

Theoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Lernen und Spiel

— Graphische Versuche deutscher Studenten zu der Debatte japanischer Erzieher —

Takara Dobashi and Eva Marsal¹

(received 5. October 2006)

In diesem Beitrag stellen wir einen experimentellen Versuch zur Förderung der Reflexionskompetenz von Studenten vor. Thematisch geht es dabei um die Frage, ob sich das „Spielen“ fördernd oder hemmend auf das „Lernen“ auswirkt, ob also eine positive oder negative Wechselwirkung zwischen beiden Größen besteht. In den Zwanziger Jahren vertraten die japanischen Erzieher Moriya und Mineji dazu gegensätzliche Meinungen: Moriya vertritt die Position, dass sich das Lernen aus dem Spiel heraus entwickelt, während Mineji eine Verbindung zwischen Spiel und Lernen ablehnt. Ein Vortrag über diese Kontroverse führte die Studenten in diesen Problemkomplex ein und diente ihnen als Hintergrund dafür, eigene Vorstellungen über die Beziehung von „Lernen und Spielen“ zu entwickeln, die sie dem Plenum als Graphiken präsentierten. Diese Tafeln stellen wir zusammen mit den Erklärungsmustern der Studenten vor.

Key words: Debatte, Spieldidaktik, Lerneffekt

Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir eine didaktische Lehreinheit vor, die wir an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe anlässlich eines Forschungstages durchgeführt haben. In unserem Seminar sollten sich die Studenten mit dem Verhältnis zwischen „Lernen“ und „Spielen“ theoretisch auseinandersetzen. Zur Einführung in die Problematik referierten wir ihnen am Beispiel der Diskussion zwischen Moriya und Mineji die Debatte japanischer Erzieher der Zwanziger Jahre über die Spieldidaktik. Die Studenten zeigten ein sehr großes Interesse an den Argumenten der japanischen Erzieher, sie stellten viele Fragen zu den Hintergründen der japanischen Kultur und wollten mehr Literatur zu der Debatte erhalten. Sehr angeregt durch die Einführung in diese Welt, hatten die Studenten viele Ideen die Aufgabe zu lösen, die ihnen nun gestellt wurde. Sie sollten in kleinen Arbeitsgruppen ihre eigenen Auffassung in Form einer Graphik aufzeichnen und diese dem Plenum präsentieren. Die Erläuterungen wurden als Tonaufnahmen mitgeschnitten. Im Folgenden stellen wir Ihnen die Materialien dieser Seminarstunde vor: unseren Vortrag, der den Studenten als Impuls diente und ihnen die Argumente und Problematik der Spieldidaktik aufzeigte und die von den Studenten entwickelten Tafeln sowie die dazugehörigen transkribierten Erklärungen.

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

I. Der Vortrag: „Lernen beim Spiel“ und „Spielen beim Lernen“

I. Problemaufriss

Im Gegensatz zur Medizin, in der historische Debatten lediglich kurios sind, lassen sich die Philosophen und Allgemeinen Pädagogen durchaus auch von überlieferten Diskursen anregen, besonders, wenn diese sich mit Problemstellungen auseinandersetzen, die in das Innerste des Humanum vorstoßen, wie zu den Zusammenhängen zwischen Spielen und „Lernen“. Alle Kulturen nutzen das faszinierende Phänomen des „Lernens“ beim Spielen, das ungeachtet davon stattfindet, ob dieses „Lernen“ intendiert ist oder nicht. Die einzelnen Kulturträger wie Eltern und Erzieher bemühen sich darum, diese Lernvorgänge im Sinne einer Kulturtradierung und schöpferischen Kulturbereicherung zu nutzen. So berichtet z.B. Erikson von archaischen Indianderstämmen, in denen die Kinder durch entsprechendes Spielzeug wie kleinen Nähnadeln oder Pfeil und Bogen an die Tätigkeiten der Erwachsenen herangeführt wurden. Auch unsere Spielzeugmuseen geben ein Zeugnis von dieser Auffassung ab.

Allerdings gibt es auch Positionen, nach denen das nicht-intendierte Lernen, das Nebenprodukt des Spiels nicht mit ernsthaftem Arbeiten in Beziehung gesetzt werden sollte. Vielmehr sollte das Spiel ein Selbstzweck sein, das dem Kind als ganz eigentümliche Ressource dient.

Diese Eckpunkte: „Das Spiel als Selbstzweck, als *heiliges* Refugium des Kindes“ bzw. „Das Spiel als intentionale Erleichterung beim Erlernen der elementaren Kulturtechniken wie Rechnen, Schreiben, Lesen etc.“ wollen wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts zum deutschen und japanischen Ethikunterricht anhand der Debatte der Erzieher über Spielendes Lernen und die Didaktik des Spiels in japanischen Grundschulen der Zwanziger Jahre“ vorstellen.

Nach der von den Amerikanern erzwungenen Öffnung des Landes im Jahre 1853 reisten die gebildeten Japaner in die anderen Kontinente, um sich über die Konzepte anderer Kulturen zu informieren. Dabei wurden sie auch auf die Reformpädagogik aufmerksam, wie z.B. auf die Arbeitsschulbewegung Kerschensteiners, der Sozialpädagogik Paul Natorps, des Pragmatismus' John Deweys, des Dalton-Plan von H. Parkhurst, der Montessori-Methode und der Projektmethode von W. H. Kilpatrick. 1921 legten acht Erzieher die daraus gewonnenen Erkenntnisse in den „Acht-Großen-Erziehungsgedanken“ (Hachidaikyōikushuchō)¹, die sich in aufklärerischer Weise um die „Erziehung zum Selbstlernen“ (Jigakukyōikuron) zentrierten und Spontaneität, Kreativität, Liberalismus sowie Ganzheitlichkeit einschloss.

Diese Gedanken wurden in den öffentlichen Organen der Schulpraxis diskutiert, aber auch in der privaten Erziehungs- sowie die Kunsterziehungsbewegung, die in der Zeitschrift „Akai-Tori“ (Rote Vögel) publizierte.

In unserem Zusammenhang ist besonders die Diskussion² der Pädagogen Mitsushige Mineji (1890–1968), einem Lehrer an einer privaten Grundschule, d.i. die Kinderdorfschule Ikebukuro, und Kanshu Moriya, einem Lehrer der Ordentlichen Grundschule Tajima im Lehrerseminar Tōkyō wichtig. Mineji möchte Spiel und Arbeit ganz getrennt halten, während Moriya die Gegenposition vertritt und das Spiel als Teil des Lernens sieht.

2. Die Position von Moriya: Das „Lernen – Gewordenen – Spiel“

Der Ausgangspunkt Moriyas Position ist die Überzeugung, dass alle Erlebnisse und Handlungen des Kleinkinds Spiel sind. Für Moriya gibt es keine strikte Trennung zwischen Spiel und Lernen. Die seiner Meinung nach irrtümlicherweise begriffliche Unterscheidung zwischen Spiel und Lernen entsteht aus der Unterordnung beider Entitäten unter einen Zweck. Das Spiel wird dabei einem allgemeinen Zweck zuordnet, das Lernen einem speziellen Zweck. Moriya dagegen versteht das Wesen des Spiels im Anschluss an John Dewey weder als „zwecklos“ noch

als „Vergnügung“³ sondern als eine natürliche Entwicklung, die in ihrer weiteren Ausdifferenzierung allmählich sinnvolle Arbeit wird. Nach dieser Theorie ist das Spiel „lernschwanger“ oder besser: „Lernen“ ist ein immanenter Teil jeden Spiels. Bereits im Mutterleib beginnt das Kind zu lernen. Etwa im Alter von zwei Jahren entwickelt sich das „reine“ Lernen. Dieses Lernen lässt sich aber auch als Spiel interpretieren, wodurch sich der Dualismus „Spiel vs. Lernen“ auflöst. „Lernen“ ist eine normale Entfaltung des Spiels und Spiel eine normale Entwicklung des Lernens. Dieses Ineinanderfließen oder Ineinanderaufgehen von Spiel und Lernen entspricht dem Wesen der Erziehung in den ersten Klassen.

In seinem Erziehungstagebuch erläutert Moriya die Unterrichtspraxis des „Lernen-Gewordenen-Spiels“ für die ersten Klassen.

ERZIEHUNGSTAGEBUCH

von K. Moriya

am 10. April (Samstag) 1927

Gestern am Abend verheerte ein heftiger Wind mein Studierzimmer und den Salon, die nun beide voller Sand sind. Ab und zu müssen wir wohl mit einem solchen bösen Spiel der Natur rechnen, ansonsten wäre ein Menschenleben wohl zu eintönig.

Um 8 Uhr 10 bin ich bei der Schule angekommen. Einige Schülerinnen grüßen mich mit einem: „Guten Morgen, Herr Lehrer“ während sie schöne Blütenblätter von Pfirsichblüten auflesen. Der Wind hatte sie im ganzen Schulgarten verteilt.

Welch eine schöne Szene, die sich mir da bietet, und sogleich fällt mir dazu eine gute Idee ein. Heute werde ich als Lehrer Fäden und Nadeln vorbereiten und den Stundenplan abändern, damit wir der schönen Tätigkeit des Blumenlesens nachgehen können. Um 8 Uhr 40 sind die Schüler der 1. und 2. Klasse versammelt.

Lehrer (Abk.: L): Habt ihr nicht gesehen? Vor dem Zimmer unseres Direktors liegen die Pfirsichblüten in Massen am Boden ausgebreitet!

Schülerinnen und Schüler: Ja! Natürlich!

L: Warum fielen sie ab?

S (einstimmig): Weil der Wind blies!

L: Hier habe ich Fäden und Nadeln. In der heutigen Stunde möchten wir Blumenlesen gehen. Sammelt die schöneren Blütenblätter auf, bitte. (Lehrer erklärt die Handhabung der Nadel und übergibt jedem Schüler Faden und Nadel. Die Schüler laufen alle erfreut in den Garten) [...]

S: Herr Lehrer!

L: Was?

S: Ich hab schon acht Blüten aufgefädelt!

S: Die Pfirsichblüten zerreißen und wider Willen wird das Blatt nicht so leicht in die Nadel eingefädelt. (Es gibt einige Schüler, die mit allen Kräften versuchen den Faden einzufädeln.)

<Nach 15 Minuten>

L: Nun gut, lasst uns jetzt ins Klassenzimmer zurückkehren.

S: Ich hab 58 aufgehoben, und Du?

(Sie zeigen einander die aufgesammelten Blüten und reden miteinander)

L (Nach dem Einsammeln der Nadeln): Teilt nun die aufgesammelten Blütenblätter in gleiche Teile von je zehn und zehn Blättern.

S: Eins, zwei, drei, [...]" (der Lehrer nähert sich jedem Schreibtisch und versichert sich, dass die Schüler genau arbeiten)

L: Ihr alle habt sehr gut gerechnet. Ihr könnt die gesammelten Pfirsichblüten nun als Andenken mit nach Hause nehmen (der Lehrer lässt die Schüler die Blüten in den Tischen aufbewahren)

< Die Stimmung der Schüler ist noch nicht ermüdet >

Dann schreibt der Lehrer:

MOMO NO HANA (Pfirsichblüten)

an die Wandtafel und beginnt den Lese- und danach den Schreibunterricht. Dann beginnt er wieder beim Lesen und setzt mit dem Schreiben fort: "NI, NA, NU, NO, NE"

Es ist 10 Uhr geworden. (Das Tagebuch geht an dieser Stelle noch weiter)

Moriya unterscheidet das „Lernen-Gewordene-Spiel“ von einem Unterricht, in dem innerhalb einer Unterrichtsstunde die einzelnen Einheiten wie Rechnen, Moralunterricht, Lesen, Gesang mechanisch aneinander angeknüpft oder „chaotisch“ unterrichtet werden. Moriya plädiert für einen Gesamtunterricht der durch eine natürliche Reihenfolge zu einer Synthese von Lehrfächern kommt. Moriya betont: „Lernen-Gewordenes-Spiel ist Erziehung“. Auch wenn der Lehrer spontan auf besondere Vorkommnisse eingehen und vorausschauend die Bedürfnisse und Interessen seiner Schüler erkennen soll, wird der Lehrplan keinesfalls hinfällig. Gerade beim „Lernen-Gewordene-Spiel“ soll der Lehrer den Unterricht gezielt führen und systematisches Lernen fördern. D.h. der Lehrer soll sicherstellen, dass die Kinder sich nicht in Zwecklosigkeit und Zerstreuung verlieren.

Historisch beruht die Tendenz zum „Lernen-Gewordenen-Spiel auf dem Wahlspruch „Freiheit, Achtung der Individualität und Selbständigkeit des Kindes“. „Spielendes Lernen“ ist ein Produkt der Harmonie zwischen der Erziehung als Kulturtradierung und dem Kinderleben als Spiel.

Auch wenn Moriya eher eine „monistische Theorie“ vertritt, behauptet er keinesfalls, dass alles im Spiel „Lernen“ oder „Erziehung“ sei. Als Beweis dafür zitiert Moriya das Beispiel eines Schülers der ersten Klasse, der plötzlich aus einem innerem Drang heraus auf das Dach der Schule steigt, aufs Geratewohl Ziegel aus dem Dach reißt und auf die begeisterten Schüler im Hof hinab werfen will.

Solche Spiele sollte man unterbinden oder aber in eine pädagogisch wertvolle Richtung lenken. Durch diese Interventionen kann der Lehrer eine einheitliche Entwicklung von Spiel und Lernen ermöglichen, d.h. der Lehrer muss die jeweiligen Spielelemente pädagogisch bewerten, denn nicht alle Spielelemente des Kindes stimmen mit (ethisch) erwünschtem Lernen überein. Durch die Entfaltung des pädagogischen Spiels kann der Lehrer „Spiel und Lernen“ in Einklang bringen und damit das „oberflächliche“ Spiel in wertvolles Lernen überführen.

Der pädagogische Wert dieser Methode liegt

1. in der Entlastung des Lernens und Steigerung der Leistungsfähigkeit,
2. in einer zusätzlichen Motivation und Interesse am Erlernen der Kulturtechniken,
3. in der Notwendigkeit der Übung des „wildenen“⁴ Kinderspiels,
4. in dem guten Einfluss auf die physiologische Entwicklung des Körpers und der intellektuellen und moralischen Übung durch das Spiel.

3. Die Dualistische Position von Mineji: Die Trennung von Spiel und Arbeit

Moriyas Position wurde vor allem von Mineji kritisiert. Mineji wandte sich gegen die Praxis des „Lernen-Gewordenen-Spiels“ und die „Spiel-Gewordene-Arbeit“. Seiner Meinung nach sollte das Spiel nicht mit Lernaufgaben überfrachtet werden, da dem wahrhaften Spiel damit die Anerkennung verloren gehe. Auch das Wecken des Interesses am Erlernen von Kulturtechniken durch das Spiel verdammt Mineji als eine Verletzung des „Spiels an sich“. Dieser Einsatz des Spiels beruhe auf einer übersteigerten Wertschätzung der Kultur. Er verteidigt das Spiel als solches und betont statt des positiven Kulturwerts den Lebenswert und den Moment des Kulturschaffens. Darum sollte man konsequent das Spiel als Spiel, und die Arbeit als Arbeit fördern. Nur das könne zur Schaffung wahrer Kulturwerte führen. Der Einübung in den Umgang mit wilden Spielen kann

Mineji allerdings teilweise zustimmen, weil er sich davon die natürliche Aussöhnung des „Zanks“ im Spiel erhofft. Auf alle Fälle möchte er das Spiel als Spiel bestehen lassen.⁵

Minejis formalistische Meinung lässt sich als eine idealistische Auffassung von Spiel und Arbeit rekonstruieren. Die Welt des Spiels soll der Harmonie und Ekstase (Begeisterung) vorbehalten sein. Mineji betont den Unterschied zwischen „Spiel“ und „Lernen“, der sich schon früh im Kindesleben offenbart. Außerdem kritisiert er die willkürlichen Veränderungen eines vorbestimmten Lehrplans und auch Übungen, die nicht auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, etwa Rechen- oder Schreibübungen, bei denen das Kind zur „Maschine“ wird. Darüber hinaus vermutete Mineji, dass das „allzu anmaßende“ Führungsbewusstsein des Lehrers die Bedürfnisse der Kinder abtöte und zur Zerstörung der harmonischen Gemütsstimmung des Spiels führe.

Dezidiert bleibt Mineji bei seiner Meinung, dass „Spiel“ einfach nur Spiel bleiben sollte, ohne einen Zwang zum Lesen oder Rechnen zu beinhalten. Ein unmoralisches Kinderspiel gibt es für den Naturalisten Mineji nicht, der auf dem Boden des transzendent orientierten Naturglaubens steht. Deshalb ist für ihn die Handlung des Schülers auf dem Schuldach kein „böses“ Spiel sondern das Ergebnis einer künstlichen und unnatürlichen Erziehung.

Mineji betont die gesellschaftlichen Pflichten, von denen auch das Kind nicht ausgeschlossen ist. Neben den süßen Pillen, gäbe es auch bittere Pillen im Kinderleben, nämlich die Pflichten. Für das weitere Leben ist es aber von größter Wichtigkeit, die Bitterkeit des Lebens als solche zu schmecken, nicht verdeckt durch Süßungsmittel, d.h. durch Spiele. Damit das Leben später besser gelingen kann, möchte Mineji das Spiel und die ernste Arbeit (das Werk) auch schon in der Unterrichtspraxis klar trennen. Im Vergleich mit einer ernsten Pflicht ist das Spiel ein eher süßes Erlebnis. Deswegen ist es seiner Meinung nach gefährlich, das Spiel mit dem Lernen zu vermischen und ein „Lernen im Spiel“ zu organisieren. Solch ein Unterfangen würde das theoretische Misslingen in der Erziehung bedeuten, da Erziehung auf einen stimmigen Zustand von Spiel und Lernen zielt.

Weil das wahre Spiel einen harmonischen Zustand darstellt, in dem es weder Herrscher noch Beherrschte gibt, würde die autoritäre Voraussicht des Lehrers den harmonischen Zustand des Spiels und damit die Harmonie des Spiels zerstören. Dem Lehrer scheint das Spiel erst dann wertvoll zu werden, wenn es das Lernen organisiert. Grundlegend dagegen für Mineji ist die Überzeugung, dass das Kind spielt, weil es spielen will und nicht um den einzig anerkannten Zweck zu erfüllen, die Einübung in das Erwachsenenleben. Das Kinderspiel ist also ein Zweck an sich. Mineji bejaht also durchaus den Wert des natürlichen Spiels als solches.

4. Idealismus und Realismus des pädagogischen Spiels

Die Kontroverse zwischen Mineji und Moriya steigert sich bis zur Ebene des Gegensatzes zwischen rigorosem Idealismus und pragmatischem Realismus. Die beiden Paradigmen scheiden sich in den Konzepten des pädagogischen Spiels der beiden Pädagogen. Mineji betont: „die starke Seite des Spiels liegt in dem Teil, der dem Lernen entgeht.“ Für Moriya besteht im „Lernen-Machen“ die intentionale Wirkung des Spiels, ohne „Lernen-Machen“ kann kein Spiel positiv bewertet werden. Der verwertbare Teil des Spiels ist das Lernen. Das wertvolle Spiel ist nichts anderes als Spiel. Das „Lernen-Machen“ des Spiels ist auch ein „Wert-Machen“, oder mit andern Worten gesagt, ein Idealisieren des Spiels. Es handelt sich um eine Verwissenschaftlichung, Moralisierung, Verpflichtung und Kunstschaffung des Spiels. Erziehung besteht im Organisieren des Lernens im Spiel.

Wir erkennen in der Debatte der Erzieher über das spielende Lernen in der ersten Klasse die Antinomie in der Erziehung, d.i. der Gegensatz zwischen Natürlichkeit und Künstlichkeit des Spiels. Diese Antinomie steht mit dem Grundproblem der Erziehung, dem Widerspruch zwischen

Führen und Wachsenlassen, in einem inneren Zusammenhang.

II. Die Theorie der Studenten über den Zusammenhang von „Spielen und Lernen“

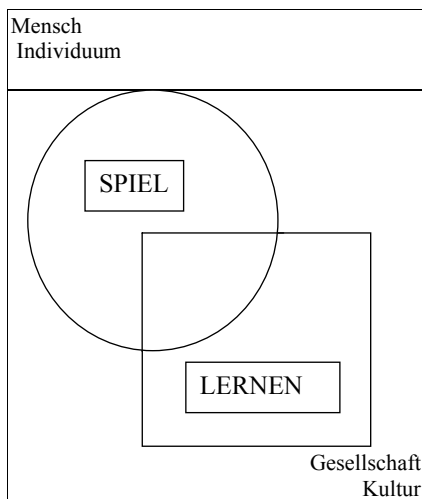
Zur Auswahl stellen wir 3 exemplarische Tafeln vor:

1. Katharina Bitar, Johanna Most, Hananh Heinrich

Wir sind davon ausgegangen, dass es sowohl ein reines Spielen als auch ein reines Lernen gibt, dass es hierbei allerdings auch zu Überschneidungen kommt.

Das reine Spiel bezieht sich meistens auf das Individuum: Zwar gibt es kein Spielen ohne Lernen, aber beim reinen Lernen wird der Lernfaktor auf ein Minimum reduziert. Umgekehrt gilt für das reine Lernen: Jedes

Lernen ist auch Spielen, jedoch wird der Spielfaktor auf ein Minimum reduziert. Der Unterschied zwischen dem Spielen und dem Lernen ist: das Spiel ist prozessorientiert, das Lernen dagegen produktorientiert.



○ Spiel:

- Intrinsische Motivation
- Prozessorientierung

□ Lernen:

- Extrinsische Motivation
- Produktorientierung

Überschneidung:

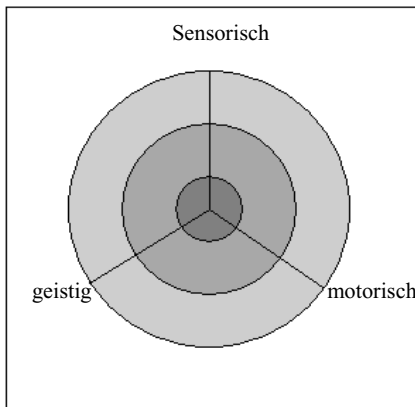
- Angeleitetes Spiel mit Lerneffekt
- Autonomes Lernen mit Spieleffekt

Für die Überschneidung von Spielen und Lernen haben wir das angeleitete Spielen mit Lerneffekt und das autonome Lernen mit Spieleffekt angeführt.

2. Antony Day, Christopher Grübel, Serkan Akman

Wir waren der Meinung, dass es ein Spielen ohne Lernen nicht gibt, jedoch Lernen ohne Spiel. Lernen kann unabhängig vom Spielen sein und eine ausschließlich zielgerichtete Funktion haben. Das Lernen wird in unserem Schaubild durch das Quadrat dargestellt. Das Spielen ist immer inbegriffen, deswegen ist der Kreis im Quadrat eingeschlossen und geht auch nicht über das Quadrat hinaus. Darüber hinaus vollzieht es sich in den verschiedensten Formen und auf die verschiedensten Lernbereiche bezogen: es gibt das sensorische, das motorische und das geistige Lernen. Dieses Lernen wird nun auch durch Spielen begünstigt. Wenn man beispielsweise Fußball spielt, hat dies sowohl einen motorischen Effekt als auch einen geistigen, wenn es um Taktiken geht, usw. Dies lässt sich auf alle Spielformen übertragen.

Bei den Überschneidungen von Spielen und Lernen gibt es nun Abstufungen, die durch die verschiedenen Kreise dargestellt sind. Der Kreis in der Mitte markiert die am wenigsten vom Lernen durchdrungene Spielform, beispielsweise ein Handyspiel, bei dem der Lerneffekt wohl nicht sehr hoch ist. Je weiter es dann von der Mitte aus nach außen geht, desto größer wird der Lerneffekt. Am Rand geht das Spielen dann schon fast in Lernen über, z.B. bei Spielen wie dem ‚Spiel des Wissens‘ oder ‚Wer wird Millionär‘.



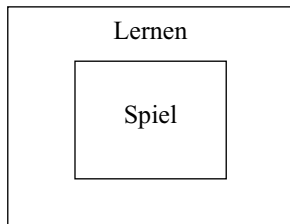
Man kann also festhalten, dass es kein Spiel ohne irgendeinen Lerneffekt gibt, egal wie simpel oder stupide es ist

Die Erklärung der Tafel

Beim Spielen wird immer gelernt. Dieses Lernen vollzieht sich in den verschiedensten Formen und auf verschiedene Lernbereiche bezogen: *sensorisches*, *motorisches* und *geistiges* Lernen. Lernen kann unabhängig vom Spielen sein und eine ausschließlich zielgerichtete Funktion haben. Bei der Überschneidung von Spielen und Lernen gibt es Abstufungen, dargestellt in der Abbildung durch die verschiedenen Graustufen. Der innerste Kreis bezeichnet die am wenigsten vom Lernen durchdrungene Spielform, wie beispielsweise Handyspiele. Von hier aus geht das Spielen immer mehr in Lernen über, man denke an reine Wissensspiele wie z.B. das ‚Spiel des Wissens‘.

3. Kerstin, Denger

Ich habe mich auf das Spielen eines Kindes im Säuglings- bzw. Kleinkindsalter bezogen und bin der Meinung, dass das Spielen und Lernen hier unbedingt zusammengehören. Im Kleinkindalter lernt das Kind durch Fühlen und Tasten erstmals visuelle Anschauungsformen kennen. Daraus folgt, dass beim Spielen kognitive Fähigkeiten erlernt werden. Dazu habe ich den folgenden Satz formuliert: Begreifen durch Begreifen.



Schlussbemerkung

Diese Tafeln und ihre Kommentierungen durch die Studenten und Studentinnen zeigen, dass die Debatte zwischen den japanischen Erziehern Moriya und Mineji der Zwanziger Jahre auch noch heute bedeutsam ist, weil sie die Möglichkeit bietet, grundsätzliche Argumente nachzuvollziehen. Sehr anregend wirkte dabei die Übermittlung zentraler Argumentationen durch eine fremde Kultur, sie verweist auf das kulturübersteigende und gleichzeitig kulturfördernde Element der Spieldidaktik.

Anmerkungen

- 1) „Acht große Erziehungsansprüche“ (1921) ist der Titel eines Werkes, in dem 8 Erzieher ihre Erziehungsgedanken als „Neuerziehungsbewegung“ darstellen.
- 2) Von April 1926 bis Februar 1927 stand das Spielende Lernen oder das „Lernen-Gewordene-Spiel“ mehrere Male in der Zeitschrift „Kyōikuronsō“ (Sammlung der Erziehung) zur Debatte der Erzieher.
- 3) Dewey, J. 1966, p. 205.
- 4) Darunter wird das selbstentwickelte Kinderspiel im Gegensatz zum tradierten verstanden.
- 5) Mineji, M. 1926, S. 73-S. 76.

Literatur

- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, New York: The Free Press, 1966.
- Dobashi, Takara (2005), *Die Debatte der Erzieher über Spielendes Lernen und die Didaktik des Spiels in japanischen Grundschulen der Zwanziger Jahre*, in: Marsal, Eva & Dobashi Takara, (Hg.), *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens*, Münster: Lit Verlag, S. 147-170.
- Hasegawa, Junzō (1999), *Der Ursprung der „Lebensführung“*, Tōkyō: Dōjidaisha.
- Irisawa, Munetoshi (1923), *Shinkyōikuhōhō no Kenkyū*, Kyōto: Naigaishuppan.
- Irisawa, Munetoshi (1926), *Diltheyha Bunkakyōikugakusetsu no Kenkyū* Tōkyō: Kōbundō.
- Kageyama, Seishirō (1985), *A Research on the Personal Experience Education of Tajima Primary School before World War II*, in: *The Humanities (Journal of the Yokohama National University) Section I, Philosophy and Social Science*, No. 31, S. 23-40.
- Kaneko, Chie (2003), *Die Unterrichtspraxis von der Didaktik des Spiels an der Ordentlichen Grundschule TAJIMA*, in: *Die Gesellschaft für Erziehungsgeschichte in Japan, Abstrakt-Sammlung, Nr.47, S. 72 f. und ihre Zusammenfassung veröffentlicht Materialien, I-XIX.* (in Kyōto).
- Litt, Theodor (1967, 13. Aufl.), *Führen oder Wachsenlassen*, Stuttgart: Klett.
- Mineji, Mitsushige (1926), *Eine Kritik am Lernen-Gewordenen Spiel*, in: *Jahrhundert der Erziehung*, Bd. 4. Heft 4. Tōkyō: Kyōiku no Seikisha. (Nachdruck)
- Derselbe (1926), *Zweifel am Lernen-Gewordenen Spiel*, in: *Kyōikuronsō*, Bd., 16, Heft 2. Tōkyō: Nippontoshosentā (Nachdruck 1986)
- Derselbe (1926), *Über das Lernen-Gewordene-Spiel*, (3) in: *Kyōikuronsō*, Bd. 16, Heft 6. Tōkyō:

- Nippontoshosenâ (Nachdruck).
Derselbe (1927), *Über das Problem von Lernen-Gewordenen-Spiels*, (4) in: Kyôikuronsô, Bd. 17, Heft 2, Tôkyô: Nippontoshosentâ (Nachdruck).
Moriya, Kanshû (1926), *Das Lernen-Gewordene-Spiel und seine Tatsachen*, in: Kyôikuronsô, Bd. 15, Heft 6, Tôkyô: Nippkontoshosenâ (Nachdruck).
Moriya, Kanshû, (1930), *Lernen des pädagogischen Spiels in der ersten Klasse*, Tôkyô: Ikibunshoin
Derselbe (1926), *Zweifel über das Lernen-Gewordene Spiel*, in: Kyôikuronsô, Bd.16, Heft 3. Tôkyô: Nippontoshosentâ (Nachdruck).
Derselbe (1926), *Erwiderung auf die Kritik am Lernen-Gewordenen-Spiel*, in: Kyôikuronsô, Bd. 17, Heft 1, Tôkyô: Nippontoshosentâ (Nachdruck).
Reble, Albert (1951), *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart: Klett-Cotta, 12. Aufl. 1975.
Spranger, Eduard (1914), *Lebensformen*, Tübingen: Max Niemeyer, 9. Aufl. 1966.
Sugita, Tokutarô (1928), *Die Praxis der spielenden Erziehung für Mutter und Lehrer*, Tôkyô: Kôbunsha.
Taniguchi, Masako (1983), *Die Erlebnisschulen des Taishôzeitalters*, in: Bulletin of Fukuoka University of Education, Fukuoka, Vol. 33, S. 73-90.
Tanuma, Shigeki (2002), *Die nochmalige Überlegung – Die Erlebnisschule TAJIMA*, Institut für Kultur und Erziehung Kawasaki: Kawasaki-shi.
Yamaji, Hyôichi (1926), *Die gute Führung des Spiels: Verwaltung der 1. Klasse*, Tôkyô: Tôyôshobô.
Yamazaki, Hiroshi (1929), *Lernform aller Lehrfächer und Lebensführung*, Tôkyô: Nittôshoin.
Yamazaki, Hiroshi, (1932), *Die Erlebniserziehung unserer Grundschule*, Tôkyô: Kyôikujissaisha.
Yosino, Hiroshi, (1939), *Die Entwicklung der Klassenverwaltung in der 1. und 2.Klasse*, Tôkyô: Meijitoshô.

