



Universität Potsdam

Diether Hopf

Analyse und Auswertung von Spielstunden

first published in:
Spielen in der Schule : Vorschläge u. Begründungen f. e. Spielcurriculum /
Benita Daublebsky. Mit Beitr. von Elke Calliess [u. a.]. - 1. Aufl. - Stuttgart :
Klett, 1973. - 302 S. - (Veröffentlichungen der Forschungsgruppe
Modellschulen ; Bd. 1). - ISBN 3-12-921860-2

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 110
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3729/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37292>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 110

9. Kapitel: Analyse und Auswertung von Spielstunden Von Diether Hopf

1. Vorbemerkung

Überlegungen zur Evaluation von Spielstunden mögen wie der Versuch anmuten, die im Spiel sich bietenden Möglichkeiten freier, kreativer und flexibler Interaktion von Schülern und Lehrern und von Schülern untereinander ihres schöpferischen Gehaltes zu entkleiden und selbst die Spielstunde in die spanischen Stiefel der Effektivitätsmessung einzuschnüren. Insbesondere könnte der Eindruck entstehen, als sollten alle Warnungen in den Wind geschlagen werden, die in den vorausgehenden Kapiteln ausgesprochen und begründet worden sind: daß man als Spielleiter seinen eigenen Intentionen zuwiderhandelt, wenn man die Förderung von Grundqualifikationen des sozialen Verhaltens zum expliziten, kontrollierten Programm erhebt; daß man die erwünschten Auswirkungen des Spiels gerade nicht als ausdrückliche Ziele vorgeben oder gar Fortschritte im Spielverhalten wie eine andere Schulleistung messen darf, da die Kinder nur in einer entlasteten Situation ihre Probleme aus sich herausspielen werden.

Bei genauerem Zusehen zeigt sich freilich, daß in den vorausgegangenen theoretischen Kapiteln, vor allem aber im Hauptteil des Buches fast auf jeder Seite dem Spielleiter *Urteile* über die Vorgänge während der Spielstunde sowie über einzelne Kinder oder über Gruppen abverlangt werden, die ihn überhaupt erst zu sinnvollem Handeln und Planen befähigen. Diese Urteile fußen auf Beobachtungen vielfältiger Art, deren Analyse und Deutung nach ganz bestimmten, keineswegs zufälligen Kriterien erfolgt.

Dies wird besonders deutlich in den Abschnitten über die Planung von Spielstunden und über das Spielleiterverhalten. Hier zeigt sich klarer noch als sonst, daß „zweckfreies“ Spielen unter expliziten, zumindest aber unter impliziten Zielvorstellungen abläuft, Zweckfreiheit jedenfalls nicht Ziellosigkeit bedeutet. Wenngleich auch keine inhaltliche Durchstrukturierung bei der Vorbereitung in der Weise möglich ist, wie sie bei vielen anderen Lernprozessen erfordert wird, verlangen die Spielstunden doch sorgfältige Vorplanung; und wenn auch die Ziele nicht leicht greifbar sind und schon gar nicht zum Programm erhoben werden können, so sind

sie doch stets präsent und steuern, im Ganzen wie im Detail, die Reaktionen des Spielleiters auf das Geschehen während der Spielstunde. Die Vorbereitung der Stunden erfolgt hier in Form einer „reflexiven“ Planung, welche als Element des Vollzugs gerade die Abweichung von der vorgedachten Struktur der Stunde vorsieht und vom Spielleiter bewußte Offenheit gegenüber Momenten erfordert, in denen Abweichungen sich ankündigen.

Planung, wie sie hier gemeint ist, stellt dann geradezu die Voraussetzung für flexibles Verhalten des Spielleiters während der Spielstunde dar, wie umgekehrt Flexibilität orientierungslos ist ohne Planung (vgl. oben S. 16 und S. 150). Nur nebenbei sei erwähnt, daß auch im üblichen Schulunterricht flexibles Eingehen auf die Schüler – beispielsweise auf produktive Fehler – und überhaupt die Modifikation des geplanten Unterrichtsverlaufs je nach den Erfordernissen der Situation zur Strategie eines guten Lehrers gehören; insofern sind die hier geschilderten Eigenschaften der Spielstundenplanung mehr in ihrer konsequenten Anwendung als im Prinzip für den Lehrer etwas Neues.

Die Identifikation der Ziele einer Spielstunde oder Spielstundensequenz stellt die wichtigste Voraussetzung für die Evaluation dar. Freilich ist der Vorgang hier komplizierter als im Unterricht sonst, wo sich die Lernziele meist klarer abzeichnen. Um ein Beispiel zu geben: Den Spielbeschreibungen und dem Kapitel über motivationale Aspekte des Spielens könnte man unter anderem etwa folgende Ziele entnehmen:

- spontane Aktivität, handelnde Auseinandersetzung;
- neugieriges Explorieren; Experimentieren;
- Artikulieren und Einbringen eigener Bedürfnisse sowie Abstimmen dieser Bedürfnisse auf die Spielsituation;
- Suche nach Neuem, Abenteuerlichem, Ungewöhnlichem.

Es ist unmittelbar deutlich, daß der Allgemeingrad und die Komplexität solcher Ziele erhebliche Probleme für die Evaluation mit sich bringen. Darüber hinaus sind aber auch bei den Spielen meist mehrere Ziele miteinander verflochten und dadurch bei der Analyse schwer zu entwirren. Auch liegen die Ziele auf unterschiedlichen Ebenen: angefangen von relativ einfachen Intentionen, wie zum Beispiel der Übung der motorischen Koordination; über motivationale, kognitive und soziale Lernziele, deren Komplexität und Empfindlichkeit in den vorausgegangenen Kapiteln deutlich geworden ist; bis hin zu dem übergreifenden Prinzip der Flexibilität, das vom Spielleiter verlangt, in Reaktion auf die Ereignisse der Spielstunde vorgefaßte Pläne und Intentionen fallenzulassen beziehungsweise zu verschieben, wenn die Kinder selbst Spiele aussuchen, Vorschläge ablehnen, die Spielregeln modifizieren usw.

Entsprechend variieren die Aufgaben und die Verfahren der Evaluation: Urteile über die Auswirkungen bestimmter Pläne und das Eintreten erwünschter Verhaltensänderungen stehen neben Urteilen über die Art und Häufigkeit des *Abweichens* von vorgefaßten Plänen; hierbei kann ein hohes Maß an planungskonformen Spielstundenverläufen geradezu ein Indikator für Mißlingen und für dominantes Verhalten des Spielleiters sein, wie umgekehrt die ständige Abweichung und das Aufgeben sämtlicher vorgeplanten Intentionen die Spielstunden letzten Endes strukturlos und chaotisch werden lassen kann (ein eindrucksvolles Beispiel für das Wiederaufgreifen eines lange verschobenen Plans findet sich in „Planung von Spielstunden“, s. o. S. 158).

Es ist die Absicht dieses Kapitels, die im Hauptteil des Buches angesprochenen Elemente der Evaluation zu systematisieren und zu ergänzen, die Funktionen zu beschreiben, welche der Evaluation in der Spielstunde zukommen können, sowie Überlegungen anzustellen, wie sich sichern läßt, daß die bei der Planung der Stunden gefaßten Absichten letztlich auch verwirklicht, zumindest aber nicht unter der Hand in ihr Gegenteil verkehrt werden. Nur in Parenthese sei darauf hingewiesen, daß das Nachdenken über mögliche Evaluationsformen dazu beitragen kann, die Ziele von Spielstunden weiter zu klären und explizit zu machen.

Der hier und im folgenden verwendete Begriff Evaluation mag den Leser, der die Erfahrung gemacht hat, daß damit bisweilen reine Effektivitätsmessungen des Schulunterrichts gemeint sind, auf den ersten Blick befremden. In seinem ursprünglichen, allgemeinen Sinne bedeutet er jedoch genau den hier geschilderten komplexen Vorgang der Analyse, der Beobachtung und der Auswertung von Erfahrungen unter dem Gesichtspunkt, welche Intentionen sich im Verhalten der Beteiligten ausdrücken und ob die das Geschehen explizit oder implizit steuernden Absichten verwirklicht werden. Es handelt sich bei der Evaluation im übrigen um Aktivitäten, die dem Lehrer aus seiner Unterrichtspraxis vertraut sein dürften und für die er sozusagen eine natürliche Kompetenz mitbringt.

2. Möglichkeit und Legitimität der Evaluation von Spielstunden

Wenn der Spielleiter eine Spielstunde plant, wird er Überlegungen anstellen über die Voraussetzungen, mit denen die Kinder in die Stunde kommen, vor allem aber über besondere Probleme einzelner Schüler sowie über deren Gründe und Genese; während des Spielens selbst wird er Zeuge der Selbstdarstellung der Stärken und Schwächen seiner Schüler sein und, wie die Berichte Benita Daublebskys zeigen, spontan geäußerte,

unkontrollierte, oft sehr intime Mitteilungen erhalten; das Nachdenken über den Verlauf einer vergangenen Spielstunde wird ihm oft weitreichende Diagnosen emotionaler Belastungen einzelner Kinder ermöglichen, die ihm, besonders in Verbindung mit Informationen aus anderen Quellen, Einblicke in die Privatsphäre des Schülers, beispielsweise in familiäre Probleme, gewähren.

Hier könnten sich Bedenken erheben: Wenn die Spielstunde Informationen über das soziale, emotionale und affektive Verhalten der Kinder zu gewinnen ermöglicht, die der Schule sonst unzugänglich sind, bedeutet dann der Versuch einer Präzisierung der Evaluation nicht unter Umständen ein unzulässig weites Vordringen in die Privatsphäre der Kinder?

Diesem Einwand läßt sich einerseits entgegenhalten, daß es zur Vorbereitung, zur Analyse und zur weiteren Planung der Spielstunden in vielen Fällen lediglich anonymer Daten über die Auswirkungen der Stunden bedarf. Wenn man zum Beispiel die Einstellungen der Schüler zu einem sozialen Problem vor und nach einer Spielstundensequenz kennenlernen will, genügen Informationen über die Veränderung der Gruppe insgesamt, um eventuelle Auswirkungen sichtbar zu machen. Wenn es andererseits darum geht, Beratungs- und Betreuungsfunktionen wahrzunehmen und dem einzelnen Schüler in therapeutischer Absicht zu begegnen, ist der Spielleiter in jedem Fall auf eine möglichst sichere Diagnose der individuellen Schwierigkeiten angewiesen. Er wird sich also immer, soweit ihm die Hilfe bei individuellen Schwierigkeiten überhaupt am Herzen liegt, mit mehr oder weniger tauglichen Mitteln ein Bild zu machen versuchen. Seine Befunde durch systematische Beobachtung und Erfahrungsauswertung abzusichern, dürfte also im Interesse vor allem des Schülers selbst liegen. Daß der Spielleiter die ihm zugänglichen Informationen äußerst behutsam und zurückhaltend verwenden wird, versteht sich dabei von selbst.

Ein weiterer Einwand hinsichtlich der Legitimität der Evaluation könnte sein, daß wichtige Lernziele nur langfristig erreichbar sind. Einstellungsänderungen zum Beispiel vollziehen sich allmählich; komplexe Handlungs- und Problemlösungsstrategien bilden sich langsam heraus und sind nur mühsam zu modifizieren.

Abgesehen davon, daß dieser Einwand nur einen Teil der Lernziele betrifft, wird man selbst bei nur langfristig erreichbaren Zielen Indizien zu finden versuchen, welche die Verwirklichung einer Intention andeuten. Soweit die Spielstunden bestimmte Ziele verfolgen, werden diese Ziele auch den Ablauf der Stunden erkennbar beeinflussen. Die Evaluation – und sei sie auch ganz informell und auf kurzfristige, vielleicht

instabile Verhaltensänderungen gerichtet – bildet dann die Grundlage für Modifikationen in der Planung.

Das Erreichen sozialer, motivationaler und kognitiver Lernziele läßt sich, so könnte man ferner argumentieren, nur ungenau in eine Zensur fassen.

Dies ist allerdings eine Vorstellung, die der Idee der Spielstunden stracks zuwiderläuft. Die Benotung von Verhalten in der Spielstunde – formell und informell, gesondert ausgewiesen oder als Teilzensur irgendeines Faches – dürfte vielmehr ein unfehlbares Mittel sein, die mit den Spielen verfolgten Intentionen in irreparabler Weise zunichte zu machen.

Weiter könnte der Einwand kommen, der Versuch, das Erreichen der Lernziele in Form von *Verhaltensänderungen* zu beschreiben, würde allenfalls bei einfachen Verhaltenszielen gelingen. Das führe dazu, daß die Lehrer bald die komplexeren und oft wichtigeren Ziele aus den Augen verlernen.

In der Tat gibt es Erfahrungsberichte aus Curriculumprojekten, die auf eine so geartete Pervertierung der Evaluation schließen lassen. Man sollte jedoch auch die umgekehrte Gefahr sehen, daß die Komplexität eines pädagogischen Vorhabens den Lehrer überfordert, so daß er, oft ohne es zu wissen, weit hinter seinen eigentlichen Zielen zurückbleibt. Erfahrungsanalyse, Beobachtung und Selbstreflexion würden hier die wichtige Funktion erfüllen, solche Defizite rechtzeitig aufzudecken. Man wird sich dennoch vorsehen müssen, daß die Spielstunden und das Spielleiterverhalten durch die Evaluation nicht in einer Weise bestimmt werden, daß nur noch das Meßbare getan wird. Den Primat besitzen die Ziele; in der Evaluation wird der Versuch unternommen, einen möglichst großen Teil dieser Vorhaben in den Griff zu bekommen. (Daß die Einbeziehung von Evaluationsgesichtspunkten bei der langfristigen Planung zur Präzisierung der Überlegungen beitragen kann, ohne daß dadurch Einengung und Behinderung bei der Planung in Kauf genommen werden müssen, hat sich im übrigen vielfach gezeigt.)

Man könnte schließlich argumentieren: Spiele brauchen nur Spaß zu machen, dann entfalten sie auch ihre sonstigen erwünschten Wirkungen. Festsustellen, ob die Kinder mit Vergnügen dabei sind, dürfte jedoch einfach sein; weitere Überlegungen zur Evaluation sind daher überflüssig.

Die Freude der Kinder am Spiel ist zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium einer gelungenen Spielstunde. Das läßt sich beispielsweise daran illustrieren, daß Wettkampf- und Konkurrenzspiele den Kindern oft großes Vergnügen bereiten, ein solches Verhalten aber in vielen Fällen konträr zu den Intentionen der Spielstunden stehen wird. Der Spaß am Spielen wird demnach unter Umständen sogar ein

irreführendes Indiz für das Gelingen einer Spielstunde sein, solange man nicht differenzierte Angaben darüber machen kann, warum und worüber die Kinder sich freuen. In Anbetracht der außerordentlich verschiedenen Ausdrucksformen und Bedeutungen von Freude, welche die Befriedigung unterschiedlicher Bedürfnisse signalisieren, müßte man daher zunächst die diffizile Aufgabe der Unterscheidung und Interpretation solcher Ausdrucksformen unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen und Eigenschaften der Schüler lösen. Damit ist man jedoch schon mitten in den typischen Problemen der Evaluation, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, nicht einzelne Indikatoren, sondern eine Vielzahl von Informationen zu beachten und zu interpretieren.

3. Funktionen der Evaluation von Spielstunden

Die Beschreibung der Spielstunden, die Ausführungen über Planung und Spielleiterverhalten sowie die theoretischen Kapitel dürften deutlich gemacht haben, daß sich der Evaluation, das heißt der Sammlung von Daten und ihrer Deutung, wichtige Aufgaben stellen. Fünf Funktionen lassen sich bei genauerem Hinsehen ausgrenzen:

- die Diagnose der Bedürfnisse, Defizite, Probleme usw. der einzelnen Kinder als Voraussetzung der Planung und Durchführung von Spielstunden sowie der Interpretation von Verhalten;
- die Verlaufsanalyse während der Spielstunde, durch die der Lehrer unmittelbare Rückmeldung und damit die notwendige Information zur Steuerung seines weiteren Verhaltens erhält;
- die Rekonstruktion und Auswertung einer beendeten Spielstunde als Voraussetzung der weiteren Planung;
- die zusammenfassende Betrachtung längerer Spielperioden und ihrer Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder;
- die Analyse der wichtigsten Eigenschaften und möglichen Funktionen der einzelnen Spiele.

3.1. *Diagnose*

In nahezu allen Berichten über den Ablauf der Spielstunden finden sich Hinweise auf die große Variation bezüglich der Voraussetzungen, mit denen die Kinder in die Spielstunde kommen, hinsichtlich ihrer Spielweise, der Probleme, die ans Tageslicht treten, der Beziehungen zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern, Hin-

weise, die stets Konsequenzen für die Art, den Zeitpunkt und die Intensität der Intervention des Spielleiters während der Spielstunde haben.

Darüber hinaus bestimmen die Beobachtungen und Vorkenntnisse des Spielleiters die Planung der weiteren Stunden: Auswahl und Abfolge der Spiele richten sich nach den Bedürfnissen und Defiziten der Kinder; das Angebot muß wegen der meist breiten Streuung entsprechend reichhaltig und vielfältig ausfallen; bestimmte Spiele lassen sich nicht spielen, weil die Kinder noch nicht soweit sind usw.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, Informationen über Bedürfnisse, Probleme und Defizite der Kinder als Grundlage für die Planung und Durchführung der Spielstunde sowie als Ausgangspunkt therapeutischen Einwirkens zu gewinnen. Die Daten kommen dabei aus unterschiedlichen Quellen: Einerseits gibt das Verhalten der Schüler während der Spielstunden selbst eine Fülle von Informationen frei, die gesammelt und interpretiert werden müssen; andererseits bedarf es zu einer auf die Erkenntnis der Determinanten und der Genese von Verhalten gerichteten Diagnose auch der Einbeziehung externer Quellen: Berichte anderer Lehrer, der Eltern, der Mitschüler; Aktenberichte zur Biographie und zum sozialen Kontext, in dem ein Schüler lebt; entwicklungspsychologische Befunde, die es geraten erscheinen lassen können, bestimmte Spiele nicht zu spielen; aktuelle Belastungen der Schüler, beispielsweise durch vorhergehende, besonders anstrengende Unterrichtsstunden; Ärger in der Pause vorher usw. Während die Möglichkeiten und Grenzen der Informationsgewinnung aus externen Quellen dem Lehrer vertraut sein dürften – Verfahren der Inhaltsanalyse, des Interviewens usw. können hier zusätzliche Hilfen anbieten –, bedürfen die Daten und Indikatoren, die während des Spielens wichtig werden können, der Illustration. Vor allem wird man – wie die Spielberichte reichlich belegen – sein Augenmerk auf das motorische Verhalten der Kinder richten, auf ihre Äußerungen im Gespräch miteinander und im gemeinsamen Gespräch zwischen Spielleiter und Schülern, auf ihr Wahlverhalten bei der Gruppenbildung, auf ihre Rolle in der Gruppe (Clown, Sündenbock usw.), ihre positiven und negativen Beziehungen zu den Mitspielern, auf Ausdrucksformen von Freude oder Unlust und vieles andere mehr. Dabei wird man beispielsweise Kinder entdecken,

- die rigide die Regeln einhalten wollen und sich gegen ihre Modifikation und Verbesserung ständig zur Wehr setzen;
- die eine Privatsprache entwickelt haben, deren unablässiger Gebrauch ihnen die Kommunikation mit den Mitspielern unmöglich macht;
- die sich nicht helfen lassen wollen;
- die sich über Wochen oder Monate weigern mitzuspielen;

- die schon bei der kleinsten Störung im Ablauf eines Spiels die Geduld verlieren;
- die lustlos mitmachen und selbst in besonders spannenden Momenten einen apathischen Eindruck machen;
- die unterschiedlichen Formen des Nicht-spielen-Könnens an den Tag legen;
- die die Regeln nicht ernst nehmen;
- die sich nie an einer Diskussion über die Adaptation von Regeln beteiligen;
- die den anderen Kindern keine Spielregeln erklären können;
- die plötzlich sich stellende Probleme impulsiv und mit offenbar hoher subjektiver Sicherheit, aber beträchtlichem Fehlerrisiko anpacken;
- die die Erwartungen ihrer Mitspieler nicht wahrnehmen oder beachten, ihre Intentionen nicht deuten können oder ihre Spielstrategie nicht durchschauen;
- die bei Partnerspielen immer wieder denselben Partner wählen;
- die große Schwierigkeiten haben, mit anderen umzugehen.

Man wird darüber hinaus Anzeichen offensichtlichen Vergnügens und der Zustimmung beachten, Befangenheit beim Sprechen und in der Bewegung registrieren, Indizien von Konzentration oder Spannung, Angst oder Ablehnung wahrnehmen.

Bei manchen der aufgeführten Beispiele zeigt sich, daß unversehens der Schritt von den Beobachtungsdaten hin zu deren Deutung getan worden ist. Obwohl diese Kontamination sich in einem so komplexen Feld oftmals nicht vermeiden lassen, sollte doch darauf hingearbeitet werden, bei der Evaluation möglichst weitgehend dem Prinzip zu genügen, die Erfassung der Daten von ihrer Deutung zu trennen. Dies wird lediglich während der Spielstunden schwierig sein, da hier der Spielleiter unmittelbar auf die Geschehnisse reagieren muß. Soweit irgend möglich, sollte jedoch in allen übrigen Fällen das Datenmaterial getrennt von der Interpretation der Daten gehalten werden, vor allem deshalb, weil in der Regel die Deutung der Daten erst im Zusammenhang mit zahlreichen anderen Indizien gültig, verlässlich und eindeutig ausfallen kann. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Weigerung eines Kindes mitzuspielen kann zahlreiche, voneinander ganz verschiedene Ursachen haben: Sie kann verschiedene Ängste anzeigen, wie zum Beispiel Mißerfolgsangst, Angst, sich dem Risiko und der Ungewißheit des Spielens auszusetzen, Angst vor den Mitspielern; sie kann die Reaktion auf Ärger und unangenehme Erlebnisse unmittelbar vor der Spielstunde sein oder noch andere Ursachen haben (vgl. oben S. 78 f.). Man wird sich deshalb nach der Spielstunde Notizen machen müssen, die nicht nur die Interpretation (zum Beispiel

„X hatte deutlich Mißerfolgsängste“, oder gar: „X wirkte stark neurotisch gestört“), sondern vor allem die Beobachtung selbst („X weigerte sich, am Spiel Nr. Y teilzunehmen“) festhält. Unter Umständen kann es sogar angezeigt sein, zur besseren Klärung des Verhaltens eines Kindes bestimmte Situationen bewußt herbeizuführen, die dann die benötigte Interpretationshilfe bereitstellen.

Allein schon aus diesem Beispiel geht in aller Deutlichkeit hervor, daß die Deutung der Beobachtungen nur zu leisten ist, wenn der Spielleiter klare Vorstellungen über die Ziele seiner Spielstunden besitzt und Einsicht in den komplizierten, störanfälligen Vorgang besonders des sozialen und motivationalen Lernens und in seine mannigfachen Determinanten gewonnen hat. Aus diesem Grunde ist die Rezeption der in den theoretischen Kapiteln angebotenen Hilfen eine wichtige Vorbereitung für die Interpretation des Verhaltens der Kinder im Spiel. Zugleich läßt es die Schwierigkeit und die große Unsicherheit der Diagnose vieler Befunde deutlich werden; es versteht sich von selbst, daß darauf basierende Planungen und Therapieversuche nur mit größter Behutsamkeit vorgenommen werden können.

Das weitaus wichtigste *Verfahren* der diagnostischen Evaluation wird ohne Zweifel die Beobachtung sein, deren Resultate in der oben geschilderten Weise getrennt nach Verhaltensbeschreibung und deren Deutung notiert werden sollten. Wenn man sich dabei der Hilfe durch einen unabhängigen zweiten Beobachter versichern kann, ohne daß dadurch die Spielstunde gestört wird, wäre das ein wesentlicher Gewinn bezüglich Genauigkeit und Gültigkeit der Befunde; auch könnte dann die Beurteilung des eigenen Verhaltens durch einen Außenstehenden wirksam überprüft werden. Bei der Planung einer Stunde sollte man darüber hinaus Überlegungen anstellen über bestimmte Ausschnitte, denen man in der Stunde seine besondere Aufmerksamkeit widmen möchte — seien es nun einzelne Schüler oder thematische Schwerpunkte wie etwa das Verhalten bei der Partnerwahl.

Vorüberlegungen zur Identifikation aussagekräftiger Indikatoren, die in der Spielstunde auftreten könnten, dürften ebenfalls dazu beitragen, die Ergiebigkeit der Beobachtungen zu erhöhen — sofern dadurch die Offenheit gegenüber unerwarteten Verhaltensformen nicht eingeschränkt wird. Die Spielberichte und die theoretischen Kapitel beschreiben eine Vielzahl verläßlich beobachtbarer Verhaltensweisen, deren Auftreten oder Ausbleiben bei entsprechender Berücksichtigung des Kontextes wertvolle Schlüsse zulassen; diese zu sichten und durch weitere Indikatoren zu ergänzen dürfte der Präzision und Ergiebigkeit der Beobachtungen während der Spielstunde sehr zustatten kommen. Darüber hinaus emp-

fehlt es sich, globale Verhaltensweisen, über welche man Informationen gewinnen möchte, in detailliertere Indikatoren zu zerlegen. Will man beispielsweise wissen, wie engagiert und motiviert ein Schüler sich am Spielen beteiligt, wird man darauf achten, ob er

- unwillig ist, wenn die Spielstunde aufhört,
- lange spielt,
- versucht, andere zum Spielen zu überreden,
- Spiele in der Pause fortsetzt,
- nach neuen Spielen fragt,
- selbst neue Spiele erfindet,
- dem Spielleiter hilft, günstigere Spielbedingungen zu schaffen, usw.

3.2. *Verlaufsanalyse*

Die Wichtigkeit der Evaluation *während* der Spielstunde braucht angesichts der in den Spielbeschreibungen enthaltenen Belege für die kontinuierliche Steuerung des Spielleiterverhaltens aufgrund von Verhaltensbeobachtung und -interpretation nicht eigens betont zu werden. (Als Beispiel vgl. oben S. 153 ff.) Die wichtigste Voraussetzung für eine sinnvolle Deutung des beobachteten Geschehens besteht auch hier darin, daß man als Spielleiter eine klare Vorstellung von den der Spielstunde zugrunde liegenden Zielen in die Stunde mitbringt.

Aufgrund der Schnelligkeit, in der das Spielgeschehen abläuft und mit der der Spielleiter reagieren und unter Umständen eingreifen muß, kommt als Instrument der Evaluation wohl ausschließlich die Beobachtung in Frage. Daß sorgfältige Planung und Vorüberlegung über mögliche Indikatoren eine große Hilfe für den aktuellen Beobachtungsvorgang darstellen, wurde oben bereits erwähnt. Ein besonderes Problem stellt sich hier dadurch, daß Beobachten im Grunde eine gewisse Distanzierung gegenüber dem Spielgeschehen verlangt, andererseits jedoch der Spielleiter oftmals engagiert beteiligt sein wird und nicht selten in Situationen gerät, die ihn selbst auf die Probe stellen und seine Identität gefährden. Die Beteiligung des Spielleiters am Spiel und seine Einflußnahme auf das Geschehen bedeutet darüber hinaus, daß er den Gegenstand seiner Beobachtungen selbst mit hervorbringt. Angesichts dieser Komplikationen und vielfältigen Anforderungen wird man daher, besonders zu Anfang, mit Fehlschlägen und Schwierigkeiten bei der Gestaltung der Spielstunden und ihrer Evaluation rechnen müssen. Diese ließen sich am ehesten vermeiden, wenn Möglichkeiten zu angeleiteter, handelnder Einübung in zentrale Verhaltensweisen des Spielleiters be-

stunden (etwa in Form von „Spieleseminaren“ oder durch Supervision). Solange jedoch solche Möglichkeiten nicht existieren, ist der Lehrer angewiesen auf die sorgfältige Vorbereitung der Spielstunden und auf die Einarbeitung in ihre theoretischen und praktischen Probleme, wie sie in diesem Buch beschrieben werden. Damit ist am ehesten die Gewähr gegeben, daß er das unentbehrliche Maß an reflexivem Verhalten während der Spielstunde allmählich entwickelt.

3.3. Rekonstruktion und Auswertung von Spielstunden

Bei der Evaluation von Spielstunden wird man weitgehend mit informellen Verfahren arbeiten müssen; die Verwendung von Fragebögen, Tests usw. dürfte nur ganz selten möglich sein. Es hat daher seine Richtigkeit, daß im Kapitel „Planung von Spielstunden“ (S. 159) auf die Notwendigkeit einer Nachbesinnung verwiesen wird.

Bei der Rekonstruktion und Auswertung einer Spielstunde wird man eine Fülle von Gesichtspunkten beachten: Beispielsweise müssen Plan und tatsächlicher Verlauf der Spielstunde zueinander in Beziehung gesetzt, Abweichungen interpretiert und der weiteren Planung zugrunde gelegt, enges Festhalten am ursprünglichen Konzept auf seine Berechtigung hin befragt werden; es müssen Gründe für einen unbefriedigenden Verlauf der Stunde gesucht werden; die Art und Weise der Regelmodifikation verlangt eine Interpretation; Anlässe für Vergnügen oder Unlust sollten erinnert und verarbeitet werden; der Spielleiter wird sich die Frage stellen, ob er den Aktivitäten der Kinder größtmöglichen Raum gegeben hat; ob er den Schülern Gelegenheit verschafft hat, neue Rollen zu erproben; ob er die Aktivitäten einzelner Schüler zu gemeinsamen Aktivitäten hat umgestalten können; ob sich schon zuvor beobachtete Hierarchien unter den Kindern auch in dieser Stunde manifestiert haben; ob Gegensätze zwischen Kindern erkennbar geworden sind und innerhalb der Gruppe ausgetragen wurden, ohne diese zu sprengen; ob die Schüler sich zugehört haben und miteinander verständigen konnten usw. Nicht zuletzt muß der Spielleiter auch sein eigenes Verhalten selbstkritisch prüfen: Hat er seinen eigenen Vorlieben für bestimmte Spiele auf Kosten der Schüler nachgegeben? Hat er seine Rolle zu oft und zu massiv gewechselt, so daß sich Unsicherheit unter den Kindern verbreitete? Hat er genügend getan, um seiner vorgegebenen Autorität entgegenzuwirken und die Situation repressionsfrei zu halten?

Schon diese wenigen Beispiele zeigen, daß auch die Rekonstruktion und Auswertung einer Stunde und die auf ihrer Grundlage erfolgende Wei-

terplanung nur unter dem Gesichtspunkt der Zielvorstellungen erfolgen kann, die der Stunde explizit oder implizit zugrunde gelegen haben. Die Verfahren bei diesem Evaluationsschritt dürften im übrigen allen Lehrern vertraut sein; sie unterscheiden sich nicht von denen der „Nachbereitung“ des üblichen Unterrichts. Hinweise über besonders zu beachtende Indikatoren finden sich in reicher Fülle im Hauptteil dieses Buches (vgl. zum Beispiel oben S. 161).

3.4. Zusammenfassende Betrachtung längerer Spielperioden

Diagnose, Verlaufsanalyse und rekonstruktive Evaluation sind unentbehrliche Bestandteile der Planung und Durchführung jeder einzelnen Spielstunde. Bei der zusammenfassenden Betrachtung wird im Unterschied dazu nach längeren Perioden des Spielens, zum Beispiel nach einem halben Jahr oder nach noch längerem Zeitabstand, der Versuch unternommen, Rechenschaft über die Vorgänge und Veränderungen im Ganzen abzulegen.

Veränderungen können die ganze Gruppe betreffen; einige Hinweise darauf finden sich in den Spielberichten (beispielsweise auf die geringere Aggressivität einer Klasse nach längerer Spielzeit oder darauf, daß bestimmte Spiele nach einiger Zeit viel besser gehen und mehr Spaß machen, vgl. Benita Daublebsky 1971, S. 546). Die Veränderungen können sich auch auf einzelne Schüler beziehen, bei denen zum Beispiel ein allmählicher Abbau der Widerstände gegen das Spielen oder die Lösung sonstiger Probleme konstatiert wird. In jedem Fall werden hierbei die Abweichungen des Endverhaltens vom Anfangsverhalten derselben Kinder interpretiert; ein Vergleich mit fremden (Kontroll-)Gruppen liegt dagegen außerhalb der Möglichkeit des einzelnen Spielleiters oder auch der einzelnen Schule.

Um Aussagen über Veränderungen machen zu können, braucht man Informationen über das Verhalten am Beginn und am Ende der Spielperiode. Die Interpretation der Beobachtungen bedarf freilich großer Behutsamkeit. Beispielsweise gibt es Befunde, die zeigen, daß sich die Wahrnehmungsfähigkeit des Beobachters unter Umständen stärker verändert als das beobachtete Verhalten: So hat man in einer Untersuchung festgestellt, daß Sprachlehrer für taube Kinder zu Beginn der Unterrichtsperiode die Sprache ihrer Schüler für nahezu unverständlich hielten; nach einigen Monaten stellten sie jedoch übereinstimmend Erfolge ihres Unterrichts bezüglich der Artikulationsfähigkeit der Kinder fest; erst Tonbandvergleiche zeigten, daß die Kinder unverändert sprachen; der „Er-

folg“ des Unterrichts bestand darin, daß die Lehrer diese Kinder inzwischen besser verstanden. Dies Beispiel zeigt im übrigen wieder, wie wichtig es ist, sich über die Spielstundenverläufe Notizen zu machen, in denen vor allem genaue Verhaltensbeschreibungen enthalten sind.

Man wird sich bei der periodischen, zusammenfassenden Evaluation außerdem Rechenschaft darüber ablegen können, ob einerseits der Spielleiter die Stunden mit der notwendigen Flexibilität hinsichtlich der den Stunden zugrundeliegenden Intentionen gestaltet hat, andererseits jedoch die in den Planungen angestrebten und begründeten Zielvorstellungen nicht völlig untergegangen, sondern, wenn auch vielleicht später und in modifizierter Form, wiederaufgenommen worden sind (vgl. das Beispiel in „Planung von Spielstunden“, oben S. 158). Auch muß man überprüfen, ob man in der vergangenen Spielperiode einen breiten Fächer von Zielbereichen angesprochen und somit allen Kindern die Chance geboten hat, durch Übernahme variierender Rollen ihr Interaktionsrepertoire zu erweitern. Es sei allerdings vor dem Versuch gewarnt, das Erreichen einzelner Spielstundenziele zu evaluieren; zu leicht könnte sich flexibles Planen unter der Hand in festes Programmieren verwandeln. Auch stellt es wohl eher die Ausnahme dar, wenn sich bestimmte Erfolge zu einem vorhersehbaren Zeitpunkt einstellen; oft ergeben sie sich plötzlich und unerwartet, manchmal geradezu entgegen der Voraussicht und im Zusammenhang mit Spielen, die ganz anderen Intentionen dienen sollten (vgl. zum Beispiel „Planung von Spielstunden“, oben S. 150). Man wird daher, solange man sicher sein kann, daß die Spielstunden flexibel verlaufen sind, den Kindern Freude gemacht haben und den Bedürfnissen der Schüler entgegengekommen sind, am besten darauf vertrauen, daß man auch den sozialen, motivationalen und kognitiven Lernzielen ein Stück nähergekommen ist.

Angesichts der Störanfälligkeit des Feldes ist der Spielleiter in der Regel auf solche Evaluationsverfahren angewiesen, die keine Veränderung des Verhaltens der Kinder hervorrufen; andernfalls erhält er nicht die unverfälschten diagnostischen Hilfen, welche die Vorbedingung für therapeutisches Einwirken darstellen. Beobachtungsverfahren, die nicht mit unmittelbaren Aufzeichnungen verbunden sind, erfüllen diese Bedingungen zweifellos am besten, besitzen jedoch den Nachteil eingeschränkter Präzision.

Es empfiehlt sich deshalb, nach Möglichkeit zusätzliche Hilfen, beispielsweise indirekte Verfahren, zu entwickeln, deren Gebrauch den Schülern nicht ihre Unbefangenheit nimmt und die zugleich resistent gegen eine mögliche Verzerrung der Information sind. Die im folgenden aufgeführten Beispiele möglicher Zusatzverfahren lassen sich vor allem bei der zu-

sammenfassenden Betrachtung längerer Spielperioden ergänzend heranziehen. Auch sie sind – dies sei ausdrücklich vermerkt – weit davon entfernt, in jedem Fall sichere und eindeutig interpretierbare Ergebnisse zu liefern. Wenn aus heterogenen Quellen gewonnene Resultate jedoch konvergieren, erhöht sich die Gültigkeit der Befunde, so daß man mit etwas größerer Sicherheit die weitere Planung danach ausrichten kann.

Die Beispielfragen lassen sich auf verschiedene Weise verwenden: Sie können als Themen für mögliche Gespräche mit einzelnen oder mit Gruppen von Schülern dienen; sie können Beobachtungsschwerpunkte während der Spielstunde darstellen; sie können unter Umständen sogar den Kindern nach einer längeren Spielperiode zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt werden. Bei der zusammenfassenden Betrachtung längerer Spielperioden wird der Spielleiter in der Regel der mündlichen Erörterung solcher Fragen den Vorzug geben, weil er aufkommendem Unmut und Mißverständnissen im Gespräch leichter begegnen kann. Man darf allerdings nicht übersehen, daß eine Diskussion mit einer Gruppe von etwa 30 Kindern Aufschlüsse nur über die Meinungen derer gibt, die sich am Gespräch beteiligen. Um die Auswirkungen seiner Spielstunden genauer kennenzulernen, braucht der Lehrer jedoch Informationen über Einstellungen, Vorlieben, Befriedigungen, Enttäuschungen usw. möglichst aller Kinder. Er wird daher gelegentlich auch von der schriftlichen Frageform Gebrauch machen – sofern er sicher sein kann, daß dadurch keine Belastungen entstehen (etwa indem die Schüler die Befragung als Prüfung oder als Klassenarbeit mißverstehen), und wenn er mit der gebotenen Behutsamkeit zu Werke geht und auf die Situation der Spielgruppe sowie auf sein augenblickliches Verhältnis zu den Kindern Rücksicht nimmt (vgl. auch das Beispiel bei Benita Daublebsky 1971, S. 546).

In einem Aufsatz, bei einer Befragung oder in einem Gespräch ließe sich beispielsweise die Frage stellen,

- ob die Kinder lieber allein oder mit anderen zusammen spielen;
- ob sie lieber zusehen, wenn andere spielen, oder aktiv teilnehmen;
- ob sie sich für gute Spieler halten und warum;
- ob sie glauben, daß man Spielen lernen kann;
- was sie durch die Spielstunde persönlich und für die ganze Klasse glauben gewonnen zu haben (vgl. Benita Daublebsky 1971, S. 546);
- ob sie Spielen für eine wichtige Sache halten oder ob man besser für die Unterrichtsfächer etwas lernen sollte; usw.

Es erleichtert die Interpretation der Äußerungen, wenn man allen Kindern dieselben Fragen stellt und nicht nur offene, sondern gelegentlich auch eng begrenzte Themen vorgibt. So empfiehlt es sich beispielsweise, neben der allgemeinen Frage nach dem Gewinn, den die Kinder aus den

Spielstunden glauben gezogen zu haben, auch einmal ein kritisches Ereignis, zum Beispiel einen eng umgrenzten Konfliktfall in der Spielstunde, den alle erlebt haben und der allen noch präsent ist, interpretieren zu lassen. Die Wahrnehmung und Deutung eines solchen Vorfalls durch die Kinder gibt Auskünfte über ihre Einfühlung in die Lage der Beteiligten und über die Dimensionen, in denen sie den Konflikt sehen und bewerten – Informationen, die dem Spielleiter Einblick in mögliche Auswirkungen der Spielperiode gewähren.

Als ergiebig könnte sich auch ein indirektes Verfahren erweisen, welches über die Feststellung der Vorlieben der Kinder für bestimmte Spiele zu Schlüssen über einzelne Schüler oder über Gruppen von Schülern kommt. Die Interpretation der Vorlieben ist freilich nur unter der Voraussetzung zu leisten, daß man genauere Kenntnisse über die Eigenschaften der aufgeführten Spiele besitzt.

3.5. Analyse der Eigenschaften und Funktionen einzelner Spiele

Um die hierzu benötigten Informationen zu gewinnen, könnte man beispielsweise eine grobe Klassifizierung der Spiele erarbeiten und auf ihrer Basis die Vorlieben des einzelnen Schülers oder der Gruppe ordnen und deuten. Freilich kann es sich wegen der durchweg komplexen Zielstruktur der Spiele nur darum handeln, diese nach den sie vorwiegend charakterisierenden Gesichtspunkten einzuteilen; auch muß man sich darüber im klaren sein, daß dasselbe Spiel durch andersartige Akzentsetzungen des Spielleiters seine Zielstruktur verändern kann (vgl. zum Beispiel oben S. 111, S. 66). Mögliche Kategorien wären zum Beispiel:

- Spiele, die aggressive Bedürfnisse stärker auszuleben gestatten;
- Spiele, die nicht leicht zu Konflikten zwischen einzelnen und der Gruppe führen;
- Spiele, die besonders spannend sind und in denen sich die Schüler unverstellt äußern;
- Spiele, die ohne enge Kooperation der Mitspieler nicht gelingen können;
- Spiele, deren Durchführung vorwiegend kognitive Leistungen erfordert;
- Konkurrenz-(Wettkampf-)Spiele usw.

Die in diesem Buch mitgeteilten Erfahrungen geben zahlreiche Hinweise zu diesen Fragen und enthalten Beschreibungen der Charakteristika vieler Spiele. Darüber hinaus läßt sich die Klassifizierung der Spiele ver-

bessern durch Analyse eigener Erlebnisse in den Spielstunden, durch Befragung anderer Lehrer, die ihre Erfahrungen einbringen oder aber sich einfach von den Spielbeschreibungen anmuten lassen, sowie über die Schüler, die man zu diesem Zweck bitten kann, ihre Gründe für die Vorlieben mitzuteilen.

Im Zuge einer zusammenfassenden Betrachtung längerer Spielperioden könnte man, wenn die Situation eine derartige Befragung erlaubt, dann beispielsweise die folgenden Fragen stellen:

- Welche fünf Spiele spielst du am liebsten und welche am wenigsten gern?
- Welche Spiele würdest du gern in jeder Stunde wieder spielen?
- Welche Meinung hast du von jedem der unten aufgeführten Spiele?
Kreuze bei jedem Spiel den jeweiligen Buchstaben an. Dabei bedeutet:
A: daß dir dieses Spiel Spaß macht und du dich dafür einsetzt, daß es möglichst oft gespielt wird;
B: daß dir dies Spiel Spaß macht, du aber von dir aus nicht dafür sorgst, daß es oft drankommt;
C: daß dir das Spiel keinen Spaß macht;
D: daß dir das Spiel keinen Spaß macht und du dir alle Mühe gibst, daß es möglichst selten gespielt wird;
E: daß du das Spiel nicht kennst.
1. Ich sitze im Grünen ABCDE
2. Zwinkern ABCDE
(Weitere Spiele, deren Eigenschaften und Bedeutung der Spielleiter kennt.)
- Hast du schon mal Spiele, die du in der Spielstunde kennengelernt hast, mit anderen Kindern außerhalb der Schule gespielt?
Welche?

Solche Fragen geben Auskunft über die Vorlieben der Kinder, deren Interpretation freilich mit großer Vorsicht und im Zusammenhang mit Informationen aus anderen Quellen erfolgen muß. Es ist nämlich nicht ausgeschlossen, daß je nach Lehrer, Situation oder Zusammensetzung der Spielgruppe die Spiele einen verschiedenen Stellenwert bekommen. Wahrscheinlich lassen sich deshalb generelle Charakterisierungen der Spiele und damit generelle Hilfen für die Interpretation im voraus nur grob und vorläufig leisten. Einem erfahrenen Spielleiter dürfte es jedoch möglich sein, auf dem durch solche Fragen eingeschlagenen indirekten Weg wertvolle Informationen über die Auswirkungen der Spielstunden zu gewinnen. Wenn beispielsweise das Interesse eines Schülers an einer Gruppe von solchen Spielen wächst, die gar nicht anders als kooperativ

und unter Zurückstellung des individuellen Konkurrenzdenkens gespielt werden können, so läßt sich einem solchen Befund einiges Gewicht beimessen.

Eine weitere Funktion der Spielanalyse kann darin bestehen, über die im Hauptteil dieses Buches gegebenen Hinweise hinaus Strukturen von Spielsequenzen herauszuarbeiten (vgl. zum Beispiel die oben S. 54 erwähnte Hierarchie von Spielen). Die Aufdeckung plausibler Abfolgen, die sich nicht ohne weiteres umkehren lassen, dürfte eine erhebliche Hilfe für die Stundenplanung darstellen.

4. Schlußbemerkung

Die Überlegungen und Anregungen zur Evaluation von Spielstunden machen deutlich, wie diffizil und anspruchsvoll die Aufgabe ist, die sich dem Spielleiter stellt, der es nicht dabei bewenden lassen will, das Spielbuch sozusagen als Steinbruch zu benutzen, die ihm zusagenden Spiele auszuwählen, den Verlauf und die weitere Planung jedoch dem Zufall zu überlassen. Ohne Durchdringung der vielfältig verflochtenen Zielstruktur, der diagnostischen und therapeutischen Möglichkeiten sowie der motivationalen und emotionalen Implikationen der Spiele, ohne die Einarbeitung in die theoretischen Hintergründe des Spielgeschehens wird es nur schwer gelingen, die subtilen Indikatoren für die Determinanten des Spielverhaltens wahrzunehmen, zu deuten und der Planung und Gestaltung der Spielstunden zugrunde zu legen.

Man darf aus den Forderungen nach sorgfältiger Analyse und Vorbereitung nicht den Schluß ziehen, jede Minute der Spielstunde müsse vorbestimmt sein und nachträglich kontrolliert werden; dies wäre nicht nur eine unrealistische Forderung, sondern würde dem Spielleiter die Spontaneität und Freiheit des Reagierens rauben. Notwendig ist vielmehr eine unbefangene Offenheit und „experimentelle“ Einstellung des Spielleiters gegenüber den oft unvorhersehbaren Ereignissen des Spielgeschehens, auf die er sensibel reagieren können muß. Spielstunden können auf die Dauer nur gelingen, wenn der Spielleiter auch in der Lage ist, sich „einzuspielen“ und seine Rolle als Leiter zu vergessen — solange er seine Aufgabe der Beobachtung, Diagnose und Therapie langfristig nicht aus den Augen verliert.

Dies gilt vor allem dann, wenn Spielstunden in einer Schule neu eingeführt werden und der Spielleiter über Erfahrungen noch nicht verfügt. Besonders hier würde es eine Überforderung darstellen, von Beginn an perfekte Planung, konsistentes Reagieren im Vollzug und die theoretischen

sche Durchdringung des Geschehens bei der Auswertung zu erwarten. In der Anfangsphase wird man als Spielleiter eher diejenigen Spiele auswählen, bei denen man sich sicher fühlt, man wird die Vorplanung mehr in der Absicht betreiben, das Spielrepertoire zu erweitern, und die Evaluation zunächst auf die Deskription des Geschehens beschränken.