betrachtungsweise, der es vor allem auf die sozialen Faktoren und deren Entwicklung ankommt.

Eine weitere Theorie, die sich seit dem Ende der 80er Jahre verstärkt Geltung verschafft, deren Ansätze aber bis in die 50er Jahre reichen (vgl. von der Kooij 1983, 325), steht unter der *ökologischen* Perspektive. „Ökologisch sind diese spieltheoretischen Ansätze zu nennen, da hier die räumlichen Aspekte kindlicher Spiel-tätigkeit besonders betont werden“ (Heimlich 1993, 32; vgl. Heimlich 1989; 1991). Diese Ansätze sind keineswegs einheitlich, sondern die ökologische Perspektive wird dabei mit anderen Theorien verbunden (vgl. a.a.O., 34 ff). Demnach werden ökologisch-psychoanalytische Theorien (vgl. Schäfer 1989, 95 ff), ökosystemische Betrachtungsweisen (vgl. Einsiedler 1991, 40 ff; Retter 1991, 46 ff), ökologisch-phänomenologische Theorien (vgl. Fritz, 1991; Wendt 1989) unterschieden.

Als letzte Theorie sei hier der *handlungsorientierte* Ansatz von Oerter (1993) erwähnt. Dieser Ansatz entstand aus der Zusammenführung „von theoretischen Überlegungen zu einer psychologischen Handlungstheorie und der Analyse von Spielszenen von Kindern“ (Oerter 1993, IX).

Aus all diesen verschiedenen Sichtweisen, deren Ansätze sich „andeutungsweise schon in den Spieltheorien früherer Generationen“ (Flitner ⁸1986, 19) finden lassen, entwickelten und entwickeln pädagogische Reformer seither „Modelle didaktischer und erzieherischer Spielförderung“ (Scheuerl 1973, 40), die teilweise gegensätzliche Wertungsakzente beinhalten, die aber insgesamt der Vielschichtigkeit des Spielbegriffs gerecht werden, und von daher die verschiedenen Forschungsansätze rechtfertigen, die sich mit dem Spiel beschäftigen.

Charakteristische Wesensmomente des Spiels

„Hinter allen Theorien ... steht die Frage nach dem Wesen von Spiel“ (Richter 1984, 254). Richter (ebd.) sieht hierin „eine philosophische Fragestellung“. Für mich ist es eine philosophisch-anthropologische Fragestellung, da hinter jeder dieser Theorien ein ganz bestimmtes Menschenbild steht, das wiederum daraus resultierenden pädagogischen Annahmen zugrunde liegt, die „die gedankliche Basis für eine Orientierung des Musikunterrichts am Spielbegriff“ (ebd.) bilden. Jede Theorie enthält also verschiedene charakteristische Wesensmomente des Spiels. Doch „ein Kanon weniger Hauptmotive kehrt in nahezu allen Spieltheorien wieder“ (Scheuerl ¹¹1990, 67), unabhängig vom geisteswissenschaftlichen Standort des jeweiligen Theoretikers. Scheuerl (a.a.O., 67 ff) nennt hier sechs solcher Momente:

1. Das Moment der Freiheit
„Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck“ (a.a.O., 67) oder keine Absicht. Um spielen zu können, muß der Spieler frei sein, frei von „Notdurft und Sorge“ (ebd.), frei von Absicht und Zweck und frei von Trieben. Nur dann gelingt das Spiel, weil der Spieler fähig ist zu „selbst- und weltvergessene(r) Hingabe“ (ebd.).
2. Das Moment der inneren Unendlichkeit
„Die Spannung des Spiels“ (a.a.O., 7), die sich z. B. von allen Spannungen des Daseinskampfes „grundsätzlich unterscheidet“ (ebd.), soll möglichst unendlich lange erhalten bleiben. „Das Spiel (will) Ewigkeit“ (a.a.O., 72). Wäre der Mensch innerlich frei von Trieben, Absichten, Zwängen, Nöten und Sorgen, würde er „fort und fort spielen“ (a.a.O., 74). Schranken würden dem Spiel lediglich von außen gesetzt.
3. Das Moment der Scheinhaftigkeit
In keinem Spiel „kommt es auf das Faktische als solches an“ (a.a.O., 78). Wichtig sind die Bilder, der Schein und das damit verbundene „Schwebende, Schwerelose des Spiels“ (ebd.). Die Feststellung des Schwebenden kann dabei „einen

abwertenden“ (a.a.O., 80) oder einen positiven Unterton haben, indem ich das in der Schwerelosigkeit Erlebte als in sich Geschlossenes, als Eigenes erfahre - ohne daß ich den Bezug zur Realität suche. Beide Aspekte des Schwebens oder des Scheins „können im Spiel gegeben sein“ (a.a.O., 81).

4. Das Moment der Ambivalenz
Hierher gehören die Diskussionen um Gegensatzpaare wie z. B. Spiel-Ernst, aber auch Spannung-Entspannung im Spiel. „Die Freiheit des Spiels besteht geradezu darin, daß jede Festlegung und Fesselung an einen eindeutigen 'Aktionstunnel' fehlt“ (a.a.O., 87).
5. Das Moment der Geschlossenheit
Hierbei ist „die zeitliche Begrenzung zwischen Anfang und Ende ... von der gestalthaften Geschlossenheit zu unterscheiden“ (a.a.O., 94). Als Gestalt aber „begrenzt es sich selbst wie ein Organismus“ (ebd.). Und nur durch seine Gestalt kann es Formen annehmen, kann diese weiterentwickeln und verändern, kann es sich tradieren.
6. Das Moment der Gegenwärtigkeit
„Das Moment zeitloser Gegenwärtigkeit ist nur die Kehrseite der Momente der Zweckfreiheit, der 'inneren Unendlichkeit' ... des scheinhaften Schwebens“ (a.a.O., 95), und „auch das Moment der Geschlossenheit“ (ebd.) scheint sich hier einzufügen.

Die Frage nach dem, was Spiel ist, sieht Scheuerl (a.a.O., 102) dennoch nicht beantwortet, wenn auch das Herausstellen der sechs Wesensmerkmale zur Klärung beiträgt.

Die Natur des Spiels

Weder eine Begriffsklärung noch eine Betrachtung der Spieltheorien noch das Herausstellen charakteristischer Wesenszüge des Spiels führt letztlich zu eindeutigen Ergebnissen hinsichtlich der Frage: Was ist Spiel?

Es läßt sich aber noch ein Fragenkomplex aufwerfen, um sich dem Kern der Frage nach dem Wesen des Spiels zu nähern. Es sind dies Fragen, die nach der Natur des Spiels forschen. „Ist es ein physischer, psychischer oder geistiger Prozeß? Ist es etwas 'Inneres' oder 'Äußeres'? Ist es eine Funktion oder ein Zustand? Aktualitas oder Gebilde? Kann es vielleicht beides zugleich und somit selbst wesentlich keines von beidem sein?“ (Scheuerl ¹¹1990, 102). Die Beantwortung dieses Fragenkomplexes führt leider hinsichtlich der Suche nach Eindeutigkeit auch nicht weiter. Viel-

mehr zeigt sich „die Tendenz, das Wort als Bezeichnung für einen bloßen Allgemeinbegriff zu verwenden, der aufgrund vereinbarter Definitionsmerkmale Erscheinungen zusammenfaßt, die durch keine einheitliche 'Natur' miteinander zusammenhängen, und die sich daher auch kausal oder teleologisch möglicherweise verschiedenartig erklären und restlos in Nicht-Spiel auflösen lassen“ (a.a.O., 109). Doch „die Natur des Spiels als bloße Begrifflichkeit verstanden, das ist offensichtlich zu wenig“ (a.a.O., 111) und führt daher nicht zu einer angemessenen Würdigung des Spiels.

Für Scheuerl (ebd.) ergibt sich daraus, „Spiel als ein 'Urphänomen' „ zu betrachten, „das sich nicht mehr aus anderen Erscheinungen ableiten oder erklären läßt“ (ebd.). Es wäre somit ein „die Struktur der gesamten Erscheinungswelt mitbestimmendes Prinzip, das sich zwar nicht definieren, wohl aber beschreiben und identifizieren ließe“ (ebd.).

Der Weg aus all diesen Fragen führt für Scheuerl (a.a.O., 113 ff) hin zur phänomenologischen Betrachtung des Spiels, einen Weg, den ich hier nicht weiter verfolgen will. Es zeigt sich aber daran, daß man den Gesamtkomplex Spiel nicht eindeutig und allumfassend erfassen, sondern daß man sich ihm immer wieder nur aus verschiedenen Perspektiven nähern kann - daß man Stellung beziehen muß, und dennoch mit der Gewißheit zu leben hat, immer nur einen Ausschnitt zu erfassen.

Kategorien kindlicher Spielformen

An Klassifikationsversuchen seitens der Spieltheoretiker hat es nie gefehlt (vgl. Schmidtchen/ Erb 1976, 18) und wird es wahrscheinlich auch weiterhin nicht fehlen (vgl. Fritz 1991, 64 ff).

All diesen Versuchen lag und liegt einerseits das Bemühen und die Idee zugrunde, die „unübersehbare Mannigfaltigkeit der Formen“ (Hoffmann 1930, 210) des Spiels zu erfassen, zu ordnen und in Beziehung zu setzen, um so dem Wesen des Spielbegriffs näher zu kommen. Andererseits geht es auch darum, die Spiele an Hand von Entwicklungstheorien zu systematisieren, um Förderungsmöglichkeiten aufzeigen zu können.

Doch bei all diesen Bemühungen sollte man berücksichtigen, daß „Kategorisierungen ... allenfalls Aspekte des Spiels (beleuchten), ohne dabei konkrete Spiele noch in den Blick nehmen zu können“ (Fritz 1991, 64). Sie haben höchstens einen vorübergehenden Wert, z. B. als Mittel der Reflexion seitens des Praktikers.

Verschiedene Klassifikationssysteme zum Kinderspiel:

	Individuelle Spiele		Soziale Spiele
Autoren	konkreter Inhalt	fiktiver Inhalt	
Groos, 1899	allg. Funktionsspiele Experimentalspiele		spez. Funktions-S.
Stern, 1914	individuelle Spiele		soz. S.
Chateau, 1954	nicht geregelte S.		Regel-, kooperative Spiele
	S. d. konkreten Intelligenz	S. d. Selbst- bestätigung	
Erikson, 1957	S. in der Mikrosphäre		S. i. d. Makrosphäre
Rüssel, 1935	Hingabe- und Gestaltungs-S.	Rollenspiele	Regelspiele
1959	Selbstbestätigungs-, materialbezogene S.	Darlebungs-S.	Partnerspiele
El'Konin, 1960	Aktionen mit Obj.	S. über zwischen- menschliche Beziehungen	S. über geregeltes soziales Verhalten
Hetzer, 1927	Tätigkeits-S.	Rollenspiele	erfolgerichtete S.
Bühler, 1928	Funktions- und Konstruktions-S.	Fiktions-S. Illusions-S.	Rollen- und Regel-S.
Piaget, 1945	Übungsspiele	Symbolspiele	Regelspiele
weitere Bezeichnungen	funktionale Betätigung, exploratives Verhalten	Nachahmungs-S. dramatische oder Darstellungs-S.	soziale Rollen-S.

(nach Schmidtchen/Erb 1976, 18)

Wenn es um Klassifikationen von Spielen geht, wird oftmals auf die Systematik von Charlotte Bühler Bezug genommen. In der Orientierung am Spielerleben des Kindes kommt sie in ihrem Buch „Kindheit und Jugend“ (1928) zu einer grundsätzlichen Unterscheidung von fünf Spielformen, „die im Rahmen der Entwicklung durchlaufen werden und aufeinander aufbauen“ (Schmidtchen/Erb 1976, 17).

Die frühesten Formen des Spiels sind nach Bühler (1967, 66 ff) die Funktionsspiele. Spielmaterial wird demnach ohne Rücksicht auf Materialbeschaffenheit und Darstellungsgehalt als Mittel zur Funktionsbetätigung benutzt. Das permanente Wiederholen entdeckter Bewegungen ist mit Funktionslust verbunden. Funktionslust ist eine „nicht mit der Wiederholung als solcher, sondern mit der in jeder Wiederholung ständig fortschreitenden Formung und Bemeisterung der Bewegung verbundenen Lust“ (a.a.O., 71). Die Funktionsbetätigung kennzeichnet sich also durch Formung und Übung. Die Formung zeigt sich nach Bühler (a.a.O., 73) in der „Sorgfalt, Anstrengung, Aufmerksamkeit, wie vor allem der rhythmischen Produktion“, während sich Übung in zahlreichen Wiederholungen zeigt. Spiele beherrschen das erste und weite Teile des zweiten Lebensjahres des Kindes.

„Schon im 2. Lj. nehmen die meisten Spiele komplexen Charakter an“ (a.a.O., 130). Zum Spielen im Sinne der Funktions- und Übespiele tritt das Schaffen, die Werkgestaltung, d. h. ein „Gebrauch der Funktionen, bei dem der Erfolg im Werk, d. h. in einem Objekt manifest wird“ (ebd.). Aus „dem Spiel ... (wird - L. K.-S.) ein Schaffen ... aus der Funktionsbetätigung eine Werkproduktion“ (a.a.O., 133), es entsteht das Konstruktionsspiel, dessen Höhepunkt im 5. Lebensjahr liegt. Übergangsstufen bilden das Rollen- und Fiktionsspiel einerseits und die aktiven Rezeptionsspiele - Betrachten, Zusehen, Anhören, Zuhören - andererseits. Weil bei diesen „nichts hergestellt (wird), sondern Funktionen ... betätigt (werden)“ (a.a.O., 135), gehören sie vom Grundcharakter eher zu den Funktions- als zu den Konstruktionsspielen. Insofern es sich um „Sinnbezüge, Herstellungen aus dem Ichbereich“ (a.a.O., 135 f) handelt, stehen sie den Konstruktionsspielen näher.

Der aus den Konstruktionsspielen entstehende „schöpferische Leistungsanteil“ (a.a.O., 229) verselbständigt sich zunehmend, so daß „das reine Spiel als reine Funktionsbetätigung und Lust ... zurück(bleibt)“ (ebd.). Es nimmt deshalb neue Elemente in sich auf, - „Funktionssteigerung ... und das Spiel als Träger sozialer Funktionen“ (ebd.). Es entsteht das soziale Spiel, in Form z. B. von Tanz- und Geschicklichkeitsspielen, d. h. in Spielen mit geringer Materialbenutzung. Kennzeichen der sozialen Spiele ist einerseits die sachliche - gegenüber personaler - (Neigungs- oder Sympathie-) Bindung und andererseits das Vorherrschen „feste(r), vorgeschriebene(r) Spielregeln, ohne jeden Spielraum für die individuelle Durch-

führung, womit ein festes Gerüst für das labile Gemeinschaftsgefüge besteht“ (a.a.O., 233 f). Der Weg also führt zu den Regelspielen als Vorübung späteren sozialen Verhaltens. Anzumerken bleibt, daß mit zunehmendem Sozialverhalten und sozialen Bindungen die fest vorgeschriebenen Regelspiele jenen mit freiem Spielraum weichen (vgl. a.a.O., 320). Es treten nach und nach „innere Bindungen an die Stelle der äußeren“ (ebd.). Im Zuge dieser inneren Bindungen zwischen mehreren entsteht ein Gefüge mit „weitgehend konstanten Relationen“ (a.a.O., 322). Innerhalb dieses Gefüges kommt es auch zu Positionszuschreibungen und Rollenzuweisungen mit entsprechendem Rollenspiel - d. h. das fiktive Rollenspiel wird konkret innerhalb des gesellschaftlichen Regelspiels.

Schmidtchen/Erb (1976, 20) entwickelten „aus dem Klassifikationsansatz von Charlotte Bühler“ folgendes unten abgebildetes Schema, wobei sie „den von ihr (Ch. Bühler - L. K.-S.) beobachteten Entwicklungsgang durch Pfeile kenntlich gemacht (haben)“ (ebd.).

		Inhalt	
Form	individuell	konkret	fiktiv
		Funktionsspiele ↓ Konstruktions- spiele	Illusions- spiele ↓
	sozial	Regelspiele	Rollenspiele

Unter Berücksichtigung des eben Gesagten und unter Berücksichtigung der Aussagen Bühlers zur Entstehung des sozialen Spiels (vgl. Bühler 1976, 232) muß das von Schmidtchen/Erb entwickelte Schema modifiziert werden. Es zeigt sich allerdings hier die Fragwürdigkeit einer schematischen Darstellung. So ist z. B. auch die Trennung hinsichtlich der Form (sozial - individuell) nur bedingt möglich, wenn man die von Schmidtchen/Erb vernachlässigten Rezeptionsspiele und die Trennung in Rollen- und Fiktionsspiele berücksichtigt.

Wahrscheinlich aber gilt für jeden Versuch einer schematischen Darstellung das, was Rüssel (1965 in Hartmann 1973, 86) so formuliert: „Jede Klassifikation der Spiele muß in der einen oder anderen Hinsicht unbefriedigend bleiben, weil es geradezu zum Wesen des Spiels gehört, daß nach Qualität und Herkunft Heterogenes in einem Spielablauf eingeschoben wird“.

Motivationslage

Ausgangspunkt ist hier die Frage: „Warum spielt das Kind?“ (Oerter 191982, 206; vgl. 1993, 173 ff). Geht man dieser Frage nach, so lassen sich nach Oerter (191982, 205 ff) verschiedene Motivationshypothesen aufstellen, „die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen“ (Oerter 1993, 180).

Entscheidend ist z. B. für Ribke (1988, 127), daß das Kind intrinsisch, also von innen heraus motiviert ist, eine Tätigkeit auszuüben, weil sie Spaß macht und mit Lustgewinn verbunden ist, und nicht durch extrinsische, also von außen kommende Anreize angeregt werden muß (vgl. auch Oerter 191987 a, 215; 191987 b, 646 ff; Flitner 191988, 7; van der Kooij, 1983, 327 f). Dies ist eine Motivationshypothese.

Ein Trennkriterium gegenüber „anderen zweckfreien Tätigkeiten“ (Oerter 191982, 205) - und damit haben wir die zweite Motivationshypothese - „bildet der sogenannte Aktivierungszirkel“ (ebd.; vgl. a.a.O., 207 f; Heckhausen 1963/64, 225 ff; 1963, 604 ff; Kowal-Summek 1992, 218 ff), d. h. es findet ein periodischer Wechsel von Spannung und Lösung um einen optimalen Aktivierungsgrad statt. Daraus folgert Zacharias (1990, 8): „Allein diese erforderte Balance spricht schon als solches dagegen, daß Spiele als etwas unbedingt Leichtes und Müheloses mißdeutet werden dürfen“.

Eine weitere Motivationshypothese betrifft die Neugier, die Suche nach Neuem, die zu Manipulationen an den Objekten führt. Dazu gehört nach Oerter (191982, 207) auch das „Umdeuten des Objektes (oder der Situation)“, um einem allmählich vertrauten Gegenstand neue Seiten „abzugewinnen“ (ebd.).

Die vierte Motivationshypothese betrifft die Nachahmung. In Anlehnung an Piaget weist Oerter (a.a.O., 208) auf den Unterschied zwischen nachahmender Aktivität im Spiel und der Nachahmung hin. Während bei ersterer die Bedingungen der Umwelt ohne Berücksichtigung der Wirklichkeit an eigene Ordnungssysteme angeglichen, assimiliert werden, werden bei letzterer „die Verhaltensmuster und die ‘Begriffe’ des Individuums an die Bedingungen (Gesetzmäßigkeiten) der Umwelt angeglichen“ (vgl. auch Oerter 1993, 178).

Die fünfte Motivationshypothese spricht die stellvertretende Wunscherfüllung an, die daher rührt, daß das Kind nicht warten kann, sondern auftretende Bedürfnisse sofort stillen will. Durch Umdeuten der Wirklichkeit setzt sich das Kind fiktiv an das Ziel seiner Wünsche. Mit in diese Kategorie gehören auch die tiefenpsychologischen Deutungsmuster: Spiel als Mittel, „unerlaubte Triebregungen abzureagieren“ (Oerter 191982, 209; 1993, 175 ff).

Die sechste Motivationshypothese betrifft die Leistungsmotivation, von der viele Spiele leben (vgl. Oerter 1982, 209 ff). Leistungsverbesserung führt zur „gleitenden Anspruchsniveausenkung“ (ebd.). Spielen bedeutet eben oft Anstrengung, weshalb man diese Spiele nicht vergessen darf.

Eine siebte Motivationshypothese geht zurück auf Oerters handlungsorientierten Ansatz. Demnach bildet ein übergeordneter Gegenstandsbezug, eine existentielle Thematik, die zumeist unbewußt ist, die Grundlage. Existentielle Thematiken sind z. B. Daseinsthematik, groß sein wollen, Macht und Ansehen (vgl. Oerter 1993, 180 ff).

Eine achte Motivationshypothese, die zwar in einem Teil der schon genannten Hypothesen enthalten ist, doch nicht deutlich genug hervortritt, meint das Spiel als Kontaktaufnahme und als Kommunikationsmittel (vgl. a.a.O., 89 ff). Gerade in der Funktion als Mittel zur Verständigung bietet es eine Einstiegsmöglichkeit für den Erwachsenen und somit auch für die Spielpädagogik.

Pädagogische Anmerkungen

Im Schlußsatz der letzten Motivationshypothese beginnt das Dilemma der (Musik-)Pädagogik (vgl. Hoppe 1983, 171 ff; Kreuzer 1983, 16 ff), denn „sie will das Spiel schützen, will Spielräume sichern, greift aber überall in das Spiel ein“ (Wudtke 1989, 1438; vgl. Okori 1991, 37). Weiter heißt es: „Das Problem der Pädagogik beginnt dann, wenn sie vom Betrachten zum Handeln übergeht, wenn das Kinderspiel nicht mehr das ist, was Kinder selbst inszenieren und tradieren. Indem die Erwachsenen die Kinder von der Straße holen und im Haus, im Kindergarten, (in der Musikschule - L. K.-S.) und in der Schule festsetzen und überwachen, werden sie nun zu Mit- und Gegenspielern der Kinder. Schlagartig steigt die Wertschätzung des Spiels; das ehemals Unnütze erhält pädagogischen Rang“ (Wudtke 1989, 1483; vgl. Flitner 1988, 275; Biber 1988, 30).

Böhm (1983, 285) hebt die „Mediatisierung des Spiels“ hervor, bei der es um die „Umdeutung von einer schöpferischen Hervorbringung des Kindes (bzw. Menschen) zu einer absichtsvollen Konstruktion der pädagogischen Fachleute“ (ebd.) geht, was er die „Pädagogisierung des Spiels (im schlechten Sinne)“ (ebd.) nennt, in der er wiederum einen Aspekt der, in bezug auf Rutschky (1977), hier negativ zu verstehenden „Verwissenschaftlichung von Erziehung“ (ebd.; vgl. Rutschky 1977, XXIX in Böhm 1983, 285) sieht.

Jenseits der hier angerissenen Diskussion um die Bedenken bezüglich einer Pädagogisierung des Spiels, in der Fertig (1984, 153) „das Grundproblem jeder Spielpädagogik“

sieht, ist festzuhalten, daß die Bedeutung organisierter und institutionalisierter Erziehung weiter zunimmt. Im Rahmen dessen, und nicht nur mit Blick auf die Elementarpädagogik, sondern besonders mit Blick auf eine stetig wachsende Freizeitgesellschaft, ist davon auszugehen, daß „eine weitere Professionalisierung und Expertisierung der Spielpädagogik zu erwarten (ist)“ (Retter 1991, 10) - mit der Konsequenz, „daß der Einfluß des Erwachsenen in Spielplanung und -gestaltung eher zunimmt als abnimmt“ (ebd.). Um diesen Trend verstehen zu können, ist es notwendig, sich einen Einblick in die sich wandelnden Sozialisationsbedingungen von Kindern heute zu verschaffen, die wiederum Auswirkungen auf das Spiel haben.

Kindheit und Spiel im Wandel

Das Interesse an der sich wandelnden Kindheit ist seit einigen Jahren sehr groß (Rolff/ Zimmermann 1985; Geulen 1989; Grundschule 5/89, 10 ff; Berg 1991; Diskurs 1/92, 2 ff; Gudjons 1992, 12 ff). Dieses Interesse entspringt nach Geulen (1989, 7) zwei „miteinander zusammenhängenden Motiven“. Das eine Motiv ist eine „in den höchstzivilisierten okzidentalen Gesellschaften“ (ebd.) zu beobachtende „Entwicklungsbeschleunigung“ (ebd.), die alle Bereiche erfaßt. Das andere Motiv resultiert aus der Bedeutung der Kindheit als bestimmendes Element „für die Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit“ (ebd.).

Ursachen der sich wandelnden Kindheit liegen z. B. in sich wandelnden Familien. Neben der Tatsache einer „Pluralität der Lebensformen“ (Altermann-Köster u. a. 1992, 17; vgl. Textor 1994, 4; Grundmann/Huinink 1991) ist vor allem folgenden Aspekten Rechnung zu tragen: „Kinder wachsen heute vermehrt mit berufstätigen Müttern in Ein-Eltern-Familien, als Einzelkinder und als Scheidungskinder auf“ (Altermann-Köster u. a. 1992, 17; Retter 1991, 10; Textor 1994; Grundmann/Huinink 1991). Hinzu kommt, daß Kinder heute weniger als früher über Angebote „an natürlichen Spielumgebungen“ (Retter 1991, 10; vgl. Geulen 1989, 13) verfügen, so daß einerseits institutionalisierte Freizeitangebote immer mehr in den Vordergrund rücken oder andererseits die fehlenden Spielmöglichkeiten draußen durch Spielen im Haus ersetzt werden, wodurch sich z. B. auch das Raumerleben der Kinder verändert. War es früher so, daß ausgehend von der eigenen Wohnung die Umgegend ähnlich konzentrischer Kreise zunehmend erfahrbar wurde, sprechen Rolff/Zimmermann (1985, 150 ff) heute von einzelnen Inseln, die mitverbunden werden. „Der Raum zwischen den Inseln verschwindet, verdünnt sich zum erlebnisarmen ‚Zwischenraum‘“ (a.a.O., 152), und verschwindet im Extremfall der U-Bahn sogar unter die Erde. In gewissem Zusammenhang mit der Verlagerung des Spiels von draußen nach drinnen steht, daß die Medien in erster Linie das Fernsehen (Gudjons 1992, 15 ff; vgl. Geulen 1989, 12; Rolff/Zimmermann 1985, 82 ff) in den Mittelpunkt rücken. Diesbezügliche Aussagen münden in den Satz: „Kindheit ist heute vor al-

lem *Medienkindheit*“ (Retter 1991, 10; vgl. Textor 1994, 5), „im wachsenden Maße „institutionell geformte Kindheit“ (Retter 1991, 10) und, vielbedingt durch die beiden vorangestellten Aussagen, „Konsumkindheit“ (a.a.O., 11).

Dies alles ist nicht ohne Konsequenzen für das Spiel geblieben. Rolff/Zimmermann (1985, 109) sehen in den sich verändernden Bedingungen drei bzw. vier Tendenzen. Die „des vereinzelt Spiels; des Drinnen- statt Draußenspielens ...; der Pädagogisierung ... und vor allem des Verlusts an Eigentätigkeit“. Der letzte Punkt wird noch deutlicher in dem Satz: „Die Möglichkeiten zur eigentätigen Aneignung der Welt werden enger gesteckt und damit auch die Möglichkeiten für Kinder, sich selbst zu gehören“ (a.a.O., 112; vgl. a.a.O., 135). Retter (1991, 51) sieht die Hochschätzung des Spiels bei gleichzeitiger Institutionalisierung, Mediatisierung und Konsumierung durch gewisse Paradoxien gekennzeichnet:

- „- Noch nie war Spiel, das um seiner selbst willen betrieben werden soll, so stark an ökonomische Interessen und Erziehungs- bzw. Leistungsnormen gebunden.
- Noch nie war das Angebot an Spielmaterialien so groß bei gleichzeitigen Klagen, die Kinder könnten nicht mehr spielen.
- Noch nie befand sich die institutionalisierte Spielpädagogik in einer so widersprüchlichen Situation wie gegenwärtig, angesichts einer Lebenswelt, deren ökologische Bedingungen eher spielverhindernd sind, 'natürliche' Spielfähigkeit wieder herstellen zu sollen, ohne die Bedingungen ihrer Verhinderung beseitigen zu können.
- Noch nie war die öffentliche Diskussion über mögliche Risiken in bezug auf bestimmte Bereiche des Spiels so kontrovers“ (vgl. auch Retter 1992, 607).

Die Unsicherheiten, die sich bisher in der gesamten Diskussion zeigten, treten auch hier zu Tage. Derjenige, der nach Orientierung sucht, erfährt eine dauernde Verunsicherung. Wo immer er sich hinwendet, er findet keine Lösung, die ihn, den Pädagogen, aus der Verantwortung, Stellung zu beziehen und dennoch offen zu bleiben, entläßt. Es ist Vorsicht geboten! Ein anscheinend so simpler Begriff wie der des Spiels entpuppt sich bei genauerem Hinschauen als komplexer und nicht zu Ende diskutierbarer Sachverhalt und dazu noch als ein Ding voller Widersprüche.

Spiel und Musik

Der hier anstehende Komplex ist so umfangreich, daß es sinnvoll erscheint, sich nur auf einige, wenige Aspekte zu beschränken. Mögliche Beziehungen zeigen sich in Formulierungen wie 'Spielen mit Musik', 'Spiele mit Musik', 'Musik als Spiel' usw.

Spiel-Lieder

Der Zusammenhang zum vorhergehenden Kapitel spiegelt sich in folgender Aussage, wonach Spiellieder ein Mittel sind, die „Vielgestaltigkeit des Spiels zu gewährleisten“ (Singer u. a. 1974, 6).

Die Bedeutung des Spiel-Liedes spiegelt sich aber auch z. B. in den Lehrplänen Musik der Grund- und Hauptschule (Richtlinien Musik Grundschule NRW 1985, 28 ff; Richtlinien Musik Hauptschule NRW 1985, 37 f), wenn dort dem Spiel-Lied als Element eines handlungsorientierten und fächerübergreifenden Musikunterrichts für die Elementar-, Primar- und Sekundarstufe, außerdem für die Sonderpädagogik, große Bedeutung beigemessen wird.

Die besondere Bedeutung des Spiel-Liedes

liegt darin,

- daß es nicht nur den heranwachsenden, sondern auch den erwachsenen, nicht nur den behinderten, sondern auch den nichtbehinderten Menschen in seiner Ganzheit anspricht;
- daß es „sofort eine vertrauensvoll getragene emotional und erlebnishaft empfundene Atmosphäre (schafft - L. K.-S.), die den einzelnen anspricht und mit einbezieht“ (Krenzer 1979, 3);
- daß es einen Sicherheitsrahmen bietet, der es dem einzelnen ermöglicht, für kurze Zeit diesen Rahmen zu verlassen, um dann wieder in ihn zurückzukehren, um auf diese Weise den Rahmen zu erweitern (vgl. a.a.O., 71 f; 1981, 74);
- daß es das „Gemeinschaftsgefühl und den Mut“ (Krenzer 1979, 3) stärkt.

Für Krenzer (1979, 27) ist kennzeichnend, daß sich bei Spiel-Liedern Musik und Bewegung „auf emotional erlebbarer Grundlage“ verbinden (vgl. auch Krenzer 1981, 74). Für die Elementarpädagogik ist nach Krenzer (1979, 44) davon auszugehen, daß der Text der Spiellieder gegenüber Melodie, Rhythmus, Bewegungen und Tätigkeiten eine untergeordnete Rolle spielt, was ich allerdings aus der eigenen Praxis heraus nicht bestätigen kann.

Keller (1970, Einführung) sieht im Spiellied „die Verbindung von Elementen des Singens mit solchen der Bewegung, vom schlichten Gebärdenspiel über den Tanz zur szenischen Darstellung eines Textinhaltes, ferner die Einbeziehung von Musikinstrumenten (einschließlich der angeborenen) bis zur Umwandlung des Liedes in ein Instrumentalstück und eine rein rhythmische Sprachgestaltung von Texten als Sprechspiel.“ Hier erscheint das Spiel-Lied als Unterrichtsprinzip.

Geck (1986, 8) hebt als Kennzeichen der Spiel-Lieder u. a. die Einheit von Bewegung, Sprache und Musik hervor, wodurch sie sich nicht von Tänzen, Spielen und Liedern der Erwachsenen unterscheiden. Im Gegensatz zu Krenzer vertritt er wie ich die Meinung, daß auch z. B. der Text, d. h. die Aussage, der Inhalt des jeweiligen Spiel-Liedes von Bedeutung ist.

Für Singer u. a. (1974, 8) geht es um „die aktive Nach- und Mitgestaltung des musikalischen Ablaufs“, dem „ein Verstehen des Inhalts“ (ebd.) und ein „gefühlsmäßige(s) Erfassen von Melodie, Rhythmus und Dynamik“ (ebd.) vorausgehen soll.

Ein-Blick in die Geschichte und die Theorie

„Das tätige Umgehen mit rhythmisch-musikalischen Inhalten, also auch mit Spiel Liedern, (gehört) zu den ältesten Ausdrucksformen der musikalischen Kreativität“ (Krenzer 1979, 18; vgl. 1981, 80).

Bei näherer geschichtlicher Betrachtung zeigt sich eine Verbindung zwischen Spiel Liedern und Märchen: ihre Entwicklung verlief parallel (vgl. Krenzer 1979, 22; 1981, 80). Ihre Präsentation richtete sich nach der jeweiligen Laune des Spielinitiators oder Erzählers, nach dem Zuhörerkreis und nach regionalen Gegebenheiten (vgl. Krenzer 1981, 76; Große-Jäger 1988, 72). Bedingt dadurch und „durch ihre vorwiegend mündliche Verbreitung“ (Singer u. a. 1974, 5) veränderten sich die Inhalte und die Form, der Text und die Melodie, u.U. sogar das ganze Lied, indem Teile verschiedener Lieder neu zusammengefügt wurden (vgl. Große-Jäger 1987, 107; Krenzer 1981, 76), d.h. das Lied wurde umgesungen (vgl. Große-Jäger 1987, 109) oder zurechtgesungen (vgl. Singer u. a. 1974, 5).

„Erst durch die schriftliche Fixierung (des Liedes - L. K.-S.) wird seine Verwandelbarkeit, seine Lebendigkeit eingeschränkt“ (Krenzer 1979, 23 f), die Vorrangigkeit des Spielcharakters ging verloren (vgl. auch Krenzer 1981, 81). Bei der schriftlichen Fixierung wurde oftmals nur der Text und die Melodie, nicht aber die Spielbeschreibung fixiert, so daß heute viele Lieder, die ursprünglich Spiel-Lieder waren, als solche nicht mehr erkannt werden.

Am Beispiel des „Siebensprung“ wird allerdings auch deutlich, daß auch die umgekehrte Variante möglich war und ist. In diesem Fall hat der Tanz überlebt, während der Liedtext völlig in den Hintergrund getreten ist (vgl. Große-Jäger 1988, 72 f).

Singer u. a. (1974, 5) weisen durch ihre eigene Praxis darauf hin, daß auch beim Aufschreiben der Spiel-Lieder u. U. schon die Melodie verändert wird, z. B. dann, wenn „(mündlich überlieferte Spiele) auf die Melodien bereits bekannter Lieder gesungen werden“.

Segler (1984 b, 282) verweist darauf, daß auch Texte von Liedern, z. B. bei „O Tannenbaum“, entschärft wurden, so daß sich Textfassungen durchsetzten, die mit dem Original nicht mehr viel gemeinsam haben.

Nach Große-Jäger (1987, 108) lassen sich im Hinblick auf die „Theorien zur Entstehung von Kinder- und Volksliedern“ zwei Theorien unterscheiden: Die Produktionstheorie

geht davon aus, daß „Volksdichtung ... nicht ... von einzelnen oder namhaften Dichtern ... hervorgegangen, vielmehr dem Volk selbst, im Mund des Volkes ... entsprossen (ist)“ (Brüder Grimm 1811 in Große-Jäger 1987, 108). Obwohl inzwischen widerlegt, hat diese Theorie auch heute noch Gültigkeit. Dem gegenüber steht die Rezeptionstheorie, die davon ausgeht, daß ein Volks- oder Kinderlied doch aus der Feder eines Einzelnen stammt und anschließend „von vielen wie ein Eigentum übernommen“ (Große-Jäger 1987, 109) wurde, was sich gerade bei Kinderliedern nachweisen läßt.

Im Hinblick auf die zugrunde liegende pädagogische Absicht unterscheidet Geck (1986, 8) zwischen dem volkstümlichen Kinderlied und dem Kindervolkslied. Während die einen von Erwachsenen für Kinder gemacht werden, sind die anderen Produkte von Kindern. Versuchen die einen, die Welt der Kinder zu pädagogisieren (vgl. auch Singer u. a. 1974, 7), wird in den anderen der Versuch der Selbststrukturierung deutlich. „Je entschiedener die Erwachsenen einer originären Kultur von Kindern ihre Kultur für Kinder entgegengesetzten, desto spürbarer wurden Kinderlied, -tanz und -spiel zu geheimen Tätigkeiten“ (Geck 1986, 9), von denen die Erwachsenen u. U. bewußt ausgeschlossen wurden (vgl. auch Segler 1984 b, 274 ff).

Spiel-Lieder, als Element funktionaler Erziehung, bestimmten „jahrzehntelang einen didaktisch nicht geplanten und verplanten Freiraum, nämlich den des freien Spiels“ (Große-Jäger 1988, 68). Sie verschwanden mit der zunehmenden Einengung des räumlichen und didaktischen Freiraumes.

Formen

Viele Spiel-Lieder lassen sich in verschiedenen Formen ausführen (vgl. Singer u. a. 1974, 5). Die verschiedenen Spielformen orientieren sich dabei entweder an der

- Sozialform (Partner- oder Gruppenspiel)
- äußeren Form (Kreis- oder Reigenspiel)
- vorherrschenden Bewegung (Tanz-, Lauf-, Hasch- oder Hüpfspiel) (vgl. a.a.O., 6, 9 f).

Eine ähnliche Einteilung findet sich bei Krenzer (1979, 73). Eine Differenzierung hinsichtlich der äußeren Form findet sich bei Große-Jäger (1988, 70 ff). Er unterscheidet eine

- Kreisform ohne Solo bei vorgegebenen Bewegungen
- Kreisform mit Solo bei vorgegebenen Bewegungen
- Kreisform mit Solo ohne vorgegebenen Bewegungen (vgl. ebd.).

Eine weitere Form wäre die Auflösung des Kreises (vgl. Kohlen 1986, 44 f). Hinsichtlich der vorherrschenden Bewegung lassen sich, nach Kruse (1981, 33), die

Spiel-Lieder hinsichtlich ihres Grades an Strukturiertheit unterscheiden. Innerhalb dieser Kategorien wären auch noch die Klatschlieder einzuordnen.

Voraussetzungen

Nach Krenzer (1979, 114) gibt es „Voraussetzungen, die an ein Spiellied gestellt werden müssen“. Die Sprache sollte „kindgerecht, einfach“ (ebd.) sein. Inwieweit sie sich jedoch an „der aktuellen Umgangssprache“ (ebd.) orientieren sollte, müsste genauer durchdacht werden. Die Texte sollten „gut sprechbar und nachsprechbar“ (ebd.) sein. Desweiteren sollten sie „aktuelle Bezüge“ (ebd.) aufweisen. „Verständlichkeit ist oberstes Gebot“ (ebd.); d. h. der Text ist nicht unwesentlich. Spielliedern sollten „leicht nachvollziehbare Melodien“ (ebd.) zugrundeliegen, die zudem „beliebig variiert und weitergeführt werden können“ (ebd.). Die rhythmischen Formen sollten einfach, aber interessant sein. Zu berücksichtigen bleibt hier, daß „Kinder ... komplizierte Formen vereinfachen, indem sie sie zu glatten Notenwerten abschleifen“ (a.a.O., 119). Es soll eine „direkte Verbindung zwischen Lied und Bewegung“ (a.a.O., 114) bestehen; Spiel-Lieder sollten „zum spontanen darstellenden Spiel“ (ebd.) hinführen. Spielanweisungen sind als Spielangebote zu verstehen, „die von jedem beliebig variiert werden können“ (ebd.; vgl. Keller 1970, Einführung; Bachmann 1976, 5). Eine „Verbindung zwischen Lied und möglichem Einsatz von Instrumenten“ (Krenzer 1979, 114; 1981, 81) sollte gegeben sein.

Inhalte

1. „Bewußtmachung des Körpers, des eigenen Ichs“ (Krenzer 1979, 76).
Durch lustbetonte Erlebnisse soll das Kind seinen eigenen Körper als Ganzes und in seinen einzelnen Teilen erfahren und lernen, ihn zu behagen. Es soll lernen, seinen Körper und dessen Bewegungen sinnvoll und zielgerichtet einzusetzen (vgl. a.a.O., 76 f; vgl. Geck 1986, 8). Situationen, in denen sich der Mensch über seinen Körper erfährt und Situationen, in denen der Mensch als konkrete Person im Mittelpunkt steht, stärken das eigene Ich.
2. Bewußtmachung und Bewußtwerdung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Krenzer 1979, 80), was ebenfalls eine Ich-Stärkung zur Folge hat.
3. „Anregungen zum Umsetzen in Bewegungen, in Tanzspiele und Spieltänze“ (a.a.O., 84). Nach Krenzer (1979, 84) bildet der Inhalt eines Spiel-Liedes oftmals eine „Anregung zum Umsetzen in Bewegung“. Die Verbindung, die Musik-Sprache und Bewegung hier eingehen, führt zu verschiedenen Bezeichnungen - Tanzspiel, Spieltanz, Tanzlied, Singtanz, Tanzspiellied, Kindertanz -, deren Klärung hier wenig sinnvoll erscheint (vgl. Hoerbürger/Segler 1963, 4, 170; Singer u. a. 1974, 6; Krenzer 1979, 89; Kreuzer/Maiwald 1984, 290 f; Segler 1991, 255; Große-Jäger u. a. 1992, 7).

Interessant im Zusammenhang mit den Versuchen einer Begriffsklärung ist ein Blick in die Wortstammbedeutung. Im Westgermanischen bedeutet 'spil' vor allem Tanz (vgl. Kreuzer/Maiwald 1984, 291), im Althochdeutschen war der 'spilman' der 'Schautänzer' (vgl. a.a.O., 292) und im Mittelhochdeutschen war die 'spilestube' der 'Tanzraum' (vgl. ebd.; Segler 1984 b, 271, 273). Somit gewinnt vielleicht das Zitat von Nattkämper an Bedeutung, wenn er schreibt: „Der tanzende Mensch ist und bleibt das Urbild des homo ludens und der spielende Mensch findet sich durch Tanz in seiner schönsten Tätigkeit wiedergegeben“ (Nattkämper 1970, 199 in Kreuzer/Maiwald 1984, 285; vgl. Kreuzer/Maiwald 1984, 291 ff).

Aus pädagogischer Sicht erscheint mir die Unterscheidung zwischen Tänzern der Kinder und Tänzern für Kinder wichtig. Die einen sind „ein komplexer Zusammenhang von sozialem Handeln - Bewegung - Sprache - Melos“ (Segler 1991, 257), sind „spontane Aktionen“ (a.a.O., 255), Produkte der „Eigenkultur der Kinder“ (Segler 1990, 229; 1991, 257), deren „Herkunft und Entstehungsgeschichte ... (unklar) bleibt“ (Segler 1991, 255). Sie sind für pädagogische Zielsetzungen ungeeignet, weil die innere Dynamik „rational (nicht) erfassbar ist“ (a.a.O., 257). Die anderen sind pädagogisch motivierte Konstrukte (vgl. Hoerbürger/Segler 1963, 4, 170; Segler 1991, 255, 258 ff), wobei hier mehr oder minder deutlich eine Warnung vor der Pädagogisierung kindlicher Bereiche mitschwingt. Dennoch bleibt anzumerken, daß die beiden Typen nicht immer deutlich zu trennen sind (vgl. Hoerbürger/Segler 1963, 170) bzw. nebeneinander existieren (vgl. Segler 1990, 210). Kreuzer/Maiwald (1984, 289) sprechen in den Momenten, wo die Funktion des Tanzes als „Erziehungsmittel ... Therapieform oder ... Konditionstraining“ in den Vordergrund tritt, von einer „schwerpunktmäßig(en) Sonderfunktion(en)“ (ebd.).

Die Tänze der Kinder sind in den seltensten Fällen notiert, was eher als Vorteil erscheint, denn „gerade die unsichere Form mündlicher Überlieferung scheint den dauernden Bestand zu garantieren“ (Segler 1990, 229). Eine Dokumentation der Tänze der Kinder soll nicht einer versteckten pädagogischen Nutzbarmachung dienen, sondern verfolgt in „erklärende(r) und aufklärende(r) Absicht“ (Segler 1991, 257) eine „Veränderung des Bewußtseins von Lehrenden“ (ebd.). Tänze der Kinder sind von der Form her, wobei eher die sprachliche und melodische als die bewegungsmäßige Form gemeint ist (vgl. Segler 1984 a, 154 f), nicht festgelegt, sondern fordern „zur eigenen kreativen Gestaltung im Bereich der Fähigkeiten der Gruppe heraus“ (Krenzer 1979, 87). Es geht, zumindest für den Bereich der Elementarpädagogik, in erster Linie nicht darum, bestimmte Tanzschritte zu erlernen, sondern es geht vielmehr um eine Entfaltung und Festigung der Persönlichkeit des Kindes (vgl. a.a.O., 85), um Ich-Stärkung (vgl. Segler 1984 a, 154), wodurch das Selbstwertgefühl des Kindes wächst und so die „Freude und

Lust am Gestalten mit Hilfe der Phantasie“ (Krenzer 1979, 85; vgl. Hoerburger/Segler 1963, 4; Große-Jäger u. a. ³1992, 5) gefördert wird. Jedoch ist darauf zu achten, daß das gemeinsame Tun, der Aspekt der Förderung des Sozialverhaltens und der Kommunikation in der Gruppe (vgl. Krenzer 1979, 85; Segler 1984a, 154; Große-Jäger u. a. ³1992, 5 f) bei aller Entfaltung der Persönlichkeit nicht in den Hintergrund gedrängt wird, was als Aufgabe dem Erzieher als Spiel- oder Tanzleiter zufällt (vgl. Krenzer 1979, 87; Singer u. a. ⁴1979, 6). Dem Erzieher fällt desweiteren in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die „spontane Gestaltung konstruktiv zu bearbeiten“ (Krenzer 1979, 87) im Sinne einer Förderung der Kommunikation innerhalb der Gruppe (vgl. Singer u. a. ⁴1974, 6; Geck 1986, 8).

4. „Begegnung mit der nächsten Umwelt, Erkennen und Begreifen von Gesamtzusammenhängen auf emotional erlebter Basis. Anregungen zum eigenen Handeln“ (Krenzer 1979, 91) sollen so vermittelt werden. Für Krenzer können Spiel-Lieder thematisch gebunden sein. Sie können einen mit Dingen aus der Umwelt vertraut machen oder das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen beinhalten. Dem widerspricht Große-Jäger (1988, 68 f). Seiner Meinung nach wollen Spiel-lieder nicht in die Umwelt einführen, sondern scheinbare thematische Gebundenheit dient lediglich als Stichwort für Spiel und Bewegung.
5. Geschichten als Aufhänger für Rollenspiele. Es geht darum, sich in „fremde oder nur teilweise bekannte Situationen und Handlungsfolgen einzuleben“ (Krenzer 1979, 101).
6. „Vertiefung besonderer Ereignisse, Angebote für Feste und Feiern“ (a.a.O., 109).

Ziele

Im Hinblick auf eine „multidimensionale Förderung“ (W.-R. Walburg) bietet das Spiel-Lied einen „wesentlichen und notwendigen Ansatz“ (Krenzer 1979, 131; vgl. Singer u. a. ⁴1974, 8). Das, was beim Spiel-Lied gelernt wird, wird unbewußt gelernt. Es handelt sich nicht um abfragbares Wissen, sondern um Gewinne, deren Wirkung sich „günstigenfalls erst nach langer Zeit“ (Große-Jäger 1988, 68) zeigen.

Zusammenfassend geht es darum/um ein(e):

- „Lied und Spiel frei von Druck und druckerzeugender Angst (zu - L. K.-S.) erleben
- sich wohl (zu) fühlen im Spiel, im Kontakt mit einem Partner und mit der Gruppe
- Zuwachs an Selbstvertrauen durch Erfolgserlebnisse (zu bewirken - L. K.-S.)
- Selbsteinschätzung von Fähigkeiten (zu fördern - L. K.-S.)
- Förderung des eigenen Selbstwertgefühls
- Erleben von Spannung und Entspannung
- Emotionales Erleben von Kommunikation und Interaktion
- Förderung positiver Beziehungen zu anderen
- Herausführung aus der Isolation“ (a.a.O., 130 f; vgl. auch Singer u. a. ⁴1974, 7).

Zu den einzelnen Bereichen:

a) im kognitiven Bereich

Das Kind lernt

- „unterschiedliche Dinge kennen und erfährt durch eigenes Handeln, in welcher Weise sie verwendet werden können“ (Krenzer 1979, 121);
- verbal und nonverbal (mimisch, gestisch) zu reagieren;
- Bewegungsabläufe unbewußt und bewußt zu gliedern;
- musikalische Formen zu erkennen und mit ihnen zu arbeiten.

b) im sprachlichen Bereich

- „Dinge benennen und übergeordnete sowie spezielle Begriffe verwenden
- Erweiterung des Wortschatzes ...
- nonverbale und verbale Verständigung im Spiel durch Stimulierung der Ansprechbarkeit und der Sprechfreudigkeit ...
- Förderung des Sprachverständnisses
- Einsatz der Spontansprache ...“ (a.a.O., 127).

c) im sozialen Bereich

Im Spiellied lernt das Kind

- sich selbst und die anderen bewußter wahrzunehmen;
- Kontaktangebote zu initiieren und anzunehmen (führen und folgen);
- Verantwortung für sich und andere zu übernehmen;
- „eigene und fremde Darstellung und Interpretation (zu - L. K.-S.) akzeptieren“ (ebd.);
- Vertrauen anzunehmen/zu erwidern/weiterzugeben;
- Spielregeln zu befolgen;
- abwarten zu können;
- den Umgang mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Gefühlen, z. B. Ängsten;
- erfahrenes Sozialverhalten in andere Bereiche zu übertragen (vgl. auch Singer u. a. ⁴1974, 7).

d) im musikalischen Bereich

- „Melodie und Text erlernen und reproduzieren
- Rhythmus erfahren, erlernen und reproduzieren
- Musikalische Inhalte in Bewegung umsetzen
- Handelndes Umgehen mit Instrumenten
- Hören auf Instrumente“ (Krenzer 1979, 128 f)
- Auditive Wahrnehmungsförderung
- „Verbale Anregungen aus musikalischen Inhalten entnehmen und ausführen“ (a.a.O.)
- „Bewußtes Einsetzen bestimmter Instrumente zu bestimmten musikalischen Inhalten
- Bewußte Vorliebe für einzelne musikalische Inhalte entwickeln, differenzieren und äußern“ (ebd.)

Während Krenzer hier insgesamt den bewußten Umgang bzw. die Förderung desselben mit musikalischen Elementen betont, verbleibt dieser Umgang bei Singer u. a. (1974, 8) auf einer gefühlsmäßigen, unbewußten bzw. unreflektierten Ebene. Erfahrungen aus der Musikalischen Früherziehung zeigen allerdings, daß ein Bewußtmachen, ein bewußtes Reflektieren musikalischer Sachverhalte in Spiel-Liedern durchaus möglich und angebracht ist.

e) im motorischen Bereich

- „Förderung der Grob- und Feinmotorik“ (Krenzer 1979, 129)
- „Motorisches Reagieren auf musikalische, verbale, mimische, gestische und taktile Aufforderungen
- Tätigkeiten in bestimmter Reihenfolge erkennen und ausführen“ (ebd.)
- „Erfahren und Erleben der ganzheitlichen Verbindung von Musik, Rhythmus, Sprache und Bewegung ...
- Anpassung an die Bewegungen innerhalb einer Gruppe, eines vorgegebenen Tempos, einer vorgegebenen Melodie, sowie Anpassung an den Spielleiter, an den Partner und an den Rhythmus“ (a.a.O., 130).

f) im emotionalen Bereich

- „Lied und Spiel frei von Druck und druckerzeugender Angst erleben
- Sich wohlfühlen im Spiel, im Kontakt mit einem Partner und mit der Gruppe
- Zuwachs an Selbstvertrauen durch Erfolgserlebnisse
- Selbsteinschätzung von Fähigkeiten
- Förderung des eigenen Selbstwertgefühls
- Erleben von Spannung und Entspannung
- Emotionales Erleben von Kommunikation und Interaktion
- Förderung positiver Beziehungen zu anderen
- Herausführen aus der Isolation
- Erschließen des ästhetischen Bereiches“ (a.a.O., 130 f).

Besonders großen Wert kommt den Spielliedern im Rahmen einer emotionalen Erziehung zu (vgl. Retter 1992, 616). Krenzer (1979, 6) unterscheidet hier zwischen einer kognitiven, einer sozialen und einer emotionalen Erziehung, wobei er in Anlehnung an Nordoff/Robbins einer emotionalen Erziehung den Vorrang gibt: „Grundlegend und wichtig für Leben und Entwicklung eines Menschen ist eher die Art seines Fühlens als die Art seines Denkens“ (in Krenzer 1979, 7).

Literatur

- Altermann-Köster, M. et al.: Kinder - Eltern - Öffentliche Erziehung. Werkheft 38 des Instituts für Schulentwicklungsforschung. Dortmund 1992.
- Auerbach, L.: Lern- und entwicklungspsychologische Aspekte in der Musikalischen Grundausbildung. In: Auerbach, L./Stumme, W. (Hrsg.): Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik, Mainz 1974 (=Die Musikschule Bd. III).
- Bachmann, F. (Hrsg.): Teddy, Teddy, tanze. Ein Liederbuch für die Musikerziehung in der Kinderkrippe. Leipzig 1976.
- Berg, Chr.: Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft. In: Neue Sammlung 31, (1991), Heft 3, S. 411 ff.
- Biber, B.: Wachsen im Spiel. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel, Neuausgabe, München, 1988.
- Böhm, W.: Wider die Pädagogisierung des Spiels. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 1, Düsseldorf 1983.
- Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend - Genese des Bewusstseins. Darmstadt 1967.
- Diskurs-Thema: Kindheit heute - Aufwachsen in der Moderne, Heft 1 (1992), S. 2 ff.
- Einsiedler, W.: Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung im Vorschulalter. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Tendenzen der Frühpädagogik, Düsseldorf 1984.
- Einsiedler, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn 1991.
- Fertig, L.: Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900. Darmstadt 1984.
- Flitner, A.: Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München 1986.
- Ders. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973.
- Ders. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Neuausgabe. München 1988.
- Fritz, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Wien/München 1991.
- Geck, M. (1986): Einführung zu Kohlen, H. (Hrsg.), S. 7 ff.
- Geulen, D.: Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim/Basel 1989.
- Große-Jäger, H.: Spiellieder im Kreis und in der Gasse. In: musikpraxis 3/88, S. 68 ff.
- Dies. (Hrsg.): Ich kenne das Lied aber anders. In: musikpraxis 4/87, S. 106 ff.
- Dies. et al.: Tanzen in der Grundschule. 3. verb. Auflage, Boppard 1992.
- Grundmann, M./Huinink, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisation von Kindern - Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), Heft 4, S. 529 ff.
- Grundschule (1989): 21. Jg., Heft 5, 10 ff (Themenkomplex: Kindheit heute).
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. 3. neubearb. u. erw. Aufl., Bad Heilbrunn 1992.
- Hartmann, K.: Über psychoanalytische Funktionstheorien des Spiels. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel, München 1973, S. 76 ff.

Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung Bd. 27 (1963/64), S. 225 ff.

Ders.: Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. X (1963), S. 604 ff.

Heimlich, U.: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn 1993.

Ders.: Soziale Benachteiligung und Spiel. Ansätze einer sozialökologischen Spieltheorie und ihre Bedeutung für die Spielforschung und Spielpädagogik bei sozial benachteiligten Kindern. Trier 1989.

Ders.: Spielpädagogik als Kleinkindpädagogik - eine ökologische Orientierung. In: Höltershinken, D./Ullrich, D.: Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren, Bochum 1991.

Höltershinken, D.: Das Spiel und seine Voraussetzungen. In: Ders. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung und Kindergartenpädagogik, Freiburg 1977.

Hoerbuerger, Chr. (1993): Das Spiel in der musikpädagogischen Praxis. Vortrag auf dem AMPF- Kongreß, Potsdam 1993.

Ders.: Singen Tanzen Tönen Mimen. Spielorientierte Musikerziehung. Donauwörth ²1991.

Hoerbuerger, F./Segler, H. (Hrsg.): Klare, klare Seide. Kindertänze. Kassel/Basel 1963.

Hoffmann, E.: Das Spiel. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik Bd. 3, Langensalza 1930.

Hoppe, H.: Pädagogische Funktionen und Implikationen des Kinderspiels. In: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 1, Düsseldorf 1983.

Keller, W.: Ludi musici, Bd 1. Spielliederbuch für Kindergarten und Grundschule. Boppard 1970.

Kohlen, H.: Spiellieder und Abzählreime aus dem Ruhrgebiet. Stuttgart/Witten 1986.

van der Kooij, R.: Die psychologischen Theorien des Spiels. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 1, Düsseldorf 1983.

Ders.: Pädagogik und Spiel. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, Studienausgabe, München 1994.

Kowal-Summek, L.: Spielen in der elementaren Musikerziehung - (k)ein Problem. In: Musik in der Schule 4 (1991), S. 241 ff.

Ders.: Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens im Werk von Sigmund Freud. Frankfurt/M. 1992.

Krenzer, R.: Deine Hände klatschen auch. Pädagogische und therapeutische Möglichkeiten des Spielliedes. Staufen i. B. 1979.

Ders.: Spieltherapeutische Liederfibel. Bonn-Bad Godesberg ²1981.

Kreuzer, K.J.: Zur Komplexität der spielpädagogischen Fragestellungen und Bereiche. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 1, Düsseldorf 1983.

Kreuzer, K. J./Maiwald, R. (1984): Der Tanz als Spiel und das Tanzspiel. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 3, Düsseldorf 1984.

Kruse, B.: Spiel- und Tanzlieder in der Grundschule. In: Klei/Krützfeld/Lemmer (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1980/81, Lilienthal 1981.

Küntzel-Hansen, M.: Musikspiele. Wolfenbüttel 1982.

Macht, S.: Der Tisch ist groß, der Tisch ist rund Spiel- und Tanzlieder auch für die 'Großen'?! In: Lehrer Journal Sonderschulmagazin 12 (1991), S. 23 ff.

Oerter, R.: Entwicklung der Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 2. neu bearbeitete Ausgabe, München/Weinheim ²1987, S. 637 ff. [Zit. als ²1987 b].

Ders.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth ¹⁹1982.

Ders.: Psychologie des Spiels. Ein handlungsorientierter Ansatz. München 1993.

Ders.: Spiel und kindliche Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 2. neu bearbeitete Ausgabe, München/Weinheim ²1987. [Zit. als ²1987 a].

Okori, W.: Das Spiel und die Wirklichkeit. In: Retter, H. (Hrsg.): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West, Bad Heilbrunn 1991, S. 23 ff.

Retter, H.: Die Paradoxien von Kinderspiel und Kindheit als Spiegel der Paradoxien unserer gegenwärtigen Gesellschaft. In: Neue Sammlung Heft 4 (1992), S. 605 ff.

Ders.: Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In: WPB 25. Jg. (1973), Heft 10, S. 562 ff.

Ders. (Hrsg.): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Spielförderung, Spielforschung und Spielorganisation in einzelnen Praxisfeldern - unter besonderer Berücksichtigung des Kindergartens. Bad Heilbrunn 1991.

Ribke, J.: Elementare Musikerziehung - ein Kinderspiel? In: Dokumentation zum Musikschulkongreß '87. Regensburg 1988.

Richter, Chr.: Musik als Spiel. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 3, Düsseldorf 1984, S. 253 ff.

Ders.: Musik, ein Spiel - Spielen mit Musik. In: Musik und Bildung 1 (1991), S. 5 ff.

Ders.: Musik und Musizieren: Spielfeld und Spielgeist des Menschen. In: Üben und Musizieren 6 (1993), S. 10 ff.

Richtlinien Grundschule Musik NRW, Düsseldorf 1985.

Richtlinien Hauptschule Musik NRW, Düsseldorf 1985.

Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim/Basel 1985.

Schäfer, G.E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim/München 1989.

Scheuerl, H.: Alte und neue Spieltheorien (1973). In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel, Neuausgabe, München ⁵1988.

Ders.: Das Spiel. Bd. 1, >Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen<, 11. überarb. Neuausgabe, Weinheim/Basel ¹¹1990.

Ders.: Das Spiel. Bd. 2, >Theorien des Spiels<, 11. überarb. u. erg. Neuausgabe Weinheim/ Basel ¹¹1991.

- Schmidtchen, St./Erb, A.: Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln 1976.
- Segler, H.: Die Tänze der Kinder im Grundschulalter. Konsequenzen für den Musikunterricht. In: Gundlach, W. (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule, Düsseldorf 1984. [Zit. als 1984 a].
- Ders.: Spielen, Tanzen, Musizieren für alle - muß das sein? In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 3, Düsseldorf 1984, S. 265 ff. [Zit. als 1984 b]
- Ders.: Tänze der Kinder in Europa - Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst, Essen 1990.
- Ders.: Was sind Kindertänze? In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht- Forschung-Ausbildung, Mainz 1991.
- Singer, W. et al. (Hrsg.): Kommt herbei zum großen Kreis. Bewegungsspiele für Vorschulkinder. Berlin-Ost 1974.
- Textor, M.R.: Veränderte Kindheit - Gefährdete Kindheit. In: Grundschulmagazin 6 (1994), S. 4 ff.
- Wegener-Spöhring, G.: Spiel als ein neues Paradigma der Pädagogik. In: Retter, H. (Hrsg.): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West, Bad Heilbrunn 1991, S. 63 ff.
- Wendt, W.R.: Raum zum Handeln schaffen und Platz für Erfahrung! Die Lebenswelt, die wir uns einräumen, aus ökosozialer Sicht. In: Zacharias, W. (Hrsg.): Gelebter Raum, München 1989.
- Wudtke, H.: Stichwort: Spiel. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe Bd. 2, Reinbek 1989.
- Zacharias, W.: Wiederentdeckt: Der 'homo ludens'. In: Pädagogik 1 (1990), S. 6 ff.