

Spiel

in der Elementaren Musikpädagogik

Michael Dartsch ist Professor für Musikpädagogik an der Hochschule des Saarlandes für Musik und Theater in Saarbrücken. Er unterrichtet dort u. a. Erziehungswissenschaft und leitet den Studiengang Elementare Musikpädagogik.

Ist von Elementarer Musikpädagogik die Rede, wird sicher häufig der Begriff des Spiels assoziiert: Für den ambitionierten Instrumentallehrer einer Musikschule ist der Unterricht seiner Kollegin im Fach Musikalische Früherziehung vielleicht nur „Spielerei“. Eine besorgte Mutter wiederum wünscht sich diesen Unterricht möglicherweise „spielerisch“ – und nicht etwa zu leistungsorientiert. Ein relativ junges Konzept für die Musikalische Früherziehung trägt das Wort „Spiel“ bereits im Titel.

In allen drei Fällen wird das Spiel mit der Elementaren Musikpädagogik in Verbindung gebracht, wenngleich hier recht unterschiedliche Vorstellungen und Wertungen im jeweiligen Spielbegriff mit-

schwingen. Um solche Zuschreibungen und Urteile auf ein solides Fundament stellen zu können, soll hier zunächst der Begriff des Spiels vor einem wissenschaftlichen Hintergrund genauer beleuchtet werden. Auf dieser Basis kann dann den Beziehungen zwischen Spiel und Elementarer Musikpädagogik nachgegangen werden.

Spiel – ein Ordnungsversuch

Nimmt man den Begriff des Spiels genauer unter die Lupe, fällt sofort auf, welche Vielfalt verschiedener Betätigungen hier abgedeckt ist: Man kann Verstecken und Fangen spielen; „Vater-Mutter-Kind“, „Himmel und Hölle“ oder „Schiffe versenken“ spielen; mit Bauklötzchen, Murmeln, Puppen und der Modelleisenbahn spielen; Federball, Fußball, Mini-golf, Billard oder Rugby spielen; Roulette, Poker, Bridge, Mensch-ärgere-dich-

nicht oder Schach spielen; Gitarre spielen; Lotto spielen; Quiz spielen; am Computer spielen; Theater spielen. Zwischen Kniereiter- und Fingerspielen auf der einen Seite und den Olympischen Spielen oder den Bayreuther oder Salzburger Fest-Spielen auf der anderen scheinen Welten zu liegen.

Roger Caillois (1960, vgl. Kauke, 1992; Vester, 1988) hat versucht, diese Vielfalt mit Hilfe der griechischstämmigen Worte Agon (Wettkampf), Alea (Glück), Mimicry (Verkleidung) und Ilinx (Rausch) zu ordnen. Innerhalb jeder dieser Sparten existiert ein Kontinuum von relativ ungeregelten und unkontrollierten bis hin zu höchst komplexen und geregelten Spielformen. Beispielsweise gibt es als unregelmäßigen Wettkampf das Raufen oder spontane Wettlaufen; am anderen Ende des Kontinuums steht das international verbindliche Regelwerk des Sports. Glücksspiele reichen vom Auszahlvers bis zur Lotterie. Kindliches Verkleiden führt über Masken- und Puppenspiel bis

zum Schauspiel. Wenn Kinder sich um sich selber drehen oder schaukeln, um Irritationen des Gleichgewichtssinnes zu provozieren, handelt es sich um rauschhaftes Spielen, wie es auch bei Jahrmärkten und beim Alpinismus zugrunde liegt. Caillois zieht von hieraus sogar noch Verbindungen zu gesellschaftlichen Phänomenen: Sport, Lotterie, Theater und Alpinismus sind bereits Bestandteile kulturellen Lebens. Wirtschaftliche Konkurrenz oder Examina basieren für ihn als institutionalisierte Wettkämpfe ebenso auf der Spielform „Agon“ wie die Börsenspekulation auf dem Glücksspiel. Uniformen, Etikette und Zeremonie sieht er als institutionalisierte Verkleidung. Schließlich spricht Caillois auch von der „Korruption“ der Spielformen: Gewalttätigkeit und Machtgier korrumpieren den Wettkampf, Aberglaube und Drogenkonsum sind sinnentstellte und verzerrte Formen des Spiels mit Glück und Rausch.

Spiel – Definitionsversuche

Mit seiner Systematik spannt Caillois ein weites Feld verschiedener Phänomene auf, die mehr oder weniger geregelt, zum Teil in die Kultur eingebunden, institutionalisiert oder gar verfehlt sind, aber alle noch auf die eine oder andere Weise den Charakter von „Spiel“ aufweisen. Spätestens hier stellt sich die Frage nach diesem „Charakter“. Was macht ihn aus, was ist es, das uns bei so vielen unterschiedlichen Erscheinungsformen immer von „Spiel“ reden lässt? Kann man Spiel definieren? Psychologen und Erziehungswissenschaftler haben verschiedentlich versucht, solche Definitionen vorzulegen. Dabei kamen sie nicht mit einem einzigen Merkmal aus, mit dem dann Spiel ausreichend beschrieben wäre, sondern fanden stets mehrere kennzeichnende Eigenschaften. Hier sollen nun zunächst die Definitionen dreier Autoren auf charakteristische Merkmale hin untersucht und miteinander verglichen werden. Zu den bekanntesten Veröffentlichungen über das Spiel zählt sicher das Buch *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* des niederländischen Kulturhistorikers Johan Huizinga (1956). Seiner Begriffsbestimmung werden Merkmal für Merkmal die Auffassungen der Psychologen Heinz Heckhausen (1964), besonders bekannt geworden durch Gedanken

zur Leistungsmotivation, und Marion Kauke (1992), Hochschullehrerin und Beitreuerin der Nationalmannschaft des Deutschen Schachverbandes in Ostberlin, gegenübergestellt:

1. Huizinga bezeichnet das Spiel als eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die außerdem ihr Ziel in sich selber trage. Bei Heckhausen findet sich die „Zweckfreiheit“ als wesentliches Merkmal. Kauke formuliert zusammenfassend, Spiel sei „von inneren und äußeren Zwängen entlastet“.

2. Für Huizinga ist Spiel mit einem Gefühl der Spannung und Freude verbunden. Kauke meint ähnliches, wenn sie von „Eustress“, also einer positiv empfundenen inneren Beanspruchung spricht. Heckhausen präzisiert diese Eigenschaft mit dem Begriff „Aktivierungszirkel“. Gemeint ist ein sich wiederholender Wechsel von Spannung und Lösung. Solange ein Spiel in Gang ist, gibt es weder Überspannung noch Langeweile. Das Spiel pendelt vielmehr, wie etwa beim „Kuckuck-da-Spiel“ der Mutter mit dem kleinen Kind, zwischen spannenden Augenblicken und Momenten der Entspannung. Dies genau macht die typische Spielfreude aus.

3. Huizinga hält für das Spiel das Bewusstsein des „Anderseins“ als das „gewöhnliche Leben“ für kennzeichnend. Heckhausen spricht von der „Quasi-Realität“, dem „Als-ob“, das er allerdings nicht jeder Art von Spiel zuschreibt. Kauke schließlich nennt das Spiel „modellbildend“, in dem Sinne, dass es ein eigenes und anderes Wirklichkeitsmodell, eine „Ersatzwelt“ bildet.

4. Zuletzt stellt Huizinga fest, dass Spiel innerhalb gewisser Grenzen von Zeit und Raum stattfindet und nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln vollzogen werde. Kauke erwähnt das Spannungsfeld zwischen Zufall und Regel, das dem Spiel eigen sei. Während die Regeln etwa eines Fußballspieles einschließlich der Spielfeldabgrenzung von vornherein feststehen, ist der Verlauf des konkreten Spiels stets offen.

Neben diesen Eigenschaften führt Heckhausen noch weitere ins Feld:

5. Spiel besitzt für ihn eine „undifferenzierte Zeitstruktur“ und eine „unmittelbare Zeitperspektive“. Damit will er ausdrücken, dass das Spiel seine Erfüllung im Jetzt findet und nicht etwa nur Zwischenschritt eines längerfristig angelegten Planes ist. Rationale Arbeit erfor-

dert hingegen Teilziele und eine folgerichtige Anordnung einzelner Handlungsschritte.

6. Heckhausen nennt das Spiel weiterhin „handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegnender Welt“. Ähnlich ist es für Kauke eine „mit außer- und innerpsychischem Entwicklungspotential verbundene Aktivität zur Merkmals-, Bedeutungs- und Sinnerschließung“. Wer spielt, setzt sich also nach dieser Auffassung mit der Welt auseinander und erschließt, begreift und deutet sie. Diese Ansicht wird hier nicht zufällig von Psychologen vertreten und stellt bereits einen Versuch dar, über eine bloße Beschreibung von Spiel hinaus seinen „Sinn“ für den Menschen, speziell für das Kind, zu erklären.

Es zeigen sich beim Vergleich der Autoren individuelle Formulierungen und Akzente, aber auch grundlegende Gemeinsamkeiten. Eine noch weiter ausgreifende Betrachtung des Spiels hat der Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl (1979) vorgelegt. Scheuerl fragt noch einmal ganz grundsätzlich nach der Bedeutung des Wortes „Spiel“. Dabei will er den Gebrauch dieses Wortes auch für alle diejenigen Fälle aufhellen, in denen es sich nicht um einen spielenden Menschen im engeren Sinne handelt. Warum also kann man vom „Liebesspiel“, vom Spiel der Mücken, vom Spiel der Wellen, vom Spiel der Sonnenstrahlen auf der Wasseroberfläche sprechen?

Scheuerls Untersuchung hat daher etwas Philosophisches, sie geht dem Spiel als einem Grundphänomen nach. Spielmerkmale Huizingas, Heckhausens oder Kaukes finden sich tendenziell auch hier wieder. Für Scheuerl gibt es sechs Bestimmungsgrößen des Spiels: 1. die Freiheit, 2. die innere Unendlichkeit, 3. die Scheinhaftigkeit, 4. die Ambivalenz, 5. die innere Geschlossenheit und 6. die Gegenwärtigkeit.

Scheuerls erstes Merkmal, die Freiheit, entspricht der Freiwilligkeit, Zweckfreiheit und Zwangsfreiheit Huizingas, Heckhausens und Kaukes. Die „innere Unendlichkeit“, sein zweites Merkmal, stellt Scheuerl auch als Kreishaftigkeit dar. Spiel könnte von der Sache her immer weitergehen, es durchläuft zyklisch verschiedene Phasen – hier wird man an Heckhausens Aktivierungszirkel erinnert –, strebt seinem Prinzip nach aber nicht auf schnellstem Wege zu einem Zielzustand. Wenn auch zum Beispiel Brettspiele mit dem Sieg über den Gegner enden, so ist

doch das Spiel selbst nicht durch sein Ende, sondern vielmehr durch seinen Verlauf als Spiel bestimmt. Modern ausgedrückt ist Spiel eher „prozessorientiert“ als „ergebnisorientiert“.

Was bei Huizinga als „Anderssein“ und bei Heckhausen als „Quasi-Realität“ bezeichnet wurde, ist bei Scheuerl im Begriff der „Scheinhaftigkeit“ enthalten. Diese ist für ihn ein „Schweben über oder außerhalb der Realität“. Hier ist nicht nur an Heckhausens „Als-ob“, an Verkleidungs- oder Puppenspiele gedacht. Vielmehr schwebt bei jedem Spiel die eigentliche Spielwelt über dem, was ein Nüchterner oder Spielunlustiger wahrnehme. Für den Nüchternen bestünde ein Brettspiel ja „nur“ im Hin-und-her-Rücken von Steinen auf einer Unterlage, das Spiel mit Jojo oder Diabolo wäre ein ständiges Herauf-und-Herunter eines sinnlosen Gegenstands. Wer spielen möchte, muss sich auf die abgehobene Scheinwelt des Spiels einlassen, muss quasi über der Wirklichkeit schweben.

Scheuerls viertes Merkmal, die Vieldeutigkeit, klingt bereits in Kaukes „Zufall“ oder Heckhausens „undifferenzierter Zielstruktur“ an. Spiel enthält immer ein Element von Offenheit, sein Verlauf ist nie eindeutig festzumachen und folgt eben nicht einem logisch vorgegebenen Schema. Wer hier auf die ein oder andere Weise den Fortgang entscheidet, wer die Spielsituation deutet und auf individuelle Weise am Leben hält, ist hierbei schon mitgedacht: das Bewusstsein des Spielenden. Wer spielende Sonnenstrahlen oder Wellen zu sehen meint, erschafft dieses Spiel in einem deutenden Akt seines Bewusstseins.

Der Ausdruck „innere Geschlossenheit“ fasst das zusammen, was bei Huizinga als zeitliche und räumliche Grenzen und als bindende Regeln angesprochen ist. Spiel bedarf eines abgeschlossenen Feldes, eines Spielfeldes im engeren, aber auch im übertragenen Sinne. Damit die Spielwelt konstruiert und aufrechterhalten werden kann, muss sie in sich geschlossen sein. Wo der Fußball in den Gemüsegarten fällt, wo Doping-Skandale ans Licht kommen, reißen unangenehme Folgen die Spieler aus dem Spiel heraus, wird genau diese Geschlossenheit verletzt und aufgebrochen.

Schließlich hebt auch Scheuerl heraus, dass das Spiel im gegenwärtigen Augenblick lebt, auf ihn bezogen ist. Heckhausen hatte hier von einer unmittelbaren Zeitperspektive gesprochen. Die Gegen-

wart und das, was in ihr stattfindet, werden nicht als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele erlebt, sondern Spiel entfaltet sich vollkommen und unmittelbar im jeweiligen Moment.

Durch alle diese von Scheuerl dargestellten Bestimmungsmerkmale unterscheidet sich Spiel vom Alltags- und Arbeitshandeln. Wer für seinen Lebensunterhalt sorgt oder auf andere Weise mit Erledigungen und Notwendigkeiten beschäftigt ist, muss die Sachzwänge berücksichtigen, handelt eindeutig, wirklichkeits- und zielorientiert. Immer aber könnte der Mensch diese Ebene der Wirklichkeit verlassen und in Verhalten und Erleben quasi darüber schwebend in andere Gesetzmäßigkeiten eintauchen, ein Spiel beginnen. Dies ist für Scheuerl eine grundsätzliche Möglichkeit, die dem Menschen von Anfang an zur Verfügung steht. Scheuerl nennt das Spiel ein „Urphänomen“, das sich nicht auf andere Phänomene zurückführen lässt. Man kann niemals Spiel erklären, indem man sagt, es sei „nichts anderes als ...“. Spiel ist etwas Eigenes und ursprünglich Gegebenes!

Spiel – Erklärungsversuche

Damit hat Scheuerl ein starkes Argument gegen alle psychologischen und soziologischen Theorien geliefert, die das Spiel eben doch in anderem aufgehen lassen (vgl. zum Folgenden Flitner, 1992). Zunächst wurde Spiel häufig auf *Lernen* zurückgeführt. Wer spiele, eigne sich auf besondere Weise die Umwelt an und lerne in ihr zurechtzukommen. Schaut man auf das Kinderspiel, scheint dies ein bestechendes Argument. Liegt nicht der „höhere Sinn“ des Kinderspiels in den vielfältigen Lernerfahrungen, die es bereithält? Stutzig macht jedoch schon die Beobachtung, dass es zum einen auch Lernen ohne Spiel und zum anderen auch Spiel ohne ersichtliches Lernen gibt. Was zum Beispiel lernt jemand, der am Feierabend Skat spielt? Der Trugschluss, Spiel sei eine Form des Lernens, wird erstens dadurch begünstigt, dass Kindern ein arbeitsähnliches Handeln mit „differenzierter Zielstruktur“ nur sehr begrenzt zur Verfügung steht, dass sie also vieles, was sie tun, spielerisch tun. Auch Kinder jedoch lernen schon anders, beispielsweise, wenn sie etwas konzentriert unter-

suchen, wenn sie die berühmte heiße Herdplatte erfahren und künftig meiden, wenn sie die Stimme eines Menschen mit der Zeit der inneren Vorstellung dieser Person zuordnen. Zweitens sind für Kinder zu Beginn wohl alle Umweltbegegnungen mit intensivem Lernen verbunden. So vieles ist neu; immer wieder werden Bewegungen, Vorstellungen, Verhaltensweisen differenziert. Wenn aber Kinder erstens viel spielen und zweitens viel lernen, so nimmt es nicht wunder, dass sie auch viel spielend lernen. Davon unberührt aber ist Spiel ein Urphänomen, das einfach zur Verfügung steht – auch für das Lernen.

Aus psychoanalytischem Blickwinkel wurde Spiel immer wieder auf *Ausdruck und Verarbeitung* zurückgeführt. Ein Kind drückt danach im Spiel aus, was es bewegt. Seine Bedürfnisse und Konflikte werden für den Erzieher oder Therapeuten im Spiel sichtbar. Tatsächlich können oder wollen Kinder sich nicht verstellen oder hinter einer Fassade verstecken. Sie „verraten“ sich gewissermaßen im Spiel, während sie sich von Spannungen entlasten und auf ihre Weise Eindrücke und Erfahrungen bearbeiten. Dies jedoch kann nicht als „höherer Sinn“ oder als Wesen des Spiels gedeutet werden. Vielmehr fließt der kindliche Seelenzustand – wie schon in seine Gestik und Mimik, seine Kommunikation, sein gesamtes Alltagsverhalten – halt auch in die Urmöglichkeit Spiel ein. Zur Verarbeitung von Eindrücken fehlt noch weitgehend die alternative distanzierter Reflexion. Die Urmöglichkeit Spiel bietet sich dafür hingegen schon im frühesten Kindesalter an.

Von soziologischer Seite wird das Rollenspiel des Kindes oft als *Einübung sozialer Rollen* gedeutet. Kinder üben demnach schon, wenn sie Familie spielen, die gesellschaftlichen Rollenmuster ein. Spielen sie Berufe, wie etwa Doktor, so mag man gleichermaßen das Übernehmen vorgegebener Rollen darin erblicken. Tatsächlich müssen bereits Erstklässler in der Schule, Kindergartenkinder in der Gruppe und sicher auch Kinder in Familien auf vielfältige – auch unspielerische – Weise Rollen übernehmen, sich einfügen und sich dabei behaupten. Auch das Spiel mag dieses Thema häufig aufgreifen, ohne dass es allerdings im Einüben aufginge. Übt das Kind etwa beim Kasperlespiel primär eine gesellschaftliche Rolle ein? Vielmehr konfrontiert es die Figuren und ihre Verhaltenstendenzen so miteinander, dass ein changierendes Spiel

im Sinne des Aktivierungszirkels entsteht: Hier identifiziert es sich, dort distanziert es sich; hier entwirft es schöpferisch den Handlungsverlauf, dort überlässt es sich quasi den vorgegebenen Figurentypen. Wieder erweist sich bei näherem Hinsehen das Spiel als eigenständiges Phänomen, in das eben auch die Thematik der Rollenübernahme gelegentlich einfließt.

Spiel und Elementare Musikpädagogik

Das Sichten einschlägiger wissenschaftlicher Literatur legt also nahe, das Spiel als ein von der Wirklichkeit abgehobenes, sich selbst genügendes, innerhalb gewisser Grenzen kreisendes Urphänomen aufzufassen. Lässt sich nun ein solcher Spielbegriff mit der Elementaren Musikpädagogik in Verbindung bringen?

In einem Aufsatz des letzten Jahres geht Rudolf Nykrin noch einmal den Nuancen des Begriffes „elementar“ nach. Der *Brockhaus-Enzyklopädie* entnimmt er zunächst die folgenden drei Bedeutungen: 1. grundlegend, wesentlich; 2. selbst einem Anfänger bekannt, geläufig, einfach; 3. naturhaft, ungebündelt, ungestüm. Ist Spiel in diesem Sinne ein elementares Phänomen?

Nun legt ja das Spiel des Kindes tatsächlich den Grund zur Welterfahrung, ist also im wahrsten Sinne des Wortes *grundlegend*. Mit der Umwelt tritt das Kind immer wieder mittels des Spiels in Kontakt. Die hier gesammelten Erfahrungen bilden die Grundlage späteren planvollen und rationalen Erschließens. Bevor man sich etwas planvoll aneignen kann, müssen erste Erfahrungen da sein, auf deren Basis ein Plan erstellt werden kann – wenn nicht jemand anderes für mich plant, wie dies in der Schule der Fall ist. Ein erster Einstieg in ein Stoffgebiet muss dem Stoff Gelegenheit geben, sich von allen Seiten zu zeigen. Dies gelingt besonders wirkungsvoll beim Spiel, wo die Kontrolle über den Verlauf nicht nur beim Spieler liegt, sondern die Eigendynamik des Stoffes genau jene Vieldeutigkeit und Offenheit ausprägt, die das Spiel auszeichnet. So kann sich im Spiel das Wesen einer Sache dem Spielenden eröffnen, es können sich *wesentliche* Erfahrungen ergeben. Zudem kommt das Gefühl der Spannung und Freude einem Eindringen in den Stoff entgegen. Wer

sich angstfrei auf den Stoff einlässt, weil es Freude bereitet, kann ungehemmt reagieren. Auf dieser Basis lernen kleine Kinder das Rollschuh- oder Skifahren, das Schwimmen, das Bedienen eines Computers und häufig auch erstaunlich leicht, ja geradezu traumwandlerisch die Grundlagen auf einem Musikinstrument. Für den Musikpädagogen Heinrich Jacoby ist es die angstfreie Kontaktbereitschaft, die häufig fälschlich als Begabung gedeutet wird und entscheidend für die Entfaltung von Fähigkeiten ist (Jacoby, 1980). Wenn auch zur Verfeinerung und Ausdifferenzierung von Fähigkeiten oftmals planvolle und harte Arbeit erforderlich ist, so vermittelt also das Spiel doch grundlegende, wesentliche und in diesem Sinne elementare Erfahrungen innerhalb eines Stoffgebietes.

Auch die zweite Bestimmung des Wortes „elementar“ lässt sich auf das Spiel anwenden. Spielen ist jedem Anfänger innerhalb eines bestimmten Stoffgebietes geläufig und bekannt. Gespielt hat jeder einmal. Nicht jedes Spiel ist einfach, manche Spiele erfordern sehr komplexe und spezielle Fähigkeiten. Dies gilt für strategische Spiele wie Schach oder Go genauso wie für sportliche Spiele, Quizspiele und viele andere Spiele auch. Spielen als solches jedoch steht als Urphänomen für jeden zur Verfügung. In diesem Sinne kann es auch als „naturhaft“ bezeichnet werden. Ursprüngliche, „unzivilisierte“ Spiellust und -leidenschaft werden in vielen „ungestümen“ und „ungebündelten“ Kinderspielen und in manchem Fußballspiel sichtbar. Es scheint durchaus berechtigt, Spiel als elementares Phänomen anzusehen, das als eine elementare Art des Verhaltens und Erlebens auch elementare Erfahrungen vermittelt.

Eine besondere Rolle kommt dem Spiel nun überdies im Gebiet der Musik zu. Das zeigt schon die Ausdrucksweise, nach der eine Musikerin ein bestimmtes Stück beziehungsweise ihr Instrument „spielt“. Dies kann kein Zufall sein! Musik stellt eine scheinhafte, über der Realität schwebende „Ersatzwelt“ par excellence dar. Wer musiziert, „lebt“ in der Musik und „vergisst“ häufig tatsächlich die Außenwelt. Der Raum, in dem er sich befindet, die Zeit, die das Musizieren in Anspruch nimmt, verschwinden leicht aus dem Bewusstsein (vgl. Klausmeier, 1978, S. 233 ff.). Die Scheinwelt Musik bietet dabei genau jenen Wechsel von Spannung und Lösung, den Heckhausen

als „Aktivierungszirkel“ beschrieben hat. Sie ist mit Freude und Spannung verbunden. Vielerlei „Spielregeln“ stecken ihren Rahmen ab und ermöglichen ihren Mitvollzug. Musik ist Spiel!

Dieses Merkmal der Musik, das es auch aufrechtzuerhalten gilt, wenn professionell Musik aufgeführt wird, gehört sicher unbedingt zu ihrem Wesen, ist an ihr „wesentlich“. Ein elementarer Umgang mit Musik, elementare Erfahrungen mit ihr werden also schon aus diesem Grunde das Spielhafte der Musik einschließen müssen. Damit wird dann wahrhaftig ein „Grund gelegt“ für jede weitere Differenzierung musikalischen Tuns.

So ist es plausibel anzunehmen, dass das Spiel in der Elementaren Musikpädagogik eine herausragende Rolle spielt. Spiele mit Klängen, Rhythmen, jeglichem „Material“ im engeren und weiteren Sinne vermitteln grundlegende Erfahrungen, wollen grundsätzlich jedem das Mittun und eine intensive innere Beteiligung ermöglichen. Darüber hinaus wird immer wieder das musikspezifische Spielen im Mittelpunkt stehen. Dieses darf hier nicht von der Beherrschung hochspezifischer Fähigkeiten abhängen, wohingegen dies zum Beispiel beim Mitwirken in einem Streichorchester unumgänglich ist. Vielmehr muss auf der Basis aller Vorerfahrungen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln dennoch schon echt und in diesem Sinne auch „künstlerisch“ Musik gespielt werden. Dabei kommt besonders allem Improvisieren ein hoher Stellenwert zu.

In der Literatur werden häufig verschiedene Typen des Kinderspiels unterschieden. Solche Typen sind nach Heckhausen das Funktionsspiel, das seinen Reiz aus der Freude am Vollzug bestimmter Körperbewegungen bezieht, spezieller das Geschicklichkeits- und Reaktionsspiel, weiter das Experiment und das materialprüfende Spiel, das schöpferische Spiel – Kauke spricht von Illusions- und Konstruktionsspielen –, schließlich das Rollenspiel und zuletzt auch Regelspiele und Wetteifern (vgl. hierzu auch Ribke, 1997). Unschwer lassen sich alle diese Typen auch in der Elementaren Musikpädagogik denken. Dabei ist wohl das schöpferische Spiel Musik ein Konstruktionspiel und Illusionspiel eigener Art. Der Lehrperson obliegt es nun also, Spiele anzuregen und zu initiieren – aber auch das Spiel zu hüten wie eine Flamme, die es vor dem Verlöschen zu bewahren gilt. Denn jede der sechs Eigen-

schaften des Spiels nach Scheuerl markiert auch einen Gefahrenpunkt, an dem Spiel scheitern kann:

1. Die Freiheit des Spiels verträgt sich nicht mit Zwängen. Um die Freiwilligkeit zu sichern, muss an Motivationsquellen angeknüpft werden. Das Spiel muss reizen.

2. Die kreisförmige, „unendliche“ Abfolge von Spannung und Entspannung ist sowohl bei Überspannung als auch bei Langeweile gefährdet. Über- und Unterforderungen sollten möglichst vermieden werden.

3. Damit Spiel seine Scheinhaftigkeit entfalten kann, darf es nicht zu nüchtern zugehen. Lebendige Spielinhalte sind anstelle trockenen, blutleeren Tuns gefragt.

4. Wer Vieldeutigkeit ermöglichen will, sollte auf Spiele verzichten, die nur einen vorgegebenen Verlauf zulassen, wie dies bei Spielzeugen von immer spezielleren Puppen oder Baukästen bekannt ist. Statt dessen müssen Spielräume zum kreativen Deuten und Reagieren vorhanden sein.

5. Die Geschlossenheit eines Spiels wird durch Regellosigkeit oder Regelverstöße verletzt. Regeln müssen angegeben und eingefordert werden.

6. Gegenwartsbezug fehlt, wo man nicht „bei der Sache“ ist. In der Elementaren Musikpädagogik sollte nicht nur mit Hintergedanken gespielt werden. Vielmehr sollten sich auch die Lehrpersonen dem Spiel wirklich hingeben – es auskosten, wo immer sie mitspielen.

Spiel – für Erwachsene?

Elementare Musikpädagogik versteht sich heute als ein altersunabhängiges Konzept. Wie steht es nun mit dem Spiel in Erwachsenengruppen, in Seniorengruppen, in gemischten Gruppen?

Auch für Erwachsene gilt, dass beim Spiel auf besonders intensive und effektive Art und Weise grundlegende Erfahrungen gemacht werden können. Das Wesen einer zunächst relativ neuen und unbekannten Sache wird beim Spiel langsam eingekreist. Erste Ahnungen verdichten sich, Fragen entstehen, besondere Vorlieben oder Interessen können sich herausbilden. Wiederum gilt dies in besonderer Weise für die Musik. Gerade Erwachsene müssen spüren kön-

nen, dass Musik eine Art des Spiels ist. Gerade bei ihnen gilt es, Barrieren und falschen Ehrgeiz abzubauen, um angstfrei Musik zu „spielen“ (vgl. Schwabe, 1992, S. 102 ff.) und so deren „Wesen“ für sich zu erfahren. Grundsätzlich steht diese Möglichkeit auch Erwachsenen als Urphänomen zur Verfügung. In früheren Zeiten wurden dieselben Spiele quer durch alle Altersgruppen gespielt (vgl. Ariès, 1984, S. 126 ff.). Von Shakespeare stammt der Ausspruch: „Arbeit, Gebet, Mahl, Schlaf, Spiel sind die fünf Finger an unserer Lebenshand.“ Allerdings dürfen die Spiellust und sogar die Spielfähigkeit vieler Erwachsener heute verschüttet oder aber auf Spezialinteressen wie Kegeln, Wetten oder Kreuzworträtseln konzentriert sein. Die schon fachlich begründbare Notwendigkeit des Spielens in der Elementaren Musikpädagogik mit Erwachsenen kann somit auch eine Bereicherung allgemeiner Art sein: Wer in Arbeit und Alltag vielen Zwängen unterworfen ist, kann sich spielend als frei erleben, kann selber schöpferisch deuten, reagieren, gestalten. Wer sich in Arbeit und Alltag über- oder unterfordert fühlt, kann hier die Freude und Spannung des richtigen Maßes im Spiel erleben. Er kann an einer andersartigen, scheinhaften Welt mitbauen, die es ermöglicht, tiefste Impulse einzubringen, Impulsen anderer zu begegnen, gemeinsam eine „Welt“ zu teilen.

Vor diesem Hintergrund sollen nun noch einmal die eingangs erwähnten Vorstellungen und Wertungen einer kritischen Prüfung unterzogen werden: Ist Elementare Musikpädagogik bloße „Spielerei“? Die hier enthaltene Wertung möchte sagen: „Es wird nichts Rechtes gelernt.“ Dies ist nach den angestellten Überlegungen sicher unzutreffend. Es wird vielmehr Grundlegendes und Wesentliches gelernt. Die Wertung impliziert weiterhin: „Es handelt sich nicht um ernsthaftes Tun.“ Intensives, versunkenes Spiel jedoch gegenüber der – oft genug halbherzig durchgezogenen – Arbeit abzuqualifizieren, missfiel Maria Montessori so, dass sie das Kinderspiel als Arbeit eigener Art bezeichnete, die dem Aufbau der Persönlichkeit diene (Montessori, 1987, S. 196 ff.). In der Elementaren Musikpädagogik „erarbeiten“ sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Sinne die Welt der Musik. Sie „arbeiten“ in diesem Sinne weiterhin an sich selbst, indem sie sich immer mehr und tiefere Ausdrucksqualitäten erschließen.

Ist „spielerische“ Elementare Musikpädagogik andererseits weniger leistungsorientiert? Richtig ist, dass man im Spiel Zwängen entkommt. Überzogener Leistungsdruck würde echtes Spiel verhindern. Doch gerade das Spiel kann die Freude am Tun mit wachsenden, sich immer weiter ausdifferenzierenden Fähigkeiten verbinden. Je nachdem wie die Materialien, Regeln und Spielfelder beschaffen sind, kann spielerisches Umgehen damit ein hoher Anspruch sein. Die erforderlichen Anstrengungen lohnen sich jedoch angesichts der zu erwartenden Spielfreude, der spielerischen Leichtigkeit, des Gefühls der Freiheit, der Bereicherung!

Literatur

- Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit*, München 1984, original: 1960
- Roger Caillois: *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*, Stuttgart 1960, original: 1958
- Andreas Flitner: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München 1992
- Heinz Heckhausen: „Entwurf einer Psychologie des Spielens“, in: *Psychologische Forschung* 27/1964, S. 225–243
- Johan Huizinga: *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek bei Hamburg 1956, original: 1938
- Heinrich Jacoby: *Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten. Schlüssel für die Entfaltung des Menschen*, hrsg. v. Sophie Ludwig, Hamburg 1980
- Marion Kauke: *Spielintelligenz. Spielend lernen – Spielen lehren?* Heidelberg/Berlin/New York 1992
- Friedrich Klausmeier: *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken*, Reinbek bei Hamburg 1978
- Maria Montessori: *Kinder sind anders*, München 1987, original: 1950
- Rudolf Nykrin: „Findet die Musikpädagogik das ‚Elementare‘ wieder“, in: *Orff Schulwerk Informationen* 60/1998, S. 28–36
- Juliane Ribke: „Aktiv musizieren – ein Kinderspiel?“, in: Ulrich Mahler (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*, Mainz 1997, S. 292–303
- Hans Scheuerl: *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Weinheim/Basel 1979, original: 1954
- Matthias Schwabe: *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*, Kassel 1992
- Heinz-Günter Vester: *Zeitalter der Freiheit. Eine soziologische Bestandsaufnahme*, Darmstadt 1988