

**INSTITUT FÜR ALLGEMEINE PÄDAGOGIK  
UND TECHNISCHE BILDUNG  
DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG  
Abteilung Historisch-Systematische Pädagogik**

**H E I N R E T T E R**

**EINFÜHRUNG IN DIE PÄDAGOGIK DES SPIELS**

**BASISTEXT  
ZUR LEHRVERANSTALTUNG**

**Erstdruck 1998  
Neuaufgabe 2003**

# **EINFÜHRUNG IN DIE PÄDAGOGIK DES SPIELS**

**von Prof. Dr. Hein Retter**

**mit einem Beitrag von Dr. Frank-Ulrich Nickel**

**1998**

**erweiterte Neuauflage 2003**

167 Seiten

- © Hein Retter  
Institut für Allgemeine Pädagogik und  
Technische Bildung, Abteilung Historisch-  
Systematische Pädagogik, TU BS

# I N H A L T

<b>I. ÄLTERE SPIELTHEORIEN.....</b>	<b>5</b>
1. Einleitung.....	5
2. Friedrich v. Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795) .....	5
3. Monothematische Spieltheorien im 19. Jahrhundert.....	7
<b>II. SPIELTHEORIEN IM 20. JAHRHUNDERT.....</b>	<b>13</b>
1. Erkenntnisse der Tierverhaltensforschung.....	13
2. Kulturtheorie des Spiels: Johan Huizinga, Homo Ludens (1938).....	17
3. Enzyklopädisches Stichwort: „Das Spiel“ (Quellentext) .....	22
4. Roger Caillois: Die Spiele und die Menschen (1958) .....	24
5. Hans Scheuerl: Das Spiel (1954) .....	28
6. Exkurs: Was heißt "Phänomenologie" und "phänomenologische" Methode? .....	33
7. Spiel als „Weltsymbol“ (Eugen Fink) und als fundamentalontologischer Zugang zu einer Hermeneutik des Kunstwerks (Hans-Georg Gadamer).....	36
<b>III. PSYCHOLOGISCHE SPIELTHEORIEN .....</b>	<b>39</b>
1. Die Bedeutung des Spiels in der Entwicklungstheorie Jean Piagets.....	39
3. Motivationspsychologische Spieltheorie (Heckhausen) .....	46
4. Die Spieltheorie von Brian Sutton-Smith.....	53
5. Die psychoanalytische Spieltheorie (Freud).....	61
6. Die Rolle des Spiels für die Förderung lernbehinderter und geistig behinderter Kinder .....	69
<b>IV. PERSON, ROLLE, INTERAKTION UND SYSTEM .....</b>	<b>71</b>
1. Der person- und interaktionsökologische Ansatz (Ulrich Heimlich) .....	71
2. Sozialer Alltag als „Rollenspiel“ (Goffman, Mead, Bateson).....	72
3. Der Mensch und seine Rollen im Alltag - weiterführende Aspekte .....	74
4. Spiel und Spielkultur in systemtheoretischer Betrachtung .....	82
<b>V. SPIELSOZIALISATION IN DER MEDIENGESELLSCHAFT.....</b>	<b>101</b>

1. Paradoxien von Kinderspiel und Kindheit in der Gegenwart.....	101
2. Erscheinungsformen des Spiels in der gegenwärtigen Gesellschaft.....	111
<b>VI. REFLEKTIERTE SPIELPRAXIS.....</b>	<b>127</b>
1. Spiel und Kommunikation - kommunikative Spiele.....	127
2. Spielen, Arbeiten und Lernen in der Grundschule - unter besonderer Berücksichtigung des Erstunterrichts.....	139
3. Das Gefangenen-Dilemma .....	152
4. Förderung von kooperativem Verhalten durch Rollenspiel (ein Beitrag von Frank Ulrich-Nickel).....	155

### VORWORT

1. Der vorliegende Text ist eine Einführung in die wichtigsten Theorien des Spiels. Obwohl es sich um eine Zusammenfassung handelt, ist dieser Überblick - auch in bezug auf die behandelten Autoren - weitreichender, als er in einer Einführungsveranstaltung in der Regel vermittelt werden kann. Das Skript kann kein Ersatz für die Erarbeitung der Originalliteratur sein, sondern bedarf des ergänzenden Studiums der jeweils angegebenen Originalquellen.

2. Originalzitate, die mehrere Sätze umfassen, erscheinen *ingerückt* - ohne Anführungszeichen, aber mit Quellenangabe am Schluß des Zitats. Erfolgt dabei nur eine Seitenangabe, bezieht sich der Hinweis auf das am Eingang des jeweiligen Abschnittes genannte Werk.

3. Die Themenbereiche, die im vorliegenden Manuskript *in den letzten drei* Hauptabschnitten behandelt werden, haben jeweils am Ende ein gesondertes Literaturverzeichnis der erwähnten Spezialliteratur. Ansonsten steht die Bezugsliteratur immer in Kursivschrift *am Anfang* des betreffenden Abschnittes - insbesondere bei der Behandlung einzelner Spieltheorien. Für einzelne Druckfehler, die im Text noch enthalten sein können, bitte ich um Nachsicht. Es wird in absehbarer Zeit überarbeitet.

H. R.

## I. ÄLTERE SPIELTHEORIEN

### 1. Einleitung

Man kann unterscheiden zwischen dem Spiel als Tatbestand, d.h. als *erlebbares* Phänomen, und dem Spiel als Gegenstand von Deutungen, Erklärungen, Theorien.

Im Laufe der abendländischen Kulturgeschichte findet man *Spiel als Tatbestand* wiederum in zweierlei differenten Bewertungskontexten in literarischen Quellen erwähnt. Zum einen als Kinderspiel, zum anderen als Spiel (Unterhaltung) der Erwachsenen. Schon seit der Antike wird das Spiel als eine dem Kinde angemessene Tätigkeit angesehen. Beim Spiel der Erwachsenen werden seit dem ausgehenden Mittelalter oft auch negative Akzente deutlich. Da gibt es insbesondere für Karten- und Glücksspiele *Spielverbote* (von der Kirche und der weltlichen Obrigkeit ausgesprochen), weil das Spiel den Menschen "verführe" zugrunde richte und lebenslang abhängig ("süchtig") mache. Aus dieser Perspektive hat der "Spieler" über die Jahrhunderte hinweg ein durchgängig negatives Image.

Spiel wird seit Beginn der Neuzeit aber auch positiv gesehen, so wenn es im Dienst der Erziehung (der Körperertüchtigung, des "spielenden Lernens") gestellt wird. Diese neue Rolle in der Erziehung gewinnt das Spiel insbesondere bei den Humanisten im 15./16. Jahrhundert, bei Comenius im 17. Jahrhundert, verstärkt bei den Philosophen und Pädagogen der Aufklärung im 18. Jahrhundert. So wurden im 18. Jahrhundert von Theologen und Pädagogen Theaterstücke (Dialoge und Rollenspiele) für die bürgerliche Familie geschrieben, mit deren Hilfe Kinder und Jugendliche zu tugendhaftem, moralischem Verhalten geführt werden sollten. Noch gab es keine eigentliche Theorie des Spiels. Der Geist der Aufklärung brachte allerdings neue Theorien über den Staat, den Menschen, das Drama und die Ästhetik hervor. Einer der bedeutsamsten theoretischen Entwürfe der "Theorie des Schönen" - wie Ästhetik im klassischen Verständnis definiert wird - stellte Friedrich v. Schillers - in 27 Briefen dargestellte - Abhandlung "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" dar. In dieser dem Geist der Aufklärung verpflichteten Theorie erhielt das Spiel erstmals einen zentralen Platz.

### 2. Friedrich v. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795)

Schiller, F.: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart (Reclam) 1965 (erstveröff. 1795)

Nach der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776 und der französischen Revolution von 1789 war in Europa die Frage nach dem Verhältnis von Herrschaft und Unabhängigkeit, von Freiheit und Moral, von Natur und Vernunft in ein neues Diskussionsstadium getreten. Schiller (1759-1805) fragte in seiner Abhandlung, wie die zwei einander entgegengesetzten Charaktere des Menschen - hier der "selbstbezogen-egoistische", „genußsüchtige“ und „gewalttätige“, dort der "moralische," "vernünftige", "sittliche" Mensch miteinander zu vereinbaren seien. Diese beiden widerstreitenden Tendenzen im Menschen nannte er auch *sinnlichen Trieb (oder Stofftrieb)* und *Formtrieb*. Die Aufgabe der Kultur (der Erziehung) sei es, "das Notwendige in uns zur Wirklichkeit zu bringen und das Wirkliche außer uns dem Gesetz der Notwendigkeit zu unterwerfen" (Schiller 1965, S. 45).

Entscheidend ist, daß Schiller nicht nur die Moral auf Kosten der Sinnlichkeit (d.h. des Gefühls, der "Natur" des Menschen) verteidigen will, sondern ebenso die Sinnlichkeit gegenüber der Moral in Schutz nimmt. Ihm geht es darum, "erstlich: die Sinnlichkeit gegen die Eingriffe der Freiheit zur

verwahren; zweitens: die Persönlichkeit gegen die Macht der Empfindung sicher zu stellen. Jenes erreicht sie durch Bildung des Gefühlsvermögens, dieses durch Ausbildung des Vernunftvermögens" (ebenda, S. 51). Das Nebeneinanderbestehenkönnen beider gegensätzlicher Triebe sichert Schiller durch Einführung eines dritten, *vermittelnden* Triebes, den er "Spieltrieb" nennt. So schreibt er im 14. Brief seiner Abhandlung:

"Der sinnliche Trieb will, daß Veränderung sei, daß die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, daß die Zeit aufgehoben, daß keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide verbunden wirken (es sei mir einstweilen, bis ich diese Benennung gerechtfertigt haben werde, vergönnt, ihn *Spieltrieb* zu nennen), der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren. Der sinnliche Trieb will bestimmt *werden*, er will sein Objekt empfangen; der Formtrieb will *selbst* bestimmen, er will sein Objekt hervorbringen; der Spieltrieb wird also bestrebt sein, so zu empfangen, wie er selbst hervorgebracht hätte, und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen trachtet. [...] Der Spieltrieb ...wird also, weil er alle Zufälligkeit aufhebt, auch alle Nötigung aufheben und den Menschen sowohl physisch als auch moralisch in Freiheit setzen" (S. 57).

In dem - wegen der zentralen Figur des "Spiels" - berühmten 15. Brief seiner Abhandlung (dessen Verständnis zumindest die Kenntnis des 14. Briefes voraussetzt) bestimmt Schiller als Gegenstand des sinnlichen Triebes das *Leben*, als Gegenstand des Formtriebes die *Gestalt*. Der Gegenstand des vermittelnden Spieltriebes heißt demnach *lebende Gestalt* - nichts anderes aber ist für Schiller *Schönheit*. Er setzt also die Begriffe "Spiel" und "Schönheit" gleich, "der Mensch soll mit der Schönheit *nur spielen und er soll nur der Schönheit spielen*" (S. 63). Im Anschluß an diesen Satz folgt jene berühmte, immer wieder zitierte Aussage, deren theoretischer Hintergrund dabei meist nicht mitgedacht wird:

Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, **der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.** (S. 63)

Zum Verständnis des Gesagten sind auch die anschließenden Sätze sehr wichtig; Schiller führt aus:

Dieser Satz, der in diesem Augenblicke vielleicht paradox erscheint, wird eine große und tiefe Bedeutung erhalten, wenn wir erst dahin gekommen sein werden, ihn auf den doppelten Ernst der Pflicht und des Schicksals anzuwenden; er wird, ich verspreche es Ihnen, das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst tragen. Aber dieser Satz ist auch nur in der Wissenschaft unerwartet; längst schon lebte und wirkte er in der Kunst und in dem Gefühle der alten Griechen, ihrer vornehmsten Meister. (S. 63)

Das Spiel, und damit die Kunst (bzw. die ästhetische Weltsicht) wird von Schiller als ein den Menschen bestimmendes drittes Prinzip eingeführt, um zwischen den einander ausschließenden Prinzipien des triebgebundenen, egozentrischen Handelns und dem moralischen, an einem der Allgemeinheit verpflichteten Pflichtbegriff vermitteln zu können.

Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der [moralischen; H.R.] Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihm von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet (S. 125).

Schiller unterschied den "ästhetischen Schein" (die ästhetische Dimension der Dinge) von "logischem Schein" (dem Vortäuschen falscher Tatsachen im Sinne von Trug, Täuschung, Betrug):

Es versteht sich wohl von selbst, daß hier nur von dem ästhetischen Schein die Rede ist, den man von der Wirklichkeit und Wahrheit unterscheidet, nicht von dem logischen, den man mit derselben verwechselt - den man folglich liebt, weil es Schein ist, und nicht, weil man ihn für etwas Besseres hält. Nur das erste ist Spiel, da das letzte bloß Betrug ist. (S. 112 f.)

Schiller bestimmt als wesentlich für den Einzelmenschen wie der Menschheit insgesamt "drei verschiedene Momente oder Stufen der Entwicklung": "Der Mensch in seinem *physischen* Zustand erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem *ästhetischen* Zustand, und er beherrscht sie in dem *moralischen*. (S. 99)

*Kommentar:* Die Schönheit - bzw. das Spiel - existiert, so gesehen, in der Welt des "ästhetischen Scheins" (bzw. im "ästhetischen" Staat). Bei Schiller gewinnt die Ästhetik (die Welt des Scheins, des Spiels, der Einbildung, der Phantasie) eine Vermittlungsrolle zwischen der Realität (dem "Sein") und dem moralischen Anspruch (dem "Sollen"). Die Welt der Ästhetik, der Phantasie und des Spiels kann dabei drei unterschiedliche Funktionen in bezug auf die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit besitzen: Ihre Eigenständigkeit und Unabhängigkeit von der Realität kann verstanden werden

- als neu gewonnene Souveränität, die das ästhetisch-künstlerische Moment der Bildung zum zentralen Bestandteil der Persönlichkeitswerdung macht (im Sinne des klassischen Bildungsideals, wie dies dem Selbstverständnis Schillers entsprach);
- als Flucht bzw. Ausweichen vor der politischen Wirklichkeit in eine "heile Welt" des Scheins (so lautet die neomarxistische Kritik an einer "reaktionären" Ästhetik, die sich in den Dienst der "Herrschenden" bzw. der Klassengesellschaft stellt);
- als Möglichkeit, die (entfremdeten) bestehenden Verhältnisse zu überwinden: Wenn die (politischen!) Verhältnisse nicht so sind, wie sie moralisch sein sollten bzw. wie ich sie mir wünsche, dann kann ich diese Welt als das Reich unbegrenzter Freiheit ästhetisch dennoch errichten

Da auch das Spiel die Welt nicht abbildet, wie sie ist, sondern wie sie "sein könnte", steckt der emanzipatorische Entwurf ästhetischer Kommunikation auch in jeder Spielhandlung - muß aber keineswegs neomarxistisch gesehen werden, sondern kann ebenso auf das einzelne Kind, den einzelnen Menschen, als persönlicher Entwurf möglicher Selbstverwirklichung bezogen bleiben oder aber auf kulturelle Phänomene wie Aggression oder Sexualität Anwendung finden, die über ästhetische Sublimierung gesellschaftliche Akzeptanz gewinnen.

Daß der Spielbegriff in der Ästhetik des späten 18. Jahrhunderts generell nicht völlig unbekannt war, wird an Kants ästhetischem Hauptwerk "Kritik der Urteilskraft" deutlich, das 1790 erschien. Kant (1974, S. 132) spricht z.B. von einem "freien Spiele der Vorstellungskräfte", auf dessen Basis *Geschmacksurteile* gefällt werden. Er definiert Spiel als "Form der Gegenstände der Sinne" soweit diese Form nicht "Gestalt" ist, ist sie "Spiel der Gestalten (im Raume, die Mimik und der Tanz), oder *bloßes* Spiel der Empfindungen (in der Zeit)" (ebenda, S. 141). Das Spiel hat, alles in allem, in Kants Ästhetik eher eine marginale Bedeutung. Alle Spieltheorien des 19. Jahrhunderts kamen nicht umhin, sich in irgendeiner Weise mit Schillers Theorie des Spiels zu beschäftigen. Mit Schiller wurde die Verbindung zwischen Spiel und Ästhetik zu einem haltbaren Band: Spiel als ein Phänomen zu deuten, das in der Welt des "Scheins", des "Als-ob" liegt, ist auch zentrales Moment vieler Spieltheorien des 20. Jahrhunderts (vgl. Buytendijk, Scheuerl, Heckhausen, Sutton-Smith), so daß der spieltheoretische Rückgriff auf Schiller in den letzten zwei Jahrhunderten nie abriß.

### **3. Monothematische Spieltheorien im 19. Jahrhundert**

Carr, H.A.: *The survival value of play*. In: *Investigations of the Department of Psychology and Education of the University of Colorado*, Vol. I, No. 2, Colorado 1902, S. 3-47.

Groos, K.: *Die Spiele der Tiere*. Jena 1896.

Groos, K. *Die Spiele der Menschen*. Jena 1899. (Reprint Hildesheim 1973)

Hall, G.St. *Psychology of Adolescence*. 2 Vol. (Apleton & Co) New York. 1904.

Lazarus, M.: *Die Reize des Spiels*. Berlin 1883.

Schaller, J.: *Das Spiel und die Spiele*. Weimar 1881.

Spencer, H.: *Die Principien der Psychologie*, 2 Bde., übersetzt von B. Vetter, Stuttgart 1882-86 (= Bd.4/5 des Werks: *A System of Synthetic Philosophy*; engl. 2nd ed. 1870-72).

## Weitere Literatur

Aristoteles, *Nikomachische Ethik*. Übers. v. F. Dirlmeier. Berlin 1991.

Aristoteles: *Politik*. Übers. v. E. Rolfes. Hamburg (Meiner) 1981.

Kant, I.: *Werkausgabe*, hrsg. v. W. Weischedel. Bd. X (*Kritik der Urteilskraft*), Bd. XII (*Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*). Frankfurt/M. 1974/1977.

Obwohl das Spiel als menschliche Aktivität so alt ist wie die Zivilisation und seit der Antike auch immer wieder in Abhandlungen erwähnt wurde, sind Deutungsversuche des Spiels mit theoretischem Anspruch - wenn wir von Schillers ästhetischer Theorie absehen, die das Spiel als Vermittlungsbegriff benützt - in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt worden. Den im folgenden zusammenfassend behandelten Theorien ist gemeinsam, daß sie *monothematische* Erklärungsversuche des Phänomens Spiel darstellen, d.h. "Spiel" durch einen einzigen Grund zu erklären suchen. (Die Theorien des 20. Jahrhunderts sind demgegenüber *polythematisch*, d.h. es werden mehrere Sachverhalte (Merkmale), komplexe Bedingungsgefüge oder Gegensätze zur Erklärung des Spiels angeführt).

Die meisten der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert auftauchenden Theorien des Spiels entstanden unter dem Einfluß eines sich rasch ausbreitenden biologischen Denkens, das mit dem Siegeszug der Darwinschen Evolutionstheorie auch Bedeutung für Theorien der Entwicklung von "primitiven" Völkern, der Tierwelt, der zivilisierten Menschheit wie des Individuums erhielt. Charles Darwin hatte mit dem Gedanken, daß Natur und Mensch nicht durch den einmaligen Schöpfungsakt Gottes, sondern durch einen jahrmillionenwährenden Prozeß der natürlichen Auslese entstanden seien, das alte biologische Weltbild, das z.B. noch dem schwedischen Forscher Linneé für sein Klassifizierungssystematik diene, vollkommen umgestürzt. Wenn aber nun nach der Evolutionstheorie alle Aktivitäten der Lebewesen (auch der höheren Lebewesen) im Dienst der Lebens- und Arterhaltung stehen - was blieb dann übrig zur Erklärung des Phänomens Spiel? Unter der Annahme, daß die Arbeit zentral der Lebenserhaltung des Menschen diene, bestand der einfachste Versuch, diese Frage zu beantworten, in der Aussage: Das Spiel hat die Aufgabe der *Erholung* von der Arbeit.

### 3.1 Die Erholungstheorie (Julius Schaller; Moritz Lazarus)

Einen ersten Versuch, das Spiel in diesem Sinne zu deuten, unternahm der Hallenser Philosoph Julius Schaller (1810-1868) mit seiner Abhandlung "Das Spiel und die Spiele" von 1861. Schaller, der in seiner Philosophie zunächst stark von dem Hegelschüler Rosenkranz beeinflusst war, eine Geschichte der Naturphilosophie der Neuzeit verfaßte und gegen materialistische Zeitströmungen (Ludwig Feuerbach) Stellung bezog, deutete das Spiel als eine lustbetonte und erholsame Form der Tätigkeit, die im Gegensatz zum Ernst des Lebens, zur Arbeit des Menschen stehe. Arbeit führt bekanntlich zu Ermüdungserscheinungen. Schaller vertrat die These, daß bei Ermüdung des ganzen menschlichen Organismus dem *Schlaf* die Funktion der Erholung zukomme; wenn aber nur einzelne Bereiche ermüdet seien, das *Spiel* diese Funktion besitze. Schlaf und Spiel stehen also hier im Verhältnis der Ergänzung zueinander. Dieser Gedanke aber findet sich schon bei Aristoteles, daß Arbeit Mühe und Anstrengung bereitet, Spiel und Unterhaltung dagegen der Erholung dienen, die dem Menschen zukomme, da er außerstande sei, ohne Unterbrechung zu arbeiten. Deshalb folgt nach Aristoteles, "daß man dem Spiele nur mit Beobachtung der rechten Zeit seiner Anwendung Raum geben darf, indem man es wie eine Medizin gebraucht" (Aristoteles, *Politik*, VIII, Kap. 3, S. 285 ff.; *Nikomachische Ethik* X, Kap. 6, S. 232).

In Kants "Anthropologischer Didaktik" findet man den Hinweis:

Warum ist das Spiel (vornehmlich um Geld) so anziehend, und, wenn es nicht gar zu eigennützig ist, die beste Zerstreung und Erholung nach einer langen Anstrengung der Gedanken; denn durch Nichts-Tun erholt man sich nur langsam? Weil es der Zustand eines unablässig wechseln-

den Fürchtens und Hoffens ist. Die Abendmahlzeit nach demselben schmeckt und bekommt auch besser. (Kant XII, S. 552)

Spiel bereitet Lust, aber bereits Kant machte auf die Anziehungskraft der Ambivalenzen von Freude und Trauer, Ängstlichkeit und Freude aufmerksam, die das Spiel, insbesondere das Schauspiel, so anziehend für viele Menschen machen. Die "einander widrigen Affekte" versetzen den Zuschauer "innerlich in Motion" (ebenda, S. 552).

Zweifellos ist die Erholungstheorie sehr vielmehr von der Lebensweise des Erwachsenen abgeleitet, als auf die Aktivitäten des Kindes bezogen; Aristoteles (Politik; S. 294) räumte immerhin ein, daß Kindern eine "kurzweilige Beschäftigung", d.h. Spiel, angemessen sei. Sie setzt voraus, daß Spielbedürfnisse vor allem nach *anstrengenden* Tätigkeiten auftreten. Innerhalb der Pädagogik des Unterrichts hat das Spiel bisher auch vielfach diese Funktion gehabt: den Kindern wurden und werden Spielmöglichkeiten vor allem in den Unterrichtspausen zugebilligt. Sie dienen der Entspannung und der Erholung vom Lernen! Andererseits besteht kein Zweifel, daß das freie Spiel des Kindes keineswegs eine Folgeerscheinung anstrengender Tätigkeiten ist, sondern *frei gewählte und erlebte Anstrengung*, so daß die Frage berechtigt ist: Wovon soll sich das Kind eigentlich erholen? - höchstens vom Spiel!

Schaller trifft auch eine wichtige Aussage über das Verhältnis von Spiel und Spielzeug:

Das Spiel ist eben nichts anderes als die eigene, die produktive Tätigkeit des Kindes selbst. Im Spiel tritt es zuerst selbständig auf; es erfindet sich eine Tätigkeit. Wir können das Kind zum Spielen anregen, können sein Spiel bewachen, leiten, allein im Akt des Spielens selbst emanzipiert es sich von uns, es spielt, was ihm beliebt. Das mit voller Lust spielende Kind kann Stunden lang sich allein beschäftigen und erst wenn es müde wird, verlangt es nach unserer Hilfe. Eben diese Bedeutung verbindet nun auch das Kind vorzugsweise mit dem Worte Spiel. Es ist ihm die Tätigkeit, in welcher es sich selbst überlassen ist. Das Spielzeug ist es dann auch, an welchem sich beim Kinde zuerst die Vorstellung des Eigentums entwickelt. Das Spielzeug gehört ihm, keinem Anderen. Ihm gegenüber hat es das Bewußtsein seines persönlichen Wertes, seiner Herrschaft über die Sache. (Schaller, ebd.)

Im übrigen sind Umfang und Detailliertheit, mit dem das Spiel von Schaller in allen kulturellen Bereichen beschrieben wird, beeindruckend. Die Abgrenzung von Spiel und Ernst, das allgemeine Wesen des Spiels, verwandte „Sphären“ des Spiels (z.B. Steckenpferde; Schmuck und Putz; das Fest), die verschiedenen Formen des Kinderspiels und des Erwachsenenspiels (darunter insbesondere Glücksspiele und Gesellschaftsspiele), das Spiel als „ein Glied des geselligen Lebens“ bilden jeweils eigene Abschnitte in Schallers Darstellung, die einerseits beachtliche Ansätze zu einer kulturhistorisch/-soziologischen Theorie des Spiels enthält, andererseits Vorläufer einer phänomenologischen Spieldeutung ist.

Aus völkerkundlicher und tiervergleichender Sicht kommt der Philosoph und Völkerpsychologe Moritz Lazarus (1824-1903) in seinem Buch "Über die Reize des Spiels" (1883) zu einer ähnlichen Deutung wie Schaller. Spiel dient nach Lazarus der Erholung und dem Lustgewinn. Für ihn ist spielen eine "freie, ziellose, ungebundene, sich selbst vergnügte Tätigkeit", eine "Bewegung, welche in sich selbst zurückkehrt, zu keinem Ziele hinstrebt". Dieser Hinweis führt in die Nähe phänomenologischer Spieldeutungen, die das Spiel als ein vom personalen Subjekt abgelöst betrachtet, eine Betrachtungsweise, die bei Buytendijk, Scheuerl und Gadamer vorfindbar ist.

### 3.2 Die Kraftüberschußtheorie (Herbert Spencer)

Daß Kinder bis zum Umfallen und zur geistigen und körperlichen Erschöpfung spielen, daß Spiel also eine teilweise äußerst anstrengende Tätigkeit ist - alle sportlichen Spiele bis hin zum Schachspiel - diese Tatsache konnte durch den Hinweis auf Erholung und Lustgewinn nicht erklärt werden. Der englische Philosoph Herbert Spencer (1820-1903), Positivist und Vertreter des Sozialdarwinis-

mus, erklärte das Spiel als im wesentlichen durch ein Zuviel an Kräften, daß das Kind (der Mensch) besitzt und das sich im Spiel abreagiert bzw. ausgleicht. Er ging dabei auf einen Gedanken Schillers zurück, der den Spieltrieb im Menschen als das eigentlich Menschliche pries und die Kunst in den Zusammenhang mit dem Spieltrieb brachte (Briefe über die ästhetische Erziehung, 1795). Spencer deutete den ästhetisch-philosophischen Gedankengang Schillers biologisch um: Er stellte z.B. fest, daß Spiel vor allem in der höheren Tierwelt zu finden sei; die Zeit und Kraft der höheren Tiere sei nicht so in den Dienst der Arterhaltung gestellt wie die der niederen, so daß sie einen Überschuß an Lebenskraft besäßen. Wenn der Kraftüberschuß im einzelnen eine bestimmte Höhe erreicht hat, dränge er zur Entladung. Wenn sich im Moment der Entladung kein Anlaß zur betreffenden wirklichen Tätigkeit biete, vollzieht sich nach Spencer eine bloße Nachahmung dieser Tätigkeit (die schon das Individuum selbst vielfach ausgeübt hat) - das sei Spiel.

Bei Spencer finden wir also eine Verbindung von Kraftüberschuß und Nachahmung zur Erklärung des Spiels.

### 3.4 Die Rekapitulationstheorie (G. Stanley Hall) und Katharsistheorie (Harvey A. Carr)

Im Gegensatz zu Karl Groos, der das Spiel des Kindes als „Vorübung“ der im Erwachsenenalter benötigten Fähigkeiten ansah, suchte der amerikanische Psychologe G. Stanley Hall (1846-1924), der auch einige Jahre in Deutschland studiert hatte, nicht in der Zukunft des einzelnen Menschen, sondern in der *Vergangenheit* der menschlichen Gattung den Schlüssel zur Erklärung des Spiels. Er vertrat die Ansicht, daß die Bewegungsfunktionen und die Geistigkeit vergangener Epochen der Menschheit sich rudimentär erhalten haben und im Kinderspiel der Gegenwart zum Ausdruck kommen.

Im Spiel wiederholt das Kind nach Hall alle Stadien der Menschheit von der Kultur des Primitiven bis zur zivilisierten Menschheit. Das Spiel soll, so gesehen, das vorwärtstreibende Moment sein, das dem Kind hilft, sich von den Überbleibseln der primitiven Gesellschaft zu befreien. Hall ging von der Annahme aus, daß es fest vererbte Stadien der Kindheitsentwicklung gäbe und daß die Spielinhalte in den einzelnen Stadien ebenfalls vererbt werden:

I regard play as the motor habits and spirit of the past of the race, persisting in the present, as rudimentary functions sometimes of and always akin to rudimentary organs. The best index and guide to the stated activities of adults in past ages is found in the instinctive, untaught, and non-imitative plays of children which are the most spontaneous and exact expressions of their motor needs. The young grow up into the same forms of motor activity, as did generations that have long preceded them, only to a limited extent... In play every mood and movement is instinct with heredity. Thus we rehearse the activities of our ancestors, back as far as we know, and repeat their life work in summative and adumbrated ways. (Hall 1904, Bd. 1, S. 202)

Pleasure is always exactly proportional to the directness and force of the current of heredity, and in play we feel most fully and intensely ancestral joys. The pain of toils died with our forebears; its vestiges in our play give pure delight. Its variety prompts to diversity that enlarges our life. Primitive men and animals played, and that too has left its traces in us. [...] Thus we see that play is not doing things to be useful later, but it is rehearsing racial history. (ebenda, S. 206 f.)

Die Aussagen belegen, daß Hall das sog. *biogenetische Grundgesetz* des Zoologen Ernst Haeckel („Die Individualentwicklung ist eine Wiederholung der Stammesentwicklung“) auf die menschliche Individualentwicklung zu übertragen suchte, und hierbei das Spiel für ihn eine Schlüsselrolle einnahm. Das biogenetische Grundgesetz fand in der deutschen Pädagogik vor der Jahrhundertwende in der sog. *Kulturstufentheorie* Anwendung, wonach das Kind in seiner Individualentwicklung die Stufen der Zivilisationsentwicklung durchlaufe und die Anordnung der schulischen Bildungsinhalte diesen Zivilisationsstufen (also von der Urzeit bis zur Gegenwart) zu folgen habe.

Halls Theorie des Kinderspiels war zu seiner Zeit, als die biologische Betrachtungsweise von Mensch und Kultur Triumphe feierte, zwar nicht ungewöhnlich, muß aber heute als schlicht falsch angesehen werden. Daß im Kinderspiel gelegentlich auch bestimmte Elemente der Erwachsenen-kultur vergangener Zeiten erhalten bleiben (man denke z.B. an Ritter- und Räuberspiele) ist nicht von *ererbtem* Verhalten, sondern von *kultureller Tradition* abhängig. Halls Theorie muß heute als widerlegt gelten.

Der amerikanische Psychologe Harvey A. Carr, vertrat 1902 die These, daß das Spiel seinen Grund in einer Abreaktion unsozialer Triebimpulse habe, von daher also *Katharsis* ("Reinigung") sei - eine Wirkung, die bereits dem Drama in der Antike zugeschrieben wurde und die ebenso im Bereich tiefenpsychologischer Deutungen des Spiels liegt. K. Groos (1912) unterstützte diese Theorie ebenfalls.

### 3.5 Die Vorübungstheorie (Karl Groos)

Die umfassendste Spieltheorie des ausgehenden 19. Jahrhunderts stammt von dem Philosophen Karl Groos (1861-1946). Groos zeigte in seinen beiden spieltheoretischen Hauptwerken (Die Spiele der Tiere, 1896; Die Spiele der Menschen, 1899) die Schwächen der bisherigen Spieltheorien auf, insbesondere übte er Kritik an der Kraftüberschußtheorie. Groos kehrte gleichsam den Spieß um: Für ihn war das Spiel der jungen Tiere und der Kinder keine Nachahmung oder Nachübung, sondern umgekehrt Vorahnung oder *Vorübung*: Denn die Spiele der Kinder würden *vor* den Ernsttätigkeiten des Erwachsenen auftreten und haben offenbar den Zweck, den jungen Menschen auf das Erwachsenenleben vorzubereiten. Groos stellt zunächst fest, daß die Erholungstheorie und die Kraftüberschuß-Theorie nicht etwas gegensätzliches darstellen, sondern eine sinnvolle Ergänzung bzw. zwei Seiten ein und derselben Sache sind. Er erläutert das an folgendem Beispiel:

"Wenn ein Gelehrter abends zum Kegelspiel geht, so wird er die angespannten geistigen Kräfte ausspannen und erholen, zugleich aber die während der Arbeit am Schreibtisch ausgeruhten und angesammelten Bewegungstrieb zur Entladung bringen, so daß es dieselbe Tätigkeit ist, die nach der einen Seite als 'Vergeudung' überschüssiger, nach der anderen als Ersatz verlorener Kräfte erscheint" (Groos 1896, S. 15, 1899, S. 471).

Nach Groos können aber auch beide Prinzipien, getrennt voneinander die Spieltätigkeit hervorrufen: Aus Kraftüberschuß (=Entwicklungsdrang) können Spieltätigkeiten folgen, ohne daß es dabei gleichzeitig um Erholung gehe; umgekehrt kann Spiel eine reine Erholungsfunktion besitzen, wo kein Kraftüberschuß vorhanden ist, sondern der Spielende erst wieder zu neuen Kräften zu gelangen sucht. Groos geht jetzt einen Schritt weiter. Er sagt beide Prinzipien können nicht erklären, daß oftmals ein Spiel bis zur äußersten Erschöpfung fortgesetzt wird. Um dies zu erklären führt er zwei neue Aspekte in die Spieltheorie ein: Der eine ist mit dem Begriff der "zirkulären Reaktion" (Baldwin) gegeben. Das, wie bei Kindern vielfach zu beobachten ist, in jeder abgeschlossenen Tätigkeit der Anreiz steckt, diese Tätigkeit immer wieder zu wiederholen. Dieses Moment der "Selbstnachahmung" wird uns in der Entwicklungstheorie von Piaget als die "sekundären Kreisreaktionen" wieder begegnen. Beispiel: Ein Kind rasselt mit einer Klapper. Es hat zuerst rein zufällig entdeckt, daß man mit dem Ding ein Geräusch machen kann - und jedes Klappergeräusch ist das akustische Signal für eine neue Bewegung. Das zweite Moment; das Groos nennt; ist der "rauschartige Zustand", in den das Spiel, insbesondere Bewegungsspiele den Menschen versetzen. Dies ist ein Moment, dem wir in der Spieltheorie von Roger Caillois begegnen werden.

Die von Groos behandelten vier Aspekte (Erholung, Kraftentladung, Kreisreaktion und "Spielrausch") können das Spiel auf einer rein *physiologischen* Ebene erklären. Die *biologische* Erklärung, baut einerseits auf einer Instinkt- bzw. Trieblehre, andererseits auf der Evolutionstheorie Darwins auf: Nach Groos würde der Mensch über "centrale Triebe" existieren, die allerdings schwierig gegeneinander abzugrenzen seien, in denen sich auch die Spielfähigkeit manifestiere: der allgemeine "Thätigkeitstrieb", die "Freude am Ursache-sein", der "Beschäftigungsdrang". Entscheidend sei,

daß Spiel eine Tätigkeit der Jugendzeit ist. Im Grunde ist bei Groos schon ein Stück der Gehlen'schen Anthropologie vorweggenommen: Der Mensch werde hilflos, als unfertiges Wesen, geboren, um als Individuum selbständig zu werden und überleben zu können, müssen in der Jugendzeit die ererbten Anlagen durch Übung bildsam gemacht werden "in einer durch den Schutz der Eltern ermöglichten Uebungsperiode". Diese Ausbildungs- und Anpassungsprozesse werden durch Spieltätigkeiten geleistet:

Wir können also von unserem biologischen Standpunkt aus sagen: in dem Moment, wo die Intelligenzentwicklung bei einer Species hoch genug steht, um im "struggle for life" nützlicher zu sein als vollkommene Instinkte, wird die natürlich Auslese solche Individuen begünstigen, bei denen jene Anlagen in weniger ausgearbeiteter Form während einer durch den Schutz der Eltern möglich gemachten Uebungsperiode (der Jugendzeit) ohne realen Anlass, rein zum Zwecke der Einübung und Ausbildung bethätigt werden - d.h. solche Individuen, die *spielen*. (Groos 1899, S. 485).

Groos räumt ein, daß das Spiel der Erwachsenen nicht in jedem Fall die eben genannte biologische Bedeutung aufweise, hier kämen dann eher Kraftüberschuß und Erholungsbedürfnis zum Zuge, gleichwohl vermutet er, daß auch die Erwachsenen Spiele "vielleicht sogar zum phylogenetischen Wachstum der sozialen Anlagen unentbehrlich" seien. Auch die engen Beziehungen zwischen Spiel und Ästhetik, die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung wie Konrad Lange in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts hervorhoben, würdigt Groos. Nachdem er im Anschluß an den biologischen Standpunkt, auf den psychologischen, ästhetischen und soziologischen Standpunkt zu sprechen kommt, handelt der letzte Abschnitt seiner Theorie des Spiels vom *pädagogischen* Standpunkt. Hier bedient er sich der - positiven - pädagogischen Einsichten seiner Zeit: Spiel kommt dem "Bedürfnis nach Freude entgegen, es giebt Gelegenheit zu freier, aus dem eigenen Inneren entspringender Tätigkeit, und es übt die körperlichen und geistigen Anlagen" (ebenda, S. 516). Was Groos über die pädagogische Nutzung des Spiels im Unterricht - aus pädagogischen Quellen - ausbreitet, ist auch heute noch lesenswert: Der Verzweckung des Spiels durch die Pädagogik der Aufklärung wird das Wort von Jean Paul entgegengehalten: "Ich fürchte mich ... vor jeder erwachsenen, behaarten Hand und Faust, welche in dieses zarte Befruchtungsstäuben der Kinderblumen hineintappt..." (ebenda, S. 521). Seine Warnungen vor Gefahren im Spiel entsprechen ebenfalls den Vorstellungen der damaligen Pädagogik: 1. Das Kind nicht zu viel spielen lassen, 2. das "allzu leidenschaftliche Spiel" in seine Schranken weisen, 3. lebens- und gesundheitsgefährdende Spiele vermeiden, 4. Dort einschreiten, "wo die angeborenen Kampftriebe sich in *roher* und *boshafter* Form äussern", 5. Schädlich sei die einseitige Beschränkung "auf ein besonderes Spielgebiet" wie sie "das Ueberhandnehmen der Phantasiebetätigung" darstellte.

*Kommentar:* Von allen Spieltheorien des 19. Jahrhunderts ist die Theorie von Groos am gehaltvollsten. Sie ist aus tierpsychologischen Beobachtungen entstanden, hat innerhalb dieses Bereichs auch nach wie vor ihre Bedeutung, wenn auch die moderne Tierverhaltensforschung dem Spiel bei Tieren wesentlich andere Deutungsmuster hinzufügt.

Für die ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stellt Groos' Theorie den umfassendsten Erklärungsversuch des Spiels dar. Erst Buytendijk und Huizinga können in den dreißiger Jahren dem Spiel theoretisch neue Aspekte abgewinnen. Groos Theorie führt zu Vereinfachungen und mit der Betonung des Instinktbegriffs auch zu gewissen Verzerrungen. Obwohl er dem Aspekt des Lernens noch keine direkte Bedeutung beimaß, ist sein Instinktverständnis weit genug, um Aspekten des Lernens durch Unterstellung der "Bildsamkeit" und "Anpassungsfähigkeit" der Instinkte indirekt Raum zu geben. Groos' Theorie reicht nicht aus, das Phänomen Spiel als wesentlichen Bestandteil der Sozialisation des Kindes *und* der Unterhaltung des Erwachsenen zu deuten. Die Besonderheit seines Deutungsansatzes liegt in folgendem. Groos' *biologische* Deungsweise des Spiels ist keine kausalgesetzliche (er fragt nicht, warum gespielt wird) sondern eine *finalgesetzliche*: Wozu, wofür spielt das Kind?. Seine Betrachtung - eigentlich typisch für das anthropologische Denken im ausge-

henden 19. Jahrhundert - umfaßt Mensch und Tier in gleicher Weise. Spiel hat also die Funktion einer Unterstützung und Ausformung jener Fähigkeiten, die im Erwachsenenalter benötigt werden. Im Spiel übt das Kind frühzeitig jene Rollen ein, die es später als Erwachsener selbst spielt (in sozialer Hinsicht Puppenspiel als Vorwegnahme der späteren Rolle des Mädchens als Hausfrau und Mutter); das Kind übt diejenigen Fertigkeiten im Spiel ein, die es als Erwachsener braucht. Wenn heute der Wert von Spielerfahrungen gedeutet wird, als ein Potential, das in besondereren, Kreativität erfordernden Situationen genutzt werden kann - in diesem Sinne deutet Sutton-Smith (1978, S. 65 ff.) die *Funktion* des Spiels in der modernen Gesellschaft - dann ergibt sich auch ein Bezug zur Gegenwart.

Alle genannten Spieltheorien, die alle Spielformen im wesentlichen aus einem einzigen Erklärungsprinzip abzuleiten suchen, haben den Mangel, daß sie einen bestimmten Aspekt des Spiels richtig erfassen, aber bei der Ausdehnung des Erklärungsprinzips auf alle Spielformen scheitern müssen. Dies gilt auch für die Groos'sche Vorübungstheorie. Keineswegs allen bei Tierjungen beobachtbaren Spielen kommt im Erwachsenenalter eine Nutzenfunktion zu. So hob Konrad Lorenz (Bd. 1, 1965, S. 104) hervor, daß viele der bei Groos unter dem Begriff "Vorahmung" zusammengefaßten Spielformen von Tieren im Grunde instinktgesteuerte "Leerlaufhandlungen" darstellen, die mit Spielverhalten nichts zu tun haben. Darüber hinaus findet man z.B. bei Affen, "daß keine Fähigkeit des erwachsenen Tieres ... dem Spiel des jungen" entspricht. Jean Piaget (1995, S. 143) meinte, daß Groos mit der Vorübungstheorie vielleicht noch am besten die Funktionsspiele erklären könne (obgleich auch in den redundanten Wiederholungen vieler Funktionsspiele eher das Lustprinzip als das Lernprinzip wirksam ist), aber weitaus weniger die Symbolspiele.

### 3.6 Zusammenfassung

Die beschriebenen Spieltheorien stehen unter dem Einfluß der Physiologie, der Biologie und der sich entwickelnden Kinderpsychologie im ausgehenden 19. Jahrhundert. Es sind *monothematische Reduktionstheorien*, d.h. es wird versucht, das Phänomen Spiel aus jeweils einem ganz bestimmten Prinzip abzuleiten: Spiel als Erholung, Entladung, Rekapitulation, Katharsis, Vorübung: dabei zeigt sich, daß erstens eine einzige Wurzel zur Erklärung des Phänomens Spiel nicht ausreicht, daß zweitens die Theorien zu allgemein sind, um überhaupt bewiesen oder verworfen werden zu können (mit Ausnahme der Rekapitulationstheorie, die heute als indiskutabel anzusehen ist). Ein pädagogischer Bezug taucht in den Theorien nicht auf. Auch ein Bezug zwischen Spiel und Spielgegenstand fehlt weitgehend.

## II. SPIELTHEORIEN IM 20. JAHRHUNDERT

### 1. Erkenntnisse der Tierverhaltensforschung

Bally, G.: *Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch.* Basel 1966.

Buytendijk, F.J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstribe.* Berlin 1933.

Fagen, R.: *Animal Play, Games of Angels, Biology, and Brian.* In: *The Future of Play*, ed. by A.D. Pellegrini. New York (University Press) 1995, S. 23-44.

Hassenstein, B.: *Instinkt, Lernen, Spielen, Einsicht. Einführung in die Verhaltensbiologie.* München 1980.

Lorenz, K.: *Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen. 2 Bde.* München 1965.

Rasa, A.E.: *Die perfekte Familie. Leben und Sozialverhalten der afrikanischen Zwergmungos.* Stuttgart 1984.

Die moderne Tierverhaltensforschung hat durch zum Teil verblüffende Experimente nachweisen können, inwieweit einzelne Verhaltensweisen eines bestimmten Tieres angeboren (d.h. einen starr ablaufender Verhaltensmechanismus darstellt) oder aber durch Erfahrung erworben, d.h. erlernt, sind. Je höher man die Entwicklungsreihe in der Tierwelt hinaufgeht, desto mehr wird bei den Tieren Spiel beobachtet - eine Tätigkeit, die nicht vom Nahrungs-, Flucht-, Kampf- oder Fortpflanzungstrieb bestimmt ist, wohl aber Elemente daraus entlehnt hat. Spiel im Tierreich ist nur dort möglich, wo der Organismus in seinem Verhalten nicht vollständig auf starre Reaktionsschemata angewiesen ist, sondern gleichsam die Möglichkeit eines "entspannten Feldes" (G. Bally) besitzt. In der Verhaltensforschung wird in diesem Zusammenhang auch von *Appetenzverhalten* (von lat. *appetere* = erstreben, aufsuchen) gesprochen. Appetenzverhalten ist ungerichtete, suchende Aktivität, die einerseits durch Neugierde, andererseits durch den Drang nach einer den Instinkt (die spezielle Erbkoordination) auslösenden Reizkonstellation bestimmt ist. Vom Appetenzverhalten zu unterscheiden ist die *Instinkthandlung* im eigentlichen Sinne, womit ein angeborenes, formkonstantes Bewegungsmuster gemeint ist, das durch bestimmte Schlüsselreize ausgelöst wird und von anfänglich variablen Verhaltensweisen in die (starre) Endhandlung mündet. K. Lorenz hat die Reaktionsketten unter anderem am Beispiel der Paarung von Stichelchen eindrucksvoll beschrieben.

Spielverhalten bezieht sich im wesentlichen auf Appetenzverhalten sowie auf solche instinktgesteuerte Reaktionsweisen, die ein *sehr weites Feld* von Auslöserreizen bzw. auslösenden Objekten zulassen, ohne dabei sogleich in eine starre Instinkthandlung i.e.S. einzumünden. Auch wenn zwei Triebe miteinander im Wettstreit liegen (z.B. Kampf- und Fluchttrieb) und es dann zu sog. Übersprungshandlungen kommt, kann daraus ein Spiel entstehen. Daß *ästhetische Reize* (z.B. die auffallende Färbung des Gefieders, aber auch Bewegungen, Haltungen, Rufe) als Auslöser sowohl für instinktgebundenes als auch für soziales (gegebenenfalls Spielelemente enthaltendes) Verhalten wirksam sind, ist ebenfalls bekannt.

Aufs Ganze gesehen sind *Tierarten mit Spielverhalten* unter den unüberschaubar vielen Arten tierischer Lebewesen eher eine Seltenheit. Vergewärtigen wir uns dies anhand der folgenden (vereinfacht dargestellten) Systematik des Tierreichs:

*I. Protozoa (Einzeller); II. Spongia (Schwämme); III. Coelenterata (Hohltiere); IV. Plathelminthes (Plattwürmer); V. Nemathelminthes (Rundwürmer); VI. Articulata (Gliedertiere; hierzu gehören z.B. auch die Insekten); VII. Mollusca (Weichtiere); VIII. Echinodermata (Stachelhäuter) IX. Chordata (Chordatiere; mit den drei Unterstämmen Schädellose, Manteltiere, Wirbeltiere).*

Die Wirbeltiere gliedern sich in 1. Fische, 2. Amphibien, 3. Reptilien, 4. Vögel, 5. Säugetiere.

Spielverhalten tritt nur bei den höchstentwickelten Arten auf, d.h. im höchsten Tierstamm (bzw. Unterstamm), bei den *Wirbeltieren*, hier hauptsächlich bei *Säugetieren*, aber auch bei Vögeln. Spiel kann evolutionstheoretisch auch als eine Funktion der Intelligenz betrachtet werden: Je intelligenter ein Tier ist (man denke z.B. an Schimpansen, die nächsten lebenden Verwandten des Menschen), desto stärker ist seine Fähigkeit zum Spiel entwickelt. Auch die Domestikation vergrößert bei manchen Tieren die Spielfähigkeit, man denke insbesondere an Hund und Katze.

Bei allen höheren Tieren, die zu ihren Jungen eine Pflegebeziehung haben, kennen wir eine Jugendzeit, für die es bezeichnend ist, daß die Herde bzw. die erwachsenen Tiere den Feindeschutz und die Nahrungssicherung so weit durchführen, daß das junge Tier von diesen Aufgaben entlastet ist. Diese Entlastung gewährt dem jugendlichen Lebewesen einen Spielraum, in dem es nicht nur spielen kann, sondern wohl auch spielen muß. Erst wenn die Tiere geschlechtsreif werden, schwinden ihre Spielmöglichkeiten. (Bally 1966)

Spiel bei Tieren ist immer episodisch, es kann - beobachtet bei Primaten - in seltenen Fällen auch riskant und gefährlich sein, d.h. mit Verletzungen oder sogar mit dem Tod enden (Fagen 1995, S. 34).

Die meisten jener uns so "menschlich" anmutenden Verhaltensweisen der Jungen höherer Säugetiere, die man unter dem wenig scharf definierten Begriff des *Spielens* zusammenzufassen pflegt, erweisen sich bei näherem Zusehen als ein neugieriges Durchprobieren arteigener Verhaltensweisen an neuen und durch prägnante Gestaltbarkeit reizenden Objekten. Überall dort, wo weite angeborene Auslösermechanismen eine Variationsbreite des Objektes gestatten und gleichzeitig einer Einengung durch Erwerbung bedingter Reaktionen bedürfen, pflegt in der "Konstruktion" des arteigenen Aktionssystems an der betreffenden Stelle eine Appetenz nach Neuem und Gestaltbarem "vorgesehen" zu sein. Die junge Katze, die mit ihren wundervoll graziösen Bewegungen des Beute-Erwerbs alles, was nur einigermaßen in das "Mäuseschema" paßt, zu fangen versucht und immer neue Objekte für ihr Spiel findet, ist ein allbekanntes Beispiel dieses Vorgangs. (Lorenz 1965, Bd. II, S. 180 f.)

Spielverhalten besitzt also sowohl angeborene als auch erlernte Verhaltenskomponenten. Ein großer Anteil des erlernten Verhaltens geht auf die Nachahmung des Verhaltens der Elterntiere zurück. Sogar "Spielmoden", die das Tier eine Zeit lang beibehält, können sich ausbilden. Hassenstein gibt dazu folgende Beispiele:

Bei mehreren Tierarten (Gemsen, Fischottern, Dachsen) wurde beobachtet, daß sie steile Abhänge im Schnee herunterrutschen oder eine Schlitterbahn auf Eis benutzen, beides in dauernder Wiederholung. Seelöwen warfen - auch in freier Natur - Steinchen in die Luft und fingen sie wieder auf. Von den beiden zusammen aufgezogenen jungen Wölfen begann oft der eine zu graben, blickte zum Spielgefährten, ob er zusähe, wühlte dann betont heftig weiter, hielt inne und schnüffelte, als ob er einer Maus auf der Spur wäre; er tat dies so lange, bis der andere herbeikam, um so zu sehen, was er habe. Dieses Spiel - einmal erfunden - wurde in der Folge lange Zeit häufig wiederholt. (Hassenstein 1980, S. 118)

Ältere Löwenjunge spielen mit ihren Spielgefährten alle Phasen des angeborenen Jagdverhaltens durch: Anschleichen; vorbereitete Haltung zum schnellen Angriff; Angriff und Ansprung; Jagen des Partners, falls dieser flieht; oder Kampf mit ihm, wenn er nicht flieht. Die Prankenschläge - stets mit eingezogenen Krallen - sind dabei weich und freundlich, aber wohlgezielt. Die spielerischen Bisse richten sich eindeutig auf die Kehle oder den Nacken des Spielpartners, so als wäre dieser ein "Modell" für das Beutetier; niemals aber wird so fest zugebissen, daß ein Spielpartner verletzt wird" (ebenda, S. 190).

Die Verhaltensforscherin Anne E. Rasa beobachtete afrikanische Zwergmungos in natürlicher Umgebung und schilderte sie als eine besonders spielfreudige Spezies, die sich nicht scheut zu versuchen, auch andere Tiere, z.B. Erdhörnchen oder Büffelwebervögel, in ihr spielerisches Herumtollen miteinzubeziehen (Rasa 1984, S. 147 ff.). Wie Beobachtungen an Ratten zeigten, tragen Spielaktivitäten in Situationen der Gefahr zu einer besseren Selbstverteidigung bei (Fagen 1995). Folgende Erklärungen für die biologische Funktion des Spiels bei Tieren bieten sich an:

- Spiel dient dem biologischen Ziel, "anwendbare Erfahrungen zu gewinnen" (Hassenstein 1980, S. 114), insofern bleibt Groos' Gedanke der Vorübung bzw. Vorahmung bedeutsam;
- Spielverhalten steht in engem Zusammenhang mit Neugier- und Erkundungsverhalten;
- Spiel ist Ausdruck des individuellen Wohlbefindens;
- Im Gegensatz zur instinktgesteuerten "Leerlaufhandlung" bleiben im Spiel alle sozialen Hemmmechanismen erhalten (z.B. Beißhemmung beim spielerischen Raufen von jungen Löwen, Hunden u.a.);
- Spiel ist Ausdruck enger sozialer Beziehungen sowohl zwischen Eltern und Nachkommenschaft als auch zwischen Tieren im Erwachsenenstatus (in dem Spiel generell seltener auftritt).
- Tierjunge, die ohne Eltern bzw. isoliert aufwachsen (Kasper-Hauser-Tiere) zeigen kaum Spielverhalten, d.h. zum Spielen gehört Sicherheit und die Abwesenheit von Angst.

Die entscheidende Einsicht aus dem Vergleich des Spielverhaltens von Mensch und Tier ist: *Spiel ist ein Phänomen der nachgeburtlichen Entwicklungsphase, d.h. des Kindheits- bzw. Jugendstadi-*

*ums*. Die menschliche Jugendzeit ist die längste aller Lebewesen überhaupt. Während der Schimpanse schon mit 6 Jahren erwachsen ist, ist es der Mensch erst mit 18 oder 20 Jahren. Die geringe Instinkttausstattung des Menschen hat zur Konsequenz, daß er für einen relativ langen Zeitraum eine von äußeren Gefahren beschützte Kindheit und Jugend benötigt. Anthropologisch gesehen ist der Mensch das "jugendliche Wesen" schlechthin. Eine Entlastung von unmittelbaren Triebbedürfnissen (Nahrung, Kampf, Flucht usw.) ist beim Menschen in doppelter Hinsicht gegeben. Zum einen ist der *homo sapiens* durch Normen, Regeln und Institutionen der Kultur in gewisser Weise "entlastet" von einem bloßen Reiz-/Reaktionsverhalten im Kampf ums Dasein. Zum andern aber sorgen die Eltern dafür, daß die heranwachsende Generation in besonderer Weise in den Genuß einer "beschützten Kindheit" kommt: In diesem Schutzraum kann sich soziales Verhalten und experimentierendes Handeln, Neugierverhalten, Selbstkontrolle und Spiel i.e.S. entfalten.

Der Psychologe Wolfgang Köhler hat an seinen - während des ersten Weltkrieges durchgeführten - Versuchen mit Menschenaffen (Banane-Stock-Versuch) eindrucksvoll gezeigt, wie sehr das Tier für die ersten Ansätze eines "einsichtigen Verhaltens" frei sein muß von unmittelbaren Triebbedürfnissen: Außerhalb des Käfigs lag eine Banane, in dem Käfig lagen zwei Stöcke. Jeder der beiden Stöcke war zu kurz, daß das Tier damit hätte die Banane erreichen können. Die beiden Stöcke konnten aber ineinander geschoben werden zu einem großen, langen Stock. Durch spielerisches Experimentieren gelang dem Affen (einer Schimpansin), die beiden Stöcke zusammensetzen und sich dann die Banane herbei zu angeln. Hier wird deutlich, wie erst durch den Verzicht auf den unmittelbaren Wunsch, die Banane sogleich zu holen, ein experimentierendes Umgehen mit den Dingen möglich wird. Wenn heute der Mensch in den Zwängen der Leistungs- und Arbeitswelt sein Denken immer mehr nivelliert und anpaßt, dann war es gerade der Ruf nach Kreativität, nach schöpferischer Freiheit, der ihm Gelegenheit zu neuem schöpferischen Leben geben sollte.

Der niederländische Physiologe und Psychologe Frederic J.J. Buytendijk (1887-1974) hob in seinen vergleichenden Betrachtungen zum Spiel von Tieren und Kindern hervor:

- Jedes Spielen ist "ein Spielen mit Etwas", d.h. es gibt eine "Bindung an den Gegenstand", eine "Einheit von Empfindung und Bewegung" im Spiel (Buytendijk 1933, S. 59);
- "Spielen ist immer nur ein Spielen mit etwas, das auch mit dem Spieler spielt" (ebenda, S. 161), d.h. Buytendijk betont - in Vorwegnahme phänomenologischer bzw. existenzphilosophischer Spieldeutungen - das *pathische Moment* des Spielens;
- Spielen ist gebunden an die Bewegung, aber bloßer Bewegungsdrang ist noch kein Spielen; die Bewegung erhält durch die *dynamische Verlaufsgestalt* des Spiels ihre besondere Struktur, die immer auch das Moment der *Wiederholung* enthält;
- Das Wesen des Spiels ist nur zu verstehen aus dem Wesen des "Jugendlichen", d.h. Spiel ist ein jugendliches Phänomen.

Buytendijk (S. 161) unterschied beim jugendlichen Menschen Befreiungs-, Vereinigungs- und Wiederholungsdrang, bei der Beschreibung der Verlaufsgestalt des Spiels auch das Vorspiel und das Nachspiel. Er betonte vor allem auch die Phantasie als Quelle des Spiels

Das völlig Bekannte ist genau so sehr zum Spielen ungeeignet wie das völlig Unbekannte. In der Spielsphäre liegt zusammen das Mögliche nicht ganz Wirkliche mit dem wirklich-Wirklichen. Die Bilder, welche diese Sphäre ausfüllen, werden ... durch 'Probieren gebildet' beim Menschen entspringen sie auch der produktiven Phantasie. (ebenda, S. 144).

Das Spiel ist ein Vorgang, der notwendig bei allen Lebewesen, die zur Erfassung konkreter Objekte der Umwelt veranlagt sind, auftreten muß und in seiner Ablaufsform durch die Grundtendenzen des Tierischen wie durch Wesensmerkmale des Jugendlichen bedingt ist. Das Spiel ist also Erscheinungsform des Dranges nach Selbständigkeit und nach der Bindung mit der Umwelt und ist also der Weg zum vitalen Kennen. (ebenda, S. 146)

Auch Buytendijk meinte gegenüber Groos, daß die "Vorübungstheorie" als Erklärung für das Phänomen Spiel keineswegs ausreichend sei. Er stand ebenso der Erholungs-, Rekapitulations-, und Katharsistheorie kritisch gegenüber und unterstützte demgegenüber die Ansicht des Schweizer Psychologen Claparède, Spiel sei eine fiktive Handlung, ein "Als-ob-Tun", und bewege sich in der Welt des "Scheins". Damit aber wird die Bedeutung der ästhetischen Deutung des Spiels (Schiller) hervorgehoben. Generell ist bei Buytendijk Kritik an einer rein naturwissenschaftlichen Vorgehensweise zur Deutung von Phänomenen der Lebenswelt spürbar. Er verweist auf ganzheitliche Zusammenhänge und die Bedeutung phänomenologischer Erklärungsweisen.

## **2. Kulturtheorie des Spiels: Johan Huizinga, Homo Ludens (1938)**

*Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek 1981. (niederländisch zuerst 1938; deutsch zuerst 1956).*

*Runkel, G: Soziologie des Spiels, Frankfurt/M. 1986)*

Eine der bekanntesten kulturtheoretischen Arbeiten dieses Jahrhunderts stammt von dem niederländischen Historikers Johan Huizinga (1872-1945). Er schrieb 1938 ein Buch mit dem bezeichnenden Titel: *Homo ludens* (der spielende Mensch bzw. der Mensch als Spielender), womit Huizinga ausdrücken will, daß weder die Bezeichnung, *homo sapiens [der vernunftbegabte Mensch]* noch der Terminus *homo faber [der schaffende Mensch]* passend sei, sondern erst der Begriff *homo ludens [der spielende Mensch]* dem eigentlichen Aspekt menschlichen Seins gerecht werde zumindest ein notwendiges Pendant zum *homo faber* darstelle (vgl. Huizinga 1981, Vorwort).

Huizinga interpretierte die menschliche Kultur und die Objektivationen des menschlichen Geistes als Ergebnis des Phänomens Spiel. Dazu entwickelte er die beiden folgenden Thesen:

1. Kultur entsteht in Form von Spiel.
2. Echte Kultur kann ohne einen gewissen Spielgehalt nicht bestehen.

Spiel ist demnach viel älter und ursprünglicher als die Kultur, da es auch in der Tierwelt auftritt. Gleichzeitig geht jedes Spiel über den unmittelbaren Drang zur Lebensbehauptung hinaus und ist in jedem Falle "sinnvoll". Für die kulturwissenschaftliche Interpretation beginnt die Deutung des Phänomens Spiel dort, wo die rein biologisch-physiologische mit ihr fertig ist. Spiel ist eine in jeder Kultur (Gesellschaft) vorfindbare Größe. Das ständige Experimentieren in der Sprache (Dichtkunst), mit formbaren und bildbaren Materialien (darstellende Kunst), im Mythos ist nichts anderes als Spiel. Riten und Zeremonien haben das Phänomen Spiel ebenso zur Grundlage wie die Ordnung sozialer Gemeinschaften, die Setzung von sozialen Normen, Arbeitgeber - Arbeitnehmer, und deren Veränderung. Huizinga geht hier weit in die Geschichte um zu zeigen, welche Bedeutung das Spiel im Leben der Völker besitzt.

Für Huizinga ist das Spiel unableitbar. Er nannte es eine "primäre Lebenskategorie", "eine Funktion des lebendigen Wesens, die sich weder biologisch noch logisch vollkommen determinieren läßt". Huizinga beschrieb das Spiel in seinen einzelnen Merkmalen. Ich gebe hier nur die zusammenfassende Definition und wiederhole dann die einzelnen Merkmale noch einmal:

Man kann das Spiel "eine freie Handlung nennen, die als 'nicht so gemeint' und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehen empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raumes vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die sich ihrerseits gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders als die gewöhnliche Welt herausheben".

1. freies Handeln (nicht physisch oder sittlich notwendig; Vergnügen als Quelle des Bedürfnisses);
2. Spiel steht außerhalb des gewöhnlichen Lebens (Daseinssicherung), ist aber trotzdem unentbehrlich für die Erhöhung des menschlichen Lebens und seine geistige und soziale Funktion;

3. Spiel ist nach Raum und Zeit abgeschlossen und begrenzt ("Spielplatz"; eigene Ordnung des Spiels; eigenes Zeitgefühl; gegenüber der unvollkommenen Welt kann Spiel partiell Vollkommenheit ausstrahlen);
4. Spiel ist wiederholbar (Rhythmus, Refrain, Abwechslung in der Reihenfolge);
5. Spiel enthält stets ein Moment der Spannung (insbes. in Wettstreit und Glücksspiel); es bedeutet ebenso Ungewißheit - Chance und Gefahr (Risiko) zugleich;
6. Die Spielgemeinschaft hat Neigung zur Isolation von der Außenwelt (Verkleidung; Verhüllung; Maskerade).

These und erster Satz: Huizinga: „Spiel ist älter als Kultur. Tierisches Spiel ist im Prinzip nicht anders als menschliches“ (S. 9).

Auch tierisches Spiel ist mehr als physiologischer Ablauf und psychische Reaktion. Es ist eine sinnvolle Funktion. Im Spiel „spielt etwas mit“, was über den unmittelbaren Drang nach Lebensbehauptung hinausgeht - und in die Lebensbetätigung einen Sinn hineinlegt. Jedes Spiel bedeutet etwas. Nennen wir das aktive Prinzip, das dem Spiel sein Wesen verleiht, Geist, dann sagen wir zuviel, nennen wir es Instinkt, dann sagen wir nichts!

Spiel hat Sinn und von daher tritt ein immaterielles Prinzip im Spiel an den Tag.

Bisher bemühte man sich, das Spiel zu erklären (Spiel als Erholung, Katharsis, Vorübung, usw.).

Warum und wozu wird gespielt? Spiel ist aus biologischer Zweckmäßigkeit nicht voll erklärbar. Für Huizinga ist dagegen die Frage wichtig, was Spiel an sich und für sich bedeutet - und für den Spieler. : Warum kräht das Baby vor Vergnügen, warum läßt das Spiel uns nicht los - dies ist nicht mit biologischer Zweckmäßigkeit erklärbar.

„Wir spielen und wissen, daß wir spielen, also sind wir mehr als bloß vernünftige Wesen, denn das Spiel ist unvernünftig“. Wer den Blick auf die Funktion des Spiels richtet, der hat das Recht, das Spiel dort anzupacken, wo die Biologie und die Psychologie mit ihm fertig sind. Er findet das Spiel als gegebene Größe in der Kultur vor und schon vor der Kultur existierend. Überall in der Kultur tritt ihm Spiel als Handeln entgegen, das sich vom Alltag unterscheidet. - alle großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens sind alle bereits vom Spiel durchwoben. Man nehme die Sprache: In jeder Metapher steckt ein Wortspiel. Insbesondere von Jugendlichen, aber auch von Künstlern, Schriftstellern, Kabarettisten werden kreative Wortspiele produziert.

Durch den Mythos versucht der Mensch, sich die Entstehung der Welt zu erklären und gründet die Dinge im Göttlichen. Ein erfindungsreicher Geist und Phantasie bestimmt die Welt der Mythen. In jedem Kult, in jeder Zeremonie vollzieht sich Spiel.

In Mythos und Kult aber haben die großen Triebkräfte des Kulturlebens ihren Ursprung: Recht und Ordnung, Verkehr, Erwerb, Handwerk und Kunst, Dichtung, Gelehrsamkeit und Wissenschaft. Auch diese wurzeln somit sämtlich im Boden des spielerischen Handelns. (Huizinga)

Der Gedanke, den Menschen und sein Leben unter dem Gesichtspunkt des Spiels zu betrachten, ist nicht völlig neu. Er war im 17. Jahrhundert durchaus beliebt, als die weltliche Bühne des Theaters sich einen festen Platz im gesellschaftlichen Leben erworben hatte: Shakespeare, Calderon, Racine machten das Drama zum Zentrum der Dichtkunst - die Welt als Schaubühne, auf der jeder seine Rolle spielt. Diese Tendenz, das Leben als „Theater“ oder „Bühne“ zu sehen, hatte freilich einen starken moralischen Aspekt. Daß Spiel und *Kultur* miteinander verwoben sind, war damals nicht anerkannt. Erst im 20. Jahrhundert wurde diese Sichtweise möglich.

*Formale Kennzeichen des Spiels:* Der Begriff des Spiels bleibt, wie Huizinga hervorhebt, merkwürdig abgehoben von den übrigen Formen des Gemeinschaftslebens und der Geistigkeit. Alles Spielen sei "zunächst ein freies Handeln", befohlenes Spiel kein Spiel mehr. "Das Kind und das Tier

spielen, weil sie Vergnügen daran haben, und darin eben liege ihre Freiheit... Damit hat man also ein erstes Hauptkennzeichen des Spiels: "Es ist frei, es ist Freiheit" (S. 16).

Der Erwachsene könnte jederzeit das Spiel auch lassen - es muß nicht sein. Es ist überflüssig. Es wird nur deshalb gebraucht, weil es Vergnügen macht.

Zweitens: Spiel ist nicht das gewöhnliche Leben, sondern davon abgehoben. Es steht außerhalb des Prozesses der unmittelbaren Befriedigung von Notwendigkeiten und Begierden, ja es unterbricht diesen Prozeß. Es schmückt das Leben es ergänzt es, ist regelmäßig wiederkehrende Abwechslung, die wir benötigen, wenn wir nicht nur als Arbeitstiere, sondern als kulturvolle Menschen leben wollen.

Die Ziele, die mit dem Spiel verfolgt werden, liegen außerhalb von Lebensnotwendigkeiten und des materiellen Interesses. Das Spiel sondert sich ab vom gewöhnlichen Leben durch seinen Platz (Ort) und seine Dauer (Zeit). Es hat seinen Verlauf und seinen Sinn in sich selbst. Es nimmt aber, wenn es einmal gespielt ist, eine feste Gestalt als Kulturform an. Es wird überliefert und kann immer wieder wiederholt werden sowohl individuell als auch auf den Zeitgeist bezogen (Kulturtradierung) vgl. die vielen Spiele, die neue Traditionen bilden und regelrechte Erfindungen eines bestimmten Augenblicks sind. Wiederholbarkeit ist ein wichtiges Kennzeichen des Spiels.

Auffallender als die zeitliche Begrenzung ist die räumliche. Der Spielort ist ein Platz, ein großes Spielfeld, eine Tischrunde, die Insassen eines Autos. Der Form, nach besteht kein Unterschied zwischen Spiel und einer geweihten Handlung. Arena, Bühne, Zauberkreis, Tempel, Bühne, Gerichtssaal, Kino: Sie alle sind im Prinzip geweihter Boden, abgesondertes, geheiligtes Gelände, in dem besondere Regeln gelten. Zeitweilige Welten innerhalb der persönlichen Welt.

Innerhalb des Spielplatzes herrscht eine andere Ordnung, die geringste Abweichung macht es wertlos (vgl. Regel); Spiel hat es immer mit einer geordneten Form zu tun. Die Wörter, mit denen wir die Welt des Spiels benennen, stammen alle aus dem Bereich des Ästhetischen: Spannung, Gleichgewicht, Kontrast, Variation, Bindung und Lösung. Das Spiel bindet und löst, es fesselt und bannt, es bezaubert. Spiel ist erfüllt von Rhythmus und Harmonie.

Jedes Spiel hat seine besonderen Regeln. - Ordnung und Spannung. Wer sich den Regeln widersetzt, ist Spielverderber. Dem Falschspieler vergibt die Gemeinschaft eher als dem Spielverderber.

Das gemeinsame Sich-an-Regeln-halten schafft Gemeinschaft, ist gemeinschaftsbildend, da jeder erlebt, daß alle sich an die Norm halten - ebenso wie man selbst.

Spiel umgibt sich gern mit der Ära des Geheimnisvollen. Kinder führen Geheimspiele durch. Nicht nur das, was tabuisiert ist, sondern auch um der Heimlichkeit willen. Aufhebung von Streitigkeiten zugunsten von Spiel. Anderssein und Geheimes finden Ausdruck in der Vermummung (Höhlenbau, Masken).

*Zwischenergebnis:* Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als "nicht so gemeint" und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders als die gewöhnliche Welt heraushebt.

Nach Huizinga ist Spiel "ein Kampf um etwas oder eine Darstellung von etwas. Diese beiden Funktionen können sich vereinigen, in der Weise, daß das Spiel einen Kampf um etwas 'darstellt oder aber ein Wettstreit darum ist, wer etwas am besten darstellen kann" (S. 22). Die Erscheinungsformen des "Kultes", des "Festes" und des religiösen Ritus in der Gesellschaft werden von Huizinga in diesem weiten Sinne als "Spiel" verstanden. In dieser Funktion ist das Spiel nachweisbar in allen Kultzeremonien der Naturvölker; aber auch die mittelalterlichen Mysterienspiele alle Formen des Theaters und alle Varianten des Volksfestes und modernen Amusements fallen unter diese Rubrik.

*Endgültige Definition für Spiel nach Huizinga:*

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber nach unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des „Andersseins“ als das „gewöhnliche Leben. (S. 37)

*Huizinga untersucht den Spielbegriff in den Sprachen der Völker:* Tritt "Spiel" in den Sprachen der Völker als ein *allgemeines, allumfassendes* Phänomen auf oder zerfällt dieses Phänomen in verschiedene Spezialbedeutungen, die keinen Oberbegriff - wie z.B. im Deutschen - kennen? Im Griechischen, Sanskrit, Chinesischen und Englischen gibt es *keinen* gemeinsamen Oberbegriff für alle Spieltätigkeiten. Es gibt auch kein gemeinsames indo-europäisches Ursprungswort für "Spiel". Huizinga geht davon aus, daß der Prozeß der Generalisierung zu einem Oberbegriff eine *sprachgeschichtlich späte* Erscheinung darstellt.

- im Japanischen gibt es mit *asobi* einen umfassenden Begriff, den z.B. das Chinesische nicht kennt;
- im Romanischen *ludus* und *ludere* als allgemeine Begriff, der im Lateinischen von *iocus, iocari* (französ. *jeu*), verdrängt wurde.

Der Spielbegriff ist uns einerseits im Zusammenhang mit Kampf (Wettkampf), andererseits in musikalischer und erotischer Bedeutung geläufig. Spiel und Wetteifer besitzen nach Huizinga eine kulturschaffende, meist auch eine soziale Funktion: So-tun-als-ob, Prunken, Zurschaustellen, Herausfordern sind typische Verhaltensweisen. Dabei hat Spiel im eigentlichen Sinne, d.h. als Regelspiel, immer *authentischen* Charakter: zwei Parteien kämpfen gegeneinander, es entstehen wechselhafte Situationen, der Ausgang ist ungewiß: „Wird es glücken?“

*Die heilige Zurschaustellung und der festliche Wettkampf sind nach Huizinga die beiden Grundfunktionen des Spiels in der Kultur.*

In fast allen kulturellen Erscheinungen tritt nach Huizinga das *agonale Prinzip*, d.h. der Wettkampf, als kulturell bedeutsamer Faktor in Erscheinung. Im einzelnen charakterisiert Huizinga

- das Wetten als Spiel,
- Feste als Spiel,
- die sakrale Bedeutung des Würfelspiels (Schicksalsbefragung, religiöse Handlungen),
- "Schimpfturniere",
- den *Potlatch* bei den Kwakiutl, einem Indianerstamm Nordamerikas (Potlach = Wegschenfest, das das Prahlen mit Eigentum und dessen anschließendes Wegschenken bzw. Zerstören zum Ziel hat; der Häuptling als Festgeber vergeudet in der Regel den Besitz seines ganzen Klans.; ein eingeladener benachbarter Klan hat die Verpflichtung, ein noch größeres Potlach zu geben).

Ähnlich beschrieb Huizinga den "Rechtshandel" (das Gerichtswesen mit seinen Ritualen) als "Spiel", dessen kulturhistorischen Anfänge "Gottesurteil und "Losorakel" bildeten. Der Streit um das Recht ist seit der Antike aber auch ein Wortkampf. Selbst in der kriegerischen Auseinandersetzung entdeckte Huizinga spielerische Elemente, dargestellt am Beispiel des Kampfes "David gegen Goliath". Höflichkeit gegen den Feind, Ehre, Treue, Mut und Selbstbeherrschung waren Elemente des ritterlichen Verhaltens in den mittelalterlichen Turnierspielen.

In der *Philosophie* wird nach Huizinga das spielerische Moment insbesondere in der antiken Rhetorik - z.B. den Dialogen Platons - deutlich. Sehr ausführlich widmete sich Huizinga dem Kapitel "Dichtung und Spiel". Poesie wird im Spiel geboren. Die verschiedenen Formen, in denen sie sich zeigt, sind als belebende Spielelemente zu begreifen. Das Thema "Kunst und Spiel" kann für alle Kunstgattungen entfaltet werden, also etwa auch für die darstellende Kunst und die Malerei. Spiel-

hafte Momente sind besonders in jenen Künsten zu entdecken, die in der *Zeitdimension* zur Darstellung kommen - wie in der Musik und in der Sprache des Schauspiels, der Oper usw.

Am Ende seines Streifzuges durch die verschiedenen Bereiche von Kultur und Gesellschaft untersuchte Huizinga, Kulturen und Perioden "sub specie ludi": die römische Kultur - Mittelalter - Renaissance - Barock und Rokoko - Romantik. Das 19. Jahrhundert wird als ein "ernstes", eher spielfernes Jahrhundert gekennzeichnet, während die Gegenwart - die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts - insbesondere den Sport als typische Spielform der Moderne in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken lassen. Aber auch in der Politik, im Geschäftsleben und in der modernen Kunst der Gegenwart lassen sich nach Huizinga Spielelemente - zumeist als Moment wirtschaftlichen bzw. öffentlichen Konkurrenzdenkens - ausmachen. Auch die Gefahr der Degenerierung des Spiels in der Moderne wurde von ihm angesprochen: Insbesondere die folgenden drei Sachverhalte interpretierte Huizinga als spielverhindernd und kulturfeindlich:

1. Er kritisierte die zunehmende Professionalisierung von Spiel und Sport, ebenso die wachsende Rekordsucht:

Die Haltung des Berufsspielers ist nicht mehr die richtige Spielhaltung; das Spontane und Sorglose gibt es nicht mehr bei ihm. Nach und nach entfernt sich in der modernen Gesellschaft der Sport immer mehr aus der reinen Spielsphäre und wird ein Element *sui generis*: nicht mehr Spiel und doch auch kein Ernst. Im heutigen Gesellschaftsleben nimmt der Sport einen Platz neben dem eigentlichen Kulturprozeß ein und dieser findet außerhalb von ihm statt... Das Spiel ist allzu ernst geworden, die Spielstimmung ist mehr oder weniger aus ihm gewichen. (S. 213 f.)  
Um wirklich zu spielen, muß der Mensch, solange er spielt, wieder Kind sein. (S. 215)

2. Huizinga prägte den Terminus "Puerilismus" [von puer = Knabe] und wollte damit jene aus dem subkulturellen Milieu aufbrechenden Massenerscheinungen kennzeichnen, unter deren Einfluß "der Mensch von heute, vor allem als Glied einer oder der anderen organisiert auftretenden Kollektivität, sich nach Maßstäben der Pubertätszeit oder der Knabenjahre zu betragen scheint" (S. 221). Er beklagte das "Bedürfnis nach banaler Zerstreung, die Sucht nach grober Sensation, die Lust an Massenschaustellungen, ebenso aber die Verflachung der Sprache und die Formelhaftigkeit von gruppenspezifischen Gesten:

Eine dem heranwachsenden Jüngling eigentümliche Geisteshaltung, der Zügelung durch Erziehung, gute Formen und Tradition gefehlt hat, sucht auf jedem Gebiet die Oberhand zu bekommen, und es gelingt ihr nur zu gut. (S. 222)

Wenn heute bestimmte gruppenspezifische Verhaltensstandards bei Jugendlichen (etwa bei Punker, Rocker, Skinheads usw.) immer wieder Negativschlagzeilen machen, wenn vom "Mythos Kindheit" (D. Lenzen) und der "Infantilisierung" der Erwachsenen (Neil Postman) gesprochen wird, dann ist dieser Sachverhalt bereits in der Kulturkritik Huizingas vorweggenommen.

3. Huizinga geht schließlich auch auf den *Krieg* in der Moderne ein. Als er das Buch schrieb, konnte er nicht wissen, daß Hitlers Inszenierung des zweiten Weltkrieg unmittelbar bevorstand und er selbst ein paar Jahre später, 1944, ins Konzentrationslager gesteckt wurde. Er klagte 1938 die führenden Staaten der Welt an, daß sie "ohne Scham", geschlossene Verträge brechen um durch Eroberungskriege ihre Macht zu erweitern, "obwohl man genau weiß, daß ein [künftiger] Krieg, ohne zu irgendeinem wirklich nutzbringenden oder heilsamen Ergebnis zu führen, in größerem Umfange wüten und schreckliche Folgen haben wird, als die Welt sie je gesehen hat..." (S. 228).

Ist dieser "moderne" Krieg noch Spiel? fragte Huizinga. Und er verneinte die Frage ausdrücklich. Denn das Kriterium für die Echtheit und Redlichkeit des Spiel in der Kultur ist sein *Ethos*. Das aber spiele im modernen Krieg der Massenvernichtung kaum mehr eine Rolle.

Es ist der sittliche Gehalt, der ein Tun zu Ernst erheben kann. Wer den objektiven Wert des Rechts und der sittlichen Normen leugnet, wird nie die Grenze zwischen Spiel und Ernst finden.

Die Politik haftet mit allen ihren Wurzeln fest im primitiven Boden der in Wettkampf gespielten Kultur. Sie kann sich daraus nur durch ein Ethos befreien und erheben, das die Gültigkeit des Freund-Feind-Verhältnisses nicht als Richtschnur und die Ansprüche des eigenen Volkes nicht als die höchste Norm anerkennt... Echte Kultur kann ohne einen gewissen Spielgehalt nicht bestehen, denn Kultur setzt eine gewisse Selbstbeschränkung und Selbstbeherrschung voraus, eine gewisse Fähigkeit, in ihren eigenen Tendenzen nicht das Äußerste und Höchste zu sehen, kurzum zu erkennen, daß sie innerhalb gewisser freiwillig anerkannter Grenzen eingeschlossen ist. Kultur will noch immer in einem gewissen Sinn in gegenseitigem Einverständnis nach Regeln gespielt werden. Wahre Kultur fordert immer und in jeder Hinsicht *Fair play*. (S. 228 f.)

*Kommentar:* Johan Huizinga „Homo ludens“ ist immer noch *der* Klassiker der Spieltheorie - und, wie das zuletzt genannte Zitat belegen soll, immer noch aktuell. Huizinga versuchte, Elemente des Spiels in allen Bereichen der Kultur sowie in den Riten und Szenarios des öffentlichen Lebens nachzuweisen. Die von Huizinga gegebene Definition von „Spiel“ ist so differenziert, daß sie auch heute noch Anspruch auf Gültigkeit hat.

Ein Irrtum, der sich bis heute gehalten hat, geht allerdings auch auf Huizinga zurück. die Meinung, daß der Gegensatz zur Arbeit bzw. zum „Ernst“ es nicht zulassen würden, „Spiel“ als Gegenstand einer professionellen Tätigkeit zu betrachten - wie dies heute insbesondere im Sport, aber ebenso im Medienbereich (z.B. in TV-Spielshows) üblich geworden ist. Die *Struktur* der Spielhandlung liegt jenseits der Frage, ob Spiel professionell oder als Freizeitbeschäftigung ausgeführt wird. Die Botschaft „Dies ist Spiel!“ (G. Bateson) hängt lediglich von der Definition der Beteiligten ab. Das Bekenntnis zur *Fairness* drückt sowohl beim Amateurläufer als auch beim Berufsspieler die Bereitschaft zu einer ethischen Grundhaltung aus, die dem „ritterlichen Spiel“ des mittelalterlicher Turniere (denen man den Anspruch auf „Professionalität kaum absprechen kann) durchaus gleicht. Huizingas höchst geistreiche Darstellung reicht allerdings nicht aus, um die heutige pluralistische Gesellschaft in ihren komplexen Erscheinungsformen detailliert zu beschreiben; ihre Ambivalenzen erkennt er allerdings bereits. Huizingas Annahme, bezüglich eines in früheren Zeiten bei (kriegführenden) Herrschern vorhandenen hohen Ethos ist, von den historischen Fakten her gesehen, eher ein Euphemismus, d.h. eine Verschönerung der tatsächlichen Zustände. Aber seine schon in der Vorkriegszeit geübte Kulturkritik erschöpfte sich keineswegs in Kulturpessimismus, sondern lebte von der Gewißheit, daß *Fair play* in der Moderne grundsätzlich möglich sei. Huizingas Kulturtheorie steht zwar nicht auf dem Boden moderner Gesellschaftskritik, bietet aber dennoch immer noch grundlegende Einsichten für eine kultursoziologische Theorie des Spiels.

### **3. Enzyklopädisches Stichwort: „Das Spiel“ (Quellentext)**

Im "Homo ludens" hat Huizinga, gestützt auf ein außergewöhnlich reichhaltiges Quellenmaterial, den detaillierten Beweis erbracht, daß die Kultur im Spiel ihren Ursprung hat. Seine Ausführungen legen es nahe, sich einmal Gedanken zu machen über die verschiedenen Formen des Spiels, ihre Bedeutung, und ihre geschichtliche Entwicklung. Ein solcher Überblick soll im folgenden als Ergänzung zu Huizingas Darlegungen gegeben werden.

Zwei entscheidende Elemente machen das Wesen des Spiels aus:

1. Spiel ist geistige oder körperliche Tätigkeit, die keinen unmittelbar praktischen Zweck verfolgt und deren einziger Beweggrund die Freude an ihr selbst ist.
2. Spiel ist eine Tätigkeit, die nach ganz bestimmten, von allen Teilnehmern anerkannten Richtlinien und Gesetzen verläuft, nach "Spielregeln", die ein Gelingen ebenso möglich machen wie ein Versagen, einen Gewinn ebenso wie einen Verlust.

Sein Charakter als der einer Tätigkeit im Rahmen fester Regeln vermag das Spiel in die Nähe des Religiösen - als Ausdruck des immer Waltenden und Bestehenden - zu rücken. Das Spiel unterbricht, wie die sakrale Welt, die Homogenität des Raumes und der Zeit und sondert die Teilnehmer

vom alltäglichen "Leben" ab, indem es eine eigene, in sich geschlossene Welt schafft. Schon in Griechenland trugen die wichtigsten Spiele, die auf das 6. vorchristliche Jahrhundert zurückgehen - die pythischen, die irthmischen und die olympischen -, religiösen Charakter.

Der innige Zusammenhang zwischen Religion und Spiel ist auch bei den Römern nachweisbar. Er geht nicht nur aus den Aussagen der Schriftsteller (Livius VII, 3), sondern auch aus den mit den Spielen verbundenen Zeremonien hervor. An der Spitze der großen Prozessionen (pompa), die die Spiele eröffneten, wurden die Symbole der Götter getragen und die Spiele selbst durch ein Opfer (Dyonisos von Halikarnassos VII, 70) eingeleitet. Jede Verletzung der Spielregeln zog den Neubeginn des Spieles nach sich (Cicero, De har. resp. 11). Die Gesetzmäßigkeit des Spieles, die Möglichkeiten, die es eröffnet, das offen zutage tretende sich Bewähren oder Versagen des einzelnen heben das Spiel bei den primitiven Völkern in den Rang einer sakralen und magischen Tätigkeit.

Zum andern rückt das Moment des Zwecklosen, die Freude, die unabhängig ist davon, ob ein Ziel angestrebt und erreicht wird oder nicht, das Spiel in die Nähe des Schöpferischen und Künstlerischen. Schiller hat die kulturelle Bedeutung der Kunst mit dieser Verwandtschaft begründet und den Satz geprägt: "Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt." Auch die Kunst ist ja nicht auf einen über sie hinausgehenden Zweck gerichtet. Bedenkt man weiterhin, daß alle Kunst eng verknüpft ist mit dem Phänomen des Nachahmens, so wird auch von hier aus die Beziehung zwischen Kunst und Spiel deutlich.

Schon Plato hatte darauf hingewiesen, daß Spielen ein Nachahmen der Tätigkeiten des Erwachsenen ist und daß man es deswegen beim Kinde fördern müsse (Gesetze I, 643; VII, 794). Aus den gleichen Motiven empfiehlt Aristoteles (Politik VII, 15) den Spieltrieb der Kinder zu unterstützen. Wir finden bei Primitiven auch mimetische Tänze, die die charakteristischen Bewegungen eines Tieres oder eines Menschen nachahmen., die mimische Rede als Nachahmung von charakteristischen Lauten oder Spiele, durch die bestimmte Würden, Ämter, Gerichtssitzungen, Kämpfe usw. nachahmend dargestellt werden sollen.

Die Betonung der Verwandtschaft zwischen Spiel und Kunst macht aber gleichzeitig die Grenzen zwischen ihnen deutlich: Auch das Tier besitzt den Spieltrieb, aber nicht den Trieb, der zu künstlerischer Betätigung drängt. Es liegt also hier zwischen Spiel und Kunst ein wesentlicher Unterschied - wie er ja auch im religiösen Moment des Spiels zum Ausdruck kommt -, der die Frage nahelegt, worin denn das Anderssein von menschlichem und tierischem Spieltrieb letztlich begründet sei.

Die unleugbare Ähnlichkeit zwischen den Spielen der Tiere und denen der Menschen hat zur Ausbildung von Theorien geführt, nach denen das Spiel einmal einen vorhandenen Kraftüberschuß im Kinde binde, zum andern gleichsam eine Vorübung darstelle für eine im Erwachsenenalter zu verrichtende Tätigkeit. "Das Tier arbeitet, wenn ein Mangel die Triebfeder seiner Tätigkeit ist, und es spielt, wenn der Reichtum an Kraft diese Triebfeder ist, das überflüssige Leben sich selbst zur Tätigkeit stachelt" (Schiller, Ästhetische Erziehung des Menschen, 27. Brief). Ebenso Jean Paul (Levana, § 49) und H. Spencer, der diese Theorie neu begründete. Wir gelangen damit zur "Einübungstheorie" von K. Groos: im Spiel werden die unfertigen, ausbildungsbedürftigen Anlagen eingeübt; man deutet daher das Spiel als eine unbewußte Selbstausbildung, denn das Kind muß ja alle lebensnotwendigen Handlungen erst im Laufe seines Lebens lernen.

Daraus ergeben sich auch die pädagogischen Konsequenzen, die aus der Existenz des Spieles gezogen werden müssen. Die Spieltätigkeit befreit das Leben des Kindes aus der blinden Zweckmäßigkeit des Instinkts und schafft eine Welt, in der das Kind herrscht und sich selbst wiederfindet. In dieser Tatsache liegt wohl auch eine der Ursachen des Spielgenusses. Selbstverständlich wird in der Geschichte der Pädagogik das Spiel immer dann eine negative Beurteilung erfahren, wenn die Erziehung unter rein technischen Gesichtspunkten erfolgt; denn das Spiel ist eine Verteidigung der spontanen individuellen Energien. Umgekehrt wird immer dann, wenn als Ziel der Erziehung die

Ausbildung der eigenständigen Persönlichkeit betrachtet wird, dem Spiel ein tiefer und positiver Wert zuerkannt werden.

Schon die antike Erziehung sah im Spiel ein wichtiges Mittel, das Gleichgewicht der persönlichen Kräfte im Kind zu erreichen (Plato, Aristoteles, Quintilian). In der modernen Pädagogik wird, sobald sich die Vorstellung von der Entwicklung als der Formung und Ausbildung zur Persönlichkeit durchsetzt, das Spiel als wesentliches Moment im Leben des Kindes anerkannt (Vittorino da Feltre, Rabelais, Montaigne). Pestalozzi, Locke, Rousseau betrachteten das Spiel als effektives Leben des Kindes, in dem der Grund gelegt wird für technisches Können, für Wissen und für moralische Qualitäten. Praktisch Bedeutsames finden wir bei Fröbel, der im Spiel vor allem jenen Bildungsfaktor sieht, durch den das Kind im Erleben des Spieles als eines harmonischen Ganzen in eine Welt hineinwächst und sich selbst als Teil von ihr begreifen läßt. In diesem Sinne hat dann Maria Montessori im Spiel das pädagogische Mittel zum zielsicheren Arbeiten entdeckt. Natürlich muß der Prozeß, durch den das Kind im Spiel von der unreflektierten Spontaneität kindlichen Tuns zum Bewußtsein des objektiven und universalen Zwecks gelangt, vom Erwachsenen gelenkt werden.

Abschließend sei noch kurz daran erinnert, daß die Individualpsychologie das Spiel in Verbindung bringt mit dem Gefühl der Schwäche, das in jedem Kind als Folge seiner mehr oder weniger deutlich gespürten Hilflosigkeit vorhanden ist, während die Psychoanalyse auf dem Standpunkt steht, daß sich schon im kindlichen Spiel verdrängte erotische Triebe auswirken.

*Aus: Johan Huizinga, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek 1956, S. 205 f.*

#### **4. Roger Caillois: Die Spiele und die Menschen (1958)**

*Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart 1960.*

Der französische Schriftsteller Roger Callois (1913-1978) übernahm in seinem Buch, "Die Spiele und der Menschen" (1958, deutsch 1960) Huizingas These, daß das Spiel eine kulturschaffende Funktion habe, stellte ihr aber gleichzeitig eine andere gegenüber, die genau das Gegenteil besagt, wenn man Spiel auf Kinderspiel einschränkt: "Der Geist des Spiels ist für die Kultur wesentlich, aber Spiele und Spielzeuge sind im Lauf der Geschichte zu Residuen (Überbleibseln) der Kultur geworden".

Wesentliche Kult- und Kulturhandlungen, die in früheren Zeiten entscheidende Bedeutung für die Gesellschaft hatten, seien durch den gesellschaftlichen Wandel funktionslos geworden, und bleiben im Spiel der Kinder erhalten. Sie verlieren damit zwar ihre ursprüngliche politische und religiöse Bedeutung, bleiben aber in ihrem Wesen erhalten. Callois belegte seine These, indem er bestimmte Spielzeuge auf ihren historischen Ursprung hin befragte: Der Klettermast stehe in Beziehung zu den Mythen der Eroberung des Himmels, der Fußball zu dem Streit zwischen zwei feindlichen Parteien um den Sonnenball, das Mühlespiel (Brett) würde das Labyrinth darstellen, in dem sich Uneingeweihte verirren; am deutlichsten läßt sich nach Caillois der sakrale Ursprung von Spielhandlungen am Beispiel der *Maske* verdeutlichen: Früher und heute bei vielen Naturvölkern geheiligter Gegenstand, wurde er für die Kinder im Karneval ein reizvoller Spielgegenstand.

Caillois definierte das Spiel in formaler Hinsicht wie folgt: "Das Spiel ist

1. eine *freie* Betätigung, zu der der Spieler nicht gezwungen werden kann, ohne daß das Spiel alsbald seines Charakters der anziehenden und fröhlichen Unterhaltung verlustig ginge;
2. eine *abgetrennte* Betätigung, die sich innerhalb genauer und im voraus festgelegter Grenzen von Raum und Zeit vollzieht;
3. eine *ungewisse* Betätigung, deren Ablauf und deren Ergebnis nicht von vornherein feststeht, da bei allem Zwang, zu einem Ergebnis zu kommen, der Initiative des Spielers notwendigerweise eine gewisse Bewegungsfreiheit zugebilligt werden muß.

4. eine *unproduktive* Betätigung, die weder Güter noch Reichtum noch sonst ein neues Element erschafft und die, abgesehen von einer Verschiebung des Eigentums innerhalb des Spielerkreises, bei einer Situation endet, die identisch ist mit der zu Beginn des Spiels;
5. eine *geregelt* Betätigung, die Konventionen unterworfen ist, welche die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, alleingültige Gesetzgebung einführen;
6. eine fiktive Betätigung, die von einem spezifischen Bewußtsein einer zweiten Wirklichkeit oder einer in bezug auf das gewöhnliche Leben freien Unwirklichkeit begleitet wird." (S. 16)

Aus dem Faktum, daß die *Regel* und die *Fiktion* "sich gegenseitig stets ausschließen", folgert Caillois, daß eine Einteilung der verschiedenen Spiele "in Gruppen von irreduzierbarer Originalität einteilen lasse (S. 17).

Caillois schlug vor, die Spiele der Menschen in "vier Hauptrubriken" einzuteilen, "je nachdem, ob innerhalb des jeweiligen Spiels das Moment des Wettstreits, des Zufalls, der Maskierung oder des Rausches vorherrscht" (S: 19). Er benützt zu ihrer Kennzeichnung die aus dem lateinischen bzw. griechischen Ursinn abgeleiteten Bezeichnungen:

*Wettkampf (agôn), Chance (alea), Verstellung (mimicry), Rausch (ilinx)*

Caillois hebt hervor, daß die Prinzipien *alea* (*Zufall*) und *agôn* (*Wettkampf*) Kalkül und Regel im Spiel bedingen (aber auch die *absolute Gleichheit* der Spieler, die sich den Regeln unterwerfen und dem Zufall aussetzen müssen!), während *mimicry* (*Verstellung*) und *ilinx* (*Rausch*) "*Rebellen gegen jede Art von Kodex, Maß und Organisation*" sind (S. 180). Sich zu verkleiden, sich als Unbekannter hinter einer Maske zu verstecken, in eine neue "Rolle" zu schlüpfen oder eine andere "Identität" anderen vorzutäuschen gehört zu den reizvollsten Motiven der "Spiele" von Kindern und Jugendlichen (vgl. heute die verschiedenen subkulturelle Erscheinungsformen von der Jugendlichen bezüglich Kleidung, Frisur, Haltung u.a.). Dies macht die Attraktivität von *Mimicry* aus

Ebenso versucht Caillois das *Rauschartige* als Bestandteil des Spiels hervorzuheben: z.B. die Neigung, bei Kindern und Jugendlichen extreme und riskante Zustände spielerisch zu erproben (Caillois nennt das "Drehspiel" bis zum Umfallen bei Kindern; denken wir auch an rauschartige Ekstasezustände Jugendlicher beim Tanz bzw. bei der Darbietung bestimmter Musikgruppen). Heute werden in vieler Hinsicht extremere Verhaltensmöglichkeiten als vor 50 Jahren erprobt: "S-Bahn-Surfen", Bungee-Springen, das Ausprobieren von Haschisch und Marihuana).

Jede der vier oben genannten Grundformen des Spiels besitzt nach Caillois zwei entgegengesetzte Pole - Endzustände, in denen diese Formen in der Kultur in Erscheinung treten können. Diese beiden Endzustände sind absolute *Spontaneität* und *Ausgelassenheit* (diesen Pol nennt er *paidia*, d.h. auf das "Kind", griech. pais, bezogen) und absolute *Unterwerfung unter eine Regel* (diesen Pol nennt er *ludus*, also Spiel im eigentlichen Sinne). *Paidia* umfaßt "die spontanen Manifestationen des Spieltriebes", z.B. das Bedürfnis des Kindes nach Bewegung und Lärm (S. 37). Demgegenüber bietet der von Caillois als *ludus* bezeichnete Antrieb "Gelegenheit zu einem Training". Er "endet normalerweise in der Erwerbung einer auf ein bestimmtes Ziel hin gerichteten Geschicklichkeit, der Erringung einer besonderen Meisterschaft, der Handhabung dieses oder jenes Apparates oder in der Fähigkeit, eine befriedigende Antwort auf streng abgegrenzte Probleme zu finden" (S: 39). Anhand einer Matrix ordnet Caillois mit Hilfe seiner Grundkategorien die in der Kultur auftretenden Spielphänomene:

Tabelle I (Caillois 1960, S. 46)

	AGON (Wettkampf)	ALEA (Chance)	MIMICRY (Verkleidung)	ILINX (Rausch)
<b>PAIDIA</b> [„Kinderei“] Lärm Bewegung unbändiges Gelächter  Drachen Grillenspiel Patienzen  Kreuzwort- rätsel <b>LUDUS</b> [„Spiel“]	Nichtgeregelter Wettkampf, Kampf usw.  Athletik  Boxen, Billard, Fechten, Damespiel Fußball, Schach  Sportwettkämpfe im allgemeinen	Auszählspiele "Zahl oder Adler"   Wette Roulette   Einfache Lotterie Zusammengesetzte Lotterie Lotter. auf Buchung	Kindliche Nach- ahmung Illusionsspiele Puppe, Rüstung Maske Travestie   Theater  Schaukünste im allgemeinen	Kindliche Dreh- spiele Zirkus Schaukel Walzer  "volador" Jahrmarkts- attraktionen  Ski Alpinismus Kunstsprünge

*Anmerkung:* In jeder senkrechten Rubriken sind die Spiele annähernd so in einer Ordnung klassifiziert, daß das Element *paidia* ständig abnimmt, während das Element *ludus* zunimmt.

Caillois beschreibt sowohl die Funktion der Grundformen des Spiels für die Kultur und das gesellschaftliche Leben, als auch die durch Korruption hervorgerufenen Verfallserscheinungen, die mit ihnen einhergehen können (vgl. Tabelle ):

Tabelle II (Caillois 1960, S. 65)

	Kulturelle Formen am Rande des sozialen Mecha- nismus	Institutionelle Formen, die dem sozialen Leben integriert sind	Korruptionen
agôn Wettkampf	Sportarten	Wirtschaftliche Konkurrenz Examina Wettbewerbe	Gewalttätigkeit Machtwille List
alea (Chance)	Lotterien Kasinos Pferderennen Wetten	Börsemspekulation	Aberglaube Astrologie usw.
mimicry (Verkleidung, Verstellung)	Karneval Theater Kino Starkult	Uniform Etikette Zeremonieberufe Repräsentations- berufe	Entfremdung Verdoppelung der Persönlichkeit
ilinx (Rausch)	Alpinismus Skisprung Trapezkunst Rekordrausch	Berufe, deren Ausübung die Beherrschung des Rausches voraussetzt	Alkoholismus Drogen

*Erweiterte Theorie der Spiele (S. 81 ff.):* Durch Verbindung von je zwei dieser Prinzipien zu Paaren erhält man sechs Verbindungen, die den polaren Charakter der Spiele kennzeichnen sollen:

- Wettkampf - Chance (agôn - alea)
- Wettkampf - Verstellung (agôn - mimicry)
- Wettkampf - Rausch (agôn - ilinx)
- Chance - Verstellung (alea - mimicry)
- Wettkampf - Rausch (agôn - ilinx)
- Verstellung - Rausch (mimicry - ilinx)

Während *agôn-alea* (Wettkampf - Chance) die eigentliche Sphäre des Regelspiels (z.B. Sportspiels, Gesellschaftsspiels) bildet, also den durch Ordnungen - aber auch durch interessante Herausforderungen - geregelten Teil der Kultur widerspiegelt, ist die Verbindung *mimicry-ilinx* (Verstellung - Rausch) gewissermaßen die Faszination des Chaos, des Ekstatischen, also ein Zustand, in dem wir unsere geregelte Lebenswelt verlassen haben und kurzzeitig eine andere Identität annehmen. Typisch für allerlei Rituale bei Festen, Beschwörungen usw. der Naturvölker, hat die gegenwärtige Kultur vor allem im Bereich der Drogen, der Musik, des Tanzes solche Verbindungen hergestellt, die bekanntlich auf Jugendliche eine stark suggestive Wirkung ausüben.

Caillois spricht auch von *verbotenen* Verbindungen: Regelbewußtsein (Wettkampf) und Rausch (bewußtseinsausschaltende Ekstase) lassen sich nach Caillois nicht miteinander vereinbaren, ebenso wenig *mimicry* und *alea*, denn jede "List", macht die Befragung des Schicksals gegenstandslos. Caillois spricht ferner von *ungewissen* Verbindungen dort, wo sie sich nicht von vornherein ausschließen, also möglich, aber nicht zwingend sind. Dies gilt z.B. für die Paarung von *alea* und *ilinx*, ebenso für *agôn* und *mimicry*.

"*Agôn* und *alea* besetzen in dieser Welt den Bereich der Regel. Ohne Regel gibt es weder Wettkämpfe noch Glücksspiele. Am andern Pol setzen *mimicry* und *ilinx* gleicherweise eine unregelte Welt voraus, in der der Spieler häufig improvisiert, sich einer sprudelnden Phantasie oder einer überlegenen Inspiration anvertraut, die alle beide keinen Kodex anerkennen. Im *agôn* verläßt sich der Spieler auf seinen Willen, wohingegen er im *alea* darauf verzichtet. Nun fordert ihrerseits von dem, der sich ihr ausliefert, Bewußtsein der Täuschung und der Verstellung, während die Eigentümlichkeit des Rausches und der Ekstase darin besteht, jedwedes Bewußtsein auszuschalten. [...] Eine Maske zu tragen, berauscht und befreit. Deshalb ist auf diesem gefährlichen Gebiet, auf dem die Wahrnehmung schwankt, die Verbindung von Maske und Trance besonders bedenklich. Sie ruft derartige Exzesse hervor, sie führt zu solchen Paroxysmen, daß die reale Welt vorübergehend in dem halluzinierten Bewußtsein des Besessenen vollkommen ausgelöscht ist." (S. 85)

*Kommentar:* Die zwar gelegentlich zitierte, heute insgesamt aber vergessene Theorie von Caillois sollte wieder mehr Beachtung verdienen. Diese Theorie geht über Huizinga insofern voraus, also sie auch die Risiken, Paradoxien und Übersteigerungen in der Kultur wahrnimmt und mit der Typologie der verschiedenen Grundformen des Spiels bestimmte Erscheinungsweisen der Kultur einer spieltheoretischen Deutung zuführt. Caillois vermittelt eine streng beschreibende - d.h. nicht kulturpessimistisch oder - optimistisch wertende - "Soziologie des Spiels", die durch das Moment des Rausches und der Verstellung auch archaische bzw. exzesshafte Momente der Kultur in den "spieltheoretischen" Blick nimmt. Daß Caillois nicht versäumte, auf die Bedeutung Schillers hinzuweisen als dem ersten, der die Bedeutung für die Kultur und Kulturgeschichte erkannte (S. 186 f.), soll nur erwähnt werden.

## 5. Hans Scheuerl: Das Spiel (1954)

Scheuerl, H.: *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.* Weinheim 6.-8. Aufl. 1968. Erstauflage 1954. [11. überarbeitete Neuauflage, als Bd. 1 des zweibändigen Werkes, erschienen unter demselben Titel, Weinheim 1990]

Ausgangspunkt:

Hinter den Worten „Spiel“ und „Spielen“ verbirgt sich eine Fülle von Phänomenen: Es gibt das Spiel der Wellen, und es gibt Farbenspiele. Es gibt Schauspiele und das Spiel der Musik. Es gibt die Spiele von Tieren und Menschen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, primitive und hochzivilisierte Menschen spielen auf sehr verschiedene Weise: Sie spielen einzeln, in Paaren oder in Gruppen; mit oder ohne Gegenstände; miteinander oder gegeneinander, nach strengen Regeln oder völlig frei. Bei allem spielen sie mit Heiterkeit, Leichtigkeit, Lustigkeit oder auch mit Hingabe und feierlichem Ernst. Darüber hinaus hat die Pädagogik 'Lernspiele' entwickelt, und man kann auch sonst mancherlei Anforderungen im Leben „spielend“ bewältigen.

Ob nun all diesen Erscheinungen ein gemeinsamer Grundgehalt innewohnt, der es erlaubt, von dem Spiel schlechthin zu sprechen und darüber - sei es pädagogisch, sei es psychologisch - allgemein verbindliche Aussagen zu machen, ist zu untersuchen. Es kann nicht einfach vorausgesetzt werden.

Eine phänomenologische Klärung des Gesamtbereichs aller spielhaften Erscheinungen tut not, wenn in der spieltheoretischen Diskussion und damit auch in der Diskussion um die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen des Spiels noch ein weiterführendes Wort gesagt werden soll. Einen Beitrag zu dieser phänomenologischen Klärung zu liefern, setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel. Ihre Grundfragen lauten:

1. Was ist Spiel?
2. In welchen Erscheinungsformen begegnet es uns?
3. Welche Konsequenzen ergeben sich aus seinem reinen Sosein für die Pädagogik?

Damit steht man vor einer logisch unaufhebbaren Schwierigkeit. Ein verborgener Zirkel ist bewußt zu machen: Wer seinen Begriff vom Wesen des Spiels aus der Fülle der Spielphänomene ableiten will, setzt damit schon voraus, daß er bereits weiß, was ein Spielphänomen sei, muß also den erst abzuleitenden Spielbegriff bereits haben. Ergebnisse werden nur zu erhoffen sein, wenn man den Kern des Problems derart nach und nach einkreist, daß man die bereits vorliegenden praktischen und wissenschaftlichen Erfahrungen einerseits und die Sinngehalte des Sprachgebrauchs andererseits einander wechselseitig korrigieren läßt, ohne sich jemals der einen oder anderen Seite ganz zu schreiben. (S. 6)

Methodisch unterscheidet sich die Phänomenologie von der Psychologie, indem sie weder durch Analyse psychischer Gestimmtheiten und Abläufe beim Spiel noch durch empirische Beobachtung zur Beantwortung ihrer Frage kommen kann, sondern allein durch die (auf das Was des Spiels selbst gerichtete) denkende und schauende Vorbesinnung, die all jenen Untersuchungen vorausgehen muß. (S.7)

Im ersten Teil seiner Studie geht Scheuerl auf die Rolle des Spiels *in der Reformpädagogik* ein:

### A) Das Spiel in der pädagogischen Reformbewegung

1. Kunsterziehung und Erlebnispädagogik
2. Jugendbewegung
3. Berthold Otto und seine Nachfolger
4. Freie Waldorfschule
5. Maria Montessori
6. Ovide Decroly und Jan Ligthart
7. Arbeitsschule und Landerziehung
8. Jenaplan

9. Neuere Beiträge: (Buehneemann „Lehrspiele“, Wetterling, W. Reichert)
10. Zusammenstellung der für die Reformpädagogik wichtigsten Spielphänomene

Scheuerl verteidigt die phänomenologisch-ganzheitliche, gegenüber einer naturwissenschaftlich-kausalanalytischen Untersuchung des Spiels:

Eigentliches' Spiel gibt es *nur* im Felde der Erscheinung. Jeder Versuch, kausal hinter die Entstehungsursachen der Erscheinung zurückzugehen, löst die phänomenale Ganzheit auf und vernichtet damit das Objekt, das untersucht werden soll (S. 192).

Der dritte Teil (Abschnitt B) der Studie betrifft „Pädagogische Konsequenzen“. Im wesentlichen handelt es sich dabei um eine Klassifikation und Bewertung der gebräuchlichsten Formen des Spiels.

1. *Das freie Spielen*
2. *Das gebundene Spielen*: Regelspiele; Turn- Sport und Kampfspiele, rhythmisches, darstellendes Spiel
3. *Das Experimentieren* (auch Baukästen, Montessori-Material)
4. *Das Lernspiel* (Spezialform des gebundenen Experimentierens, Regelspiele mit betonter Lernabsicht)
5. *Die spielerische Einkleidung*: Es wird versucht, nüchterne Lernspiele mit Reizinteressen zu versehen, z.B. durch bildhafte Einkleidungen, die aber mit der Sache selbst wenig zu tun haben (vgl. Scharrelmann), z.B. Aufgabensammlung = Rezepte, Speisekarte (erlebnisbetonte Einkleidung)
6. *Die Spielerei*: Wird von allen Reformpädagogen als unpädagogisch zurückgewiesen, doch sehr uneinheitliche Definition von „Spielerei“
7. *Die Spielhaltung*: = Lebenshaltung des Kindes schlechthin und damit Vorform der Arbeits- oder der Ernsthaltung, kann auch Steigerung der Arbeitshaltung als letzte Form freier und souveräner Verfügung über Arbeitsmittel gewertet werden

B) *Beiträge der Spieltheorien zur Wesensbestimmung des Spiels*: Könnte es nicht sein, daß Spiel nur der Name für sehr unterschiedliche, divergierende Phänomene darstellt? Scheuerl unterscheidet sechs Wesensmerkmale:

1. *Moment der Freiheit*: Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck. Dadurch unterscheidet es sich von der Arbeit vom Kampf und von der Not. Es ist von all dem frei. Das Freiheitsmoment wird also als *Freiheit von Zwecken* verstanden - in einem *negativen* Verständnis als *Freiheit wovon?* Im *positiven* Verständnis von Freiheit kann gefragt werden: Freiheit - *wozu?* Das heißt, positiv gesehen eröffnet mir die Freiheit neue Handlungsmöglichkeiten, ich kann mich z.B. auf ein Spiel einlassen!). Spiel ist frei vom Zwang drängender Triebe, frei von den Nötigungen des Instinkts, frei von der Last des Alltags.

[Das Spiel der Kinder soll vor allem frei sein von den Befehlen oder Vorschriften der Erwachsenen. Wer "pädagogische" Ziele mit dem Spiel verfolgt, kommt leicht in die Gefahr, das Spiel zum bloßen Etikett für ganz andere Absichten, z.B. Übungs- und Lernprozesse, zu machen. Der reformpädagogische Grundsatz der "Selbsttätigkeit des Kindes" im Unterricht drückt in Analogie zur Freiheit im Spiel jene Autonomie aus, die wir dem Kind im Spiel gewähren müssen, ohne als Erwachsene die Situation bestimmen zu wollen.].

2. *Das Moment der inneren Unendlichkeit*: Sigmund Freud: Spiel verbirgt etwas, ist nur äußere Erscheinungsweise, z.B. für den Sexualtrieb; Aber: Hält man sich rein an das phänomenal Gegebene, so erscheint das Spiel nicht als bloße Abreaktion (nicht Drang, sich von triebhaften Bedürfnissen zu befreien), sondern als jubelnder Ausdruck dafür, daß man von ihnen schon befreit ist.

Spiel ist ein zirkuläres Phänomen, eine "Bewegung, die in sich selbst zurückkehrt" (Lazarus). Während alle Arbeiten "erledigt werden", d.h. also den eigenen Tod implizieren, will das Spiel "Ewigkeit", es beginnt immer wieder von vorn; es will sich ausdehnen in der Zeit (geht nicht selten in

einen rauschartigen Zustand über) bzw. es ist ständige Selbstwiederholung. (vgl. Freud: Wiederholungstendenzen des Handelns bei Zwangsneurotikern) Dies ist auch in der Auffassung des Spiels als einer ästhetischen Erscheinung so gegeben. Die Zweck- oder Bedürfnishandlung kann man mit einem Pfeil, die Spielhandlung *muß* man bildlich mit einem *Kreis* darstellen. Wenn wir mit dem Spiel aufhören, so sind es immer nur die äußeren Umstände, die uns dazu nötigen. Der Spieltrieb kann nicht gesättigt werden. Jedes Ende erzeugt den Anfang neu. Die Ziele des Spiels sind nur "Scheinziele", nur Anlässe der Bewegung, die dem Spiel innewohnt. Abgeschlossen gegenüber der äußeren Welt ist das Spiel in sich selbst unabschließbar. Die Bewegung des Spiels ist gegenüber Anfang und Ende, Vergangenheit und Zukunft indifferent.

3. *Das Moment der Scheinhaftigkeit*: Im Spiel herrscht eine andere Wirklichkeit vor als in der Primärwirklichkeit. Freiheit vom Triebdruck und von Zwecken ist zugleich eine Freiheit von Zwängen der Realität; die Freiheit zur Hingabe an eine Scheinwelt ist identisch mit der schon beschriebenen Freiheit zur Hingabe an Wirkungen von "innerer Unendlichkeit". Der eine Gedanke ist die Kehrseite des anderen.

Spiel ist im weitesten Sinne "schön" und damit "scheinhaft", d.h. die innere Unendlichkeit selbst ist ein schwebender Schein. Damit ist zunächst ausgesagt, daß Spiel ein ästhetisches Phänomen ist, losgelöst von aller Stofflichkeit. Bei allen Arten von Spielen (vgl. das "spielende" Sonnenlicht, Vater-Mutter-Kind-Spiele usw.) kommt es *nicht* auf das *Faktische* an. Wichtig sind "Licht" und "Schatten", die schwerelos über dem Faktischen schweben. Der Zuschauer ist fasziniert von dem schwerelosen Fluktuieren, dem "Schein". In vielen Spieltheorien wurde dieses Schwebende, Schwerelose, des Spiels erwähnt. Es gibt im Spiel nichts Eckiges, Ruckhaftes, Schwergewichtiges. Spiel ist ästhetisch sehr stark mit dem Tanz verwandt. Auch in der Musik (Phantasie, Improvisation) ist dieses Moment der Scheinhaftigkeit gut nachvollziehbar - bei einer Bach-Fuge oder einem filigranen Cembalokonzert aus der Barockzeit ebenso wie in einem Stück des Impressionismus bzw. einem atonalen Musikstück. "Die Freiheit des Spiels west in einer eigenen 'scheinhaften' Ebene. Es ist nicht einfach, diese Ebene in ein Verhältnis zur Realität zu bringen. Es ist eine Ebene der 'Fiktion', des Als-ob. Im Rollenspiel wird das natürlich besonders sichtbar. "Jeder Rückfall in die 'Realität' verdirbt oder gefährdet das Spiel und denaturiert seine Phänomene."

Schein kann einmal "Illusion", zum anderen "Zu-Sein-scheinen" bedeuten. Analog zur Kunst kann Spiel abbildend oder gegenstandslos sein und bleibt doch in beiden Fällen in einer imaginären Gegenstandsschicht. (Abglanz und Urbild). Wenn Spielen nach Buytendijk immer einen Gegenstandsbezug benötigt ("Spielen ist immer: Spielen mit etwas"), dann ist dieser Gegenstandsbezug doch nie auf das Reale am Objekt interessiert, immer ist das Objekt *Symbol*, d.h. Zeichen für etwas anderes. Wenn ich Jojo spiele, dann ist die Einheit von motorischem Antrieb und dem Auf-und-ab des Jojo entscheidend. ["Spiele mit effektproduzierender Wirkung" zeigen natürlich dieses Moment des Scheinhaften am deutlichsten als Phänomen und "Bild"]. Spielen ist also in seinem Ansichsein etwas Bildhaftes, in dieser Bildhaftigkeit ist es zweckfrei und ewig in sich selbst zurückkehrend. Auch das Moment der Subjektivität des Spiels, das von vielen Spieltheoretikern erwähnt wird, ordnet sich der Scheinhaftigkeit unter, d.h. das Spiel ist vom Subjekt als bildhaftes Phänomen erlebbar, hat aber selbst keine sachliche Notwendigkeit.

4. *Das Moment der Ambivalenz*: Schiller: Spiel entsteht aus der Versöhnung des Stofftriebes mit dem Formtrieb. Spiel steht in vieler Hinsicht zwischen entgegengesetzten Prinzipien (Das Ästhetische entsteht aus der Unvereinbarkeit von Physisch-Triebhaftem und Rational-Moralischem. Der Mensch steht zwischen Natur und Kultur und muß in beidem existieren, die Kulturleistung als Ergebnis von Spielfähigkeit. Jede der bisher genannten 3 Momente enthält Ambivalenzen. Spiel ist ein ewiges „Hin und Her“, es kann sich „schwebend“ in einem Gleichgewicht halten, weil in ihm entgegengesetzte Tendenzen wirksam sind. Wenn die „Mehrdeutigkeit“ (=Ambivalenz) eindeutig ist, wird Spiel zum Ernst. Spiel bedarf einer maßvollen Spannung, es verträgt weder Spannungslosig-

keit noch zu starke Spannung. Die Bilder des Spiels sind doppeldeutig, weil sie einerseits vertraut, andererseits fremd sind.

Spiel strebt nach Erweiterung und Erschwerung, hat aber gleichzeitig in den realen Gegebenheiten seine Grenzen. Es kann „leichtsinnig“ oder mit „heiligem Ernst“ gespielt werden. Spielen ist immer ein Zwischenzustand, es ist kein Arbeitsernst, aber es ist auch keine „Blödelei“, es ist kämpferisch, aber nicht destruktiv, es will den Sieger und den Besiegten, aber nur als Zwischenstadium, um gleich wieder mit gleichen Chancen für alle von vorn zu beginnen.

Spiel ist Freiheit und gleichzeitig Bindung, ist Vielfalt und gleichzeitig Ordnung, ist Zufall und gleichzeitig Naturgesetz, es ist offen und besitzt gleichzeitig eine geschlossene Gestalt. Spiel ist eine „stehende Bewegung“ (Bally). Spiel ist Teil der Kultur und Spiegel der Kultur (/vgl. die These, daß im Spiel der Kinder die überholten Kulturleistungen der Erwachsenen weiterleben)

*5. Das Moment der Geschlossenheit:* Die „stehende Bewegung“ des Spiels ist eine in sich geschlossene Gestalt. Die Ausgrenzung aus dem Alltag bedingt ebenfalls eine besondere Geschlossenheit. „Spiel ist also, trotz innerer Unendlichkeit, in irgend einer Hinsicht begrenzt, existiert zwischen Grenzen verschiedener Art, z.B. setzt die Spielregel Grenzen, gleichzeitig gibt sie innerhalb dieser Grenzen unendliche Freiheit. Spiel ist in einer besonderen Zeit und in einer besonderen Stätte von der Realität abgegrenzt. Spiel ist frei, aber nicht frei von Gesetzmäßigkeiten. Diese geben dem Spiel ihre Geschlossenheit bzw. Gestalt. Im Gestaltcharakter des Spiels kommt die Geschlossenheit zum Ausdruck.

*6. Das Moment der Gegenwärtigkeit:* Spiel ist aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst und hat als „stehende Bewegung“ eine Präsenz der „Gegenwärtigkeit“, Spiel ist zeitenthoben, muß es ja sein, wenn es „innere Unendlichkeit“ besitzen soll. Doch ist diese Gegenwärtigkeit eine Augenblicksgebundenheit, sie ist eben nicht mit dem Alltagsverständnis von „Ewigkeit“ (Weiterlaufen der Zeit nach dem Tod) zu verwechseln. Jeder Akt des Schaffens und der Arbeit ist zeitlich, real, endlich, anders das Spiel.. Vergleichbar mit der Kunst wird das Spiel allein in bezug auf die Wirkungen (Genuß - Spielgenuß, Improvisation) . Es gibt Spiele, die man im vollen Wortsinne improvisiert. Der Spielablauf ist ein Werdendes und zugleich immer schon fertig.

„Spiel und Kunst gehorchen im rein formalen Wechselverhältnis zwischen Form und Ablauf prinzipiell den gleichen Strukturgesetzen. Allemal wird ein objektives Formgerüst vorgefunden oder improvisiert, und allemal wird innerhalb dieses Gerüstes, ein gegenwärtiges, in sich unendliches Spielen von Wirkungen, denen man sich zeitenthoben hingibt, erzeugt.“ (S- 104). Prinzipielle Unterschiede sind im Wertgehalt zu suchen. Allerdings wollen auch manche Kunstwerke „nur“ Spiel sein. D.h. es gibt wohl auch Übergänge.

*Die Natur des Spiels aus der Sicht der Spieltheorien:* Für die überkommenen Spieltheorien ist Spiel eine psychische Funktion. Nur wenn der Spieler die Einstellung hat (dies ist Spiel) kann von Spiel gesprochen werden. Scheuerl bezieht sich demgegenüber auf Huizinga, der mit dem Spiel dort beginnen will, wo die Psychologie und die Biologie mit ihm fertig sind. Scheuerl: Spiel ist unabhängig von der Haltung des Spielers. Spiel ist weder nur im psychischen Handlungsakt noch im „Gebilde“ festzumachen, es muß etwas drittes geben. Huizinga zeigt z.B. auch subjektlose Spiele, nämlich die Spielhaftigkeit objektiver Kulturererscheinungen. Ist Spiel etwas Geistiges? Dann gäbe es kein Tier-spiel. Spiel ist nicht Geist, aber ein Konstitutionsprinzip des Geistigen.

Spiel ist ein „Urphänomen“, d.h. etwas, das nicht mehr aus anderen Erscheinungen ableitbar ist. Spiel ist ein „die Struktur der gesamten Erscheinungswelt mitbestimmendes Prinzip“, daß sich zwar nicht definieren, wohl aber beschreiben und identifizieren ließe:

Spiel ist „das Urphänomen einer Bewegung, die durch die Ganzheit jener 6 Hauptmomente gekennzeichnet ist: durch Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit“ (S. 115)

## Zweiter Teil: Phänomenologische Klärung

### A) *Der Sprachgebrauch als Wegweiser zur Wesensbestimmung des Spiels*

Ergebnis, S. 136, Definition: „Spiel ist ein reines Bewegungsphänomen, dessen scheinhafter Ebene schwebende Freiheit und innere Unendlichkeit, Ambivalenz und Geschlossenheit in zeitenthobener Gegenwärtigkeit nur der Kontemplation zugänglich ist. Auch wo es zu seinem Zustandekommen Aktivität voraussetzt, ruft es den Spieler zu dieser Aktivität nur um der Kontemplation willen auf.“

S. 134: „Nicht der Spieler definiert das Spiel, sondern das Spiel definiert den Spieler. Während ein agierendes Subjekt nicht zu jedem Spiele gehört, ist Spiel ohne Bezug auf ein wahrnehmbares Subjekt nicht denkbar. Mit anderen Worten: Spiel ist immer ein Spiel für jemanden. Es ist für jemanden ein Schauspiel.“

Es gibt „1. subjektlose Spiele (Großstadtverkehr, Schlachtgetümmel, Himmelserscheinung), 2. Vom Subjekt erzeugte Spiele, die nicht diesen Subjekten als Spiel erscheinen (Schauspiele im engeren Sinne, Profispieler), 3. Von Subjekten erzeugte Spiele, die diesen Subjekten selbst auch als Spiele erscheinen“

er ist handelnd und hingegeben, aktiv und kontemplativ. Buytendijk: Gespielt wird nur mit Bildern, die auch mit dem Spieler spielen.“ Scheuerl kommt also vor allem auf Grund sprachlicher Analysen dazu, das wesentliche Moment des Spiels nicht in der Aktivität des Spielers, sondern in der Kontemplation, im Ergriffensein („Ich werde gespielt bzw. das Phänomen spielt) zu sehen. Dies hat vor allem in der Sportpädagogik zu Mißverständnissen geführt, als diese noch „Leibeserziehung“ hieß (Ende der fünfziger Jahre).

Spiel ist nach Scheuerl nicht frei, weil es ursachenlos ist, sondern weil es sich abhebt von seinen Ursachen, weil es phänomenal nicht getan wird, sondern geschieht...

Erst indem die Bewegung sich ihren Ursachen gegenüber phänomenal verselbständigt, erst indem sie sich erscheinungsmäßig ablöst von den Kräften, die sie betreiben, leuchtet das Urphänomen Spiel in der konkreten Erscheinung auf. Spiel ist ein Erzeugen von pendelnden, kreisenden Schwebeständen - oder die vom Erzeuger losgelöste Form des Pendelns und Schwebens selbst.

*Transitiver und intransitiver Gebrauch von „spielen“:* Man kennt einen *transitiven* Gebrauch von Spielen (Die Musik spielt, die Musik wird gespielt: transitiv meint, zielend, auf ein passivfähiges Akkusativobjekt); davon läßt sich der *intransitive* Gebrauch unterscheiden (Der Musiker spielt). Nach Scheuerl steht der intransitive Gebrauch von „Spielen“ dem Urphänomen näher. Tatsächlich kommt aber Scheuerl zu seinem Komtemplationsmoment, indem er den Begriff spielen transitiv benützt. Nämlich nicht: „ich spiele (mit etwas)“, sondern „etwas spielt mit mir“ bzw. „ich werde gespielt“, steht als Deutung im Vordergrund. Intransitiv gewendet: *Die Musik spielt auf der Bühne.* Aber: *Das Stück wurde von Profimusikern gespielt.*

*Hinweis:* Es gibt Verben, die nur intransitiv (es schneit), andere die nur transitiv gebraucht werden (ich nehme...das Brot), oder beide Vewendungsformen zulassen, wie z.B. spielen.

*Kommentar:* Scheuerls Monographie kann als die im deutschen Sprachraum bekannteste Spieltheorie bezeichnet werden. Sie gewinnt ihren Wert einerseits in der Aufarbeitung der in der reformpädagogischen Diskussion zwischen den beiden Weltkriegen weit verstreut liegenden Äußerungen über die Bedeutung des Spiels in der Erziehung, andererseits in der Formulierung von zeitüberdauernden "Wesensmerkmalen" des Spiels, die mittels der als "phänomenologisch" bezeichneten Methode gewonnen wurden. Andererseits sind zwei kritische Einwände zu formulieren, die den Wert dieser Theorie für spielpädagogische Zwecke durchaus relativieren.

1. Es liegt im Wesen der phänomenologischen Methode, daß sie weder Theorie eines Gegenstandes der realen Welt ist, noch sich auf konkretes Verhalten bezieht. Die phänomenologische Methode betrachtet konkretes Spielverhalten lediglich als Material, als Ausgangspunkt, insofern es in unserem Bewußtsein in Erscheinung tritt. Genauso aber sind in diesem Sinne sämtliche Analogien und

Wortzusammensetzungen, die irgend etwas mit Spiel zu tun haben, "Material" der phänomenologischen Analyse. Spiel als beobachtetes Verhalten z.B. bei Kindern, ist dem Phänomenologen (sofern er das Wesen des Spiels untersucht) nicht wichtiger als das "Spiel der Kolben einer Maschine", das "Spiel der Wellen am Meeresstrand", "Klavierspiel" oder das "Spiel der Mücken in der Abendsonne". Der Phänomenologe (der Wissenschaftler, der mit der phänomenologischen Methode arbeitet) fragt: Was steht *hinter* diesen ganz verschiedenen sprachlichen Erscheinungsformen von "Spiel", wenn ich alles Zufällige und Zeitbedingte beiseite lasse? Was macht den letzten Kern des "Spiels", sein Wesen, aus? Die phänomenologische Analyse darf, so gesehen, nicht verwechselt werden mit einer durch Beobachtung und Reflexion gewonnenen Analyse der *gegenständlichen Welt oder des Verhaltens von Menschen*. Die phänomenologische Analyse befragt im Grunde unsere *Sprache* bezüglich jener Vielfalt von Bedeutungen und Analogiebildungen, in denen der Spielbegriff in unser *Bewußtsein* dringt.

*Also: Die phänomenologische Methode untersucht keine Gegenstände der realen Welt, sondern Bewußtseinsinhalte, die über die Sprache durch Begriffe vermittelt werden.* Das bedeutet, daß die phänomenologische Spieltheorie *nicht* durch weitere, z.B. empirisch gewonnene Einsichten differenziert oder verbessert werden kann. Sie hat nach Scheuerl ihren Wahrheitswert in "der Evidenz unmittelbarer Anschaulichkeit" (1968, S. 8) und meint dergestalt, für alle Zeit das Wesen des Spiels dargestellt zu haben, d.h. sie ist nicht widerlegbar, wie eine empirische Theorie, hat aber gleichwohl den Anspruch, Maßstab zu sein, denn nach Scheuerl ist nur dort von Spiel zu sprechen, wo die von ihm postulierten sechs Wesensmerkmale auch in Erscheinung treten. alles andere darf nach Scheuerl nicht Spiel genannt werden. Ob *heute* aber ein neuer Versuch eines anderen phänomenologisch arbeitenden Wissenschaftlers zu demselben Ergebnis führt, ist doch nicht von vornherein anzunehmen (was der Phänomenologe, auch Scheuerl, allerdings tut).

2. Scheuerl erhob zwar den Anspruch eine phänomenologische Theorie zu entwickeln, konsequent hielt er diesen Anspruch aber nicht durch. Er müßte bei der Entwicklung seiner "Wesensmerkmale des Spiels" sehr viel strenger jene Stufen der phänomenologischen Methode anwenden, wie sie ihr Begründer, Edmund Husserl, entwickelte. Scheuerl erwähnt Husserl mit keinem Wort, sondern verweist lediglich auf das Buch von Wilhelm Reyer (Einführung in die Phänomenologie. Leipzig 1926). Im Grunde ist Scheuerl mit seiner spieltheoretischen Untersuchung einer *hermeneutischen* Interpretation des Spiels sehr viel näher als einer streng phänomenologischen. Dies soll der nachfolgende Exkurs deutlich machen.

### **6. Exkurs: Was heißt "Phänomenologie" und "phänomenologische" Methode?**

*Loch, W.: Phänomenologische Pädagogik, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 155, ff. Stuttgart 1983.*

*Danner, H. : Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, , Phänomenologie und Dialektik. München 1989. (hier das Kapitel „Phänomenologie“, S. 117 ff.)*

Phänomenologie (Ph.) ist wörtlich genommen "Lehre von den Erscheinungen". Sie hat es mit der Beantwortung der Frage zu tun, wie die Welt dem Menschen zum Bewußtsein kommt und wie sich der Mensch selbst dabei seiner selbst bewußt wird. Die Welt tritt im Bewußtsein des Individuums in Erscheinung, welchen Sinn geben wir diesen Erscheinungen?

Die Phänomenologie sucht die Phänomene zu ergründen, aber immer nur insoweit, als sie in unser Bewußtsein treten (nicht an sich). Phänomenologie ist also "Bewußtseinswissenschaft" - in einer verstehenden und ergründenden Methode, die sich von der lebensphilosophisch orientierten Hermeneutik (Dilthey) deutlich unterscheidet.

Phänomene sind etwas Anschauliches, sie bedürfen der Beschreibung. Ph. ist auf Beschreibung angewiesen. Die Grundthese der Ph. lautet, daß man die im Bewußtsein stattfindenden Vorgänge durch Beschreibung in ihrer ursprünglichen Gegebenheit objektivieren kann. Weil Beschreibung über Sprache geschieht, ist die Sprache, wie sie uns ins Bewußtsein tritt, ein wesentlicher Gegen-

stand ph. Analyse. Der Sinn eines Gegenstandes erfüllt sich in jenen Zusammenhängen, die die Sprache uns in ihrer zwischen Gegenstand und Subjekt vermittelnden Funktion aufzeigt.

Die phänomenologische Beschreibung ist insofern nicht bloße äußerliche Deskription, als sie anschaulich machen will, was man nicht sehen kann, nämlich Bewußtseinsvorgänge. Auf die Beziehungen zum Unbewußten (Psychoanalyse) braucht dabei nicht eingegangen zu werden; eher kritische Sichtweise von Loch!

Die phänomenologische Beschreibung ist also sowohl von der hermeneutischen, der psychoanalytischen als auch der empirischen Beschreibung zu unterscheiden.

Husserl versucht in seinen "logischen Untersuchungen (1900/1901) eine "reine Phänomenologie der Erlebnisse", insbesondere "Denk- und Erkenntniserlebnisse", zu ergründen, die Grundlage der Logik sind. Dies geschieht einerseits durch "Einlegen" von Sinn, der diese Erlebnisse erst verständlich macht, andererseits durch intuitive Wesensschau, die durch Rückführen des Bewußtseinsinhaltes auf das Wesen der Sache geschieht. Das Wesen der Sache zeigt sich nicht nur, wenn ich alles Äußerliche auf einen Kern zurückführe, sondern auch darin, daß es das invariante Moment ist, das, seiner Zufälligkeiten und Varianten enthoben, gewissermaßen als "Wesen" übrig bleibt.

Platons Ideenschau ist Husserl Vorbild für seine Methode der *Ideation* (der ideierenden Abstraktion). Das Wesen, das mit ihrer Hilfe ergründet wird, ist eine Struktur, die bei allen Individuen dieselbe ist, d.h. im Grunde nur bei einem einzigen Individuum vollzogen werden muß. Der gegenläufige Prozeß, der für die Ideation genügend Beispiele schafft, heißt *Variation* (eidetische Variation). Bei Kant z.B. sind Raum und Zeit nicht subjektunabhängig, sondern Auffassungsschemata unserer Erkenntnis.

Husserl kennt neben *Deskription* und *Intuition* noch zwei weitere methodische Komponenten, *Reduktion* und *Konstitution*. Husserl gilt nach Kant als der Wiederbegründer der Transzendentalphilosophie, weil er in dem "Zickzack" von Reduktion und Konstitution die ph. Rekonstruktion der menschlichen Weltbezüge aus dem konstitutiven Vermögen der Subjektivität leistete.

Im Zentrum der phänomenologischen Methode steht das Begriffspaar von *Intention und Attribution*, umrahmt von den Begriffspaaren *Deskription/Intuition* und *Reduktion/Konstitution*. Das Erkenntnisinteresse der Phänomenologie ist kein hermeneutisches, emanzipatorisches, technisches oder praktisches Interesse, sondern ein "schöpferisches", dem es um die Frage geht, wie das Ich in die Welt und die Welt in das Ich kommen (Problem der "Genesis" bzw. der "Konstitution" des Ichs in der Welt). Descartes ist für Husserl Anknüpfungspunkt, da dieser behauptete, die einzig unbestreitbare Gewißheit sei die Existenz des Selbstbewußtseins (Cogito ergo sum = ich denke, also bin ich).

*Edmund Husserl (1859-1938)* studierte neben Psychologie vor allem Philosophie, Mathematik und Astronomie in Leipzig (W. Wundt), Berlin (C. Stumpf, Paulsen), Wien (F. Brentano), promovierte dort 1883, habilitierte sich 1887 in Halle, Seit 1901 in Göttingen tätig, wurde er dort 1906 o. Prof. für Philosophie, war dann 1916-28 in Freiburg. 1936 verlor er wegen seiner jüdischen Abstammung den Professorentitel.

- 1891 veröffentlicht Husserl eine "Philosophie der Arithmetik"
- 1901 erschienen seine "Logische Untersuchungen", mit denen er sofort berühmt wurde. In diesem Werk führt er logische Konstanten und Operationen auf anschauliche Gegebenheiten zurück.
- 1913 erschien das zweite große Hauptwerk: "Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie". In diesem Werk versucht Husserl, durch die Methode der "transzendentalen Reduktion" von der Gegebenheit der Bewußtseinsakte ihr Wesen (Eidos) zu erschließen (Wesensschau).
- In den "Cartesianischen Meditationen" (frz. 1931, deutsch 1950) - Vorträgen, die er in Paris gehalten hatte - entwickelt Husserl die Lehre der konkreten transzendentalen Intersubjektivität, die die Konstitution einer objektiven Welt erklärt.

- Im Spätwerk Husserls ("Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, 1936) verbindet sich diese Intersubjektivitätstheorie mit der "natürlichen Einstellung" zur Lehre von der Lebenswelt. Damit ist der Typus einfachster menschlicher Orientierung gemeint, der sich vortheoretisch, praktisch in einem überschaubaren Kreis konkreter Subjektive vollzieht (Alltagswirklichkeit). Die Lebenswelt ist die immer präsente Schicht entwickelter Formen der Weltorientierung. Die transzendente Reduktion auf die transzendente Intersubjektivität kann erst nach Analyse der konkreten Lebenswelt vollzogen werden.

Husserls Begriff der „Lebenswelt“ hatte vor allem auf die Sozialwissenschaften im Sinne der Beschreibung des vortheoretisch im Alltag Gegebenen großen Einfluß (Alfred Schütz).

*Vertiefende Darstellung:* Husserl ist der Begründer der Phänomenologie, der vielleicht einflußreichsten philosophischen Strömung des 20. Jahrhunderts. Phänomenologie ist "Lehre von den Erscheinungen". Damit sind alle Erscheinungen gemeint, die in unser Bewußtsein kommen. Die Einheit des Bewußtseins in seinen verschiedenen Akten ist Gegenstand der Phänomenologie.

Danner: Die Phänomenologie will eine Methode sein, die *vor* allen anderen Wissenschaften notwendig ist, um diese zu begründen. Tatsächlich ist ihr Bezug jedoch größer zur Geistes- als zur Naturwissenschaft. Das liegt daran, daß sie zwar abstrahiert, aber nicht im naturwissenschaftlichen Sinne durch Quantifizierung. Die phänomenologische Wesensschau will vielmehr den Kern der Dinge erfassen unter Verzicht auf das Unwesentliche. Was als wesentlich/unwesentlich zu gelten hat, ist im meditativen Akt in mehreren Denkschritten zu klären.

Allerdings haben Schüler Husserls wie Heidegger und andere Anhänger der Phänomenologie diese dann in ihrem eigenen Sinne abgewandelt und befinden sich mit ihrer "Phänomenologie" meist nur noch vage in Verbindung mit Husserls eigentlichem Ansatz. In der Philosophie haben vor allem die Franzosen J.P. Sartre ("Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie.") und M. Merleau-Ponty ("Phänomenologie der Wahrnehmung", frz. 1945) an Husserl angeknüpft. In Deutschland spielt die phänomenologische Methode zuerst bei A. Fischer (Deskriptive Pädagogik; 1915), später bei O.F. Bollnow sowie bei dem Niederländer Martinus J. Langeveld eine Rolle. Husserls Phänomenologie ist für eine bestimmte Richtung in der Soziologie, die "verstehende Soziologie" wichtig geworden. Sie wurde insbesondere von Alfred Schütz in die Soziologie eingeführt.

Folgende Grundsatzaussagen lassen sich treffen (vgl. Diemer, S. 86):

1. Alle Bewußtseinsakte sind "gerichtet", also intentional, d.h. Bewußtsein ist immer "Bewußtsein von etwas". Dies bezieht sich auf die Subjektivität im allgemeinen als auch auf die einzelnen Bewußtseinsakte. Jeder Akt besteht aus einer konkreten Gegebenheit (*Noesis*, geistiges Wahrnehmen, Denken) und dem intentionalen Moment (Noema). Das Noema ist das geistig Wahrgenommene, der *Inhalt* des Gedachten, das Sinn und Bedeutung impliziert.

So gesehen ist alles intentionales Erfahren eine *Apperzeption* (= bewußtes Erfassen) von *etwas* - im Gegensatz zum (begrifflich nicht bewußten) sinnlichen Wahrnehmen, der *Perzeption*, als der 1. Stufe der Apperzeption; zugleich ist es immer eine "Apperzeptieren von etwas als etwas".

Damit ist das Moment der *Konstitution* gegeben: "Sein" heißt immer "sein als etwas". Entsprechend ist, hermeneutisch gesehen, die Begegnung mit dem zu Interpretierenden immer ein "Verstehen von etwas als etwas". Steht bei Husserl anfangs die individuelle Ego-Subjektivität im Vordergrund, so später immer mehr die Intersubjektivität.

Aufgabe der Phänomenologie als einer Methode:

*Phänomenologie will die "Welt" als die im intersubjektiven Bewußtsein erscheinende Gegebenheit (als etwas) in ihrem Zustandekommen und in ihren Strukturen deutlich machen.*

Die Welt ist für die Phänomenologie nur im Bezug zum Welt-erlebenden-Subjekt Thema. Das subjektive Moment im phänomenologischen Ansatz bezieht sich auf das "intentionale Erlebnis von etwas". Der phänomenologische Erkenntnisprozeß schreitet jedoch von diesem subjektiven zu einem intersubjektiven Verständnis voran. Die "Wesensschau" hat gewissermaßen einen allgemeinen Geltungsanspruch.

Nach Danner sind vier Ebenen des Reflexionsprozesses zu unterscheiden:

### *1. Von der theoretischen Welt zur natürlichen Einstellung*

Die theoretische Einstellung ist die "zurechtgemachte"; das Vorurteil, die Tradition, die Wissenschaft, die Ideale, der Zufall prägen unsere Einstellung "theoretisch". Mit der Forderung "Zu den Sachen selbst" ist zunächst die Forderung nach einer "natürlichen Einstellung" (Spontaneität, Alltagswirklichkeit) als Ausgangspunkt verbunden; alle ethischen, ästhetischen, logischen Axiome sollen unberücksichtigt bleiben. Sich nicht bestimmen lassen vom "man".

Die Lebenswelt geht der Wissenschaft voraus, auf sie muß ich zurückgehen, wenn ich eine Methode anwenden will, mit der ich Wissenschaft überhaupt erst begründen will.

### *2. Von der natürlichen zur phänomenologischen Einstellung*

Reduktion der natürlichen Einstellung auf die phänomenologische. Die natürliche E. kann sich nicht selbst anschauen. Benötigt wird die Distanz und das Unbeteiligtsein an den Denkerlebnissen. Diese Haltung wird phänomenologische Einstellung genannt. Ich schaue unbeteiligt zu und reflektiere die Intentionalität. Der Gegenstand erscheint *als* Gegenstand. Dabei spielt keine Rolle, ob der Gegenstand real existent ist oder nicht. Ich "enthülle und beschreibe" meine Denkkakte gleichsam als Unbeteiligter (vgl. Würzburger Schule!).

### *3. Wesensschau (eidetische Reduktion)*

Mit Hilfe der phänomenologischen Einstellung wird nun versucht, das Wesen des Gegenstandes herauszuarbeiten. Dies geschieht, indem alles Variable, Zufällige und Situationsbedingte des untersuchten Gegenstandes (der nach der eingangs gegebenen Definition ein Bewußtseinsakt ist) als nicht-wesentlich bestimmt und entfernt wird, so daß seine eigentlichen, *invarianten* Momente hervortreten. Das Wesen einer Sache "ist also das Durchgängige, Konstante eines variierten intentionalen Gegenstandes" (Danner 1989, S. 131).

Husserl spricht außerdem noch von einer weiteren Reduktionsstufe, der "transzendentalen Reduktion", die vom intentionalen Bewußtseinsakt auf das allen subjektiven Bewußtseinsakten vorgegebene *transzendente Ich* zurückgeht. Hier wäre allerdings eine ontologische Ebene der Reduktion erreicht, die die Wesensschau des Gegenstandes, die unser Hauptinteresse ist, wiederaufhebt, weshalb wir sie hier nur zu erwähnen, aber nicht auszuführen brauchen.

Für diejenigen Wissenschaftler, die die Phänomenologie als Erkenntnisweg wählten, sie aber keineswegs streng im Sinne von Husserl, sondern in vielfach davon abweichender Weise benutzten, gilt die Warnung Eugen Finks, Husserls Lehre dürfe nicht als „Allerweltsphänomenologie“ oder als „naiver Realismus“ mißverstanden werden (vgl. Kolb 1990, S. 265 f.).

## **7. Spiel als „Weltsymbol“ (Eugen Fink) und als fundamentalontologischer Zugang zu einer Hermeneutik des Kunstwerks (Hans-Georg Gadamer)**

Fink, E.: *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. Freiburg 1957

Fink, E.: *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart 1960.

Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2 Bde. Tübingen 1990.

Kolb, M.: *Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel*. Köln 1990. (hier der Abschnitt: *Die Spieltheorie Finks*, S. 263 ff.)

Auf den Menschen bezogen finden wir den phänomenologischen Ansatz vor allem in Verbindung mit der Existenzphilosophie. Spiel ist eine Grunderfahrung des Menschen, ein Existenzial wie die Sorge, die Liebe oder die Schuld. So kann Fink in seiner kurzen Abhandlung „Oase des Glücks“ sagen:

Der Mensch ist in der Gänze seines Daseins, und eben nicht bloß in einem Bezirk, bestimmt und gezeichnet durch den hereinstehenden und bevorstehenden Tod, dem er entgegenght, wohin immer er auch geht. Als leib-sinnliches Wesen ist er ebenso im Ganzen bestimmt durch den Bezug zum Widerstand zum schenkenden Segen der Erde. Und gleiches gilt für die Dimension der Macht und der Liebe im Mitsein mit Mitmenschen. Der Mensch ist wesenhaft Sterblicher, wesenhaft Arbeiter, wesenhaft Kämpfer, wesenhaft Liebender und - wesenhaft Spieler. Tod, Arbeit, Herrschaft, Liebe und Spiel bilden das elementare Spannungsgefüge und den Grundriß der rätselhaften und vieldeutigen menschlichen Existenz. (Fink 1957, S. 18)

Fink sieht im Spiel eine eigene Weise menschlicher Daseinsverwirklichung, gleichzeitig aber auch „ein Existenzphänomen von ganz rätselhafter Art“ (ebenda, S. 27). Es erscheint in vielen „Masken“. Die Strukturmerkmale des Spiels, die durch „Entlarvung“, d.h. Entfernung dieser Masken“ sichtbar werden, sind nach Fink - unter anderem - die Spiellust (die auch Trauer und Leid enthalten kann), der Spielsinn (seine eigentümliche Bedeutung für den Spielenden), die Spielgemeinde (die „eine Grundmöglichkeit sozialer Existenz“ darstellt), die Spielregel (die den Spielenden eine Freiheit erzeugende Bindung des Verhaltens gibt), das Spielzeug (also reale oder imaginäre Objekte, mit denen gespielt wird), die Spielrolle (durch die der Spieler seine eigentümliche Doppelsexistenz erfährt). Alle diese einzelnen Strukturmerkmale faßt Fink zusammen im Begriff der Spielwelt: „Spielen ist magische Produktion einer Spielwelt.“ (ebenda, S. 35)

Für Fink ist das Spiel „Sinn des Seins“ (ebenda, S. 49). Er grenzt seine fundamentalontologische Sichtweise des Spiels von einer bloß ästhetischen Betrachtung des Spiels ab. Der Mensch ist „aufs Spiel“ gesetzt:

Wird das Wesen der Welt als Spiel gedacht, so folgt für den Menschen, daß er das einzig Seiende ist im weiten Universum, welches dem waltenden Ganzen zu *entsprechen* vermag. Erst in der Entsprechung zum Übermenschlichen vermöchte dann der Mensch in sein einheimisches Wesen zu gelangen. Die spielhafte Offenheit des menschlichen Daseins zum spielenden Seinsgrund alles Seienden hin drückt der Dichter ... aus. (ebenda, S. 51 f.)

Fink hat in seinem Buch, „Spiel als Weltsymbol“ (1960) diesen Gedanken im Rahmen einer „Metaphysik des Spiels“ weitergeführt. Der metaphysischen und kultisch-mythischen Sichtweise des Spiels läßt Fink eine dritte folgen: die weltliche. Danach ist die Welt selbst ohne Grund und Zweck entstanden, eine freie Bewegung im Grenzenlosen, ein Spiel ohne Spieler. Fink sagt: "Alles Seiende ist kosmisches Spielzeug, aber auch alle Spieler sind selbst nur gespielt". Spiel als „Weltsymbol“ bestimmt das besondere Verhältnis zwischen Mensch und Welt.

Der Philosoph Hans-Georg Gadamer hat in seinem Hauptwerk „Wahrheit und Methode“, dessen zentrales Thema die Hermeneutik in einem - von der Existenzphilosophie und der Phänomenologie beeinflussten - *fundamentalontologischen* Verständnis ist, dem Spiel ein umfangreiches Kapitel gewidmet. Gadamer untersuchte die Frage nach der Wahrheit der Kunst und sah in seinem Versuch, die *Seinsweise des Kunstwerks* jenseits eines bloß ästhetischen Bewußtseins zu ergründen, den Schlüssel für das hermeneutisch-geisteswissenschaftliche „Verstehen“ in einem neuen Sinne. Dabei benutzte Gadamer das Spiel als „ontologischen Leitfaden der Hermeneutik“, d.h. als ein Phänomen, über das sich der Zugang zum eigentlichen Sein (griechisch *on*; von daher der Begriff *ontologisch*) des Kunstwerks erschließt.

Zentral bei Gadamer ist die Aussage, daß das Spiel über die bloße subjektive Erfahrung des Spielenden hinaus geht, vielmehr einen vom Subjekt unabhängigen Ansichcharakter in der gegenständlichen Welt besitzt. „Alles Spielen ist ein Gespieltwerden.“ (Gadamer 1990. Bd. 1, S 112) Seine ei-

gentliche Vollendung besitzt das Spiel in der spezifischen Seinsweise, *Kunst* zu sein. Dieser Übergang vollzieht sich durch die „Verwandlung ins Gebilde“, ein Vorgang, der „Verwandlung ins Wahre“ ist. (ebenda, S. 118)

Der Begriff der Verwandlung soll also die selbständige und überlegene Seinsart dessen, was wir Gebilde nannten, charakterisieren. Von ihm her bestimmt sich die sogenannte Wirklichkeit als das Unverwandelte und die Kunst als die Aufhebung dieser Wirklichkeit in der Wahrheit. Auch die antike Kunsttheorie, die aller Kunst den Begriff der *Mimesis*, der Nachahmung, zu Grunde legt, ist dabei offenkundig von dem Spiel ausgegangen, das als Tanz die Darstellung des Göttlichen ist. (ebenda)

Bei Platon, in der platonischen Philosophie (und von daher auch in der Theorie der Künste) spielte der Begriff der *Mimesis* („Nachahmung“) eine zentrale Rolle. Mit ihm ist das abbildartige Verhältnis der Entsprechung zwischen der phänomenalen Welt des konkret Dargestellten und der ihm zugrundeliegenden Ideenwelt bezeichnet. Es ist naheliegend - und diese Sichtweise greift Gadamer auf - im Spiel ein objektives Gebilde mit „mimetischem“ Charakter“ zu sehen: Es ist ein Gebilde, in dem etwas zur Darstellung gelangt, dessen ursprünglicher, überzeitlicher Charakter sich uns enthüllen kann. Diese Sichtweise ist aber auch diejenige, die die Wahrheit des Kunstwerks enthüllt.

Das Spiel ist Gebilde - diese These will sagen: seinem Angewiesensein auf das Gespieltwerden zum Trotz ist es ein bedeutungshaftes Ganzes, das als dieses wiederholt dargestellt und in seinem Sinn verstanden werden kann. Das Gebilde ist aber auch Spiel - weil es - dieser seiner ideellen Einheit zum Trotz - nur im jeweiligen Gespieltwerden sein volles Sein erlangt. (ebenda, S. 122)

Gadamers These der Äquivalenz von Spiel und Kunstwerk wird durch den Gedanken bestimmt, daß beide

- über den Charakter des bloß subjektiv Geschaffenen hinausgehen, d.h. objektive Gebilde sind;
- angewiesen sind auf die *Darstellung* ihrer selbst;
- aus der Zeitlichkeit des Daseins in die Überzeitlichkeit des Seins treten können (man vergleiche diese Aussage mit dem Moment der „inneren Unendlichkeit“ bei Scheuer!) und damit ihre „Seinsvalenz“ offenbar wird.

Gadamer zieht ein vorläufiges Fazit, das am Ende seiner Untersuchung einmündet in die Frage nach der Wahrheit des Spiels als Frage nach der Wahrheit des hermeneutischen Verstehens:

Was ist das, ästhetisches Sein? Wir haben am Begriff des Spiels und der Verwandlung ins Gebilde, die das Spiel der Kunst kennzeichnete, etwas Allgemeines aufzuweisen gesucht: daß nämlich die Darstellung bzw. Aufführung von Dichtung und Musik etwas Wesenhaftes und durchaus nicht Akzidentelles ist. In ihnen vollendet sich nur, was die Werke der Kunst selber schon sind, das Dasein dessen, was durch sie dargestellt wird. Die spezifische Zeitlichkeit des ästhetischen Seins, im Dargestelltwerden sein Sein zu haben, wird im Falle der Wiedergabe als selbständige und abgehobenen Erscheinung existent. (ebenda, S. 138 f.)

Ein Spiel ist das Verstehen also nicht in der Weise, daß der Verstehende sich spielerisch zurückbehielte und dem Anspruch, der an ihn ergeht, die verbindliche Stellungnahme vorenthielte. ... Wer versteht, ist schon immer einbezogen in ein Geschehen, durch das sich Sinnvolles geltend macht. So ist es wohlbegründet, daß für das hermeneutische Phänomen derselbe Begriff des Spiels gebraucht wird, wie für die Erfahrung des Schönen. Wenn wir einen Text verstehen, so nimmt das Sinnvolle desselben genau so ein, wie das Schöne für sich einnimmt. Es bringt sich zur Geltung und hat immer schon von sich eingenommen, bevor einer sozusagen zu sich kommt und den Sinnanspruch, der an ihn ergeht, zu prüfen vermag. Was uns in der Erfahrung des Schönen und im Verstehen des Sinnes der Überlieferung begegnet, hat wirklich etwas von der Wahrheit des Spiels. Wir sind als Verstehende in ein Wahrheitsgeschehen einbezogen und kommen gleichsam zu spät, wenn wir wissen wollen, was wir glauben sollen. (ebenda, S. 494)

Gadamer hat in Ergänzung zur kunsttheoretisch-hermeneutischen Sichtweise das Spiel ebenso als Schlüssel zum Wesensverständnis des *Gesprächs* hervorgehoben. (vgl. Gadamer 1990, Bd. 2, S. 151 f.)

### III. PSYCHOLOGISCHE SPIELTHEORIEN

#### 1. Die Bedeutung des Spiels in der Entwicklungstheorie Jean Piagets

*Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.*

*Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. 2. Aufl. Stuttgart 1983. (Erstveröff. Paris 1932)*

*Piaget, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Hrsg. u. übers. v. A. Leber. Frankfurt/M. 1995.*

*Weitere Literatur:*

*Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. 2. Aufl. Stuttgart 1973.*

*Piaget, J./B. Inhelder: Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde. Stuttgart 1969.*

*Als Einführung in Piaget wird empfohlen:*

*Mary Ann Pulaski: Piaget. Eine Einführung in seine Theorien und sein Werk. Ravensburg 1975.*

*Franz Bugge, Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1985.*

#### 1. Das Spiel in den überkommenen Phasentheorien der Entwicklung

Die Entwicklungspsychologie hat in den ersten dreißig Jahren des 20. Jahrhunderts einen bedeutenden Aufstieg genommen. Der sog. "Pädagogik vom Kinde aus" lief eine Psychologie parallel, die auf empirischem Wege den Nachweis zu erbringen suchte, daß das Kind kein kleiner Erwachsener sei, sondern ein eigenständiges Wesen mit einer eigengesetzlichen Entwicklung. Das Kinderspiel wurde zum Gegenstand vielfältiger empirischer Untersuchungen, die Bedeutung des Spiels für die gesunde Entwicklung des Kindes im wesentlichen bestätigten.

Die Anschauung, die Jugendentwicklung vollziehe sich in der Abfolge von Phasen bzw. Stufen, war insbesondere im deutschsprachigen Raum weitverbreitet (Ch. Bühler, Oswald Kroh, Adolf Busemann, Wilhelm Hansen, Otto Tumlirz). Von der Phasenlehren her versuchte man, bestimmte Spielformen einem bestimmten Entwicklungsabschnitt als phasentypische Erscheinung zuzuordnen. Man sagte etwa: Im Alter von 3 bis 6 Jahren ist die eigentliche Spielzeit, mit 6 Jahren beginnt der Umbruch (Schuleintritt) und die Arbeit tritt als neues phasenspezifisches Phänomen auf. Stehen mit dem Schuleintritt Spiel und Arbeit noch gleichberechtigt nebeneinander so wird das Spiel mehr und mehr durch die Arbeit verdrängt.

Die Tendenz, von der Spielhaltung des Vorschulkindes und der Arbeitshaltung des schulreifen Kindes zu sprechen, führte allerdings auch zu gewissen Simplifizierungen, da die *individuellen* Lernerfahrungen der Kinder in der „phasentypischen“ Betrachtung zu kurz kamen. Die Spielwelt des Vorschulkindes ist dabei nicht als etwas Unnützes, den Zustand des Unreifen dokumentierend, zu betrachten. Durch Lernmaterialien angereicherte, pädagogisch gestaltete Spielsituationen können dem Kind wesentliche Entwicklungsimpulse und Lernanregungen geben. Auf der anderen Seite wollen wir in der Schule wesentlich mehr dem kreativen Spiel unsere Aufmerksamkeit schenken und die Grenzen, die man bisher errichtet hat, aufheben: Bisher hieß es etwa - und viele Eltern sind auch heute immer noch dieser Ansicht: In der Schule wird gelernt (gearbeitet), zu Hause (soweit die Hausaufgaben gemacht sind) darf gespielt werden. Heute gewinnt in der Grundschule auch das

Spielen an Bedeutung. Es ist bei aller Kritik an der phasentheoretischen Begründung von Spiel und Arbeit ein Verdienst der älteren Entwicklungspsychologie daß sie erkannt hatte:

- a) Spiel ist eine Grundform der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt.
- b) Spiel ist eine Daseinsnotwendigkeit des Kindes. Einschränkung von Spielmöglichkeiten - insbes. in den ersten 6 Lebensjahren - bedeutet zwangsläufig eine Einschränkung von Entwicklungsmöglichkeiten. Das gilt ebenso für das geistig behinderten Kind, das weit weniger spontan zu spielerischem Gestalten fähig ist als das normalentwickelte Kind. Dennoch bieten ihm Spielmöglichkeiten mit Objekten und Spielpartnern vielfältige Entwicklungsanreize.

Ein zweites Verdienst der älteren Entwicklungspsychologie besteht in den Versuchen, die verschiedenen Formen des Spiels in den verschiedenen Entwicklungsstufen zu klassifizieren. Ich nenne als Beispiel die Einteilung von Charlotte Bühler. Sie unterscheidet (Kindheit und Jugend, 3. Auflage 1931):

1. Funktionsspiele
2. Fiktionsspiele (einschließlich Rollenspiele!)
3. Rezeptionsspiele (bis zum 3. Lebensjahr)
4. Konstruktionsspiele

Die älteren deutschen Phasentheorien der Entwicklung sind nur noch historisch interessant. International hat den Versuch, die menschliche Individualentwicklung als einen in Phasen bzw. Stufen gegliederten Prozeß zu begreifen, heute im Grunde nur eine einzige Theorie überstanden: die Entwicklungstheorie von Piaget.

## **2. Piagets Grundvorstellung des Entwicklungsvorganges**

Der Kernpunkt der Entwicklungstheorie Piagets liegt in der Frage nach der Entwicklung des menschlichen Erkenntnisvermögens. Dieser Frage wandte sich Jean Piaget (1896-1980), von Haus aus Biologe, vor allem als Psychologe und Philosoph zu, Bei Arbeiten an einem Intelligenztest entdeckte Piaget (vgl. Pulaski, S. 12), daß Fragen folgender Art Kindern unter 12 Jahren gewisse Schwierigkeiten bereiten:

"Unter meinen Blumen sind einige Butterblumen. Enthält mein Strauß (1) nur gelbe Blumen, (2) einige gelbe Blumen, (3) keine gelben Blumen?"

Ihn begannen die Gründe der Schwierigkeiten der Kinder, die richtige Antwort zu geben, mehr zu interessieren als der Test.

Auf welchen Wegen kamen die Kinder zu ihren Antworten? Welche Denkprozesse führen sie in die Irre? Welche Faktoren konnten sie bei ihrer Suche nach der richtigen Lösung nicht erfassen?

Um diese Fragen zu klären, begann Piaget, das kindliche Denken zu studieren. Er konfrontierte die Kinder mit Fragen nach Beziehungen oder dem Verhältnis von Ursache und Wirkung", entwickelte originelle Experimente, mit denen gezeigt werden konnte, auf welcher Stufe der Denkentwicklung das jeweilige Kind stand. Mit 25 Jahren (1921) wurde er Forschungsdirektor des berühmten Institutes Jean Jaques Rousseau an der Universität Genf und publizierte in den folgenden 10 Jahren seine Entwicklungstheorie in fünf Büchern.

Piagets Entwicklungstheorie beruht im Grunde auf einem biologischen Verständnis, das das Verhältnis zwischen dem Menschen (dem biologischen Organismus) und seiner Umwelt in Beziehung setzt. In der Auseinandersetzung zwischen Organismus und seiner Umwelt finden einerseits Prozesse der Angleichung, andererseits Prozesse der Umstrukturierung statt. Diese beiden gegenläufigen Prozesse, die immer in einem bestimmten Gleichgewichtsverhältnis (Equilibration) zueinander stehen - nennt Piaget, wie oben ausgeführt, *Assimilation* und *Akkomodation*.

*Assimilation* und *Akkomodation* sind die beiden grundlegenden Prinzipien, die den Entwicklungsprozeß steuern. Intelligentes Verhalten ist Anpassung (Adaptation) an die Umwelt, die in zweifacher Weise geleistet werden kann:

- a) „Anpassung“ ist einmal im Sinne einer Erweiterung bestehender Verhaltensschemata zu verstehen, indem die wahrgenommenen Umweltstimuli an das bestehende Verhaltensrepertoire angepaßt wird (und es dadurch erweitert) = Assimilation.
- b) „Anpassung“ wird zum anderen geleistet, indem das bestehende Verhalten sich an die Umweltstimuli anpaßt, d.h. die bestehenden Verhaltensschemata werden umstrukturiert (= Akkomodation).

*Vertiefung:* Als *Assimilation* bezeichnet Piaget die Angleichung der Erfahrungsgegebenheiten an schon bestehende Denk- und Handlungsschemata. Beispiel: Wenn ein Kind gelernt hat, sich an einem Stuhl hochzuziehen und von da auf einen Tisch zu gelangen, dann versucht es dasselbe auch von anderen Stühlen aus, die am Tisch stehen - es braucht dabei sein Verhaltensschema nicht zu ändern, sondern hat nur den neuen Gegenstand der bisherigen Struktur einverleibt. *Gewohnheiten* bilden sich über Assimilationsvorgänge aus.

Anders ist die Situation wenn plötzlich *kein* Stuhl da steht, und das Kind auf den Tisch will. Der hier aufgetretene Konflikt kann nur gelöst werden, wenn das Kind sein bisheriges Verhaltensschema ändert, sich umsieht nach einer Steigelegenheit, diese heranschiebt, und nun auf den Tisch klettert. Diesen Vorgang der Modifikation von Schemata, um sich neuen Milieubedingungen anzupassen, nennt Piaget *Akkomodation*. Alle Handlungen, die Nachahmung von Erwachsenenhandlungen sind, sind solche Akkomodationshandlungen. Nachahmung = Angleichung der bisherigen Verhaltensschemata des Kindes an (vollkommen) neue des Erwachsenen.

Assimilation und Akkomodation stehen in einem Gleichgewichtsverhältnis zueinander, das sich mit zunehmender Entwicklung verändert und ausdifferenziert. Den Prozeß dieser Gleichgewichtsfindung nennt Piaget *Equilibration*. Der Entwicklungsprozeß hat eine eindeutig irreversible Richtung:

- von der Egozentrizität (ich sehe die Welt nur von mir aus; *ich* bin die Welt) zur Mehrperspektivität (ich kann mich in andere Sichtweisen hineinversetzen, kann ebenso logische Gesetze, die unabhängig von meiner Wahrnehmung existieren, nachvollziehen);
- von der Wahrnehmungsabhängigkeit des Denkens und Handelns zur Wahrnehmungsunabhängigkeit;
- von der Starrheit und einseitigen Gerichtetheit des Denkprozesses zur Flexibilität und Reversibilität.

Für Piaget ist Entwicklung die Veränderung von Verhaltensstrukturen zu einem größeren Gleichgewicht hin. Größeres Gleichgewicht bedeutet dabei:

- Vergrößerung des Handlungsfeldes;
- größere Mobilität und größere Stabilität des kognitiven Bewußtseins.

Beziehe ich den Prozeß der zunehmenden Unabhängigkeit von Denken und Wahrnehmung auf die Entwicklung des Spielverhaltens, so kann sie mit den Begriffen *Dezentrierung* und *Dekontextualisierung* allgemein beschrieben werden. *Dezentrierung* = zunehmende Ablösung des (Spiel-)Handelns vom Ich, d.h. am Anfang ist das Spiel des Kindes sehr egozentrisch-subjektbezogen, später geht es auf andere ein und lernt noch später, sich in die Situation anderer hineinzuversetzen (= Perspektivenwechsel). *Dekontextualisierung* = zunehmende Ablösung des (Spiel-)handelns von *konkreten* Spielfiguren, d.h. abstrakte Gegenstände können in zunehmendem Maße zum Rollenspiel genutzt werden.

Assimilation und Akkomodation sind in jedem Verhalten nachweisbar. Piaget geht nun von folgender Überlegung aus: Überwiegt in einem Handlungsschema des Kleinkindes die Akkomodation

(gegenüber Assimilation) dann ist dies "Nachahmung". Überwiegt die Assimilation gegenüber der Akkomodation, dann nennt er das *Spiel*. Das gilt in erster Linie für die Entwicklung der sensomotorischen Schemata (d.h. für den Wahrnehmungs- und Bewegungsapparat) bis zum 2. Lebensjahr. Als sensomotorische Intelligenz bezeichnet Piaget Handlungen, in denen Akkomodation und Assimilation in einem noch relativ unflexiblen Gleichgewicht zueinander stehen. In späteren Entwicklungsabschnitten entwickeln sich aus der sensomotorischen Intelligenz die Formen des vorbegrifflich symbolischen Denkens (bis zum 4. Lebensj.), des anschaulichen Denkens (bis zum 7. Lebensjahr), der konkreten Operationen (bis zum 12. Lebensjahr), der formalen Operationen (ab dem 12. Lebensjahr).

Die Entwicklungstheorie Jean Piagets gehört zu klassischen Theorien der Entwicklung der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts. Piaget unterscheidet verschiedene Phasen bzw. Stadien in der Entwicklung, aber diese sind im Gegensatz zu überkommenen „Phasenlehren“ nicht auf das gesamte leib-seelische Erscheinungsbild, sondern auf einen relativ eng definierten Bereich kognitiver Kompetenz bezogen. Dennoch ist der Anspruch dieser Theorie universal, also im Prinzip kulturübergreifend. Das Spiel besitzt in der Theorie der kognitiven Entwicklung Piagets einen besonderen Stellenwert.

Die Experimente, die Piaget durchführte, sind in ihrer Einfachheit genial. Mit ihnen konnte er zeigen, wie Reaktionen auf Wahrgenommenes jeweils in Abhängigkeit vom Alter des Kindes sehr unterschiedliches Niveaus besitzen können. Bekannt ist folgender Versuch: Eine je gleiche Anzahl von Perlen wird in zwei Gläser von gleicher Gestalt getan, so daß die Perlen gleichhoch im Glas stehen. Auf die Frage: „Wo ist mehr drin?“ wird ein Dreijähriger genauso wie ein Achtjähriger antworten: „In beiden gleichviel!“

Wird aber nun ein Glas umgeschüttet in ein anderes von sehr schmalen Durchmesser, so daß die Perlen hier höher stehen als im ersten Glase, so wird die Wiederholung der Frage beim Dreijährigen erbringen: „Im zweiten Glas ist mehr drin!“

Das Denken ist erst in einem höheren Entwicklungsstadium in der Lage, die Anzahl der Perlen als *invariante* Größe zu betrachten, die unabhängig von der Art der räumlichen Anordnung gegeben ist.

### **3. Die Entwicklungsstadien (=Entwicklungsstufen) nach Piaget**

#### *1. Die 6 Stadien der sensomotorischen Entwicklung (0-2 Jahre)*

1. *Stadium* = Übung der Reflexe und Instinktkoordination (0-1 M.)

2. *Stadium* = Bildung erster Gewohnheiten, Primäre Zirkulärreaktionen (1-4 M.) durch permanente Wiederholung von Verhaltensweisen werden bestimmte Grundschemata gefestigt (= reproduktive Assimilation). Primäre Zirkulärreaktionen = die per Zufall gefundenen Verhaltensweisen durch ständige Reproduktion zu stabilisieren. Zwei verschiedenen Einzelhandlungen (saugen und mit der Faust zappeln) werden zu einem neuen Verhaltensschema vereinigt: die Faust wird in den Mund gesteckt, später werden auch alle anderen Gegenstände in den Mund gesteckt. Das Kind wird am Ende der Periode auch fähig, gesehene Gegenstände zu greifen, allerdings müssen sich Hand und Gegenstand im selben Wahrnehmungsfeld befinden.

3. *Stadium* = Sekundäre Zirkulärreaktion (4-8 M.). Das Kind lernt, Dinge schnell zu erfassen, die es zufällig zu greifen bekommt, und es versucht zu ergreifen, was es sieht, ohne daß Hand und Objekt gleichzeitig im Wahrnehmungsfeld liegen müssen. Während sich die Primärzirkulation auf den eigenen Körper richten (Saugen, Greifen), beziehen sich die nun auftretenden Wiederholungshandlungen (= sekundäre Zirkulärreaktionen) auf den Nahbereich der Umwelt, auf Gegenstände, die Effekte erzielen wie Rassel, aufgehängter Ring. Das Kind versucht (z.B. durch Stoßen, Schlagen, Schütteln), Effekte, die ursprünglich nicht von ihm ausgelöst wurden, aufrecht zu erhalten. Mit dem Interesse an den Objekten der Außenwelt beginnt das Kind ein intentionales Verhalten zu entwickeln. Solches intentionales Verhalten wird um so mehr sichtbar, als das Kind sich jetzt einfacher Mittel bedient, um Effekte zu erzielen und aufrecht zu erhalten. Intentionalität ist ein wichtiges Kriterium

für Intelligenz, erste Form der Mittel-Zweck-Vorgehensweise. Das Ziel wird allerdings noch nicht von vornherein antizipiert, sondern immer erst im Nachhinein eines sich zufällig als interessant erweisenden Effektes gewählt. Das Verhalten ist noch primär wiederholungsorientiert.

4. *Stadium* = intentionales Verhalten (8-12 Monate). Mittelbenutzung und Zielsetzung treten nun deutlich auseinander, die Setzung von Zielen kann unabhängig von den Mitteln erfolgen. Das Kind vermag jetzt, früher erlernte Verhaltensweisen zu differenzierten Gesamtkomplexen des Verhaltens zu koordinieren. Es kann zum Beispiel einfache Hindernisse beseitigen, um an ein Ziel zu gelangen. Zum Beispiel das Schlagen, das vorher als Zielschema benutzt wurde (es machte Spaß alle möglichen Gegenstände zu schlagen und damit Effekte zu erzielen), wird jetzt als Mittelschema eingesetzt um z.B. etwas umzuwerfen, damit es an einen anderen Gegenstand herankommt. Zielobjekte werden jetzt auch erreicht, indem andere Gegenstände (Stöcke, Schnur) als Mittel eingesetzt werden.

5. *Stadium* = Tertiäre Zirkulärreaktionen: Experimentelles Vorgehen, Suche und Entdeckung neuer Mittel-Schemata (12-18- Monate). Es werden jetzt neue Mittel-Ziel-Schemata aktiv gesucht und entdeckt. Aktives Suchen nach Neuem = experimentelle Einstellung. Akkomodation wird jetzt nicht mehr nur von der Umwelt erzwungen, sondern als eigenständiges Ziel angestrebt. Die Wiederholung der neuen Erfahrung (Einsatz eines Mittel-Ziel-Schemas) geschieht jetzt nicht mehr gleichförmig stereotyp, sondern mit Variationen, um Effekte beobachten zu können, Gegenstände werden manipuliert und durch Versuch-Irrtum-Verhalten ihre Funktionen entdeckt. Intelligenter Instrumentengebrauch. [Karl Bühler sprach in diesem Zusammenhang vom „Schimpansenalter“ des Kindes]

6. *Stadium* = Übergangsstadium. Beginnende Interiorisation und Entwicklung der Symbolfunktion. (18-24 Monate). Manipulation von Gegenständen tritt jetzt immer stärker mit der Fähigkeit auf, Handlungsschemata innerlich, vorstellungsmäßig, geistig auszuführen und gegenseitig zu kombinieren. Es tritt immer stärker die Manipulation mit den inneren Repräsentationen äußerer Gegebenheiten auf. Die inneren Repräsentationen werden so abrufbar, daß das Kind von seinem äußeren Wahrnehmungsfeld unabhängig wird. Das ermöglicht eine flexiblere Anpassung an neue Situationen.

In den drei ersten Stadien fehlt die Nachahmung. Im 4. und 5. Stadium beobachtete Piaget die Nachahmung der am eigenen Körper nicht sichtbaren Bewegungen und die Nachahmung neuer Modelle, im 5. Stadium geschieht dies systematisch (vgl. Nachahmung, Spiel, Traum, S. 77).

## 2. Die Periode des voroperationalen Denkens (ca. 2-7 Jahre)

a) Entwicklung der Symbolfunktion, des sprachlichen, vorbegrifflichen und transduktiven Denkens (ca. 2-4 Jahre)

Anfänge generalisierbarer Begriffsbildung: *Alle Hunde werden mit dem Namen des Hundes bezeichnet, den das Kind besitzt* (= Repräsentanten einer Klasse werden nicht von der Klasse selbst unterschieden);

b) Das anschauliche Denken (ca. 4-7 Jahre): z.B. *Oma mit neuem Hut wird nicht sogleich als Oma erkannt; der dem Kind bekannte Berg ist schon ein anderer, wenn er ihn von einmal von einer anderen Seite aus sieht.* (Anfänge des logischen Denkens, aber noch wahrnehmungsabhängig); Begriffsklassen auf höherer Ebene können noch nicht gebildet werden: Wir hatten - siehe oben - den Perlenversuch erwähnt, der dies belegt. (Man gibt dem Kind 20 Holzperlen, von denen einige weiß sind, der größere Rest braun. Dann wird das Kind gefragt: "Sind in der Schachtel mehr Holzperlen oder mehr braune Perlen?") Das Kind kann nur *ein* Attribut zu *einer* Klasse zuordnen. Das Kind glaubt auf dieser Entwicklungsstufe, die Welt der Natur sei belebt und voller Absichten, wie es selbst (Animismus).

Das Denken im voroperationalem Stadium beruht nicht auf Sachlogik, sondern auf *Kontiguität*, auf dem erfahrenen zeitlich-räumlichen Zusammenhang der Dinge. Was gemeinsam auftritt, wird in eine kausale Beziehung zueinander gebracht. Wenn nach dem Donner verstärkt Regen einsetzt, führt das zu dem Schluß: Der Donner macht den Regen. Es lernt allmählich die Konstanz der Ob-

jekte und kann sie auch in einer anderen Umgebung wiedererkennen: z.B. zwei Reihen mit drei Knöpfen = drei Reihen mit 2 Knöpfen

### 3. Die Periode der konkreten Operationen (ca. 7-11 Jahre):

Das Denken wird frei von den Nötigungen der Wahrnehmung; das Kind kann begreifen, daß 2 Äpfel und 2 Äpfel 4 Äpfel sind, es kann umgekehrt die 4 Äpfel aufteilen in verschiedene Gruppierungen; es kann 2 Äpfel und 2 Birnen zusammenzählen und merkt nun, daß es für die Summe eine neue Oberklasse (Früchte) benötigt. Kinder können jetzt Gegenstände und Ereignisse der Reihe nach ordnen. Versuch- und Irrtum-Verhalten im praktischen Umgang (Waage-Beispiel: 2 gleichschwere Gewichte hängen, aber ungleich vom Mittelpunkt entfernt; wie kann der Waagebalken horizontal werden?)

### 4. Die Periode der formalen Operationen (ab 11-12 Jahren).

Erst jetzt ist die Einsicht da, daß die horizontale Distanz umgekehrt zum Gewicht steht, erst jetzt ist auch *logisch* klar, daß die beiden Gewichte gleichweit vom Mittelpunkt entfernt sein müssen, um den Waagebalken horizontal zu erhalten. Erst jetzt beginnt das Kind systematisch, die einzelnen Variablen zu erfassen:

*Versuch:* Vier Flaschen mit farb- und geruchlosen Flüssigkeiten (Wasserstoffsperoxyd 1, Wasser 2, verd. Schwefelsäure 3, Fixiersalzlösung 4); außerdem eine Flasche mit Kaliumjodid (g) + Pipette. Eine Mischung aus  $H_2O_2$ ,  $H_2SO_4$  und Kaliumjodid ergibt eine gelbe Flüssigkeit. Den Kindern wurden 2 Gläser gezeigt: eines mit Wasser, das andere mit einer Mischung aus Schwefelsäure und Wasserstoff-Speroxyd gefüllt. Sie gaben in jedes Glas einen Tropfen Kaliumjodid (g). In dem einen Glas (im letztgenanntem = 1+3) wurde sie gelb, in dem anderen blieb sie klar. (Hätten sie dem Glas mit der "gelb gefärbten" Flüssigkeit Fixiersalz hinzugegeben, wäre es wieder farblos geworden). Nun wurden die Kinder aufgefordert, gelben Sirup zu machen, indem sie die Substanzen auf irgend eine Weise kombinieren sollten.

Die präoperationalen Kinder versuchten, das Kaliumjodid jeweils mit *einer* Flasche zu prüfen. Die konkret-operationalen Kinder versuchten es mit jeweils 2 Flaschen, aber nicht systematisch, eher durch Versuch und Irrtum gelang es dann einzelnen. Erst die formal-operationalen Kinder probierten alle Kombinationsmöglichkeiten systematisch durch.

*Versuche zur Erhaltung der Substanz:* Versuch A (Piaget/Inhelder, S. 40): Man gibt dem dreijährigen Kind eine Tonkugel in die Hand und bittet es, danach eine andere anzufertigen, die "gleich dick und gleich schwer" ist. Wenn beide Kugeln als gleich anerkannt sind, verformt man eine der beiden - in dem man z.B. einen langen Faden oder eine Rolle aus ihr herstellt - oder zerschneidet sie in Stücke. Fehlende Invarianz im voroperationalen Stadium (was "länger" oder "mehr" ist, wird als "mehr" bezeichnet. Die Invarianz der Substanz, des Gewichts und des Volumens werden auf verschiedenen Entwicklungsstufen erkannt.

Versuch B (ebd. S. 226) *zur Invarianz des Gewichts* ist nur von älteren Kindern lösbar: Wir zeigen dem Kind zwei Stangen mit der Farbe von Blei und Eisen und fragen: "Was ist schwerer, eine Stange Blei oder einer Stange Eisen, wenn sie dieselbe Größe haben?" Die Kinder wissen fast immer, daß Blei schwerer ist. Wir fragen weiter: "Ist nun eine Eisenkugel, die gleich schwer ist (= dasselbe Gewicht hat) wie eine Bleikugel, *gleich groß* (= von derselben Größe) oder *größer* oder *kleiner*?"

## 4. Das Spiel bei Piaget - Entwicklung der Spielformen

In Parallelität zu den Entwicklungsstufen (Entwicklungsstadien) hat Piaget auch Stadien der Nachahmung bzw. des Spiels beschrieben. Bei der Klassifikation der Spielformen bezieht sich Piaget auf drei Typen: Das Übungsspiel, das Symbolspiel und das Regelspiel. Er kennt noch eine vierte Spielform, das Konstruktionspiel, das eine Mischform bildet und gleichsam zwischen allen dreien und

den angepaßten Verhaltensweisen steht. *Übung*, *Symbol* und *Regel* sind die basalen Strukturen des Spiels.

a) *Übungsspiele* sind alle Spiele der sechs Stadien sensomotorischen Intelligenz (0-2 J.)

b) *Symbolspiele*: Der weitere Gang der Entwicklung der Spielformen ist folgender: Mit dem Einsetzen des vorbegrifflich anschaulichen Denkens (Spracherwerb) setzt auch das Symbolspiel ein: Man kann nun ein Zeichen für ein anderes setzen (z.B. das ist eine Schlange!)

c) *Regelspiele*: Vom 4.-7. Lebensjahr ist eine Rückbildung der Symbolspiele zu verzeichnen, neue Qualitäten werden sichtbar: "kollektive Symbolik" (Rollenspiel); geordnete symbolische Kombinationen; dem Kind gelingt eine bessere Imitation der Wirklichkeit. Das Alter für *Regelspiele*: ab dem 7. bis 12. Lebensjahr: Die Anwendung der Spielregel setzt soziale Kommunikation und Distanz voraus sowie die Fähigkeit zum Wettkampf (Leistungsmotivation). Das Regelspiel entwickelt sich im Stadium II (4-7 J.) , hat aber seinen Schwerpunkt im Stadium III (7-12) und bleibt lebenslang bestehen.

Von 4-7 Jahren im Durchschnitt beginnt die Rückentwicklung der Symbolspiele... Drei neue Merkmale unterscheiden so die Symbolspiele dieses Stadiums vom 4.-7. Lebensjahr von denen des vorangegangenen Stadiums. Das erste ist die relative Ordnung der spielerischen Konstruktionen im Gegensatz zur Zusammenhanglosigkeit der symbolischen Kombinationen des Typs III. [...] Ein zweiter wesentlicher Fortschritt des Spiels vom 4. bis zum 7. Lebensjahr besteht darin, daß wachsende Sorge um Glaubwürdigkeit und um *genaue Imitation der Wirklichkeit* getragen wird. [...] Ein drittes Merkmal der Spiele vom 4. bis zum 7. Lebensjahr ist der Beginn der eigentlichen kollektiven Symbolik, d.h. der Spiele mit Differenzierung und Präzisierung von Rollen. (Piaget 1969, S. 179)

d) *Die Konstruktionsspiele*, die sich besonders nach dem 7. Lebensjahr entwickeln, gehen mit zunehmendem Alter über in Arbeit i.e.S.

## 5. Vertiefende Betrachtung einzelner Spielformen

Das Fiktionsspiel ist die wichtigste Form des symbolischen Denkens, und Piagets Spieltheorie ist deshalb interessant, weil sie auch die dem Kinde unbewußte Symbolik seines Spieles mit einbezieht und von daher eine Verbindung zum Traum und zur Psychoanalyse überhaupt herstellt.

Hans Aebli erläutert die Nachahmung in Piagets Theorie wie folgt. Nachahmung ist ein Verhalten, bei dem die Akkomodation als eine Angleichung an ein Verhaltensmodell (Vorbild) im Vordergrund steht. Sie ist eng verwandt mit der Wahrnehmungstätigkeit, denn diese bedeutet nichts anderes als das der wahrgenommenen Gegebenheit Nachfolgen und Explorieren.

Das Vorstellungsbild wiederum stellt nichts anderes dar als die Reproduktion der Wahrnehmungsakte im Inneren. Die Vorstellung geht den Linien nach, denen die Wahrnehmungstätigkeit "nachahmend" folgte. Damit konstituieren sich die einfachsten Bedeutungsträger des Denkens. Wenn diese Bedeutungsträger willkürlich und sozial genormt sind, werden sie zum Zeichen, z.B. zum Sprachzeichen d.h. zum Wort.

Beim Spiel, insbesondere beim Symbolspiel, steht auf der anderen Seite die Assimilation als eine souveräne "Vereinnahmung" irgendwelcher Gegenstände zum bloßen Zwecke der Ausübung eines interessanten Verhaltensschemas im Vordergrund. Blätter sind hier Teller, Steinchen, Brote usw. Das Spiel beginnt als Funktionsspiel (Übungsspiel) verinnerlicht sich zum Symbolspiel und wird, sozial reguliert und dezentriert, zum Regelspiel - oder aber zum sachgerechten Konstruktionsspiel - und damit zum Vorläufer der Arbeit.

In der Nachahmung und im Symbolspiel sind also die zwei Grundfunktionen des Verhaltens im Ungleichgewicht. Das eine Mal (Nachahmung) überwiegt die Akkomodation, das andere Mal die Assimilation (Symbolspiel). Dort wo sich das Kind der Sache stellt, ohne sich selbst und die Ge-

setze des eigenen Handelns aufzugeben (Nachahmung) und ohne sich über das Wesen der Sache hinwegzusetzen (Symbolspiel) sind Akkomodation und Assimilation im Gleichgewicht: und dort bereitet sich begriffliches und operatives Denken vor. Dieses Denken muß sich noch in seiner Generalisierbarkeit und seiner Flexibilität fortentwickeln, was durch den ständigen Antrieb der Unbefriedigtheit ausgelöst wird, der wiederum durch das Ungleichgewicht von Akkomodation und Assimilation bestimmt ist.

Das Regelspiel entwickelt sich im Stadium II, hat aber seinen Schwerpunkt im Stadium III (7-12) und bleibt lebenslang bestehen. (Piaget 1969, S. 176)

*Merke:* Nachahmung bzw. Nachahmungsspiel = Akkomodation; Symbolspiel = Assimilation; Repräsentation = geistiges, inneres (wahrnehmungsunabhängiges) Schema, mit dessen Hilfe ein Bild, Zeichen oder Symbol zur Darstellung äußerer Realität benutzt wird.

Piaget hat anhand des Murmelspiels von Kindern, insbesondere im Zusammenhang der Frage, welches Bewußtsein sie von der Spielregel (ihrer Einhaltung, aber auch möglichen Veränderung) haben, das moralische Bewußtsein von Kindern untersucht. Dieses Bewußtsein entwickelt sich vom autoritätsgebundenen Befolgen der Regel („Respekt vor der Autorität“) bis hin zur autonomen Selbstsetzung einer „gerechten“ Ordnung. Mit diesen Untersuchungen hat Piaget auch deutlich gemacht, daß dem Spielen (dem Regelspiel) auch eine moralische Qualität zukommt und über das Spielen auch Konzepte von Faineß, Gerechtigkeit, Gruppensolidarität und Gruppenverantwortung gelernt werden. (vgl. Piaget 1983)

### **3. Motivationspsychologische Spieltheorie (Heckhausen)**

*Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: A. Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 133-149. (zuerst: Antrittsvorlesung 1963, in: Psychologische Forschung 1963/64)*

Heckhausen beginnt seine Ausführungen mit der These, daß es zwar bereits viele Untersuchungen über das *Kinderspiel* gäbe, daß aber in den großen Gesamtdarstellungen und Lehrbüchern der Psychologie eine Würdigung des *Spielens* fehle. [Diese Aussage, 1963 vertreten, trifft heute nicht mehr zu - wie die Arbeiten z.B. von Sutton-Smith (1978), Einsiedler (1991) oder Oerter (1993) zeigen]. Damit möchte Heckhausen deutlich machen, daß es ihm nicht um das „Wesen“ des Spiels, sondern um die Analyse und Erklärung des *Spielens* als einer ganz bestimmten Form menschlicher Tätigkeit geht.

Heckhausen trifft eine zweite Unterscheidung mit Blick auf die spieltheoretischen Bemühungen seiner Zeit: Bisher habe man das Spiel - so vor allem Huizinga [ähnlich Scheuer!] - als ein nicht weiter ableitbares *Phänomen sui generis* („Urphänomen“) betrachtet, das sich allen Erklärungsversuchen widersetze. Er nennt diese Betrachtungsweise *phänotypisch* (am Phänomen, an der Erscheinung, orientiert) und möchte ihr eine *genotypische* Betrachtungsweise entgegensetzen. Das heißt Heckhausen will versuchen, für das *Spielen* eine den Grund seiner Entstehung begreifende Erklärung aufzuzeigen. Während die traditionelle Spieltheorie in ihrem Bemühen, die Besonderheit des Spiels von anderen Phänomenen abzugrenzen (z.B. Spiel - Ernst, Spiel - Arbeit u.a.), geht Heckhausen gleichsam den entgegengesetzten Weg: Er bemüht sich, den Blick „eher auf Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit anderen Verhaltensphänomenen [zu] richten, selbst wenn diese zunächst abgelegen erscheinen“ (S. 134).

Die traditionelle Triblehre, so fährt Heckhausen fort, erklärt Handlungen als Abbau eines zu großen Unlust verursachenden Spannungszustandes:

Wachsende Spannung ist unlustvoll, und sie wird zu mindern getrachtet. Das geschieht relativ plötzlich in sog. Befriedigungshandlungen. ... Damit wird übrigens die unhaltbare (und gewöhn-

lich nicht ausgesprochene) Voraussetzung impliziert, daß Lebewesen einen Zustand völliger Inaktivität und Ruhe anstreben...

Das Prinzip der Spannungsreduktion stellt ein Grundprinzip der klassischen Motivationslehre dar, wie sie die Psychoanalyse entwickelt hat. Dieser „homöostatischen“ (nach energetischem Ausgleich strebenden) Modellvorstellung des Psychischen stellt Heckhausen eine andere Auffassung gegenüber, die aus neueren Forschungen zum Neugier- und Explorationsverhalten bei Affen und anderen Wirbeltieren, aber auch aus hirnhysiologischen Forschungen (z.B. Reizung bestimmter Hirnareale) erwachsen sind. Dabei zeigte sich, daß die *Motivation* des Handelns nicht durch Spannungsminde- rung, sondern „durch Steigerung und Aufrechterhaltung eines gewissen Spannungs- und Erre- gungspegels geht. Im weiteren Verlauf seiner Darstellung geht Heckhausen von fünf verschiedenen Merkmalen des Spielens aus, die er im einzelnen beschreibt:

1. die Zweckfreiheit;
2. der Aktivierungszirkel, d.h. das Aufsuchen eines Wechsels von Spannung und Lösung, der in vielen Wiederholungen abrollt,
3. die handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegnender Welt;
4. die undifferenzierte Zielstruktur und die unmittelbare Zeitperspektive;
5. die Quasi-Realität.

Zu 1. *Zweckfreiheit*: Wenn die Zweckfreiheit als das klassische Merkmal des Spiels gilt (Spiel exi- stiert um seiner selbst willen, nicht um anderer Zwecke willen), so weist Heckhausen darauf hin, daß es eine ganze Reihe von Beschäftigungen und Tätigkeiten gibt, die zweckfrei sind, aber den- noch kein Spiel darstellen. Denkerische Betätigungen aller Art wie Kreuzworträtsel lösen, Forschen, Philosophieren, das künstlerische Gestalten, der Kunstgenuß, alle abenteuerlichen Unternehmungen, das Reisen, alle Formen der Unterhaltung.

Zu 2. *Der Aktivierungszirkel*: Dieses Merkmal beschreibt Heckhausen am ausführlichsten.. Es bildet auch den zentralen Bestandteil seiner Theorie. „Spielen“ bedeutet motivationspsychologisch: Es wird eine psychische Spannung von gewissen Graden aufgesucht, die nach mehr oder weniger kur- zer Frist, und zwar möglichst plötzlich, abfällt, sich anschließend wieder auflädt, abfällt.. und so fort. Der Begriff "Zirkel" bezieht sich auf die Wiederholung des Handlungsablaufes, nicht aber auf die genaue Verlaufsform des Spannungsgeschehens. Diese Verlaufsform ist nicht kreisförmig, was der Begriff „Zirkel“ suggerieren könnte, es handelt sich eher um eine *zackenförmige* Verlaufsgestalt im Sinne einer Kippschwingung mit langsamen Anstieg und schnellem Abfall, oder auch mit schnellem Anstieg u. langsamen Abfall.

Heckhausen beschreibt den Aktivierungszirkel des Spielhandelns am Beispiel des Spiels mit seiner Tochter:

Jutta, im Alter von 10 Monaten liegt im Laufställchen und steht in regem Blickkontakt mit dem Vater. Dieser nimmt ein Tuch und wirft es über ihre Augen. Sie gerät sofort in einen Erregungs- zustand, versucht sich heftig zappelnd zu befreien. Das vorher unmerkliche flache Atmen geht nun schnell und stoßweise. Der Beobachter hat dadurch den zwingenden Eindruck, daß das Kind sich in Not befindlich erlebt. Sobald es trotz des erregten und daher unkoordinierten Zappeln gelingt, das Tuch vom Gesicht zu ziehen, beruhigt sich der Atem sofort, und das Kind lächelt erleichtert-erlöst den Erwachsenen an. Dieser wirft das Tuch erneut. Nach wenigen Wiederho- lungen tritt die Mutter hinzu und hält den Vater an, das „grausame“ Spiel zu beenden. Aber das Kind erwartet eine Fortsetzung. Nachdem eine Weile nichts geschieht, greift es selbst das bei- seitegezogene Tuch auf, um es sich schnell über die Augen zu ziehen. Die ängstliche Atemstöße setzen nun schon ein, bevor das Tuch die Augen ganz verdeckt. Nach der Abdeckung ist das Kind sofort und sehr heftig um Befreiung bemüht, die trotz zahlreicher Wiederholungen des Spiels stets wieder große Erleichterung, Freude und eine Normalisierung des Atmens herbeiführt. (S. 136 f.)

Heckhausen macht an dieser Spielbeobachtung deutlich, daß der Aktivierungszirkel zwei Eigenschaften besitzt

- Das Affekterleben pendelt ständig um einen mittleren Spannungsgrad, der gleichweit entfernt ist von matter Langeweile und überwältigendem Affekt andererseits.
- Der Spannungsabfall bringt Entspannung und Erleichterung.

Die Erwartung des Spielenden ist davon bestimmt, daß dieser Abfall der Erlebnisspannung eintritt. Nur deshalb können relativ hohe Spannungsgrade noch ertragen werden. Dafür bringt Heckhausen ein zweites Beispiel „aus der Kinderstube:

Dorothee, im Alter von zwei Jahren, wird beim Fangenspiel vom Vater verfolgt. Jedesmal nimmt während des Verfolgtwerdens ihre Erregung sichtlich zu. Wird bei der Verfolgung eine ganz bestimmte Zeitdauer überschritten, so bleibt sie stehen, macht kehrt und rennt mit dem Ausdruck größter ängstlicher Erregung ihrem Verfolger in die Arme, was einen sofortigen und als ungemein erleichternd erlebten Spannungsabfall zur Folge hat. Das paradoxe Phänomen findet seine einfach Erklärung darin, daß Anstiegshöhe bzw. Anstiegsdauer des Aktivierungszirkels das noch tolerierbare Maß übersteigen. (S. 137 f.)

*Merke:* Ein mittlerer Aktivierungsgrad und ein rascher Aktivierungszirkel werden als ausgesprochen angenehm, als unterhaltsam, ja lustvoll erregend empfunden.

Heckhausen nennt bestimmte situative Gegebenheiten (Anregungskonstellationen), die in besonderer Weise für das Ingangsetzen des Aktivierungszirkels verantwortlich sind. Solche Anregungskonstellationen für Spielhandlungen sind in jedem Falle *Diskrepanzen* (ein Sammelbegriff für Ungleichheiten, Unterschiede, Unstimmigkeiten, Widersprüche), die das Erleben stimulieren. Sie wirken anziehend und werden vom Erwachsenen wie vom Kind spontan aufgesucht.

Heckhausen unterscheidet 4 verschiedene Kategorien von Diskrepanzen (Anregungskonstellationen):

- a) *Die Neuigkeit bzw. der Wechsel:* Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Wahrnehmung und früheren Wahrnehmungen (Erlebnissen). Darauf ist eines der stärksten menschlichen Motive gerichtet, die *Neugier*.
- b) *Der Überraschungsgehalt:* Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Wahrnehmung und jenen Erwartungen, die wir auf Grund früherer Wahrnehmungen bez. des Hier- und - jetzt Wahrgenommenen besitzen. Spiele, in denen Überraschungsgehalten eine Hauptrolle spielen ("Der Plumpsack geht rum"), haben einen sehr steilen Spannungsabschied und flachen Abfall. (Hier Steuerung der Überraschung durch Spieler).
- c) *Die Verwickeltheit:* Diskrepanz zwischen Teilen des gegenwärtigen Wahrnehmungs- bzw. Erlebnisfeldes. Ursprungsstelle für die Motivation zum Lösen von Problemen, zum zweckfreien Denken und Forschen überhaupt. Im Gegensatz zum Neuen oder Überraschenden hat das Verwickelte eine aktivierende Wirkung von längerer Dauer aus, deren Verlaufsform von Spannungsanstieg und -abfall auch viel weniger bewegt wird, sonst aber recht verschiedenartig sein kann.
- d) *Ungewißheit, Konflikt:* Diskrepanz zwischen verschiedenen Erwartungen bzw. verschiedenen Tendenzen. Tendenz zur Angst, Risikobereitschaft; das Gefährliche lockt paradoxerweise an, es in spielerisch- aufgelockerter Weise zu bewältigen (Balancieren auf Mauern, Spiel mit Feuer). Ungewißheit der Aussichten und der damit gegebene Konflikt (Gewinnen-Verlieren) führt zu lustvoll erlebten Aktivierungszirkeln; die Möglichkeit des Scheiterns ist immer Mithalten. Hohe Einsätze beim Glücksspiel; ein mittlerer Grad des Unvorbereitetseins bei einem öffentlichen Auftritt fordert die kreativen Kräfte heraus.

Die ersten drei Anregungskonstellationen (die Neuigkeit bzw. der Wechsel, Überraschungsgehalt und Verwickeltheit) ergeben nach Heckhausen das, was im Alltag etwas unbestimmt und allgemein

als das „Interessante“ bezeichnet wird. Heute bildet vor allem die vierte Diskrepanz für viele Jugendliche die eigentliche Herausforderung, das eigentlich Interessante. Hier läßt sich - in Ergänzung zu Heckhausen - feststellen, daß alle vier Momente stärker oder schwächer auftreten können, wobei ihr jeweiliger Stärkegrad sehr vom Spieltyp abhängt. Ich gebe einige Beispiele: Ein Glücksspiel legt den Schwerpunkt ausschließlich auf die *Ungewißheit*, ein Schachspiel wird durch seine *Verwickeltheit* besonders interessant, sportliche Spiele wie Fußball oder Tennis sind durch den schnellen *Wechsel* der Situation, ein Pokerspiel ist besonders anziehend auf Grund seines *Überraschungsgehaltes*.

*Die anthropologische Bedeutung des Spiels:* Heckhausen bezeichnet die Summe der Anregungskonstellationen als *Anregungspotential*. Das Gesamtsystem "Mensch" kann als ein Aktivierungssystem betrachtet werden (dessen physiologisches Substrat das retikuläre System im Hirnstamm darstellt). Der Erregungszustand ist je nach Situation unterschiedlich groß (vgl. die im Schlaf-/ Wachrhythmus auftretenden Unterschiede), bei Lampenfieber, Angst, Ärger (Wut) ist er extrem hoch, bei Langeweile extrem niedrig. Normal ist tagsüber ein Optimalpegel mittlerer Aktivierung. Um diesen aufrecht zu erhalten, bedarf es eines ständigen Einstroms von Reizwirkungen auf den Menschen.

Heckhausen kommt zu dem bedeutsamen Ergebnis, daß zweckfreie Tätigkeiten, etwa Befriedigung von Bedürfnissen um ihrer selbst willen (das Stillen des Hungers!), "Lernen um des Lernens willen" und nicht zuletzt *das Spielen selbst* mit dem Prinzip der Spannungsreduktion kaum erklärt werden können; vielmehr sei die Umkehrung dieses Prinzips richtig: Es gilt, daß *der Mensch ständig bereit sei, Spannungen aufzusuchen*. Das Spielbedürfnis ist demnach nichts anderes als die Verstärkung des Aktivierungssystems im Sinne einer Verstärkung zentraler Funktionsaktivierung.

Im übrigen besteht die Möglichkeit, daß Spielhandlungen ausgelöst werden, wenn es darum geht, eine zu starke Aktivität zu dämpfen oder zu starke Erregungszustände, die über das mittlere Maß hinausgehen, zu reduzieren. Dann bieten sich jene Spiele an, in denen das Kind versucht, Erlebnisse, die es bisher nicht bewältigen konnte, abzureagieren durch symbolisch-spielerisches Handeln (Rollenspiel). Dem Symbol- und Rollenspiel kommt hierbei eine große Bedeutung zu. Mit diesem Hinweis nähert sich Heckhausens motivationspsychologisches Konzept der psychoanalytischen Spieldeutung und Spieltherapie.

Heckhausen betont nun, wie eingangs angedeutet, daß der Aktivierungszirkel nicht nur beim Spielen, sondern auch bei anderen zweckfreien Tätigkeiten eine Art „Basismotivation“ darstellt, also bei allen Aktivitäten vorausgesetzt werden könne, die der Mensch aus Vergnügen, um der Sache selbst willen, ausübt (ich nenne z.B. Bergsteigen, sportliche Tätigkeiten, Denkspiele, körperliche Extremleistungen). Auch *mediale Erlebnisse*, die Heckhausen noch gar nicht im Blick hatte, die aber ein Höchstmaß an Anregungskonstellationen bieten können, würden hier zu nennen sein. Heckhausen meint, es handle sich, was die Beschreibung der Verlaufsgestalt solcher Aktivitäten anbelangt, um ein noch unerforschtes Feld. Hier werden sich andere charakteristische Formen des Aktivierungszirkels ausmachen lassen, von denen sich die Aktivität „Spielen“ klar unterscheiden läßt:

1. nach der Höhe des Aktivierungspegels (er wird etwas niedriger als bei abenteuerlichen Unternehmungen, aber höher als beim Kunstgenuß sein),
2. eng damit verbunden nach den Größenunterschieden der Amplituden des Zirkels,
3. nach der Frequenz und Wiederholungsregelmäßigkeit der Aktivierungszirkel (wobei das Spielen eher hohe Frequenz und relative Regelmäßigkeit aufweist), und schließlich
4. nach der besonderen Verlaufsform von Spannungsan- und abstieg. (S. 145)

Heckhausen geht davon aus, daß die Zweckfreiheit des Spiels im Aktivierungszirkel gründet. Dies gilt auch für ähnliche zweckfreie Tätigkeiten. Mit den drei weiteren Merkmalen, die Heckhausen als charakteristisch ansieht für die Aktivität „Spielen“, ergibt sich die Möglichkeit, die Besonderheit des Spielens noch besser zu erfassen.

Zu 3. *Die handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegnender Welt:* Mit diesem Merkmal will Heckhausen *Spielen* abgrenzen von „rein kognitiven, rein wahrnehmenden oder rein erlebenden Verhaltensweisen, die keine im eigentlichen Sinne *handelnde* Auseinandersetzung enthalten, wie bei denkerischen Tätigkeiten, bei den meisten Weisen des Gestaltens, bei jeder Art von Kunstgenuß durch Mit- und Nacherleben und bei vielen Formen der Unterhaltung“.

Demgegenüber ist das Spiel stets handelnde ebenso aber auch die abenteuerliche Unternehmung - stets *handelnde* Auseinandersetzung mit einem Stück, mit einem Ausschnitt der begegnenden Welt. Es setzt ein reales Gegenüber und einen „agonalen“ Bezug voraus. (S. 145)

In diesem Zusammenhang weist Heckhausen auf die Erkenntnis Buytendijks hin, daß Spielen immer einen objekthaften Aspekt hat, Spielen ist immer „Spielen mit etwas“, aber auch „etwas, was mit dem Spieler spielt“. Damit nähert sich Heckhausen einem Gedanken an, der insbesondere unter phänomenologischem Aspekt in die Spieltheorie einging.

Zu 4. *Die undifferenzierte Zielstruktur und die unmittelbare Zeitperspektive:* Dieses Merkmal bestimmt in besonderer Weise die Gestalt des für *Spielhandlungen* typischen Aktivierungszirkels, weshalb dieses Merkmal in besonderer Weise in der Lage ist, das Spielen gegenüber anderen zweckfreien Tätigkeiten (z.B. abenteuerliche Unternehmungen oder Arbeitsaktivitäten) abzugrenzen. Spiel ist kurzweilig, es bedarf keiner langen Vorausplanung. Manche Spiele dauern nur einige Minuten, andere können ein paar Stunden dauern - aber nicht Tage! Beide Momente hängen miteinander zusammen und sorgen für einen überschaubaren Wechsel von Spannungsaufbau und -abbau im Aktivierungszirkel. Heckhausen definiert den Begriff *Widerfahrnis* als „Rückwirkung des eigenen Handelns“ auf das Spielgeschehen. Jedes Handeln im Spiel hat Rückwirkungen, die mit Ausnahme bei sehr verwickelten Spielen unmittelbar erfahren werden und für einerseits kalkulierte, andererseits unvorhergesehene Veränderungen sorgen.

Die Widerfahrnisse, d.h. die Rückwirkungen des eigenen Handelns werden unmittelbar erwartet und empfangen und eben ihrerseits zu neuen Handlungen Anlaß. Aufschübe oder Brücke in diesem relativ einfachen Wechselgefüge, etwa eingeschobene Wartezeiten, Mahlzeiten, Nachtrühen, kann es nicht geben. Es fehlt das Moment einer zeitlichen Vorausplanung und Vorhersorge. (S. 145 f.)

Dieser Modus des Spielens, betont Heckhausen, sticht besonders scharf ab „gegen handelnde Betätigungen von zeitlich übergreifender Zielstrukturierung“. Es sei der „naive Weltbezug“, der sich hier zeige, das Merkmal der typischen „Jugendlichkeit“, denn die - nicht spielende - reale Welt des Arbeitsalltags ist *hierarchisch strukturiert* und wird von komplizierten *Zweck-Mittel-Relationen* beherrscht, das Spiel ist seiner Struktur nach einfach, überschaubar, wenig differenziert. Es entspricht der noch wenig differenzierten psychischen Struktur des Kindes. Die Zuordnung des Spielens als einer typischen Weise *kindlicher* Aktivität wird in diesem Merkmal besonders deutlich. Denn das Kind lebt in viel stärkerem Maße als der Erwachsene in einer kurzfristigen Zeitperspektive, die sein Handeln immer von Bedürfnissen der konkreten Situation leiten läßt und sich weniger als beim Erwachsenen von zeitübergreifenden Zielen bestimmt.

Heckhausen bringt die kurzfristige Zeitperspektive und den damit zusammenhängenden überschaubaren Aktivierungszirkel des Spielhandelns in Zusammenhang mit der Entwicklungstheorie von Piaget:

Durch sog. Kreisreaktionen - d.h. Wiederholungsfolgen von eigener Handlung, Wahrnehmung der Handlungswirkung usw. - werden kognitive „Schemata“ von Objekten bzw. Person-Objekt-Bezügen „assimiliert“. Diesem kognitiven Prozeß der „reproduktiven Assimilation“ in der spielerischen Auseinandersetzung mit der noch unvertrauten Umwelt entspricht in affektiver und motivationaler Hinsicht wohl genau das, was in der vorliegenden Arbeit als Aktivierungszirkel zu fassen versucht wird. Jedenfalls hat Piaget darauf hingewiesen, daß die Kreisreaktionen (vor allem die sog. sekundären und tertiären) sich sozusagen selbst in Gang halten, solange die Objekte

bzw. die Handlungswirkungen „in sich interessant“, d.h. weder zu fremdartig (und damit erschreckend) noch zu vertraut (und damit langweilig) sind, also ein gewisses Anregungspotential besitzen. Es sei jedoch dahingestellt, ob in allen Kreisreaktionen Piagets ein Aktivierungszirkel zugrunde liegt. (S. 147).

Dem füge ich die folgenden Überlegungen hinzu.

a) Arbeitsprozesse sind in der Regel viel komplizierter als Spielaktivitäten, mit einem viel größeren Umkreis an Zwecken und einer wesentlich längeren Zeitperspektive verbunden, aber wie steht es mit der *Fließbandarbeit*? Sie ist zwar einfach strukturiert und hat eine wirklich kurzfristige Zeitperspektive, doch sie ist von Langeweile bestimmt, weil die oben genannten Anregungskonstellationen fehlen und ein stimulierender Aktivierungszirkel mit einem gewissen, Neugierde hervorrufenden Erregungsniveau sich trotz der sich ständig wiederholenden Tätigkeiten nicht ausbilden kann.

b) Wenn Spielregeln eines neu auszuprobierenden Spiels - auch für Erwachsene - zu kompliziert sind, artet das Studium der Regeln zu „Arbeit“ aus, und die Spielmotivation verfliegt. Dies ist eine bekannte Tatsache, die Spielehersteller oft nicht genügend berücksichtigen.

c) Die heutige Spielszene kennt *Fantasy-Rollenspiele*, z.B. „Das schwarze Auge“, deren Spieldauer sich über Tage, Wochen oder sogar Monate erstreckt - mit jeweils entsprechenden Unterbrechungen. Heckhausen kannte diese Kategorie des Spiels noch nicht. Sicherlich handelt sich bei dieser Spielkategorie um einen Grenz- und Extremfall. „Rollenspieler“ sind oft Menschen, die während eines solchen Spiels ihre Identität ganz in jene Rolle legen, die sie verkörpern. Die Frage möglicher Persönlichkeits- und Identitätsveränderung durch diese Art von Spiel wird immer wieder diskutiert. Sie legt jenseits dessen, was mit „Spiel“ im alltäglich verstandenen Sinne gemeint ist.

Zu 5: *Die Quasi-Realität*: Heckhausen begründet dieses Merkmal, indem er fragt, wie denn der Erwachsene überhaupt in die Lage versetzt werden könne, zu spielen, wenn denn gerade das dritte Merkmal das Spiel als eine typischerweise dem Kind und der Kindheit zugeordnete Aktivität ist. Die Antwort gibt er mit dem Merkmal „Quasi-Realität“. Wir müssen aus der Welt des Alltags, der Arbeit, dem „Ernst des Lebens“ heraustreten und in eine neue mit einer besonderen Raum-/Zeitstruktur versehene Spielwirklichkeit eintreten zu können. Die Spielwirklichkeit ist deshalb nicht unwirklich, sondern ein besonderer Raum der Wirklichkeit, der eigenen Regeln, Spielregeln, unterliegt. Alltags- und Spielwelt sind gegensätzlich und voneinander abgehoben.

Das quasi-reale Fluidum grenzt das Spielen auch gegen andere zweckfreie, auf Aktivierungszirkeln basierende Tätigkeiten ab; z.B. gegen abenteuerliche Unternehmungen, gegen experimentierende Grundlagenforschung, was alles durchweg eine Auseinandersetzung einer dem Menschen unabhängig gegenüberstehenden und nicht als solche gesetzten Realität darstellt. Andererseits ist die Quasi-Realität etwas anderes als Irrealität, nicht gleichzusetzen mit allem nur Erdachten, Vorgestellten, Ausgemalten, Fiktiven, Phantasiertem, was den Menschen etwa als Tagtraum, als Unterhaltung oder durch passives Miterleben in Lektüre und Schauspiel beschäftigt.

In der Quasi-Realität wird Realität handelnd abgebildet, nachgeschaffen, unter Umständen „erhöht“, und zwar unter zeitlicher und räumlicher Ausgrenzung sowie unter bestimmten Bedeutungssetzungen. Dem so Tätigen ist der Nachbildungs-, der Als-ob-Charakter gewärtig. Besonders deutlich ist dies im kindlichen Rollenspiel, das man zu Unrecht als „Fiktions-“ (Karl Bühler 1919) oder gar „Illusionsspiel“ (Groos 1911) bezeichnet hat. In der Welt des Erwachsenen sind Ausgrenzungen aus der alltäglichen Realität notwendig, damit der Als-ob-Charakter bewahrt, nicht gestört und vor allem nicht mißverstanden wird. (S. 147 f.)

Heckhausen betont, die Quasi-Realität sei als einziges der fünf Merkmale nicht durchgängig für alle Formen des Spiels nachweisbar: nicht für das materialprüfende, das experimentierende Spielen, ebensowenig für die Bewegungsspiele; auch das Spiel des Kleinkindes falle nicht darunter. Hier benötige das Spiel nicht eine besondere Wirklichkeit, sondern sei reale Handlung. Heckhausen

weist darauf hin, daß nicht immer leicht zu entscheiden sei, „wann und inwieweit *gestaltendes* Tun ein Spielen im eigentlichen Sinne“ sei.

Ohne Zweifel führt uns die Sprache, wie so häufig, irre, wenn man etwa im Deutschen Musikinstrumente nur „spielen“ kann. Überall wo eine Gestaltungsabsicht sich auf ein Endprodukt des Schaffens oder Nachschaffens richtet, wo sich mit einer verwickelten Zielstrukturierung des Handelns ergibt, kann es sich nicht oder nicht mehr um eigentliches Spielen handeln. Allerdings können darin sehr wohl spielerische Phasen eingebettet sein. Musizieren kann Spiel im engeren Sinne werden, wenn improvisiert, frei variiert, „phantasiert“ wird. Der Spieler schafft sich hier *selbst (!)* das Anregungspotential von Neuigkeit, Verwickeltheit und Überraschungsgehalt, das auf ihn zurückwirkt und den Fortgang der Gestaltung beflügelt. (S. 148).

Heckhausen nimmt also, anders als der Phänomenologe, die Sprache nicht unbesehen als Ausgangspunkt für die Deutung des Spiels. Auch das Kunstschaffen, die künstlerische Gestaltung und Produktion, wird von ihm nicht mit Spiel gleichgesetzt, wiewohl er einräumt, daß dieser Prozeß spielerische Phasen enthalten kann.

Abschließend kommt Heckhausen auf die Bedeutung des Spiels für die *Realitätserkenntnis* zu sprechen. Die Vergleichende Verhaltensforschung habe zu diesem Punkt bei jenen Säugetieren, deren Jungtiere ausgiebig spielen, Bemerkenswertes beizusteuern (vgl. oben den Abschnitt „Erkenntnisse der Tierverhaltensforschung“). Im Spiel werden in einer Welt, die noch nicht völlig vertraut ist, Erfahrungen gesammelt. Das gilt in besonderem Maße auch für Kinder.

Im Unterschied zum Kind spielt der Erwachsene in einer *vertrauten* Welt, die das Interessante, Unbekannte, Gefährdende oder Verlockende weitgehend verloren hat. Hier wird Spiel erst möglich durch räumliche und zeitliche Ausgrenzung, durch die Quasi-Realität schaffende Spielregel. [...] Erkenntniswert haben diese Spiele des Erwachsenen nicht oder nicht mehr. Der Erwachsene gewinnt Realitätserkenntnisse aus anderen, ihm gemäßen Tätigkeiten, die genauso wie das Spielen zweckfrei sein können und damit auf der gleichen Basismotivation des Aktivierungszirkels (wenn auch anderer Verlaufsform) beruhen. (S. 149)

*Kommentar:* Von den überkommenen Spieltheorien, seien es nun mehr philosophische oder mehr psychologische, sind konkrete Hinweise für eine Pädagogik des Spiels in allenfalls bescheidenem Umfang zu erwarten. Die motivationspsychologische Theorie Heckhausens bietet demgegenüber interessante Ansätze für eine spielpraktische Anwendung der theoretischen Erkenntnisse. *In dieser Theorie werden Beschreibungsmöglichkeiten für Spielhandlungen angeboten, die anwendbar auf die Praxis des Spielens sind.* Sie sind weitgehend inhaltsfrei, was den Pädagogen veranlassen sollte, die Frage der Spielinhalte im Zusammenhang mit dieser Theorie zu diskutieren. Mit diesen Inhalten hängen selbstverständlich die Spielmittel und das Problem Spielen und Lernen sehr eng zusammen. *Wir sind durch die Beschreibung des Aktivierungszirkels in der Lage, auf Grund empirischer Beobachtungen festzustellen, in welcher Hinsicht ein bestimmtes Spielmittel einen Aktivierungszirkel auslöst und welche Verlaufsgestalten sich dabei zeigen.* Damit ist zunächst das Spaßhaben im Spiel das Primäre gegenüber der Erreichung irgendwelcher sekundärer Zielsetzungen („Lernen“ im Spiel) betont.

Allerdings sind die fünf Merkmale des Spielens, die Heckhausen nennt, aufs Ganze gesehen nicht so weit entfernt von einer phänomenologischen Beschreibung des Spielens. Vergleichen wir sie mit den 6 Wesensmerkmalen von Scheuerl, dann stimmen z.B. die jeweils erstgenannten Merkmale (Heckhausen: Zweckfreiheit - Scheuerl: Prinzip der Freiheit) weitgehend überein. Und wenn Scheuerl von „Ambivalenz“ des Spiels spricht (viertes Wesensmerkmal), dann deutet er in der Beschreibung dieses Merkmals etwas an, was Heckhausen mit dem Aktivierungszirkel noch sehr viel differenzierter darstellen kann. Einen noch engeren Bezug hat die Theorie Heckhausens mit der Spieltheorie von Sutton-Smith:

- Beide Theorien gehen aus vom menschlichen Neugier- und Explorationsverhalten (im Sinne der Forschungen von Berlyne), wobei Sutton-Smith eher die Differenz zu Spieltätigkeiten betont, Heckhausen eher auf Gemeinsamkeiten abhebt und differenzierende Aspekte in der Verlaufsgestalt des Aktivierungszirkels berücksichtigt.
- In beiden Theorien spielen Diskrepanzerlebnisse als erlebnisstimulierende Momente sowie der Wechsel von Spannungsaufbau und -abfall eine Rolle.
- Beide Theorien schaffen eine Brücke zur psychoanalytischen Betrachtung des Spiels.

Das Kind im Vorschulalter vermag zwar zu spielen (generell: in einem überschaubaren Zeitabschnitt die von ihm selbstgewählte Aktivität zu organisieren), dem gegenüber gelingt die Organisation von Arbeitsprozessen noch nicht, die rationale Planung, Durchführung und Ergebniskontrolle benötigen. Arbeitsprozesse sind nicht zirkulär, sondern linear jeweils auf ein einzelnes Ziel hin orientiert. Sie besitzen eine längere Zeitperspektive, ebenso eine sachadäquate Rationalität im Prozeß der Vorplanung und Durchführung der Arbeitsaufgabe.

Heckhausen hat den von ihm konzipierten „Entwurf einer Psychologie des Spielens“ nie benutzt, um damit empirische Untersuchungen durchzuführen, was sich anbieten würden. Er hat dieses Konzept ebensowenig theoretisch weiter geführt. So ist dieser Beitrag - eine Antrittsvorlesung - ein „Entwurf“ geblieben, der das Spielen in erster Linie *motivationspsychologisch* untersucht. In seinen Anregungen und seinem Gedankenreichtum kann er allerdings zu den klassischen Spieltheorien des 20. Jahrhunderts gezählt werden.

#### **4. Die Spieltheorie von Brian Sutton-Smith**

*Sutton-Smith, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978*

*Zur Einführung:* Bevor die Theorie von Sutton-Smith dargestellt wird, sei eine grundsätzliche Überlegung vorausgeschickt. Wir können zwei Typen von *Spieltheorien* unterscheiden:

1. Spiel ist Widerspiegelung der Wirklichkeit und schöpferische Neugestaltung der Wirklichkeit (in diesem Punkt unterscheiden sich die Theorien von Fröbel, Rudolf Steiner, Piaget, kaum von der traditionellen sowjetischen Spieltheorie etwa von Elkonin und Leontjew).
2. a) Im Spiel des Kindes spiegelt sich nicht die objektive Realität wider, sondern das Kind spielt jene Teile der Realität, die die Erwachsenen vor ihm verborgen halten (Sexualität, Aggression, verbotene Wünsche, Konflikte).  
 b) Das Kind erlebt im Alltag oft Enttäuschungen, und sieht sich dann als das von Erwachsenen unterdrückte, abhängige Wesen; dieses Grunderlebnis, als Kind gegenüber dem Erwachsenen unterlegen zu sein, wird im Spiel umgekehrt, indem das Kind nun selbst Rollen spielt, in denen es "mächtig" ist. Aber dabei handelt es sich nicht um einen direkten Prozeß der Übertragung der Realität auf die Spielebene; der Übertragungsprozeß erfolgt vielmehr in vielfachen Brechungen durch spontane Einfälle des Kindes, vielfach sind diese Einfälle auch Verfremdungen, Abstraktionen und Karikaturen der Wirklichkeit.

Der Typus 2a) entspricht der psychoanalytischen Spieltheorie, während der Typus 2 b) von Sutton-Smith entwickelt wurde.

Der amerikanische Spielforscher Brian Sutton-Smith (\*1927) ist wohl der führende Spielforscher in der westlichen Welt. Er hat viele entwicklungspsychologische und kulturvergleichende Forschungen seit den fünfziger Jahren veröffentlicht. Sein spieltheoretisches Hauptwerk erschien 1978 in deutscher Sprache unter dem Titel "Die Dialektik des Spiels".

In diesem Band behandelt Sutton-Smith die *Voraussetzungen* des Spiels (was an Bedingungen erfüllt sein muß, damit Spiel überhaupt stattfinden kann), die *Struktur* des Spiels (in welcher Weise sich Spielhandlungen von anderen Handlungen unterscheiden - dies ist gleichsam das Hauptstück

der Spieltheorie) und drittens die *Funktion* des Kinderspiels (welche langfristigen Effekte es hervorbringt für die Persönlichkeit und für die Gesellschaft).

## 1. Die Voraussetzungen des Spiels

### Biologische Voraussetzungen

Vergleich zwischen Mensch und Tier (vgl. Abschnitt II, 1, Seite 13 ff). Im Vergleich zum Tier ist der Mensch das Lebewesen mit der längsten Kindheit und Jugendzeit. In diesem Zeitabschnitt ist der Mensch sowohl am fähigsten zu lernen, pontanes Verhalten zu zeigen, gleichzeitig in extremen Maß auf den Schutz und die Hilfe des Erwachsenen angewiesen. Das bedeutet: der Mensch benötigt "Erziehung".

Erziehung tritt dem Kind als das gegenüber, was die Erwachsenen von ihm fordern. Das Kind lernt, sich diesen Forderungen anzupassen, aber es ist nicht nur passives Wesen, das sich anpaßt, sondern es ist in höchstem Maße spontan und entwickelt eigene Vorstellungen von der Welt. Das Spiel des Kindes ist gewissermaßen eine Vermittlungsinstanz zwischen der Welt, die das Kind vorfindet, in der es sich zurechtfinden muß, an die es sich anpassen muß - und der eigenen Vorstellung von der Welt, den eigenen Wünschen, dem eigenen Neugierdrang, diese Welten Besitz zu nehmen, zu ergreifen und nach seinen eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Aber das Kind kann erst nur dann die Fähigkeit zum Spielen entwickeln, wenn andere Grundbedürfnisse erfüllt sind. Es muß sich sicher fühlen (keine Angst), es muß sich gesundheitlich wohlfühlen (kein Hunger, Durst u.a.), es muß Vertrauen haben können in seine Umgebung (keine fremde Umgebung, keine fremden Personen bei jüngeren Kindern!). Wenn dies gewährleistet ist, dann beginnt es, sich im Spiel seine Umgebung zu erarbeiten und sich frei auszudrücken.

*Empirische Untersuchungen:* Kleinkinder, die in einer gesicherten, geschützten Umgebung aufwachsen, lächeln, lachen und spielen bereitwilliger mit Spielkameraden als Kinder, die in ungesicherten Verhältnissen aufwachsen (Mara Main 1975).

Bei älteren Kindern ist dieses Bedürfnis nach Sicherheit und Vertrautheit nicht mehr ganz so groß, hier gibt es Untersuchungen, die zeigen, daß Kinder, die sich in fremder Umgebung relativ sicher fühlen, durch humorvolles Verhalten, mögliche Unsicherheit und Angst zu reduzieren (Goldstein/McGhee 1972).

Situationen mit extremer Belastung (Hunger, Kampf, Existenzsicherung) schließen Spiel aus; Kinder, die in solchen Extremsituationen aufwachsen, haben nur geringe Chancen, Spielverhalten zu entwickeln, weil sie von Anfang an in den Kampf um die eigene Existenz verwickelt sind.

Das Spiel selbst bestätigt den Zustand von "Sicherheit". Es hängt aber mit dem Wesen des Spiels zusammen, daß der Mensch (das Kind) in dieser Situation der Sicherheit im Spiel ausgerechnet jene Bereiche aufgreift, die im wirklichen Leben ein Risiko und eine Gefahr verkörpern.

Eine Theorie des Kinderspiels hat nur dann echten Erklärungswert, wenn sie uns klarmachen kann, warum Kinder, die sich unter den Bedingungen des Spiels sicher fühlen, ausgerechnet jene Bereiche des wirklichen Lebens im Spiel simulieren, die es in der Realität nicht zu meistern vermag.

### Kulturelle Voraussetzungen des Spiels

Sutton-Smith stellt einen Zusammenhang her zwischen dem Grad der Komplexität der Kultur und dem Komplexitätsgrad der Spiele, die in ihr vorherrschen: Einfache Kulturen haben einfache Spiele, komplexe Kulturen komplexe Spiele bzw. Spielregeln. In diesem Zusammenhang formulierte Sutton-Smith die sog. „Konflikt-Enkulturationshypothese“, die sich auf das Verhältnis von Kindererziehung und den Spielen der betreffenden Kultur bezieht:

Sie besagt, daß durch Kindererziehungspraktiken (man wird durch die Ausübung bestimmter Verhaltensweisen sowohl belohnt als auch bestraft) hervorgerufenen Konflikte beim Individuum

eine Bereitschaft erzeugen, sich symbolischen Systemen (Spielen) zuzuwenden, die (in ihren Rollenumkehrungen) diese Konflikte abbilden. Eine über längere Zeit sich erstreckende Beteiligung an diesen Spielformen führt zum Erwerb von Verhaltensweisen, die funktionalen Wert für kulturell nutzbares Verhalten haben (d.h. Transfer ermöglichen). (S. 106)

An einem Beispiel erläutert: Die moderne westliche Gesellschaft beruht in starkem Maße auf dem Prinzip der Selbstverantwortlichkeit und der Konkurrenz des einzelnen gegenüber anderen. Erziehung zur Selbständigkeit ist ein wichtiges Ziel moderner Erziehung geworden. Dies geschieht auch durch Spiel. Dabei ist das Konkurrenzspiel zum dominanten Typus des Regelspiels geworden. Ist die Beziehung zwischen Konkurrenzgesellschaft und Konkurrenzspiel eine der direkten Entsprechung - das Spiel also eine Art Spiegel der Gesellschaft - so führt die Konflikt-Enkulturationshypothese über die bloße Abbildung der Gesellschaft in ihren Spielen weit hinaus: Hier geht es ja darum, daß die Konflikte, die das Kind oder der Jugendliche, die in einem solchen System konkurrierender Leistungsbelohnung, erleiden, in der Freizeit in spielhafter Form umzudrehen, um sich über symbolischen Provokationen selbst darzustellen und Stärke zu signalisieren. Dazu gehört insbesondere für Jugendliche, aktionale oder künstlerische Formen der Selbstdarstellung zu praktizieren (z.B. Graffiti sprayen), den gesellschaftlichen Alltags zu karrierieren durch „Herumhängen“, „Blödeln“, „Leute anmachen“. Allerdings darf die Transformation zwischen Kultur, Erziehung und Spiel nicht zu direkt und nicht zu eng gesehen werden (siehe unten: Abschnitt „Funktion des Spiels“).

Sutton-Smith hat durch Analyse von völkerkundlichem Material Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen einer Kultur und der Art des Spiels gefunden, die sich in dieser Kultur vorfindet.

1. Die weiteste ethnographische Verbreitung haben Geschicklichkeitsspiele, dann folgen Glücksspiele und dann erst Strategiespiele; erstere stehen kulturell mit der Ausbildung von bestimmten handwerklichen Tätigkeiten und Jagd in Zusammenhang, letztere finden sich nur in Gesellschaften mit entwickelter Kultur. Glücksspiele spielen bei jenen Völkern eine besondere Rolle, die ein nomadisches Leben führen, eine ungesicherte Existenz besitzen und durch Weissagung ihre (ungewisse) Zukunft erfragen.
2. Spiele hängen zusammen mit Erziehungspraktiken. Sutton-Smith vertritt die These, daß Konflikte in der Erziehung, die Kinder erleiden (indem sie z.B. für bestimmte Verhaltensweisen belohnt, für andere bestraft werden), die Bereitschaft hervorruft, sich symbolischen Systemen, Spielen, zuzuwenden, in denen diese Konflikte thematisiert werden, z.B. durch Rollenumkehrungen. In Kulturen, in denen der Kindererziehung großen Wert beigemessen wird, besitzt auch das Spiel der Kinder besondere Bedeutung. Wenn also, wie in entwickelten Kulturen üblich, in der Erziehung Leistungsnormen eine Rolle spielen, dann werden Wettbewerbsspiele eine dementsprechend große Bedeutung besitzen.
3. *Fazit:* Je komplexer und höher entwickelt die Kultur, desto komplexer ihre Spiele. Diese Aussage besagt allerdings nicht, daß dort, wo komplexe Spielformen anzutreffen sind, keine einfachen Spiele existieren. Es handelt sich vielmehr um einen Differenzierungsprozess, der im Zuge der kulturellen Komplexitätssteigerung auch zu einer Verbreiterung der verschiedenen vorhandenen Spiel-Muster führt.

Um das Gesage allgemein auszudrücken: Sutton-Smith sieht im Konflikt jene Variable, die geeignet ist, die allgemeine Beziehung zwischen Kindererziehung und Kinderspiel verständlich zu machen. Dies hängt damit zusammen, daß auch drittens die Gesellschaft in ihrer Grundstruktur konflikthaft ist: Das „Gewinnen und Verlierenkönnen“ ist Bestandteil des Spiels wie der modernen Konkurrenzgesellschaft.

Psychologische Voraussetzungen:

Die wichtigsten psychologischen Voraussetzungen für Spielfähigkeit schaffen die Eltern, die „Modell“ für ihre Kinder sind. Indem Eltern mit ihren Kindern spielen, wecken sie Kreativitätspotentiale im Kind. Jüngere Kinder lernen spielen, indem sie es durch Imitation von anderen lernen. Sie lernen, Verhaltensweisen, die noch keine Spiel sind, aber ihm vorangehen, wie Nachahmen und Erkunden, als Elemente von Als-ob-Spielen zu verwenden. Sie spielen aber nur, wenn sie sich emotional sicher fühlen und die Umwelt ihnen vertraut ist, d.h. die Umwelt muß ihnen bekannt, sie müssen „Herr der Situation“ sein (Stimulusbeherrschung). Kinder erlernen auch bestimmte Kommunikationsformen im Spiel („Spielsignale“). Kleinkinder in unvertrauter Umgebung spielen nicht sofort (auch wenn genügend Spielzeug vorhanden ist), sie versuchen sich zunächst zu orientieren, beobachten andere, und versuchen Vertrauen in die Situation zu gewinnen. (Übrigens: Erwachsene verhalten sich im Prinzip auch nicht anders: Wenn die Teilnehmer einer Veranstaltung sich erstmals zusammenfinden, bleibt jeder in der Anonymität, wartet ab und beobachtet das Geschehen.

Die Voraussetzungen des Spiels lassen sich wie folgt zusammenfassen (S. 51):

1. Ein Organismus, der eine lange Periode hinausgezögerter Reifung durchläuft, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit spielen als ein Organismus, bei dem dies nicht gegeben ist.
2. Ein Organismus, der behütet und sicher in seiner Umgebung ist, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit explorativeres Verhalten zeigen als ein anderer, bei dem dies nicht der Fall ist.
3. Sicherheit scheint das Auftreten mittlerer Erregungsgrade (arousal) zu unterstützen, was wiederum komplexe Lernformen begünstigt.
4. Organismen, die diese Voraussetzungen erfüllen, entwickeln flexiblere Überlebenstechniken.
5. Versorgt man Kleinkinder mit lebendigen oder materiellen Stimuli, so werden sie mit größerer Wahrscheinlichkeit in späteren Jahren höhere Stimulationsgrade suchen als andere.
6. Säuglinge selbst entlocken solchen Eltern spielerische Reaktionen, die ihre Interaktion mit den Kindern intensivieren wollen (Ansehen, Geräusche machen). Diese Eltern werden von den Säuglingen zu neuen, sie stimulierendem Verhalten gebracht.
7. Es gibt in den früheren Jahren der Entwicklung kein Spiel, ohne daß zuvor lange Zeit mit explorativem - besser: erprobendem - Verhalten verbracht wurde (in Form von Imitation, Exploration von Objekten, Testen, konstruieren).
8. Soziales Spiel erfordert Vertrautheit mit dem anderen und die Fähigkeit zum Gebrauch von Techniken der Einflußnahme.
9. Der wichtigste einzelne Faktor unter den das Spiel bedingenden Faktoren ist Prägung durch das Vorbild anderer Personen.
10. Praktiken der Kindererziehung sind mit dem Spielverhalten auf vielerlei Art verbunden. Die allgemeine Erkenntnis besteht darin, daß das Ausmaß an Forderung und Anregungen in der Kindererziehung sich in dem Ausmaß an Forderungen spiegelt, die das Kind an Spiele stellt. Eine Erziehung, die mehr Forderungen und Anreize beinhaltet, führt zu komplexeren Spielen.
11. Komplexe Kulturen haben komplexe Spiele, komplexere Subkulturen haben komplexere Spiele. Die Stimulierung scheint in der kulturellen Situation durch verschiedene/gesellschaftliche/ Agenturen wie Eltern, peers, schichtspezifische und geschlechtsspezifische Gruppen vermittelt zu sein."

## **2. Die Struktur des Spiels.**

Die Hauptthese von Sutton-Smith besagt, daß Spiel einen dialektischen Bezugsrahmen besitzt, im Grunde also ein konflikthafte Geschehen ist. Diese Art des Konfliktes ist zu unterscheiden von schweren seelischen Konflikten, wie sie die Psychoanalyse oder andere therapeutische Richtungen klinisch behandeln. Es gibt vielmehr "wohltuende" Konflikte, Spannungen, die wir aufsuchen, um ein höheres Aktivitätsniveau zu erreichen, letzteren Art von Konflikten haben wir es im Spiel zu tun.

Mit der psychoanalytischen Spielauffassung stimmt Sutton-Smith allerdings darin überein, daß im Spiel Konflikte gelöst werden, die für das betreffende Individuum im Alltag oft unlösbar sind. Die

Spieltheorie von Sutton-Smith geht aber über diesen emotionalen Aspekt weit hinaus, indem sie auf den kreativen, anregenden, geistige Flexibilität ermöglichenden Charakter des Spiels hinweist.

Sutton-Smith sieht in den Gegensätzen, die in vielen Kinderspielen auftauchen, eine Abarbeitung von Gegensätzen, wie sie im täglichen Leben bestehen: Ordnung - Unordnung, Annäherung - Zurückweisung, Erfolg - Niederlage; diese Gegensätze werden vor allem zwischen verschiedenen spielenden Personen aktualisiert; aber auch das Einzelspiel vermag affektive Gegensätze auszugleichen.

### 1. Intrinsische Motivation

Gespielt wird um des Spiels willen, weil es Vergnügen macht. Aber was macht dieses Vergnügen aus? (vgl. S. 44)

- Die "Verschmelzung von Handeln und Bewußtsein"; der Spieler ist im Zustand vollkommener Bewußtheit, sein Bewußtsein über sich selbst ist aber ausgeschaltet, sondern ganz mit der Sache verschmolzen, die er tut (Flow").
- Es findet eine Bündelung der Aufmerksamkeit auf begrenzte Stimulationsfelder statt, wie z.B. das Schachbrett oder das Klavier.
- Der Spieler ist nicht auf sich selbst bezogen, er ist vom Spiel absorbiert, er verliert sein Ego.
- Er kontrolliert jedoch seine Handlungen und seine Umgebung. Unsicherheit ist möglich, bewegt sich aber innerhalb kontrollierbarer Grenzen.
- Er erhält sofort und eindeutig Rückmeldung über seine Handlungen.
- Sein Verhalten ist selbst gewollt und selbst gewählt.

Berlynes Theorie der intrinsischen Motivation geht davon aus, daß exploratives Verhalten durch gemäßigt neuartige Stimuli angeregt wird. Tritt diese Neuartigkeit auf - als Überraschung, Inkongruenz, Komplexität -, dann reagiert der Organismus unterschiedlich. Ziel ist es jedoch immer, den Stimulus auf ein bestimmtes Maß der Vertrautheit zu reduzieren. Der neue Reiz wirkt solange als Anreiz, bis er vollständig assimiliert ist.

Berlynes Unterscheidung von *spezifischer* Exploration (dem Bemühen Spannung oder Erregung zu reduzieren) und *diverser* Exploration (dem Bemühen, bei Langeweile Erregung und Spannung zu steigern) ist wichtig, reicht aber nicht aus, um die Übergänge zwischen Exploration und Spiel zu charakterisieren oder die Verschiedenartigkeit der Spiele verschiedener Kulturen zu erklären.

### 2. Spiel als Abstraktion und Variation

Spiele vermitteln eine eigene Erfahrungsstruktur, die andere Tätigkeiten nicht kennen. Spiel strukturiert Erfahrung in gewisser Weise, indem es entweder einen Prozeß der Erzeugung von Regeln darstellt oder zur Interpretation von Alltagserfahrung (= Neustrukturierung) nötig. Zwei Schwestern, die beschließen, "Zwei Schwestern" zu spielen (Wygotsky), spielen nicht nur ihre vorausgegangenen Erfahrungen nach, in ihrem Spiel liegt vielmehr ein Abstraktions- und Veränderungsprozeß, der durch Neustrukturierung bestimmt ist: Sie können dies hexenhaft oder freundschaftlich tun. Das heißt, im Spiel geht man einen Schritt weiter über die bloße Alltagserfahrung hinaus.

Im Spiel geschieht ein bestimmter Vorgang von Zentrierung, der das, was zuvor im Hintergrund stand, vom Kind nun in den Vordergrund gerückt und zum Gegenstand eines Spiels gemacht wird. Spiel ist also ein Prozeß aktiver Neubildung. Es besteht in der subjektiven Organisation von Erfahrung, die für den Spieler kontrollierbare Erregungszustände und Zustände der Erregungsreduktion schafft.

Auf Abstraktion folgen Wiederholung, Variation und Übertreibung. Gerade die Übertreibung führt zum Lachen. Lachen aber bedeutet wiederum Spannungsreduktion und Entladung. Steigerung und Reduktion von Spannung liegt in den Verhaltensmöglichkeiten des Spielers selbst, weil er sein Verhalten kontrolliert. Variationen sind eine gemäßigte Form von Übertreibung.

Sutton-Smith spricht von einer "Zweiphasen-Struktur" des Spiels, die aus Abstraktion und Variation, aus Erregung und Reduktion besteht. Die Abstraktion einer Verhaltensweise bzw. einer früher gemachten Erfahrung im Spiel bedeutet zunächst Erregung, weil das Altvertraute nun neuartig als Spielthema auftritt; der zunehmend leichtere Umgang mit dem "Neuen", der bis zur Übertreibung führen kann, ist "kathartische Befreiung".

Im Spiel wählt das Kind oft vertraute Verhaltensweisen aus, die es aber auch noch nicht vollständig beherrscht. Im Spiel werden diese Verhaltensweisen oft modifiziert, ja sogar veralbert, insgesamt wird ein größerer Grad von Vertrautheit und Beherrschbarkeit mit ihnen hergestellt.

Während in der frühen Kindheit vorausgehende Erfahrungen für Spielhandlungen durchaus relevant sind, müssen sie es in höherem Alter nicht sein. Wahrscheinlich liegt eine wesentliche Quelle des Spiels in den sozialen Bezügen des Kindes zu seiner Umwelt.

Nach Sutton-Smith liegt das entscheidende Merkmal des Spiels nicht darin, daß Kinder im Spiel vorangegangene Erfahrungen festigen, indem sie "spielerisch" mit ihnen umgehen (obwohl auch dies vorkommen kann); Spiel - zwischen Eltern und Kind - stellt eine sichere Form von Aufregung, Anregung und Anreiz dar, ist eine allseits akzeptierte Weise dramatischer Spannung.

### 3. Spiel als Umkehrung

Wir hatten bereits gesagt, daß im Spiel Konflikte in eine Reihe von Gegensätzen umgesetzt werden; wichtig an diesen Gegensätzen ist ihre Reversibilität. Reversibilität ist ein Schlüssel zum Spiel, wie es ein Schlüssel zu vielen Ritualen ist.

Folgende acht Umkehrungen lassen sich unterscheiden:

1. Im Spielen liegt eine grundsätzliche Umkehrung der Haltung gegenüber der Außenwelt vor. Der Spieler definiert im Spiel die "Welt, wie sie sein könnte", während er sie im Alltag nur so erlebt, wie sie ist. Das subjektive Moment prägt, verändert.
2. Eine besondere Form der Umkehrung im Spiel ist die Umkehrung der sozialen Kontrolle. Ein Spielplatz hat seine eigene Ordnung von sozialem Beziehungsmuster, die nicht durch die Hierarchien der Erwachsenenwelt bestimmt sind.
3. Im sozialen Regelspiel kommt man nacheinander und abwechselnd dran. Die Beziehungsmuster der Alltagswelt (Tradition, Stärke) gelten nicht mehr.
4. Jeder ändert seine Taktik, wenn er sich dadurch Vorteile verschaffen kann. Betrügen als klassische Form der Umkehrung.
5. Im Leben treten häufig paarweise Positionen von dominanten und untergeordneten Rollen auf. Als Heranwachsender lernt man gewöhnlich nur die Rolle des Untergeordneten. Im Spiel gewinnen wir nicht nur Kontrolle über das soziale Sein, sondern wir beherrschen auch Rollen- und Identitätsumkehrungen.
6. In der Voradoleszenz interessieren sich Kinder weniger für die Rollenumkehrung als für das, was mit dem eigenen Handeln erreichbar ist, z.B. ob sie Gewinner oder Verlierer sind. Die zeitlich frühen Spiele um eine zentrale Person (jagen und weglaufen) haben etwas mit Dominanz zu tun und bleiben in autoritären Gesellschaften die wichtigsten Spiele. Die kulturhistorisch späten Wettbewerbsspiele haben mehr mit Leistung zu tun und werden in den modernen westlichen Gesellschaften wichtiger. Gewinnen und Verlieren sind in den meisten westlichen Gesellschaften die wichtigsten Umkehrungen und werden es bleiben.
7. Piaget zeigte, daß Kinder mit 11 Jahren in der Lage sind, Regelumkehrungen zu treffen, also Spiele abzuändern, daß sie der jeweiligen Situation angemessen sind. Im höheren Alter und unter professionellen Bedingungen kommen solche Regelumkehrungen nicht mehr vor.

8. Eine letzte Umkehrform hat es mit der Verschiebung der Erwartung oder der Struktur zu tun. Im Spiel lernen Kinder eine Art von Kontrolle, die sie im Alltag sonst nicht lernen. Im Spiel kann z.B. ein Kind von seinem Vater rauh angefaßt werden, gleichzeitig signalisiert diese Art von Wildheit jedoch: Ich tue dir nichts. Das Kind lernt dadurch eine besondere Art von Sicherheit. Eltern, die nur sanft mit ihren Kinder umgehen, können dieses Gefühl nicht vermitteln. Kleine Kinder wollen mit älteren oft deshalb spielen, um sich solchen "Gefechtssituationen" auszusetzen. Diese Negationen sind "spielerisch", während im Leben Negationen immer echt sind. In vielen kommerziellen Spielen findet man die Umkehrung oder Negation als Prinzip des spielerischen Handelns, z.B. Antimonopoly. In vielen witzigen Spielgeschichten werden Dinge, die weit auseinander liegen, plötzlich miteinander manipuliert z.B. ein Baby mit einem Schnauzbart versehen, oder "Ich pinkel jetztmal in deine Colt!" Umkehrungen bereiten also auch Vergnügen.

#### 4. Spiel als Belebung und Vergnügen

Die Zweiphasen-Struktur des Spiels stellt sich kognitiv als Abstraktion und Variation, neurophysiologisch/emotional als Erregung und Entspannung dar.

Beobachtet man spielende Kinder, dann tritt vielmehr ihr Engagement und ihr Angestrengtsein in den Vordergrund als "Leichtigkeit". Spiel ist belebend. Im Leben kommen Streitfälle meist überhaupt nicht zur Klärung. Im Spiel löst sich der "Streit" in einer halben Stunde - vielleicht ist dies der Grund, warum Spiel so belebend ist. Spiel schafft ein überdauerndes Gefühl von Kontrolle und Befreiung. Zuerst kommt die Spannung, dann das Vergnügen, das mit Erleichterung verbunden ist, zuweilen auch Erschöpfung. Spiel steht mit vielen anderen Systemen der Spannungssteigerung und Spannungsreduktion unserer modernen Freizeitgesellschaft in Zusammenhang. Der Film - insbesondere durch das TV-Medium ständig verfügbar - genauso wie der Sport, in letzter Zeit noch gesteigert durch Horrorfilme, Science-Fiction-Spiele (Computer) oder waghalsige Sportarten, wie Drachenfiegen oder "Bungee" (an einem Gummiseil befestigt, sich von einer Brücke aus in 100 m Tiefe zu stürzen), Knight-Riders oder "Surfer". Das Spiel geht heute über in Extremerfahrungen.

#### 5. Spiel als Dialektik

Das Spiel bringt Synthesen zustande, die das Leben nicht bietet. Es stellt eine Art Prellbock von Erfahrungen oder für eine übertragene Form der Erfahrung dar. In vieler Hinsicht spielen Kinder auch das, was sie nicht zu meistern vermögen, was sie irgendwie beeindruckt. Im Spiel wird der Konflikt zwischen Macht und Machtlosigkeit, zwischen dem Anstreben von Macht und der Unterwerfung unter die Macht thematisiert. Im Spiel ist das Kind in simulierter Form mächtig. Die Dialektik des Spiels tritt vielleicht in den Spielen der Heranwachsenden und Erwachsenen stärker auf als bei Kleinkindern.

Die Struktur vieler Spiele ist, wie bereits erwähnt, durch polare Gegensätze gekennzeichnet (z.B. Angriff - Verteidigung; Jagen - Fliehen;), die es rechtfertigen, sie als *dialektisch* zu kennzeichnen. Alle diese polaren Gegensätzlichkeiten der Spielstruktur lassen sich vielleicht am besten unter den Gegensatz von *Ordnung* und *Unordnung* subsumieren.

### **3. Die Funktion des Spiels**

Die in dem Buch „Die Dialektik des Spiels“ niedergelegte Theorie hat die drei Teile: Voraussetzungen, Struktur und Funktion. Während die Frage nach der Struktur des Spiels, den Kernbestand der Theorie ausmacht, d.h. die Gründe und die Verlaufsgestalten des Spiels darstellt, weist die Frage der Funktion des Spiels in die Zukunft: *Wozu* - mit welchem Ziel und Zweck - wird gespielt? Diese Frage wird von Sutton-Smith kultursoziologisch beantwortet. Die meisten modernen theoretischen Ansätze zur Erklärung des Spiels sind, so betont Sutton-Smith, integrativer Natur, d.h. diese Theorien erklären, wie durch Spiel (insbesondere auch durch Sport bzw. Sportspiel) die Mitglieder der Gesellschaft „in die größeren kulturellen Handlungsmuster und Normen dieser Gesellschaft integrieren“ (S. 66). Spiel und Sport sind wichtige Sozialisationsfaktoren der modernen Gesellschaft

geworden. Sutton-Smith versucht nun, über diese Feststellung, die kaum in der Lage ist, der *Besonderheit* des Spielens Rechnung zu tragen, hinausgehen. Während in den konventionellen von der Sozialisierungstheorie beeinflussten Spieltheorien die Gesellschaftsstruktur gewissermaßen das vorlaufende Moment ist, an denen sich die Spielformen anpassen, dreht Sutton-Smith die Frage um: In welcher Hinsicht kann Spiel ein der bestehenden Gesellschaft vorlaufendes Moment sein? Die vorweg genommene Antwort lautet: in mehrerer Hinsicht - und dies ist die seine eigentliche Funktion.

Sutton-Smith definiert Spielen als ein Verhalten, das die Welt darstellt, wie sie sein könnte. Spielerisches Als-ob-Tun, Phantasie, Imagination führt zu Entwürfen der Welt, die der bestehenden unter Umständen ein Stück voraus ist. Wie ist das zu verstehen? Sutton-Smith analysiert eine Reihe von Untersuchungen über das Potential gewonnener Spielerfahrungen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen besagen, daß im Spiel eine Reihe von neuen Reaktionen und neuen Erfahrungen auftreten, die im Alltag nicht vorfindbar sind. Spielerfahrungen schaffen ein Potential an neuartigen Verhaltensweisen, sie produzieren Kreativität und Flexibilität, d.h. mehr als viele andere Verhaltensweisen kommt dem Spielen eine innovative Funktion zu. Anders ausgedrückt: Spiel hat die Funktion der Erweiterung des adaptiven Verhaltenspotentials. Dies ist nicht im Sinne eines engen Anwendungsprozesses auf anwendbare Aufgaben in Beruf und Gesellschaft zu verstehen. Es handelt sich bei der Frage der Übertragbarkeit des durch Spiel gewonnenen Kreativitätspotentials eher um eine *indirekte Form* der Vorbereitung auf das, was in der Gegenwart oder Zukunft der Gesellschaft vielleicht benötigt wird. Dennoch hat Spiel eine antizipatorische, die Zukunft vorwegnehmende Funktion. Es gäbe zwar wenig Untersuchungen, die diese These unmittelbar stützen Beobachtungen und plausible Annahmen geben der These einen hohen Wahrheitsgehalt. Spiel schafft *Prototypen* im Sinne einer „innovativen Sozialisation“, es schafft Erneuerung und stellt sowohl eine Art von *Flexibilitätstraining* als auch von *Autonomietraining* dar.

Nicht immer sind *neuartige* Reaktionen von Wert oder gefragt. Sie bilden ein Reservoir, eine Art Puffer, auf das zurückgegriffen werden kann in „besonderen“ Situationen.

Zusammenfassend kann man sagen, daß das Spiel außerhalb der Kultur existiert, indem es das Individuum dadurch mit seiner eigenen Kultur zufriedenstellt, daß es all seine Gefühle auf belebende Weise repräsentiert, aber auch neue Reaktionen hervorbringt, die das Wesen der Kultur verändern können, deren Teil das Individuum ist. Das Spiel steht aber nur scheinbar außerhalb der Kultur, obwohl es bestimmte, sehr wichtige Sozialisierungszwänge umzukehren vermag. Es gehört zur Kultur, jedoch in dem produktiven Sinne, daß es besondere Funktionen erfüllt. (S.94)

Das Spiel hat also weder ein völlig der bestehenden Gesellschaft angepaßte Struktur, noch hat es eine gegen die Gesellschaft gerichtete Antistruktur. Das Spiel in der modernen Gesellschaft hat sowohl integrative als auch innovative Wirkungen; die erstere darf auch in sozialer Hinsicht nicht unterschätzt werden: Spiel vollzieht sich in sozialen Gemeinschaften und trägt zu einer besonderen Kultur der Kommunikation bei. Es ebnet bestehende Standesunterschiede ein: Jeder muß sich an die Spielregel halten, die für alle dieselbe ist. Die innovativen Potentiale lassen das Spiel - so die verblüffende These der gesellschaftlichen Entwicklung, z.B. in bestimmten Erfahrungsmustern und Bewußtseinszuständen, immer ein Stück *voraus* sein. Da die moderne Gesellschaft sich ständig wandelt, kommt dem Spiel eine tragende Funktion in diesem Wandel zu. Zusammenfassend formuliert Sutton-Smith die folgenden acht Thesen:

1. Die klassischen Spieltheorien betrachten das Spiel nach seinen Funktionen eher als heilend denn als gestaltend.
2. Moderne Sozialisierungstheorien haben das Gewicht auf die Art und Weise gelegt, in der das Spiel das Individuum in die Gesellschaft integriert; den inversiven Elementen des Spiels haben sie aber wenig Beachtung geschenkt.
3. Die neuere Forschung zeigt, daß das Spiel mit der Entwicklung neuer Reaktionen und dadurch offenbar mit Kreativität verbunden ist.

4. Man kann die Funktion des Spiels als Erweiterung von adaptivem Verhaltenspotential interpretieren. Im Spiel erreicht das Kind eine Ebene der mentalen und verhaltensmäßigen Organisation, die das antizipiert, was es später vielleicht in anderen Adaptationsbereichen zeigt.
5. Weil das Spiel antizipatorischen Charakter hat, entstehen in ihm Prototypen des Verhaltens, die gemäß ihrer Bedeutung für zukünftiges Verhalten entweder potentiell integrativ oder innovativ sein können. Solche kognitiven Prototypen schließen konative Flexibilität und affektive Autonomie ein. Soziales Spiel beinhaltet *communitas*.
6. Ob diese Nebenwirkungen des Spiels sich allerdings auf andere Formen der Adaptation übertragen, das bestimmt ihr extrinsischer Ablauf.
7. Das Verhältnis von integrativen oder innovativen Beiträgen des Spiels zur kulturellen Adaptation steht in Zusammenhang mit dem Anteil an sozialem Wandel.
8. Die dialektische Struktur des Spiels entsteht aus einer Synthese zuvor bestehender Konflikte; die Synthese selbst kann man als eine neue These verstehen, die sich darauf bezieht, wie die Welt werden könnte. [...] (S. 95 f.)

*Kommentar:* Die Spieltheorie von Sutton-Smith kann als die derzeit ausgearbeitetste sozialwissenschaftliche Theorie des Spiels. Sie enthält empirische wie anthropologische, entwicklungspsychologische, motivationspsychologische, kulturvergleichende Elemente und hat einen hohen Komplexitätsgrad.

## **5. Die psychoanalytische Spieltheorie (Freud)**

### **1. Grundannahmen der Psychoanalyse**

*Basisliteratur:* Sigmund Freud, Studienausgabe, 11 Bände, Frankfurt (Verlag Fischer) 1982.- Insbesondere Bd 10 (Bildende Kunst und Literatur) und Band 3 (Psychologie des Unbewussten) .

Als Einführungslektüre sei empfohlen:

*Retter, H.: Grundrichtungen des pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1997 (hier der Abschnitt „Psychoanalyse“, S. 133-149)*

Der Begriff Psychoanalyse meint zweierlei: Im weiteren Sinne eine bestimmte Denkrichtung der Psychologie, der ein bestimmtes Modell von der Psyche zugrundeliegt; im engeren Sinne ist jener therapeutische Prozeß gemeint, dem sich Patienten beim Psychoanalytiker unterziehen. Die Psychoanalyse hat eine Theorie des Spiels nicht in elaborierter Form hervorgebracht. Aber das Spiel besitzt innerhalb der psychoanalytischen Lehre einen festen Stellenwert. Sigmund Freud (1856-1939) hat die Psychoanalyse entwickelt aus der Therapie seelisch kranker Menschen. Sie hat im Laufe der Zeit viele Veränderungen erfahren, ist aber eine der bedeutendsten Theorien über das menschliche Verhalten.

Die Psychoanalyse sieht den Menschen in einem Grundkonflikt zwischen dem, was der Mensch will und dem, was er tun soll. Auf der einen Seite besteht im Menschen ständig das Bedürfnis, nach dem Lustprinzip zu handeln. Der Ort, an dem dieses Lustprinzip in der menschlichen Persönlichkeit lokalisiert ist, nennt Freud das "ES". Das ES ist der Ort unserer lustvollen Gefühle, unserer Triebregungen, unserer Wünsche nach Zärtlichkeit. Es ist dies letztlich die Sehnsucht des Menschen nach Wiederherstellung des "paradiesischen" Urzustandes, der durch die Geburt beendet wurde und den Menschen in die Härte des Lebens gestoßen hat: das Miteinander *mit und in* einem anderen menschlichen Körper. Im Leben des Kindes nach der Geburt wird dieser Zustand durch enge körperliche Kontakte zwischen Mutter und Kind noch aufrecht erhalten, aber in diese Vereinigung von Mutter und Kind schiebt sich das harte Leben mit seinen Forderungen, such das Kind abzulösen von der engen Mutterbindung und selbständig zu machen. Erst im Erwachsenenalter mit der Vollendung der Geschlechtsreife gibt es durch die sexuelle Vereinigung gleichsam eine Wiederherstellung des paradiesischen Urzustandes, die aber immer nur kurzzeitig und im verborgensten Raum des privaten Lebens möglich ist. Die öffentliche Kultur und Moral unterdrückt diese Triebregungen des ES, die nach Freud letztlich alle an die Sexualität gebunden sind.

Wir haben also neben dem Lustprinzip ein zweites Prinzip, das das menschliche Verhalten steuert, das Realitätsprinzip. Beide liegen ständig miteinander im Kampf. Der Ort, in dem dieser Kampf ausgetragen wird, ist unser Bewußtsein, unser klarer Verstand, mit dem wir unser Denken und Handeln kontrollieren. Freud nennt diesen Schauplatz des Kampfes zwischen Lust- und Realitätsprinzip das ICH. Es gibt eine dritte Instanz in der menschlichen Persönlichkeit, in der das Realitätsprinzip mit den Forderungen der Moral und den gesellschaftlichen Normen lokalisiert ist. Freud nennt diese Instanz das ÜBER-ICH. Das Überich tritt gleichsam als Zensor gegenüber allen unseren Triebwünschen und Bedürfnissen auf und verbannt sie ins Unbewußte, wenn sie nicht erlaubt sind, läßt sie also gar nicht erst in unser Bewußtsein, in unser ICH gelangen.

## **2. Die Funktion des Spiels in der Individualentwicklung des Kindes**

Nach Freud ist das Kind am Anfang seiner Entwicklung ganz auf das Lustprinzip eingestellt, es existiert nur das ES mit seinen Wünschen. Allmählich bildet sich ein Bewußtsein heraus, daß die Lustempfindungen nicht nur auf den eigenen Körper, sondern auf Objekte der Umwelt lenkt, auf die Mutter vor allem. Die Ausbildung des ICHs wird in der frühkindlichen Entwicklung abgeschlossen mit der Bildung des ÜBERICHS, der Instanz, die dem Kind sagt, was es nicht tun darf, wenn es etwas tun oder haben möchte, was nicht erlaubt ist.

Erziehung besteht aus der Sicht der Psychoanalyse in dem Bestreben, die Triebbedürfnisse des Kindes aufzuschieben und das Kind zu befähigen, den Vorgang des Aufschiebens von Triebbedürfnissen zunehmend selbst zu regulieren und zu kontrollieren.

Im Gegensatz zum Erwachsenen ist die Ichkontrolle beim Kind noch nicht so stark ausgeprägt. Die Gesellschaft gesteht Kindern zu, daß sie etwas mehr Spontaneität zeigen dürfen, daß sie Dinge aussprechen oder tun dürfen, die für Erwachsene peinlich wären. Das Kind ist in seinem Verhalten noch plastisch, noch formbar. Auf der anderen Seite ist das Kind von Anfang an diesem Konflikt zwischen den eigenen Lustbedürfnissen und den Forderungen der Gesellschaft (d.h. der Eltern) ausgesetzt. Welche Möglichkeiten gibt es für das Kind, diese von außen eindringenden Forderungen und Verhaltensregulierungen zu verarbeiten. Wie wird es den Überschuß am eigenen spontanen, triebhaften Verhalten los, wenn es dieses Verhalten nicht oder nur sehr begrenzt umsetzen darf?

Die Antwort lautet: im Spiel steht dem Kind eine Möglichkeit zur Verfügung, den Grundkonflikt zwischen ES und ÜBERICH auszugleichen.

## **3. Spiel und Phantasie**

In der Abhandlung „Der Dichter und das Phantasieren“ aus dem Jahr 1908, geht Freud zum ersten Mal etwas ausführlicher auf die Funktion des Spiels im psychischen Haushalt ein. Das Spielen des Kindes wird von Freud als entwicklungspsychologische Vorstufe der Phantasietätigkeit des Erwachsenen gedeutet; das gilt insbesondere für die dichterische Phantasie: .

Sollten wir die ersten Spuren dichterischer Betätigung nicht schon beim Kinde suchen? Die liebste und intensivste Beschäftigung des Kindes ist das Spiel. Vielleicht dürfen wir sagen: Jedes spielende Kind bernimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft oder, richter gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt. Es wäre dann unrecht zu meinen, es nähme diese Welt nicht ernst; im Gegenteil, es nimmt sein Spiel sehr ernst, es verwendet große Affektbeträge darauf. Der Gegensatz zu Spiel ist nicht Ernst, sondern – Wirklichkeit. Das Kind unterscheidet seine Spielwelt sehr wohl, trotz aller Affektbesetzung, von der der Wirklichkeit und lehnt seine imaginierten Objekte und Verhältnisse gerne an greifbare und sichtbare Dinge der wirklichen Welt an. Nicht anderes als diese Anlehnung unterscheidet das „Spielen“ des Kindes noch vom „Phantaisieren“.

Der Dichter tut nun dasselbe wie das spielende Kind; er erschafft eine Phantasiewelt, die er sehr ernst nimmt, d.h. mit großen Affektbeträgen ausstattet, während er sie von der Wirklichkeit scharf sondert. Und die Sprache hat diese Verwandtschaft von Kinderspiel und poetischem Schaffen festgehalten, indem sie solche Veranstaltungen des Dichters, welche der Anlehnung an greifbare Ob-

jekte bedürfen, welche der Darstellung fähig sind, als *Spiele: Lustspiel, Trauerspiel*, und die Person, welche sie darstellt, als *Schauspieler bezeichnet*“ (Freud, Bd. 10, 1982, S. 171 f.)

Nach Freud lebt das Spiel des Kindes von dem Bedürfnis *groß und erwachsen zu sein*. Es imitiert die Welt der Erwachsenen und hat – anders als der ‚phantasierende‘ Erwachsene, keinen Anlass, diesen Wunsch zu verbergen. Der Erwachsene dagegen schämt sich im Kreise seiner Mitmenschen seiner Allmachtsphantasien, weil von ihm erwartet wird, in der realen Welt zu handeln. Spiel wie Phantasie resultiert also aus einem Zustand des Unbefriedigtseins, das es zu überwinden gilt. Freud sagt: „...der Glückliche phantasiert nie, nur der Unbefriedigte“ (ebenda, S. 173). Es ließe sich genau so sagen: „Der Glückliche spielt nicht!“ – weil das Glück Erfüllung bedeutet, die des Spiels nicht mehr bedarf. Gleichzeitig wird die *Paradoxie* der Aussage erkennbar: Nach Freud ist für den Menschen letztes Glück nicht erreichbar, weil er immer in dem Grundkonflikt von Triebbedürfnis und der – die letzte Erfüllung aller Wünsche verhindernden – Realität befangen ist. Mit anderen Worten: Der Mensch spielt, weil er das Glück zwar immer in seiner Phantasie vor Augen hat, aber nie einen anhaltenden Glückszustand erreichen kann. Dieser Gedanke wird von Freud nochmals aufgegriffen und mit der Theorie des Wiederholungszwanges verknüpft.

#### 4. Spiel und Wiederholungszwang

Freud berichtet in seiner Schrift "Jenseits des Lustprinzips" (1923) von einer Beobachtung, die er an einem spielenden Kind machte: Dieses Kind von 1 ½ Jahren wird von Freud in seinem Verhalten als *brav* geschildert:

Es störte die Eltern nicht zur Nachtzeit, befolgte gewissenhaft die Verbote, manche Gegenstände nicht zu berühren und in gewisse Räume zu gehen und vor allem anderen, es weinte nie, wenn die Mutter es für Stunden verließ, obwohl es dieser Mutter zärtlich anhing... Dieses brave Kind zeigte nun die gelegentlich störende Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, so daß das Zusammensuchen seines Spielzeuges oft keine leichte Arbeit war. Dabei brachte es mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein langgezogenes *-o-o-o-o* hervor, das nach dem übereinstimmenden Urteil der Mutter und des Beobachters keine Interjektion war, sondern „fort“ bedeutete. Ich merkte endlich, daß das ein Spiel sei, und daß das Kind alle seine Spielsachen nur dazu benützte, mit ihnen „fortsein“ zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Bindfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich her zu ziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten Bettchens, so daß sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles *o-o-o-o* und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen „Da“. Das war also das komplette Spiel. Verschwinden und Wiederkommen, wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing.\*

\*[Fußnote] Diese Deutung wurde dann durch eine weitere Beobachtung völlig gesichert. Als eines Tages die Mutter über viele Stunden abwesend gewesen war, wurde sie beim Wiederkommen mit der Mitteilung begrüßt: *Bebi o-o-o-o*, die zunächst unverständlich blieb. Es ergab sich aber bald, dass das Kind während dieses langen Alleinseins ein Mittel gefunden hatte, sich selbst verschwinden zu lassen. Es hatte sein Bild in dem fast bis zum Boden reichenden Standspiegel entdeckt und sich dann niedergekauert, so dass das Spiegelbild "fort" war. (Freud 1982, Bd. 3, S. 224 f..)

Diese Spielhandlung wird von Freud nun im Sinne eines Symptoms gedeutet, das zu den klassischen Neurosen zählt: Freud interpretierte das Spiel des Kindes mit der Garnrolle als *Wiederholungszwang*. Das mag uns auf den ersten Blick unverständlich erscheinen, dem psychoanalytisch geschulten Beobachter keineswegs.

Freud kam beim Studium seiner Patienten zu dem Schluß, daß die Symptome, an denen sie litten, symbolischer Ausdruck unbewältigter Erlebnissen oder Probleme waren. Unbewußt werden vom Individuum immer wieder jene Probleme thematisiert, mit denen es nicht fertig wird.

Auf das beschriebene Beispiel übertragen: Mit der ständigen Bewegung des Herabstoßens und Wiederhervorholens wird die Trennung von der Mutter vom Kinde "verarbeitet". Das Wegwerfen und Wiederheranholen der Garnrolle spiegelt den seelischen Zustand des Kindes wider, jene noch nicht ganz verkräfteten Trennung von der Mutter. Das Spiel mit der Garnrolle symbolisiert den Prozeß der seelischen Verarbeitung der Trennung. Indem das Kind eine Art von aktiver Ersatzhandlung durch diese Art von Spiel vollführt, kann es die Situation, das Entferntsein von der Mutter, bewältigen. Es kann diese Garnrolle manipulieren, kann die vom Trennungserlebnis aufgestauten Energien in eine aktive Handlung umlenken.

Aus psychoanalytischer Sicht resultieren viele Kinderspiele aus Erlebnissen, mit denen das Kind nicht ganz fertig werden kann. Das Kind nimmt das Thema dieses Erlebnisses erneut auf und setzt es in eine fiktive Handlung um. In dieser Fiktion, die von ihm selbst aktiv gestaltet wird, gelingt die Umsetzung der affektiven (=emotionalen) Energien.

Das Gefühl schwach zu sein als Kind gegenüber den Eltern wird ausgeglichen, indem es selbst in der Rolle von Vater und Mutter schlüpft. Diese allgemein bekannte Erscheinung im Kinderspiel läßt sich allerdings auch durch andere Theorien erklären, z.B. lerntheoretisch durch Nachahmung.

Die Besonderheit der psychoanalytischen Spieltheorie liegt darin, daß sie erklärt, warum Kinder keineswegs nur Spielthemen bevorzugen, die lustvoll sind, sondern vor allem auch solche, die mit Unlust, mit Angst oder Schmerz zu tun haben. Psychoanalytische Spielforscher erwähnen zum Beispiel gern das Zahnarzt-Erlebnis als Anlaß für das Kind, die erfahrene Behandlung, die mit dem Gefühl der Gefahr, mit befürchtigtem oder erfahrenem Schmerz einhergeht, im Spiel wieder aufzugreifen.

Die traditionelle Spieltheorie, die bis zur Entwicklung der psychoanalytischen Spieltheorie vorherrschend war für das Kleinkindalter, erklärt die *Freude des Kindes an der Wiederholung einer Spielhandlung* aus der sogenannten *Funktionslust* - ein Begriff, der von dem deutschen Psychologen Karl Bühler in den zwanziger Jahren geprägt wurde. Das Vorhandensein einer solchen Funktionslust wird auch von der Psychoanalyse nicht bestritten. Tatsächlich haben Kinder *Freude am bloßen Tun*, sie haben Freude daran, etwas auszuprobieren, aber den Ablauf dieser Handlung auch immer wieder neu in Bewegung zu setzen, sie haben Freude daran, immer wieder zu erleben, Ursache für einen bestimmten Bewegungsablauf zu sein, z.B. eine Kugel immer wieder eine schräge Bahn hinunterlaufen zu lassen.

Die Bedeutung der Wiederholungshandlung ist für die psychoanalytische Theorie viel grundlegender, sie reicht auch über die Erklärung des Kinderspiels weit hinaus. Der Grund dafür, daß wir uns immer wieder mit Dingen in Gedanken beschäftigen, liegt nach Ansicht der Psychoanalyse darin, daß es mit einem Erlebnis verbunden ist, daß wir noch nicht ganz verkräftet haben. Wenn jemand einen schweren Verkehrsunfall hatte und plötzlich im Krankenhaus liegt, dann wird er anfangs ständig von dem Wunsch bedrängt, daß es nicht so wäre und man weithin gesund zu Hause sei. Wenn jemand plötzlich ein naher Verwandter stirbt, werden wir ständig an diesen Menschen denken, anfangs haben wir sogar das Gefühl, er müßte doch noch bei uns sein oder im nächsten Augenblick zur Tür hereinkommen.

Solche Wiederholungen in Gedanken oder Handlungen sind nach Ansicht der Psychoanalyse Verhaltensweisen, die der Bewältigung seelischer Konflikte dienen. Auch der *Traum* ist übrigens eine typische Form von Bewältigung seelischer Spannungen. Wünsche lassen sich im Traum ebenso wie im Spiel erfüllen. Es gibt aber auch krankhafte Formen der Problembewältigung: Der Zwangsneurotiker, der einen "Waschzwang" hat, muß sich ständig die Hände waschen, weil er Angst vor Bakterien hat. Wäscht er sich nicht 30 oder 40mal täglich die Hände, bekommt er Angst. Auch die

Zwangshandlung ist also eine Form der Angstbewältigung, wenn auch eine krankhafte, neurotische Form.

Das ständige Denken an den geliebten Menschen, der plötzlich tot ist, nennen wir Trauer. Trauer ist eine Bewältigung der Angst, nun allein zu sein. In beiden Fällen, sowohl bei der "Trauerarbeit" als auch bei der Zwangshandlung tut der Mensch etwas, er ist aktiv, ist also dem Leiden nicht nur passiv ausgesetzt.

Dies gilt nun noch sehr viel mehr für das Kinderspiel. Das Kind besitzt noch kein starkes ICH, das die vielen Erlebnisse der Wunschversagung, der Enttäuschung und des seelischen Schmerzes gut verarbeiten kann. Das Kind ist vielen Hinwirkungen der Umwelt ausgesetzt. Aber es besitzt gleichzeitig einen Überschuss an Energie und spontanen Verhalten. Spiel ist gewissermaßen eine Verbindung dieses spontanen Verhaltens mit den unverarbeiteten Erlebnissen. Im Spiel darf das Kind all das tun, was in der Realität gelitten hat, dann kann es im Spiel sowohl denjenigen spielen, der anderen Schmerz zufügt, es kann anderen symbolisch Schmerzen zufügen; auf diese Weise werden seine sadistischen Triebregungen verarbeitet (Sadismus = die Freude, anderen Schmerzen zuzufügen). Das Kind kann im Spiel aber auch die Rolle dessen übernehmen, der Schmerzen erduldet, womit masochistische Neigungen verarbeitet werden (Masochismus = die Freude, von jemand anderem Schmerzen zugefügt zu erhalten und zu ertragen).

### **5. Typisches Rollenverhalten von Kindern (nach Lili E. Peller)**

*Peller, L.: Modelle des Kinderspiels. In: A. Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 62-75)*

Die amerikanische Psychoanalytikerin Lili E. Peller beschrieb 1952 als „Modelle des Kinderspiels“ einige typische Rollen, in die Kinder schlüpfen, um im Spiel seelische Spannungen zu verarbeiten.

1. Vielfach wählt das Kind Rollen von Personen, die es liebt oder bewundert. Es möchte dem geliebten oder bewunderten Menschen ähnlich sein; es identifiziert sich mit ihm, indem es seine Rolle nachspielt. So kann es nicht nur Vater oder Mutter, sondern auch ein König oder eine Fee spielen. Im Spiel findet das Kind den Glauben an die Allmacht seiner Wünsche wieder. Es genießt Macht und Ehre, die ihm in der Realität nicht zuteil werden. Aber derjenige, der vom Kind bewundert wird, der Vater z.B., kann ihm auch Angst machen, wenn er das Kind böse anblickt oder es bestraft. Es ist also in der Gefühlswelt des Kindes immer eine ambivalente Situation, die sich im Spiel symbolisch realisiert: Bewunderung und Enttäuschung, Macht und Ohnmacht, Liebe und Haß liegen beim Kind eng beieinander.

2. Sehr oft überträgt das Kind einem anderen Objekt eine Rolle zu. Das Kind schafft sich damit imaginäre Spielkameraden, die Puppe wird zum Baby, der Stock wird zum Hündchen, mit denen es schimpfen kann, wenn sie in der Phantasie des Kindes etwas tun, was es nicht erlaubt oder was "man nicht tut".

3. Es gibt auch das Phänomen, daß das Kind eine Rolle von jemandem übernimmt, den es fürchtet. Es spielt z.B. Doktor und fügt anderen den Schmerz zu, den es selbst beim Arztbesuch in der Realität erlitten hat. Die therapeutische Wirkung des Spiels erklärt sich zum großen Teil aus dieser Möglichkeit, die Schockwirkung (das Trauma) einer gemachten Erfahrung im Spiel zu wiederholen und abzureagieren.

4. Interessanterweise wählt das Kind nicht nur Rollen, die in der Realität erstrebenswert sind, sondern auch solche, die unterhalb seines erreichten Entwicklungsstatus sind, also gleichsam einen Rückfall in eine frühere Entwicklungsstufe darstellen. Das Kind, das gelernt hat, nicht mehr die Windeln naß zu machen, spielt z.B. ein Baby, das ständig seine Windeln naß macht. Es weiß z.B., daß es sich nicht schmutzig machen soll und beachtet diese Forderung der Eltern in der Realität. Im Spiel aber wählt es die Rolle eines jungen Hundes, der überall herumschnüffelt, mit Wasser pantscht und sich überall schmutzig macht. Diese Art von Spiel erklärt sich damit, daß es im Kon-

flikt steht, den Forderungen der Eltern, die sein ÜBERICH präsentiert, zwar nachkommen möchte; aber die Forderung, sich wie ein "großer Junge" oder ein "großes Mädchen" zu verhalten, ständig eine Unterdrückung der Wünsche seines ES bedeuten. Das ES im Kinde will sich schmutzig machen, will die Freude an de eigenen Ausscheidungen (Kot, Urin) nicht unterdrücken. Aus diesem Konflikt befreit das Spiel, indem das Kind eine Rolle wählt, in der es das tun kann, was ihm in der Realität verwehrt ist. Das Kind schützt sich vor seinem strengen ÜBERICH, indem es ihm sagt: 'Der, der sich hier schmutzig macht, das bin nicht ich, sondern das ist das kleine Hündchen'. Es gibt einige bekannte Bilderbuchgeschichten wie Peter Rabbit oder von Maurice Sendak die Geschichte "Wo die wilden Kerle wohnen", die solche ÜBERICH-Konflikte darstellen. Im Spiel oder in einer Märchengeschichte können Kinder gefräßig, eitel oder grausam sein, meist werden sie dann durch die Rolle eines Tieres verkörpert, weil man Tieren diese "verbotenen" (aber von unserem ES erwünschten) Eigenschaften besser anhängen als den Menschen, bei denen wir sie nicht mehr akzeptieren.

5. Eine andere Form von Verkleidung stellt die Clownerie dar. In der Rolle des Clowns zieht das Kind die Aufmerksamkeit anderer auf sich. Die Clownerie hat meist irgendeine Schwäche als Ausgangspunkt, die mit der Clownerie getarnt wird, indem diese Schwäche so stark übersteigert zur Schau gestellt wird, daß sie als Stärke gelten soll: 'Seht her', sagt das ungeschickte, dumme oder häßliche Kind, 'ich bin nicht nur ein wenig ungeschickt (dumm, häßlich usw.), 'ich bin vielmehr ganz ungeheuer ungeschickt - weil ich es sein will.' Es ist dies eine Form von Identifikation mit einem Teil seiner selbst, der von seinem ÜBERICH im realen Alltag negativ bewertet wird. Es gibt andere Fälle, in denen wir unser eigenes ICH so behandeln, als ob es eine andere Person wäre. Es kommt ja oft vor, daß wir bei anderen das nachsichtig dulden, was wir uns selbst nicht zugestehen.

6. Rache und Vergeltung, die in der Realität unserer Kindererziehung verboten ist, ist dem Kind im Spiel erlaubt. Ein Kind schimpft seine Puppen aus und verprügelt sie. Eine Erzieherin, die dies im Kindergarten beobachtet, könnte der Meinung sein, das Kind erfährt eine solche Behandlung von seinen Eltern. Dies ist meist deshalb ein Trugschluß, weil das Kind im Spiel nicht die beobachtbare Behandlung durch die Eltern, sondern das Unbewußte im Spiel thematisiert, das seine eigenen Gefühle bestimmt: Die Ungeduld, den Ärger oder die scheinbare Freundlichkeit der Erwachsenen (hinter der sich aber Ablehnung verbirgt) - sie werden im Spiel des Kindes in solchen Vergeltungsphantasien thematisiert.

## **6. Zur Bedeutung des Spiels in der Diagnostik und Therapie von Verhaltensauffälligkeiten**

Während die meisten psychologischen Spieltheorien Spiel als eine Tätigkeit auffassen, die in Zusammenhang mit einem Lern- und Neugierbedürfnis steht oder auch nur Spaß macht (und allein aus diesem Grunde betrieben wird), sieht die psychoanalytische Spieltheorie das Spiel als eine Möglichkeit der Verarbeitung von unbewältigten Vorstellungen und Erfahrungen. Die Art, wie Kinder spielen, läßt im Einzelfall auch Rückschlüsse auf ihre zugrundeliegenden "Bedürfnislagen" zu. Beim normal entwickelten Kind ist dafür keine Notwendigkeit gegeben. Anders ist dies beim verhaltensauffälligen oder beim geistig behinderten Kind. Wir kommen damit auf den diagnostischen und therapeutischen Aspekt des Spiels zu sprechen.

Die psychoanalytische Spieltheorie betont - so vor allem der Psychoanalytiker Robert Waelder -, daß sich kein Modell anbietet, um *alle* Formen des Kinderspiels erklären zu können, wohl aber jene, die sich als Form der Verarbeitung von Problemen des Kindes deuten lassen. Daß auch diese Formen des Kinderspiels durchaus etwas Überernstes, ja Glückhaftes an sich haben, unterscheidet das Kinderspiel vor allen anderen Mechanismen, seelische Konflikte zum Ausgleich zu bringen. Dieser seelische Ausgleich, der im Kinderspiel liegt, ist also schon für sich gesehen, ein therapeutischer Prozeß. Es ist jene Therapie, die das seelisch gesunde Kind ständig nützt.

Natürlich wird das Spiel auch dann als spezielle therapeutische Methode eingesetzt, wenn ein Kind Entwicklungsprobleme und Verhaltensstörungen zeigt. Hier müssen wir zwei verschiedene Gruppen

von Kindern unterscheiden. Die eine Gruppe von Kindern sind solche aus *sozial benachteiligten* Familien. Es sind Kinder aus verwahrlosten und überfüllten Wohngettos, Kinder aus kaputten Familien, Kinder denen wenig mütterliche Liebe zuteil wurden und die für ihre geistige Entwicklung keinerlei Anregungen erhielten. Diesen Kindern fehlt in einem Alter, in dem Gleichaltrige schon ein differenzierteres Rollenspiel zeigen, also etwa mit 3-4 Jahren, die Fähigkeit zu spielen. Diesen Kindern fehlt der Wortschatz, um sich ausdrücken zu können, ihnen fehlt die Neugier, sich neuen Dingen zuzuwenden und sie näher zu untersuchen, etwas mit solchen Dingen zu gestalten. Die Fähigkeit, im Spiel neue Ideen zu entwickeln, ist diesen Kindern am wenigsten gegeben. Diese Kinder sind meist passiv, sie lassen sich von Reizen, die auf sie einwirken, gefangen nehmen, aber sie bleiben dabei passiv, ohne diese Reize umsetzen zu können in aktives Handeln, wie es für Spielhandlungen typisch ist. Der Fernseher wird für sie das Dauermedium sein, mit dem sie ihre Zeit verbringen.

Wie muß man das Spiel solcher Kinder organisieren? Das Wichtigste ist, ihnen am Anfang etwas Zeit zu lassen und ihnen Orientierungshilfen zu geben. Wenn diese Kinder zum Spiel gebracht werden sollen, dann müssen sie sich im Kindergarten, wo sie spielen sollen, emotional sicher fühlen und Vertrauen in die Personen und die Umgebung setzen können. Das dauert einige Zeit. Es hat auch keinen Sinn, sie mit Spielmaterial zu überhäufen, weil zuviel Material die Orientierung erschwert.

Vielleicht stehen am Anfang einer Spielförderung für solche sozial benachteiligten Kinder jene Spiele, die sich auf Sinneserfahrungen richten: Das Spiel mit Sand und Wasser, das Spiel mit Knete und Ton, das Spiel mit Fingerfarben, aber auch mit Puppen, die gewaschen und versorgt werden. Die Kinder sollten auch an den Verrichtungen der Erwachsenen beteiligt werden, am Kochen und Backen, am Gebrauch von Haushaltsgegenständen (Reinigen, Bügeln), am Gebrauch einfacher Werkzeuge, wenn etwas repariert werden muß.

Die selbständige Organisation des Spielmaterials, das phantasievolle, individuelle Gestalten von Spielsituationen ist diesen Kindern fremd. Sie erlernen es zum Teil dadurch, daß sie Impulse aus der Alltagsrealität empfangen, diese Impulse dann aber spielerisch benutzt werden. Die Entwicklung von Spielfähigkeit ist bei sozial benachteiligten Kindern in zweierlei Richtung zu organisieren. Einmal in Richtung auf die Möglichkeit, daß die Kinder ihre Gefühle, Bedürfnisse und innerseelischen Konflikte im Spiel ausdrücken lernen. Dazu wird Spielmaterial benötigt, das in übersichtlicher Weise strukturiert ist, aber die wichtigsten Bezugspersonen aus der familiären Lebenswelt enthält, wie Vater, Mutter, Geschwister oder Großmutter. Materialien, mit denen man im Spiel eine Wohnung einrichten kann oder typische Tätigkeiten, die es diesen Personen zuordnen kann.

Die zweite Linie der Spielentwicklung zielt ab auf die Förderung der kreativen und schöpferischen Fähigkeiten, hier wäre vor allem das Bauspiel zu nennen, die Bereitstellung von Materialien, die eine gewisse motorische Geschicklichkeit erfordern, dabei aber auch schnell Erfolgserlebnisse vermitteln. Auch die Förderung des Verständnisses sozialer Situationen durch das Anschauen oder Vorlesen von Bilderbüchern ist wichtig. Viele Bilderbücher erzählen Geschichten, die symbolisch etwas darstellen, das Kinder im anschließenden Gespräch entschlüsseln können. Wenn ein Bilderbuch zum Beispiel von der Freundschaft eines Bären mit einem Vogel erzählt, dann kann das wichtige Thema "Freundschaften mit anderen Kindern" thematisiert werden. Die differenziertesten Formen des Spiels sind die *Regelspiele*. Sie setzen kognitive und soziale Fähigkeiten voraus, die sich erst im Laufe der Kindergartenzeit entwickeln, z.B. benötigt das Kind die Fähigkeit zu warten bis es dran kommt. Gerade bei solchen Regelspielen, die in der Kindergruppe gespielt werden, dürfen Kinder aus sozial benachteiligten Familien, deren soziales Verhalten, ebenfalls erst ausgebildet werden muß, nicht überfordert werden.

Ich will zum Schluß noch etwas über Kinder sagen, die man als verhaltensgestört bezeichnet. Diese Kinder stammen oft aus "normalen" Familienverhältnissen. Sie sind geistig nicht zurückgeblieben,

sondern oft sogar sehr intelligent. Diese verhaltensgestörten Kinder haben entweder mit sich selbst Probleme - oder sie bereiten durch ihr Verhalten anderen Kindern oder Erwachsenen Probleme.

Ich denke an Kinder, die zum Beispiel

- mit 5 Jahren nicht "sauber" sind, obwohl sie die Funktionen der Ausscheidungsorgane schon längst beherrschen,
- aggressiv sind, die anderen Kindern weh tun und alles zerstören
- ängstlich sind, die ständig die Mutter brauchen, die sofort anfangen zu weinen, wenn sie einen Augenblick ohne die Mutter sind, und dies in einem Alter, wo man erwarten darf, daß sie auch ohne die Mutter eine Zeitlang bleiben können.

Es gibt verschiedene therapeutische Methoden, solchen Kindern zu helfen. Die psychoanalytische Spieltheorie ist nur eine von mehreren. Aber ich will kurz beschreiben, wie diese Therapie arbeitet.

Der Therapeut stellt dem Kind eine Reihe von Materialien zur Verfügung, mit denen es frei spielt. In der Folge mehrerer Zusammenkünfte wird sich herausstellen, daß das Kind bei seinen Gestaltungen immer wieder ganz bestimmte Themen anspricht und ganz bestimmte Situationen bevorzugt. In diesen Situationen kommen bestimmte Personen und Beziehungen zwischen Personen vor. Dabei kann es sich auch um Tiere oder Fabelwesen handeln. Jedenfalls wird der Therapeut eine Beziehung herstellen zwischen dem Spielthema und dem auffälligen Verhalten, daß das Kind zeigt. In weiteren Schritten therapeutischer Arbeit wird der Therapeut dem Kind Gelegenheit geben, das im Spiel auszuleben, was ihm in der Realität versagt wurde. Dies muß allerdings in engem Kontakt mit den realen Bezugspersonen des Kindes, meistens also den Eltern, geschehen. Denn fast immer sind nach Ansicht der Psychoanalyse solche frühkindlichen Formen des Fehlverhaltens in familiären Konfliktsituationen zu suchen. Auch die Eltern müssen aufgeklärt werden über die Ursachen des Konfliktes, sie werden oft in die Therapie mit einbezogen. Diese Hinweise mögen genügen. Sie sollen deutlich machen, daß das Spiel für die normale Entwicklung des Kindes lebenswichtig ist. Auf der anderen Seite müssen wir sehen, daß Spiel als therapeutische Methode keine Wunder vollbringen kann, wenn die realen Lebensverhältnisse der Kinder schlecht bleiben und nicht verändert werden.

Kehren wir noch einmal zu dem im Abschnitt 2 beschriebenen *Spiel mit der Garnrolle* zurück. Das Hauptthema dieses Spiels war das Verschwindenlassen und Zurückkommen eines Gegenstandes, zuletzt des eigenen Spiegelbildes. Dieses Thema stimmt überein mit der realen Lebenserfahrung des Kindes, dem Fortgehen und dem Wiederkommen der Mutter. Für das Kind wird dieser Tatbestand in zweierlei Hinsicht als unlustvoll erlebt. Einmal entzieht sich die Mutter durch ihre Abwesenheit den Forderungen des Kindes und seinem Bedürfnis nach mütterlicher Zuwendung. Zweitens aber ist das Kind dieser Situation vollkommen ausgeliefert, es kann keinerlei Einfluß auf das Kommen und Gehen der Mutter ausüben. Dieser Konflikt (Unlusterlebnis) kommt in der Realität nicht zum Ausdruck, er wird ins Unbewußte verdrängt, bestimmt aber die Spielhandlungen des Kindes. Und dieses Spiel sieht nun so aus, daß das Kind den Vorgang des Verschwindens und Kommens wiederholt, aber derart, daß es jetzt im Spiel das tut, was in der Wirklichkeit ihm angetan wurde. Er versucht Herr der Situation zu werden, indem er sich nicht nur die Mutter einverleibt, sondern Arrangeur der gesamten Situation wird.

Wir sehen gleichzeitig auch die Möglichkeit, daß dieses Spiel nicht nur passive Abbildung eines Frustrationserlebnisses ist, sondern Passivität in Aktivität umwandelt. Das Kind vermochte tatsächlich auf diese Weise, den Fortgang der Mutter ertragen zu lernen. Was hier das Kind spontan leistete, wird bei Kindern, die *seelische Störungen* haben (zu denen z.B. das Einnässen gehört), in der *Spieltherapie* geleistet. Im Spiel wird dabei nicht nur die Konfliktsituation vom Kind dargestellt, sondern mit Hilfe des Therapeuten zu bewältigen versucht.

Weil es sich bei der Thematisierung von unbewußten Konflikten aber immer um ganz bestimmte Erlebnisinhalte handelt, stellt sich die Frage nach den *Spielmitteln*. Die Spielmittel des Kindes sind in der psychoanalytischen Lehre die Symbolträger innerhalb der realen Handlung. Die erste Frage

bei einem seelisch gestörten Kind ist zunächst, wo ist dieser Konflikt in der Biographie oder der Erlebniswelt des Kindes zu suchen? Dafür gibt es Tests, die im wesentlichen aus standardisierten Spielmitteln bestehen. Als Beispiel sei der *Sceno-Kasten* (G. von Staabs) genannt: Ein Kasten mit Puppen, die Familienmitglieder darstellen, kleinen Möbeln, Zimmereinrichtung, Tieren, insbesondere auch Tieren, die aggressives Verhalten symbolisieren wie z.B. das Krokodil. Aus der Art und Weise, wie das Kind mit diesem Material spielt und womit es sich hauptsächlich beschäftigt, ob die Personen gut oder böse sind, werden Rückschlüsse auf den Konflikt gemacht.

Dem *diagnostischen* Teil folgt die Therapie. Auch hier kommt es in der Spieltherapie auf ganz bestimmte Materialien an. Ein Kind, das etwa keine Gelegenheit hatte, seine anale Phase auszuleben, weil es von der Mutter einer allzu frühen und streng gehandhabten Sauberkeitserziehung unterworfen wurde, das aus diesem Grund vielleicht einkotet, wird als Spielmaterial etwa Sand, Wasser, Schlamm, Fingerfarben usw. angeboten, damit es im Spiel jene Befriedigung findet, die ihm zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung vorenthalten wurde. Das Verschwinden des Symptoms "Einkoten" ist gleichzeitig Indiz für die Bewältigung des Komplexes.

Die Psychoanalyse sieht die Entwicklung des Kindes als einen Vorgang, in dem das Kind zunehmend mehr lernen muß, sein Triebleben (Libido) zu kontrollieren, Forderungen der Umwelt zu akzeptieren (Realitätsprinzip), was nur möglich ist, wenn ein Selbstbewußtsein (Ich) entwickelt wird, das in der Lage ist, zwischen Libido und Realitätsprinzip zu vermitteln. (Das Überich übernimmt im Zuge der Entwicklung Teile der Realitätsforderungen). Im Spiel schreitet das Kind vorwärts zu neuen Stadien der Realitätsbeherrschung, da es die Möglichkeit bietet, Forderungen von beiden Seiten gerecht zu werden. Es wird also nicht nur das als lustvoll Erlebte im Spiel nachvollzogen, sondern gerade auch das Unlustvolle (bekannt z.B. das Zahnarztspiel). Das Kind kann sich abreagieren. Das Spiel hat eine lösende Wirkung. Das ist gerade für das Problem des aggressiven Kindes wichtig zu wissen.

In der psychoanalytischen Lehre hat das Spiel demnach eine auf Verarbeitung der auf das Kind allzu stark einströmenden Erregungsmengen abzielende Funktion. Der Psychoanalytiker fragt eigentlich nicht: Warum spielt das Kind? Sondern wozu? Zu welchem bestimmten Zwecke wird dieses Spiel arrangiert? Das Spiel insgesamt gewinnt damit symbolischen Charakter für ein Stück unverarbeiteter Realität. Das Spiel hat narzistischen Charakter (Selbstgenuß).

### **7. Pädagogische Konsequenzen für Schule und Unterricht:**

Das, was wir an diagnostischen Aussagen über ein spielendes Kind in der Schule erfahren können, interessiert den Lehrer meist allzu selten. Für ihn stellt sich die Frage: Wie kann ich Momente des Spiels in meinen Unterricht einbauen? Soll ich das überhaupt? Trotzdem sollte dem Pädagogen das Spiel des Kindes in den Freiräumen (Pause, Wandertag) nicht vollkommen unwichtig sein. Denn es könnte sein, daß er hier Hinweise erhält, für Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht.

## **6. Die Rolle des Spiels für die Förderung lernbehinderter und geistig behinderter Kinder**

*Heimlich, U.: Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn 1992.*

*Heimlich, U/D. Höltershinken: Gemeinsam spielen. Integrative Spielprozesses im Regelkindergarten. Seelze-Velber 1994.*

*Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied 1997*

*Retter, H. Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim 1979 Neuauflage 1989. (insbes. der Abschnitt „Spielführung bei verhaltensauffälligen Kindern“, S. 337ff.)*

Im Gegensatz zum seelisch gestörten Kind, dessen Symptome durch bestimmte Milieuwirkungen bedingt sind, sprechen wir beim lernbehinderten Kind von entwicklungsbedingten Störungen des Intellekts; bei schweren intellektuellen Ausfällen wird von *geistiger Behinderung* gesprochen. Es handelt sich in der Regel um Kinder, die im wesentlichen auf Grund anlagebedingter oder während des Fetalzustandes erworbener Schäden sowie auf Grund schwerer organischer Beeinträchtigungen (etwa durch Krankheit/Unfall) in ihren kognitiven Leistungen, auch in ihrer Sensomotorik, zurückbleiben. Die Pädagogik des Spiels hat auch hier, ebenso wie beim seelisch gestörten Kind, zweierlei Funktion: eine diagnostische und eine helfende, heilpädagogische Funktion.

Das geistig behinderte Kind ist in seinem Spielverhalten von einem normalentwickelten Kind unterscheidbar. Es können folgende Verhaltensweisen auftreten.

- a) Verminderte Spontaneität, geringe Initiative, Passivität
- b) Unfähigkeit, eine Handlung über einen längeren Zeitraum hin aufzubauen (Aktivierungszirkel) -
- c) die Kinder dösen vor sich hin
- d) Anstatt von Spiel ist bei ihnen plötzliches, dranghaftes Abreagieren zu beobachten
- e) Genießen tritt an die Stelle des Spiels, wobei monotone Bewegungswiederholungen (Wackeln, Nasebohren) und taktile Erlebnisse (Betasten von Gegenständen) vorherrschend sind.
- g) Das Kind ist meist immer an einem Gegenstand fixiert
- h) Geringes Formniveau, geringe Variationsbreite

Tatsächlich ist man heute bei der Erziehung dieser Kinder zu Hause, im Heim und im Sonderkindergarten durch entsprechende Formen des Spiels und ein entsprechendes Angebot an Spielmitteln in der Lage, sie geistig zu fördern. Tatsächlich ist dieser Bereich der Erziehung des geistig behinderten Kindes auch einer der wenigen, in dem ein enger Bezug zwischen Spiel und Spielmittel besteht.

Für die Fortschritte, die ein geistig behindertes Kind machen kann, wenn seine Spielaktivitäten geleitet und gestützt werden, dafür gab Hildegard Hetzer ein Beispiel. Ein von ihr beobachtetes Kind im vierten Lebensjahr machte innerhalb eines Jahres folgende Spielphasen durch:

1. Dranghafte Unruhe: Erklettern von Fensterbänken, Tischen und Stühlen; Wutanfälle, wenn der Bewegungsdrang gehemmt wird, kurzes Ruhigstellen beim Schaukeln, dem er sich genießerisch hingab;
2. Bevorzugung einfacher Tätigkeiten, wie Perlen auffädeln, Sortieren, bei deren Durchführung starke perseverative Tendenzen deutlich wurden. Geringe innere Anteilnahme;
3. Intensives und in Hinblick auf Spielmaterial und variierende Spieltätigkeit abwechslungsreiches Spiel; Kaufladen, Bauen, Ansätze zur Werkherstellung;
4. Spiele, bei denen viele eigene Einfälle auf den Einsatz produktiver Kräfte hinweisen. Wird zunehmend kontaktfähig auch anderen Kindern gegenüber.

Neuere Konzepte der Erziehung und der Spielförderung - wie sie in Deutschland vom Münchener Montessori-Zentrum praktiziert werden, versuchen den Gedanken der *Integration* von behinderten Kindern und normalentwickelten Kindern in den Vordergrund zu stellen. Die sozialen Bezüge, die sich insbesondere über die verschiedenen Formen des Spiels zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern entwickeln, sind als ein unverzichtbarer Beitrag zur Erziehung anzusehen. Hervorragende Beispiele für eine erfolgreiche spielintegrative Förderung finden sich in den Veröffentlichungen von Ulrich Heimlich.

*Spiel und soziokulturelle Deprivation:* Dem Problem der soziokulturellen Deprivation ist seit den siebziger Jahren, ausgehend von den Vereinigten Staaten, auch in der Bundesrepublik verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt worden. Durch die Schilderung der Verhältnisse und der Erziehungsumgebung der Kinder aus Slumvierteln kam man darauf, daß nicht nur die Sprache, sondern vor allem auch das Spiel ein schichtenspezifisches Phänomen darstellt. Spiel wurde wegen der vielfältigen Lernpotenzen, die es bietet, deshalb auch *ein* Ansatzpunkt für Programme der kompensatori-

schen Erziehung, deren Erfolge allerdings überschätzt wurden. In den siebziger Jahren konnten in *normalen* bundesrepublikanischen Durchschnittsfamilien die Einstellungen der Eltern zum Spiel und zum Spielzeug der Kinder als signifikant schichtenspezifisch different nachgewiesen werden. Eltern aus sozial höheren Schichten messen der Bedeutung des Spiels für die Entwicklung ihrer Kinder eine höhere Bedeutung bei als Eltern der sozialen Grundschicht (vgl. Retter 1989, S. 240 ff.)

Zumindest Grundschullehrer sollten ein offenes Auge dafür haben, wie das Kind in der Gruppe in der Pause und im Unterricht spielt, wie es sich einordnet und wie es die im Spiel auftretenden Probleme löst.

## IV. PERSON, ROLLE, INTERAKTION UND SYSTEM

### 1. Der person- und interaktionsökologische Ansatz (Ulrich Heimlich)

Heimlich, U.: *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn 1993.

Ulrich Heimlich, Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Universität Leipzig, greift in seinem spielpädagogischen Ansatz zunächst zurück auf die Anthropologie des Kindes von Martinus Langeveld (geb. 1905) und begründet damit die personbezogene (personale) Sichtweise des Kinderspiels. Langeveld hatte in den fünfziger und sechziger Jahren eine phänomenologische, an der Lebenswelt des Kindes orientierte Pädagogik entwickelt, in die das Spiel des Kindes als grundlegend für seine Personwerdung ansieht.

Im Spiel - so können wir mit Langeveld resümieren - *beginnt das Kind seine Personwerdung, lernt es sich der Welt von uns allen zu nähern und sich zugleich als etwas Eigenständiges von ihr zu distanzieren*. Langeveld betrachtet jedoch das kindliche Spiel nicht nur als individuelle Tätigkeit, sondern er bindet es zugleich ein in ein personales Modell der Spielsituation. (S. 21)

Die grundlegende Entwicklungsaufgabe, mit der sich das Kind konfrontiert sieht, besteht also darin, die Welt durch Bezugspersonen kennenzulernen und gleichzeitig *jemand selbst* zu werden. Das Spiel ist ein wichtiges Medium, in dem sich dieser Prozeß vollzieht. Das geschieht unter zwei Voraussetzungen.

- a) seitens des Kindes die selbstverständliche Sicherheit und Geborgenheit in seiner Lebenswelt;
- b) die *Fülle* dieser Welt, die noch keine hochspezialisierte, abstrakte Welt ist, sondern ganz konkret, in den einzelnen Lebenssituationen einerseits Vertrautes, andererseits Neues und Zuerkundendes für das Kind bereithält.

Das Spiel ist die wesentlichste Beschäftigung des gesicherten Kindes mit einer Welt, die noch alle Seinsmöglichkeiten hat (Langeveld, zit. nach Heimlich 1993, S. 19).

Heimlich unterscheidet personale, soziale und ökologische Aspekte, Faktoren bzw. Ebenen des Spiels.

Kindliche Spielwelten sind immer *unfertige* Welten, die offen sind für neue Möglichkeiten, neue Ideen, sie sind gut für Überraschungen, ermöglichen Entdeckungen und sorgen für die Erweiterung des Erfahrungsspielraumes. Der Handlungsraum ist noch nicht festgelegt. Im Spiel können neue Interpretationen, neue Regeln und Handlungsnormen auftreten. Spiel bietet die Möglichkeit, die soziale Wirklichkeit umzudeuten und neu zu gestalten. So sind nach Langeveld festliegende Gewohnheiten, das Fertige und das Eindeutige, polare Gegensätze zum Spiel des Kindes.

Spiel heißt immer 'Umgang mit einer noch unbekanntem Welt'(Langeveld, zit. nach Heimlich, S. 20).

Spiel ermöglicht ein ständiges Hin und Her zwischen realer und fiktiver Welt. Dadurch daß sich Kinder im Spiel "eine eigene Welt" schaffen, ist auch bereits auf der personalen Ebene die ökologische Beziehung, d.h. jene die Kind-Umwelt-Beziehung einschließende Perspektive mitgedacht. Spiel ist eine Auseinandersetzung mit Räumen, Gegenständen und Personen. Das Spiel des Kindes ist eingelagert in die *Spielsituation*; deren einzelne Elemente sind einerseits, Spielmittel, Spielraum, Spielzeit, andererseits Spielpartner (Kinder oder/und Erwachsene).

## **2. Sozialer Alltag als „Rollenspiel“ (Goffman, Mead, Bateson)**

Bateson, G.: *Ökologie des Geistes. Anthropologische und epistemologische Perspektiven*. 3. Aufl. Frankfurt 1983

Goffman, E.: *Interaktion: Spaß am Spiel/Rollendistanz*. München 1973.

Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München 2. Aufl. 1973.

Mead, G.H.: *Geist, Identität und Gesellschaft in der Welt des Sozialbehaviorismus*. 10. Aufl. Frankfurt 1995.

Unter *sozialem* Aspekt ist Spiel ein Vorgang der *Interaktion*. Das Spiel mit anderen Personen (Spielpartnern) hängt eng mit der Entwicklung sozialer Grundfertigkeiten zusammen. Was sind solche sozialen Grundfertigkeiten? Im Spiel, insbesondere im Rollenspiel, nehmen die Kinder verschieden Rollen ein, die nicht streng festgelegt sind, aber auch nicht völlig frei sind: d.h. sie bieten Balancen zwischen Rollenfixierung und Rollengestaltung. Im Spiel lernen Kinder,

- Wünsche zu artikulieren (Bedürfnisrepräsentation);
- unterschiedlich-diskrepante Rollenvorstellungen miteinander zu integrieren (Ambiguitätstoleranz);
- die Erwartungen anderer mit den eigenen Interessen abzuwägen (Empathie, gleichzeitiger Erwerb von sozialer und personaler Identität; erst durch das Kennenlernen des anderen gelingt die eigene personale Identität);
- Situationen mit anderen gemeinsam zu definieren, d.h. der Situation dieselbe Sinnperspektive zu unterlegen.

Um im Spiel mitreden zu können bzw. um als Außenstehender eine Spielhandlung zu verstehen, muß man die dem Spiel zugrundeliegende Sprache, die Bedeutung des Geschehens erkennen. Der Sinn des Handelns wird durch Regeln konstituiert - aber er ergibt sich nicht ausschließlich als das Ergebnis einer deterministischen Regelbefolgung; in der Alltagskommunikation würde dies einer extrem starren Rollenfixierung gleichkommen. Tatsächlich sind Spiel *und* Alltagskommunikation flexible Systeme, die über genügend Kontingenz verfügen, um innerhalb eines gemeinsamen Sinnhorizontes der Interaktionspartner dem Geschehen neue, überraschende Wendungen zu verleihen.

Die Ungewißheit des Ausgangs unseres Handelns und die Einsicht, daß unser Tun auch von anderen, von uns nicht steuerbaren Einflußgrößen abhängt, verleihen Begriffen wie "Erwartung" und "Hoffnung" überhaupt erst ihren besonderen Sinn. So lassen sich Zusammenhang und Differenz zwischen Spiel und Alltagskommunikation auf folgenden Nenner bringen: Im Alltag leben wir unser Leben gleichsam scheinbarweise in "Fortsetzungen", d.h. in aneinandergereihten Sinn- bzw. Zeitsegmenten. Im Spiel setzen wir demgegenüber immer wieder neu an. Der Satz "Neues Spiel - neues Glück", reicht in seiner Bedeutung weit über das Glücksspiel hinaus und meint: Neue Erwartung - neuer Konflikt - neue Spannung bis zum Ende.

Das Spiel bietet mannigfache Erfahrungen sozialen Lernens. In diesem Prozeß bildet sich allmählich die *Identität* des Kindes aus, die man auch als den Kern der Persönlichkeit bezeichnen kann. Von der Theorie des Symbolischen Interaktionismus (G.H. Mead) wissen wir, daß die Identität als ein Balanceverhältnis zwischen zwei Momenten zu deuten ist: Das eine Moment rekrutiert sich aus den *Erwartungen der sozialen Umwelt*, die als Verhaltensnormen an mich herangetragen werden (Verhaltensregeln, „Spielregeln“) und an denen ich, mehr unbewußt als bewußt, mein Verhalten

ausrichte. Diese Verhaltenserwartungen sind im Laufe der Entwicklung ein Teil meiner selbst geworden. Mead nennt diesen Aspekt der Identität „me“.

Das zweite Moment, das mit dem „me“ in ständiger Wechselwirkung steht, nennt Mead „I“. Es repräsentiert jene Vorstellungen, Bedürfnisse, Interessenlagen, die aus dem „Innern“ meiner selbst in mein Bewußtsein gelangen. Das „I“ ist nach Mead sehr viel unbestimmter, weniger festgelegt, als das „me“. Es sichert Freiheit, Spontaneität, Handlungsinitiative. Merke:

- Ein extremes Übergewicht des „me“ führt langfristig zu sozialer Abhängigkeit und Erwartungsängsten: Ich richte mich ständig nach den vermeintlichen Erwartungen anderer und wage nicht, gegenüber anderen meine eigenen Interessen zu formulieren und zu vertreten.
- Ein extremes Übergewicht des „I“ bedeutet die Mißachtung der Erwartung anderer zugunsten der eigenen Bedürfnisse, es führt langfristig zu Egoismus, Selbstüberschätzung, Überheblichkeit.
- Im sozialen Spiel lernt das Kind die richtige Balance zwischen beiden Aspekten: einerseits sich an Regeln zu halten, andererseits - z.B. beim Mogeln des Spielpartners - die eigenen Interessen wahrzunehmen; weil das Spiel ein System interaktiven Gleichgewichts ist, fördert es sozial erwünschte Verhaltensweisen wie Gerechtigkeit, Metakommunikation, Empathie (= die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und im eigenen Handeln die Interessen anderer zu berücksichtigen)

Kinder lernen, wie Mead deutlich machte, insbesondere durch die Sprache (sprachliche Interaktion) und durch Spiel (insbesondere Rollenspiel) ein Verhaltensrepertoire aufzubauen, das „me“ und „I“ im Zuge der Entwicklung in ein ausgewogenes Balanceverhältnis bringt. Darum ist aber auch für Eltern wichtig, mit ihrem Kind (ihren Kindern) zu spielen. Im Spiel wird zwischen den Spielpartnern immer ein „mittlerer Abstand“ (Sutton-Smith) hergestellt, der das Kind weder der elterlichen Überbeschützung, noch der sozialen Kälte und Vernachlässigung aussetzt.

*Übergang zu einer allgemeinen rollentheoretischen Betrachtung des Spiels:* Spielsituationen können mit Goffman bestimmt werden „als soziale Situationen, in denen durch eine gemeinsame Situationsdefinition ein gegebener gesellschaftlicher Kontext in eine fiktive Situation verwandelt wird“. (Goffman, S. 31)

Rollenspiel setzt voraus, daß ich die Bedeutung eines Objektes oder Zeichens durch eine andere Bedeutung ersetzen kann: Für das Kind wird der hinterhergezogene Gürtel zum Hund an der Leine, die Papierkrone macht es zur Königin, aus der Stuhlreihe ist ein Personenzug geworden. Was von Eltern und Kindern selbstverständlich als "Spiel" begriffen wird, ist für den Kommunikationsforscher ein hochkomplexer Vorgang *metasprachlicher* Verständigung.

Rollenspiele sind Systeme mit metakommunikativer Regelstruktur. Das heißt, ich kann mich in der Entschlüsselung dieser Umdeutungsvorgänge nur zurechtfinden, wenn ich die Beziehung zwischen den Objekten und den zugeordneten Bedeutungen kenne. Wir sind bei Kindern sofort geneigt, eine Handlung wie das Hintersichherziehen eines Gürtels als Spiel zu identifizieren. Wenn wir aber einen Erwachsenen so sehen (den Gürtel hinter sich herziehend und ihm gut zuredend), dann werden wir ihn für verrückt halten, weil in unserer Erwartung dieses Tun nicht mit einem rationalen, dem Erwachsenenstatus angemessenen Verhalten übereinstimmt. Wenn wir aber den Mann *auf einer Bühne* in derselben Situation sehen, haben wir wiederum eine Erklärung parat: "Aha, er spielt jetzt was, verrückt vielleicht, aber der Sinn ergibt sich vielleicht noch aus dem Stück, der Unsinn ist sicher gewollt!" Dem Handlungsort Theater trauen wir jedenfalls zu, daß das gezeigte "Verrücktsein" nur "gespielt" ist; erst dann halten wir die Person nicht für geistesgestört, sondern für normal.

Dieselbe Handlung kann also in unserem geistigen Entschlüsselungssystem etwas völlig Unterschiedliches bedeuten - die richtige Bedeutung zu treffen, setzt voraus, übergreifende Sinn- und Kommunikationsstrukturen zu kennen. Genau dies aber ist Metakommunikation, nämlich Kommunikation über die Kommunikation. Ich muß als außenstehender Beobachter wissen, ob die dem

Gürtel gegenüber geäußerte Mitteilung, wie etwa "braves Hündchen!" so gemeint ist, als ob sie wirklich zu einem Hund gesprochen wird - oder nicht. Für verrückt würde man nur dann jemanden halten, wenn er wirklich meint, dies sei ein Hund; da wir uns von unseren vorgeprägten Rollen einfach nicht vorstellen können, daß ein Erwachsener wenn er so etwas tut, einfach nur (für sich selbst) spielt wie ein Kind, bleibt uns kaum etwas übrig, als ihn für verrückt zu halten.

Es ist kein Zufall, daß die Kommunikationsstörungen, die bei Schizophrenen auftreten, Therapeuten und Kommunikationsforscher dazu veranlaßten, das Spiel als Erklärungsmodell heranzuziehen, um in die Kommunikationsstruktur schizophrener Patienten einzudringen. Einer der führenden Forscher auf diesem Gebiet in den 50er und 60er Jahren war Gregory Bateson. Er meinte, daß wir im Spiel gegenüber der Alltagsrealität vor allem die Besonderheit vorfinden:

(a) daß die im Spiel ausgetauschten Mitteilungen oder Signale im gewissen Sinne unwahr oder nicht [so] gemeint sind; und (b) daß das, was mit diesen Signalen bezeichnet wird, nicht existiert. (Bateson, S. 248).

Alles was im Spiel getan wird, ordnet sich gewissermaßen der Botschaft unter, die da heißt: "Dies ist Spiel!". Nur die wechselseitige Akzeptanz dieser Botschaft führt dazu, daß die jugendlichen Akteure einer Rangelei sich mit zusammengebissenen Zähnen knuffen und puffen - in einer Art, die den außenstehenden Erwachsenen meist sofort eingreifen lassen (dummerweise!), weil er den aggressiv erscheinenden Handlungen Ernstcharakter zuspricht und die Botschaft "dies ist Spiel!" nicht wahrgenommen hat. Tendenzen eines möglichen Überganges vom "Spiel" zum "Ernst" sind für Dritte nicht immer sogleich auszumachen, weil dies von der momentanen Selbstdefinition der Situation durch die Beteiligten abhängen.

### **3. Der Mensch und seine Rollen im Alltag - weiterführende Aspekte**

#### **1. Einleitung**

Wir können zwei grundlegende Arten des Erkenntnisinteresses unterscheiden, in deren Horizont das Thema "Spiel" behandelt wird; von daher gibt gewissermaßen auch zwei verschiedene Arten von Spieltheoretikern.

Die einen sind am Spiel selbst interessiert, wollen dieses merkwürdige Phänomen in seiner Ganzheit oder auch nur in einzelnen Ausprägungsformen näher untersuchen. Diese Gruppe von Interessenten kann man als die Spieltheoretiker oder Spielforscher im engeren Sinne bezeichnen. Sie gelangen zu Erkenntnissen, die das Spiel in seiner Besonderheit zu beschreiben und zu erklären versuchen; dies geschieht mit einem Begriffsrepertoire und mit theoretischen Konstrukten, die gewöhnlich der Alltagssprache, manchmal auch einer abstrakteren Wissenschaftssprache entnommen sind. So gesehen läßt sich das Spiel der Kinder, der Jugendlichen oder der Erwachsenen, auf der Folie von beispielsweise soziologischen, psychologischen oder pädagogischen Einsichten darstellen.

Die zweite Richtung des Erkenntnisinteresses steht konträr zur erstgenannten.. Wir blicken hier nicht von der Alltagswirklichkeit auf das Spiel in der Absicht, es näher zu bestimmen, sondern - umgekehrt - uns interessieren bestimmte Aspekte unserer Realität, die, äußerlich betrachtet, mit Spiel zunächst offenbar wenig zu tun haben.

Und nun verhilft uns der Rückgriff auf ein Phänomen, das immer ausgegrenzt wird aus diesem Alltag und gleichsam eine Welt für sich darstellt, der Rückgriff auf das Spiel nämlich, zu einer Entdeckung, die uns diese Alltagsrealität plötzlich in einem völlig neuen Licht erscheinen läßt und sie uns auf ganz neue Weise verständlich macht. Bestimmte Aspekte von Alltagskommunikation werden einsichtiger, wenn zu ihrer Erklärung das Spiel herangezogen wird.

Die berühmtesten Traktate über unseren Gegenstand, die bewirkten, daß das Spiel als eine Erscheinung sui generis in das Bewußtsein des modernen Zeitalters gehoben wurde, stammen nicht aus der ersten, sondern erstaunlicherweise aus der zweitgenannten Blickrichtung.

Friedrich Schiller, dessen Satz immer wieder zitiert wird, daß der Mensch nur dort wirklich Mensch sei, wo er spiele, war beileibe kein Spielforscher, obwohl er volkstümliche Spiele seiner Zeit auch kannte und sie erwähnt. Hauptanliegen seiner Briefe "Über die ästhetische Erziehung" war, den "Spieltrieb" als vermittelndes Prinzip zweier einander widerstrebender Grundkräfte (=Triebe) im Menschen, der "sinnlichen" und der "vernünftigen" Natur, einzuführen, um die Idee der Schönheit im Anschluß an Kant neu begründen zu können.<sup>1</sup>

Der Theologe Hugo Rahner<sup>2</sup> hat in seiner kleinen Schrift "Der spielende Mensch" (1952) die Schöpfung als einen Spiel-Akt Gottes dargestellt. Die naturwissenschaftliche Variante dieses Gedankens finden wir in dem Buch von Eigen/Winkler<sup>3</sup>, die die Steuerung des Zufalls durch Gesetzmäßigkeiten im "Spiel", in Naturvorgängen sowie in der Kultur untersuchten.

Jan Huizinga<sup>4</sup> schließlich, der holländische Kulturhistoriker, versuchte in seinem "Homo Ludens" der Kultur dadurch eine neue, überraschend sympathische Perspektive abzugewinnen, indem er zeigte, wie alle kulturellen Objektivationsformen durch Elemente des Spiels bestimmt sind.

Von denjenigen, die die zweitgenannte Perspektive des Spiels verfolgen, scheint mir Huizinga übrigens der einzige zu sein, der sich am Anfang seines Vorhabens um eine wirklich ausgefeilte Definition von "Spiel" bemühte.

## 2. Spiel als Paradigma in den Geistes- und Sozialwissenschaften

Das Thema "Der Mensch und seine Rollen" legt zunächst eine spieltheoretische Behandlung nicht zwingend nahe, denn der Spielbegriff erscheint ja gar nicht im Titel.

Freilich, im Hintergrund stehen schon geflügelte Worte parat, die diesen Zusammenhang sogleich herstellen, bei Shakespeare heißt es bekanntlich:<sup>5</sup>

"Die ganze Welt ist eine Bühne,  
und alle Männer und Frauen sind nichts als Spieler.  
Sie haben ihre Abgänge und Auftritte  
Und ein Mensch spielt in seinem Leben viele Rollen."

Mit einer Rolle" kann man in der Tat kaum etwas besseres tun, als sie zu "spielen" - was immer damit gemeint sein mag. Als Konsequenz bietet sich jedenfalls die Erkenntnis an: "Wir alle sind Spieler!" - so könnte man Shakespeare interpretieren.

Sind wir wirklich alle Spieler? Zumindest die Vielschichtigkeit des Wortes "Spieler" läßt uns nachfragen. Ein Spieler - damit kann ein Aktiver eines Tennis- oder Fußballspiels gemeint sein, also jemand, der eine bestimmte Funktion in einer realen Spielsituation ausfüllt, die allerdings nur von begrenzter und überschaubarer Zeitdauer ist.

Ein Spieler par excellence kann zweitens ein Meister seines Faches sein, der sein Handwerk in höchster Vollendung ausübt und sein Spiel zum ästhetischen Genuß, ja zum Kunstwerk werden läßt. Es gibt "unsterbliche" Partien - in der Geschichte des Schachs oder des Tennissportes etwa, die das Spiel in seinem Idealbild verkörpern.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart (Reclam) 1965, insbes. S. 55 ff.

<sup>2</sup> Hugo Rahner, Der spielende Mensch. Einsiedeln 1952.

<sup>3</sup> Manfred Eigen, Ruth Winkler. Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall. München (Piper) 1975.

<sup>4</sup> Johan Huizinga, Homo Ludens. Reinbek (Rowohlt) 1956 (holländ. zuerst 1938)

<sup>5</sup> William Shakespeare, The Complete Work of William Shakespeare, London (Spring Books) o.J., S. 218 f., eigene Übersetzung.

<sup>6</sup> Vgl. Gunter Runkel, Soziologie des Spiels. Frankfurt a.M. (Hain bei Athenäum) 1986, S. 108 ff.

Daraus ersehen wir, daß auch im konkreten Spiel, im Sportspiel etwa, eine Bedeutungsschicht des Allgemeinen steckt, ein überzeitliches Ideal, dem sich das konkretere Geschehen immer nur nähern, es aber nie voll erreichen kann - einfach deshalb, weil konkretes Spiel immer eine besondere Art von Zeitstrukturierung darstellt, die sich erst im überzeitlichen Ideal aufhebt.

Ein Spieler kann aber ebenso derjenige sein, der nur noch spielt, dessen Lebensinhalt gleichsam zeitüberdauernd ausschließlich das Spiel ist, zumeist das Glücksspiel - wie Dostojewski<sup>7</sup> es in seinem berühmten Roman geschildert hat.

Der Mensch als Spieler - das läßt sich schließlich im Shakespearschen Sinne verstehen, insofern er im Alltag verschiedene Rollen zu spielen hat. Ein Problem besteht darin, daß der *rollenspielende* Mensch sich in Analogie zu einem Schauspieler verstehen könnte, der zwar ein ständig ein Repertoire von Rollen ausspielt, dessen eigentliche Identität aber letztlich im Verborgenen bleibt - womit wir noch einmal auf Shakespeare zurückkommen, denn die gerade zitierte Stelle aus "Wie es Euch gefällt" gehört zu einer Passage, mit der der englische Dramatiker das menschliche Leben in 7 Akten, spricht: 7 Lebensaltern beschreibt; am Ende heißt es nicht ohne Ironie:<sup>8</sup>

"Die letzte Szene, die diese sonderbare und ereignisreiche Geschichte [des menschlichen Lebens] beendet,

ist Rückkehr zum Kindischsein und purem Vergessen:

[der Mensch -] ohne Zähne, ohne Augen, ohne Geschmack - ohne überhaupt etwas!"

Auch diese Rolle spielt der Mensch also, er ist in Wahrheit nicht einer der spielt, sondern einer, der sozusagen "gespielt" wird, ins Dasein geworfen, vergänglich in seiner Existenz, in seinem Schicksal bestimmt durch Werden und Vergehen - womit wir bei Shakespeare (der ja für alles gut sein kann!) einen Anklang von existenzphilosophischer Spielbetrachtung vorfinden, wie sie im 20. Jahrhundert von Martin Heidegger bis Eugen Fink<sup>9</sup> vorfindbar ist.

"Rolle" ist bekanntlich ein zentraler Begriff der Soziologie und der Sozialpsychologie. Der Mensch übernimmt aus der Sichtweise der Sozialwissenschaft Rollen. In dem Bezugsverhältnis von Mensch und Rolle müssen wir uns allerdings über eines im klaren sein: Nur Menschen besitzen Realität, d.h. ein Ansichsein und ein Fürsichsein, Rollen dagegen sind gedankliche Konstruktionen (hypothetische Konstrukte, wie der wissenschaftliche Terminus heißt), mit denen man versucht, eine bestimmte Seite des menschlichen Verhaltens zu erklären.

Soziale Rollen kann man allgemein als "Verhaltenserwartungen" definieren. Eine Theorie, die menschliches Verhalten als ein Bündel von zum Teil übereinstimmenden, zum Teil widersprüchlichen Rollen zu erklären versucht, geht davon aus, daß der Mensch in seinem Alltag nichts anderes tut, als jene Rollen wahrzunehmen (zu spielen), die ihm seine Umwelt vorgibt, d.h. sich in einem Rahmen sozialen Handelns zu bewegen, der von den Erwartungen, von den bestehenden Normen und Wertvorstellungen der jeweiligen Bezugsgruppe bestimmt ist.

Wenn wir an das Erlernen solcher Rollen im Entwicklungsprozeß des jungen Menschen denken, so hat sich dafür ein Begriff eingebürgert, der den traditionellen Erziehungsbegriff schon fast verdrängt hat, ihm aber zumindest starke Konkurrenz macht. Das ist der Begriff Sozialisation, der nichts anderes meint, als den lebenslangen Prozeß des Erlernens von sozialen Rollen.

Im Erziehungsbegriff von Rousseau und Pestalozzi bis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 20. Jahrhundert kommt der Begriff Rolle sinngemäß überhaupt nicht vor. Erziehung kann in diesem traditionellen Verständnis entweder ein Ergebnis pädagogischer Einwirkungen "von außen" sein, es kann auch das Sichselbstentfalten unter Vermeidung direkter fremdbestimmter Einflüsse bedeuten,

<sup>7</sup> Fjodor M. Dostojewski, Der Spieler. Roman. Und anderes. Berlin (Paul Franke Verlag) o.J.

<sup>8</sup> William Shakespeare, ebenda (Anmerkung 5), S. 219. (eigene Übersetzung).

<sup>9</sup> Vgl. Eugen Fink, Spiel als Weltsymbol. Stuttgart 1960.

immer aber liegt dem klassischen Erziehungsbegriff die Vorstellung zugrunde, daß es so etwas gibt wie eine objektiv vorhandene, vom einzelnen Subjekt unabhängige Wirklichkeit, in der sich solche sozialen Prozesse vollziehen.

Wenn man von Rollen spricht, die der Mensch zu spielen hat, wird dieses - sagen wir naive - Wirklichkeitsverständnis aufgegeben. Soziale Wirklichkeit ist aus der Sicht der Rollentheorie zum überwiegenden Teil das, was wir an Verhaltenserwartungen, an Rollen also, selbst produzieren. Rollenbezogenen Interaktionen werden nicht in einer vorgegebenen Wirklichkeit entwickelt, sondern sie selbst konstituieren diese Wirklichkeit auf der Grundlage von Verhaltenserwartungen - die allerdings nicht völlig unkalkulierbar erscheinen; denn indem sich mein eigenes Verhalten durch Erwartungen anderer bestimmt, erwarte ich gleichzeitig bestimmte Verhaltensweisen meiner sozialen Umwelt und zwar in der Regel jene, die ich durch die Gewohnheit des täglichen Umganges schon immer an mir erfahren habe.

### 3. Geschlechtsrollen

Es gibt Rollen, die man mit der Geburt erwirbt und lebenslang trägt, die wichtigste von ihnen ist die Geschlechtsrolle. Können Sie sich einen Menschen vorstellen, der weder männlich noch weiblich ist? Allenfalls weiß man um den Hermaphroditismus, also um jene - zumeist unglücklichen - Menschen, die sowohl über männliche als auch über weibliche Geschlechtsmerkmale verfügen. Doch menschliche Wesen, die weder das eine noch das andere an sich haben, gibt es nur im Reich der Sagen und Märchen.

So eklatant die *biologischen* Unterschiede zwischen Mann und Frau sind, so erstaunlich ist, daß die *psychologische* Forschung lange bevor es eine Feminismus-Bewegung gab, immer wieder feststellen mußte, wie gering im Grunde die Unterschiede psychischer Ausprägungsmerkmale zwischen den Geschlechtern sind. Beide sind z.B. gleich intelligent, wenn es auch geschlechtstypische Unterschiede in einzelnen Leistungsbereichen gibt und das Streuungsmaß der Intelligenz-Leistungen geschlechtstypisch different ist: Bei den Männern gibt es eben nicht nur mehr klügere, sondern entsprechend auch mehr dümmere Individuen als bei den Frauen!

Von diesen experimentellen Befunden her ist kaum erklärbar, daß Unterschiede in der Ausbildung von Interessen und Vorlieben (z.B. für geschlechtsdifferente Kleidung, Haartracht, Spielmittel) sehr wohl auszumachen sind zwischen Jungen und Mädchen - und zwar bereits in den ersten drei Lebensjahren. Kein Zweifel also, daß ein großer Anteil der geschlechtstypischen Rollen durch Tradition bestimmt ist, durch Erwartungen der Eltern und der sozialen Umwelt. Auch die jüngsten Untersuchungen von Bilderbüchern<sup>10</sup> haben gezeigt, daß Jungen einen sehr viel größeren Anteil der handelnden Gestalten und Titelfiguren ausmachen und Mädchen kaum in Rollen dargestellt werden, die interessant und ereignisreich sind.

Ein wichtiges Medium, das im Dienst der Fixierung der Geschlechter-Rollen steht, ist die Sprache. Und die ist gerade im Deutschen sehr männlich orientiert. Können Sie sich vorstellen, daß Gott, der jenseits menschlicher Geschlechtsvorstellungen als das vollkommenste aller Wesen wirkt, weiblich ist? Eine solche Überlegung, die ja vielleicht theoretisch denkbar wäre, trüge für die Weltreligionen fast kaum tolerierbare Züge. ist aber durchaus Gedankengut feministischen Theologie .

Die gewachsene Sensitivität für die Repräsentation des Weiblichen in der Sprache führt heute zu ganz merkwürdigen Konflikten - und zwar sowohl in der Schriftsprache wie im gesprochenen Wort. Pädagogische Autoren, die vermeiden wollen, ständig von „Lehrerinnen und Lehrern zu sprechen, entschuldigen sich in einer Fußnote, daß sie nur eine der beiden Begriffe benutzen, der zweite sei mitgedacht.

---

<sup>10</sup> Barbara Jürgens, Bettina Paetzold: Tüchtige Jungen und artige Mädchen? In: Bettina Paetzold, Luis Erler (Hrsg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Fächer. Bamberg (Nostheide) 1990, S 92-116.

Auch jeder Spiele-Verlag steht heute vor der Frage, ob er in der Anleitung für ein neues Brettspiel weiterhin nur den "Spieler" zu Worte kommen läßt, oder hinter der männlichen Form noch die weibliche mit Schrägstrich setzen soll, was zu Wortungetümen führt und das Ganze sehr umständlich macht. Üblich geworden ist die Mischform „SpielerIn“, aber auch die alleinige Verwendung der weiblichen Form, "Spielerin", ist keineswegs unüblich.

Die Männer sehen diesem Prozeß möglicher Gleichberechtigung im sprachlichen Umgang mit den Geschlechtern kaum mit Widerstand, eher mit Einfühlsamkeit und einer freundlich abwartenden Haltung entgegen. Das Problem der Neudefinition ihrer Rolle dürfte bei den Frauen selbst liegen. Allerdings fühlen sich nicht wenige Frauen in den traditionellen Rollen und deren vermeintlichen Benachteiligungen nach eigenem Bekunden offenbar durchaus wohl und wollen weder eine Rollenumkehrung, noch streben sie die Formung geschlechtsneutraler Rollen an. Die künftige Fortentwicklung dieses "Rollenspiels" ist abzuwarten. Es erscheint mir zumindest schwierig, die erheblichen Differenzen, die für "normale" Formen von Alltagskommunikation von bzw. zwischen Mann und Frau empirisch nachgewiesen sind<sup>11</sup>, einfach negieren zu wollen oder zu glauben, man könne sie abschaffen.

Über die Geschlechtsrolle hinaus gibt es andere Rollenprägungen, die nicht minder stark unser Leben beeinflussen. Eltern tragen bestimmte Erwartungen an ihre Kinder heran - oft in einer Weise der konflikthaften Bindung. Konflikthaft ist die Rollenprägung des Kindes vor allem dann, wenn die wechselseitigen Erwartungen der Eltern untereinander nicht mehr erfüllt werden, und Kinder dann gleichsam zur Projektionsfläche unerfüllter Partnerbeziehungen oder uneingelöster Ansprüche an sich selbst werden. Horst-Eberhard Richter<sup>12</sup> hat dieses Netz von Rollenbindungen in seinem Buch "Eltern, Kind und Neurose" schlüssig dargestellt. Es handelt sich um Konfliktkonstellationen, die, in der Kindheit geprägt, in einer Art von Teufelskreis im Erwachsenenalter an die eigenen Kinder weiter gegeben werden.

Kinder lernen allerdings heute auch zunehmend mehr - nicht zuletzt unter dem Einfluß der Medien - die sozialen Arrangements der Eltern zu durchschauen und materiellen Nutzen aus ihnen ziehen.

Eine andere Form von Rollenprägung bezeichnete der Psychologe Walter Toman<sup>13</sup> als das "Spiel Familienkonstellationen" dessen Regel lautet: Neue außerfamiliale soziale Beziehungen werden nach den Vorbildern früherer und frühester innerfamiliärer sozialer Beziehungen gesucht. Sie haben um so mehr Aussicht auf Erfolg und Bestand, je ähnlicher sie den früheren und frühesten sozialen Beziehungen eines Menschen sind."

Die Geschwister und deren Geschlecht stellt Toman in den Mittelpunkt seiner Theorie. Ein ältester Bruder von Brüdern sollte - dank seiner Führerrolle in der Kindheit unter den Geschwistern - am besten eine jüngere Schwester von Brüdern heiraten, die er wie seine eigene jüngere Schwester behandeln würde, nicht aber eine älteste Schwester von Schwestern, weil hier Geschlechtsrollen- und Rangkonflikte zu befürchten seien.

Diese Theorie ist immerhin so interessant, daß man sie tatsächlich als "Spiel" an sich selbst erst einmal durchspielt und sich fragt, ob es in der eigenen Ehe so zugeht, wie es nach Toman zugehen müßte. Falls es anders ist, macht es natürlich auch nichts aus. Tomans Argumente sind immerhin etwas einsichtiger bzw. theoretisch begründeter als das Spiel mit Sternbild-Horoskopen und den jeweils zuzuordnenden Charaktereigenschaften.

---

<sup>11</sup> Vgl. Michael Klein: Alltagstheorien und Handlungsselbstverständlichkeiten. In: Kurt Hammerich, Michael Klein (Hrsg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1978, S. 390-419, insbes. S. 404 ff.

<sup>12</sup> Vgl. Horst-Eberhard Richter: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek (Rowohlt) 1969.

<sup>13</sup> Walter Toman, Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen und seine Handlungen. München 1965, S. 2.

Es gibt heute kaum eine bedeutende Richtung in den Sozialwissenschaften, die nicht zur Erklärung bestimmter Verhaltensweisen auf das Spiel zurückgreift, wenn es um Alltagskommunikation geht.

In den USA wurde das Spiel in den sechziger Jahren geradezu ein Mode-Artikel für Psychiater und Interaktionstheoretiker. Dabei brachte man nicht etwa "Friede", "Freude" oder "Freiheit" mit dem Spielgedanken in Verbindung, sondern vielmehr die Bosheit, die menschliche Schwäche, die Paradoxie vieler unserer Verhaltensweisen. Eric Berne<sup>14</sup>, der Begründer der sog. Transaktionsanalyse, beschrieb die destruktiven „Spielchen“ die mit dem Austausch von „Botschaften“ (Berne spricht von Transaktionen) im sozialen Alltag verbunden sein können - wenn sie von Menschen mit negativem Selbstkonzept stammen, die ihre Befriedigung durch Selbsterhöhung oder durch soziale Gewinne auf Kosten anderer erlangen. Es handelt sich in jedem Fall um negative Aspekte sozialen Verhaltens.

Eine „Spiel“ - im Verständnis von Berne - ist eine Folge von Transaktionen, die nach bestimmten Regeln ablaufen. Spiele haben immer einen Nutzeffekt, zweitens haben sie neben der Bedeutung nach außen auch eine versteckte Bedeutung. Ein beliebtes Spiel unter Kindern (und später unter Erwachsenen) ist: Meine Püppchen (oder später: mein Auto!) ist viel schöner als deines! („Ist es nicht!“ - „Ist es!“ usw.). Ein bekanntes Spiel unter Partnern heißt: „Davon verstehst du nichts!“ Ein anderes Spiel: „Jetzt hab'ich dich endlich du Schweinehund!“ Bekannt wurde Paul Watzlawicks Analyse der Kommunikationsstörungen, die - siehe unten - zu ausweglosen Situationen führen kann.<sup>15</sup>

#### 4. Alltagskommunikation

Im Prozeß der Interaktion von Menschen sind die Verhaltenserwartungen der sozialen Mitwelt nicht so genau mit dem Zentimetermaß abzumessen, wie man beispielsweise die eigene Bauchweite bestimmen kann; es ist - unter normalen Lebensbedingungen - ein gewisser Verhaltensspielraum für mich vorhanden, den ich allerdings auszuloten habe. Ich bin genötigt, durch meine eigenen Handlungen an den Reaktionen meiner sozialen Umwelt festzustellen, bis zu welchen Grenzen ich die Rolle, die ich zu spielen habe, selbst ausgestalten kann.

Tatsächlich findet sich das, was wir "Selbstbestimmung" oder "Identität" nennen, weder in der bloßen Anpassung an die Rollen, die uns zugewiesen werden, noch durch eine Haltung, die glaubt, die Erwartung anderer völlig negieren zu können. Es handelt sich vielmehr um ein Balance-Verhältnis zwischen jenem Bewußtseinsanteil, der das Verhalten über gelernte Normen und Erwartungen steuert, und jener Art von Selbstbewußtsein, das sich relativ wenig um solche Überlegungen schert und sich einfach durchsetzen will, sei es zur Wahrung subjektiver Interessen, als Ausdruck trotzigem Widerstandes gegenüber bestehenden Abhängigkeiten oder im Zuge von Spontanhandlungen.

Es mag Menschen geben, die meinen, das Gerede von "Rollen" bzw. "Verhaltenserwartungen", sei alles Unsinn - ausgedacht von Soziologen, nur um dicke Bücher darüber zu schreiben. Letzteres stimmt natürlich, dennoch gibt es genug Alltagssituationen, in denen wir unsere Rollengebundenheit spüren können.

Ich will ein Beispiel von mir selbst geben. Irgendwann in meiner Kindheit hatte ich einmal gehört, daß es angeblich eine Briefmarkensprache geben soll. Ich weiß beim besten Willen nicht, ob es sie tatsächlich gibt, diese Briefmarkensprache, und was man alles mit der Anordnung der Briefmarken auf dem Umschlag dem Empfänger vorab signalisieren kann. Ich habe mir im Grunde nur eines gemerkt: Wenn man die Briefmarke verkehrt herum aufklebt, also das Abbild auf den Kopf stellt, dann soll das angeblich soviel heißen wie "Leck mich am...", das *Götz-Zitat* also. Natürlich habe ich relativ viel Briefpost zu erledigen, da kommt es schon einmal vor, daß ich in aller Hast, fünf Minu-

<sup>14</sup> Eric Berne, Die Spiele der Erwachsenen. Reinbek (Rowohlt) 1967.

<sup>15</sup> Paul Watzlawick, H.J. Beavin, D.D. Jackson: Menschliche Kommunikation. 6. Aufl. Bern (Huber) 1982.

ten bevor der Briefkasten geleert wird, eine Marke umgekehrt drauf haue - was in mir, indem ich das erkenne, sogleich einen echten Konflikt auslöst, zumal ich unter Zeitdruck stehe.

Darf ich einem bekannten Wissenschaftler, bei dem ich mich für die Zusendung eines Beitrages für einen von mir herauszugebenden Sammelband bedanke - darf ich diesem ehrwürdigen Ordinarius mittels der umgedrehten Briefmarke signalisieren: Meine Anrede, "Hochverehrter Herr Kollege" soll eigentlich heißen: Du altes A....!/? Alles was *in* meinem Brief an Dank und Anerkennung steht, müßte dann von ihm so aufgenommen werden, als ob ich das genaue Gegenteil meine - eben verkehrt herum wie diese Briefmarke. Das wäre doch völlig unmöglich! Unfaßbar, was er von mir denken würde!

"Reg dich nicht auf, sagt die Stimme des Unbekümmerten in mir, woher soll denn der gute Kollege X die Briefmarkensprache kennen? Der guckt sowie so nicht auf den Umschlag und liest nur den Brief!"

"Aber vielleicht hat er eine Sekretärin, die den Umschlag für ihn öffnet, Frauen schauen sich solche Dinge ja sehr genau an, die wird ihm das sofort erzählen!"

"Ach Unsinn", reagiert die Stimme des Unbekümmerten in mir, "das mit der Briefmarkensprache ist doch was für Teenager, das kann man doch kein Erwachsener ernst nehmen."

"Ja, das mag ja alles sein", stöhnt mein Rollen-Ich, aber weiß ich, ob er das weiß?" - Zu guter letzt, die Zeit drängt, löse ich die Marke ab, und klebe sie "ordnungsgemäß" richtig herum auf. Mein rollenbestimmtes Sicherheitsbedürfnis hat gesiegt gegenüber dem unbekümmerten Selbst.

Nebenbei: Daß jedermann um die Möglichkeit weiß, das Götz-Zitat durch eine Briefmarke übermitteln zu können, dies aber selbstverständlich meidet, halte ich deshalb für nicht ausgeschlossen, weil bei der vielen Post, die in unserem Briefkasten täglich steckt, wohl ab und zu Briefe mit Marken in verschiedenen Kreuz-und-quer-Lagen dabei sind (z.B. auf Briefen von Freunden der Kinder), aber eine einzeln umkehrt aufgeklebte Marke habe ich noch nicht erlebt - etwa Sie?

Die Sache erinnert natürlich an eine bekannte Form von Irren-Witzen. Der Irre, der überzeugt war, eine Maus zu sein, begegnet nach seiner Entlassung einer Katze, er reißt aus in panischer Angst. "Warum denn das?" fragt ihn der Doktor nach der Wiedereinlieferung, "Sie wissen doch, daß Sie keine Maus sind." "Ja, natürlich, weiß ich das - aber ob die Katze das weiß?"

Die beiden kleinen Geschichten - der Irren-Witz und das Briefmarkenerlebnis - sagen uns, daß die Rollen, die wir im Alltag ausüben, über Kommunikationsvorgänge erworben werden, unsere Kommunikation mit anderen Personen aber wiederum davon abhängt, welche Bedeutungen wir den Zeichen und Symbolen geben, mit denen wir uns verständigen.

Alltagskommunikation impliziert Verständigung über Rollen; die Signale des nonverbalen Verhaltens und der Sprache, mit deren Hilfe wir kommunizieren, enthalten Botschaften. Die Bedeutungen, die wir zwecks Kommunikation in die eigenen "Botschaften" hineinlegen, müssen in gewisser Weise kongruent sein mit jenen Bedeutungen, die wir als an uns gerichtete Botschaften entschlüsseln.

Kommunikationsstörungen, Rollenkonflikte und Paradoxien entstehen immer dann, wenn diese Kongruenz nicht existiert, z.B. weil dasselbe Wort in einem entgegengesetzten Sinne verstanden wird, als sein Inhalt ausdrückt. Wenn meine Partnerin zu mir sagt: "Du bist aber heute besonders lebenswürdig zu mir!" dann werde ich diesen Satz nur dann als Kompliment entschlüsseln, wenn die Art, in der dies gesagt wird, zum Inhalt stimmig ist, also in freundlichem Ton. Sowie eine Spur von Bitterkeit die Stimme färben sollte, weiß ich sofort, daß das Gegenteil gemeint ist.

Eulenspiegel spielt seine Schalksrolle dort am eindrucksvollsten, wo er die Leute beim Wort nimmt, indem er den *wörtlichen Inhalt* der Aufforderungen der erbosten Bürger ausführt, nicht aber den gemeinten Sinn. Scherz, Witz und Ironie, aber auch die Drohung sind Äußerungsformen, durch die unsere Alltagsrollen in Frage gestellt werden, Sie wirken überwiegend durch Vertauschung oder

Verfremdung von Bedeutungen; die "Als-ob-Signale" die solche umfunktionierten Bedeutungen enthalten, werden nach Regeln verstanden, die etwas mit dem Spiel gemein haben.

Sigmund Freud hat versucht, den Witz auf die Freilegung der im Alltag verdrängtem Sexualimpulse zurückzuführen. (*"O, na nie!" antwortete der junge Mann, auf die Frage, ob er es schon einmal getan habe*), Freud weist aber ebenso darauf hin, daß die Vorstufe des Witzes im bloßen Spiel mit Bedeutungen liege:

*"Warum bist du denn so traurig," fragte der eine Frosch den anderen im Schilf. "Stell dir vor, zu meiner Frau ist gestern der Storch gekommen!" (aus dem Schülermagazin TREFF vom Mai 1989, S. 50).*

Freud (1958, S. 103 f.) weist drittens darauf hin, daß dieses Verschieben, Vertauschen und Verkürzen von Bedeutungen, wie es für bestimmte Witztechniken typisch ist, der allgemeinen Struktur des Kinderspiels ziemlich nahe kommt. Die Lust am Unsinn, die aus dem rational strukturiertem Erwachsenenalltag verbannt ist - beim Kind ist sie noch vorfindbar, weil sie die "Wiederherstellung der alten Freiheiten" und "Entlastungen von dem Zwang der intellektuellen Erziehung" ermöglicht.

Eine Rolle spielen bedeutet: "So tun, als ob...", und dieses So-tun-als-ob, das wir im Alltag praktizieren, ist ebenso eine Quelle für das Rollenspiel der Kinder. Alltagskommunikation und Spielsituationen zeichnen sich dadurch aus, daß im Konfliktfall die Regeln des Handelns neu überdacht werden müssen.

Wenn ein "Neuer" zu einer Gruppe spielender Kinder stößt, dann wird zunächst darüber gehandelt, ob er überhaupt mitspielen darf, und wenn ja, welche Funktion, welche Rolle er übernehmen soll. Gespräche dieser Art wie auch jede Diskussion um eine mögliche Veränderung der Spielregel ist Metakommunikation. Die meisten Alltagskonflikte, sind kaum anders als mit Hilfe von Metakommunikation lösbar. Aber nicht in allen Fällen besteht dazu die Möglichkeit, nämlich dann nicht, wenn die Kommunikanden, ohne es zu wissen, sich in einer kommunikativen „Falle“ befinden. Ein besonders aufschlußreiches Beispiel einer kommunikativen "Falle" beschreibt Watzlawick.<sup>16</sup>

Jeder von uns hält einen gewissen Abstand zu einem fremden Gesprächspartner, ohne daß wir uns dessen bewußt sind. Wenn uns aber jemand zu nahe auf den Pelz rückt, wird uns das unangenehm. Bei einem Nordländer ist diese räumliche Distanz zum Gesprächspartner meist größer als bei einem Südländer (also bei Leuten aus Stockholm wahrscheinlich größer als bei Neapolitanern). Wenn sich aber nun ein Nordländer und ein Südländer erstmals begegnen und miteinander ins Gespräch kommen, wäre der folgende Verhaltenskonflikt denkbar:

Der Südländer wird den für ihn als normal empfundenen Abstand einnehmen, für den Nordländer ist dies jedoch zu nah, so daß er unbewußt einen Schritt zurücksetzt, um *seine* Distanz wieder herzustellen. Der Südamerikaner hat während des Gesprächs aber nun das unbestimmte Gefühl, daß etwas nicht stimmt, unbewußt wird er aufrücken. Das "Spiel" geht soweit, bis der Nordamerikaner schließlich an der Wand steht und vielleicht sogar in homosexuelle Panik gerät.

So amüsant die Geschichte für den Zuhörer klingt, lösen können die beiden ihr Problem nicht - weil sie sich ihres unterschiedlichen Distanzmaßes gar nicht bewußt sind. Nur ein Dritter, der zu einem Gespräch über den Konflikt anregt, also die beiden zur Metakommunikation führt, könnte hier helfen.

Die Therapie schizophrener Patienten besteht nach Bateson in dem Versuch, "die metakommunikativen Gewohnheiten des Patienten zu verändern<sup>17</sup>". Denn charakteristisch für den Schizophrenen sei

---

<sup>16</sup> Vgl. Paul Watzlawick, *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München (Piper) 5. Aufl. 1978, S. 17 f.

<sup>17</sup> Vgl. Gregory Bateson, *Ökologie des Geistes*, Frankfurt 1983, S. 258.

die Unfähigkeit zur Metakommunikation; nur mit Hilfe von metakommunikativen Fähigkeiten könnte das ständige Produzieren von Verhaltensparadoxien verhindern.

## 5. Schluß

Am Ende unserer Spielbetrachtung sind wir erstaunlicherweise beim "Wahn-Sinn" angelangt. Machen wir einmal folgendes Experiment: Ich verbinde jemandem, den ich gut kenne, die Augen, verstopfe seine Ohren, setze mich mit ihm ins Taxi und fahre zu einem Haus; Wir betreten einen Raum, der eine sog. Einweg-Sichtscheibe besitzt und den Blick frei gibt auf einen anderen Raum, in dem eine Gruppe von Menschen um einen Tisch sitzt.

Der Freund, der jetzt seine Sinnesorgane wieder gebrauchen kann, soll sagen, was die Gruppe tut und was das für eine Gruppe sein könnte. Die Gruppe gestikuliert mit Händen und Füßen, einige lachen plötzlich laut auf; was sie tun, ist dem Betrachter jedenfalls unverständlich.

Dem Freund bleiben eigentlich nur 2 Möglichkeiten zu antworten: Entweder er sagt, "die kommen mir verrückt vor, vielleicht sind wir hier in der Psychiatrie!" Oder er sagt, "Die verhalten sich so, als ob sie etwas spielen, was ich aber nicht verstehe, vielleicht sind wir hier im Jugendzentrum!"

Um im Spiel mitreden zu können bzw. um als Außenstehender eine Spielhandlung zu verstehen, muß man die dem Spiel zugrundeliegende Sprache, die Bedeutung des Geschehens erkennen. Der Sinn des Handelns wird durch Regeln konstituiert - aber er ergibt sich nicht ausschließlich als das Ergebnis einer deterministischen Regelbefolgung; in der Alltagskommunikation würde dies einer extrem starren Rollenfixierung gleichkommen. Tatsächlich sind Spiel *und* Alltagskommunikation flexible Systeme, die über genügend Kontingenz verfügen, um innerhalb eines gemeinsamen Sinnhorizontes der Interaktionspartner dem Geschehen neue, überraschende Wendungen zu verleihen.

Die Ungewißheit des Ausgangs unseres Handelns und die Einsicht, daß unser Tun auch von anderen, von uns nicht steuerbaren Einflußgrößen abhängt, verleihen Begriffen wie "Erwartung" und "Hoffnung" überhaupt erst ihren besonderen Sinn. So lassen sich Zusammenhang und Differenz zwischen Spiel und Alltagskommunikation auf folgenden Nenner bringen: Im Alltag leben wir unser Leben gleichsam scheinbarweise in "Fortsetzungen", d.h. in aneinandergereihten Sinn- bzw. Zeitsegmenten. Im Spiel setzen wir demgegenüber immer wieder neu an. Der Satz "Neues Spiel - neues Glück", reicht in seiner Bedeutung weit über das Glücksspiel hinaus und meint: Neue Erwartung - neuer Konflikt - neue Spannung bis zum Ende.

*Erschienen in: Spielmittel, 9. Jg. 1990, Heft 4, S. 97-103. (leicht verändert)*

## 4. Spiel und Spielkultur in systemtheoretischer Betrachtung

### 1. Einleitung

Im folgenden wird der Versuch gemacht, einige Grundannahmen der Systemtheorie, wie sie bei der Darstellung sozialer Systeme in Gebrauch sind, auf das Spiel, insbesondere das Kinderspiel, anzuwenden. Wir wollen uns dabei nicht auf einen bestimmten Aspekt oder eine spezielle Form des Spiels beschränken, sondern entfalten unsere Fragestellung im Horizont eines *allgemeinen* Erkenntnisinteresses, das sich in zwei Richtungen weiterführend reflektieren läßt:

Zum einen wird der - bislang überwiegend psychologisch, ästhetisch und pädagogisch orientierten - Spieltheorie eine neue Perspektive angeboten, die man zunächst einmal auf ihren Nutzen (und auf ihre Kosten) prüfen sollte.

Zum anderen könnte ein solcher Versuch auch interessant sein für die Theorie selbst. Denn ein Theoriegebäude, das bislang vorzugsweise auf soziale Systeme im Sinne von „festen“ Institutionen des gesellschaftlichen Lebens angewandt wurde, auf einen so „flüchtigen“ Aspekt menschlicher Kommunikation wie das (Kinder-)Spiel zu beziehen bedeutet auch, den Universalanspruch dieser Theorie zu testen; diese Theorie stellt kein abgeschlossenes Erkenntnis-Gebäude dar, sondern hat

im Laufe insbesondere des letzten Jahrzehnts durchaus neue Gedankengänge in sich aufgenommen. So ist es mit der Einführung des Autopoiesis-Theorems in die Theorie sozialer Systeme überhaupt erst möglich geworden, systemtheoretisches Denken *angemessen* auch in der Pädagogik fruchtbar zu machen. Dies gilt ebenso für eine systemtheoretische Betrachtung des Kinderspiels. Denn - das ist die vorweggenommene Erkenntnis unserer nachfolgenden Ausführungen - *spielende Kinder stellen autopoietische Systeme dar, die sich selbst steuern, sich immer wieder neu „aufschaukeln“ und relativ geschlossen gegenüber der übrigen Welt erscheinen.*

## 2. Systemtheoretische Grundannahmen:

Systemtheoretisches Denken ist konstruktivistisches Denken. Grundbegriffe, mit denen der Mensch und die soziale Welt als „System“ konstruiert, d.h. „systemisch“ verstehbar werden, sind: Komplexität und Kontingenz, System und Umwelt, Sinn und Selektivität, Selbstorganisation und Grenzerhaltung von Systemen (vgl. Luhmann 1984, Kiss 1986; Willke 1987; Huschke-Rhein 1989, S.62 ff).

Komplexität ist als strukturelles Korrelat jener Vielfalt zu verstehen, die der Mensch als „Welt“ - und zwar als eine in dieser Komplexität nicht beherrschbaren Welt - erlebt.

Kontingenz bezeichnet den komplementären Sachverhalt, daß auf Grund der Fülle der zur Verfügung stehenden Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten in bezug auf die tatsächlich vollzogenen Erlebnis- und Handlungsakte Freiheitsgrade existieren: Man hätte auch anders handeln können, als man tatsächlich handelte.

Ein Grundmuster der Beherrschbarkeit von „Welt“ besteht in der Reduktion von Komplexität. Komplexitätsreduktion ist die Grundfunktion von „Systemen“. Als System ist jedes Wirklich-Seiende zu verstehen, das sich in der Zeit auf Grund einer eigenen - sich gegenüber der übrigen Welt abgrenzbaren - Ordnung seine Identität bewahrt.

Da unser Bewußtsein selbst derartige Ordnungen strukturiert, folgt aus einer konstruktivistischen Betrachtungsweise: Systeme gibt es nicht an sich, sie sind vielmehr als sinnvolle (d.h. durch „Sinn“ strukturierte) Setzungen unseres Bewußtseins zu verstehen. Setzungen markieren Grenzen. Systeme grenzen sich ab von ihrer Umwelt (deren Bestimmung ihrerseits durch einen Akt der Setzung erfolgt); die jeweils zugrunde liegende System-Einheit kann - bezogen auf den Menschen - im Makrobereich als das soziale Großsystem „Gesellschaft“, sie kann im Mikrobereich als Individuum oder gar nur als eine bestimmte kognitive Struktur definiert werden. Im Falle des Systems Spiel ist von einem Operationsfeld auszugehen, daß entweder von einer Person allein, oder aber von mehreren (mindestens zwei) Personen gebildet wird.

Wie auch immer: die jeweiligen „Umwelten“ der System-Einheiten müssen als notwendige Korrelate mitgedacht werden. Grundsätzlich lassen sich unterscheiden:

1. Äußere Umwelt (Abgrenzung des „Systems“ von der sinnlich wahrnehmbaren Welt, soweit sie nicht der systemeigenen „Sinnbestimmung“ unterliegt);
2. innere Umwelt (Abgrenzung von den inneren psychischen Korrelaten, die nicht zur Sinnbestimmung und Identitätsbildung des Systems von unserem Bewußtsein herangezogen werden).

*Komplexitätsreduktion* leistet ein System in fünffacher Weise: nämlich durch die Annahme,

1. daß Systembildung per se bereits Komplexitätsreduktion darstellt, indem der als „Umwelt“ bezeichnete systemrelevante Welt-Ausschnitt komplexer als das System selbst ist, d.h. die Zahl der möglichen Beziehungen zwischen System und Umwelt größer ist als die Zahl der tatsächlich realisierten Beziehungen;
2. daß das System unter dem Zwang der Selektion relevanter Umwelt-Beziehungen (Informationen, Erlebnisinhalten usw.) steht, was gleichzeitig den Ausschluß der nicht aktualisierten Beziehungen bedeutet;

3. daß „Sinn“ den basalen Orientierungsrahmen für Selektionsleistungen abgibt, die jedes System gleichzeitig als sinnkonstituiertes und sinnkonstituierendes Gebilde ausweisen;
4. daß Normen und (Verhaltens-)Regeln als institutionalisierte Erscheinungsformen von „Sinn“ den Selektionsprozeß verstärken, indem sie den Handlungsspielraum auf ein gewisses Maß von Kontingenz einschränken.
5. daß die Operationen innerhalb des Systems Ablauf-Strukturen erzeugen, die qua Vollzug die Freiheitsgrade der jeweils nachfolgenden Operationen vermindern.

Willke (1987, S. 34) weist darauf hin, daß Komplexitätsreduktion keineswegs die einzige Leistung von Systemen darstellt. Menschliche Systeme - sei es als soziale oder personale Systeme - müssen vielmehr als *sich selbst erzeugende und sich selbst erhaltende (autopoietische) Gebilde von operativer Geschlossenheit* gedacht werden, mit anderen Worten: Systeme erzeugen ihre spezifische Dynamik nicht nur aus der Verarbeitung der eingegangenen Umweltbeziehungen, sondern vor allem auch aus dem Faktum ihrer Selbstorganisation - dies in dreierlei Hinsicht:

1. Zur Selektionsleistung, die komplexe Umwelt auf eine der begrenzten Verarbeitungskapazität des Systems angemessene Größenordnung zu reduzieren, tritt die Selektionsleistung, auf Grund bestehender Kontingenz, Handlungsmöglichkeiten zu realisieren, d.h. die Umwelt durch Produktion neuer Wirklichkeiten vom System her zu verändern. Beide Prozesse sind im Ablauf des Erlebnisstromes vielfältig miteinander verwoben und rückgekoppelt; beide Prozesse sind - wie alle Selektionsprozesse - allerdings auch konfliktsensibel und werden über sinnhaltige „Codes“ (Steuerungsmedien) in einer Balance gehalten.
2. Selbstorganisation von Systemen bedeutet gleichzeitig auch Neuschaffung und damit Zunahme von Komplexität. Komplexitätsreduktion und -produktion stehen in einem dynamischen Gleichgewichtsverhältnis - sowohl zueinander als auch in ihrem Verhältnis zu den jeweils relevanten Umwelten.
3. Selbstorganisation von Systemen bedeutet Fähigkeit zur Selbststeuerung, welche „selbstinduzierte Zustandsänderung“ im Sinne „bewußter Revision“ erlaubt und spontane Neubildung von Strukturen ermöglicht (vgl. Willke 1987, S. 70).

Eine Schlüsselrolle für das Verständnis vergangener und gegenwärtiger Entwicklungen kommt dem systemtheoretischen Postulat der „Komplexitätssteigerung in der Zeit“ zu: Dieses Theorem wird sowohl auf die Evolutionsgeschichte und auf die Menschheitsgeschichte, als auch auf den Vorgang der Individualentwicklung (Sozialisationsprozeß) angewandt.

Die Welt in ihrer Ganzheit erscheint dem Menschen, zumal in der Moderne, als ungeheuer komplex - mit der Tendenz zu ständiger Komplexitätssteigerung. Entlastung erfolgt durch Prozesse der Ausdifferenzierung, die das Entstehen von Teilsystemen und Teilumwelten zur Folge haben. Die zunehmende Selbständigkeit und Spezialisierung der Teilbereiche im Fortschreiten des gesellschaftlichen Prozesses machen heute die notwendige Integration von gesellschaftlichen Teil-Entwicklungen zu übergeordneten Einheiten immer schwieriger, so daß Steuerungsprobleme entstehen: Systembedingte Widersprüche und Paradoxien sind die Folge.

### **3. Spieltheoretische Grundannahmen**

Beginnen wir mit einer klassischen Spiel-Definition aus dem „Homo Ludens“ von Jan Huizinga:

*„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber nach unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‘Andersseins’ als das ‘gewöhnliche Leben’“ (Huizinga 1956, S. 34).*

Mit dieser Definition wird deutlich, daß Spielen immer „systemerzeugend“ ist. Wer spielt, errichtet eine „Grenze“ zwischen sich und der übrigen Welt. Diese Grenze wird nicht nur durch die zeitliche und räumliche Ausgegrenztheit des Spiels bestimmt, sondern ebenso durch jenes Sinnkriterium, das sich im Bewußtsein des einzelnen als besondere Form der Aufmerksamkeitsfokussierung und Erlebnisspannung niederschlägt.

Auch wer einen Kriminalroman liest, Holz hackt oder in sonst irgendeine Beschäftigung vertieft ist, befindet sich in einer vom übrigen Alltag abgehobenen raum-zeitlichen Situation, schafft durch die besondere Art des Erlebens, die mit seiner Tätigkeit verbunden ist, eine spezifische Sinnngrenze zur Außenwelt, die eine Trennung zwischen dem Individuum als „System“ und der Umwelt ermöglicht. Die Unterscheidung der Spielhandlung von anderen Alltagshandlungen liegt offenbar im subjektiven Bewußtsein des einzelnen (man „weiß“, ob man spielt, arbeitet, sich ausruht usw.), zum anderen aber in jener spezifischen Handlungsstruktur, die wir „Spielen“ nennen und nach objektiven Kriterien als eine spezifische Form des Verhaltens auch forschungsmethodisch erfaßbar ist.

Huizinga spricht mit Recht vom „Bewußtsein des Andersseins“ im Spiel. Während es Huizinga jedoch darum ging, in allen Bereichen der Kultur Elemente des Spiels nachzuweisen, müssen wir im Interesse einer systemtheoretischen Betrachtung die Begriffsbestimmung von Spiel und Spielen genauer zu fassen versuchen. Wir nehmen dabei unseren Ausgangspunkt beim Kinderspiel, das uns in den folgenden drei Grundformen begegnet:

- als *Objektspiel*, z.B. das Spiel des Kindes mit einer Kugelbahn;
- als *Rollenspiel*: z.B. das Spiel mit Figuren oder ausgedachten Wesen;
- als *Regelspiel*, z.B. Karten-, Brett- oder Sportspiel.

Für alle drei Grundformen des Spiels, zwischen denen mannigfache Übergänge existieren (vgl. Retter 1981), gilt:

Spiel erzeugt eine eigene Wirklichkeitssphäre. Diese „Quasi-Realität“ ist gegenüber der Umwelt durch die relative Kurzfristigkeit ihrer Zeitperspektive und die relative Unkompliziertheit ihrer Zielstruktur (vgl. Heckhausen 1973) vom übrigen Alltag deutlich abgegrenzt.

Die Erzeugung neuer erlebbarer Wirklichkeiten, die eine Verfremdung oder Umkehrung des „Systems Alltagswelt“ darstellen können, in jedem Falle aber eine dynamischere Verlaufsform als die Alltagsrealität beinhalten, ist wesentlicher Bestandteil von Spielhandlungen. Versuchen wir, diese Einsicht an den drei genannten Grundformen des Spiels deutlich zu machen:

*Objektspiel - z.B. das Spiel mit der Kugelbahn*: Das Kind setzt die Glaskugel auf den höchsten Punkt der Kugelbahn. Die Kugel rollt in einem Zickzack-Kurs entlang der Führung der Bauelemente abwärts und landet schließlich auf der Bodenplatte. Das Kind nimmt die Kugel ein zweites Mal und setzt sie auf den höchsten Punkt der Kugelbahn. Es wiederholt die Handlung wieder und wieder, nimmt schließlich mehrere Kugeln, so daß der Strom der abwärts rollenden, unten auftreffenden Kugeln nicht abreißt. Das Spiel besteht hier in der Auslösung, Wiederholung und Variation eines einfachen Effektes - ein Spannungsbogen, der vom Abrollenlassen der Kugel bis zu ihrem Aufprall auf die Bodenplatte reicht und immer wieder neu erzeugt wird.

Beim Objektspiel stehen das Ingangsetzen bestimmter „Wirkungen“ eines - meist in Bewegung befindlichen - Objektes und die Wiederholung des Ablaufs dieses Vorganges im Vordergrund. Was im ersten Lebensjahr als „Funktionsspiel“ durch Erprobung der Funktionen von Körperteilen und unmittelbar erreichbaren Gegenständen beginnt, findet mit der Weltbegegnung des Kindes in den folgenden Lebensjahren seine zunehmende Ausweitung im Interesse an Objekten, deren Manipulation zu ästhetischen oder leistungsbezogenen Effekten führt.

Für das Objektspiel steht - insbesondere bezogen auf das vorschulische Alter - eine große Bandbreite von Materialien zur Verfügung: Mobiles und Aufziehspielzeug dienen dem Objektspiel ebenso wie jene Spielmittel, deren Gebrauch mit dem Einsatz von Geschicklichkeit oder kognitiven Lei-

stungen verknüpft sind. Man denke z.B. an Steckbrett oder Puzzle, aber ebenso an Seifenblasen- und Gaukelspiele (vgl. Fritz 1989). Machbarkeit (auch im Sinne von Neuschöpfung und Veränderbarkeit) und Kontrolle sind dabei eine wichtige Wurzel des Interesses für Objektspiele, aber keineswegs die einzige. Auch das Bauen und Konstruieren, soweit es nicht auf Nachbilden von (realer oder imaginativer) Welt, sondern auf Produktion ästhetischer Phänomene abhebt (z.B. einen möglichst hohen Turm zu errichten, um ihn dann einstürzen zu lassen), gehören in diese Kategorie (vgl. Retter 1979, S. 224).

*Rollenspiel:* Die dreijährige Waltraud kommt auf mich zu, preßt beide Hände ineinander, als ob sie darin etwas gefangen hielte und sagt zu mir: „Meia-mei“. Mir ist alles klar, denn sie kommt seit einigen Tagen öfter in dieser Haltung auf mich zu. Ich weiß auch schon, was ich zu tun habe. Ich nehme „Meia mei“ vorsichtig in meine eigenen Hände, halte diese ebenfalls geschlossen und schreite gemessenen Schrittes zum offenen Balkonfenster. Dann öffne ich plötzlich beide Hände und lasse „Meia mei“ gleichsam in die Luft fliegen, wobei ich einen zischenden Pfeifton ausstoße. Das geschah vor 20 Jahren. Aber bis heute wissen weder meine Tochter noch ich, was denn dieses „Meia mei“ eigentlich gewesen sei - ein Phantasieprodukt, das sich im Zuge von Wiederholungshandlungen zu einem Rollenspiel entwickelte, dessen Verlauf ebenfalls - von der Übergabe des Phantasie-Objektes bis zur „Freilassung“ - einen bestimmten Spannungsbogen der Handlung erkennen läßt. Nicht alle Rollenspiele enden am Ende mit einem starken Abfall der Erlebnisspannung, sie sind eher prozeßorientiert - im Gegensatz zu den Regelspielen, die eine zielorientierte Struktur aufweisen. Rollenspiele haben mit dem Objektspiel das Moment der Prozeßorientierung gemeinsam, besitzen darüber hinaus aber als herausragendes Kennzeichen das Moment der Codierung und Symbolisierung von Alltagswelt.

*Regelspiele:* Alle Regelspiele haben ihren Ursprung in bestimmten Rollen, die durch ein System von Formalisierungen (Regelwerk) so differenziert werden, daß freies Spielhandeln nur innerhalb der vorgegebenen Spielregeln möglich ist, die Spielregel also gegenüber der Spieler-Rolle die dominante strukturbildende Gegebenheit darstellt.

Ziel des kompetitiven Regelspiels ist die Ermittlung von Gewinner und Verlierer. Der Reiz des Spiels besteht darin, daß dies am Anfang ungewiß ist und die sich anbahnende Gewißheit während des Spiels in mannigfachen unvorhergesehenen Wendungen ständig umgestoßen werden kann - Ursache von Spieldynamik und Spannung. Dies gilt vor allem für Spiele, die keine reinen Glücksspiele sind, d.h. in denen ausschließlich oder zum Teil strategische Entscheidungen für die Spielzüge entscheidend sind.

Regelspiele sind kontingent entsprechend ihrem Komplexitätsgrad. Wenn nach Luhmann Komplexität die „Gesamtheit der möglichen Ereignisse“ meint, so ist klar, daß etwa das einfache Strategiespiel „Wolf und Schafe“<sup>18</sup> gegenüber dem Schachspiel eine relativ geringe Komplexität bzw. Kontingenz aufweist.

Die übliche Form kompetitiven Regelspiels ist die des Nullsummen-Spiels: Der eigene Sieg bedeutet die Niederlage des Gegners und umgekehrt. Etwas anders ist die Situation beim reinen Glücksspiel (wie z.B. Roulette, Lotto sowie reinen Würfelspielen); hier spielt im Grunde jeder Spieler einzeln gegen das Schicksal, wobei man am Spielende als Gewinner „Glück“, als Verlierer „Pech“ gehabt hat. Die unterhaltsamsten Gesellschaftsspiele - man denke an Brettspiele wie „Scotland Yard“ oder das klassische „Backgammon“ - sorgen für Spannung und für Überraschungen, indem

---

<sup>18</sup> Gespielt wird nur auf den schwarzen (bzw. nur auf den weißen) Feldern des Schachbrettes. Der Wolf muß die Reihe der 4 Schafe zu durchbrechen suchen, die auf den Feldern des unteren Randes ihre Ausgangsposition haben und im Gegensatz zur Zugrichtungsfreiheit des Wolfes nur einzeln nach (schräg-) vorn ziehen können. Beide Parteien können jeweils nur ein Feld weiterziehen. Bekanntlich gibt es eine *durchschaubare* optimale Strategie für die Schafe, die dem Wolf, wo immer er seinen Ausgangspunkt nimmt, keine Chance zum Durchbruch lassen, sondern ihn am Ende "festnageln". Es macht Spaß, mit Kindern im Grundschulalter diese Strategie zu erkunden.

sie den Spielern nicht nur strategisches Können und taktische Entscheidungen abverlangen, sondern darüber hinaus plötzliche Situationsänderungen durch Zufallsereignisse herbeiführen.

Typisch für das Kinderspiel im Vorschul- und Grundschulalter sind Spielformen, die eine ausgewogene Mischform von Rollenspiel und Regelspiel darstellen, d.h. das Regelspiel ist noch nicht ausschließlich ziel- bzw. gewinnorientiert, sondern hat starke rollenbezogene (und damit prozeßorientierte) Anteile. Dies ist z.B. bei allen Spielliedern der Fall. Man denke aber auch an bestimmte Ballspiele, in denen Mitspieler ab einer gewissen Fehlerzahl Spitznamen bekommen oder an bestimmte Laufspiele, die mit Sprech-Rollen eingeleitet werden (wie z.B. „Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann“, „Ochs am Berg“ oder „Meister, Meister gib uns Arbeit“).

*Struktur und Verlaufsgestalt von Spielhandlungen:* In allen drei genannten Grundformen des Kinderspiels sind die jeweiligen Verlaufsformen des Spielgeschehens zwar unterschiedlich, aber sie können von einem übergeordneten Interpretationsrahmen als spieltypisch gedeutet werden. Brian Sutton-Smith (1978) untersuchte im Kinderspiel Transformationen der soziokulturellen Wirklichkeit und kommt zu dem Ergebnis, daß Spiel ein Prozeß der Abstraktion vorgängiger (Alltags-)Erfahrungen darstellt. Dieser Reduktions- bzw. Zentrierungsvorgang von Alltagserleben erhält im Spiel eine besondere Dynamik, weil das selbstbestimmte Handeln des Kindes mannigfache Veränderungen und Brechungen dessen erlaubt, was es im Alltag, eingebettet in ein Netz funktionaler Abhängigkeiten, nur erleben, nicht aber selbst bestimmen kann.

Die Fähigkeit zu nachahmendem Verhalten erklärt nicht, warum bestimmte Situationen von Kindern häufiger, andere aber kaum im Rollenspiel von den Kindern aufgegriffen werden. Offenbar hat das Kind Freude daran, im Spiel Spannungserlebnisse aufzusuchen, bestimmte Effekte immer wieder zu erzeugen und zu variieren; so findet das Kind Befriedigung darin, im freien Rollenspiel die Elternrolle zu übernehmen und dabei gleichsam Alltagsmachtverhältnisse umzukehren und selbst die soziale Kontrolle über andere auszuüben, es hat Spaß daran, die Tante, die bei ihrem Besuch besonders viel Wert auf gute Tischsitten legt, im Spiel durch übertriebene Nachahmung ihrer Sprechweise zu karrieren - wenn es sich in „seiner Welt“ vor dem möglichen Eingriff der Erwachsenen sicher weiß.

„Im Spiel liegt eine grundlegende Umkehrung der Haltung gegenüber der Außenwelt vor. Das Kind, welches diese Welt beherrschen soll, konzentriert sich normalerweise, selbst wenn es viel Freiheit hat, darauf, seine Beziehung zur Welt, so wie sie ist, zu kontrollieren. Der Spieler hingegen transzendiert diesen Bezug zur Objektwelt, und bezieht sich auf eine Welt, wie sie sein könnte. Er verändert die Dinge, wie sie sind, in Dinge, wie sie sein könnten, indem er der Situation seine Subjektivität aufprägt“ (Sutton-Smith 1978, S. 53).

Veränderung von Machtverhältnissen, Verschiebungen von Ordnungen der Alltagswelt, Neuschaffung eigener subjektiver Ordnungen, welche neue Chance, aber auch neues Risiko beinhalten können, ist ein wesentlicher Bestandteil der Handlungsstruktur von Kinderspielen.

Die Spielhandlung ist dabei von spannungserzeugenden Gegensätzen bestimmt, die Sutton-Smith (1978, S. 60 ff.) veranlaßt haben, von einer dialektischen Struktur des Spiels zu sprechen. Ähnlich kommt Heckhausen (1973) in seinem motivationspsychologischen „Entwurf zu einer Psychologie des Spielens“ zu der Feststellung, daß das Spielerleben durch psychische Faktoren bestimmt ist, die Diskrepanzen darstellen: Neuigkeit bzw. Wechsel, Überraschungsgehalt, Verwickeltheit, Ungewißheit bzw. Konflikt werden als typische Anregungskonstellationen für das Spielerleben dargestellt, das sich in einem „Aktivierungszirkel“ bewegt, nämlich in einem dynamischen Wechsel sich ständig auf- und abbauender Spannungen - bis am Ende des Spiels ein starker Spannungsabfall für Erleichterung sorgt, gleichzeitig aber zur Wiederholung des Spiels auffordert.

Willke (1987, S. 3 ff.) beschreibt die Entwicklung der Theorie sozialer Systeme in fünf Punkten, die von der strukturell-funktionalen Analyse (im Sinne Talcott Parsons) ihren Ausgang nimmt und in der Theorie selbstreferentieller Systeme ihre vorläufig letzte Ausweitung erfahren hat. Daß soziale

Systeme sich in einem operativ geschlossenen Prozeß mit Hilfe ihrer Elemente selbst produzieren und fortentwickeln, ist in der Theorie sozialer Systeme ein relativ neuer Gedanke. Luhmann (1987, S. 320) fragt ironisch, ob nun alle Soziologen aufgefordert seien, „ihre alten Münzen gegen neue, autopoietische, umzutauschen.“ Das, was hier als Autopoiesis bzw. Selbstreferenz bezeichnet wird, ist auf das Phänomen Spiel durchaus übertragbar und wird mit dem klassischen Merkmal, daß Spiel nur um seiner selbst willen existiere, angedeutet.

Spiel ist ein Paradigma für Handlungssysteme, die, einmal in Gang gebracht, autopoietischer Natur sind, d.h. sich nur aus sich selbst heraus produzieren und steuern. Heckhausen (1973, S. 140 f.) weist darauf hin, daß die Motivation, in ein Spiel einzutreten und in der Form eines Aktivierungszirkels eine Zeit lang aufrecht zu erhalten, letztlich biologisch bedingt sei - hervorgerufen durch das dem Menschen eigene Bedürfnis, einen mittleren Grad von allgemeiner Funktionsaktivierung ständig aufrechtzuerhalten; diese Funktionsaktivierung wird im wesentlichen durch das Anregungspotential der im Spiel auftretenden Diskrepanzerlebnisse bewirkt.

#### **4. Spielraum und Spielumwelten: Ökologische Aspekte des Spiels**

Luhmann (1972, S. 51) räumt ein, daß eine Theorie sozialer Systeme, die mit dem Anspruch auftritt, auf alle sozialen Fälle anwendbar zu sein, mit zwei Grenzfällen rechnen müsse, „deren Einbeziehung Schwierigkeiten bereitet“: zum einen die Gesellschaft als das umfassendste Sozialsystem überhaupt, zum anderen die elementare soziale Interaktion im Rahmen eines relativ kurzzeitigen sozialen Kontaktes, wie dies z.B. in einer flüchtigen Begegnung oder in einer Diskussion der Fall ist. Beide Grenzfälle sind für eine systemtheoretische Betrachtung des Spiels durchaus von Bedeutung.

Eine systemtheoretische Betrachtung des Spiels muß sogar noch einen Schritt weiter von der sozialen Interaktion auf die Einzelsituation zurückgehen. Auch die oben genannten spieltheoretischen Merkmale sind nicht von einer interaktiven sozialen Situation, sondern von der Befindlichkeit des einzelnen Spielers abgeleitet. Spielen ist entweder Aktion einer einzelnen Person (die sich z.B. allein mit einem Spielobjekt beschäftigt) oder Interaktion zweier (bzw. mehrerer) Personen, so etwa bei einem gemeinsam gespielten Rollen- oder Regelspiel. Kinderspiel als Interaktionssystem ist in der Regel auf eine kleine, überschaubare Gruppe beschränkt.

In beiden Fällen - Einzelspiel hier, interaktionales Spiel dort - konstituiert die Spielhandlung eine raum-zeitliche Abhebung von der übrigen umgebenden Alltagswelt, die es nahelegt, Spiel unter ökologischem Aspekt, d.h. das Verhältnis *Spielsituation: Spielumwelt* zu betrachten.

Winnicott (1973, S. 52) postuliert in seiner psychoanalytischen Betrachtung des Spiels im Kleinkindalter einen „potentiellen Raum zwischen Kleinkind und Mutter“, in dem sich das kindliche Spiel entwickelt. Winnicott betrachtet das Spiel allerdings im wesentlichen nur hinsichtlich des von ihm entwickelten Konzeptes der „Übergangsphänomene“: Die Auflösung jener Mutter-Kind-Einheit (in der das Kind die Mutter nur symbiotisch als Teil des eigenen Selbst erlebt) zugunsten einer neuen Beziehung, in der die Mutter dem Kind als Objekt, als Teil der Umwelt, gegenübertritt, vollzieht sich nach Winnicott über Spielerfahrungen mit „Übergangsobjekten“ - emotional hochgradig besetzten Spiel- oder Alltagsgegenständen, zu denen das Kind eine feste Bindung besitzt. Das Spiel schiebt sich als ein eigenständiger intermediärer Bereich zwischen der äußeren (unveränderbaren) Realität und der innerpsychischen Realität, die dadurch ihrerseits Differenzierungen erfährt.

Spiel als raumzeitliches Ereignis gehört aus dieser Sicht weder zur Innen- noch zur Außenwelt, enthält aber aus beiden Bereichen transformierte Bestandteile: einerseits werden Objekte der Außenwelt durch Selektion und Transformation zu Spielobjekten, andererseits sind diese Spielobjekte mit Phantasien besetzt, die der innerpsychischen Realität entstammen. Entscheidend im Konzept Winnicotts ist,

- daß die dem innerpsychischen Bereich entstammenden Bedürfnisse nicht direkt durch die Triebwelt präsentiert sind (Spiel vollzieht sich außerhalb fordernder Triebansprüche);

- daß die innerpsychischen Anteile im Spiel durch Transformation in (Spiel)-Phantasie sichtbar werden;
- daß die Rückwirkung des Spielhandelns auf die innerpsychische Realität zur Stärkung und kreativen Entfaltung des Selbst führt.

So gesehen stellt der intermediäre Bereich des Spiels ein „schöpferisches Spannungsfeld“ dar und ist der Ausgangspunkt aller kreativen und kulturellen Erfahrung. Winnicott (1973, S. 59) betont in seiner Spieltheorie sowohl das Moment der Erregung im Spiel, als auch das Moment des Wagnisses, das sich aus dem Zusammenwirken von innerer Realität und dem Bewußtsein der Kontrolle über reale Objekte ergibt. Allerdings fehlt bei Winnicott sowohl eine nähere Beschreibung einer allgemeinen Handlungsstruktur des Spielens als auch die Berücksichtigung von Spielphänomenen, die außerhalb der (psychoanalytisch interpretierten) Mutter-Kind-Beziehung vorfindbar sind.

In jüngster Zeit hat vor allem Gerd Schäfer (1986; 1989) den Grundgedanken von Winnicott fortgeführt. Wesentlich dabei in unserem Zusammenhang ist, daß Schäfer (1989) auch Ansätze zu einer Ökologie des Kinderspiels aufgreift, wie sie in Deutschland seit Mitte der 80er Jahre vor allem von Wolfgang Zacharias (1985, 1987) vertreten worden sind. Als Aufgabe einer „Ökologie des Spiels“ nennt Schäfer (1989, S. 107 f.) fünf Punkte, wobei die „detaillierte Beschreibung von Spielräumen, Spielfeldern und Spielumwelten“ und die Verknüpfung der Vielfalt der Spielumwelten mit der inneren Erfahrungswelt des Subjektes als die beiden forschungsmethodisch wichtigsten Forderungen erscheinen.

Ein weiterer Ansatz zu einer sozialökologischen Spieltheorie - unter besonderer Berücksichtigung sozial benachteiligter Kinder - wurde von Ulrich Heimlich (1989) vorgelegt. Unter Rückgriff auf Calliess (1975) definiert er Spiel als „Interaktionsform mit Objekten und Personen der Umwelt“ (Heimlich 1989, S. 274). Bei Schäfer wie bei Heimlich bleibt der systemtheoretische Ansatz auf eine allgemeine ökologische Betrachtungsweise des Spiels beschränkt, die z.B. die Ausdifferenzierung von Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen - Modellbegriffe, wie sie Bronfenbrenner (1981) zur Erfassung der Ökologie menschlicher Entwicklung vorschlug - nicht weiter verfolgt.

Während in den bisher genannten spieltheoretischen Deutungsversuchen lediglich eine lockere Beziehung zu systemtheoretischen Konzepten erkennbar ist, (z.B. dort, wo über Auswirkungen bestimmter Spielumwelten auf die Art des Spiels und den Lebensstil von Kindern gehandelt wird), hat Klaus Cachay (1978, 1981) unter ausdrücklichem Rückgriff auf die Theorie sozialer Systeme das Sportspiel einer Analyse unterzogen.

Das Sportspiel ist in mehrerer Hinsicht ein Spezialfall von „Spiel“: Es ist konkurrenzorientiertes Regelspiel und ist im Bereich des organisierten Wettkampfes stark formalisiert; Gesichtspunkte solcher Formalisierung sind zum Beispiel:

- planmäßig festgelegte Zeiten und Orte der Spieldarstellung;
- strenge Überwachung der Regel-Spielzeit und der - keinesfalls veränderbaren - Spielregeln durch Unparteiische;
- Anwendung eines Systems abgestufter Sanktionen bei regelwidrigem Verhalten;
- strenge Kriterien für die Teilnahme am Spiel (z.B. Kontrolle der Spielberechtigung durch Vorlage der Spieler-Pässe);
- starker Außendruck (Erwartungsdruck) auf das Spieler-Verhalten, bedingt durch Zuschauer, extrinsische „Belohnungen“ im Falle des Gewinnens (Prämien, gute Presse, Imagesteigerung u.a.m.).

Im Vergleich zum organisierten Sportspiel kennt das Kinderspiel bezüglich der Eintrittsvoraussetzung des einzelnen in eine spielende Gruppe keine *formalen* Kriterien der Zugehörigkeit, dafür aber sind das Sichkennen und das Vertrauenkönnen in bezug auf die Einhaltung der Rahmenbedingungen wichtig. Die Systemgrenzen des Kinderspiels sind durchlässig, sein Regelwerk ist - falls

notwendig - durch Konsens der Beteiligten veränderbar. Gleichwohl ist Spielen in unorganisierter Form an Voraussetzungen gebunden; es kann scheitern oder gar nicht erst zustandekommen, wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind (vgl. Abschnitt 6).

Luhmanns These von der „Komplexitätszunahme im Laufe der soziokulturellen Evolution“ (vgl. Huschke-Rhein 1989, S. 15 ff.) führt in bezug auf das Spiel zu einem interessanten Ergebnis: Die oben beschriebenen Grundstrukturen des Spiels (vgl. Abschnitt 3) sind schon für die Anfänge der zivilisierten Menschheit nachweisbar und sind heute - wenn wir die kindliche Individualentwicklung betrachten - im Prinzip nicht komplexer geworden. Doch diese Aussage bedarf wiederum der Differenzierung. Vergleichende ethnographische Untersuchungen zeigen (vgl. Sutton-Smith 1978, S. 15 ff.), daß Spiel und Spiele keineswegs überall in gleicher Weise auf der Welt existier(t)en. Dies gilt sowohl für das quantitative Ausmaß des Spielens als auch für die qualitative Struktur der Spielformen. Ein gesichertes Ergebnis der kulturvergleichenden Spielforschung besteht in der Erkenntnis, daß die Spiele der Völker in einem engen strukturellen Zusammenhang stehen mit der Kultur dieser Völker (vgl. Sutton-Smith 1978, S. 106).

1. Die weiteste ethnographische Verbreitung haben Geschicklichkeitsspiele, dann folgen Glücksspiele und dann erst Strategiespiele; erstere stehen kulturell mit der Ausbildung von bestimmten handwerklichen Tätigkeiten und Jagd in Zusammenhang, letztere finden sich nur in Gesellschaften mit entwickelter Kultur. Glücksspiele spielen bei jenen Völkern eine besondere Rolle, die ein nomadisches Leben führen, eine ungesicherte Existenz besitzen und durch Weissagung ihre (ungewisse) Zukunft erfragen.

2. Spiele hängen zusammen mit Erziehungspraktiken. Sutton-Smith vertritt die These, daß Konflikte in der Erziehung, die Kinder erleiden (indem sie z.B. für bestimmte Verhaltensweisen belohnt, für andere bestraft werden), die Bereitschaft hervorruft, sich symbolischen Systemen, Spielen, zuzuwenden, in denen diese Konflikte thematisiert werden, z.B. durch Rollenumkehrungen. In Kulturen, in denen der Kindererziehung großen Wert beigemessen wird, besitzt auch das Spiel der Kinder besondere Bedeutung. Wenn also, wie in entwickelten Kulturen üblich, in der Erziehung Leistungsnormen eine Rolle spielen, dann werden Wettbewerbsspiele eine dementsprechend große Bedeutung besitzen.

3. *Fazit:* Je komplexer und höher entwickelt die Kultur, desto komplexer ihre Spiele. Diese Aussage besagt allerdings nicht, daß dort, wo komplexe Spielformen anzutreffen sind, keine einfachen Spiele existieren. Es handelt sich vielmehr um einen Differenzierungsprozess, der im Zuge der kulturellen Komplexitätssteigerung auch zu einer Verbreiterung der verschiedenen vorhandenen Spiel-Muster führt.

## **5. Kommerzielle Spielwelten für Kinder**

Die Kultur der modernen Industriegesellschaft hat das Spiel ganz in den Dienst von Erziehung und Freizeit gestellt. Betrachten wir jedoch die Spielumwelten von gegenwärtig in der Bundesrepublik aufwachsenden Kindern, so haben sich innerhalb des letzten Vierteljahrhunderts beträchtliche Veränderungen ergeben. (vgl. Retter 1989). Geht man von Bronfenbrenners ökologischen Modellbegriffen aus, kann man, bezogen auf Spielangebote und Spielmöglichkeiten, von einer Schwächung „naturgewachsener“ mittlerer Systeme (Mesosysteme) sprechen, die dem Kind in verschiedenen Gleichaltrigen-, Nachbarschafts-, und Freundesgruppen Spielerfahrungen vermitteln. Der drastische Verlust an natürlichen Spielumwelten im unmittelbaren Wohnbereich der Kinder und der starke Geburtenrückgang führen zur Nachfrage nach organisierten und institutionalisierten Formen auf dieser mittleren Begegnungsebene: Eltern-Kind-Gruppen, Kindergärten und Sportvereine bieten heute Spielmöglichkeiten in verstärktem Umfang an und kompensieren dieses Defizit, das in seinem ganzen Umfang noch verdeckt wird, da die eher reichlich vorhandenen Spielmittel- und Medienangebote eine gewisse defizitausgleichende Funktion übernehmen.

Neu entwickelt haben sich vor allem jene Groß-Systeme der Medien-, Waren- und Unterhaltungsindustrie, die heute die Freizeitgestaltung der jungen Generation bestimmen und als Exo-System unmittelbar auf die Mikro-Systeme „Kind“ bzw. „Familie“ einwirken. Die Medien haben durch ihre Inhalte, die die Spielphantasie stimulieren, aber ebenso durch eigenständige Spielformen (TV-Unterhaltungsspiele, Videospiele- und Computerspiele, Spielautomaten) zu einer ungeahnten Erweiterung der Spielmöglichkeiten geführt. Sie sind zu umfassenden, sich ständig erweiternden *Steuerungsmedien* des Freizeitverhaltens und des Freizeitspiels geworden.

Diese Systeme ringen um die Aufmerksamkeit der Menschen, insbesondere auch der Kinder. Das Überangebot von Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, gewinnt zunächst nicht direkt Einfluß auf das Spiel, sondern indirekt auf die innerpsychischen Strukturen als spielvermittelnde Instanz: Die Identifikations- und Kaufbereitschaft, vor allem aber langfristige Akzeptanz des Produktes muß erreicht werden. Ökonomische Interessen haben auf der Seite der Spielmittel-Systeme (unter anderem auch durch Benutzung von Klischees, Rollenstereotype und Superzeichen) zur Ausbildung von Bedarfsweckungsschemata und zu deren Vernetzung geführt. Die multimediale Vermarktung von Symbolfiguren (wie etwa Serienhelden in Comic-Fortsetzungsreihen, auf Tonband-Kassetten und in Form von Spielfiguren) ist üblich geworden. Spielzeug-Angebote wurden von den Herstellern systematisch zu Sets für alle Altersstufen und Interessengruppen ausgebaut. Sie sollen möglichst viele Handlungs- und Spielbereiche ansprechen. Die Konsequenz ist, daß marktführende Spielmittelproduzenten auf der Grundlage ihres Produktes systemeigene Erlebniswelten aufbauen, die die spielerische Gestaltung stimulierender Wirklichkeitsausschnitte oder Phantasiewelten mit hohem Aufforderungscharakter anbieten (vgl. Fritz 1989).

Das Grund-Paradoxon jeder hochentwickelten Gesellschaft, die die „Machbarkeit“ ihrer eigenen Realität verfolgt, läßt sich als zunehmender Widerspruch „zwischen der prinzipiellen Kontingenz aller Zustände und der Selbstblockierung komplexer Systeme“ (Willke 1989, S. 41) charakterisieren. Auch und gerade für die Spiel-, Freizeit- und Unterhaltungsbranche gilt dieses Prinzip der Machbarkeit. Hier geht es um Herstellung von Erlebniswelten, Erzeugung von Glück, beim kindlichen Spiel auch um Nebenbei-Realisierung wünschenswerter Erziehungsnormen (wie Selbständigkeit, Kreativität, Lernfähigkeit u.a.m.). Der *Nutzen*, den der Adressat von dieser Fülle von - wie wir einmal unterstellen - qualitativ hochwertigen, lebensbereichernden Angeboten hat, ist offenkundig. Systemtheoretisch interessanter ist die Diskussion der Folgekosten:

Ein überangebot des Wählbaren bedeutet für die zu treffende Wahl (bei begrenzten Ressourcen an Zeit, Geld, Platz usw.) Orientierungsbedürfnis für zu bildende Optionen. Es bedeutet ebenso einen zusätzlichen Legitimationsbedarf und führt nicht zuletzt zu Normenkonflikten; als starkes Legitimationskriterium für ein Spielmittel gilt immer noch die Frage, ob das Kind damit tatsächlich gut spielt. Teil der heutigen Unterhaltungskultur sind allerdings auch Freizeit-Angebote, von denen manche Eltern entsetzt, die Kinder aber begeistert sind. Normative Adaptationsprozesse in bezug auf das, was „kindgerecht“ ist, sind die Folge. Expertenmeinungen gewinnen in diesem Prozeß an Bedeutung, weshalb heute durchaus schon von einer „Expertisierung“ des Kinderspiels gesprochen werden kann.

Aber sehen wir von diesem Problem einmal ab: Die industrielle Überschwemmung mit *hochwertigen* Spielwelten für Kinder hat - auf lange Zeit gesehen - eine paradoxe Folge, nämlich *Abwendung*. „Herstellung von Differenzerfahrung“ (Bette 1989, S. 151) ist das systemtheoretische Stichwort dafür. Die Sehnsucht nach Alternativ-Angeboten spürt man heute denn auch in sämtlichen Bereichen des Kinder- und Freizeitspiels.<sup>19</sup> Wenn hier Plastikspielzeug und Spielfiguren im Mickymaus-Design das Kinderzimmer füllen, dann findet dort das Spiel mit ausgesuchtem, möglichst einfachem (aber ästhetisch anspruchsvollem) Holz- und Naturmaterial seine Anhänger (insbesondere die Wal-

---

<sup>19</sup> Lesenswert ist unter diesem Gesichtspunkt die systemtheoretisch orientierte Analyse des Spitzen- und Freizeitsportes von Bette (1989 S, 215 ff.).

dorfpädagogik profitiert vom Alternativdenken); wenn hier das Leistungsspiel (Schach, Fußball, Tennis u.a.) seine medialen Triumphe feiert, kommen dort die „kooperativen“ Spiele zur Geltung - um nur *zwei* Alternativ-Beispiele zu nennen.

Analyse und Steuerung multifunktionaler Systeme im Bereich der Kinder- und Freizeitkultur mit der Absicht der Interessen-Beeinflussung des Adressaten gehören heute zu den interessantesten ökonomischen Management-Aufgaben; erfolgreiche Systemsteuerung bedeutet hier wie überall, Balanceverhältnisse zu wahren: Der ökonomisch notwendige Stimulus-Nachschub muß einerseits mit konkurrierenden Angeboten rechnen, darf andererseits selbst nicht zur Übersättigung führen; dies ist z.B. das Risiko von Mode-Wellen, die punktuell großen Absatz bringen, aber ganz plötzlichen Abbruch erleiden.

Jedenfalls zeigen sich im Bereich der Spiel- und Unterhaltungsangebote die typischen Widersprüche, die durch den ständigen Ausgliederungsprozeß von Subsystemen aus dem Systemganzen bedingt sind, ohne daß die sich verselbständigenden Teilsysteme noch integrationsfähig wären. Wenn eine Gesellschaft jemals den Namen „spielende Gesellschaft“ verdient hätte, dann doch wohl unsere heutige Konsum- und Freizeitgesellschaft! Nichtsdestotrotz erscheint diese Hochschätzung des Spiels lediglich aus den Paradoxien der auf vollen Touren laufenden Freizeit-Angebotssysteme ableitbar: Damit soll deutlich werden, daß die heutigen Spielangebote mehr sind als eine Umwelt, die dem autopoietischen System Kinderspiel lediglich ein Anregungspotential zur Verfügung stellt; selbstverständlich wollen sie etwas von Kindern und Jugendlichen: vor allem deren Zeitbudget beanspruchen. Zeit ist in der heutigen Gesellschaft mit ihrer vernetzten Kommunikation und dem Überangebot an Erlebnismöglichkeiten zu einem der knappsten Güter geworden.

Es gibt aus der empirischen Forschung bis jetzt wenig Hinweise, die es bereits rechtfertigen, von einer medialen bzw. kommerziellen Okkupation der Freizeit des Kindes zu sprechen (vgl. Retter 1989, S. 12), aber daß das Bewußtsein für mögliche Gefahren des Kinderspiels heute mehr denn je sensibilisiert ist, dürfte unbestritten sein. Um solche Bewußtseinswiderstände nicht allgemein werden zu lassen, ist man auch seitens der Wirtschaft dabei, einiges zu tun.

Ein interessanter Ansatz besteht zum Beispiel in der Aktion „Mehr Zeit für Kinder“, die ökonomisch insbesondere von der Spielwarenbranche gestützt wird.<sup>20</sup> Hierbei geht es nicht um Absatzsteigerung, sondern um Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen des (spielenden) Kindes. Systemtheoretisch gesehen handelt es sich um eine „transferentielle Operation“ (Stein Braten, nach Willke 1989, S. 47 f.); gemeint ist das Über-sich-Hinausgreifen eines Systems (hier der Spielmitelwirtschaft) im Sinne einer „fremdreferentiellen“ Bezugnahme, die diesem System Einblick in die Existenzweise der Umwelt (hier der Kinder) gibt und deren Operationen zu stützen sucht. Optimale Bedingungen für die Existenz des anderen Systems zu schaffen bedeutet „Verschränkung von Perspektiven“ (Willke), um langfristig eigene Interessen zu sichern. Dieser Grundsatz verdient Beachtung, weil er auf Koexistenz und nicht auf „Kolonialisierung der kindlichen Lebenswelt“ angelegt ist.

Der Ausdruck „spielende Gesellschaft“ legt es nahe, von einem Makro-System Spiel zu sprechen. Doch diese Kennzeichnung scheint mir nicht angemessen zu sein. Das einheitsbildende, identitätsstiftende Merkmal fehlt - trotz der Vernetzungstendenzen der verschiedenen Angebotssysteme in bestimmten Einzelbereichen. Es existiert eine Fülle sehr unterschiedlicher Spielkulturen, die aber zum großen Teil kaum miteinander Berührung haben. Die New-Games-Bewegung hat mit den Anhängern von Fantasy-Rollenspielen wenig zu tun, die Fans von Computer-Spielen besitzen wiederum andere Kommunikationsorte und -themen. Die Spielkulturen der Jugendlichen (vgl. Schäfer 1989, S. 72 ff.) sind andere als die der Kinder oder die von Senioren-Treffpunkten. Zu klären bliebe in weiteren Feinanalysen, wie die Vielschichtigkeit der verschiedenen Spielumwelten auf das Spiel selbst wirkt.

---

<sup>20</sup> Im Rahmen dieser Aktion wurden z.B. in vielen deutschen Großstädten Spiel- und Zirkusfeste durchgeführt.

## 6. Abgrenzungen, Voraussetzungen und Störungen des Spiels

Das Problem der „Grenze“ des Spiels ist in mehrerer Hinsicht zu diskutieren:

- a) zeitlich: im Übergang vom Nicht-Spiel zum Spiel und vom Spiel zum Nichtspiel (es gibt ein „Vorher“ und „Nachher“ im Spiel);
- b) räumlich: Der Spielbereich ist ausgegrenzt aus dem Alltagsbereich und reagiert sensibel auf Störungen von außen.
- c) strukturell: Bauen oder Puzzeln, ein Bilderbuch anschauen oder ein Bilderlotto legen sind übliche Aktivitäten von Kindern: Wann dürfen wir eine solche Tätigkeit Spiel nennen? Offenbar hängt dies von der Struktur der Handlung, die Handlung wiederum von der Art des Umfeldes ab.

Wir beginnen mit der Strukturanalyse des Spiels in Abgrenzung von einigen anderen Umfeldbereichen und gehen dann über zum Problem der raum-zeitlichen Begrenzungen des Spiels, in deren Zusammenhang auch basale Voraussetzungen und typische Störungen diskutiert werden.

*Abgrenzung von Arbeiten und Lernen:* Die bewußte Selbstdefinition einer Tätigkeit als Spiel, wird mit der Entwicklung der Sprache möglich und ist dem Kind etwa im 5. Lebensjahr durchaus bewußt.

Die traditionelle Unterscheidung von „Spiel“ und „Arbeit“ ergibt sich auf Grund des entwicklungspsychologischen Ausdifferenzierungsprozesses der verschiedenen Handlungsschemata. Die populäre Vorstellung, die z.B. auch die institutionellen Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule weitgehend geprägt hat, besagt, daß das Kind im vorschulischen Alter vorwiegend mit Spieltätigkeiten beschäftigt ist, während das schulfähige Kind eine Arbeitshaltung erkennen läßt; das Spiel wird dementsprechend als die entwicklungspsychologische Vorbereitung der Arbeit betrachtet.

Demgegenüber hat Sutton-Smith darauf aufmerksam gemacht, daß Spiel und Arbeit in den ersten Lebensjahren eine gemeinsame Wurzel im Handeln des Kindes besitzen. Bei all jenen Aktivitäten, in denen sich Erkenntnisfähigkeit und Können des Kindes ausbilden, haben wir es mit ersten Formen von Arbeitstätigkeiten zu tun. Sutton-Smith (1986, S. 81) unterscheidet streng zwischen „Spielen“ und „Können“: Können ist Arbeit, Spielen ist Nicht-Arbeit. „Können“ meint jene Tätigkeiten, in denen sich das Kind handelnd Informationen über das Funktionieren der Welt erwirbt - durch *Exploration* von Objekten, *Nachahmung* von Personen, *Austesten* von Situationen und *Meisterung* von Funktionen; diese Tätigkeiten sind angelegt auf Weltbeherrschung und von daher der Handlungskategorie „Arbeit“ zuzurechnen. In der vorschulischen Kindheit ist bei vielen Aktivitäten die Grenzziehung zwischen Spiel und Arbeit dennoch nicht immer eindeutig möglich.

Ähnlich differenziert muß die *Abgrenzung zwischen Spielen und Lernen* gesehen werden. Dabei sind zwei Lernbegriffe zu unterscheiden: Lernen (im pädagogischen Sinne) als bewußte Aneignung von Wissen und Fertigkeiten ist eindeutig der „Arbeit“ zuzuordnen; Lernen (im psychologischen Sinne) als Veränderung psychischer Dispositionen auf Grund von Erfahrung ist funktionaler Bestandteil vieler Tätigkeiten. Daß auch im Spiel gelernt wird, ist unbestritten (vgl. Einsiedler 1989; Treinies/Einsiedler 1989); Es wäre allerdings unrealistisch zu erwarten, daß Spielerfahrungen in jedem Falle direkt übertragbar und anwendbar seien auf die Erfahrungsmuster des Alltagshandelns. Es scheint vielmehr so zu sein, daß reiche Spielerfahrungen in der Kindheit eine Art Informationsspeicher bzw. Puffer bilden für Lebenssituationen, in denen Flexibilität und kreatives Verhalten über das normale Anpassungsverhalten hinaus gefragt sind (Sutton-Smith 1978, S.82 ff.).

*Abgrenzung des Spielerlebens von Angst und Aggression:* Spiel ist mit der Erwartung verknüpft, etwas Neues, Anregendes zu erleben. Das Aufsuchen gewisser Grade von Spannungen wird vom Menschen, insbesondere auch vom jungen Menschen, als besonders lustvoll erlebt. Wird die Spannung im Spiel (die Unsicherheit, der Konflikt) zu groß, ist es möglich, daß Risikoerleben in Angst umschlägt. Gleichwohl sind bestimmte „diskrepante“ Verhaltensaspekte - das Eingehen von Risi-

ken, wechselnde Gefühle der Macht und der Ohnmacht, die Herausforderung des „Bösen“ (vgl. Schäfer 1989, S. 73 ff.) - heute mehr denn je Bestandteil von Spielmotivation. Miteinander kämpfende Monster, Science-Fiction-Figuren und Computer-Kriegsspiele machen deutlich, wie „Angst-Lust-Erlebnisse“ im Spiel stimuliert werden.

Aber Kinder brauchen diese Vehikel nicht einmal, um den tabuisierten Bereich von Tod, Aggression und „Bösesein“ im Spiel aufzugreifen. Gisela Wegener-Spöhring (1989) belegte durch Auswertung von Spielbeobachtungen, wie aggressive Spielinhalte von Kindergartenkindern mit Einfallsreichtum und Expressivität gespielt werden; die Kinder sind offenbar fähig, die Spielhandlungen immer in einem doppelten Balance-Verhältnis zu halten, so daß einerseits fiktive Aggression im Spiel nicht überstark betont wird, sondern zu wechselnden, unterschiedlichen Inhalten „springt“, andererseits aggressionsbezogenes Spielhandeln von den Interagierenden immer als „Spiel“ und nicht als „Ernst“ aufgefaßt wird.

*Aussteigenkönnen aus dem Spiel:* Selbst wenn Spielinhalte allzu bedrohlich werden: Kinder haben offenbar keine Schwierigkeiten, von der Außenwelt in die Spielwelt einzutreten oder - bei dem Gefühl des Bedrohtseins innerhalb der Spielwelt - vom Spiel in die Außenwelt zurückzukehren.

„Es scheint das Besondere am Spiel zu sein, daß der Spieler das gute Gefühl hat, jederzeit, wenn er will, wieder aussteigen zu können. Vielleicht macht dieses übersteigende Gefühl von Kontrolle und Befreiung das besondere Vergnügen am Spiel aus“ (Sutton-Smith 1978, S. 59). Ähnlich schreibt Calliess (1973, S. 234): „Die Offenheit und Entspanntheit der Spielatmosphäre, bedingt durch die weitgehende Freiheit von formellen Sanktionen und Repressionen, wird dadurch verstärkt, daß alle im Spiel gezeigten Verhaltensweisen nicht so ernst genommen werden wie im normalen Leben. Sie sind jederzeit umzudeuten, in eine andere Richtung zu lenken und abubrechen. Sie sind korrigierbar, ironisierbar, in Lachen und Scherz auflösbar.“

Diese von Spieltheoretikern (und noch mehr von Spielpädagogen) postulierte These von der Freiheit des „Aussteigenkönnens“ bedarf allerdings der Differenzierung. Der Wahrheitsgehalt dieser These hängt von inneren und äußeren Bedingungen ab und erscheint um so geringer, je größer der Grad der Komplexität des Spiels, der Institutionalisierung seiner Rahmenbedingungen und der Abhängigkeit des Spiels vom Mitmachen des einzelnen Mitspielers ist.

Nennen wir zum letztgenannten Punkt, der sozialen Abhängigkeit des Spielers vom Mitspieler, ein Beispiel: Ein Spiel zu zweit ist nur möglich, wenn beide Spieler die Rahmenbedingungen akzeptieren und der geschicktere (oder glücklichere) Spieler seine Überlegenheit den anderen nicht derart spüren läßt, daß dieser frustriert aufgibt. Gefragt sind also auch im - nichtorganisierten - Wettbewerbsspiel kooperatives Verhalten und das Sicheinfühlen in die Befindlichkeit des Spielgegners. Denn es geht ja gerade darum zu vermeiden, daß der Mitspieler aus Gründen der Chancenlosigkeit „aussteigt“.

Andererseits kann es passieren, daß z.B. ein Völkerballspiel unter Kindern auf der Straße beim Verzicht eines Mitspielers ganz normal weitergeht, weil genügend andere Kinder da sind. Versetzen wir dagegen dieses Völkerballspiel in die Turnstunde der Schule, dann muß ein Kind schon Blessuren vorweisen oder ernsthafte Gründe nennen können, damit der Lehrer ihm den gewünschten Spielverzicht erlaubt. Die Institution Schule zwingt dem Spiel ihre einschränkenden Rahmenbedingungen auf. Noch stärkere Formalisierungstendenzen (die ein Aussteigen unmöglich machen) zeigt das System des organisierten Sportspiels.

Die Kinder auf der Straße können ohne weiteres beschließen, in der folgenden halben Stunde statt Fußball z.B. Völkerball zu spielen. Es wäre aber völlig unmöglich (und würde Zweifel am Geisteszustand des Betreffenden auslösen), wenn ein fußballaktiver Junge der D-Jugend beim Rückstand von 0:5 zur Halbzeit frustriert erklärt, er wolle lieber aufhören - oder er wolle in der 2. Spielhälfte statt Fußball lieber Handball spielen.

Konkurrenzfreies Spiel kann sich als selbstgewählte Tätigkeitsform in stark formalisierten, leistungsbezogenen Institutionen (wie z.B. Schule oder Sportverein) immer nur in einem begrenzten Umfang realisieren, weil es der Gefahr ausgesetzt ist, durch die Leistungszwänge der Institution denaturiert zu werden. Jedoch wird es in einem gewissen Rahmen kompensatorische Wirkungen entfalten, so daß die Normen dieser Institution für ihre Mitglieder akzeptabler erscheinen.

*Raum-zeitliche Abgrenzung, äußere Störungen des Spiels:* Während für die soziologische Systemtheorie das Verhältnis zwischen System und relevanter Umwelt einen Brennpunkt der Diskussion bildet, ist dieses Verhältnis, spieltheoretisch gesehen, nicht (nur) zur Deutung der Spielhandlung selbst, sondern zur Klärung von Spiel-Voraussetzungen und zur Analyse von Störungen des Spiels wichtig. Spielstörungen können eintreten zum Beispiel:

- durch grenzüberschreitende Einwirkungen von seiten der äußeren Umwelt (Anordnungen von Erziehungspersonen oder Störverhalten anderer außenstehender Kinder) sowie
- durch grenzüberschreitende Einwirkungen von seiten der inneren Umwelt (z.B. durch Konflikte der Spieler über Regeln, das „Ich-mag-nicht-mehr!“ des im Spiel unterlegenen Partners).

In beiden Fällen, wird die Balance, die das System Spiel aufrecht erhält, gestört - oft so, daß das Spiel beendet ist.

Kinder in neuer Umgebung beginnen auch dann nicht sogleich zu spielen, wenn ihnen reichlich Spielmaterialien zur Verfügung stehen; das Beobachten, Explorieren, „Testen“ der Situation geht dem Spiel voraus (Sutton-Smith 1978, S. 32 ff.). Eine wesentliche Voraussetzung für das Spielkönnen ist emotionale Sicherheit und Vertrautsein mit der Situation. Darüber hinaus: Wenn man Kinder, die miteinander zusammenkommen, beobachtet, ist es keineswegs so, daß sie sofort zu spielen beginnen, auch wenn sie sich sicher und ungezwungen fühlen. Es werden - je nach Größe der Gruppe - mehr oder weniger ausführliche Vorgespräche geführt; bei einem Regelspiel wird z.B. „gewählt“, damit beide Mannschaften etwa gleichstark sind; bei einem Rollenspiel wird besprochen, wer welche Rolle übernimmt; es werden Vereinbarungen darüber getroffen, ob bestimmte andere Kinder (evtl. auch Außenseiter) mitspielen dürfen oder nicht usw. Die soziale Ranghierarchie und der Beliebtheitsgrad des einzelnen Kindes werden vor allem bei Zuweisungen bedeutsam sein, die Macht symbolisieren oder aus einem anderen Grund besonders begehrt sind.

Erst nach Klärung der Antecedens-Bedingungen wird gespielt. Zwischen Spiel und Nichtspiel ist also ein zeitlicher Zwischenbereich, in dem wichtige Interaktionen ablaufen, weil in diesen gemeinsamen Bestimmungen Sicherheitsvorkehrungen zu sehen sind, damit das Spiel selbst ungestört verlaufen kann.

## **7. Spiel als einfaches Interaktionssystem**

*Komplexitätsreduktion im Spiel:* Luhmanns Beschreibung einfacher Sozialsysteme kann prinzipiell auch für die Beschreibung des Systems Spiel benützt werden, bedarf aber einer dem Gegenstand Spiel entsprechende Differenzierung. Beginnen wir mit der Klärung der Frage, wie im (Inter-)Aktionssystem Spiel Komplexität reduziert wird. Das „Thema“ der Kommunikation ist nach Luhmann (1972, S. 55) im einfachen Sozialsystem strukturbildend, indem es „eine doppelstufige Selektion ermöglicht, also Reduktion von Komplexität auf verschiedenen Ebenen, nämlich einerseits die Wahl und Veränderung des Themas selbst und dann im Rahmen des Themas die Wahl der Beiträge.“

Übertragen wir diese allgemeine Aussage auf das System Spiel, dann können wir sie im Grunde nicht auf den Spielverlauf, sondern nur auf die Ausgangssituation beziehen, die Frage nämlich, was gespielt wird und welche Funktionen dabei die Spieler ausüben. Durch die Ausübung dieser Funktion selbst findet Komplexitätsreduktion statt. Aber dies wäre zu wenig zur Kennzeichnung des Spiels als eines Systems, in dem Komplexität nicht nur ständig reduziert, sondern auch aufgebaut wird.

Grundsätzlich läßt sich Spannungsreduktion, die, wie oben beschrieben, im Spiel stattfindet, auch als Komplexitätsreduktion interpretieren: Die Spannung verursachende „Ungewißheit“ muß im Vergleich zur eindeutigen Gewißheit, die am Ausgang des Spiels herrscht, immer als komplexere Größe gedacht werden.

Inhaltlich erfolgt Komplexitätsreduktion, so könnte man auf den ersten Blick meinen, mittels *Abarbeitung des Kommunikations- bzw. Spielthemas* durch die dabei auftretende *Kontingenzminderung*. Watzlawik (1982, S. 126), der interessanterweise das Spiel als Analogiebeispiel heranzieht, um den Systemcharakter sozialer Interaktionen zu verdeutlichen, bemerkt, „daß in einem Kommunikationsablauf jeder Austausch von Mitteilungen, die Zahl der nächstmöglichen Mitteilungen verringert...Bei jedem Spiel verändert jeder Zug die gegenwärtige Konfiguration des Spiels, beschränkt die von diesem Augenblick an offenstehenden Möglichkeiten und beeinflußt damit den weiteren Verlauf des Spiels.“

Dies gilt zweifellos für einen bestimmten Typus von Regelspielen, nämlich für zugweise durchgeführte Strategiespiele.<sup>21</sup> Nach und nach reduziert sich etwa beim Schachspiel sowohl die Anzahl der theoretisch möglichen, als auch die Zahl der für eine optimale Strategie relevanten Handlungsmöglichkeiten; die Endphase des Spiels besitzt in der Regel kaum noch Kontingenz und ist so durchschaubar, daß der Spieler mit schwächerer Position schon einige Züge zuvor aufgibt oder man sich auf ein Remis einigt.

Man darf allerdings nicht vergessen, daß die meisten Brettspiele - bekanntlich auch das Schachspiel - Eröffnungsphasen besitzen, innerhalb derer Komplexität zunächst einmal *aufgebaut* wird. Die Vorstellung eines gleichmäßigen Abbaus von Komplexität und Kontingenz während des Spiels ist falsch. Wir können bei den meisten Brettspielen (vgl. Glonnegger 1988) eine kürzere Aufbau- und eine längere Abbauphase von Komplexität unterscheiden, wobei letztere nicht linear dem Nullpunkt, d.h. dem Spielende, entgegenstrebt, sondern sich durch überraschende Spielzüge immer wieder zu neuen Verwickeltheiten aufschaukeln kann.

Das Problem der „doppelten Kontingenz“, das Luhmann (1984, S. 148 ff.) als Grundproblem jedes Interaktionssystems bezeichnet, führt im kompetitiven Regelspiel zu charakteristischen Situationen des wechselseitigen Durchdenkens der gegnerischen Handlungsoptionen und der Antizipation künftiger Situationen. Für die Spieleröffnung sind oft die optimalen Strategien bekannt, so daß sich die Interaktionen in voraussagbaren Handlungsketten abwickeln. Hier reduzieren sich Ungewißheiten über den möglichen nächsten Zug des Gegners (und den nachfolgenden eigenen Zug) beträchtlich. Aber ab einem bestimmten Zeitpunkt vollzieht sich ein Wechsel des Voraussehbaren zum Unvorhergesehenen bzw. zum sprunghaften Anwachsen unüberschaubarer Situationen.

Komplexitätsreduktion kann je nach Art des Spiels sehr unterschiedlich erfolgen. Anders als beim Brettspiel kann bei einem *Sportspiel* in der Schlußminute die Situation durchaus komplexer sein als zu Spielbeginn. Zwischen längeren Phasen mittlerer Komplexität entwickeln sich Situationen dramatischer Verdichtung mit blitzschnellen Folgen von Aktion und Gegenaktion, Angriff kann plötzlich zur Verteidigung werden und umgekehrt.

Komplexitäts- bzw. Kontingenzverminderung findet - aufs Ganze gesehen - dennoch statt, und zwar auf zwei Ebenen: Die eine Ebene betrifft das Handeln jedes (Mit-)Spielers, der laufend aus den möglichen Aktionen jene auswählt, die zur Optimierung des unmittelbaren Spielzieles beitragen, nämlich einen Punkt bzw. ein Tor zu erzielen. Die kognitiven Prozesse, die sein Handeln und seine Bewegungsaktionen steuern, sind dabei hochkomplexer Natur, weil eine Fülle von ineinandergreifender und miteinander rückgekoppelter Faktoren zu berücksichtigen sind. Die Opera-

---

<sup>21</sup> Watzlawick (1982, S. 47) betont, daß in seinem Buch "der Begriff 'Spiel' ohne jede spielerische oder verspielte Bedeutung zu verstehen" sei, dieser Begriff vielmehr sinngemäß von der mathematischen Spieltheorie übernommen worden sei und auf zwischenmenschliches, regelgebundenes Verhalten bezogen werde.

tionen, die auf dem Spielfeld ablaufen, sind zwar in jedem Einzelfall komplexitätsreduzierend, durch jede Situationsveränderung wird aber gleichzeitig ein ebenso komplexer Sinnzusammenhang immer wieder aufgebaut.

Die zweite Ebene betrifft die Gewißheit über die quantitative Gewichtung des Spielesausgangs. Hier findet im Zuge des Fortschreitens der Zeit Komplexitätsreduktion im Sinne des Abbaus von Unge-  
wißheit statt. Der jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Punktstand während des Spiels ist nicht zurückzustellen (nur noch „nach vorn“ veränderbar) und bildet die Plattform für die darauf folgenden punktrelevanten Ereignisse des Spiels.

Völlig anders wiederum ist die Situation bei freien Rollenspielen. Hier ist schon das Ausgangspotential von Kontingenzen unwahrscheinlich groß. Es wird dann zwar durch die Wahl des Themas und die Verteilung von Rollen gemindert, aber anders als beim Ablauf einer sozialen Interaktion im Alltag bietet die schöpferische Gestaltung des Rollenspiels immer die Möglichkeit, das was im Alltag gilt, auf den Kopf zu stellen, nämlich dort, wo erwartete Kontingenzminderung die Rolle gewissermaßen starr werden läßt, durch Einbeziehung neuer Umweltobjekte in das Spiel, - das Kind erfindet z.B. auf Grund eines Einfalles eine neue „Verkleidung“ - neue Komplexität zu produzieren und den Kontingenzrahmen zu erweitern. Bei jüngeren Kindern, deren Handlungsschemata noch nicht jene Flüssigkeit und Unabhängigkeit besitzen, wie sie bei älteren anzutreffen ist, wird durchaus noch eine gewisse Starrheit des Durchspielens der frei gewählten Rolle zu beobachten sein. Anders als kompetitive Regelspiele stehen Rollenspiele weder unter Zielerreichungsdruck (Gewinnenmüssen) noch unter Zeitdruck.

*Zuschauen beim Spiel:* Die Behauptung von Watzlawick (1982, S. 51), es sei unmöglich, nicht zu kommunizieren, meint, daß in einer Situation wechselseitiger Wahrnehmung jeder Versuch, sich kommunikativ zu verweigern, in jedem Falle Kommunikation darstellt. Andererseits - und dies ist in unserem Zusammenhang ebenso wichtig - gibt es Situationen, in denen ich andere Personen trotz Anwesenheit nicht wahrnehme, weil sie nicht bedeutsam für mein Interesse sind und sie deshalb auch nicht in mein Wahrnehmungsfeld selektiert werden.

Nehmen wir an, jemand betritt das Wartezimmer eines Zahnarztes, in dem bereits jemand anderes sitzt. Beide Personen werden wohl oder übel, auch wenn sich einer oder beide weigern wollten, dies zu tun, voneinander Notiz nehmen. Doch für zwei Kinder im Spielzimmer des Kindergartens, die für sich allein in jeweils einer Ecke über eine gewisse Zeit mit etwas beschäftigt sind, findet Kommunikation, wenn überhaupt, dann nur in eingeschränktestem Maße statt, sie nehmen sich gegebenenfalls nur schemenhaft im Unterbewußtsein wahr. Jeder der beiden ist vertieft in das eigene Spiel und wirft vielleicht mal nebenbei einen Blick zum anderen hinüber, ohne daß der andere ihm besonders wichtig erscheint und ohne daß jener den Blick wahrnehmen müßte.

Ein Kind, das einem Gleichaltrigen zuschaut beim Bauspiel, kommuniziert in bestimmter Weise mit dem Spielenden, der die Anwesenheit des anderen spürt. Hier haben wir es mit Kommunikation im eigentlichen Sinne, nämlich mit wechselseitiger Wahrnehmung, zu tun. Sind aber, wie meistens im Kindergarten, noch viele andere Kinder im Raum, die allein oder zu zweit miteinander spielen, würde es den Begriff der Kommunikation völlig entwerten, wenn man behauptet, jedes der Kinder stehe mit allen anderen in Kommunikation. Was außerhalb des Interessenfeldes bzw. des sozialen Bezugsfeldes liegt, wird zwar noch als Bestandteil des Gesamt-Umfeldes wahrgenommen, aber nicht als einzeln herausgehobene bedeutsame Gestalt, d.h. trotz personaler Anwesenheit vieler beschränkt sich Wahrnehmung bzw. Kommunikation auf wenige. Bloße Anwesenheit bedeutet also noch keineswegs Kommunikation, es kommen Prozesse der Aufmerksamkeitsfokussierung durch Selektion hinzu, die erst ein reziprokes Wahrnehmungsfeld eröffnen. Luhmanns Hinweis, daß einfache Systeme zwischen (relevanter, d.h. wahrgenommener) „Anwesenheit“ und „Nichtanwesenheit“ (trotz Vorhandenheit) differenzieren, geht in die gleiche Richtung (vgl. Luhmann 1972, S. 59).

*Freispiel und Interaktions-Gruppenspiel:* Kommunikation bedeutet Systembildung, aber das, was sich in vielen Formen des Kinderspiels als System bzw. als Umwelt präsentiert, ist gewissermaßen „löchrig“, ist kurzzeitig vorhanden, erlischt, wird unter veränderten Bedingungen wieder erzeugt usw.

Die durchlässige Grenze des Systems Spiel zeigt sich beim Freispiel im Kindergarten in einer Fülle von unterschiedlich ausgeprägten Kommunikationsformen. Beispiele:

- Ein Einzelkind ahmt Spieltätigkeiten einer benachbarten Spielgruppe nach, ohne daß es zu direkter Interaktion kommt;

- mehrere Kinder bilden eine Gruppe und kommunizieren mündlich miteinander, ihr Spiel ist aber keinesfalls koordiniert, jeder macht etwas anderes;
- ein Kind schaut einem anderen Kind beim Spielen zu und unterhält sich dabei mit ihm;
- ein Kind möchte mitspielen, nachdem es eine Zeit lang unschlüssig-interessiert eine Spielgruppe beobachtete. (vgl. Retter 1979, S. 340 f.)

Im letzteren Fall wird das Spiel vielleicht eine kurze Zeit unterbrochen, man prüft die Bitte des Zuschauenden, dem Neuen wird eine bestimmte Rolle bzw. Funktion zugewiesen, und das Spiel geht weiter, in leicht veränderter Form. Es kann sich also beim Spiel um sehr lockere Formen der Kommunikation mit großer Wahlfreiheit und Veränderbarkeit handeln, die im Kindergarten vor allem in Freispielsituationen auftreten.

Es gibt eine andere Form von Spielen, die man als Interaktionsspiel (interaktionales Regelspiel) bezeichnen kann. Spiele dieser Art besitzen eine ganz andere Kommunikationsstruktur. Es sind Spiele, die von einer größeren Gruppe, etwa 10-20 Kindern, im Stuhlkreis gespielt werden. Das interaktionale Regelspiel hat unter Umständen sogar ein geringeres strukturelles Anspruchsniveau als das Spiel in der Kleingruppe, weil kompliziertere Interaktionsformen bei großer Teilnehmerzahl schnell zu Konflikten führen können. Deshalb stehen Interaktionsspiele auch fast immer unter der Leitung eines Erwachsenen (der Erzieherin).

Das bekannteste interaktionale Regelspiel im Kindergarten ist „Mein rechter, rechter Platz ist leer“. Betrachten wir hier das Verhältnis von System und Umwelt, müssen wir eine viel strengere Abgrenzung zwischen beiden als beim Freispiel feststellen. Das einzelne Kind kommuniziert bei diesem Spiel in der Tat mit allen anderen Kindern im Stuhlkreis, denn es ist in seinem Tun der Aufmerksamkeit aller, d.h. der sozialen Kontrolle des ganzen Kreises ausgesetzt, und es reflektiert diesen Tatbestand seinerseits.

Spiele dieser Art erzeugen beim einzelnen Kind eine hohe Erwartungsspannung, sich der Aufmerksamkeit der anderen auszusetzen, aber auch dafür „belohnt“ zu werden. Die auf den einzelnen gerichtete, verinnerlichte Erwartung, sich systemkonform zu verhalten, ist besonders groß. Abweichendes Verhalten eines Kindes, z.B. etwas nicht richtig gemacht zu haben, oder nicht mehr mitmachen zu wollen, ist im Interaktionsspiel in viel stärkerem Maße Sanktionen ausgesetzt als in der Freispielsituation, in der die soziale Kontrolle auf die Kleingruppe beschränkt bleibt, aber auch das Sichabsondern, das Verbleiben in der Anonymität inmitten vieler anderer Kinder, möglich ist.

*Soziale Kontrolle:* Zu den wichtigsten systembildenden Variablen im Spiel gehört die soziale Kontrolle durch „Öffentlichkeit.“ Öffentlichkeit beginnt dort, wo mehr als zwei Personen anwesend sind - auch im Spiel. Das Spiel in einer Gruppe konstituiert eine neue Art von Öffentlichkeit. Soziale Kontrolle im Spiel vollzieht sich im öffentlichen Raum dieses Spiels. Sie wird von allen Beteiligten ausgeübt. Auch der Angesehenste oder Älteste in einer Gruppe, der z.B. bei einem Glücksspiel vom Pech verfolgt wird, darf sich nicht erlauben zu mogeln! Sonst bricht das System Spiel zusammen.

Das Besondere am System Spiel ist, daß es eine freiwillige Interaktion darstellt, die im Falle der schweren Regelverletzung eines Mitspielers aufkündbar ist. Das wechselseitige Wissen um diesen Tatbestand und die allseits ausgeübte Kontrolle über die Regeleinhaltung sichern dem System seine

Existenz. Das Regelspiel ist, so gesehen, eine Demokratieform par excellence! Jeder Mitspieler hat die gleiche Chance, jeder kommt der Reihe nach dran, wer im Alltag körperliche Stärke demonstriert, erhält deshalb im Spiel keine Vorzugsbedingungen eingeräumt.

Allerdings gibt es unter Kindern Rangordnungen, auch im Spiel. So sehr im Spiel die Welt der Erwachsenen (in der Kinder oft nur die Abhängigen und Unterlegenen sind) auf den Kopf gestellt werden kann: Die soziale Rangordnung, die sich innerhalb der Kinder-Gruppen entwickelt hat, reicht in das Spiel hinein und bestimmt indirekt die Verhaltenserwartungen. Ein leistungskompetenter „Neuer“ in einer Nachbarschaftsgruppe von jugendlichen Punks, der sich herausnimmt, den Anführer im Einzel-Wettkampfspiel zu besiegen, muß gegebenenfalls mit Sanktionen rechnen, er wird - im Wissen um diesen Tatbestand - ein gewisses Anpassungsverhalten zeigen, also vielleicht weniger gut erscheinen wollen, als er tatsächlich ist, um den Anführer nicht bloßzustellen.

Natürlich können auch Einzel-Wettkämpfe ausgetragen werden, um damit die außerhalb des Spiels bestehenden Rangordnungen zu beeinflussen oder durch einen „Herausforderer“ zu verändern. Gerade dann aber ist das Moment der Kontrolle im Spiel - Einhaltung der Regeln - von besonderer Bedeutung. W.F. White (1943) hat in seiner berühmten Untersuchung „Street Corner Society“ gezeigt, wie sich leistungsstärkere Jugendliche einer Clique beim Wettspiel der Leistung ihres Anführers anpaßten, um ihn nicht übertrumpfen zu müssen. Wie ich aus meinen Straßenspielen der Nachkriegszeit weiß: „Gewählt“ haben immer die beiden Stärksten bzw. Ältesten, wenn es um ein Fußballspiel ging, und ihre erste Wahl waren dann natürlich die jeweils besten Spieler, wobei jemand, von dem es hieß, er spiele „im Verein“, ein besonderes Image hatte.

Die soziale Rangabstufung innerhalb der „Gesellschaft der Kinder“, die außerhalb des Spiels existiert, ist vor allem für das Aushandeln von Eintrittsbedingungen wichtig. Sie taucht auch im Spiel wieder auf, doch angesichts des Öffentlichkeitscharakters der Kontrolle des Spielablaufs nur in indirekter Form, die keinesfalls regelverletzend ist.

Wer in ein Spiel eintritt, muß im Grunde seine vorgehende Biographie ablegen und tritt in den gemeinsamen Identitätszusammenhang, in die gemeinsame „Geschichte“ der Spielgruppe ein, die sich von der Alltagsgeschichte grundsätzlich unterscheidet. (vgl. Luhmann 1972, S. 56 f.), Damit aber sind wir wieder bei der Spieldefinition von Huizinga angelangt, aus der die Differenz zwischen Alltagszeit und Spielzeit, Weltgeschichte und Spielgeschichte, ablesbar ist.

## 8. Offene Fragen

Luhmanns Basis-These, mit der sein systemtheoretischer Ansatz steht und fällt, besagt, daß die Umwelt komplexer als das System sei (vgl. Luhmann 1984, S. 249). Diese Aussage stellt den Spieltheoretiker vor einige Probleme. Denn erstens ist, spieltheoretisch betrachtet, das Verhältnis *System:Umwelt* zwar nicht unwichtig, aber doch keineswegs - wie nach Luhmann (1984, S. 242) in der Systemtheorie - das „zentrale Paradigma“, zweitens ist Spiel in erster Linie kein Selektionsprozeß aus einer komplexeren Umwelt, sondern stellt einen Verdichtungsprozeß dar, der das System wesentlich komplexer werden läßt, als es die Umwelt sein könnte. Die „Besetzung“ eines Umweltausschnittes durch das System Spiel, läßt diesen nicht unverändert, sondern lädt ihn auf mit spielrelevanter Sinn-Symbolik.

Für diesen Prozeß der Verdichtung und Komplexitätssteigerung bietet die äußere Umwelt nur das Material an. Daß dabei auch Selektionsprozesse stattfinden, d.h. Umweltobjekte in die Spielwelt transformiert werden, haben wir mehrfach deutlich gemacht. Aber dieser Vorgang gehört zu den Antecedens-Bedingungen des Spiels, ist nicht Spiel selbst. Der Widerspruch zum Basis-Postulat der Theorie sozialer Systeme, der dadurch entsteht, daß das System der Spielhandlung komplexer ist als jene Umwelt, von der sich das System abgrenzt, löst sich nur dann auf, wenn man Spielen als ein Handlungssystem mit einem Höchstmaß an Selbstorganisation und Selbstreferenz bestimmt, das durch andere psychische oder soziale Systeme kaum übertroffen werden kann.

Da der Sinn von Spiel ist, die Welt so zu umzugestalten und zu begreifen, wie sie sein könnte (nicht wie sie ist), ist auch das Ausmaß an Kontingenz, das im Spielhandeln enthalten ist, ungeheuer groß (zumindest im Rollenspiel). Die Frage, ob nicht generell bei autopoietischen, selbstreferentiellen Systemen von einer hohen innersystemischen Komplexität auszugehen ist, führt von der systemtheoretischen Betrachtung des Kinderspiels zurück auf die Grundsatzfrage, ob die allgemeine Systemtheorie weitere Adaptationsprozesse zu leisten hätte, um einem so „episodischen“ Phänomen wie dem Spiel noch besser gerecht werden zu können.

## Literatur

- Bette, K.-H.: Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin 1989.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- Brunkhorst, H.: Systemtheorie. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 193-213.
- Cachay, K.: Sportspiel und Sozialisation. Schorndorf 1978.
- Cachay, K. Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik des Sportspiels. In: Sportwissenschaft, 11. Jg., 1981, S. 359-385.
- Calliess, E.: Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte. In: Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart 1973. S. 227-251.
- Calliess, E.: Spielendes Lernen. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd.2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, S. 15-43.
- Einsiedler, W.: Zum Verhältnis von Lernen im Spiel und intentionalen Lehr-Lern-Prozessen. In: Unterrichtswissenschaft, 17. Jg., 1989, S. 291-308.
- Fritz, J.: Gaukelspiele. In: Praxis Spiel+Gruppe, 2. Jg., 1989, S.42-53.
- Fritz, J.: Spielzeugwelten. Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel. Weinheim 1989.
- Glönnegger, E.: Das Spiele-Buch. Brett- und Legespiele aus aller Welt. München 1988.
- Heckausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 138 ff.
- Heimlich, U.: Soziale Benachteiligung und Spiel. Ansätze einer sozialökologischen Spieltheorie und ihre Bedeutung für die Spielforschung und Spielpädagogik bei sozialbenachteiligten Kindern. Trier 1989.
- Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek 1956.
- Huschke-Rhein, R.: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln 1989.
- Kiss, G.: Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. Stuttgart 1986.
- Luhmann, N.: Einfache Sozialsysteme. In: Zeitschrift für Soziologie, 1. Jg., 1972, S. 51-65.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1984.
- Luhmann, N.: Autopoiesis als soziologischer Begriff. In: Haferkamp, H./Schmid, M. (Hrsg.): Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Frankfurt 1987, S. 307-324.
- Retter, H. Spielzeug. Weinheim 1979.
- Retter, H.: Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In: Röhrs, H. (Hrsg.):Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981, S. 147-158.
- Retter, H.: Zwischen Befürchtungs- und Bewunderungspädagogik. Spiel und Spielwelten heute: Herausforderung für Erziehung und Jugendschutz. In: Spielmittel, 9. Jg., 1989, H.5, S. 4-15.
- Schäfer, G.E.: Spiel, Spielraum und Verständigung. Weinheim 1986.
- Schäfer, G.E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim 1989.
- Sutton-Smith, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.
- Sutton-Smith, B.: Hoppe, hoppe, Reiter. Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen. München 1986.
- Treiniess, G./Einsiedler, W.: Direkte und indirekte Wirkungen des Spiels im Kindergarten auf Lernbegleitprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr. In: Unterrichtswissenschaft. 17. Jg., 1989, S. 309-326.
- Watzlawick, P./Beavin, H.J./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. 6. Aufl. Bern 1982.

- Wegener-Spöhring, W.: „Die balancierte Aggressivität“. Aggressivität im Spiel - Beobachtung und Interpretation von Spielszenen im Kindergarten. In: *Spielmittel*, 9. Jg., 1989, H. 2, S. 32-39.
- White, W.F. *Street Corner Society*. Chicago 1943.
- Willke, H.: *Systemtheorie*. Stuttgart 2.Aufl. 1987.
- Willke, H.: *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften*. Weinheim 1989.
- Winnicott, D.W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart 1973.
- Zacharias, W. *Zur Ökologie des Spiels - Die Rekonstruktion eigener Erfahrung als Basis pädagogischer Handlungsentwürfe*. In: Zacharias, W. (Hrsg): *Zur Ökologie des Spiels - Spielen kann man überall?!*. München 1985.
- Zacharias, W. (Hrsg): *Spielraum für Spielräume. Zur Ökologie des Spiels 2*. München 1987.
- Erschienen in: Systemische Pädagogik Band IV: Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien, hrsg. v. Rolf Huschke-Rhein . Köln 1990 (2. Aufl. 1994), S. 91-111, sowie in dem Band: Kinderspiel und Kindheit in Ost und West, hrsg. v. Hein Retter. Bad Heilbrunn 1991, S. 39-62.*

## V. SPIELSOZIALISATION IN DER MEDIENGESELLSCHAFT

### 1. Paradoxien von Kinderspiel und Kindheit in der Gegenwart

#### 1. Die paradoxe Situation des Spiels in der Gegenwart

Am Ende des 20. Jahrhunderts befinden sich die führenden Industriegesellschaften der westlichen Welt in einer geistigen Verfassung, die man als widersprüchlich, ja als paradox bezeichnen muß: Größtmöglichen Chancen des Fortschrittes stehen größtmögliche Überlebensrisiken der Menschheit gegenüber, erzeugt durch eben diesen Fortschritt. Progressions- und Krisengedanke der Moderne sind in eigentümlicher Weise miteinander verschränkt: Der wissenschaftlich-technische Fortschritt setzt neue Handlungspotentiale und Kontingenzen zur Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse frei, die gleichzeitig unüberschaubare Risiken und Folgewirkungen bergen. Während der Fortschritt den einen Vergrößerung des Wohlstandes bringt, verringert er die Lebenschancen der anderen. Wenn wir uns über die Zukunft des Spiels der Kinder der wohlhabenden Länder Gedanken machen, steht für die Kinder der Dritten Welt nicht die Frage nach dem Spiel, sondern nach dem Überleben an erster Stelle.

So nötigt uns die Modernitätskrise einerseits zur kritischen Analyse der gesellschaftlichen Widersprüche, denen Kinder heute direkt oder indirekt ausgesetzt sind, und veranlaßt uns zum anderen darüber nachzudenken, an welchen Maßstäben wir uns zu orientieren haben, damit die Lebenschancen künftiger Kinder-Generationen erhalten bleiben bzw. dort verbessert werden, wo dies notwendig ist. In den Industrieländern besitzen Kindheit und Kindsein heute einen sehr widersprüchlichen Status. In den folgenden Ausführungen will ich versuchen, einige dieser Widersprüche aufzuzeigen, ohne für sie hinreichende Lösungen anbieten zu können.

Das Spiel der Kinder kann als ein Gradmesser dafür angesehen werden, welche Chancen Kindern zur Selbstverwirklichung eingeräumt werden. Achtet eine Gesellschaft darauf, den Kindern Spielmöglichkeiten zu schaffen und zu erhalten, können auch die Lebensbedingungen dieser Kinder insgesamt nicht allzu schlecht sein. Von kulturvergleichenden Untersuchungen wissen wir, daß Kinder nur dort keine Chance zum Spiel erhalten, wo sie sich selbst im Überlebenskampf befinden. Wenn äußerste Existenznot dazu zwingt, alle Kräfte in den Dienst des Überlebens zu stellen, um genügend Nahrung oder eine gesicherte Bleibe zu haben, dann tritt Spiel zurück hinter diesen existentiellen Lebensnotwendigkeiten.<sup>22</sup> Solcher Probleme scheint das Kind, das in einer wohlbehüteten Familie einer reichen Industriegesellschaft mit entsprechendem Lebensstandard aufwächst, weitgehend enthoben. Hier erhalten Kinder in der Regel genügend Gelegenheit zum Spielen. Doch dies stimmt

---

<sup>22</sup> Vgl. Sutton-Smith 1978, S. 111.

nicht ganz. Wer als Europäer zum Beispiel die Lebensbedingungen der Kinder in Japan studiert, wird feststellen müssen, daß dem Spiel der Kinder - abgesehen wiederum von der Institution des Kindergartens - kaum besondere Sorge zuteil wird. Kinder, denen nachsichtige Mütter in ihrem Verhalten während der ersten 6 Lebensjahre große Freiheit gewähren, sind mit Beginn der Schulzeit der elterlichen Erwartung unterworfen, gute Leistungen zu erbringen, um später eine möglichst angesehene Universität besuchen zu können. Dem japanischen Schulkind bleibt kaum Zeit für Spiel und Muße. Schulisches Lernen geht vor. Viele Kinder besuchen zusätzlich mehrmals in der Woche die "Juku", eine Nachhilfeschule. Da in den Städten kaum Spielmöglichkeiten in der Wohnumgebung existieren, haben allein Telespiel und Spiel-Computer eine Chance.

In Japan war über Jahrhunderte eine Tradition von Spielen lebendig, die Mütter für Kindern bereithielten. Dabei sind Fadenspiele und das Papierfalten keineswegs nur Kulturgut oder Lerngegenstand, sondern sind auch Anlaß zu Kommunikation und sozialem Verhalten. Unter dem Einfluß der Fernsehkultur haben diese Spiele jedoch sehr an Bedeutung verloren. Die moderne Medienwelt bietet den Kindern hauptsächlich Spiele an, die seine Neugier befriedigen, der soziale Charakter des Spiels, den die traditionellen Spiele beinhalten, geht weitgehend verloren.

Dies ist das Ergebnis einer Studie, die Prof. Michio Ogasawara von der Hiroshima-University 1990 auf dem Internationalen Kinderspiel-Kolloquium in Braunschweig vortrug. Prof. Ogasawara stellt lapidar fest, "daß japanische Kinder heute nicht mehr spielen, nicht mehr spielen können sowie keine Spiele mehr kennen."<sup>23</sup>

Die japanische Gesellschaft ist eine Leistungsgesellschaft in ihrer Extremform. Sie gibt ein Beispiel dafür, daß Einschränkungen des Spiels auch durch eine allzu starke Fixierung auf Lernen und Leistung erfolgen können.

In den europäischen Industrieländern ist das Leistungsdenken nicht ganz so stark ausgeprägt, weil es ein Äquivalent im Freizeitbedürfnis der arbeitenden Menschen besitzt. In Europa hat das Kind eher Überfluß als Mangel an Freizeitbeschäftigungen und Spielangeboten. Daß ihm viele Aktivitäten zur Auswahl stehen, kommt den Erwachsenen keineswegs nur aus pädagogischen Gründen gelegen, sondern bedeutet für sie auch ein Stück Entlastung - hat man doch genug zu tun mit eigenen Beziehungskrisen und Selbstwertproblemen: Wenn es zur normalen Situation der Kinder in Frankreich, Deutschland oder England gehört, daß etwa jede dritte Ehe geschieden wird, verbergen sich dahinter Bindungsverluste und gestörte emotionale Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen, deren bleibende Wirkung kein Überfluß an Freizeitaktivitäten wettmachen kann. Spiegelbildlich zu den Paradoxien der Moderne läßt sich die Situation des Kinderspiels heute nur in Paradoxien darstellen. Ich nenne vier solcher Paradoxien:

- Spielen ist einer klassischen Definition zufolge eine Tätigkeit, die um ihrer selbst betrieben wird. Doch noch nie war das Spiel des Kindes so stark an pädagogische, therapeutische, ökonomische Interessen gebunden wie heute;
- noch nie war das Angebot an Spielmaterialien so groß bei gleichzeitigen Klagen, die Kinder könnten nicht mehr spielen;
- noch nie befand sich die institutionalisierte Spielpädagogik in einer so widersprüchlichen Situation wie gegenwärtig: in einer Lebenswelt mit spielverhindernden Zügen vor die Aufgabe gestellt, die "natürliche" Spielfähigkeit wieder herstellen zu sollen, ohne die ökologischen Bedingungen ihrer Verhinderung beseitigen zu können;
- noch nie war die öffentliche Diskussion über mögliche Risiken in bezug auf bestimmte Bereiche des Spiels so kontrovers (man denke an das Spiel mit Science-Fiction-Horror, an indizierte Computer-Spiele oder an "pathologische Spielabhängigkeit" beim Spiel am Münzautomaten).

---

<sup>23</sup> Ogasawara 1991, S. 202.

## 2. Medien, kommerzialisierte Spielwelten, Konsum

Der Begriff Kindheit offenbart heute eine ganz neue Qualität: Er beinhaltet nicht mehr die Vorstellung von den "lieben Kleinen", die unter den wohlmeinenden Blicken der Erwachsenen unbeschwert ihrem Spiel nachgehen, sondern er offenbart eine spezielle Kompetenz der Kinder, die den Erwachsenen in mancher Hinsicht recht deutlich ihre Unterlegenheit vor Augen führt - beim Telespiel, beim Umgang mit dem Computer und bei der Auswahl der Ton-Kassetten mit den neuesten Kinder-Krimis oder Gruselgeschichten im Selbstbedienungsmarkt.

Die Grenze zwischen "Kindheit" und "Jugendalter" ist kaum noch zu ziehen, da Freizeit- und Konsumaktivitäten, die früher Jugendlichen vorbehalten waren, heute mehr und mehr von Jüngeren in Anspruch genommen werden. Die Rede von den "Kids" hat die neue entwicklungstypische Altersgruppe im Vorfeld des Jugendalters begrifflich fixiert. Bestimmte Accessoires, bestimmte Kleidungsstile, bestimmte Formen des Freizeitvergnügens sind auch schon für Kids, ja sogar schon für Fünfjährige, unverzichtbare Status-Symbole. Dazu gehört auch der Konsum von medialer Unterhaltung.

Die Medien liegen nicht nur untereinander im Kampf um die Gunst und die Freizeit des Kindes, sie haben den Kindern neue, visualisierte Spielwelten eröffnet; Comics, stimulierende Hörspiel-Kassetten und Spielfiguren bilden neue Systeme multimedial vermittelter Erlebnis- und Identifikationswelten.

Nicht wenige dieser neuen Spielmittel-Systeme erregten dadurch Aufsehen, daß sie sich ganz im Science-Fiction-Genre bewegen und Aggressions- bzw. Machtphantasien bei Kindern wecken. Obwohl es keinen gesicherten Beleg gibt, daß solches Spielzeug tatsächlich aggressives Verhalten fördert, besteht kein Anlaß, derartige Trends gut zu heißen. Bedenken von Eltern und Erziehern sind hier auch nicht ganz ohne Echo geblieben: Dort, wo der Kampf von Superhelden durch ein beträchtliches Waffenarsenal die pädagogischen Befürchtungen trotz gegenteiliger Kommentare von Medienforschern ("kein Anlaß zur Besorgnis!") immer wieder aufflammen ließ, hat der Markt flexibel reagiert: Die "harten" Aggressions- und Ballerspiele bleiben - oft haarscharf an der Index-Grenze der Jugendschützer - weitgehend dem Videospiele von Jugendlichen vorbehalten, für Kinder dagegen wurde die Welt der "lieben Monster" und Dinosaurier entdeckt und kauffähig gemacht. Kommerziell leisten sie dasselbe bei größerer Akzeptanz durch die Erwachsenen.

Freundliche Monster bieten der Spielanimation neue Möglichkeiten, aber sie sind eine Modeerscheinung und keineswegs repräsentativ für den im Kern durchaus konservativen, am klassischen Sortiment orientierten Spielwarenmarkt.

Die entscheidende Veränderung der selbstbestimmten Aktivitäten von Kindern in den letzten 40 Jahren ist in der Attraktivität jener Spielformen zu sehen, die an "Nittel", Medien und Materialstrukturen gebunden sind. Die Spielmittel stellen für das Kind nicht nur Objekte, sondern Kommunikationspartner dar - ähnlich wie dies bei den audiovisuellen Medien der Fall ist. Das kommunikative Moment betrifft dabei keineswegs nur Spielaktionen, sondern schließt Wunschphantasien des Besitzenwollens, des Erfolghabens oder der Verwendung des Spielmittels als Statussymbol ein.

Die kommerzielle Kinderkultur, deren Bestandteil Spielmittel heute sind, befriedigt die Bedürfnisse von Kindern, indem sie neue weckt. Daraus resultieren zeittypische Konflikte zwischen Kindern und Eltern.

Während in den siebziger Jahren "Schwarze Pädagogik" (K. Rutschky) und "Antipädagogik" (E. v. Braunmühl) die Ohnmacht der Kinder gegenüber den Eltern anklagend vorführten, haben sich unter den Bedingungen des real existierenden Warenangebotes unserer Freizeitgesellschaft die Rollen geändert: Kapitulation und Ohnmacht der Eltern gegenüber Kinderwünschen bilden heute eher die Regel als die Ausnahme. Eltern von Vorschulkindern sind deshalb ganz froh, daß es eine Institution wie den Kindergarten gibt, die sich bemüht, durch Beschränkung auf ein pädagogisch vertretbares Spielmittel-Angebot, das zu leisten, wozu sie sich selbst vielfach überfordert fühlen: in bescheide-

nem Ausmaß auch so etwas wie Konsumkritik und Selbstbeschränkung zu üben. Der Widerspruch von Freizeitspaß und Konsumlust auf der einen, erwünschter Bedürfnisbeschränkung auf der anderen Seite ist für Eltern, die selbst an den Segnungen der Freizeitgesellschaft teilnehmen wollen, pädagogisch kaum zu vermitteln. Konsumwünsche erfüllen bedeutet ein Stück Entlastung. Auch das ein Paradox: Je mehr der technische Fortschritt zu Entlastung von Mühsal, Streß und zeitraubenden Tätigkeiten führt, desto größer wird unser Entlastungsbedürfnis, desto stärker nehmen Streßsymptome zu - auch schon bei Kindern. Die Freisetzung von Zeit durch die modernen Kommunikationstechnologie führt keineswegs zu erhöhter "Frei-Zeit" und Muße, sondern zu noch größerem Zeitbedarf, noch größerer Zeitabhängigkeit - Michael Endes "Momo" läßt grüßen!

Konsum-Maximierung und Werte-Relativierung sowie die Vernetzung ökonomischer und kommunikativer Systemen haben für unsere individuelle Freiheit, die im postsozialistischen Zeitalter erst recht ein hohes Gut darstellt, paradoxe Folgen - nämlich gesteigerte Unfreiheit mangels Handlungsfähigkeit. Auf unser Problemfeld bezogen: Eltern sind gegenüber dem riesigen Freizeitangebot, das der kommerzielle Markt für Kinder heute bereithält, weitgehend inkompetent geworden! Das Entscheidungsfeld wird nicht zuletzt auch aus diesem Grunde den Kindern gern überlassen - nur der Kostenfaktor spielt in Einzelfällen vielleicht noch eine gewisse Rolle.

Im Gegensatz zu den Eltern kennen sich die Kinder auf dem Gebiet der Unterhaltungskultur für Fünf- bis Fünfzehnjährige zumeist ausgezeichnet aus. Sie wissen, was sie als Outfit benötigen und wieviel Taschengeld für die regelmäßige Erfüllung von selbstverständlich gewordenen Wünschen zwingend erforderlich ist.

Konflikte sind dennoch angezeigt, wenn Eltern von ihrem Liebling genötigt werden, Geld auszugeben für bestimmte Bestandteile jener kommerziellen Kinderkultur, die man als Vater oder Mutter eigentlich nicht für sinnvoll hält. In der modernen Erziehung tauchen, so gesehen, neue Entscheidungs- und Wertprobleme auf, bedingt durch Faktoren, die von außen auf die Familie einwirken.

Die elterliche Vernunft der Zurückhaltung gerät dabei durch mehrere Faktoren in Bedrängnis:

- die Befürchtung, die Gunst des Kindes zu verlieren,
- die Sorge von der sozialen Mitwelt im Falle der Verweigerung als "Rabeneltern" eingestuft zu werden.
- die Angst, das eigene Kind erleide in der Gleichaltrigengruppe Benachteiligungen, wenn es nicht das vorzeigen kann, was andere auch haben. Dies alles macht es schwierig, kindliche Konsumwünsche zu kanalisieren oder gar abzuschlagen wollen.

Unterschwellig bleiben beim Erwachsenen hier und da Restbestände von Selbstkritik, ein "schlechtes Gewissen" oder Sehnsüchte erhalten, die die Ambivalenz des Konsumierens, unser Hin- und Hergerissensein zwischen Genuß und Entfremdung, sporadisch ins Bewußtsein dringen lassen. Aber die Fülle des Angebotes und die Einbindung des einzelnen Produktes in weitergehende erlebnisstimulierende Kaufzusammenhänge führt zu Konditionierungen, die unser Bewußtsein nur noch registriert, ohne sich von ihnen distanzieren zu können. Medien konditionieren Konsum-Bedürfnisse deshalb so gut, weil sie ein Doppeltes vermögen: Sie befriedigen die Suche nach angenehmer (gegebenenfalls spannender) Unterhaltung ebenso, wie sie von unangenehmen Spannungen des Alltags entlasten.

Die vielfältige spielerische Mediennutzung hat Auswirkungen auf unser Verständnis von Kinderspiel. Nach traditioneller Auffassung ist "Spielen" nicht nur "Knöpfchendrücken", es gehört der handelnde Umgang mit der Sache, die phantasievolle Umgestaltung der Wirklichkeit dazu. Doch Taste, "Maus" und Monitor sind den Spielmaterialien ein ernsthafter Konkurrent geworden und zwingen ihnen auch dort ihre Gesetzmäßigkeiten auf, wo Spiel als die "bessere Alternative" gegenüber ausuferndem Medienkonsum pädagogisch eingesetzt werden soll. Gehört der Spielcomputer zur Normalausstattung vieler Fünfjähriger, so prägt der spielerische Umgang mit ihm, auf Dauer gesehen, auch die Definition dessen, was unter Spiel verstanden werden soll.

Noch nie wurde soviel gespielt wie heute, und doch existieren in bezug auf das "rechte" Spiel mehr denn je pädagogische Sehnsüchte, die von der mediendurchsetzten Realität nicht befriedigt werden; das, was wir Realität nennen, ist allerdings so vielfältig in seinen Aspekten, so widersprüchlich in seinen Wirkungen, so pluralistisch in seinen Wertungen, daß wir Schwierigkeiten mit ihrer Interpretation haben. "Realität" erscheint ständig verwoben mit Irrealem und ist nur im Ausschnitt einer Situation, nicht aber als Ganzes in der Vielheit widersprüchlicher Situationen zu begreifen. Das macht das Paradox als Topos für Deutungsversuche unserer Lebenswelt so aktuell.

Der Steuerbarkeit und Kalkulierbarkeit des Alltags der modernen Gesellschaft stehen unkalkulierbare, unsichtbare und unvermittelt lebensbedrohende Faktoren gegenüber.

Ein Beispiel: Zu den traditionellen Formen nachbarschaftlicher Kommunikation zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt gehören Laternen-Umzüge und das Türenggehen von Vorschulkindern, die nach dem Aufsagen ihres Sprüchleins vor den Wohnungstüren der Nachbarschaft von den Adressaten in der Regel mit kleinen Gaben belohnt werden. Ein Bericht aus den USA<sup>24</sup> macht deutlich, wie solche alten, Jahrhunderte überdauernden Formen des Kinderbrauchtums neuerdings mit einem "Dank" außergewöhnlicher Art verbunden sein können, befanden sich doch - dieser Quelle zufolge - unter den kleinen Geschenken, die die Türengeher erwartungsvoll entgegennahmen, auch schon mal vergiftete Bonbons, Haschisch-Plätzchen oder eingebackene Rasierklingen.

Wer dies nur mit ungläubigem Entsetzen zur Kenntnis nimmt und jedenfalls in Deutschland für unmöglich hält, findet dennoch auch bei uns genügend Beispiele für das Lebensgefährdende und Unberechenbare, das aus dem Hinterhalt die Sicherheitsnetze der Lebenswelt durchschlägt. Wiederum ist ein Paradox an diesem Phänomen beteiligt: Machbarkeit und Berechenbarkeit der modernen Welt und ihre Verfügbarkeit im Lebensalltag sind von scheinbar marginalen Risiken begleitet, deren Besonderheit in ihrer Unkalkulierbarkeit für den einzelnen liegt. Der tückische, unberechenbare, zufällige Tod ist Teil unseres Alltages, ist Kinderalltag - man denke an den Unfalltod, an Gesundheitsrisiken durch steigende Umweltbelastungen, an die Opfer von Gewalt, an das Auftreten ökologischer Katastrophen.

Das Kinderspiel wird durch die ökologische Gefährdung der Lebenswelt in besonderem Maße beeinträchtigt. Ähnlich wie seine Veränderung durch Medieneinfluß und Kommerzialisierung ist seine ökologische Gefährdung eine Einwirkung von außen, die weder in ihren tatsächlichen Folgen abschätzbar noch überhaupt zu beseitigen ist. Verschmutzte Luft, verstrahlter Sandboden, ölverpestete Strände sind Beeinträchtigungen, die regional registriert werden; sie summieren sich zu Globalfaktoren, die gleichsam "systemische" Negativ-Wirkungen entfalten, bedrohlich bleiben und das Aufwachsen von Kindern in der Wohlstandsgesellschaft zu einem latenten Risiko machen.

Es erscheint sinnvoll - auch im Bereich des Kinderspiels - Kosten-/Nutzenrechnungen anzustellen, um die Widersprüche und Ambivalenzen deutlich zu machen, in die wir eingebunden sind - als Konsequenz der Freiheit, unser Leben nach eigenen individuellen Gesichtspunkten gestalten zu können.

### **3. Kinderspiel in der Nachkriegszeit - Kinderspiel heute**

Jeder von uns hat ein Stück Kindheit in seinem Herzen bewahrt - in der Erinnerung an Erlebnisse mit Geschwistern, Nachbarkindern oder Schulkameraden. Bei mir fallen solche Kindheitserlebnisse des Spiels in die unmittelbare Nachkriegszeit, als ich mir - inmitten einer Gruppe anderer Kinder und Jugendlicher aus der näheren Wohnumgebung - Straßen und unbewohnte Grundstücke zum Spielplatz machte.

Es war die Trümmerlandschaft Berlins, in der ich aufwuchs. Sie forderte uns Kinder zu mancherlei gefährlichen Entdeckungsreisen heraus. Man suchte sich Holzreste zusammen und baute sich eine

---

<sup>24</sup> Vgl. Behnken / Zinnecker 1989, S. 54.

"Bude", hielt sie vor anderen versteckt und lüftete das Geheimnis nur gegenüber engsten Freunden. Auf der Straße wurde Fußball gespielt - mit zwei kleinen Steinen als Torpfosten und einem Tennisball ohne Filzbekleidung (statt eines Fußballes).

Ich spielte mit Jungen und Mädchen unterschiedlichen Alters in der Vinetastraße in Berlin-Pankow Murmeln, Hopse, Einkriegezeck, Verstecken, wenig später dann auch Völkerball, Treibeball, Brennbäll; wir veranstalteten Abwurfspiele wie "Halli hallo" oder Ratespiele wie "Ich sehe was, was du nicht siehst". Noch als 10jähriger lief ich den schmalen Randstein des Bürgersteigs entlang, der am Ende der Straße eine geschwungene S-Kurve machte, und versetzte mich dabei im Geiste in die Rolle des Fahrzeugführers der U-Bahn.

Man hatte zu dieser Zeit kaum Spielzeug oder Spielgeräte, aber wir wußten uns zu helfen: Eine speichenlose Fahrradfelge wurde zum Reifen, hinter dem man herlief; ihn mit einem Stock antreibend, wurden gewagte Wendemanöver vollführt, so weit dies der Straßenverkehr erlaubte. Außerhalb der Hauptstraßen hielt sich der Auto-Verkehr in Grenzen. Ich erinnere mich aber, wie ein russischer Militärlaster plötzlich hielt, als ich nicht schnell genug von der Straße lief: Wütend kam der Soldat aus dem Führerhaus, packte mich und gab mir durch Drohgebärden zu verstehen, daß ich verschwinden sollte, sonst würde er mich mitnehmen.

Mit etwa 12 Jahren erhielt ich als Weihnachtsgeschenk endlich die heiß ersehnten ("gebrauchten") Rollschuhe, die meine Mutter im damals blühenden Tauschhandel für irgend etwas anderes erstehen konnte. Wieder war eine Gruppe von Jungen und Mädchen vorhanden, mit denen das Rollschuhlaufen Spaß machte. Wir fanden uns auf einer weniger belebten Straßenkreuzung zusammen und zogen dort meist abends vorwärts und rückwärts unsere Kreise, spielten Fangen oder gaben den "Letzten" weiter, wogegen man sich durch Vorzeigen des überkreuzten Zeige- und Mittelfingers "versichern" konnte.

Beim Fußball gehörte ich zur "Straßenmannschaft"; von den Jungen des Wohnviertels wurden Straßenmeisterschaften ausgetragen, die manchmal auch in kleinen Rangeleien endeten. Abgesehen von Fußball fanden sich bei den meisten Spielen beide Geschlechter zusammen. Vor allem bei "Völkerball" war die Geschlechtermischung nicht ohne Reiz. Den Jungen machte es besonders viel Spaß, Mädchen abzuwerfen oder sie aus Großmut "leben zu lassen"; Jungen waren selbst aber keineswegs davor gefeit, von wurfstarken Mädchen ebenfalls abgeworfen zu werden.

Mit 13 oder 14 Jahren trat man in den jugendlichen Kreis derer ein, die, statt Völkerball zu spielen, sich dann auch schon mal zusammensetzten, um eine Ami-Zigarette zu probieren und anschließend eine oder mehrere Runden "Kirschen pflücken" zu absolvieren.

Alles in allem gab es damals - zumindest in städtischen Gebieten - so etwas wie Spieltraditionen größerer Nachbarschaftsgruppen, in die man hineinwuchs, die sich mit zunehmendem Lebensalter veränderten, die aber inmitten einer altersmäßig recht heterogen zusammengesetzten Kindergemeinschaft stets lebendig blieben und an die Jüngeren weitergegeben wurden. Heute werden Spieltraditionen und -moden weitgehend durch Medien, Werbung und das Marktangebot selbst transportiert.

In urbanen Vorortsiedlungen Westdeutschlands, in denen seit den siebziger Jahren statt vielstöckiger Hochhäuser Reihenhäuser und Bungalows mit Vorgarten das Wohnumfeld von Kindern bilden, sind "Straßenkinder" passé. An ihre Stelle ist das "verhäuslichte Kind" getreten.

Unser Hinweis auf das Faktum, daß Spieltraditionen der Straße durch Vereinzelung, Mediatisierung und Verhäuslicherung der Kindheit einschneidende Veränderungen erfahren haben, wäre falsch verstanden, wenn er als Kritik gegenüber der heutigen Situation bzw. als wehmütige Erinnerungsverklärung des "schlichten Spiels" und der "schweren Zeit" nach dem Kriege gesehen wird. Als Wohlstandsbürger neigen wir zu einer solchen Sichtweise, wobei die tatsächlichen Schwierigkeiten der Nachkriegszeit - gerade auch für Kinder - allzu leicht verdrängt werden.

Intensives Spielen und kreative Leistungen sind heute keineswegs ausgestorben, auch wenn das Arsenal der "Mittel", die dabei zum Einsatz kommen, größer geworden ist. Aktivitäten wie Skateboardfahren und Straßentennis gab's früher nicht. Alles in allem: Die Zunahme aktionaler, nach Entladung drängender Handlungs- und Bewegungssequenzen ist unverkennbar. Neben dem stimulierenden Multimedia-Mix fordert vor allem die "harte" Musik, mit der Kinder und Jugendlichen sich heute ständig umgeben, die motorische Reaktion gerade zu heraus. Die Anfänge dieser Entwicklung kennt die heutige Väter- und Großvätergeneration aus der Nachkriegszeit.

Generationenübergreifende Fragestellungen sind gegenwärtig ein beliebtes Arbeitsschwerpunkt der Kindheitsforschung.<sup>25</sup> In der folgenden Gegenüberstellung wurde versucht, einige Unterschiede zwischen der Nachkriegszeit und der Gegenwart in bezug auf das Kinderspiel zusammenzufassen:

Früher	Heute
Familien mit 2-4 Kindern waren die Regel	Familien mit 1-2 Kindern sind die Regel
Gespielt wurde mit mehreren Kindern in einer Gruppe - zumeist draußen (auf der Straße)	Einzelspiel und Spiel zu zweit herrschen vor - zumeist drinnen (in der Wohnung)
Der Anteil von gekauftem Spielzeug war unbedeutend, die Auswahl an käuflichem Spielzeug nicht allzu groß; ein hoher Anteil von Spielmitteln wurde selbst hergestellt	Die Kinder besitzen relativ viel Spielzeug; das Marktangebot von Spielzeug ist reichhaltig; die Selbstanfertigung von Spielzeug ist selten
Spielaktivitäten waren ohne wesentliche Konkurrenz zu anderen Freizeitangeboten, allerdings mußte oft daheim mitgeholfen werden ("Spiel- und Arbeitskindheit")	Spielaktivitäten stehen vor allem in Konkurrenz zur Mediennutzung: Fernsehen, Video, Tonkassette, Spiele-Computer u.a.m ("Medienkindheit")
Freizeit war relativ unverplant, wurde entsprechend den aktuellen Bedürfnissen und situativen Gegebenheiten gestaltet	Freizeit ist durch Termine stärker vorstrukturiert, kurz oder längerfristig "geplant" (Verabredungen mit Freund/Freundin, regelmäßige Termine durch Sportverein, Musikschule, kirchliche Kindergruppe u.a.m.)
Spiel wurde meist spontan, von den Kindern selbst organisiert	Spielangebote erfolgen verstärkt durch Institutionen (Kindergarten, Gemeindegruppe, Sportverein)
Spielräume im Freien befanden sich in der unmittelbaren Wohnumgebung, überall dort, wo Spiel möglich war - trotz Straßenverkehr und anderen Einschränkungen; ein Stück "Natur" war auch in Wohnortnähe erreichbar	Spielräume im Freien sind oft weit entfernt von der eigenen Wohnung und stellen spezielle "Spiel-Einrichtungen" dar (der Abenteuer-Spielplatz, die Schachspielecke für die Jugend und das Schaukelpferd für das Kleinkind in der Fußgängerzone); "Natur" kann von der Familie dank des Autos auch noch in entfernteren Regionen aufgesucht werden
Spielräume drinnen (zu Hause) waren die eigene Wohnung und die Wohnung benachbarter Freunde	Innenräume für den Aufenthalt von Kindern sind neben der Wohnung oft die weiter entfernte Wohnung einer Familie mit ähnlichem Lebensstil; es sind aber ebenso Su-

<sup>25</sup> Vgl. Rolff / Zimmermann 1985; Schütze / Preuß-Lausitz 1989; Geulen 1989; Büchner 1990, Behnken/Zinnecker 1989; Behnken / Jonker 1990.

permärkte und Kaufhäuser mit ihren medialen Spielangeboten zum Aufenthaltsort von Kindern geworden

Freizeit-Erlebnisse für Kinder waren früher auf Alltagserlebnisse des Spiels und der Wahrnehmung von Hobbies beschränkt. Die Kinder waren in ihren Lebensansprüchen eher bescheiden, den Nachkriegsverhältnissen angepaßt

Sowohl Kindern als auch Erwachsenen stehen heute durch die Kommerzialisierung der Freizeit regelrechte Erlebniswelten zur Verfügung; die Reizaufnahme und Reizverarbeitung stimulierender Erlebnisse ist heute höher als früher; die Lebens-Ansprüche sind auch bei Kindern gestiegen

#### 4. Gefährdung des Kinderspiels?

Aus dieser Gegenüberstellung zu schließen, die Gefährdung des Kinderspiels habe zugenommen, erscheint naheliegend, ist jedoch nicht hinreichend begründet, vielmehr ist von einem Wandel der Verhältnisse von der Industriegesellschaft zu einer postindustriellen Gesellschaft zu sprechen (bzw. einer geistigen Verfassung, die man auch als Postmoderne bezeichnet hat). Die heutigen Gesellschaften westlicher Prägung weisen nicht mehr einheitliche Werteinstellungen, einheitliche Sozialschichten und einheitliche Lebensformen auf, sondern sind in sich aufgespalten in eine Fülle individueller Lebensstile mit divergierenden soziokulturellen Kontexten. Diese Entwicklung hat nicht nur zu einem Wandel der Bedingungen und zu neuen Gefährdungen des Kinderspiels geführt, sondern auch unsere Sichtweisen sind differenzierter geworden, d.h. wir beziehen in unsere Überlegungen mit ein,

- daß nicht einzelne Gefährdungsfaktoren zu einer Summe aufaddierbar sind, sondern in einem komplexen multikausalem Beziehungsnetz miteinander verbunden sind,
- daß es aus diesem Grunde unangemessen wäre, die Gefährdung des Kinderspiels durch einzelne Gegenmaßnahmen beseitigen zu wollen, vielmehr ein systemtheoretischer Ansatz zur Analyse der Situation spielender Kinder notwendig erscheint,
- daß die "Gefährdung des Spiels" nicht nur aus einer Vielzahl einschränkender Umweltgegebenheiten und Risikofaktoren resultiert, sondern sich ebenso aus den unbeabsichtigten Nebenwirkungen unserer eigenen gut gemeinten pädagogischen Maßnahmen ergibt.

Wurde noch bis vor kurzem die Gefährdung des Kinderspiels durch fehlende natürliche Spielmöglichkeiten und die Auslieferung des Kindes an den Medienkonsum als Hauptgefahr angesehen, müssen wir uns heute eingestehen, daß jeder Versuch, solchen Gefährdungen durch Neuschaffung von Spielmöglichkeiten zu begegnen, selbst wiederum Probleme für das Kinderspiel mit sich bringt.

Ich will dies am Beispiel der weltweit zunehmenden Institutionalisierung des Kinderspiels deutlich machen. Die Entwicklung zur Professionalisierung und Expertisierung des Spiels ist eine Folge der zunehmenden Bedeutsamkeit, die wir dem Spiel für die Entwicklung des Kindes einräumen. Wir sehen das Paradox: Denn Professionalisierung und Expertisierung der Kinder führen notgedrungen wiederum zu einer Entfremdung vom Gedanken des freien, selbstbestimmten Spiels. Wenn Kinder untereinander fern von der Kontrolle der Erwachsenen miteinander spielen, sind sie unter sich, es kümmern sich weder Eltern noch Pädagogen um sie. Sie bilden eine eigene Gesellschaft, die gleichsam "privaten" Charakter hat - dazu gehört auch, daß sich die Spielgruppe spontan bildet und genauso spontan wieder auflösen kann. Aber diese natürlichen Spielgemeinschaften auf der Straße im wohnnahen Bereich haben Seltenheitswert bekommen in einer Zeit, in der es auf Grund von Kindermangel nur ein sehr dünnes Netz vereinzelter Nachbarschaftsbeziehungen zwischen Kindern gibt.

Im Kindergarten, einer Institution, zu deren professionellen Aufgaben es gehört, das Spiel der Kinder zu fördern, ist dagegen eine öffentliche Einrichtung - in diesem Punkt vergleichbar mit der Schule oder einem Warenhaus: Überall, wo "Öffentlichkeit" vorherrscht, untersteht der einzelne bestimmten Verhaltensregeln, wird durch andere beobachtet und kontrolliert, wenn auch mehr indirekt als direkt. Auch der Alltag im Kindergarten ist durch ein hohes Maß an sozialer Kontrolle durch die Erzieherin und durch andere Kinder bestimmt. Dies wird besonders deutlich bei der gemeinsamen Durchführung eines Spieles mit einer Kindergruppe unter Anleitung der Erzieherin. Auch wenn den Kindern dieses Spiel Spaß macht, was in der Regel ja der Fall ist, achten dabei doch alle Beteiligten darauf, daß jeder die Regeln einhält. Das individuelle Verhalten wird durch das Wissen um die Beobachtung der anderen gesteuert.

Je mehr ich durch Spiel bestimmte Erziehungsziele verwirklichen will, z.B. die Verbesserung des sozialen Verhaltens, desto mehr bin ich als Erzieher genötigt, zu kontrollieren, ob die Bedingungen dafür gegeben sind, daß diese Ziele erreicht werden können, gegebenenfalls muß ich auch eingreifen. Wiederum findet unsere pädagogische Bemühung ihre Grenze in jenem Phänomen, das bekanntlich Paul Watzlawick als "Sei spontan"-Paradoxie beschrieben hat. Je mehr wir Spiel der Kinder planmäßig und kontrolliert fördern wollen, desto mehr wird es zum bloßen Verhaltenstraining und damit zu einer Fehlform von Spiel.

Als Konsequenz ergibt sich daraus für die Spielförderung der Kinder wiederum ein Grundsatz, der paradox erscheint:

Wir dürfen als Pädagogen nicht alles kontrollieren wollen, wie das Kind spielt und womit es spielt, sondern müssen erstens das Risiko eingehen, daß das Kind unsere Spielangebote anders in seine Spielrealität umsetzt, als wir das wünschen, zweitens jedem einzelnen Kind genügend Möglichkeiten für "privates Spielen" einräumen, indem wir uns bewußt einer Kontrolle des Kindes enthalten. Dieses Paradox ist nur zu bewältigen, indem wir Balance-Haltungen, d.h. genügend pädagogisches Fingerspitzengefühl, entwickeln für Situationen, in denen wir Kindern in Eigenverantwortung sich selbst überlassen und anderen Situationen, in denen wir mit ihnen gemeinsam spielen oder in ihrer Nähe sind und ihr Spiel beobachten.

Wichtig werden in diesem Zusammenhang indirekte Formen der pädagogischen Beeinflussung, die nicht durch direkte Interaktion, sondern durch Gestaltung der räumlichen Gegebenheiten sowie durch eine geeignete Auswahl von handlungsstimulierenden Angeboten wirken - ein Prinzip, das vor allem in der Pädagogik Maria Montessoris Beachtung findet.

## **5. Kinderspiel und multikulturelle Erziehung**

Nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen europäischen Ländern begegnen heute einheimische Kinder Gleichaltrigen aus fremden Herkunftsländern mit einer zum Teil völlig anderen kulturellen Identität, die zum Teil schon mehrere Generationen in diesem Land als Migranten leben. Flüchtlingsströme sowie die Freizügigkeit innerhalb der EG-Länder, die für die kommenden Jahre große Wanderbewegungen von Arbeitssuchenden in Europa vermuten läßt, dürften diesen Trend zum multikulturellen Nebeneinander noch verstärken.

Damit wird die wechselseitige Achtung und Tolerierung der anderen Kultur unter gleichzeitiger Stärkung der Identität mit der eigenen Kultur zu einem wichtigen Erziehungsziel. Auch dies kann nur in einem ausgewogenen Balance-Verhältnis realisiert werden.

Beim Versuch eines friedlichen Miteinanderlebens verschiedener Volksgruppen unterschiedlicher Kulturtraditionen wird immer ein mehr oder weniger großer Restbestand von Vorurteilen und Konfliktpotentialen bestehen bleiben, auch dann, wenn das Verständnis füreinander allmählich wächst. Die Frage ist naheliegend, ob nicht dem gemeinsamen Spiel der Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft eine Vorreiter-Rolle für eine auf Verständnis und Toleranz basierende multikulturelle Erziehung zukommen könnte. Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, die ich daraufhin befragte,

erklärten überwiegend, daß sie mit dem Spiel als einem Mittel des Zusammenführens von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft gute Erfahrungen gewonnen hätten.

Man sollte dabei allerdings bedenken, daß das Miteinanderspielen von Kindern bestimmter Voraussetzungen bedarf, insbesondere müssen dabei die Besonderheiten der Einstellung zum Spiel bei Angehörigen anderer Kulturen beachtet werden. So sind zum Beispiel in der Tradition des Islam wesentlich stärker als in der modernen westlichen Gesellschaft Erziehungs- und Spieltraditionen vorherrschend, die auf die Trennung der Geschlechter Trennung abheben.

Integrationsbemühungen durch gemeinsam veranstaltetes Spiel im Kindergarten sind vor allem dann nicht ohne Konfliktrisiko, wenn man die unterschiedlichen sozialen Kontexte des häuslichen Milieus, aus denen Kinder kommen, außer acht läßt. Spiel wird bestehende Abgrenzungserscheinungen dann nicht einfach überwinden können, wenn im Elternhaus bzw. in den sozialen Kontexten, in denen die Kinder leben, ein Mißtrauen bestehen bleibt, bei derartigen Integrationsbemühungen könne die kulturelle Identität der Kinder Schaden nehmen.

Spiel kann einen Akzent im Sinne der Konfliktbewältigung setzen, aber es bedarf weiterer Maßnahmen und bestimmter Voraussetzungen, um junge Menschen, die sich eigentlich fremd sind, zueinander finden zu lassen. Ein aus guter pädagogischer Absicht veranstaltetes Spiel könnte bestehende Konflikte zwischen Kindern verschiedener Kulturen eher noch vergrößern, wenn man kein Gespür für seine Möglichkeiten und Grenzen hat. Kinder benötigen emotionale Sicherheit und eine Atmosphäre, in der sie sich wohlfühlen, um spielen zu können. Insbesondere sollten Kinder genügend Gelegenheit haben, um

- Vertrauen in das situative Umfeld zu gewinnen, in das sie gestellt werden;
- Vertrauen in andere Kinder zu gewinnen, mit denen sie zusammenkommen;
- Vertrauen zu den sie betreuenden Erwachsenen zu entwickeln.

Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann auch das Spiel gelingen. Es wäre falsch, im Spiel eine therapeutische Wunderwaffe zu sehen, die überall dort einsetzbar ist, wo das soziale Klima nicht in Ordnung ist. Zwar kann das Spiel auch Kommunikationsbarrieren überwinden, aber es benötigt dazu den guten Willen aller Beteiligten. Das Spiel entfaltet seine soziale Funktion nicht in einigen wenigen pädagogischen Aktionen, sondern wirkt langfristig im Laufe vieler Wiederholungen und Abwandlungen.

Spielen gehört zu den positiven Lebensäußerungen von Kindern. Kennzeichnend für Kinder ist es, spontanes Verhalten zu zeigen, neugierig zu sein, sich kreativ mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Fähigkeiten bei Kindern hinreichend fördern zu können wird davon abhängen, inwieweit die Gesellschaft heute bereit ist, für die Erhaltung und Entfaltung des Kinderspiels für künftige Generationen Sorge zu tragen. Das Bewußtsein, daß alles, was in bezug auf die Umwelterhaltung heute geschieht oder unterlassen wird, Auswirkungen auf künftige Generationen haben wird, bürdet uns eine Verantwortung für das Aufwachsen künftiger Kindergenerationen auf, der wir uns nicht entziehen können. So werden die negativen Auswirkungen einer Politik, die die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen zwar auf dem Papier zum Programm erklärt, in der Praxis jedoch nicht hinreichend leistet, erst von späteren Generationen wahrgenommen werden, ohne dann noch korrigierbar zu sein.

Obwohl Kinder auch durch den Computer und durch Bildschirmspiele aller Art in gewisser Weise Kreativität und Geschicklichkeit entfalten können, käme es heute und in Zukunft darauf an, natürliche Umwelten für Kinder zu erhalten, die Spiel nicht nur durch den Joystick, sondern durch den vollen Einsatz von Körper und Geist ermöglichen.

## **Literatur**

- Behnken, Imbke / Jonker, Agnes E.M.: Straßenspielkinder in Wiesbaden und Leiden. Historische Ethnographie und interkultureller Vergleich. In: Behnken, Imbke (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Opladen (Leske + Budrich) 1990, S. 163-200.
- Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen: Soziale Entwöhnung der Straßenkinder oder: Härtetests für junge Stadtbewohner. In: Büttner, Christian / Ende, Aurel: Lebensräume für Kinder. Weinheim (Beltz) 1989, S. 37-66.
- Büchner, Peter: Aufwachsen in den 80er Jahren. Zum Wandel kindlicher Normalbiografien in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, Peter / Krüger, Heinz-Hermann / Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 1990, S. 79-93.
- Geulen, Dieter (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1989.
- Ogasawara, Michio: Kinderspiel und Kindheit in Japan. In: Retter, Hein (Hrsg.): Kinderspiel in Ost und West. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1991, S. 195-205.
- Schütze, Yvonne / Geulen, Dieter: Die "Nachkriegskinder" und die "Konsumkinder". Kindheitsverhältnisse zweier Generationen. In: Preuß-Lausitz, Ulf, u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim (Beltz) 1983, S. 29-52.
- Rolff, Hans-Günther / Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim (Beltz) 1985.
- Sutton-Smith, Brian: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf (Hofmann) 1978.

*Erschienen unter dem Titel "Die Paradoxien von Kinderspiel und Kindheit in der gegenwärtigen Gesellschaft" in: Neue Sammlung, 32. Jg., 1992, S. 605-617.*

## **2. Erscheinungsformen des Spiels in der gegenwärtigen Gesellschaft**

### **1. „Verkehrte Welt“ - ein mittelalterliches Thema und ein Element des Spiels**

Wer von Braunschweig auf der Bundesstraße 1 Richtung Magdeburg fährt, erreicht nach etwa 20 km den Ort Königslutter, wo die im 12. Jahrhundert von Kaiser Lothar erbaute Stiftskirche steht, der Kaiserdom. An der Außenseite des Chores des romanischen Kirchenbaus befindet sich der sog. „Jagdfries“, ein Relief, dessen Skulpturen verschiedene Szenen einer Jagd darstellen: darunter ein Hund, der einen Hasen schlägt und ein Jäger, der einen erbeuteten Hasen an einem geschulterten Knüppel fortträgt.

Diese Bilder zeigen nichts Ungewöhnliches, es sei denn, daß man sich fragt: Was hat das im Zeichen weltlicher Herrschaft stehende Thema „Jagd“ mit einem kirchlichen Bauwerk aus der Zeit tiefster Frömmigkeit zu tun? Und Sie können natürlich fragen: Was hat das Ganze mit unserem Thema „Spiel“ zu tun? Beide Fragen hoffe ich zufriedenstellend beantworten zu können.

Im Zentrum des „Jagdfrieses“ am Kaiserdom zu Königslutter offenbart sich dem Betrachter die folgende merkwürdige Szene: Zwei Hasen, die ziemlich rabiat um sich blicken, haben den hilflos am Boden liegenden Jäger bereits an den Beinen gefesselt und zurren nun, die Arme und Hände des Jägers mit ihren Pfoten niederdrückend, „mit den Zähnen den Strick fest um die Handgelenke ihres Opfers“ (Gosebruch/Gädeke 1985, S. 11).

In der Tat ist das hier Dargestellte ungewöhnlich: Zwei Hasen fesseln einen Jäger! Zweifellos wird damit die Realität auf den Kopf gestellt, und das Ganze ist auch noch mit einem christlichen Motiv verbunden: daß nämlich all diejenigen, die in dieser Welt die Unterlegenen sind, weil sie ohne Gegenwehr wie die Hasen verfolgt und zu Tode gejagt werden, „ganz unerwartet und wunderbarerweise zu triumphalem Sieg“ über die Macht des Bösen gelangen können (ebenda).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Zur theologischen Bedeutung des Spiels vgl. Retter (1992b).

„Viele Jäger sind des Hasen Tod“, belehrt uns ein Sprichwort, und es spiegelt damit ein Stück bitterer Alltagserfahrung wider. In unseren Tagträumen und Phantasien wünschen wir uns vor allem die Umkehrung dieser Erfahrung. Wir schlüpfen aus der Alltagsrolle des Unbedeutenden und Unterlegenen in die Rolle des Außergewöhnlichen und Mächtigen. Phantasien der Umkehrung der Machtverhältnisse haben sich im überlieferten Kulturgut vielfach erhalten. Die Jagd wird dabei lediglich zur Metapher - d.h. zu einem Sinnbild, an dem sich die Rollenumkehr besonders eindrucksvoll demonstrieren läßt.

In einem bekannten Volkslied - „Ein Jäger längs dem Weiher ging“ - hat der Jäger so viel Angst vor dem Hasen, daß er, anstatt zu schießen, „furchtsam um sich schaut“ („jetzt muß ich's wagen, o mir graut“) und schließlich panikartig aus dem Wald flieht, während in der letzten Strophe dem „Häselein“ „im Mondenschein“ „froh die Äugelein“ leuchten. Dasselbe Motiv finden wir im „Struwelpeter“ von Heinrich Hoffmann in der „Geschichte vom wilden Jäger“, in der der Hase dem schlafenden Waidmann Brille und Gewehr klaut und ihn wenig später mit der Flinte vor sich hertreibt, so daß dem fliehenden Jäger nichts anderes übrig bleibt, als sich durch einen Kopfsprung in den Brunnen vor der tödlichen Kugel zu retten, wobei der abgegebene Schuß des Hasen immerhin noch die Kaffetasse der zuschauenden Jägersfrau zu Bruch gehen läßt.

Fast alle anderen Geschichten im „Struwelpeter“ schildern das Schicksal von Kindern, die nicht „folgsam“ sind und deshalb am Ende für ihr unbotmäßiges Verhalten eine grausame Bestrafung erleiden müssen. Nur die Geschichte vom wilden Jäger gestattet dem Kind, die Rolle des sonst immer gefürchteten großmächtigen Angreifers wahrzunehmen - durch Identifikation mit dem gewitzten Hasen, der dem Jäger mit dessen eigener Waffe den Garaus macht. Das Motiv des Kindes, das Identifikationsangebot dieser Geschichte anzunehmen, ist klar: Schließlich geht es darum, dem im Alltag übermächtigen Erwachsenen einmal selbst Angst machen zu können, die alltäglich verspürte Macht des Erwachsenen einmal selbst spüren zu lassen und ihm den erlittenen Unbill gründlich heimzuzahlen.

Wir befinden uns mit dieser scheinbar weit hergeholtten Einleitung bereits mitten in der aktuellen Theorie des Spiels. Der Alltag ist die Welt, wie sie ist, Spiel ist die Welt wie sie entsprechend meinen Hoffnungen, Wünschen und Vorstellungen *sein könnte*. Im Alltag wird das Kind vom Erwachsenen kontrolliert und erleidet zahlreiche Konflikte, im Spiel hat es die Rolle des Unterlegenen weit hinter sich gelassen und kontrolliert im aktiven Spielvollzug selbst die Situation. Rollenumkehr und „verkehrte Welt“ gehören also nicht nur in das Reich mittelalterlicher Phantasien, sondern sind wesentliches Merkmal des Spiels im Vergleich zum Nichtspielalltag (Sutton-Smith 1978, S. 52 ff.). Ich möchte im folgenden sprechen

- *erstens* über einige kulturhistorische Aspekte des Spiels;
- *zweitens* über die Veränderungen, die das Spiel in den letzten Jahrzehnten im Zuge von Modernisierungsprozessen erfahren hat;
- *drittens* über den gegenwärtigen gesellschaftlichen Ort des Spiels zwischen Medienkonsum und Unterhaltungsindustrie;
- *viertens* über die verbleibenden Aufgaben der Pädagogik zur Förderung des Spiels in Familie, Kindergarten und Schule.

## 2. Kulturhistorische Aspekte

Seit den Anfängen der Menschheit war Spiel immer Bestandteil menschlichen Lebens und Miteinanderlebens. Inhalte und Formen des Spiels sind wesentliche Elemente der Kultur. Die bekannte These vom Spiel als Spiegel der Kultur bedarf heute dennoch einer Korrektur, denn sie wird sowohl auf der Seite der Kultur als auch auf der Seite des Spiels von einer allzu statischen Vorstellung getragen.

Als etwas, das nicht zum Broterwerb und zur Sicherung der Existenz notwendig erscheint, sondern aus Vergnügen um seiner selbst willen geschieht, steht das Spiel als Paradigma für kulturelle Ob-

jektivationen, denen eine intrinsische Motivation zu Grunde liegt. Die Abgehobenheit vom Zwang der Alltagsnotwendigkeiten hat das Spiel gemeinsam mit der Kunst, der Musik, dem Sport und anderen „Frei“-Zeit-Tätigkeiten. Die Tatsache, daß das Spielen in charakteristischer Weise Bestandteil kindlicher Lebensform ist und eine besondere, ihm eigentümliche Ablaufstruktur besitzt, sichert ihm durchaus Eigenständigkeit gegenüber anderen intrinsisch motivierten Verhaltensweisen. Gleichzeitig ist von einer Vielschichtigkeit des Spielbegriffs auszugehen, die es manchmal schwierig macht, die Grenzen zwischen Spielhandeln und anderen Tätigkeitsformen immer genau zu bestimmen. Es gibt zum Teil sehr verschiedenartige Phänomene, in denen man Elemente des Spiels nachweisen kann.

Die These vom Spiel als Spiegel der Kultur beachtet zuwenig, daß Spiel immer auch eine *kulturerzeugende* Funktion hat, die sich nicht nur in bestimmten aktuellen Spielrends niederschlägt, sondern auch aktivierende Einflüsse auf andere kulturelle Bereiche zur Folge hat. So gesehen wäre das Verhältnis von Spiel und Kultur nicht statisch als Spiegelung, sondern eher als *dynamischer Wechselwirkungs- und Durchdringungsprozeß* zu beschreiben. Elemente des Spielerischen treten in der Literatur und in der Kunst ebenso wie in der Architektur in Erscheinung. Wenn man heute im Zusammenhang bestimmter Wandlungen des kulturellen Selbstverständnisses von der Postmoderne spricht, wird eine Zunahme des Interesses an Spiel, Phantasie und Transzendenz sichtbar. Auf der anderen Seite sind keineswegs alle Kulturleistungen auf Elemente des Spielerischen reduzierbar oder in Analogie zum Spiel beschreibbar.

Nicht zuletzt sind Spiel und Kultur in ihrem wechselseitigen Beziehungen abhängig von weiteren Einflußgrößen wie politischen, ökonomischen, ökologischen und kommunikationstechnologischen Faktoren, die die Ausprägungsformen des Spiels verändern und der Entwicklung kultureller Trends ihren Stempel aufdrücken. Wachstumskrise, Neue Medien, Wertewandel sind Schlagworte, hinter denen sich die Dynamik dieser Veränderungen verbirgt.

In den letzten 15 Jahren ist verstärkt die Tendenz erkennbar, den Kulturbegriff zur Bezeichnung bestimmter Subsysteme unserer Freizeitgesellschaft heranzuziehen. Mit dem Suffix „-kultur“ ausgestattet, erhalten im Trend liegende Sachverhalte bzw. „Bewegungen“ Akzeptanzhilfe und gewinnen normative Verbindlichkeit. Bereits aus der Jugendbewegung stammt der Begriff der *Jugendkultur* (G. Wyneken), der heute den Freizeitaktivitäten jugendlicher Peer Groups sowohl Abgrenzungsbedürfnis als auch produktive Gestaltungsmöglichkeiten zuschreibt. Die Frauenbewegung der 70er Jahre führte ein Jahrzehnt später zur *Frauenkultur*. Aus neueren empirischen Studien erfahren wir von einer neuen *Lese- bzw. Schreibkultur* insbesondere bei weibliche Jugendlichen. Seit Ende der 70er Jahre ist der Begriff der (kommerziellen) *Kinderkultur* üblich geworden. Noch jüngeren Datums sind die Begriffe *Medien-, Video- und Computerkultur*.

Auch der Begriff *Spielkultur* hat Konjunktur. Während man damit früher den traditionellen Grundbestand bestimmter Formen von (Kinder-)Spielen meinte, sind heute Betreiber von Spielhallen interessiert, den Begriff für die kommerzielle Unterhaltungselektronik zu reservieren. Tatsächlich kann mit „Spielkultur“ sehr Unterschiedliches gemeint sein: das Spiel von Fünfjährigen im Kindergarten, Jugendliche beim Videospiele, die TV-Show „Wetten, daß“ mit dem bekannten Fernsehmoderator oder die Ball-Artistik von Fußball-Bundesligamannschaften. Die Tatsache zunehmender Institutionalisierung und Kommerzialisierung des Spiels ist nicht von vornherein negativ zu werten, sondern bedarf einer differenzierten Analyse, die kaum aussagekräftig wäre, wenn man sie nur als Ergebnis kultureller „Spiegelung“ sieht.

Bekanntlich eröffnet das Spiel die Chance, eine gegenüber dem normalen Alltag neue, veränderte Welt zu betreten. Die Welt des Spiels ist in irgend einer Weise herausgehoben aus dem Alltag, sie ist aufregend, interessant, herausfordernd. Jedes Spiel weckt eine eigentümliche Ungewißheit und Erwartung in uns, führt zu spannungsreichen Diskrepanzen und einem dynamischen Situationswechsel. Ich nenne drei Beispiele:

1. Daß aus Verteidigern plötzlich Angreifer werden können und ein verloren geglaubtes Spiel schließlich doch noch gewonnen wird, macht den Reiz jedes Brett-, Karten- oder Sportspiels aus.

2. Ein Schauspiel, dessen verschlungene, wechselvolle Handlung menschliche Grundkonflikte darstellt und am Ende glücklich oder tragisch ausgeht, weckt im Prinzip ähnliche Erlebnisspannungen.
3. Ein Jojo oder ein Diabolo, das wir im Auf und Ab oder im Hin und Her seiner Bewegung in Gang halten und damit allerlei Kunststücke vollführen, bietet Erlebnisspannung und Risiko wiederum auf einem ganz anderen Gebiet.

Entsprechend den genannten drei Beispielen lassen sich als Grundformen des Spiels *Regelspiel*, *Rollenspiel* und *Objektspiel* unterscheiden. In allen drei Ausprägungsformen stiftet das Spiel einen *sozialen* Zusammenhang. Das macht seine Integrationswirkung aus. Es bringt Menschen - Kinder, Jugendliche, Erwachsene - miteinander in einen besonderen *kommunikativen* Zusammenhang. In einer Welt, in der die Altersgruppen mehr und mehr für sich leben und sich wechselseitig ausgrenzen, vermag das Spiel einen übergreifenden sozialen Zusammenhang aller Altersstufen zu schaffen. Es gibt - außer dem Fernsehen - nicht viele andere Erscheinungen der modernen Gesellschaft, die dies zuwege bringen. Im Spiel läßt sich nicht nur anregend kommunizieren, sondern man lernt darüber hinaus die Spielpartner in ihren besonderen Charakterzügen näher kennen. Sind die Alltagsrollen durch hierarchische Strukturen gekennzeichnet, so ist - par excellence beim Regelspiel - die absolute Gleichberechtigung aller am Spiel Beteiligten Gesetz. Während beim Strategiespiel und bei aktionalen Spielen ein bestimmtes Können (insbesondere kognitive bzw. sensumotorische Leistungen) den Ausgang des Spiels bestimmt, haben Zufallsspiele die Besonderheit, daß nichts, was in der Macht des einzelnen Spielers steht, spielentscheidend ist, sondern nur der Zufall, nur sein „Glück“ oder „Pech“. Hier haben also junge gegenüber älteren, „unerfahrene“ gegenüber „erfahrenen“ Spieler dieselben Chancen!

Für alle drei Grundformen des Spiels gilt, daß sie gegenüber dem bloßen Wahrnehmen und Rezipieren ein aktives Handeln und Beeinflussen darstellen und daß sie eine eng umrissene Zielperspektive besitzen, die sich in einem begrenzten Zeitrahmen vollzieht, um anschließend wieder dem Nichtspiel-Alltag Platz zu machen. Das Ende des Spielgeschehens führt zu einem Ausgleich der im Spiel aufgestauten Spannung. Bei kurzzeitigem, spannungsreichem „Aktivierungszirkel“ (Heckhausen) besteht oft das Bedürfnis zu einem weiteren Spiel - mit neuem Risiko und neuen Chancen. Ob ich dabei Spiel als Hobby betreibe oder als professioneller Berufssportler tätig bin, etwa als Tennis- oder Fußballspieler, ist für diesen Sachverhalt völlig unerheblich, die Handlungsstruktur, die Spielen bestimmt, wird von der Frage der Professionalität dieses Tuns nicht berührt.

Um die Bedeutung des Spiels für die Kultur einer Zeit ergründen zu können, muß man seine Ambivalenzen kennen. Wir hatten sie angedeutet durch Hinweise auf den herausfordernden Charakter des Spiels: Neuigkeit und Überraschung, Komplexität und Konflikt stellen wichtige Elemente der Spieldynamik dar (Heckhausen 1973). Immer auch gehen in das Spiel Triebimpulse ein, die durch die Spielregeln bzw. die Rollenvorgaben im Zaum gehalten werden. Wir kennen aber auch Beispiele, die deutlich machen, daß diese Balance nicht mehr gewahrt bleibt, etwa wenn symbolisch dargestellte Aggression im Spiel plötzlich umschlägt in echte Aggression (Beispiele dafür bei Wegener Spöhring 1995, Schäfer 1993) oder wenn beim Glücksspiel (Roulette; Automatenpiel) die Lust am Risiko überstark wird und sich zur *Spielabhängigkeit* verfestigt.

Spiel hat immer eine ernste (öffentliche) Seite und eine enthemmende (persönlich-intime) Seite, die sich bis zur Frivolität steigern kann (vgl. Brougère 1995, S. 61); die Grundambivalenz des Spiels tritt zutage in öffentlicher Präsentation und öffentlicher Erfolgserwartung auf der einen Seite und Leichtsinn, Spontaneität, Drang nach Neuem auf der anderen Seite. So gesehen stellt das Spiel einen Kompromiß dazwischen der Freisetzung und der gleichzeitigen Bändigung von Verhaltensimpulsen. Nur durch diesen Kompromißcharakter wird das Spiel wertvoll auch für die Erziehung. Das ist übrigens nicht erst eine Einsicht Sigmund Freuds, sondern schon Friedrich v. Schiller (1749-1805) sah im Zusammenhang der ästhetischen Empfänglichkeit des Menschen „das fröhliche Reich des

Spiels“ als jener Ort der Freiheit an, der ihn von physischen und moralischen Zwängen weitgehend entbinde (Schiller 1962, S. 410).

Schiller (ebenda, S. 241 ff.) war es auch, der in seiner Abhandlung „über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst“ zeigte, wie sehr unser sinnliches Interesse auf Dinge gerichtet ist, die im krassen Gegensatz zur Welt des Wahren, Guten und Schönen und zur Moral stehen. Für den Fall etwa, daß im Schauspiel etwas absolut Verwerfliches, Infames dargestellt wird, sei dies nur dann zu legitimieren, wenn diese Gemeinheit „ins Furchtbare“ übergehe, so daß die „Beleidigung des Geschmacks“ durch eine „starke Beschäftigung des Affects ausgelöscht und also von einer höhern tragischen Wirkung gleichsam verschlungen“ werde. Schiller dachte hier in relativ einfachen Kategorien: daß z.B. Stehlen etwas Infames sei, wenn der Dieb aber zum Mörder werde, sei er zwar moralisch noch viel verwerflicher, „aber ästhetisch wird er wieder um einen Grad brauchbarer“ (ebenda, S. 244).

Heute, 200 Jahre später, muß man den Eindruck haben, daß die Blüten treibende Kultur des Action- und Horrorgenres genau diesem Grundsatz gefolgt ist: Die Visionen des Schreckens, die produziert werden, sind ästhetisch in Ton und Bild kaum mehr steigerungsfähig, so daß die moralische Seite des Geschehens in der Unfaßbarkeit des Grauens völlig untergeht und nicht mehr zur Diskussion steht. Die Spielformen, die Jugendliche beim Genuß von Horror- und Gewaltfilmen entwickelt haben, sind bekannt: Sieger ist derjenige, der es fertigbringt, starren Auges, ohne wegzusehen oder auch nur zu zucken, sich den Film bis zum Schluß anzusehen - denn: „cool bleiben“ heißt die Devise.

Ob Menschen früherer Jahrhunderte in der Lage waren, Spiel als einen universalen Zusammenhang der Kultur zu begreifen, so wie dies Johan Huizinga in seinem „Homo Ludens“ 1938 beispielhaft gelang, ist mehr als zweifelhaft. Das Spätmittelalter kennt zahlreiche Verdammungsurteile über das Spiel von kirchlicher Seite, andererseits konnten Verbote die Entwicklung einer reichen Spielkultur im städtischen Bürgertum keineswegs verhindern, so daß man in der frühen Neuzeit im Königreich Frankreich dazu überging, an die Stelle von Spielverboten mehr und mehr eine Regulierung des offenbar unstillbaren Spielbedürfnisses durch Errichtung öffentlicher Spielhäuser und durch Besteuerung zu setzen (vgl. Mehl 1990; 1996). Das betraf die Spiele der Erwachsenen; wie die Spiele der Kinder aussahen, ist bis zum 15. Jahrhundert nur dürftig überliefert. Die Entdeckung des Spiels für Erziehung und Bildung vollzog sich vom 16. bis 20. Jahrhundert in fünf Stufen:

1. In der ersten historischen Stufe des Lernens durch Spiel brachte der Humanismus die lateinischen Komödien als Schulspiel sowie spielerische Formen der Körperertüchtigung in das Gymnasium.
2. Das Zeitalter der Aufklärung entdeckte im Kindertheater (in eigens für Kinder geschriebenen Dialogen) die Möglichkeit, der jungen Generation moralische Inhalte ansprechend zu vermitteln; in dieser Epoche entstanden die erste umfangreichere Erziehungsliteratur und ein Bewußtsein für die Erziehung als notwendige öffentliche Aufgabe (vgl. Mairbäuerl 1983).
3. Die Romantik sah im Spiel des Kindes ein Sinnbild für den Zusammenhang von Leben und Kosmos - die Poesie nahm sich des Kindes an und stellte es als ein Wesen eigener Dignität dar.
4. Nach einer Zeit mechanistischen Denkens in der Pädagogik rückte die sog. Reformpädagogik („Neue Erziehung“) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder die Selbstentfaltung des Kindes in den Vordergrund; hier wurde das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit entdeckt und angewandt, das in den verschiedenen Formen der Selbsttätigkeit des Kindes zum Ausdruck kommt - mit der Folge, daß sich das Spiel sogar in der Schule in begrenztem Maße zu etablieren begann.

### **3. Rückgang des traditionellen Kinderspiels - empirische Indikatoren**

Eine solche aus Gründen der Vereinfachung pauschal typisierende Darstellung darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß wir es heute in unserer Gesellschaft nicht mehr zu tun haben mit relativ einheitlichen Wertvorstellungen, wohlunterscheidbaren sozialen Schichten und stabilen Lebensord-

nungen. Wir befinden uns heute vielmehr in einem anhaltenden Wandlungsprozeß der Gesellschaft. Die Pluralität von nebeneinander existierenden Lebensformen bei anhaltender Individualisierung der Lebensstile mit divergierenden soziokulturellen Kontexten führt gegemwärtig zu einem neuen Verständnis von Normalität, das eher von der jeweiligen subjektiven Selbstdefinition Betroffener als von institutionell-normativen Definitionen oder statistischen Durchschnittswerten bestimmt ist.

Wir versuchen im folgenden einige Indikatoren für die Veränderungen des Kinderspiels aufzuzeigen. In einer repräsentativen Befragung von über 2000 Kinder zwischen 6 und 12 Jahren in 6 Bundesländern Anfang der achtziger Jahre, gaben 90 % der Befragten an, genügend Zeit zum Spiel zu haben, 10 % verneinten dies (Lang 1986, S. 128). Bei der Verneinung der Frage besteht ein Zusammenhang mit fehlenden Kontakten zu gleichaltrigen Kindern bzw. mit sozialer Ausgrenzung. „Wilde Spiele im Freien, Abenteuer und Unternehmungen sind die liebsten Freizeitbeschäftigungen aller Kinder, unabhängig davon, ob sie auf dem Land oder in der Stadt leben“. „Ungefähr ein Fünftel aller Kinder gibt ganz allgemein ‘Spielen’ als liebste Beschäftigung an“ (ebenda, S. 149). Die Hälfte der interviewten Eltern gaben an, *oft* oder *sehr oft* mit ihren Kindern zu spielen, doch nur ein Drittel (!) aller befragten Kinder bestätigte den Interviewern diesen Sachverhalt des gemeinsamen Spiels mit den Eltern. 46 % der Eltern sagten, daß sie „selten“ und 1 %, daß sie „nie“ mit ihrem Kind/ihren Kindern spielen würden (ebenda, S. 215). Die Medien waren nicht Gegenstand der Befragung.

In einer Befragung von 10-13jährigen aus Ost und Westdeutschland im Herbst 1993 ergibt sich folgende Prioritätenliste der Freizeitbeschäftigungen (Zinnecker/Silbereisen 1996, S. 48):

	Jungen West	Mädchen West	Jungen Ost	Mädchen Ost
Sport	84 %	74 %	84 %	68 %
Lesen	13 %	29 %	11 %	41 %
Liebhabeereien	27 %	24 %	26 %	27 %
Kunst	11 %	36 %	11 %	23 %
Spielen	10 %	14 %	4 %	14 %
Tanz	2 %	19 %	4 %	12 %
Medien	30 %	35 %	40 %	48 %
Computer	24 %	5 %	33 %	9 %

*Anteil der Kinder, die eine bestimmte Gruppe von Hobbies ausüben, nach Geschlecht und West/Ost*

Die Tabelle zeigt, abgesehen von erwartungsgemäßen geschlechtsspezifischen Differenzen, daß „Spielen“ für diese Altersgruppe eine untergeordnete Freizeitbeschäftigung darstellt; dominant sind „Sport und Lesen, Liebhabeereien sowie - für Jungen - Medien- und Computeraktivitäten.

In einer Längsschnittuntersuchung (zwei Meßzeitpunkte: 1987/89 und 1990/91) untersuchten Fölling-Albers und Hopf (1995) die Lebensbedingungen von über 1600 Kindern aus drei Soziotopen (zwei unterschiedliche Vorortgemeinden, ein großstädtischer Innenstadtbezirk). In bezug auf die Spielpräferenzen der Kinder lassen sich die Ergebnisse der Studie wie folgt zusammenfassen:

1. Anders als es die These von der „Verhäuslichung des Spiels“ erwarten läßt (vgl. Behnken/Jonker 1991), ist Draußenspiel für die Kinder genauso beliebt bzw. häufig wie Drinnenspiel. Es hängt in erster Linie von entsprechenden Aufenthalts- und Spielmöglichkeiten „vor Ort“ ab, ob die Kinder draußen spielen. Die These der „Verhäuslichung“ des Spiels trifft am ehesten für Mädchen im Grundschulalter zu, die draußen zu wenig ihren Bedürfnissen entsprechende Aufenthaltsorte (im Gegensatz z.B. zum Bolzplatz der Jungen) vorfinden. Es sind eher situationsbedingte als

grundsätzliche (etwa durch Mediennutzung oder Besuch von Kinderkultur-Angeboten bedingte) Faktoren, die die Attraktivität des Draußenspiels beeinträchtigen. Spielkontakte in größeren Gruppen werden nur draußen realisiert.

2. Zur meist bevorzugten Freizeitbeschäftigung - unabhängig von Alter und Geschlecht - gehört das Fahrrad fahren, für jüngere Kinder beiderlei Geschlechts das „Spielen im Sand“. Dem Radfahren kommt gerade bei ungünstigen Spielbedingungen draußen vermutlich eine Art Ersatzfunktion zu. Während bei den Jungen „Konstruktionsspiele“ und „Spiele mit Autos“ am beliebtesten sind, werden von den Mädchen „Rollenspiele“ und „Spiele mit Puppen“ bevorzugt. Bei einem insgesamt eher bescheidenem Interesse der Kinder für „Glücks- und Würfelspiele“ ist der Anteil der Mädchen mit steigendem Alter bedeutend höher. Wettkampfspiele (wie Fußball, Völkerball) sowie Spiele mit Figuren (Playmobil, Tierfiguren, He-man) sind eine deutliche Jungen-Domäne im Gegensatz zu Bewegungsspielen mit Partnern (Seilhüpfen, Hinkeln), das eher bei Mädchen beliebt ist.
3. Bei zunehmendem Alter der Kinder nehmen die Spielkontakte mit den eigenen Freunden zu, mit Geschwistern und mit Nachbarschaftskindern jedoch ab - ein Ergebnis, das entwicklungspsychologisch durchaus Sinn macht im Sinne zunehmender Selbstgestaltung der sozialen Beziehungen.
4. Sowohl bezüglich der Geschlechterdifferenzierung als auch des Lebensalters sprechen die mitgeteilten Befunde keineswegs für dramatische Veränderungen im Kinderspiel. Das Spiel wird allerdings durch weitere Freizeitaktivitäten (Medien, Sport, Kinderkulturangebote ) als Gradmesser kindlicher Aktivität relativiert. Am Ende der Grundschulzeit ist eine Abnahme der Spieltätigkeit zu verzeichnen. Am Ende der Grundschulzeit sind für die Kinder das Spielen, Bildschirmmedien und das Kassetten-Hören etwa gleichwichtig, aber auch Lesen, Malen und Basteln spielen eine Rolle. Bei schlechtem Wetter werden eher die Medien als traditionelle Spiele bevorzugt: „Es ist demnach festzuhalten, daß auch bei schlechtem Wetter die elektronischen Medien durchaus die traditionellen Spiel- und Freizeitbeschäftigungen verdrängen“ (Fölling-Albers/Hopf 1995, S. 62).

Eine in den Jahren 1990-92 durchgeführte Befragung über den Alltag von 106 12jährigen Kindern aus Holland, Hessen und Sachsen (vgl. Bois-Reymond u.a. 1994) berücksichtigte ebenfalls den Bereich Kinderspiel (der bei 12jährigen im Vergleich zu jüngeren Altersstufen von vornherein als nicht mehr zentral einzuschätzen ist). Im Zusammenhang mit dem Thema „Spiel“ ist die Gegenüberstellung unterschiedlicher Modernitätsprofile des Kinderlebens wichtig; die Autoren untersuchen verschiedene Sozialisationsmerkmale einerseits im „hochmodernisiert-individualisierten“ Kinderalltag, andererseits im „traditionalen“ Kinderalltag (vgl. Büchner/ Fuhs, in Bois-Reymond 1994, S. 68 ff.):

*Moderne* Kinder zeichnen sich aus durch komplexe soziale Beziehungen, eigenverantwortlichen Umgang mit Zeit und genaue Vorstellungen über „sinnvolle Freizeit“. Die Kinder haben ein breites Aktivitätsspektrum, stehen häufig sozial im Mittelpunkt, verfügen über ein fein gestuftes soziales Netzwerk und wählen ihren „besten Freund“ (ihre beste Freundin) nach genauen, oft herkunftsorientierten Vorstellungen aus.

Im *traditionalen* Kinderleben gibt es weniger feste Termine, es gibt mehr „freie Zeit“, d.h. die Zeitznutzung ist weniger intensiv, das Aktivitätsspektrum ist weniger breit, wenn auch das Interessen- und Aktivitätsspektrum nicht als gering zu bezeichnen ist. Jungen- und Mädchenwelten sind stärker voneinander getrennt, ein eigenes Zimmer ist allerdings nicht selbstverständlich. *Traditionale* Kinder sind stärker auf nachbarschaftliche Kindergruppen bezogen, und leben stärker familienorientiert.

Das für uns wichtigste Ergebnis lautet: *Traditionale* Kinder spielen häufiger in der Nachbarschaft, *hochmoderne* Kinder im Alter von 12 Jahren spielen nur noch sehr selten, einerseits aus Zeitmangel, andererseits aus Statusgründen:

Insbesondere der Begriff „Spielen“, den sechs der traditionellen Kinder selbst gebrauchen, kommt bei den hochmodernen Kindern nicht mehr vor. Sabine sagt beispielsweise auf die Frage, was sie denn spiele, daß sie eigentlich gar nicht mehr spiele. Jedenfalls werden „kindliche“ Tätigkeiten wie Basteln, Autos, Tischfußball, Federball, Playmobil, Barbie, wie sie traditionale Kinder nennen, von den hochmodernen Kindern nicht mehr als Interessenschwerpunkte erwähnt, auch wenn sie vielleicht gelegentlich noch zu den Beschäftigungen in der freien Zeit gehören. [...] Die durch den Begriff „Spielen“ vermittelte kindliche Lebenswelt hat einen engen Bezug zu einer Quartiers- und Dorforientierung der Kinder. (Büchner/Fuhs, S. 107 f.).

Während traditionale Kinder erzählen, daß sie „einfach so auf der Straße spielen“, ist das Spiel als *sinnvolle* Freizeitnutzung für *hochmoderne* Kinder (Zwölfjährige) kein Thema mehr, wird als nicht mehr adäquat angesehen. Langeweile, von *traditionalen* Kindern öfter genannt, ist für die *modernen* Kinder ebenfalls kein Thema - nicht nur auf Grund des breiten Aktivitätsspektrums, sondern auch deshalb, weil *moderne* Kinder die elterliche Vorstellung, Freizeit müsse *sinnvoll* verbracht werden, bereits internalisiert haben; Langeweile würde dieser Vorstellung entgegenstehen (ebenda, S. 110).

Eine Repräsentativbefragung von 2745 österreichischen Kindern im Alter von 10 Jahren im Jahr 1991 (vgl. Wilk/Bacher 1994) erfaßte unter anderem die gemeinsame Freizeitgestaltung innerhalb der Familie. Ergebnis (Wilk/Beham, in Wilk/Bacher 1994, S. 114 f.):

Zu den häufigen gemeinsamen Freizeitaktivitäten, die in einem Drittel der Familien oft stattfinden, gehören: Wanderungen, Spaziergänge und Besuche machen, sowie Sport. Nicht nur in Familien mit hoher Bildung der Eltern, sondern auch in jenen, in denen der Vater ein höheres Einkommen hat und in denen weniger Geschwister vorhanden sind, wird häufig gemeinsam Sport betrieben. Der gemeinsame Besuch kultureller Veranstaltungen (Theater, Konzerte, Ausstellungen) ist selten, ebenso gemeinsames Spiel. Nur etwas mehr als ein Zehntel der Kinder berichtet, daß in der Familie oft miteinander gespielt wird. 59 % geben an, daß ein gemeinsames Spiel selten oder nie vorkommt. Daß in vielen Familien selten gespielt wird, kommt in den mündlichen Gesprächen zum Ausdruck, wie die nächsten Beispiele zeigen:

Interviewer: *Wer spielt da noch zu Hause?*

Kind: *Alle spielen da.*

Interviewer: *Die ganze Familie?*

Kind: *Aber nicht alle. Also meine Mam und mein Papa nicht. Aber wir, wir spielen immer jeder in seinem Zimmer.* (männlich)

oder:

Interviewer: *Was gefällt dir an deiner Mama besonders und was gefällt dir vielleicht nicht so gut?*

Kind: *Was mir nicht so gut gefällt ist, daß sie nie, nie Zeit hat zum Spielen, das ist gemein, ja.* (weiblich)

Die Autoren merken an, daß das Spielen immerhin die Freizeitaktivität sei, die von der Hälfte der befragten Kinder mit den *Großeltern* praktiziert werde (ebenda, S. 115).

Die Frage nach den Freizeitaktivitäten der letzten 14 Tage ergibt folgendes Bild:

Freizeitaktivitäten	gesamt n=2740	Mädchen n =1334	Buben n = 1346	
radfahren	85,6	84,4	86,5	n.s.
mit Freunden spielen	79,9	83,5	76,4	++
fernsehen oder Video schauen	73,6	70,9	75,9	++
Musik hören	72,8	72,6	75,9	++
Bücher lesen	69,5	79,1	60,9	++
Sport betreiben	63,9	57,1	70,3	++
etwas alleine spielen	62,2	59,1	65,1	++
spazieren gehen	60,3	65,3	55,1	++

mit der Familie etwas unternehmen	58,2	60,0	56,8	n.s
mit Haustieren spielen	55,3	57,3	52,8	++
Comichefte anschauen	46,8	40,4	53,1	++
sonntags in die Kirche gehen	47,5	50,0	45,6	++
basteln, malen, zeichnen	41,7	46,4	37,4	++
Computerspiele spielen	39,3	24,9	53,3	++
ausruhen, faulenzten	36,1	37,6	36,7	++

*Die häufigsten Freizeitaktivitäten 10jähriger in den letzten 14 Tagen - österreichische Repräsentativbefragung, Wilk/Bacher 1995, S. 334, (Auszug)*

Als *Lieblingsbeschäftigung* der Kinder werden „Radfahren und Fußballspielen, Bücherlesen, Alleinespielen, Schwimmen, Reiten und mit Haustieren spielen“ genannt. Sportliche Aktivitäten stehen am höchsten im Kurs (53 %), gefolgt von Medienkonsum (18,7 %) und der Tätigkeit „spielen“ (15,8 %) (Nagl/Kirchler, in Wilk/Bacher 1994, S. 336 f.).

Die Ergebnisse der Studie von Wilk und Bacher machen deutlich, daß der familiäre Modernisierungsprozeß in Österreich im Durchschnitt nicht ganz so stark vorangeschritten ist wie in Deutschland (insbesondere in Westdeutschland), d.h. dem Spiel - im traditionellen Verständnis - kommt innerhalb der Freizeitaktivitäten der Kinder eine im Durchschnitt größere Rolle zu.

#### **4. Kommerzialisierung des Spiels: zwischen Wunschphantasien und Medienkonsum**

*Spielwarenmarkt, Bildschirmmedien und globale Marketingkonzeptionen:* Der Rückgang des traditionellen Kinderspiels läßt sich auch an den ökonomischen Daten der Spielwarenbranche festmachen: Dieser bis in die siebziger Jahre in Deutschland boomende Wirtschaftszweig ist heute von dramatischen Strukturveränderungen betroffen. Man kann von einer Stagnation, wenn nicht von einem tatsächlichen Rückgang der Spielzeug-Nachfrage sprechen. Von einer globalen ökonomischen Perspektive her gesehen, scheint das Interesse am Spiel geringer geworden zu sein. Der Spielwarenmarkt konzentriert sich auf immer jüngere Altersstufen, nämlich auf Kleinkind- und Vorschulalter. Dem Schulkind bieten sich heute gegenüber dem Spiel zum Teil wesentlich attraktivere und „modernere“ Freizeitangebote an. Spielmittel bilden heute nur einen relativ bescheidenen Anteil in der Summe dessen, was man als kommerzielle Kinderkultur bezeichnet. Diese gegenüber früheren Jahrzehnten veränderte Situation hat mehrere Gründe:

1. Der Geburtenrückgang verkleinerte den Markt beträchtlich.
2. Die Internationalisierung des Spielwarenmarktes brachte es mit sich, daß in Deutschland nur noch wenig Spielzeug hergestellt wird; die Produktion geschieht überwiegend in ostasiatischen Billiglohnländern. Die international kapitalkräftigen Konzerne wie etwa MATTEL oder HASBRO haben in Deutschland nur eine Verkaufsniederlassung. Gewinnen können den gesteigerten Konkurrenzkampf um Marktanteile nur kapitalstarke, marketingorientierte Betriebe mit zukunftsweisenden Konzepten. Das hat dazu geführt, daß etwa zwei Drittel des deutschen Spielwarenumsatzes von nur 3 % der Hersteller-Firmen geleistet werden; d.h. die Spielwarenwirtschaft, die früher eine breite Palette von mittelständischen Familienbetrieben umfaßte, wird heute international von ganz wenigen umsatzstarken Konzernen mit wenigen Produktsystemen beherrscht.
3. Medien und Unterhaltungselektronik binden die geringer gewordene Zahl der nachgeborenen Kinder zeitlich und erlebnismäßig so stark, daß das klassische Spielzeugsortiment gegen eine mächtige Konkurrenz anzukämpfen hat. Tatsache ist, daß sich die Kinder in immer jüngerem Alter auch Sport- und Musikangeboten zuwenden, in der daheim verbrachten Freizeit sich aber vor allem von den Bildschirmmedien und attraktiven Bildschirmspielen faszinieren lassen. Unter den Computerspielen befinden sich keineswegs nur „Abknall-Spiele“ (wie etwa DOOM), sondern ebenso Geschick und Intelligenz herausfordernde Spiele, vor allem auch Adventure-Games. Gehört der Game-Boy schon seit einigen Jahren zum Standardbesitz von Fünfjährigen, setzt gegenwärtig der sog. Edutainment-Markt neue Akzente: Diese mittels Computer und CD-ROM über Handlungs- und Spielsequenzen vermittelten Bildungsangebote für das Vor- und Grund-

schulalter stellen für die Schulbuchverlage einen entwicklungssträchtigen Markt dar, solange sie von den Eltern als lernanregendes Freizeitangebot für die Kinder gekauft werden und der Computer in der Grundschule bislang noch keine allgemeine Akzeptanz als Lernmittel besitzt. Künftige Entwicklungen in diesem medialen Zwischenbereich von computergestütztem Spiel, Bildung und Telekommunikation werden nicht unerheblich von weiteren Fortschritten der Computervernetzung abhängen, da das Internet für Spiel, Unterhaltung und Information global ganz neue Möglichkeiten anbieten wird.

4. Gut 40 % des Spielwaren-Umsatzes werden heute mit Saison-Neuheiten erzielt, also Artikeln, die es im vorangegangenen Jahr so noch nicht gab und im Folgejahr nicht mehr geben wird. Etwa weitere 25 % des Sortiments überleben zwei Jahre, nur ca. 30 % werden klassische Longseller. (nach Otto E. Umbach, aus: Presse- Information zur Intern. Spielwaren Messe 1997). Aber auch diese klassischen Spielmittel, von denen man annehmen sollte, es handle sich um den eisernen Bestand des pädagogisch notwendigen und zeitüberdauernden Spielzeugs, ist zum überwiegenden Teil Ergebnis von erlebnisbetontem Produktmarketing, das seine Erfolge zum einen durch einen hohen Werbeaufwand im Fernsehen, zum anderen durch systematische Vernetzung der Produkte mit Hilfe von entsprechenden Comicstories, Zeichentrickfilm-Serien, Postern und anderen Accessoires erreicht.

Das, was sich heute als kommerzielle Unterhaltungskultur für Kinder in Fernsehserien, Comics, Tonkassetten, Zeichentrickfilmen und Spielmitteln in reicher Auswahl präsentiert, hat schlicht die Funktion, Interesse zu wecken, das stimulierende Erleben zu befriedigen und erhöhte Nachfrage zu sichern. Dies geschieht zum einen durch Ästhetisierung, zum anderen durch Emotionalisierung (emotionale Bindung). Die *Ästhetisierung* der kommerziellen Kinderkultur dient dem *Aufbau von fiktiven Welten*, die schlummernde Sehnsüchte nach Macht und intellektueller Überlegenheit (insbesondere bei Jungen), nach Schönheit und emotionaler Geborgenheit (insbesondere bei Mädchen), nach sozialer Akzeptanz und persönlicher Ausstrahlung (bei beiden Geschlechtern) in erfahrbare Handlungsmuster transformieren und dem Kind anbieten. Die *emotionale Bindung* des Kindes an die Produkte geschieht durch Identifikation.

Durch Identifikation des Jungen etwa mit den superstarken Power Rangers, den Serienhelden von Fernsehfilmen, Comics und Tonkassetten im Kampf des Guten gegen das Böse, durch Identifikation des Mädchens mit Schönheitsidealen wie Barbie, erfolgen tiefgreifende Prägungen des Konsumbedürfnisses, die auf beiden Seiten Freude auslösen, beim Hersteller wie beim Endverbraucher „Kind“ -- weniger bei kritischen Eltern und Pädagogen. Aber die Kinderkultur bietet weit mehr als bloße Schwarz-weiß-Malerei: Elemente des intellektuell Anspruchsvollen, des Witzig-Überlegenen und des Komisch-Übertriebenen bilden ein *postmodernes Pastiche* mit Momenten des Technisch-Perfekten, des Unheimlichen und gleichzeitig Umgänglichen und emotional Anrührenden. Da haben sich Schwärme von Außerirdischen bereits zu Ladenhütern entwickelt, da gibt es unheimliche Monster, die aber lieb zum Anfassen sind und urkomische Sprüche von sich geben, da existiert in Serie Kitsch reinsten Fahrwassers, der aber in seiner Übersteigerung schon wieder amüsant und einladend wirkt. Die mittelalterlichen Wunschphantasien einer „verkehrten Welt“ haben sich in der Gegenwart gewandelt zur Erlebnis-Totalen stimulierender Fiktionen. Mit jeder Saison entsteigen dem „pool“ imaginativer Welten neue Idole und Leitbilder des Spiels. Selbst LEGO, eine Firma, die bekanntlich einen genial einfachen Baustein erfolgreich produziert, hat schon lange dieses Szenario entdeckt und warb kürzlich auf Großplakaten für eine neue Produktreihe mit dem Slogan: „Ab Februar: Hexen, Drachen, Fledermäuse - auch bei uns!“

Ausschlaggebend dafür, daß in den letzten Jahren die Spiel- und Erlebniskontexte für Kinder verlegt wurde in imaginative Szenarien vergangener, künftiger oder außerirdischer Zeitrechnungen angesiedelt wurde, war das Fernsehen, dessen Unterhaltungsfilm diese Welt für Kinder entdeckten. Das *aktionale* Moment, schneller Wechsel von Szenenfolgen mit der Aneinanderreihung von Handlungshöhepunkten - wie es am eindrucklichsten im Zeichentrickfilm realisiert wird - spielt für die Bin-

derung des Kindes an die Identifikationsträger der kommerzieller Kinderkultur eine besonders wichtige Rolle.

Zur Ästhetisierung und Emotionalisierung des Spiel- und Freizeitangebotes tritt die *Systematisierung*. Systematisierung des Angebotes wird zum einen geleistet durch konsequente Ausweitung der Produktpalette mittels des Serienprinzips, zum anderen durch systematische Vernetzung der Darbietung der Identifikationsfiguren, zweidimensional durch Bildschirmmedien und Printmedien, dreidimensional durch Spielzeug und allerlei Accessoires (vgl. Guber/Berry 1992; Mc. Neal 1993; Kline 1993).

Die Botschaft der Produkte der Kinderkultur ist mit der Botschaft einer Werbeanzeige für den Mercedes S 600 fast identisch, weil die Mechanismen der Identifikation mit der „Message“ universale Phänomene darstellen: „Kaufe mich, ich bin ein Teil von dir!“ Daß das gekaufte Objekt dann eher zum Gegenstand der Bewunderung anderer und Objekt der eigenen Repräsentation, d.h. zum Statussymbol im Freundeskreis der Gleichaltrigen wird, der Gebrauch des Produktes also eher Nebensache ist, darf nicht verwundern. Im Falle des umweltbelastenden Mercedes ist seinem Besitzer sogar hoch anzurechnen, wenn er das Auto zwar kauft, aber in der Garage läßt. Im Falle von Spielfiguren kann dagegen getauscht, weiterverschenkt oder einfach das Alte durch Neues ersetzt werden.

Die Einbindung des Spiels in übergreifende Produktkonzeptionen für Kinder zeigt nur *eine* Facette im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang unserer Erlebnis- und Konsumgesellschaft auf. Neben *globalen* Veränderungen im Kinderspiel gibt es Vorgänge der Differenzierung und Spezialisierung, die das allgemein verlorengeliebte Spiel in anderer Form neu erstehen lassen, und zwar sowohl in seiner Bedeutung als *Medium der Unterhaltung* als auch als *Medium des Lernens*. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, daß in Deutschland seit längerem eine professionsbezogene Spielpädagogik existiert, z.B. an der Akademie Remscheid (Ulrich Baer), an der Fachhochschule Köln (Jürgen Fritz), an der Hochschule für Künste Berlin (Wolfgang Nickel), die für außerschulische Erziehung, Freizeitpädagogik, Rehabilitation und weitere spielpädagogisch relevante Gebiete Ausbildungsangebote bereithält. Im folgenden führe ich Tendenzen zunehmender Bedeutung des Spiels in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen auf.

A) Zunahme der Bedeutung des Spiels *als Medium der Unterhaltung*:

- *Erstens*: Eine Analyse der verschiedenen Unterhaltungsshow des Fernsehens ergibt, daß sie soweit sie nicht Talk- oder Musikshows darstellen, *Spielshows* sind. Den Einschaltquoten nach zu schließen, sind erstaunlich viele Zuschauer fasziniert davon, wenn agierende Kandidaten unter Anleitung bekannter Showmaster möglichst verrückte Spielideen realisieren und Prominente Wetten abschließen, ob die Realisierung einer solchen Idee gelingt oder nicht. Aber auch simple Ratespiele finden ihre Zuschauer im Fernsehen. Natürlich wird, wenn es etwas zu gewinnen gibt, auch fleißig Werbung für die ausgesetzten Preise betrieben - und das nicht nur bei erwachsenen Zuschauern. Spielshows in der Form von Kindersendungen dienen bei allem Spaß, der geboten wird, einer intensive Werbung für die schönen Produkte, die Kinder dabei gewinnen können (vgl. Charlton u.a. 1995, S. 161 ff.). Haben doch vor allem Marketingfachleute die klassische Aussage der Spielpädagogik, Spiel geschehe nur um seiner selbst willen, sehr wohl begriffen und zu nutzen gewußt. Darüber hinaus enthalten solche mit dem Gedanken des Spiels verbundene Sendungen eine Vielzahl von *versteckten* Werbestrategien für bestimmte Markenzeichen und Symbole, die im Hintergrund des Geschehens - keineswegs zufällig - von der Aufnahmekamera immer wieder in das Blickfeld gebracht werden bzw. ständig präsent sind. Wir sehen also, daß die Ausbreitung des Spiels in den Medien eng mit ökonomischen Gesichtspunkten verknüpft ist.
- *Zweitens*: In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre haben sich, von den USA kommend, eigene Subkulturen des Fantasy-Rollenspiels in Deutschland ausgebreitet, die in fast allen Großstädten Wurzeln schlugen und zur Bildung von wechselnden, zahlenmäßig aber durchaus bedeutsamen Spielgruppen führten. Fantasy-Rollenspiele sind interaktive Gruppenspiele ohne Wettkampfkarakter; sie definieren für jeden Mitspieler eine Rollencharakteristik inmitten eines imaginären

Szenarios, in welchem man eine Aufgabe zu lösen und Abenteuer zu bestehen hat. Die Welt der „Dungeons & Dragons“ ist vor allem zeitintensiv, denn unter der kundigen Leitung eines Game-Masters wird ein Fantasy-Rollenspiel täglich über viele Stunden und insgesamt über viele Wochen und Monate gespielt. Im Fantasy-Rollenspiel haben wir es par excellence zu tun mit dem Ausstieg aus der Alltagsrolle. Die im Fantasy-Abenteuer gewonnene Identität macht die Welt durch geheimnisvolle Praktiken wieder beherrschbar, aber die Fantasy-Welt ist dennoch so unberechenbar, daß sie nicht ohne Risiko und Spannung zu bewältigen ist; sie ist eine „adäquate Form der magischen Weltbewältigung im virtuellen Raum“ (Hirsland/Schneider 1996, S. 244) und stellt einen Rückgriff der modernen Unterhaltungskultur auf mittelalterlich-vormoderne Denkweisen dar.

- *Drittens:* Gerade in Deutschland entwickelte sich in den letzten 25 Jahren eine Kultur des Brettspiels, die in Europa beispielhaft ist. Diese Freude am Gesellschaftsspiel hat uns zahlreiche interessante neue Spiele beschert, von „Saga-Land“ und „Scotland Yard“ bis zu den „Siedlern von Catan“ und „El Grande“. Daß die Essener Spieletage jährlich von mehreren hunderttausend Besuchern frequentiert werden, die neue Spiele ausprobieren, daß Journalisten in großen Tages- und Wochenzeitungen Spiele-Rezensionen schreiben, Spiele-Zeitschriften existieren (z.B. „Spiel-Box, Pöppel-Revue“) und eine Jury von Spieleskritikern jährlich ein „Spiel des Jahres“ kreiert, das dann auch relativ hohen Absatz hat, ist für alle, die im Spiel ein wichtiges Kulturgut erblicken, ein erfreulicher Tatbestand.

#### B) Zunahme der Bedeutung des Spiels als *Medium der Verhaltensänderungen und des Lernens:*

- Betrachten wir die gesellschaftliche Bedeutung des Spiels als *Instrument gezielter Verhaltensveränderung*, gewinnt heute das Spiel vor allem als *professionelle Methode des Lernens für Erwachsene* an Bedeutung - insbesondere in den Bereichen von Beratung und Therapie, Forschung und Diagnostik, Weiterbildung und Management. Hier gibt es erstens ein *soziotherapeutisches* Anwendungsfeld. Die methodischen Ansätze zur therapeutischen Nutzung des Spiels stammen hauptsächlich vom Psychodrama Jacob L. Morenos, der Gestalttherapie Fritz Perls sowie der humanistischen Psychologie und der Interaktionspädagogik. Diese verschiedenen Ansätze kommen in Encounter-, Selbsterfahrungs- bzw. Therapiegruppen zur Entfaltung, reflektieren die Selbstbefindlichkeit der Teilnehmer und versuchen sie über gruppensdynamische Prozesse positiv zu verändern.
- Ein *zweiter* Schwerpunkt professioneller Spielmethodik mit zukunftsweisender Bedeutung liegt in der beruflichen Jugendbildung, der Erwachsenenbildung sowie der betrieblichen Personalentwicklung. Dabei lassen sich zwei Varianten des Spiels unterscheiden: Einmal haben wir es zu tun mit *Rollenspielen* von Seminargruppen überschaubarer Größe, die zur Einübung angemessener Kommunikations- Konfliktbewältigungs- und Präsentationsformen dienen. Rollenspieltrainings nehmen oft reale Konfliktsituation oder eine zu bewältigende Aufgabe zum Anlaß für eine spielerische Bewältigung des Problems. Sie besitzen eng umgrenzte Lernziele und können durch ihre Dynamik Verhaltensweisen aufbauen, die auf andere Weise kaum zu gewinnen sind (vgl. Broich 1980, 1992; Neuberger 1988; Schwarz 1987; Birkenbihl 1990, 1996). Bei der zweiten Variante handelt es sich um *computerunterstützte Planspiele*, die eine komplexe Wirklichkeit simulieren und von den Teilnehmern optimale Entscheidungen zur Aufrechterhaltung und Fortentwicklung der Modellwirklichkeit verlangen (vgl. Geilhardt/Mühlbradt 1995). Beide Varianten sind seit längerem Gegenstand der Forschung (Dörner 1983, Sader 1986) und heute auch grundlegender Bestandteil von Personalausleseverfahren. Die „ernsten Spiele“ (Abt 1971) verdienen es, wesentlich stärker als dies bereits der Fall ist, auch im Sekundarbereich der allgemeinbildenden Schulen eingeführt zu werden.

### 5. Spiel als pädagogische Aufgabe: Was bleibt zu tun?<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Die Ausführungen dieses Abschnittes stützen sich auf zum Teil bereits veröffentlichte Beiträge (vgl. Retter 1988; 1991; 1992 a)

Was bleibt angesichts der beschriebenen Situation für die Pädagogik des Spiels in der Familie, im Kindergarten und in der Schule zu tun?

Die pädagogische Grundforderung lautet: Kindern von klein auf ein breites, altersangemessenes Angebot an Spielerfahrung vermitteln, wobei die *reale* Spielerfahrung mit handelnden Bezugspersonen gegenüber einer durch Knopfdruck vermittelten *medialen* Erfahrung immer noch fundamentale Bedeutung besitzt. Die funktionale Abhängigkeit des Menschen in Freizeit und Beruf von der zweidimensionalen Welt des Bildschirms scheint heute eine früh gelernte Erfahrung und irreversible Prägung des Menschen der Informationsgesellschaft zu sein und die mit Technik verbundenen Phantasien von Macht und Machbarkeit zu beflügeln (vgl. Schwabe 1994).

Der komplexe Erfahrungszusammenhang von sozialem Erleben, sinnlichem Erleben und Bewegungserleben ist vom Bildschirm nicht zu bekommen. Der Bildschirm kann für Kinder *bestenfalls* eine intelligente und eine erlebnisstimulierende Informationsquelle sein, *schlechtestenfalls* ist der Bildschirm - neutral ausgedrückt - ein verlässliches Instrument zur *Entsorgung von Zeit*. Warum Computerspiele so faszinieren, können im Grunde auch befragte Kinder und Jugendliche nicht völlig erhellen (vgl. Fritz 1995). Wie Eltern dennoch mit ihren Kindern gemeinsam spielen und das Spiel ihrer Kinder fördern können, bezeugt immer noch beispielhaft das Buch von Brian und Shirley Sutton-Smith, das in der deutschen Übersetzung leider den etwas irreführenden Titel trägt „Hoppe, hoppe Reiter“ und leider vergriffen ist.

In den überwiegenden Fällen wird bei den Eltern in Fragen der Spielförderung das Bedürfnis nach institutioneller Unterstützung vorhanden sein. Der Kindergarten gewinnt heute zentrale Bedeutung sowohl für die soziale Erziehung als auch für die Spielförderung. Alle bisherigen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse sprechen dafür, daß das Spiel eine hervorragende Basis für Vorgänge sozialer Integration ist. Für das Zusammenleben und -lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern. hat vor allem Ulrich Heimlich grundlegende Beiträge geleistet (vgl. Heimlich 1992; Heimlich/Höltershinken 1994). Ich möchte auch hinweisen auf die verdienstvolle Arbeit der „Spielzeugwerkstatt“ in Berlin-Prenzlauer Berg, die mit kreativen Design-Ideen ästhetisch beeindruckende „Spielsachen zum Selbermachen für behinderte und nichtbehinderte Kinder“ entwickelt (vgl. Bartsch 1995).

Die Erzieherinnen sind kaum glücklich über Konflikte, die dadurch entstehen, daß sie bestimmte Vorstellungen von „gutem“ Spielzeug haben, manches Kind aber Dinge mitbringt, die sie für völlig inakzeptabel halten und im Kindergarten nicht haben wollen. Hier sollten im Erzieherinnenteam klare Absprachen getroffen werden. Es ist durchaus legitim, den Erziehungsauftrag mit bestimmten Wertvorstellungen zu verbinden, die gegenüber den Segnungen der kommerziellen Kinderkultur gleichsam ein Alternativprogramm anbieten:

Am radikalsten in dieser Hinsicht erscheinen Versuche, Kindergärten „spielzeugfrei“ zu machen. Die Aktions Jugendschutz der Landesarbeitsstelle Bayern e.V. führt ihr Projekt „spielzeugfreier Kindergarten“ im Rahmen ihres Schwerpunktthemas „Suchtprävention“ durch. Die Überprüfung von Studien zur Suchtprävention habe „deutlich positive Ergebnisse für präventive Maßnahmen auf der Basis der Lebenskompetenzförderung im Hinblick auf eine Verhinderung bzw. Verzögerung des Konsumbeginns und eine Verhinderung des langfristigen Mißbrauchsverhaltens“ erbracht (Elisabeth Seifert, in: Schubert/Strick 1994, S. 6). Der spielzeugfreie Kindergarten soll Kinder in die Lage versetzen, mehr Zeit füreinander zu haben und das eigene Spiel kreativ und selbstbestimmt zu gestalten - ohne die vorgefertigten Produkte der Kinderkultur.

„Spielen ist ein elementares Bedürfnis von Kindern und ihre Methode, sich die Welt anzueignen und die eigenen Kompetenzen zu entwickeln. Wenn Spielen aber immer weniger von kindlichen Bedürfnissen und Phantasien und immer mehr von Fertigprodukten geprägt wird, die das Spiel schon vorgeben, kann es - um die anfangs dargestellte Lebenskompetenzförderung zu ermögli-

chen - auch einmal wichtig sein, Kindern wieder den Freiraum zu verschaffen, 'zu sich selbst zu kommen'" (Schubert/Strick 1994, S. 10)

Zweifellos handelt es sich hierbei um den bemerkenswerten Ansatz zu einer konsumkritischen Erziehung, der in einer Überflußgesellschaft Beachtung verdient. Man kann über die spielrelevanten Aspekte dieses Projektes erst urteilen, wenn entsprechende Erfahrungen und Ergebnisse vorliegen; interessant ist vor allem die Frage, ob mit der Reduktion des kommerziellen Spielangebotes ein positiver oder negativer Einfluß auf die audiovisuelle Mediennutzung (Computer/Fernsehen/Video) einhergeht. Falls der Verzicht auf Spielmöglichkeiten im Kindergarten durch stärkere Nutzung von Bildschirmmedien zu Hause ausgeglichen wird, wäre wenig gewonnen. Es sollte im Kindergarten jedenfalls nicht völlig auf Materialien verzichtet werden, die selbstbestimmtes Spielen *ohne Kontrolle und Anleitung* der Erwachsenen ermöglichen. Es gibt, ohne der medialen Kommerzialisierung des Spiels Vorschub zu leisten immer noch ein breit gestreutes Angebot an Spielmitteln, die im Kindergarten eine wichtige Funktion ausüben. Jedenfalls muß die Diskussion darüber, was auf der einen Seite pädagogisch wichtig ist und unbedingt vorhanden sein sollte und dem, was man auf der anderen Seite vielleicht als entbehrlich betrachten kann, fortgeführt werden.

Alle bisherigen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse sprechen dafür, daß das Spiel *auch in der Schule* eine hervorragende Basis für Vorgänge sozialer Integration ist,

1. für das friedliche, gewaltfreie Zusammenleben von jüngeren und älteren Kindern
2. für das Zusammenleben und -lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern
3. für das Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft.

Es ist ganz klar, daß Arbeiten und Lernen nach wie vor ein zentrales Moment von schulischem Unterricht ist. Doch in der Frage, wie eng oder wie weit man den Bildungsauftrag der Schule verstehen soll, können erhebliche Unterschiede auftreten. Ist Schule eine Stätte des Lernens, die gleichzeitig die Kindheit der Lernenden vermauert, oder hat sie ein Verständnis von Lernen, das Raum und Zeit zu selbstdefinierter Aktivität, also auch Raum zum Spielen, mit einschließt? Schule als Lernstätte oder Schule als Lebensstätte? Haus des Lernens oder Haus der Kinder? Hat Bildung nur etwas mit Wissenserwerb und Leistungssteigerung zu tun oder auch mit ästhetischer Empfänglichkeit, Expressivität, sozialem Engagement, Verantwortung, „Persönlichkeit“?

Schulleitung und Kollegium jeder Grundschule sollten sich bemühen, den zuletzt genannten Aspekte von Bildung nicht aus den Augen zu verlieren, d.h. Schule und Unterricht offen zu machen für neue Erfahrungen. Dazu gehörte auch, dem Spiel größeren Raum zu geben, etwa Spielmittel und Spielgeräte für das Pausenspiel bereitzustellen und Unterrichtsräume so einzurichten, daß ein Stück Freizeitgestaltung in der Schule realisiert werden kann. Wenn Spiel und Selbsttätigkeit nicht nur durch lehrergeleitete Aktivitäten, sondern durch die Kinder *selbst*, ohne *direkte* Kontrolle des Erwachsenen, realisiert werden sollen, müssen Räume dafür gestaltet, Angebote bereitgestellt, Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sein. Dies geht im Grunde nur, wenn dieses Prinzip der Dezentralisierung des Unterrichts von *allen* Beteiligten mitgetragen wird, also von den Lehrkräften, letztlich aber auch von den Eltern.

## Literatur

- Abt, C.C. (1971): *Ernste Spiele*. Köln.
- Bartsch, E. (Hrsg.) (1995): *Spielzeugwerkstatt 2. Spielsachen zum Selbermachen für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Berlin.
- Birkenbihl, M. (1990). *Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten*. 8. Aufl. Landsberg.
- Birkenbihl, M. (1996): *Rollenspiele schnell trainiert. So optimieren Sie Ihre Trainings*. Landsberg.
- Behnken, I./A. Jonker: *Straßenspielkinder in Leiden und Wiesbaden. Ein interkultureller Vergleich*. In: I, Behnken (Hrsg.) (1990): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation*. Opladen.

- Bois-Reymond, M. de/P. Büchner/H.-H. Krüger//J. Eccarius/B. Fuhs (1994): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen .
- Brougère, G. (1995): *Jeu et éducation*. Paris (L'Harmattan).
- Büchner, P./H.-H. Krüger/L. Chisholm (Hrsg.) (1990): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*. Opladen.
- Charlton, M./K. Neuman-Braun/S. Aufenager/W. Hoffmann-Riem u.a.: *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder*. 2 Bde. Opladen 1995.
- Daublebsky, B.: *Spielen in der Schule*. Stuttgart 1973.
- Dittler, U. (1996): *Von Computerspielen zu Lernprogrammen. Empirische Befunde und Folgerungen für die Förderung computergestützten Lernens*. Frankfurt/M.
- Dörner, D. (1983): *Lohausen*. Bern.
- Einsiedler, W. (1989): *Zum Verhältnis von Lernen im Spiel und intentionalen Lehr-Lernprozessen*. Nürnberg. (Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg)
- Einsiedler, W. (1991): *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn.
- Einsiedler, W. (1993): *Das Spiel der Kinder und Jugendlichen: vergnügt - gestrebt - gefährdet? Veränderungen kindlicher Lebensbedingungen und ihr Einfluß auf das Spiel*. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Berichte und Arbeiten der Forschungsstelle Spiel und Spielzeug.
- Ernst, A./Stampfel, S. (1991): *Kinder Report. Wie Kinder in Deutschland leben*. Köln.
- Fölling-Albers, M./Hopf, A. (1995): *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind*. Opladen.
- Flitner, A. (1996): *Spielen - Lernen. Praxis und Bedeutung des Kinderspiels*. 9. Aufl. München
- Freudenreich, D. (1979): *Das Planspiel in der sozialen und pädagogischen Praxis. Beispiele für den Umgang mit Organisationen, Gruppen und Personen*. München.
- Fritz, J. (1991): *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim.
- Fritz, J. (Hrsg.) (1995): *Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen*. Weinheim.
- Geilhardt, T./T. Mühlbradt (Hrsg.) (1995): *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen.
- Gosebruch, M./T. Gädeke (1985): *Königslutter. Die Abtei Kaiser Lothars*. Königstein.
- Guber, S. & J. Berry (1993): *Marketing to and Through Kids*. New York (McGraw-Hill).
- Heckhausen, H. (1973): *Entwurf einer Psychologie des Spielens*. In: A. Flitner (Hrsg.): *Das Kinderspiel*. München, S. 133-149.
- Hartmann, W./R. Neugebauer/A. Rieß: *Spiel und elementares Lernen. Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule*. Wien 1988.
- Heimlich, U. (1992): *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn.
- Heimlich, U/D. Höltershinken (1994): *Gemeinsam spielen. Integrative Spielprozesse im Regelkindergarten*. Seelze-Velber.
- Hirsland, A./W. Schneider: *Erkundungen im Reiche Midgard. Eine ethnographische Skizze zu Fantasy-Rollenspielen und ihren Spielern*. In: H.H. Hartmann/R. Haubl (Hrsg.): *Freizeit in der Erlebnisgesellschaft*. Opladen 1996, S. 225-244.
- Huizinga, J. (1961): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek 1961 (niederländische Erstveröffentlichung 1938).
- Kline, S (1993): *Out of the garden. Toys, TV and Children's culture in the age of marketing*. London (Verso).
- Lorenzen, G. (1996): *Das Freispiel in der Grundschule*. München.
- Mairbäurl, G. (1983): *Die Familie als Werkstatt der Erziehung. Rollenbilder des Kindertheaters und soziale Realität im späten 18. Jahrhundert*. München.

- McNeal, J.U. (1992): Kids as Customers. A Handbook of Marketing to Children. New York (Macmillan).
- Mehl, J.-M. (1990): Les jeux au Royaume de France, du XIII<sup>ème</sup> au debut du XV<sup>ème</sup> siècle. Paris (Fayard).
- Mehl, J.-M. (1996): Volkstümliche Spiele im Mittelalter. In: Carolo-Wilhelmina. Mitteilungen der TU Braunschweig, 31. Jg., Heft 1, S. 98-101.
- Neuberger, O. (1988): Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele. In: W. Küpper/G. Ortman (Hrsg.): Mikropolitik. Opladen, S. 53-86.
- Pellegrini, A. (Ed) (1995): The Future of Play Theorie. New York (State University of New York Press).
- Retter, H. (1984): Spielmittel im Erstunterricht. Wie Freispielangebote die Grundschule verändern können. Weinheim. (Werkstattheft Grundschule 3, hrsg. v. D. Haarmann)
- Retter, H. (1989): Zwischen Befürchtungs- und Bewunderungspädagogik. Spiele und Spielwelten heute: Herausforderung für Erziehung und Jugendschutz. In: Spielmittel, 9. Jg., Heft 5, S. 4-15.
- Retter, H. (Hrsg.) (1991): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Bad Heilbrunn.
- Retter, H. (1992a): Die Paradoxien von Kinderspiel und Kindheit als Spiegel der Paradoxien unserer gegenwärtigen Gesellschaft. In: Neue Sammlung, 32. Jg., S. 605-617.
- Retter, H. (1992b): Aspekte einer Theologie des Spiels - Spiel als Freizeitangebot in der kirchlichen Arbeit. In: Freizeitpädagogik, 15. Jg., S. 123-132.
- Sader, M.: (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode. Opladen.
- Schäfer, G.E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim.
- Schiller. Schillers Werke, Nationalausgabe, Zwanzigster Band (1962): Philosophische Schriften. Erster Teil. Weimar.
- Schubert, E./E. Strick: Spielzeugfreier Kindergarten. Ein Projekt zur Suchtprävention für Kinder und mit Kindern. München 1994. (Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. Fasanenstr. 17, 80636 München)
- Schulze, G.(1992) Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt.
- Schwabe, M. (1994): Selbst und Maschine. Die imaginäre und symbolische Bedeutung technischer Gegenstände im Kindesalter. Würzburg.
- Schwarz, M. (1987): Der spielende Manager. Neue Spiele im modernen Management. Mainz.
- Sutton-Smith, B. (1978): Die Dialektik des Spiels. Schorndorf.
- Sutton-Smith, B. u. S. (1986): Hoppe, hoppe Reiter... Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen. München.
- Turner, E. (1993): Grenzerfahrungen und Spiel. Erlebnisse in einem Ndembu-Dorf. In: M.-J. van de Loo/M. Reinhart (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München.
- Wegener-Spöhring, G. (1995): Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Weinheim.
- Wilk, L./J. Bacher (Hrsg.) (1994): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen.
- Zinnecker, J./R. K. Silbereisen (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim.

*Nach einem Vortrag zur Eröffnung der Tagung „Spielräume - Spielräume“, veranstaltet von der Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.V., in Zusammenarbeit mit dem Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig (Prof. Dr. U. Heimlich), 25.-27. April 1997.*

## VI. REFLEKTIERTE SPIELPRAXIS

### 1. *Spiel und Kommunikation - kommunikative Spiele*

#### 1. Indirekte und direkte Kommunikationssteuerung

Unser Anliegen ist es, einige Aspekte reflektierter Spielpraxis aufzuzeigen, die dem Praktiker Anregungen geben sollen, ohne ihn mit „hoher“ Theorie zu verschrecken; gleichwohl erscheint der Rückgriff auf wissenschaftlich fundierte Einsichten dort notwendig, wo sie Spielpraxis reflektierter und objektivierbarer machen können.

Im folgenden geht es um Kommunikation und Interaktion im Spiel. Beide Begriffe werden vielfach gleichbedeutend benützt, doch läßt sich folgende Sprachregelung treffen: Kommunikation und Interaktion haben es mit der wechselseitigen Wahrnehmung von Personen zu tun, die über die Sinnesorgane erfolgt und in unserem (Unter-)Bewußtsein verarbeitet wird. Kommunikation nennen wir den subjektiv erlebbaren, Interaktion den objektiv beschreibbaren Aspekt einer solchen wechselseitigen Person-zu-Person-Beziehung.

Wir wollen uns im folgenden auf die Situation des „Kennenlernens im Spiel“ beschränken, und die dabei aus der Sicht des Spielleiters zu berücksichtigenden Sachverhalte darstellen. Unsere Grundthese lautet:

Der Spielleiter hat die Aufgabe, bestehende Kommunikationsbarrieren abzubauen und eine Atmosphäre des Vertrauens herzustellen, um zwischen den Teilnehmern soziale Interaktionen zu ermöglichen und einen Prozeß der Gruppenbildung einzuleiten.

Es gibt zwei unterschiedliche Organisationsformen, in denen Menschen durch Spielangebote in Kontakt miteinander kommen können:

#### 2. Spiel als freies Angebot

Die erste Form ist die des freien Angebotes, wie sie aus Freispielsituationen des Kindergartens her bekannt ist. Jedes Kind, das den Raum betritt, kann sich einem Spielangebot - Bauklötzen, Puppen, Brettspielen usw. - zuwenden, kann anderen Kindern beim Spielen zuschauen, mit ihnen Kontakt aufnehmen oder auch allein eine bestimmte Beschäftigung ausüben. Die Planung einer solchen Situation durch die Erzieherin richtet sich hierbei nicht auf direkte Interventionsstrategien (erzieherischen Eingriffen) gegenüber den Teilnehmern, sondern auf die Ausstattung des Raumes mit entsprechenden Spiel- und Beschäftigungsangeboten und die Schaffung einer angenehmen, wohnlichen Atmosphäre.

Während der Spielsituation hat die Erzieherin als Spielleiterin nur eine indirekte Führungsrolle inne. Sie registriert, wie sich durch persönliche Zuwendung der Kinder Interaktionen anbahnen, prüft beobachtend, ob alle Kinder ihre Aktivitäten mit einem gewissen Grad an Zufriedenheit wahrnehmen, wendet sich schließlich demjenigen zu, der keinen Anschluß findet, oder sie selbst bittet, etwas gemeinsam zu tun. Nur in massiven Konfliktfällen in einer Kindergruppe wird die Erzieherin in das Geschehen eingreifen.

Kommunikation erscheint hier als Ergebnis eines Prozesses sozialer Selbstregulierung, der möglich ist, weil

- das einzelne Kind nicht unter der direkten sozialen Kontrolle der Gesamtgruppe steht,
- das Kind einen großen Entscheidungs- und Verhaltensspielraum besitzt, der vom bloßen Beobachtenwollen über das Alleinspielen bis zum Spielen mit anderen reicht, die Leitungsfunktion-Funktion der Erzieherin nicht dominant ist.

*Spielfeste:* Spielfeste (Bazare, Flohmärkte, Jahrmärkte), die so organisiert sind, daß viele einzelne Stände für jung und alt (Spiel-)Angebote zum Selbsterproben bereithalten, sind ähnlich strukturiert.

Die Gesamtheit der herbeiströmenden Menschenmenge zerfällt in eine Vielzahl informeller Gruppierungen, innerhalb derer eine Fülle von Kommunikations- und Interaktionsvorgängen abläuft. Der Aufforderungscharakter der Angebote weckt Interesse, verpflichtet aber zu nichts, was wiederum Voraussetzung für die - üblicherweise vorherrschende - gelockerte Stimmung ist: Zuschauen, sich mit einer Begleitperson austauschen über Wahrgenommenes, eventuell Mitmachen und Weitergehen zum nächsten lockenden Angebot sind Bestandteile einer „offenen“ Situation, die eine anregende Atmosphäre der Zwanglosigkeit schaffen.

Die Veranstalter derartiger Volksbelustigungen wecken das Interesse der Schaulustigen auf indirektem Wege, nämlich durch den Aufforderungscharakter der Angebote sowie durch Reklame und einladende Worte; doch zur Teilnahme an einer bestimmten Aktivität kann niemand gezwungen werden. Eine Nichtteilnahme ist keineswegs „störend“ im Sinne eines abweichenden Verhaltens. Es wird von anderen überhaupt nicht registriert. Ähnlich ist bei den Freispielangeboten im Kindergarten die persönliche Entscheidung eines Kindes für das Nichtmitmachen bei einem bestimmten Angebot ohne Auswirkung (im Sinne einer Sanktion) für das Kind oder die Gruppe. Für das Freispiel im Erstunterricht der Grundschule gelten dieselben Prinzipien (vgl. Retter 1984, Hartmann et al. 1988).

Der Vorteil der indirekten Steuerung sozialen Verhaltens liegt in der Selbstregulierung der Interaktionen, in der Zwanglosigkeit des Verhaltens, das nicht unter dem Erwartungsdruck anderer steht. Allerdings gibt es dabei auch keine Einbindung des einzelnen in die Gesamtgruppe, es finden keine gruppenbezogenen Identifikationsprozesse statt, die die Ausbildung von Wir-Bewußtsein (bezogen auf die Gesamtgruppe von Teilnehmern) ermöglichen.

*Gruppenbezogene Spielaktivitäten* Im Kindergarten werden deshalb von der Erzieherin neben freien Angeboten auch gruppenbezogene Spielaktivitäten organisiert - mit dem Ziel, den Prozeß der Gruppenbildung innerhalb der Gesamtheit der Kindergruppe zu fördern. Die Steuerung der Kommunikation erfolgt dabei nicht mehr auf indirektem Wege durch eine „vorbereitete Umgebung“, sondern direkt durch die von der Erzieherin ausgewählten oder von den Kindern vorgeschlagenen Spiele. Wenn jetzt ein Kind nicht mitmacht, wird dies von allen wahrgenommen, wird als abweichendes Verhalten empfunden und ist der Erzieherin Anlaß, den daraus resultierenden Konflikt zu regeln und die Situation, die Auswirkungen auf künftige Gruppenspiele haben dürfte, kritisch zu überdenken.

### **3. Spielgruppe und Gruppenspiel**

Eine Erzieherin oder eine Lehrerin, die ihre Eltern zu einem gemütlichen Abend eingeladen hat, ein Jugendleiter, der in der offenen Jugendarbeit Jugendliche zum Mitmachen animieren will, ein Hochschullehrer, der Studenten ein Kommunikations-Seminar als Lehrveranstaltung anbietet: Sie alle stehen bei der Planung einer Situation vor der gleichen Schwierigkeit, wenn sie über ein Spiel das Sichkennenlernen der Teilnehmer ermöglichen und eine Situation des offenen Dialoges schaffen wollen.

Da ist zunächst wichtig zu wissen, wie groß die Spielgruppe sein wird, mit der man es zu tun hat. Bei Veranstaltungen, die auf freiwilliger Teilnahme beruhen, kann das - zumindest bei der Erstbegegnung - sehr unterschiedlich und völlig erwartungswidrig sein.

Was tun, wenn man sich auf eine Spielgruppe mit 20 Teilnehmern eingestellt hat, es kommen aber nur 5 - die freilich hochmotiviert sind zu spielen (und nicht mit ein paar Schreibspielen abgespeist werden wollen).

Oder: Man bereitet Spiele für eine Kleingruppe von 5 bis 8 Personen vor, innerhalb kurzer Zeit wächst der Interessentenkreis jedoch auf 40 Teilnehmer an.

Oder: Man hat ein Spiel vorbereitet, das bei einer anderen Gruppe erstmals erprobt und besonders gut angenommen wurde. Als das Spiel in der neuen Gruppe ein zweites Mal vorgestellt wird, sind

einige Teilnehmer jedoch ziemlich konsterniert, empfinden das Spiel als eine Zumutung, und äußern Bedenken mitzumachen. Was ist zu tun?

In diesen und vielen ähnlichen Fällen unerwarteter Situationen kommt es darauf an, daß der Spiel-leiter „Herr der Lage“ bleibt; er sollte in jedem Falle

- soviel Einfühlungsvermögen besitzen, um die Gruppenatmosphäre und die Interessenlage einzelner richtig beurteilen zu können,
- soviel Erfahrung besitzen und flexibel genug sein, statt eines bestimmten Vorhabens ein anderes durchzuführen, wenn letzteres der situativen Konstellation besser gerecht wird,
- soviel theoretisch fundiertes Wissen besitzen, daß er in der Lage ist, Spielsituationen (auch nachträglich) kritisch zu analysieren und in bezug auf die Erreichung bestimmter Zielsetzungen zu bewerten.

Die eigentliche Schwierigkeit, in einer Situation der Erstbegegnung über ein Gruppenspiel Vertrautheit schaffen zu wollen, ist in der Anonymität des einzelnen bei gleichzeitiger maximaler Kontrolle jedes Gruppenmitgliedes durch die Gesamtheit der Teilnehmer zu sehen. Der Gegensatz zur Situation eines „freien Angebotes“ ist offenkundig. Das Gruppenspiel führt zwangsweise (da von der Regel vorgeschrieben) zu direkten Interaktionen innerhalb der Gesamtgruppe und setzt den einzelnen dem Erwartungsdruck und der sozialen Kontrolle sämtlicher Teilnehmer aus.

Darüber hinaus bedeutet „regelgerechtes“ Verhalten für den einzelnen Mitspieler oftmals, eine von ihm geforderte (kognitive oder motorische) Leistung zu vollbringen, z.B. möglichst schnell einen freien Stuhl zu erwischen oder eine passende Antwort auf eine gestellte Frage zu geben. Ob es sich hierbei um ein konkurrenzfreies Miteinander aller Spieler oder um ein Wettbewerbsspiel handelt: solche von der Spielregel geforderten Formen der Aufgabenbewältigung sind in besonderem Maße der sozialen Kontrolle und der Bewertung durch die Gesamtgruppe ausgesetzt.

In vielen Spielen, vor allem auch in manchen Interaktionsspielen, die soziales Lernen zum Ziel haben, geht der Spieler ein begrenztes Risiko ein, ein Stück seiner Persönlichkeit den anderen gegenüber freigeben zu müssen. Die Bewältigung einer solchen Aufgabe bereitet Freude und Genug-tuung, die Nichtbewältigung führt zu Enttäuschung (mit der Chance, bei erneutem Versuch ein befriedigenderes Resultat zu erzielen - wenn genügend Spielmotivation erhalten bleibt).

#### **4. Risiko und Erwartungsunsicherheit**

Wenn Spiel risikoreich ist, warum dann überhaupt spielen? Offenbar ist Spielen etwas, das trotz vieler Einwände, die gegen seine Propagierung als „Methode“ hervorgebracht werden, Spaß macht. Das klassische Definitionsmerkmal, daß Spiel eine Tätigkeit sei, die um ihrer selbst willen betrieben wird, meint im Grunde genau dies.

Ein Gruppenspiel kann den Teilnehmern aber nur dann Freude bereiten, wenn bestimmte Rahmenbedingungen, die Voraussetzung für sein Gelingen sind, realisiert werden. Kennenlernspiele, die das Ziel haben, Kommunikation zu ermöglichen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und das Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander zu stärken, haben etwas zum Ziel, das eigentlich eine grundlegende Spielvoraussetzung darstellt. Etwas am Ende erreichen zu wollen, was man bereits am Anfang benötigt, um überhaupt starten zu können, bringt uns in einen eigentümlichen Widerspruch.

Man befindet sich gleichsam in einer „Beziehungsfalle“ (vgl. Krappmann 1973, S. 197 ff.), die - egal ob man spielt oder nicht - dem Spiel zum Nachteil gereicht: Beginnt man mit einem kommunikatonsfördernden Spiel aus der Kiste der sog. Interaktionspädagogik (vgl. Vopel 1974, Fritz 1977, Schwäbisch/Siems 1978, Gudjohns 1983) so werden Spiel und Kommunikation um so mühsamer in Gang kommen, je stärker das Spiel gewisse Kommunikationszwänge beinhaltet.

Solche in der Spielregel versteckten Zwänge werden zumindest manchen Teilnehmern inakzeptabel erscheinen, sei es daß sie die Situation als allzu gekünstelt oder als zu selbstentblößend empfinden. Das hängt auch von der Größe des Vertrauensvorschlusses ab, den die Teilnehmer dem Spielleiter zunächst einräumen. Ein Spielleiter ist bereits dann in Schwierigkeiten, wenn ein einziger Teilnehmer sich nicht wohlfühlt bei einem Spiel. Gut zureden - „das ist doch nur ein Spiel!“ - macht die Sache eher noch schlimmer, wenn eine Haltung der Distanz einmal aufgebaut ist.

Ohne Spiel geht eine Begrüßung manchmal auch reibungsloser vonstatten. Läßt man die Runde, die sich zusammengefunden hat, durch einen Begrüßungstee oder gar durch ein selbstorganisiertes Essen zueinander finden, können anschließende Spiele eine ungemein befruchtende Wirkung auf das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe haben.

Manchen Interessenten, der bereits etwas Spielerfahrung hat, ödet es vielleicht sogar an, wenn der Spielleiter zur Begrüßung die Teilnehmer zum sattsam bekannten „Gordischen Knoten“ gruppiert, oder das Sichvorstellen durch Zuwerfen eines weichen Gegenstandes („Das ist ein Kontakti - und wer bist du?“) glaubt auflockern zu können. Da ist der direkte Weg einer „normalen“ Vorstellungsrunde, verbunden mit einem Statement über Spielerfahrungen und -erwartungen als Erstreaktion nicht selten ergiebiger.

Auch sog. „bewährte“ Kennenlernspiele, sind also in ihrem Wert für das Ziel Kommunikationsfähigkeit in Relation zur Zusammensetzung der Spielgruppe zu sehen. Andererseits gibt es fast zu jedem bekannten „Warming up“-Spiel (auch zum Gordischen Knoten) originelle Variationen, die dann wieder „unheimlich“ Spaß machen.

## **5. Privater und öffentlicher Charakter des Spiels**

Spiel in einer Gruppe, die sich seit langem kennt, hat privaten Charakter: Man erlebt im vertrauten Kreis von Spielfreunden Abwechslung und Risiko, Glück und Pech, Gewinn und Verlust, hat keine Hemmungen voreinander und scheidet am Ende in dem Bewußtsein, sich gut unterhalten zu haben und beim nächsten Mal mit anderen Spielkonstellationen wiederum Spaß und Spannung zu erleben: Neues Spiel, neues Glück!

Mit Personen, die sich überwiegend nicht kennen, ein Spiel zu beginnen ist demgegenüber ein öffentlicher Vorgang, der das eigene Verhalten in starkem Maße den Bewertungen der übrigen Teilnehmer aussetzt. Was passiert dabei im Bewußtseinshorizont des einzelnen Gruppenmitgliedes?

Zurückgreifend auf Gedankengänge, die der amerikanische Soziologe George H. Mead (1969) in seiner posthum veröffentlichten Theorie des symbolischen Interaktionismus entwickelte, ist von einem Kräfteungleichgewicht zwischen unseren eigenen spontanen Verhaltensweisen (sowie den durch Triebbefriedigung geleiteten Absichten) und - auf der anderen Seite - den Erwartungen der sozialen Umwelt über unser Verhalten auszugehen. Diese Erwartungen Dritter repräsentieren das, was wir „Öffentlichkeit“ nennen.

Tatsächlich haben wir im sozialen Alltag immer nur Vermutungen über das, was andere von uns denken. Aber diese Vermutungen bestimmen unser eigenes Verhalten mehr, als wir uns meist bewußt sind. Nach diesen Vermutungen richten wir einen großen Teil unseres Verhaltens aus; am stärksten kontrollieren wir unser Verhalten, wenn wir uns direkt der Öffentlichkeit aussetzen - wie in der Erstbegegnung einer Spielgruppe.

Wo in schul- oder freizeitpädagogischen Institutionen gespielt wird - im Kindergarten, in der Schule, in der Jugendgruppe der Kirchengemeinde oder des Sportvereins - bleibt ein großer Anteil des Spielverhaltens der öffentlichen Kontrolle ausgesetzt, auch dann, wenn sich die Spielgruppe länger kennt.

Deshalb ist überall dort, wo professionelle Spielpädagogen tätig sind, die Analyse des „öffentlichen“ Anteils im Spielverhalten der Gruppenmitgliedern besonders wichtig. In anderem Falle unterschätzen wir unerwartete Reaktionen, die als Ergebnis von intraindividuellen Konflikten auftre-

ten können. In der „Öffentlichkeit“ sich bloßgestellt zu sehen (etwa weil man verloren hat und dies nicht verkräftet) wirkt viel schwerwiegender als etwa im privaten Raum der eigenen vier Wände. Man steht in der Öffentlichkeit stärker unter dem Zwang von „Beziehungsfallen“

Ich bin auf Grund von Spiel-Erfahrungen mit Studierenden und älteren Menschen vorsichtig geworden in bezug auf das, was ich früher für mich als „selbstverständlich akzeptierbar“ empfand und von dem ich meinte, dies müsse auch für andere gelten. Nicht wenige Erstteilnehmer von Spielseminaren begründeten ihr Kommen mit dem Hinweis, daß sie sich durch die Situationen, in denen sie Spiele in ihrer Kindheit kennenlernten, „spielgeschädigt“ fühlten und nun endlich einmal das von allem „Bösen“ gereinigte Spiel kennenlernen wollten. Spiel kann durch eine beschämende Situation also durchaus auch bleibende Negativeindrücke bei Betroffenen auslösen.

Mit dem Spiel gleichsam persönliche „Heilserwartungen“ zu verbinden erscheint mir allerdings mindestens ebenso problematisch, wie mit Hilfe des Spiels gezielte Seelenmassage betreiben zu wollen.

Alle sekundären „pädagogischen“ Ziele, die man mit dem Spiel verbindet, müssen sich zunächst dem einen Ziel unterordnen: Daß Spielen etwas ist, das ich akzeptiere und das mir Freude macht, auf das ich mich einlasse, weil ich mich mit anderen Menschen, Mitspielern, die ähnlichen Spaß an der Sache haben, verbunden fühle. Es sind mitmenschliche Gefühle einer lebensbejahenden Haltung, die in einem kommunikationsreichen Gruppenspiel zum Ausdruck gebracht werden.

## **6. Selbstkontrolle versus Spontaneität im Spiel**

Wir leben heute in einer Zeit, in der die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften über die Massenmedien vielfältig Verbreitung finden und unser Alltagshandeln beeinflussen. Dieser Aufklärungseffekt hat auch problematische Seiten - nicht zuletzt für die Spielpädagogik.

In keiner Zeit wurde das Spiel so psychologisiert (= mit therapeutischen Absichten versehen) und pädagogisiert (= in den Dienst bestimmter Ziele sozialen Lernens gestellt) wie heute. So wird den Kindern von wohlmeinenden Erwachsenen immer wieder bedeutet, im Spiel (wie im sozialen Alltag generell) Rücksicht zu nehmen auf andere, nichts kaputt zu machen, niemanden durch Wort oder Tat zu verletzen usw.

Sozialpsychologische Theorien und Interaktionsanalysen verhelfen dem professionellen Spielpädagogen zu einem differenzierten Wissen über die wechselseitigen Abhängigkeiten, in denen wir mit anderen Menschen stehen: Erwartungen, Kommunikationsbezüge und Interaktionsmuster sind am Prinzip der doppelten Reflexion dieser Beziehungen festgemacht:

Ich denke nicht nur darüber nach, wie ich denke oder wie der andere denkt, sondern darüber, wie der andere über mich denkt, wenn ich so handele, wie ich - über beide - denke.

Unsere zunehmende Einsicht, wie wir selbst als soziale Wesen „funktionieren“, hat positive und problematische Seiten. Vor allem sind wir aufmerksamer geworden für die möglichen Kommunikationsschwierigkeiten anderer, wollen Rücksicht nehmen und in jedem Falle verhindern, daß wir selbst mit unserem - allzu unbekümmerten - Verhalten Anlaß dafür werden, anderen Probleme zu bereiten. Schon der bloße Gedanke, jemand anderem ungewollt etwas zu Leide tun zu können, (ein Spielleiter kommt manchmal in diese Situation) weckt Schuldgefühle in uns. Das Wissen um die Bewertung unseres Verhaltens durch andere hindert uns aber auch zunehmend daran, selbst ein Risiko eingehen, uns preiszugeben, uns der Möglichkeit einer „Blamage“ im Spiel auszusetzen. Schon eine Niederlage im Spiel wird als blamabel angesehen. Das war sie wohl schon immer. Aber vielleicht konnte man sich in früheren Zeiten unbeschwerter auf ein neues Spiel einlassen.

Wir reagieren heute auf alles, was unser eigenes Verhalten in seiner Wirkung auf andere betrifft, in vieler Hinsicht sensibel, wenn nicht übersensibel. Die gesteigerte Fähigkeit zur Empathie, d.h. zur Wahrnehmung der Interessen anderer und der Berücksichtigung des anderen im eigenen Verhalten, hat zu Formen übersensibilisierter Selbstwahrnehmung geführt, bürdet uns Schuldkomplexe auf, ver-

drängt unser Spontanverhalten angesichts der Sorge, andere hätten nicht so viel Spaß an einer Sache wie wir selbst.

Je größer unsere Feinfühligkeit, Rücksichtnahme und Selbstkontrolle, desto geringer wird unsere Spontaneität.

Sich einlassen können auf die Botschaft „Das ist Spiel!“ bedeutet ja: Vertrauen haben in die Situation, daß das, was ich dort tue - auch wenn es fehlerhaft ist und Mitspieler vielleicht zum Lachen bringt -, eben doch „Spiel“ ist, dessen Bewältigung oder Nichtbewältigung keinerlei Folgen oder Sanktionen für die Wirklichkeit nach sich zieht (vgl. Calliess 1973, S. 234). Das sagt sich sehr leicht. Für Betroffene, die der Gedanke schmerzt, in einem Spiel Unbill erfahren zu haben, sieht die Welt auch nach dem Spiel keineswegs sofort wieder rosig aus.

In manchen Jugendgruppen oder im Ferienlager gibt es eine breite Tradition von Spielen, die gespielt werden, um jemanden hereinzulegen. Dem „Opfer“ sagt man anschließend nicht ohne Schadenfreude: „War ja nur Spiel, hahaha, du wirst doch noch einen Scherz vertragen!“ Zu Opfern dertartiger „Scherze“ werden vornehmlich „Neue“, aber auch sozial diskriminierte Kinder.

Als Spielleiter kann ich Spiele dieser Art weder gutheißen, noch würde ich sie selbst anbieten. Dennoch wünschte ich mir, daß die Fähigkeit, im Spiel gewisse Risiken einzugehen und eine vermeintliche „Blamage“ oder „Niederlage“ mit Humor und Gelassenheit zu tragen, stärker entwickelt ist, als man sie bei jungen Leuten heute üblicherweise anzutreffen pflegt.

Auch in kooperativen Spielen kommt es durch eine unvorhergesehene Wendung gelegentlich zu einer scherzhaft-ernsthaften Belastungsprobe für einen Mitspieler.

Gerade dann wäre es wichtig, auch eine solche Situation zu meistern. Mehr Spontaneität und mehr Gelassenheit bei gleichzeitiger Fähigkeit zur Selbstbehauptung wären heute bei Spielern wie Spielern angesichts mancher Tendenzen zur spielpädagogischen Übersozialisierung vonnöten.

Die Neigung, sich und die eigenen Fähigkeiten - in Vergegenwärtigung der sozialen Kontrolle durch andere - schlechter darzustellen, als man wahrscheinlich ist, scheint weitverbreitet zu sein. Man braucht nur einmal Teilnehmer einer Spielveranstaltung zu bitten, sie mögen versuchen, sich selbst durch drei bis vier Eigenschaften zu charakterisieren: Die auf einen Zettel ohne Namensnennung geschriebenen Begriffe werden anschließend von einer Auswertungsgruppe zusammengestellt und bewertet. Das Ergebnis einer solchen anonym durchgeführten Befragung und Auswertung ist fast immer, daß die gewählten Eigenschaften aufs Ganze gesehen eher einer leicht negativen, als einer positiven Selbstbewertung Raum lassen. Auch dies scheint mir ein Beleg für eine heute vorhandene Tendenz zur Übersozialisierung zu sein.

## **7. Sicherheitsbedürfnisse bei Spielbeginn**

Für den Spielleiter ist es eine keineswegs immer ganz einfache Situation, die „Zumutungen“, die er der Spielgruppe aussetzt, so zu dosieren, daß sie allen Teilnehmern gleichermaßen akzeptabel erscheinen und das Ganze dann noch Spaß obendrein macht. Doch es gibt einige Spiele, die solche Balanceverhältnisse herstellen und einfach Spaß machen. Ein „gutes“ Spiel ist bekanntlich daran zu erkennen, daß man motiviert ist, es zum wiederholten Male zu spielen.

In unserem Unterbewußtsein, das sowohl die Anwesenheit anderer Menschen und deren Erwartungen registriert, als auch unser eigenes Verhalten kontrolliert, spielt sich ein dynamischer Prozeß der Balancefindung ab:

Wir suchen ein Gleichgewicht zwischen unseren Spontanbedürfnissen und unserer gedanklichen Vorwegnahme des eigenen Verhaltens im Spiegel der Bewertung durch die übrigen Gruppenmitglieder.

Das Ergebnis ist - bezogen auf die Erstbegegnung von Teilnehmern einer Spielgruppe - ein verstärktes Sicherheitsbedürfnis: Man fühlt sich als einzelner momentan in der Masse der anderen ganz gut

aufgehoben, obwohl man vorher in der gedanklichen Vorwegnahme dieser Situation spontanen Aktionen gar nicht abgeneigt war. In bezug auf das eigene Verhalten besteht unverkennbar die Neigung, unauffällig zu bleiben, möglichst das zu machen, was die anderen auch tun. Das bedeutet - in unseren Breiten zumindest -, erst einmal keinen Kontakt zu den Nachbarn aufzunehmen, keine spontane Vorstellaktion zu starten und die Aufmerksamkeit anderer auf sich zu lenken. Das gesteigerte emotionale Sicherheitsbedürfnis führt bei den Teilnehmern vielmehr eher zur verbal-kommunikativen Abschottung - wie auch an bestimmten Anzeichen ihrer „Körpersprache“ (vgl. Argyle 1979) erkennbar ist.

Das beim Erstkontakt gezeigte Verhalten in einer Tischrunde ist: andere beobachten und abwarten, was kommt. Die Erwartung ist schließlich nicht ungerechtfertigt, daß ein Gesprächs- bzw. Spiel-leiter in Funktion treten werde, dessen Aufgabe es sei, die dröge Situation hin zu einer kommunikationsfreundlicheren zu verändern - etwa durch einen Spielvorschlag! Freilich sollte es ein Vorschlag sein, der dem erhöhten Sicherheitsrisiko der Teilnehmer Rechnung trägt, aber dennoch die Angelegenheit etwas lustig bis spannend macht und damit zum Abbau der Kommunikationsbarrieren führt.

Unsere Überlegungen lassen eine Zwischenbilanz zu: Man kann kaum anfangen zu spielen, wenn die Situation den Teilnehmern nicht ein Mindestmaß an Vertrautheit und Sicherheit bietet. Nur dann wird man sich einlassen wollen auf die Botschaft „Dies ist Spiel!“

Das gilt keineswegs nur für Jugendliche und Erwachsene. In einer unvertrauten Umgebung mit fremden Gleichaltrigen zusammengebracht, beginnen auch Fünfjährige nicht einfach zu spielen. Sie schauen sich um, nehmen Blickkontakt auf. Man kann dabei typische Orientierungsreflexe beobachten: Das betreffende Kind läßt die neue Umgebung auf sich einwirken, es blickt umher, schaut vor allem andere Kinder bzw. Personen an und registriert aufmerksam, was sie machen. Allmählich werden die räumlichen Distanzen abgebaut, man tut sich zusammen, sehr häufig geschieht es, daß ein Kind in die Nähe eines anderen geht und ihm zuschaut beim Spielen, bevor es selbst ebenfalls aktiv wird.

Andere Menschen beobachten ist in der Tat die wichtigste Tätigkeit, die man in einer Gruppensituation der anonymen Erstbegegnung ausübt; erst eine gemeinsame „Aktion“ lenkt die allgemeine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt des Geschehens und bringt die ersten gemeinsamen kommunikativen Erlebnisse, zum Beispiel wenn alle lachen - nicht über jemanden, sondern über „etwas“, was sich gerade ereignet hat. Das Beobachten und Sichwahrnehmen bleibt auch beim weiteren Sichkennenlernen und Miteinandervertrautwerden eine der grundlegendsten Verhaltensweisen innerhalb der Spielgruppe; bei Erwachsenen ist das nicht anders als bei Kindern.

## **8. Kooperation und Konkurrenz im Spiel**

Was macht den Kern einer Spielhandlung aus? Regelspiele legen einen interaktiven Handlungsrahmen fest, in dem ein Ungleichgewicht von Kräften vorherrscht, das zum Ausgleich drängt; unvorhergesehene Wendungen und komplexe Situationen, die vom Spieler angemessene Reaktionen und Entscheidungen verlangen, erhöhen die Dynamik und die Spannung des Spiels (Heckhausen 1973, Sutton-Smith 1978). Sein ungewisser Ausgang ist im klassischen konkurrenzorientierten Spiel durch den Sieg einer Partei und der gleichzeitigen Niederlage der anderen Partei(en) definiert.

Regelspiele stellen demnach - per Spielregel definierte - „begrenzte Konflikte“ dar, deren Aufsuchen und Bewältigung Erwartungsspannung weckt und deshalb als motivierend erlebt wird.

In einem unterhaltsamen Gruppenspiel herrscht ein ausgewogenes Verhältnis von kooperierenden und konkurrierenden Interaktionen vor. Neben dem üblichen konkurrenzorientierten Mannschaftsspiel gibt es eine Form traditioneller Spiele, in denen ein einzelner kurzzeitig gegen die übrigen Gruppenmitglieder spielt, z.B. ein Mittelspieler einen freien Platz in einer Stuhlkreisrunde ergattern muß oder eine andere Aufgabe zu lösen hat - bis ein anderer dran kommt. Das Risiko, dabei als einzelner zu versagen, ist bei den verschiedenen Spielen dieser Gattung unterschiedlich groß und kann

durch Regeländerung variiert (auch gemildert) werden, aber es ist nie völlig ausgeschaltet. Sich einem solchen begrenzten Risiko auszusetzen, ist für viele Kinder und Jugendliche besonders reizvoll, doch gibt es auch Kritik.

Seit mehr als 10 Jahren haben sich im deutschen Sprachraum spielpädagogische Richtungen etabliert, die dem Konkurrenzspiel den Kampf ansagen (vgl. Sibling et al. 1976, Klippstein/Klippstein 1978, Abresch 1981, Orlick 1982, Spiele ohne Tränen 1985, Deacove 1988) Unter dem Stichwort „Kooperation statt Konkurrenz“ werden der vorherrschende Leistungsdruck im Konkurrenzspiel, der Kampf gegen den als „Feind“ zu betrachtenden Spielgegner, die Freude des Siegers über die Niederlage des Unterlegenen als fragwürdige Auswirkungen unserer Hochleistungsgesellschaft angeprangert und humanere Spielformen gefordert: Statt Kampf und Gegnerschaft sollen im Spiel Kooperation und Solidarität erfahren werden.

Kooperative Spielformen, die heute in einer erstaunlichen Vielzahl existieren, sind ursprünglich als „alternative“ Spiele betrachtet worden.

Heute stellen sie eine nicht mehr wegzudenkende Bereicherung des allgemeinen Spiele-Repertoires dar und haben ihren alternativen Charakter weitgehend verloren. Das liegt auch daran, daß ein Teil der neuen Spielbewegungen - so zum Beispiel die New-Games Bewegung der USA, die relativ spät bei uns Fuß faßte (vgl. Fluegelmann/Tembeck 1980) -, auf konkurrierende Spielelemente keineswegs völlig verzichtete, sondern vor allem kommunikativen Spielspaß für viele Menschen verbreiten wollte. Andererseits sind für nicht wenige „harte“ Konkurrenzspiele traditionellen Zuschnitts kooperative Regel-Varianten gefunden worden, die die grundsätzliche Differenz zwischen dem Kooperations- und Konkurrenzspiel überbrückbar machen.

Kooperationsspiele leiten ihren Aufforderungscharakter meist aus einer gemeinsam zu lösenden Aufgabe ab, wobei auch verschiedene Hindernisse auftauchen können, die die Gruppe zu gemeinsamen Überlegungen nötigen. Es gibt Brettspiele mit kooperativen Charakter, ebenso wie es aktionale Kooperationsspiele gibt, die mit Körperkontakt und Bewegungsdynamik für Abwechslung sorgen.

Aufs Ganze gesehen besitzen Kooperationsspiele meist eine geringere Spieldynamik und können, wiederholt gespielt, rasch langweilig werden. Dies ist eine strukturelle Schwäche vieler Kooperationsspiele. Bei Konkurrenzspielen bleibt das Problem, daß der Sieg des einen die Niederlage des anderen bedeutet und Verlieren Frustration nach sich zieht.

Statt „Gegner“ sollte man „Freund“ sein. Die Bewältigung dieser Schwierigkeit wird immer in dem Versuch liegen, beide Prinzipien miteinander auszusöhnen. So wie es möglich ist, Konkurrenzspiele unter Verzicht auf einen gewissen Teil ihrer Spieldynamik kooperativ bzw. sanktionsfrei zu spielen, können Kooperationsspiele, die langweilig oder gar unangenehm zu werden drohen, „belebende“ (konkurrenzorientierte) Elemente eingeführt werden, um sie dynamischer und damit motivierender zu gestalten.

Angesichts einer gewissen Tendenz der heutigen Spielpädagogik, ihre Ziele in starkem Maße auf Sensitivisierung und Verstärkung der Selbstwahrnehmung auszurichten - mit der Folge von Spontanitätsreduzierung - würde ich den Schwerpunkt eher darauf legen wollen, den Spielspaß zu verbinden mit Impulsen, die etwas Mut machen zur Ertragung von Risiken im Spiel, das bedeutet auch fähig sein zur Ertragung von Konkurrenzspiel-Situationen. Kooperation und Konkurrenz im Spiel müssen sich nicht ausschließen.

Auch für das politische Überleben ist sowohl kooperatives als auch „egoistisches“ Verhalten notwendig, wie dies Axelrod (1988) anhand von spieltheoretischen Strategie-Analysen demonstrieren konnte.

## **9. Sichkennenlernen zwischen Aktions- und (Namen-)Lernspielen**

Es gibt zwei grundverschiedene Arten von Kennenlernspielen. Die Spiele der einen Art vollziehen das Sichkennenlernen über „action“: Es sind Aktionsspiele, die viel Dynamik entfalten, dabei auch

zu kurzzeitigen Körperkontakten mit anderen führen, ein Moment der Spannung und Lösung enthalten und allen Teilnehmern meist dasselbe Verhalten vorschreiben (im Gegensatz zu solchen Spielen, bei denen einer gegen die Gruppe antritt oder mehrere gegeneinander spielen).

Die Anonymität, in welcher sich die Spielgruppe in der Situation der Erstbegegnung befindet, zeigt sich charakteristischerweise darin, daß man sich nicht persönlich ansprechen kann, weil man die Namen der anderen Teilnehmer nicht kennt. Dazu will die zweite Gruppe der Kennenlernspiele verhelfen: Es sind die Vorstellungsspiele bzw. Namenmerkspiele. Spiele dieser Kategorie sind nicht allzu aktionsreich, laufen ruhiger als ein Aktionsspiel ab und sind nicht zuletzt mit der kleinen Anstrengung verbunden, die Namen der anderen Teilnehmer im Kopf zu behalten. Bei jungen Leuten genügt es zunächst, sich im Spiel nur mit dem Vornamen vorzustellen bzw. sich die Vornamen zu merken.

Soll man mit einem Vorstellungsspiel- oder einem Aktionsspiel beginnen? Die Art des Spiels, das die Teilnehmer miteinander vertraut machen soll, richtet sich nicht zuletzt nach der Größe der Gruppe und den räumlichen Gegebenheiten. Grundsätzlich lassen sich unterscheiden:

- a) die Kleingruppe von 5 bis 10 Teilnehmern (die meist in Kreisform um einen Tisch sitzt);,
- b) die mittelgroße Gruppe mit 10 bis 20 Teilnehmern (die an mehreren Tischen oder in einem offenen Stuhlkreis sitzt)
- c) die Großgruppe (20 bis 50 oder mehr Teilnehmer), die in einem Saal bzw. auf freiem Gelände sitzt oder steht.

Kleingruppen: Bei einer Kleingruppe, deren Teilnehmer sich nicht namentlich kennen, erscheint es mir am sinnvollsten, sich gegenseitig vorzustellen; um sich 5-6 Namen einzuprägen, benötigt man kein Spiel. Je kleiner die Gruppe, desto weniger sind spektakuläre Aktionsspiele notwendig, um Kontaktsperren abzubauen. Hier wäre nach einer Vorstellungsrunde vielleicht ein Namenscrabble situationsangemessen (vgl. Hielscher 1984): Jeder schreibt seinen Namen in Druckbuchstaben waagrecht oder senkrecht auf ein Blatt Papier und bittet die anderen Teilnehmer, ihre Namen darin so zu verschränken, daß ein gemeinsamer Buchstabe zum End- oder Kreuzpunkt für die Anbringung des eigenen Namens wird.

Man kann bei jedem Blatt gemeinsam überlegen, wie die Verschränkung der Namen am kunstvollsten gelingt. Kinder nehmen ihr Blatt als Andenken mit nachhause, wenn sie wollen. Bei einer größeren Teilnehmerzahl empfiehlt sich, ein einziges Namen-Scrabble gemeinsam an einer Tafel oder auf einer großflächigen, an der Wand befestigten Papierbahn zu erstellen. Bei Spielen, in denen Teilnehmernamen von Bedeutung sind, ist es vorteilhaft, dann ab und zu einen Blick auf die Tafel als Erinnerungsstütze werfen zu können.

Im übrigen ist es in einer Kleingruppe von etwa 5-6 Personen keineswegs einfach, interaktive Spiele zu finden (abgesehen von Karten-, Brett- oder Schreibspielen), die für Spaß und Spannung sorgen. Aber es gibt sie durchaus (Beispiele in Retter 1987).

Großgruppen: Bei einer Großgruppe über 30 Personen stellt sich das Problem einer individuellen namentlichen Vorstellung kaum. Ein einzelner kann ja gar nicht mit allen anderen in Kontakt treten. Hier beginnt man am besten mit einem Aktionsspiel, das anschließend Kleingruppenbildung ermöglicht, um persönliche Gespräche mit anderen - unbekanntem - Teilnehmern anzubahnen.

Dazu werden Kärtchen vorbereitet, die, wenn man z.B. Viergruppen bilden will, viermal identisch sind, d.h. viermal dieselbe Zahl oder dasselbe Zeichen enthalten. Jeder Teilnehmer erhält ein Kärtchen. Während Musik erklingt, tauscht man ständig mit anderen Teilnehmer sein Kärtchen gegen das eines anderen aus. Bei Musikstopp suchen und finden sich die Teilnehmer mit gleichem Kärtchen zu einer Vierergruppe, stellen sich vor und beginnen ein Gespräch. Nach einiger Zeit wird die Situation abgebrochen und es findet erneutes Kärtchentauschen mit anschließender Findung zu Kleingruppen statt (vgl. Ramme/Riese 1981).

Andere Möglichkeiten mit einer Großgruppe „ins Spiel zu kommen“ sind: mit Hilfe von ausgelegten Stöcken, Wollfäden, Schnüren oder hochgeschlagenen Luftballons (versehen mit dem aufgemalten Namen des Absenders) auf Partnersuche zu gehen. Das Prinzip ist immer dasselbe: über Aktion und Bewegung zur Kleingruppenbildung zu gelangen.

Sind die Gruppen größer als 50 Teilnehmer, bewegt man sich im Arbeitsfeld der Großgruppenanimation (vgl. Reichelt). Hier kann bei ausreichendem Platz mit einer Polonaise bzw. Bewegungsnachahmungen begonnen werden. Eine gute Möglichkeit besteht auch darin, „Impulse“ anzusagen (Hände schütteln, sich jemanden „ausgucken“ usw.), die von den Teilnehmern - oder auch nur dem jeweils betroffenen Teil - in den Musikpausen zu verwirklichen sind.

Mittelgroße Gruppen: Bei Gruppen mittlerer Größe stehen einem alle Wege offen, sich über kommunikationsfördernde Spiele kennenzulernen: Man kann in einem Tischkreis, in einem offenen Stuhlkreis oder „auf großer Fläche“ beginnen. Aus verschiedenen Gründen bevorzuge ich die Begrüßung der Teilnehmer im Tischkreis. Man kann nach Einführungsgesprächen und -spielen auch zu anderen Gruppierungsformen (Stuhlkreis, freie Fläche) wechseln.

Die ideale Spielgruppengröße liegt vielleicht bei 14 bis 18 Teilnehmern. Einerseits ist bei solchen Größenverhältnissen die Gruppe noch überschaubar, andererseits sind genügend viele Teilnehmer vorhanden, um auch komplexere Spiel-Interaktionen ablaufen zu lassen. Das persönliche Kennenlernen einer solchen Spielgruppe - vorausgesetzt, sie bleibt etwas länger beisammen oder trifft sich regelmäßig - vollzieht sich am besten in einer bunten Mischung von aktionalen und namenbezogenen Kennenlernspielen. Spiele mit starkem Spannungswechsel und „ruhige“ Spiele wechseln sich dabei ab.

## 10. Zum Beispiel „Klopfgeist“

In der Situation der Erstbegegnung beginne ich nach einer kurzen Vorstellungsrunde meist mit Vorformen zu einem Spiel, das ich in einem Spielseminar von Helmut Brandauer<sup>2</sup> kennlernte; es heißt „Klopfgeist“.

(a) Die Teilnehmer legen beide Hände vor sich flach auf die Tischplatte. Ich klopfe mit der linken Handfläche auf den Tisch, mein linker Nachbar setzt diesen Klopf fort, in dem er erst die rechte, dann die linke Handfläche auf den Tisch schlägt, sein linker Nachbar setzt fort - der Klopf wandert im Takt der sich bewegenden Handflächen gleichmäßig in Uhrzeigerichtung im Kreis herum, bis er schließlich bei meiner rechten Hand wieder anlangt. Ich sage, wie Kinder zu tun pflegen: „Angekommen!“ und ein erstes Lächeln zeigt sich auf den Gesichtern der Runde. Lächeln ist immer ein Anzeichen für eine kommunikative Annäherung.

Ich gebe anschließend den Klopf rechts herum wieder zurück bis er schließlich von meiner linken Hand aufgenommen wird.

Was bewirkt dieser kleine Impuls des Nacheinander-Klopfens? Das Herumwandern der klopfenden Hände läßt sich gut verfolgen, stellt einen gewissen ästhetischen Reiz dar und beinhaltet sowohl einen optischen, als auch einen akustischen Effekt, der niemanden zu einem besonderen Risiko zwingt. Man kann die Gruppe und ihr Klopfen beobachten und ist - wenn man dran kommt mit dem Klopf - dennoch mitbeteiligt.

Dieser simple Reihungseffekt vermag bereits Erstklässer zu begeistern; für sie ist das gleichmäßige Klopfen allerdings durchaus nicht ohne gewisse Schwierigkeiten zu bewerkstelligen, weil ihr Rechts-Links-Schema noch keineswegs sicher funktioniert; nicht selten wird dann bei der ersten Linksherumgabe des Klopfers fälschlicherweise zuerst die linke, dann die rechte Hand genommen (statt umgekehrt), aber falls der Klopf dadurch etwas ins Rumpeln kommen sollte, macht das

---

<sup>28</sup> Vgl. Helmut Brandauer, Kooperative Spiele als Methode sozialer Erziehung. In: Ernst Meyer (Hrsg.): Spiel und Medien in Familie, Kindergarten und Schule. Heinsberg 1984, S. 219-233; hier S. 233.

überhaupt nichts - es macht übrigens auch nichts, wenn Erwachsenen erst einmal sehr ungleichmäßig klopfen. Das Spiel hat nicht den Charakter einer rhythmischen Leistungsprobe wie manche „Rhythmus-Spiele“.

(b) Um die Sache abwechslungsreicher zu gestalten, gebe ich in einem zweiten Anlauf des Spiels gleichzeitig einen Klopfen rechts und einen Klopfen links herum; beide sollen nach einer Kreisrunde bei mir auch wieder ankommen. Man kann gut beobachten, wie beide Klopfen aufeinander zuwandern und sich bei irgend einem Teilnehmer treffen; leichte Verwirrung entsteht, so daß vielleicht die unmittelbaren Nachbarn der „Kreuzstelle“ den jeweils von der anderen Seite kommenden Klopfen erst einmal vergessen weiterzugeben. Durch Zuruf und Mithilfe gelingt dies dann doch.

Auch wenn bis zu diesem Zeitpunkt die meisten Mitglieder unserer Tischrunde ernst geblieben sein sollten: Spätestens wenn sich die beiden Klopfen kreuzen, wird der daraus resultierende Effekt mit einem kleinen, befreienden Lachen quittiert. Niemand wird ausgelacht, es ist der - leichte Verwirrung stiftende - Kreuzungseffekt, dem die Heiterkeit gilt, und es geht ja auch gleich weiter.

Gegenüber der einfachen Weitergabe des Klopfens ist nun eine typische Veränderung im Spielablauf eingetreten: Aus einem ästhetischen Effekt der Reihung einer Bewegung (dem Spielqualität im Sinne eines ästhetischen Erlebnisses durchaus zukommt) ist ein Effekt eingetreten, der an der Kreuzungsstelle einen Verhaltenskonflikt auslöst.

Dieser Konflikt hat Verwirrung und sogleich anschließende Klärung zum Ergebnis. Der Konflikt ist durch die Spielregel programmiert und setzt einen neuen dynamischen Akzent. Die aus der Verhaltensunsicherheit resultierende Verwirrung ist durch ihre Augenblicksgebundenheit und den geringen Leistungsanspruch, den „Klopfgeist“ in dieser Vorform an die Mitspieler stellt, für die an der Kreuzungsstelle Sitzenden ohne weiteres erträglich; als Betroffener kann man in die allgemeine Heiterkeit ohne Schwierigkeiten miteinstimmen.

Das Ganze läßt sich noch ausweiten, indem mehrere „Wellen“ von Klopfen durch den Spielleiter (oder einen anderen Teilnehmer) gleichzeitig rechts- und linksherum ausgelöst werden, so daß mehrere Kreuzungspunkte entstehen.

(c) Eine grundsätzlich neue Qualität erhält das Spiel freilich erst, wenn die eigenen Hände mit den Nachbarhänden in einer Reihe verschränkt erscheinen. Dazu setzt man sich relativ eng zusammen; alle legen erst den linken Arm etwas schräg in die Nähe des linken Nachbarn auf den Tisch, dann den rechten Arm über den (linken) Unterarm des rechten Nachbarn, so daß die eigenen Hände auf der Tischplatte nicht mehr nebeneinander liegen, sondern jeweils durch eine Nachbarhand voneinander getrennt sind.

Weil die eigenen Hände nun nicht mehr unmittelbar nacheinander dran sind, entwickelt man bei Weitergabe des Klopfens ein völlig neues Klopfgefühl. Verfrühtes oder verspätetes Klopfen so mancher Hand sorgt für Aufregung und Unterhaltung. Werden mehrere Klopfen in entgegengesetzter Richtung ausgegeben, ist das Klopf-Chaos kaum mehr zu bewältigen.

(d) Allmählich kann man sich dem Spiel in seiner eigentlichen Form zuwenden. Innerhalb der beschriebenen „verschränkten Fassung“ wird ein Klopfen herumgegeben. Die Zusatzregel lautet nun: Wer will, kann zweimal kurz hintereinander klopfen; dann geht der Klopfen nicht weiter, sondern sofort zurück in die entgegengesetzte Richtung.

Das sollte erst einmal völlig sanktionslos erprobt werden und macht auch dann Spaß, wenn - gerade bei zweimaligem Klopfen - die zunächst unvermeidlichen Fehler des zu frühen oder zu späten Klopfens benachbarter Hände auftreten. Die Klopf-Fehler haben ja noch keine Folgen.

(e) Die eigentliche Spielform, die von „Klopfgeist-Profis“ bevorzugt wird, ist die konkurrenzorientierte. Die Regel lautet: Wessen Hand einen Fehler macht, dessen Hand kommt vom Tisch; nach zwei Fehlern scheidet man also ganz aus dem Spiel aus. Übrig bleiben derjenige bzw. diejenigen, die am reaktionsstärksten waren.

*Fazit:* Klopffgeist bietet eine große Variationsbreite von Spielmöglichkeiten zwischen einem konkurrenzfreien Kooperations-Spiel und einem harten Konkurrenzspiel. Es gehört zu jener seltenen Gruppe von Spielen, die man mit sehr vielen, aber auch sehr wenigen Spielern erfolgreich spielen kann. 6 Spieler sind eine durchaus ideale Klopffgeist-Runde für ein hartes Match. Als konkurrenzfreies Aktionsspiel kann man es (auch ohne Tische) sogar in der Großgruppenanimation einsetzen.

### Literatur (Auswahl)

\* = vorwiegend Spieltheorie

\*\* = vorwiegend Spielpraxis

Abresch, J.: Konkurrenz im Spiel ohne Konkurrenz. Pohlheim 1981.\*\*

Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel/AOL (Hrsg.): Schulspaß und Schulspele. Reinbek 1984 (rororo 7783).\*\*

Argyle, M.: Körpersprache und Kommunikation. Paderborn 1979.

Axelrod, R.: Die Evolution der Kooperation. München 1988.\*

Bort, Wolfgang: Spiele im Freien. Ettlingen 1984.\*\*

Böschemeyer/Vopel: Kommunikation im 1. Schuljahr. Hamburg 1982.\*\*

Brinckmann/Treeß: Bewegungsspele. Reinbek 1985 (rororo 7043).\*\*

Bücken/Schimmelpfeng: Nachtspele. Ettlingen 1984.\*\*

Bücken, H.: Das große Spielbuch. Freiburg 1988.\*\*

Büttner, C.: Spielerfahrungen mit Schülern. München 1981.\*

Calliess, E.: Spielen in der Schule - motivationale Aspekte. In: Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart 1973, S. 227-251.

Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule. Stuttgart 1973.\*\*

Deacove, J.: Sport ohne Sieger. Ettlingen 4. Aufl. 1988.\*\*

Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Eingangsstufe des Primarbereichs.. Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975.\*

Einsiedler, W. (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-psychologische Spielforschung. Weinheim 1985.

Flitner, A.: Spielen-Lernen. München 1973.\*

Flitner, A.(Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973a.\*

Fluegelmann, A.: New Games - Die neuen Spiele. Bd. 2. Soyen 1982.\*\*

Fluegelmann/Tembek: Die neuen Spiele. Soyen 1980.\*\*

Fluri, H.: 1012 Spiele und Übungsformen in der Freizeit. Schorndorf 3. Aufl. 1987.\*\*

Fritz, J.: Methoden des sozialen Lernens. München 1977.\*\*

Frommberger/Freyhoff/Spies: Lernendes Spielen-Spielendes Lernen. Hannover 1976.\*\*

Glönnegger, E.: Das Spiele-Buch. München 1988.\*\*

Grüneisl, G.: Spielen mit Gruppen. Stuttgart 1974.\*\*

Gudjons, H.: Spielbuch Interaktionserziehung, Bad Heilbrunn 1983.\*\*

Hartmann/Neugebauer/Rieß: Spiel und elementares Lernen. Wien 1988.

Häusler, W.: Spiele. Sport und Spiel. Velber 1987.\*\*

Herrgott, F.: Grundspielbuch. Donauwörth 1980.\*\*

Hielscher, H.: Spielen macht Schule. Heidelberg 1981.\*

Hielscher, H.: Spielen mit Eltern. Heinsberg 1984.\*\*

Höper/Kutzleb/Stobbe/Weber: Die spielende Gruppe. Wuppertal.\*\*

Huberich/Huberich: Spiele für die Gruppe. Heidelberg 1979.\*\*

Jendral, H.: Komm, wir spielen draußen. München 1982.\*\*

Jugendfahrtendienst e.V.(Hrsg.): Spielen-Aktivieren-Animieren. Köln 1981.\*\*

Klippstein/Klippstein: Soziale Erziehung mit kooperativen Spielen.\*

Kluge, N. (Hrsg.): Spielpädagogik. Bad Heilbrunn 1980.\*

Kluge, N. Spielen und Erfahrung. Bad Heilbrunn 1981.\*

- Kramer, M.: Das praktische Rollenspielbuch. Offenbach 3. Aufl. 1986.\*\*
- Krappmann, L.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart 1973, S. 190-226.
- Leue/Cuypers: Comic-Spielbuch. Berlin 1982.\*\*
- Mead, G.H. Sozialpsychologie. Neuwied 1969.
- Meyer, E. (Hrsg.): Spielen in Familie, Kindergarten und Schule. Heinsberg 1984.\*
- Meyer/Seidel: Spielen und Darstellen. 2 Bde. Hamburg 1976.\*\*
- Nickel, H.-W.: Spiel-Theater-Interaktionspädagogik.\*
- Orlick, T.: Kooperationsspiele. Weinheim 1982.\*\*
- Polzin, M.: Kinderspieltheorien und Spiel- und Bewegungserziehung. München 1979.
- Ramme/Riese: Spiele für viele. Braunschweig 1981.\*\*
- Retter, H.: Spielmittel in der Grundschule. Weinheim 1984.\*
- Retter, H.: Aus dem Hörsaal der Natur. Eindrücke von einer Radwanderung. In: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Heft 2/1987, S. 53-59.
- Retter, H.: Kooperative Spiele und prosoziales Verhalten. In: Erler/Lachmann/Selg (Hrsg.): Spiel. Spiel und Spielmittel im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer. Bamberg 2. Aufl. 1988, S. 44-63.
- Röhrs, H.: Spiel und Sportspiel - ein Wechselverhältnis. Hannover 1981.\*
- Röhrs, H. (Hrs.): Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden 1981.\*
- Schäfer, G.: Spiel, Spielraum und Verständigung. Weinheim 1986.\*
- Scheuerl, H. (Hrsg.): Theorien des Spiels. 10. Aufl. 1975.\*
- Scheuerl, H.: Das Spiel. 9. Aufl. Weinheim 1973.\*
- Schilling, J.: 3 x 52 Gruppenstunden. München 1980.\*\*
- Schmidtchen/Erb: Analyse des Kinderspiels. Köln 1976.\*
- Schwandtner, M.: Spielen im Deutschunterricht. Heinsberg 1984.\*\*
- Schwäbisch/Siems: Anleitung zum sozialen Lernen. Reinbek 1978.\*\*
- Sibler/Riemer/Kuhn/Erni: Spiele ohne Sieger. Ravensburg 1976.\*\*
- Spiele ohne Tränen - kooperative Kinderspiele (Reihe), 4 Bände, Ettlingen 1985 ff.\*\*
- Sutton-Smith, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978.\*
- Sutton-Smith/Sutton-Smith: Hoppe, hoppe, Reiter. Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen. München 1986.\*\*
- Thiesen, P.: Kreatives Spiel mit Kindern Jugendlichen und Erwachsenen. München 1985.\*\*
- Vopel, K.: Interaktionsspiele, Heft 1-9. Hamburg 1974 ff.\*\*
- Walter, G.: Spielen im Sachunterricht. Heinsberg 1984.\*\*
- Warms, Else: Die spielende Klasse. Wuppertal 1976.\*\*

## **2. *Spiele, Arbeiten und Lernen in der Grundschule - unter besonderer Berücksichtigung des Erstunterrichts***

### **1. Die didaktische Funktion des Spiels in der Lernschule**

Ende der sechziger Jahre war in der Bundesrepublik Deutschland eine breite Bewegung zur Veränderung der Schule spürbar. Heinrich Roth (1969) als einer der führenden Köpfe dieser Bewegung setzte sich für eine neue Ortsbestimmung der Schule ein: Schule sei künftig als der Ort anzusehen, der die "optimale Organisation von Lernprozessen" zu gewährleisten habe. Als oberste Ziele dieser neuen Schule wurden "Lernen des Lernens", "kritische Kreativität", "Sozialkompetenz" und "Selbstbestimmung" genannt. Die heutige wissenschaftsorientierte Lern- und Leistungsschule, die das Ergebnis dieser neuen Sichtweise von Schule war, hat zum einen eine Fülle von Lehrmitteln und Medien in ihren Dienst genommen, die das Lernen in vielfältiger Weise unterstützen, sie hat zum anderen auch das *Spiel* als ein Mittel entdeckt, Unterrichtsziele in einer besonders handlungsorientierten Weise zu realisieren.

Die pädagogische Nutzung des Spiels kann sehr unterschiedliche Motive haben. In einer Schule, die ihre Hauptaufgabe in der optimalen Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse sieht, hat das Spiel eine klar definierte Funktion: Es leistet einen Beitrag zur Erreichung der unterrichtlichen Zielsetzungen. Dies gilt für die Regelspiele in der "neuen Mathematik" oder im Sportunterricht in gleicher Weise wie für Rollenspiele im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht, gilt für das Bauen mit einem Systembaukasten im Teilfach "Technik" ebenso wie für ein Planspiel im Rahmen des Gemeinschaftskunde-Unterrichtes. Alle genannten Spielformen kann man im weitesten Sinne des Wortes als "didaktisches Spiel" bezeichnen: Es unterscheidet sich vom freien *Spiel* der Kinder, wie man es in den Pausen oder außerhalb der Schule beobachten kann, vor allem darin, daß es keine Eigenwertigkeit besitzt, vielmehr vom Lehrer planmäßig eingesetzt und gesteuert wird, um eine bestimmte didaktische Zielvorstellung zu realisieren.

## 2. Lernspiele im Unterricht: Arbeitsmittel oder Spielmittel?

Eine ähnliche, den unterrichtlichen Lehrzielen dienende Funktion haben alle im Unterricht eingesetzten materialen Hilfsmittel (Lehr- und Lernmittel), für die Frommberger (1978), eine reformpädagogische Tradition wiederaufnehmend, den Terminus "Bildungsmittel" als Oberbegriff vorgeschlagen hat. Lernmittel sind - im Gegensatz zu den vom Lehrer benutzten Lehrmitteln - Bildungsmittel, die für die Hand des Schülers gedacht sind und *selbsttätiges* Lernen ermöglichen sollen. Nichts anderes meint der in der reformpädagogischen Bewegung Ende der zwanziger Jahre geprägte Begriff des Arbeitsmittels, für den Peter Petersen (1884-1952) die heute immer noch gültige Definition gab:

"Das Arbeitsmittel ist ein Gegenstand, der mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann" (Petersen 1963, 182).

Wenn vom *Lernmittel als Spielmittel* die Rede ist, erscheint es sinnvoll, auf diese Definition und die von Petersen begründete "Pädagogik der Arbeitsmittel" zurückzugehen. Sie steht unmittelbar im Zusammenhang mit dem freien Bildungserwerb der Schüler, wie er im Jena-Plan, dem von Petersen begründeten Schulversuch, üblich ist. Nach Petersen stehen die Arbeitsmittel

"im Dienst der Kulturübermittlung, besonders der Einführung in Techniken mit Richtung auf den Erwerb und die Beherrschung von Kulturgütern", sie sind "Rationalismen im Lernbetrieb der Schule im Dienst des Wissens, zum Erwerb dessen, was man jeweils heute können oder wissen muß . . ." (Petersen 1963, 189).

Neben der Arbeit, dem Gespräch und der Feier kennt der Jena-Plan auch das *Spiel* als eine Urform der Bildung. Nicht nur von Petersen, sondern auch von anderen Vertretern der Arbeitsmittelbewegung ist sehr bald die Möglichkeit erkannt worden, das Spiel didaktisch so zu nutzen, daß den "Selbstbildungsmitteln" (Bühnemann), dort wo es sinnvoll ist, eine spielähnliche Struktur unterlegt wird. Das Einüben, Festigen oder Wiederholen eines Wissensstoffes, einer Fertigkeit oder **was** immer das didaktische Ziel ist, soll als aktivierende (Spiel-)Tätigkeit vom Schüler erlebt werden, die durch vielfache Wiederholung zu den erwünschten Lerneffekten führt.

In den letzten 15 Jahren ist für die Schule - insbesondere für den Anfangsunterricht der Grundschule - eine Fülle von Bildungsmitteln entwickelt worden, die diesem Prinzip des "spielenden Lernens" folgt. So sprechen auch Grundschullehrer oft davon, sie würden Spielmittel im Unterricht einsetzen. Näheres Nachfragen erbringt dann fast immer, daß sie mit Spielmittel keinesfalls *Spielzeug* meinen, sondern "Lernspiele", die einen wichtigen Teil der Lernmittel-Ausstattung des Klassenraumes ausmachen. Sofern in der herkömmlichen Schule überhaupt von "Spielmitteln" die Rede war (und hier unterscheidet sich der Jena-Plan Peter Petersens kaum von der modernen Lernschule), dann handelt es sich genau genommen um *eine bestimmte Gruppe von Lernmitteln*, nämlich solche Lernmittel, die als Spielmittel im Unterricht einsetzbar sind. Die Bezeichnung "Lernspiel" oder auch "didaktische Spielmittel", die sich für diese Materialien eingebürgert hat, verweist auf ihren besonderen

Grenzcharakter. Sie nehmen eine Zwischenstellung ein zwischen den Lernmitteln (Arbeitsmitteln) einerseits und den Spielmitteln im Sinne von Spielzeug andererseits.

Weder die Frage, ob es sich beim Umgang mit Lernspielmaterialien um echtes Spiel oder um eine zielorientierte Arbeitstätigkeit handelt, noch das Problem einer angemessenen Bezeichnung für diese Gruppe der "Lernmittel mit Regelspielcharakter" ist bis heute befriedigend beantwortet bzw. gelöst worden. Denn der Terminus "Lernspiel" ist allzu unscharf und führt sofort zur Frage nach Abgrenzungskriterien zu anderen "normalen" Spielmitteln, deren Gebrauch Lernen keineswegs ausschließt. Letztlich impliziert jede Spielhandlung immer auch Lernerfahrungen. Ähnliche Probleme wirft die Bezeichnung "didaktische Spielmittel" auf: Schließlich können alle Bildungsmittel auch didaktisch genutzt werden. Ein Ball, der normalerweise Spielgegenstand ist, kann vom Lehrer auch zum Objekt einer Diskussion über die bei seinem Gebrauch wirksamen physikalischen Gesetze gemacht werden (Bürger 1981): So wird der Ball unversehens zum "didaktischen" Spielmittel. Auch andere Versuche, den Begriff "Lernspiel" durch eine genauere Bezeichnung abzulösen, wie sie zusammenfassend von Grond (1975) referiert werden, konnten das Abgrenzungsproblem nicht lösen.

Daraus erklärt sich das Mißverständnis, wenn bislang vom Spielmittel in der Schule gesprochen wurde, aber doch nur der Einsatz von Lernmitteln (Arbeitsmitteln) im Sinne von Lernspielmaterialien gemeint war. So bezeichnet Döring (1973, 26) in seiner Theorie der Unterrichtsmedien als Spielmittel in der Schule "alles Lehr- und Lernmaterial mit vorwiegend spielerischer Komponente" und beschreibt ihren historischen und systematischen Ort zutreffend als Teilbereich der Arbeitsmittelpädagogik. Wie wenig es beim Gebrauch solcher Materialien ursprünglich um "Spielen" im eigentlichen Sinn des Wortes ging, verdeutlicht Karl Prella (1951, 10), einer der Mitbegründer der Arbeitsmittelpädagogik:

"Die Lernspiele sind keine Beschäftigungsmittel, die frohe Stunden in das Arbeitsleben der Schule bringen. Lernspiele sind Arbeitsmittel, die in den Lehrgang eingeordnet sind und eine bestimmte Aufgabe enthalten. Sie haben keinen Selbstzweck, sondern helfen als Übungsbeispiele das Unterrichtsergebnis festigen und sichern."

Zu den Lernmitteln, die als Spielmittel in der Schule (insbesondere im Anfangsunterricht) eingesetzt werden, gehören alle Materialien, die nach dem Prinzip von Lotto-, Domino-, Puzzle-, Memory-, Quizspielen aufgebaut sind und die Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen im Sinne unterrichtsrelevanter Ziele fördern, wie zum Beispiel:

- Material zur kognitiven und psychomotorischen Funktionsschulung (Übung der Wahrnehmungsdifferenzierung; Schulung der Konzentration, der feinmotorischen Bewegungskoordination, der Denkfähigkeit);
- Material zur Förderung sprachlicher Kompetenz, zur Übung des Lesen- und Schreibenlernens;
- Material zur Förderung des Umgangs mit Zahlen und mathematischen Strukturen;
- Material zur Vermittlung elementaren Sachwissens.

Die besondere Mittelstellung der Lernspiele zwischen den Lernmitteln und den Spielmitteln läßt sich durch eine Beschreibung ihrer Struktur und ihrer Funktion im Unterricht verdeutlichen.

### **3. Struktur und Funktion von Lernspielen**

Mit der Struktur eines Lernmittels meinen wir seine materiale, formale und inhaltliche Beschaffenheit. Die wichtigsten pädagogischen Forderungen, die an die Struktur eines Lernmittels gestellt werden, lauten: Das Lernmittel soll

- einen genügend großen *Aufforderungscharakter* besitzen, das heißt es muß das Kind motivieren, damit umzugehen;
- eine dem kindlichen Verständnis angemessene Aufgabe enthalten, die zu bewältigen ist, zum Beispiel eine manuelle Übung, eine logische Zuordnung von Materialteilen, die Lösung einer Denkaufgabe;

- dem Kind ermöglichen, die richtige Lösung der Aufgabe bzw. die richtige Verwendung des Lernmittels selbst zu überprüfen (Erfolgskontrolle);
- für die Unterrichtsorganisation möglichst wenn zusätzliche Probleme schaffen (zum Beispiel Probleme der Hygiene, der Aufbewahrung, des Materialverschleißes).

Obwohl die Struktur eines Bildungsmittels von vornherein im Hinblick auf eine bestimmte pädagogische Funktion hin angelegt ist, sagt die Beschreibung der Aufgabenstruktur eines Materials nur zum Teil etwas über diese Funktion aus, weil in der Strukturbeschreibung die pädagogischen Situationen, in denen das Bildungsmittel seine Funktion erfüllen soll, unberücksichtigt bleiben.

Mit der Funktion eines Lernmittels bezeichnen wir seine pädagogische Bestimmung. Sie wird erschlossen durch die Frage

- nach den *psychischen Funktionen*, die das Lernmittel aktiviert (welche kognitiven oder psychomotorischen Leistungen sind Voraussetzung für die funktionsgerechte Bewältigung des Lernmittels?);
- nach den pädagogischen *Zielen*, die mit Hilfe des betreffenden Lernmittels realisiert werden sollen (was kann oder soll damit pädagogisch erreicht werden?);
- nach den *Einsatzmöglichkeiten* in den verschiedenen pädagogischen Situationen (wie - unter welchen unterrichtlichen Bedingungen - lassen sich die intendierten Ziele optimal realisieren?);
- nach dem *pädagogischen Ort* eines bestimmten Lernmittels in der Gesamtheit der jeweils vorhandenen Bildungsmittel.

Betrachten wir nun Struktur und *Funktion von Lernspielen*: Lernspiele besitzen inhaltliche Strukturmerkmale, die sie mit anderen Lernmitteln gemeinsam haben. Die formale Struktur, die dem Material unterlegt ist - und hier zeigt sich der entscheidende Unterschied zu jenen Lernmitteln, die *nicht* als Spielmittel einsetzbar sind -, entspricht der Form eines einfachen *Regelspiels* (zum Beispiel eines Lottospiels). Doch ist von der Struktur her kaum zu entscheiden, ob ein bestimmtes Material mehr als "Lernmittel mit vorwiegend spielerischer Komponente" oder als ein "Spielmittel mit intendiertem Lerneffekt" anzusehen ist. Die Übergänge sind hier fließend. Wenn zum Beispiel ein Lottospiel in der einen Situation als reines Spielmittel dienen kann, das gleiche Lottospiel in einer anderen Situation als Lernmittel für Unterrichtszwecke einsetzbar ist, so bestimmt letztlich die *Funktion* des Bildungsmittels, das heißt seine pädagogische Zielbestimmung und die Art seines Einsatzes, seinen Lernmittel- bzw. Spielmittelcharakter.

Lernspiele in der Schule haben nach herkömmlicher Auffassung die Funktion, Lernmittel zu sein, nämlich Kulturtechniken, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln oder zu festigen. Sie werden in der Schule bisher ausschließlich *didaktisch* genutzt, das heißt hinsichtlich bestimmter, vom Lehrer geplanter (und indirekt gesteuerter) Vermittlungsprozesse. Sowohl Arbeitsmittel als auch insbesondere Spielmittel besitzen jedoch eine *pädagogische* Funktion, die oft über die Möglichkeit einer nur didaktischen Nutzung weit hinausgeht. Diese pädagogische Funktion wird dann realisiert, wenn das Kind in einer von didaktischen Zielsetzungen weitgehend freien Situation *aus* eigenem Antrieb und mit *eigenen Intentionen* sich dem Material in freier *Selbsttätigkeit* zuwendet. je nach der Handlungsstruktur dieser Selbsttätigkeit kann es sich hierbei um eine Spieltätigkeit oder um eine Arbeitstätigkeit handeln.

Diese freie Aktivität, bei der die Kinder sowohl die Wahl zwischen verschiedenen Tätigkeits- und Materialangeboten besitzen, als auch selbständig ihre sozialen Beziehungen regulieren (Kleingruppe, Partnergruppe, Einzeltätigkeit), ist in der heutigen Lernschule weitgehend unbekannt und muß wieder neu etabliert werden.

Das pädagogische Selbstverständnis der Schule hat in den letzten 15 Jahren durch die Überbetonung des Lernbegriffs eine allzu einseitige Akzentsetzung erfahren. Der Begriff der Arbeit wurde durch den des Lernens ersetzt. Dieser Lernbegriff erscheint weitgehend eingeengt auf curricular geplantes, lehrergesteuertes Lernen, berücksichtigt aber kaum Lernprozesse, die sich durch freie Kommunika-

tion, freies Spiel und freie Arbeit ergeben. Als man erkannte, daß die moderne Lern- und Leistungsschule ein *Erziehungsdefizit* besitzt, wurde *soziales* Lernen im Sinne didaktisch strukturierter Rollenspiele und interaktionsfördernder Kommunikationstechniken "eingeübt", jedoch versäumt, eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Schulwirklichkeit zu schaffen.

Es erscheint sinnvoll, sowohl den Spielbegriff als auch den Lernbegriff von seinen didaktischen Einengungen zu befreien und beiden Begriffen ihren ursprünglich sehr weitgefaßten *pädagogischen* Bedeutungshorizont zurückzugeben. Erst dann kann eine *Pädagogik der Spielmittel* grundgelegt werden, die die Bedeutung des Spielmittels für eine kindgerechte Grundschule aufzeigt.

#### 4. Spielen, Arbeiten und Lernen - Begriffsbestimmungen

##### 4.1 Spielen

###### a) Was heißt "Spielen"?

Spielen ist eine bestimmte Form des *symbolischen* Handelns, die - normale Sozialisationsbedingungen vorausgesetzt - in der vorschulischen Kindheit spontan auftritt. Selbstbestimmtes Spiel wird allerdings durch die Bildungsinstitutionen, die das Kind in seiner weiteren Entwicklung durchläuft, eher zurückgedrängt als gefördert.

"Spielen" kann man als ein spezifisches Handlungssystem kennzeichnen, dessen Offenheit und Dynamik durch ein gewisses Ungleichgewicht der zum Ausgleich drängenden Handlungsimpulse, durch Erlebnisspannung, einen spannungsmindernden Ausgang und einen quasi-realen Raum-Zeit-Bezug bestimmt sind. Im Gegensatz zu anderen Formen zielgerichteten Handelns (zum Beispiel Arbeiten) weist die Struktur der Spielhandlung keine einsinnige Gerichtetheit auf, sondern steht in der Spannung gegengerichteter Pole des Erlebens und Verhaltens: Hingewiesen sei auf die Verschränkung von "realer" und "imaginärer" Spielwirklichkeit, von Selbstdarstellung und sozialer Interaktion, von Lust- und Konflikterleben, von Spontaneität des Handelns und gleichzeitiger Gebundenheit an Regeln, Rollen und Materialstrukturen.

Sofern sich das Spiel auf den Umgang mit Spielmitteln bezieht, lassen sich drei verschiedene Spielformen unterscheiden:

- Das *freie* Rollenspiel, das im Gegensatz zum "didaktischen" (lehrergelenkten) Rollenspiel in der Form freier Kommunikation zwischen Kind und Spielfiguren (zum Beispiel im imaginären Gespräch mit einer Puppe) oder zwischen verschiedenen Kindern stattfindet (zum Beispiel "Schaltergespräch" beim Gebrauch eines Kinderpost-Sets);
- Das *Regelspiel*, das als kompetitives Gesellschaftsspiel zumeist in der Form von Karten- und Brettspielen, aber auch in der Form verschiedener Arten von solitären Geschicklichkeitsspielen gespielt wird;
- Das *objektbezogene* Spiel, das einerseits an die Erziehung bestimmter Effekte gebunden ist (zum Beispiel die herabrollende Kugel eines Kugelturms), andererseits auf die Herstellung und Gestaltung von Materialprodukten abzielen kann (Bauen und Konstruieren). Das freie Bauspiel unterscheidet sich vom didaktisch vorgeplanten Umgang mit einem bestimmten Bausystem vor allem darin, die Kinder ihre Zielvorstellungen selbst festlegen und diese während des Herstellungsvorganges immer wieder verändern können.

###### b) Freispielsituationen

Freispielsituationen sind im Kindergarten etwas Selbstverständliches, im Unterricht der Grundschule dagegen noch ziemlich unbekannt. Eine Freispielsituation setzt voraus, daß den Kindern eine längere Zeitphase für freie Aktivitäten zur Verfügung gestellt wird, zum anderen Spielmittel-Angebote vorhanden sind, die sie nutzen können. Die Freispielsituation zeichnet sich dadurch aus, daß das einzelne Kind entscheiden kann, welchem Spielmittel es sich zuwendet und welche Spielpartner sich zusammentun. Eine Begrenzung dieser freien Entscheidungsmöglichkeit besteht ledig-

lich in dem vorhandenen Spielmittel-Angebot und den Entscheidungen der anderen Kinder für bestimmte Spielmittel und Spielpartner. Grundsätzlich ist die Art des Umgangs mit dem Material freigestellt (ausgenommen sind Destruktionshandlungen und absichtliches Stören). Es ist sicher sinnvoll, wenn der Erwachsene den Kindern den Sinn und die Funktionsweise eines noch unbekanntes, erstmals angebotenen Spielmittels erklärt. Die Nutzungsweise wird er aber nicht vorschreiben, sie findet lediglich ihre Begrenzung durch die jeweilige Struktur des Spielmittels, die etwa bei einem bestimmten Puzzle eben nur eine einzige Nutzungsform zuläßt. Bei anderen Spielmitteln ist es möglich, sie kreativ umzugestalten, neue Regeln zu erfinden usw. Ein didaktisches Lernziel (im Sinne der Steigerung von Wissen, Können, Fertigkeiten), das in einer bestimmten Freispielsituation durch den Umgang mit den verschiedenen Materialien realisiert werden soll, existiert nicht (im Gegensatz zur Übungs- und Arbeitssituation), wenn auch die Freispielsituation keineswegs frei ist von *pädagogischen* Zielvorstellungen. Nur sind diese Zielvorstellungen, gemessen am didaktischen Ziel einer einzelnen Unterrichtsstunde, sehr viel komplexer, auf einen längeren Zeitraum und auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes bezogen. Auswirkungen der Spielsituationen auf das Verhalten des Kindes sind nur innerhalb größerer Zeiträume zu erwarten und auch nur dann, wenn Freispielsituationen ständige Einrichtungen im Schulleben darstellen.

Die *Rolle des Lehrers* in der Freispielsituation weicht von der im Normalunterricht beträchtlich ab. Während der freien Spielaktivitäten der Kinder kommt dem Lehrer vor allem eine *Anreger- und Vermittlerrolle* zu. Er beobachtet die Kinder, gibt Hilfe zur Selbstregulierung von Konflikten, widmet sich zeitweise selbst dem Spiel innerhalb einer Gruppe, was sich besonders bei Regelspielen als sinnvoll erweist. Wenn es sich anbietet, können Freispielsituationen thematisch auch auf bestimmte Unterrichtseinheiten bezogen werden, und zwar über eine bestimmte Vorauswahl der Spielmittel durch den Lehrer. Das bietet sich bei geeigneten Unterrichtsthemen ("Wir kaufen ein", "Beim Arzt", "Der Verkehr auf unserer Straße") insbesondere für *das freie Rollenspiel* sowie für das *Bauen und Gestalten* an.

Spielmittel und Spielsituationen können also auch in den Dienst unterrichtlicher Lernziele gestellt werden, wenn sich dies anbietet. Wie bereits ausgeführt, wäre es allerdings allzu einseitig, den Sinn von Spielangeboten in der Schule nur darin sehen zu wollen, die Realisierung einzelner Stundenziele zu sichern.

## 4.2 Arbeiten

### a) Was heißt "Arbeiten"?

Als Grundform der unterrichtlichen Arbeit sind zu nennen: Das Herstellen eines (zumeist sinnvoll zu gebrauchenden) Produktes, das Lösen einer Aufgabe, das Einüben einer Fertigkeit.

*Arbeitssituationen* im Unterricht sind dadurch gekennzeichnet, daß Weg und Ziel der Arbeit von vornherein feststehen oder doch nur engen Veränderungsgrenzen unterliegen. Die Ergebnisse von Arbeitstätigkeiten sind relativ eindeutig als richtig oder falsch interpretierbar. Der Herstellungs- bzw. Lösungsweg setzt sich zumeist aus aufeinander aufbauenden Einzelschritten zusammen. Dem Lehrer kommt dabei die Aufgabe zu, den Arbeitsprozeß in seinen Einzelschritten zu planen, innerhalb der Arbeitssituation zu überwachen und das Ergebnis im Sinne einer Erfolgskontrolle zu bewerten, sofern dies nicht von den Schülern allein geleistet werden kann.

### b) Freiarbeit

Arbeit im Unterricht kann lehrergelenkt oder aber durch die Schüler selbstbestimmt, also frei, erfolgen. In der gegenwärtigen Schule überwiegt bei weitem lehrergelenkte Arbeit: der Schüler ist lediglich Ausführungsorgan der vom Lehrer geplanten und kontrollierten Arbeitsvorgänge.

Die Situation der *Freiarbeit* ist gegeben, wenn die Kinder die Art ihrer Arbeitstätigkeit selbst bestimmen können (vgl. Bert/Guhlke 1977, 26). Dazu ist notwendig, daß ein gewisses Angebot an Arbeitsmitteln und Arbeitsmöglichkeiten (zum Beispiel Aufgaben lösen, eine Bastelarbeit durchfüh-

ren, einen Text ausarbeiten) zur Verfügung steht. Die für Freiarbeit typische Sozialform ist die *Einzelsituation* des Kindes. Das schließt keineswegs aus, daß das freie Arbeiten entsprechend der Art der Aufgabenstellung gelegentlich nicht auch in der Partner- oder Gruppensituation möglich ist. Die Montessori-Pädagogik, deren Erziehungskonzept ganz auf den freien Bildungserwerb des Kindes im Umgang mit dem "Material" ausgerichtet ist, hat diesem Prinzip der Alleinarbeit dadurch Rechnung getragen, daß die Klassenräume mit Einzeltischen ausgestattet sind, die bei Bedarf zusammengeschieben werden können.

In der Situation der Freiarbeit kommt dem Lehrer ähnlich wie beim Freispiel eine indirekte Steuerungs- und Überwachungsfunktion zu: Er muß -sofern dies nötig ist - die Kinder in die Situation einweisen, die Kinder bei der Arbeit beobachten, muß dort helfen, wo dies unumgänglich erscheint, muß am Ende der Freiarbeitsphase schließlich die Arbeitsleistungen und -erfolge der Kinder, eventuell in Form einer gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse, zur Kenntnis nehmen und würdigen.

### c) Die pädagogische Situation "Spiel" und "Arbeit"

Wenn man mit Petersen Spiel und Arbeit (neben anderen Grundkategorien der Bildung) als wesentliche Formen des schulischen Bildungserwerbs betrachtet, dann besteht nach dem Gesagten die Möglichkeit, sie nicht nur als spezifische pädagogische Situationen zu kennzeichnen, sondern diese Situationen auch nach der Art der Lenkung (der "pädagogischen Führung") durch den Lehrer zu untergliedern. So ergeben sich vier verschiedene Situationen: Freies Spiel, gelenktes Spiel, freie Arbeit und gelenkte Arbeit.

Es gibt zahlreiche Übergänge vom freien Spiel zur freien Arbeit. Die Diskussion um die Definition der "Lernspiele" hat dies deutlich gemacht. Die Kennzeichnung der Struktur und Funktion von Lernspielmaterialien führt zu der Erkenntnis, daß sie die Materialgrundlage sowohl für Spiel- als auch für Arbeitssituationen bilden können. In der bisherigen praktischen Handhabung der Lernspiele überwogen allerdings eindeutig die Arbeitssituationen, vor die der Spielbegriff oft als beschönigendes Etikett gestellt wurde. Ob sich in einer Freiphase des Unterrichts, in der die Lehrkraft den Kindern die Art ihrer Aktivität freistellt, mehr Spieltätigkeiten oder mehr Arbeitstätigkeiten vorherrschen, hängt entscheidend ab von dem Tätigkeitsangebot, das heißt von der Ausstattung des Klassenraumes mit entsprechenden Spielmitteln und Arbeitsmitteln.

Die Art der zur Verfügung stehenden Bildungsmittel sollte in Korrespondenz zu den alterstypischen Tätigkeitsbedürfnissen und Interessen der Kinder gesehen werden. Diese stehen wiederum in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung der Kinder. So kann im ersten Grundschuljahr in den Phasen des freien Bildungserwerbs das Interesse der Kinder durchaus auf den Umgang mit Spielmitteln konzentriert sein, während mit dem zunehmenden Erwerb der Kulturtechniken auch Bedürfnisse erkennbar werden, Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen usw. in selbstbestimmter Tätigkeit auszuüben. In den folgenden Schuljahren kommen die Spielbedürfnisse der Kinder keineswegs völlig zum Erlöschen - wie unter Berufung auf eine falsch verstandene Entwicklungspsychologie oft behauptet wurde -, vielmehr ist davon auszugehen, daß sowohl Spiel- als auch Arbeitstätigkeiten Differenzierungen erfahren. Inwieweit sich der Schwerpunkt der Selbsttätigkeit von Spielsituationen hin zu Arbeitssituationen innerhalb der vier Grundschuljahre verlagert, wurde im Rahmen freier Bildungsangebote bislang noch kaum erforscht, ist aber Gegenstand eines vom Verfasser betreuten Forschungsprojektes über Spielmaterial im Erstunterricht der Grundschule, das 1980 mit ersten Klassen begonnen wurde und durch Einbeziehung weiterer Schülerjahrgänge fortgesetzt wird (Retter 1983).

## 4.3 Lernen

Lernen ist ein Prozeß, der im Gegensatz zum Spielen und Arbeiten nicht direkt beobachtbar ist. Wir sehen immer nur die *Ergebnisse* von Lernprozessen. Dennoch wird in der Alltagssprache Arbeiten und Lernen meist gleichgesetzt - aus einem einfachen Grund: Die Ergebnisse des Arbeitens sind

"vorzeigbar" und vom Lehrer kontrollierbar - insofern sind alle Arbeitsprozesse immer auch Lernprozesse.

Auch beim Spielen wird gelernt, nur sind die Ergebnisse von Spielprozessen nicht immer "vorzeigbar" und für den Lehrer direkt beobachtbar. Damit sich Spiel als "Lernerfolg" in entsprechenden Verhaltensänderungen beim Kind zeigt, ist es notwendig, in größeren Zeit- und Verhaltensdimensionen zu denken. Denn die im Spiel in Gang gesetzten Lernvorgänge sind relativ komplex: Kognitive und soziale Lernprozesse sind eng miteinander verbunden und haben eine auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes abzielende Wirkung.

Die Schule bleibt - ob mit oder ohne Spiel - eine Stätte des Lernens. Entscheidend für das pädagogische Selbstverständnis der Schule ist jedoch, was unter "Spielen" und "Lernen" verstanden wird. In bezug auf die Rolle des Spiels in der Schule lassen sich heute *drei Positionen* unterscheiden:

1. Spiel wird lediglich als eine mehr oder weniger verdeckte Form der Arbeit angesehen. Nicht etwa pädagogisch sinnvolles Spielzeug (wie noch im Kindergarten), sondern Arbeitsmittel und zielorientiert einsetzbare Lernspielmaterialien sind dafür notwendig.
2. Spielen ist (auch) Lernen, es trägt mit dazu bei, Verhaltensdefizite abzubauen, ist ein Gegengewicht gegenüber anstrengenden Übungs- und Arbeitssituationen. Wer diese Position vertritt, sieht im Spiel lediglich die Möglichkeit der Entlastung von den Zwängen einer arbeits- und leistungsorientierten Schule, die zu wenig auf die Bedürfnisse der Kinder Rücksicht nimmt.
3. Freies Spielen hat einen *Eigenwert* - auch in der Schule. Es bindet Lernerfahrungen an Lebenszusammenhänge, weil Spiel (außerhalb der Schule) nun einmal etwas Normales im Leben der Kinder ist.

Spiel, positiv gesehen, verändert die Schule in Richtung auf eine humane Lebensstätte des Kindes; es verändert die Rolle des Lehrers und motiviert die Kinder zum selbstbestimmten Handeln. Die Einsicht, daß das Üben und Arbeiten nach wie vor grundlegende Aktivitäten in der Schule darstellen, wird durch dieses neue Verständnis von Spiel keineswegs ignoriert, sondern erweitert durch die Erkenntnis, daß Spielen in "offenen" Situationen eine integrierende und fördernde Funktion in bezug auf alle anderen Formen des schulischen Bildungserwerbs besitzt.

Wenn wir im folgenden das Spiel in der Schule weiterverfolgen (wobei eine Beschränkung auf die Grundschule erfolgt), so wird zweierlei deutlich: Um selbstbestimmt in offenen pädagogischen Situationen spielen zu können, bedürfen die Kinder eines Angebotes an Spielmaterialien, so wie dies im Kindergarten auch der Fall ist. Diese Spielmaterialien sind Lernmittel nicht in dem eingeschränkten Sinne von Lernspielmaterialien, sondern in einem Verständnis von Lernen, das viel weiter gefaßt ist, und all jene subjektiven Erfahrungen einschließt, die durch Kommunikation, Selbstdarstellung und spontanes Handeln im Spiel gewonnen werden.

## **5. Die Wende zur kinderfreundlichen Grundschule**

Die Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland hat seit Anfang der achtziger Jahre einen erstaunlichen Wandel ihres Selbstverständnisses vollzogen. Das vor Jahrzehnten im Rahmen einer technokratischen Schulreform eingeführte Konzept der "Lern- und Leistungsschule" beginnt allmählich, einem Verständnis von Schule und Unterricht Platz zu machen, das den Gedanken der individuellen Förderung, der Persönlichkeitsbildung des Kindes und des Erziehungsauftrages der Schule in den Vordergrund rückt.

Dieses Bild einer kinderfreundlichen Grundschule, die nicht nur Ort des Lernens, sondern auch *gemeinschaftsbildende Lebensstätte* sein will, kommt in den neueren Richtlinien einzelner Bundesländer deutlich zum Ausdruck. So heißt es in den Grundschulrichtlinien von Nordrhein-Westfalen:

"Die Grundschule soll eine Stätte sein, in der sich das Lernen für die Kinder in einer freien und befreienden Atmosphäre vollziehen kann und in der sich die Kinder glücklich fühlen" (Kindergarten und Schule, 11).

Auf dem Grundschul-Symposium in Soest im März 1981 bekräftigte Kultusminister Girgensohn diesen Grundsatz der Kindzentriertheit:

"Die Erziehungsaufgabe der Grundschule erschöpft sich nicht in der Stoffvermittlung und in Lernkontrollen. . . . Wenn die Grundschule auf das individuelle und gesellschaftliche Leben vorbereiten will, dann muß sie den Kindern eine Schulzeit ermöglichen, die sie als persönlich befriedigend erleben" (Girgensohn 1981, 22).

In einem Erlaß zur Arbeit in der Grundschule führte der niedersächsische Kultusminister in ähnlicher Weise aus:

"...Im Schulleben kommt das grundlegende pädagogische Konzept von Erziehung und Unterricht zum Ausdruck. Alle Formen, in denen sich Erziehung und Lernen in der Grundschule vollziehen, sind Teile des Schullebens. In diesem Zusammenhang wird Schule zum Übungs-, Erprobungs- und Erfahrungsfeld für Formen und Möglichkeiten der individuellen und gemeinsamen Lebensgestaltung. Das tägliche Zusammenleben und die Art des Umgangs miteinander prägen das Schulleben. Auf dieser Grundlage bilden Spiele, Feiern und Geselligkeit Höhepunkte" (Die Arbeit in der Grundschule 1981, 118 f.)

Wohlmeinende ministerielle Verlautbarungen müssen solange realitätsfern klingen, wie dem Lehrer im Schulalltag die Mittel vorenthalten bleiben, das Ziel einer kinderfreundlichen Grundschule auch zu verwirklichen. Soweit versucht wurde, dieses Ziel durch didaktische Verbesserungen zu erreichen, wurde vor allem deutlich, daß ein effektiver Unterricht noch keinen Beitrag zur Erfüllung der allgemeinen Bildungsziele der Grundschule - wie Sozialkompetenz, Selbständigkeit, Kreativität - leistet. Im Gegenteil: Didaktische Effektivität im Sinne einer noch schnelleren und umfangreicheren Stoffvermittlung wird vom Kind eher als zusätzliche Belastung zu den ohnehin bestehenden Lernzwängen empfunden, womit allgemeine Zielsetzungen der Persönlichkeitsförderung vollends ins Hintertreffen geraten.

Ein Weg, der aus diesem Dilemma führt, besteht für die Grundschule darin, pädagogische Prinzipien stärker zu berücksichtigen, wie sie für die *Kindergartenpädagogik* selbstverständlich sind.

- Das Prinzip des Gemeinschaftslebens einer Gruppe, die Förderung sozialer Verhaltensweisen, die Handlungsfreiheit des Kindes bei der Entscheidung für bestimmte Aktivitäten;
- die Offenheit der Situationen in bezug auf Kommunikationsmöglichkeiten, flexible Zeitpläne und Gruppierungen, die Bildung auch altersheterogener Lerngruppen;
- ein hoher Grad an Entscheidungsfreiheit des Erziehenden in bezug auf die Gestaltung seiner Arbeit (die in der Schule oft durch organisatorisch-institutionelle Hindernisse eingeschränkt ist);
- eine überschaubare, mit Spiel- und Lernmitteln ausgestattete Umwelt, die die Kinder zum Erproben, zu selbsttätigem Handeln und zu freiem Spiel auffordert (Retter 1979, 380).

Es ist offensichtlich, daß unter dem Aspekt eines gleitenden Überganges zwischen Kindergarten und Schule den Spielmitteln im ersten und zweiten Schuljahr eine besonders wichtige Integrationsfunktion zukommt. Viele Kinder, die eingeschult werden, zeigen eine auffällige Unsicherheit in ihrem Spielverhalten. Der Erwerb von "Spielfähigkeit" ist denn auch als eine der wichtigsten allgemeinen Zielsetzungen der Grundschule anzusehen, die über freie Spielangebote in Fortsetzung der pädagogischen Bemühungen des Kindergartens realisiert werden kann.

## **6. Die Erziehungs- und Bildungsfunktion von Spielmitteln**

Entgegen der landläufigen Ansicht, daß Spielzeug in der Schule nichts zu suchen habe, bahnt sich heute die Erkenntnis an, daß durch ein ausgewogenes Angebot an Spielmitteln in der Grundschule nicht nur das Übergangsproblem vom Kindergarten in die erste Klasse abgemildert werden kann,

sondern dem Umgang mit Spielmitteln im Sinne freier Spieltätigkeiten in der Schule generell pädagogische Bedeutung zukommt. Man kann dies auch unter dem Aspekt einer "Freizeitpädagogik in der Schule" begründen (Opaschowski 1977; Nahrstedt/Buddrus 1979; Breder 1980), sollte sich aber darüber klar sein, daß die Einführung eines "Spiel-Curriculums" mit festen Spielstunden noch keine Veränderung der Schule im gewünschten Sinne bewirken muß, sondern unter Umständen die Gefahr heraufbeschwört, ein neues Fach "Spielen" zu etablieren, das die Funktion eines kompensatorischen Anhängsels einer ansonsten spielfeindlichen Schulwirklichkeit haben könnte. Sinnvoller scheint es zu sein, freie Spielangebote in "Offenen Situationen" anzubieten, wann immer sich dafür Gelegenheit bietet. Allerdings muß sichergestellt sein, daß die Wochenstundentafel genügend Raum für "freie Aktivitäten" läßt.

Spielmittel sind Lernmittel im pädagogischen Sinn und beziehen sich auf die nicht fachgebundenen Bildungs- und Erziehungsziele der Grundschule. So haben Spielmittel die Aufgabe,

- Spielfähigkeit, kreatives Gestalten und spontanes Verhalten von Kindern zu fördern;
- Kinder zur Selbstdarstellung, zur Kommunikation und zum sozialen Handeln aufzufordern;
- die Entscheidungskompetenz von Kindern und die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse zu fördern;
- kognitives, motorisches und soziales Lernen durch Spielhandlungen in einen sinnstiftenden Erlebniszusammenhang zu bringen.

In diesem Sinne sind Spielmittel vom Lehrer in sehr verschiedener Weise einsetzbar, etwa als diagnostisches Instrument bei der Beobachtung und Beurteilung von Kindern;

- als gezielte therapeutische Hilfe bei Verhaltensauffälligkeiten oder Ausfällen in einzelnen Leistungsbereichen;
- als Maßnahme der inneren Differenzierung zum Zwecke individueller oder gruppenbezogener (Spiel-)Förderung; -
- als frei zugängliches Materialangebot, das Kindern zum Freispiel zur Verfügung steht.

Der zuletzt genannte Punkt, das frei zugängliche Materialangebot, ist entscheidend und stellt das eigentlich Neue für die Schule dar. Doch nach welchen Kriterien ist Spielzeug für die Schule auszuwählen?

Der Verfasser stand vor diesem Problem, als er die wissenschaftliche Begleitung eines Projektes übernahm, das die Erstellung und Überprüfung eines Inventars von Bildungsmitteln (mit dem Schwerpunkt Spielmittel) in ersten Grundschulklassen zum Ziel hatte. Die Frage, welche Materialien für Freispiel- und Freiarbeitssituationen bei der Einrichtung von Klassenräumen überhaupt zu berücksichtigen sind, führte zu folgender Gliederung der Materialbereiche:

1. *Regelspiele*: Gesellschaftsspiele; einfache Karten- und Brettspiele (Strategie- und Zufallsspiele);
2. *Spiel- und Lernmaterialien zur kognitiven Förderung*: Umgang mit Zahlen, Mengen und Buchstaben; Leselernspiele; sprachliches Denken und Artikulieren; sonstige Lotto-, Domino- Memory-Spiele; Puzzle;
3. *Spiel- und Lernmaterialien zur motorischen Förderung*: zur Übung von Feinmotorik und Geschicklichkeit; Aufziehperlen; Materialien zum Schreiben und Malen;
4. *Spiel- und Lernmaterialien zum sachkundlich-naturwissenschaftlichen Bereich*: zur Verkehrserziehung; zum Messen, Wiegen, Vergleichen-;
5. *Materialien für Rollenspiele sowie zur sozial-emotionalen Förderung*: Stofftiere, Handpuppen, Spielgeschirr, Haushaltsgerät, Rollenspielsets (zum Beispiel Arztkoffer), Aufstellfiguren;
6. *Materialien zum Bauen und Gestalten*: Holzbauklötze, Bausysteme, Spielfahrzeuge, Spieleisenbahn;
7. *Handwerkliches Gestalten*: Kneten und Modellieren, Stricken, Werken, Klebemittel, Werkzeug;
8. *Bilder-, Erstlese-, Vorlese-, Sachbücher*.

Aus der Übersicht geht hervor, daß die Spielmittel gegenüber den Lern- und Arbeitsmitteln keinen streng abgrenzbaren Bereich bilden, sondern daß es sich innerhalb der Bildungsmittel um zwei verschiedene Schwerpunkte eines Gesamtangebotes handelt. Materialien, die lehrgangsgebunden und in der derzeitigen Grundausstattung der Schule vorhanden sind, wurden in dem Erprobungsprogramm nicht berücksichtigt (zum Beispiel Logische Blöcke, Orff-Instrumente u. a.).

So wichtig es für den Lehrer ist, Spiel und Arbeit nach objektiven Kriterien unterscheiden zu können, so sinnvoll wird es in der Praxis sein, neben reinen Spiel- bzw. Arbeitssituationen auch solche pädagogische Situationen einzuplanen, bei denen das einzelne Kind selbst entscheiden kann, ob es entweder spielen oder arbeiten möchte. Wenn neben den Spielmitteln im Rahmen freier Aktivitäten auch andere Betätigungsangebote wie Lesen, Malen, Schreiben, Werken usw. vorhanden sind, verbreitern sich die Wahlmöglichkeiten für die Kinder. Vor allem verhindert man damit, daß das Spielen zu einem von den anderen Unterrichtsaktivitäten völlig losgelöstem Bereich oder gar zu einem Unterrichtsfach (mit Belohnungscharakter!) wird. Im übrigen wäre den Zielen einer Spielförderung durch Freispiel-Angebote im Unterricht nichts abträglicher als die Annahme, die Kinder müßten mit Spielmitteln überhäuft werden. Aus dem Gesamtangebot in Frage kommender Materialien wählen die Lehrkräfte exemplarisch einzelne Spielmittel aus. Dabei ist es notwendig, den Klassen- bzw. Gruppenraum durch die Materialangebote so klar zu durchgliedern und zu strukturieren, daß die Kinder wissen, an welchen Orten die einzelnen Materialien liegen und welche Raumzonen den einzelnen Aktivitäten vorbehalten sind: Bau-Ecke mit Bauteppich, Lese-Ecke, Spielhaus bzw. Spielküche, Naßzone, "Experimentiertisch" (mit Materialien zum Wiegen, Messen usw.) sind solche Bereiche, die den Klassenraum in eine überschaubare "Spiel- und Lernwelt" durchgliedern, in der sich die Kinder heimisch fühlen. Regelspiele können zumeist an den Schülertischen durchgeführt werden.

## **7. Spielmittelberatung - eine neue Aufgabe**

Wer von der pädagogischen Notwendigkeit von Spielmitteln in der Schule überzeugt ist, wird nach Möglichkeiten suchen, den Gedanken in die Tat umzusetzen. Dies erfordert zunächst Aufklärungsarbeit in der Öffentlichkeit, insbesondere bei Eltern und Schulträgern. Es sind gewisse zusätzliche finanzielle Mittel für eine Ausstattung mit Spielmitteln (einschließlich offener Regale, Raumteiler usw.) notwendig, die aber auch durch Etatumschichtungen erbracht werden können. Bisherige Erfahrungen zeigen, daß dieses Problem lösbar ist, vor allem dann, wenn die Veränderungen in der Praxis, die mit freien Angeboten von Bildungsmitteln erreicht werden, überzeugen können und der Öffentlichkeit bewußt gemacht werden.

Die Einrichtung von Klassenräumen mit Spielmitteln und die Möglichkeiten ihres pädagogischen Einsatzes stellt den Lehrer vor eine neue Situation, für die er künftig im Rahmen der Hochschulausbildung durch besondere Lehrveranstaltungen, im Rahmen der Schulpraxis durch Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen zum Thema "Spielmittel" sachkundig gemacht werden sollte. Allgemeine Grundlagen einer Beratung in bezug auf Spielmittel fehlen noch weitgehend, wie zum Beispiel

Orientierung über Angebotslage, Bezugsquellen, Marktveränderungen, Bedarfsanalysen;

Verfahren zur Überprüfung der Qualität vergleichbarer Materialien;

Erkenntnisse über langfristige Auswirkungen bestimmter Materialgruppen auf Unterrichtskonzepte und Schülerverhalten;

Erkenntnisse über strukturelle und funktionale Bezüge zu anderen Bildungsmitteln. Das Gesagte gilt in gewissem Maße für die Bildungsmittelberatung generell, ist doch die Notwendigkeit für eine Beratungstätigkeit in diesem pädagogischen Bereich erst seit kurzem in den pädagogischen Bewußtseinshorizont gerückt (Frommberger/Freyhoff/Klejdzinski 1980). Im Gegensatz zu den in der Schule schon lange gebräuchlichen Medien und Unterrichtsmitteln stellen die Spielmittel aber nicht nur einen völlig neuen Bereich dar, sie bedürften aufgrund ihrer komplexen Wirkung, einer Vielzahl unterschiedlicher Materialgruppen und der Vielfältigkeit ihrer Anwendbarkeit auch einer besonde-

ren Orientierung und Beratung, die derzeit bereits von den wenigen Schulen geleistet werden könnte, die über Erfahrungen mit Spielmitteln verfügen (vgl. Anschriftenliste am Ende des Beitrages).

## 8. Ergebnisse einer Erprobung von Spielmitteln im ersten Schuljahr

An dem Erprobungsprogramm für Bildungsmittel im Anfangsunterricht (mit dem Schwerpunkt Spielmittel), das im Schuljahr 1980/81 durchgeführt wurde, nahmen über dreißig Klassen von acht Grundschulen in Nordrhein-Westfalen teil. Ausführliche Praxisberichte finden sich in der Zeitschrift "Spielmittel" (Heft 1/1982, W. Nostheide Verlag, Bamberg) und bei Retter (1983). Hier sollen nur einige Kurzberichte vom Schuljahrsbeginn und ein abschließendes Resümee Beteiligter einen Eindruck geben, wie sich die Schule durch Spielmittel verändern kann, wobei der Einstellung der Lehrkräfte zu ihrer Aufgabe entscheidende Bedeutung zukommt:

Den Eltern, die an dieser Schule bereits vor dem ersten Schultag zu einer Zusammenkunft eingeladen waren, wurde deutlich gemacht, "daß diesmal die Lehrer sicherlich bemüht sind, den Kindern das Wesentliche im ersten Schuljahr beizubringen, vom Stoffplan her, meine ich. Nur wird man vielleicht nicht anstreben, möglichst wesentlich mehr den Kindern beizubringen, wie man das sonst gerne getan hat - auf Kosten der Lernfreude der Kinder. Im Grunde genommen sollen die Kinder zu glücklichen Kindern erzogen werden ... Wenn wir erreichen, daß die Kinder gern zur Schule gehen, daß die Schule ihnen Spaß macht, dann haben wir schon sehr viel erreicht. Persönlich bin ich der Meinung, daß Kinder, die gern in die Schule gehen, leichter, vielleicht auch mehr und besser lernen" (Sieglinde Hofmann-Credner, Burbach).

Nach dem übereinstimmenden Urteil der Lehrkräfte wirkt sich das Spielmittelanangebot sehr positiv aus bei der Überwindung typischer Anfangsschwierigkeiten, die Schulanfänger haben, wenn sie über mehrere Stunden hinweg mit anderen, zumeist noch fremden Kindern zusammen sind und Konzentration für den Unterricht aufbringen sollen.

"Mir fielen in dieser Stunde einige jungen auf, die mit Autos spielten. Sie fuhren mit den Autos durch die Klasse. Sie brauchten die Bewegung. Ein junge, der sonst im Unterricht große Konzentrationsschwierigkeiten zeigt, mit Fäusten auf den Tisch trommelt, mit den Füßen stampft, singt oder auch in die Klasse ruft, fiel mir besonders auf. Er verhielt sich beim Spiel viel ausgeglichener. Er hatte den "Bauernhof" gewählt und versuchte, dafür die Teile zusammenzustecken. Als es ihm zum Schluß nicht gelang, holte er meine Hilfe. Er räumte zum Schluß auch seine Sachen wieder ein. Als alle Kinder aufhören mußten zu spielen, da die Stunde beendet war, war er nicht von den Spielsachen fortzubewegen. Für diesen Jungen ist das Spielangebot bestimmt sehr wichtig" (Erika Menzel, Westerkappeln).

"Das Vorhandensein von Spielmaterial in der Klasse und das freie Darüber-verfügenkönnen schaffen eine sehr positive und familiäre Atmosphäre in der Klasse. Zum Beispiel: Eine Gruppe sitzt auf dem Spielteppich und hört eine Geschichte oder die Kinder kommen viel schneller und intensiver in Kontakt miteinander als früher, helfen sich ganz selbstverständlich, und die meisten lassen sich auch helfen. Die Chance, sich zu entfalten und Beachtung zu finden, scheint mir wesentlich größer. Der Lehrer hat doch viel mehr Zeit, sich mit einzelnen Kindern oder einer Kleingruppe zu befassen, und er hat Zeit, sich mit langsameren Kindern zu beschäftigen, da die übrigen Kinder sich, wenn sie fertig sind, ein Spiel aussuchen und sich selbständig beschäftigen können" (Monika Hans, Dortmund).

Spielmittel in der Schule eröffnen insbesondere im Erstunterricht neue pädagogische Möglichkeiten, aber sie dürfen in ihrer Wirkung auch nicht überschätzt werden. Sie sind keinesfalls ein Allheilmittel gegen alle Gebrechen der Grundschule. Weder kann erwartet werden, daß mit Hilfe freier Spielangebote verhaltensgestörte Kinder symptomfrei werden, noch können größere Leistungsrückstände durch "Spielen" aufgeholt werden. Man muß als Lehrer sogar eine Reihe zusätzlicher pädagogischer Probleme einkalkulieren, wenn man freie Spielangebote durchführt: Es ist manchmal mit einem erhöhten Lärmpegel zu rechnen, es müssen gegebenenfalls Regelungen für allzu beliebte Spielmit-

tel, für das Aufräumen, für den Übergang vom Freispiel zur unterrichtlichen Arbeit (und umgekehrt) gefunden werden. Dennoch: Nach den bisherigen Erfahrungen sind die an dem Projekt beteiligten Lehrkräfte der Ansicht, daß die positiven Aspekte der freien Spielangebote bei weitem überwiegen gegenüber den Problemen, die sie verursachen können.

Am Ende des Schuljahres wird von dem Schulleiter einer Projektschule folgende Stellungnahme abgegeben:

Das Projekt hat das Schulleben bereichert, einen Schritt zur Veränderung der Schule zu mehr Kindgemäßheit hin getan und auch das Lehrerverhalten positiv beeinflusst. Die intensive Beobachtung beim Einsatz der Spielmittel hat über das eigentliche Projekt hinaus für die Lehrer eine Fülle von Erkenntnissen über das Verhalten und Lernvermögen der einzelnen Kinder gebracht. Besonders erfreulich war weiterhin, daß kein Lehrer unter "Erfolgszwang" stand und die wissenschaftliche Begleitung uns volle pädagogische Freiheit ließ. In den vier Klassen kam es naturgemäß manchmal zu unterschiedlichen Ergebnissen und Schwerpunkten. Allgemein läßt sich aber für die Schule folgendes feststellen:

1. Die Kinder gehen besonders gern zur Schule.
2. Vom ersten Schultag an wurde der volle Zeitplan gefahren. Ermüdungserscheinungen bei den Kindern wurden aufgefangen.
3. Das Spiel gehört zum Menschsein und hat für die Entwicklung des Kindes einen hohen Stellenwert. Einige Kinder konnten anfangs noch nicht richtig spielen, sie hatten auf diesem Gebiet ihrer Entwicklung erhebliche Rückstände aufzuholen.
4. Das Spiel fördert soziale Kontakte und die Integration in den Klassenverband (besonders auch der ausländischen Schüler!).
5. Durch Spielen können Aggressionen abgebaut werden.
6. Wesentliche Voraussetzungen für Partner- und Gruppenarbeit werden geschaffen.
7. Das Spielen führt zur Differenzierung. Unser Bemühen, differenzierter zu arbeiten, wird ganz von selbst durch die vielen unterschiedlichen Materialien in die Tat umgesetzt.
8. Von seiten der Eltern gab es keinerlei negative Reaktionen.
9. Der Leistungsstand der Klassen ist mindestens so hoch wie in Klassen, in denen keine Spielmittel eingesetzt wurden, obwohl für das Spiel keine Mehrstunden zur Verfügung standen.

Probleme: Theoretisch könnte es zu folgenden Problemen kommen:

1. Der Lärmpegel wird zu hoch.
2. Bestimmte Spiele und Spielsituationen könnten Aggressionen wecken.
3. Das reiche Angebot an Spielmitteln kann dazu führen, andere Spielmöglichkeiten (Rollenspiel ohne Materialien, Fingerspiele, Bewegungsspiele, Spiele im Freien usw.) zu vernachlässigen.
4. Da der Einsatz der Spielmittel den Unterricht auflockert und interessant macht, könnte evtl. dem notwendigen Wechsel der Unterrichtsform (Unterrichtsgespräch, Tafelarbeit, Stillarbeit, Medieneinsatz usw.) nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die angeführten Probleme sind an unserer Schule nicht aufgetreten. Es muß dahingestellt bleiben, ob es sich demnach um keine echten Probleme handelt oder ob die Lehrer diese erkannten und sich - bewußt oder auch unbewußt - dementsprechend verhielten (Wilhelm Bernhard, Kierspe).

Über ähnlich positive Erfahrung mit den Einführung von Freispiel und spielbezogenen Lernformen an Grundschulen der Stadt Wien berichteten Hartmann/Neugebauer/Rieß (1988). Eine aktuelle Übersicht über gegenwärtige Ansätze zum Freispiel in der Grundschule bietet Lorenzen (1996).

## Literatur

- Bert, E. M./J. Guhlke: Nun differenziert mal schön, Frankfurt a. M. 1977.  
 Breder, A.: Spielstunde, in: Animation 1980, 340 - 342.

- Bürger, W.: Ball- und Kugelspiele. In: Spielmittel 1 (1981), H. 3, 11 - 18.
- Die Arbeit in der Grundschule. Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers vom 7. 5. 1981, in: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 33 (1981), 112 - 119.
- Döring, K. W.: Lehr- und Lernmittel - Medien des Unterrichts, 2. Aufl. Weinheim 1973.
- Frommberger, H.: Bildungsmittelberatung - Bestimmung eines neuen Begriffs, in: Frommberger, H. (unter Mitarbeit von Budde, H. / Klejdzinski, K.-H.): Bildungsmittelberatung, Dortmund 1978 (Schriften der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der PH Ruhr Abt. Dortmund).
- Frommberger, H./U. Freyhoff/K.-H. Klejdzinski (Hrsg.): Bildungsmittelberatung - Entwicklung eines Instrumentariums zur Bildungsmittelberatung, Dortmund 1980. (Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, Werkheft 14)
- Girgensohn, J.: Die Grundschule als Fundament unseres Bildungswesens. In: Spielmittel 1 (1981), H. 3, 19 - 26.
- Grond, M.: Lernspielmaterialien für die Vorschulerziehung, Ratingen 1975.
- Hartmann, W./R. Neugebauer/A. Rieß: Spiel und elementares Lernen. Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule. Wien 1988.
- Kindergarten und Grundschule, hrsg. v. Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen und vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Bochum 1978.
- Klinke W./H. Mieskes: Schulpädagogische Aspekte des Spieles, der Spiel- und Arbeitsmittel, München 1979.
- Lorenzen, G.: Das Freispiel in der Grundschule. München 1996.
- Nahrstedt, W./V. Buddrus: Freizeitschule, Stuttgart 1979.
- Opaschowski, H.W.: Freizeitpädagogik in der Schule, Bad Heilbrunn 1977.
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts, 2. Aufl. Braunschweig 1963.
- Prelle, K.: Arbeitsmittel für die Volksschule, Essen 1951.
- Retter, H.: Spielzeug, Weinheim 1979.
- Retter, H.: Spielmittel im Erstunterricht. Weinheim 1983. [erschienen 1984]
- Roth, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: H. Roth: Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Hannover 1969, 56 - 76.
- Spielmittel - Wissenschaft, Forschung und Praxis. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Beirat der Arbeitsgemeinschaft Spielzeug e. V., Bamberg 1970.
- Erschienen in: Karl Josef Kreuzer (Hrsg): Handbuch der Spielpädagogik [in vier Bänden]. Bd 2. Düsseldorf 1984. (leicht verändert)*

### **3. Das Gefangenen-Dilemma**

#### *Literatur*

Axelrod, R.: Die Evolution der Kooperation. München 1988

#### **Der Vorfall**

Die Polizei hat zwei Männer festgenommen, die im Verdacht stehen, einen Raubüberfall begangen zu haben. Beweisen kann man ihnen jedoch nichts. Beide Männer sind in verschiedenen Zellen untergebracht und haben keinen Kontakt miteinander; der Staatsanwalt befragt jeden einzeln. Beide wissen, daß das Schlimmste, was ihnen geschehen kann, wenn sie die Tat *leugnen*, eine geringfügige Strafe ist wegen Landstreicherei (3 Wochen Gefängnis). Wenn einer die Tat *leugnet* und der andere die Tat *gesteht*, so wird der Geständige als "Kronzeuge" freigesprochen, während der Leugner mit der Höchststrafe rechnen muß (3 Jahre Gefängnis). Gestehen beide, so werden beide mit der Strenge des Gesetzes bestraft (1 Jahr Gefängnis).

Wie verhält sich jeder der beiden? Ist es besser zu leugnen oder zu gestehen? Beide Männer sind allein, keiner kennt die Entscheidung des anderen.

Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten? Wovon hängt Ihre Entscheidung ab?

### Entscheidungsverhalten als Spielhandlung

Beide Männer werden im folgenden A und B genannt. Ihr Schicksal, das sie selbst entscheiden, wird als Entscheidungsspiel in der folgenden Matrix dargestellt. „Zeilenspieler A“ spielt gegen „Spaltenspieler B“.

Zur Auszahlungsmatrix: Die jeweils vor dem Schrägstrich genannte Zahl ist die Auszahlung für den *Zeilenspieler A*, die Zahl hinter dem Schrägstrich ist die Auszahlung für den *Spaltenspieler B*.

		B	
		leugnen	gestehen
A	leugnen	3 W. / 3 W.	3 J. / 0
	gestehen	0 / 3 J.	1 J. / 1 J.

#### Erläuterung:

Beim GEFANGENEN-DILEMMA besteht die "Kooperation" der beiden Spieler darin, dass sie "zusammenhalten", also beide leugnen, wofür sie nur 3 Wochen Gefängnis zu erwarten haben. Der Staatsanwalt weiß das; er hat deshalb jedem der beiden Gangster eine große "Belohnung" - nämlich ohne Strafe davon zukommen - in Aussicht gestellt, um zu erreichen, dass einer der beiden Gangster den anderen "hereinlegt" (d.h. die Tat gesteht).

Das folgende Entscheidungsspiel hat die Struktur des Gefangenen-Dilemmas. Allerdings besteht jetzt das Ziel jedes Spielers darin, möglichst viele Punkte zu sammeln.

		B	
		Kooperation	Defektion
A	Kooperation	3 / 3	0 / 5
	Defektion	5 / 0	1 / 1

Das Dilemma liegt darin, daß es für jeden Spieler unabhängig vom Verhalten des anderen günstiger ist zu defektieren, dass jedoch beiderseitige Defektion für jeden Spieler ungünstiger ist als Kooperation. Das optimalste Ergebnis wird nur durch Kooperation erzielt, aber dies setzt voraus, dass ich dem anderen vertrauen kann.

Unser Sicherheitsbedürfnis sagt uns, dass wir dem anderen nicht trauen können, denn er kann mich hereinlegen, während ich mich kooperationsbereit zeige. Gerade dies aber verhindert Kooperation, die zu einem besseren Ergebnis führt. Die Verlockung, durch Defektion das Vertrauen (Kooperationsbereitschaft) des anderen zu missbrauchen und den eigenen Gewinn zu optimieren bzw. den Gewinn des anderen zu minimieren, bleibt natürlich bestehen und macht es notwendig, über längere Zeit einander wechselseitig zu vertrauen. Individuelle Rationalität - unabhängig von der möglichen Kooperationsbereitschaft des anderen - führt zu einem schlechteren Ergebnis als gemeinsame Übereinstimmung.

#### **Zur optimalen Strategie:**

Bei nur einem Spieldurchgang und unbekanntem (nicht vertrauenswürdigem) Gegner wird man defektieren. Wie aber ist die optimale Strategie bei einer unendlich großen Zahl von Spieldurchgängen?

Führende Computerwissenschaftler und Spieltheoretiker in den USA wurden aufgefordert, eine beste Strategie für ein Computerprogramm auf der Grundlage der obigen Auszahlungsmatrix zu entwickeln. Es spielten ca. 50 Programme gegeneinander mit jeweils 200 Spieldurchgängen.

Das beste Programm hatte den Namen TIT FOR TAT („Wie du mir, so ich dir“) Es hat folgende Strategie:

Kooperiere beim 1. Zug und tue dann das, was der Gegner im vorherigen Zug getan hat.

Allen Teilnehmern wurden die Strategien der beteiligten Programme und ihre Ergebnisse mitgeteilt. Auf der Basis der gewonnenen Erfahrung sollte jeder versuchen, ein verbessertes oder eine neues Programm für einen zweiten Durchgang zu schreiben. Man führte ein zweites Turnier durch. Ergebnis:

TIT FOR TAT wurde auch bei einem zweiten Durchgang Sieger.

Vier Eigenschaften begründen seinen Erfolg:

1. Vermeidung eines unnötigen Konfliktes durch eigene Kooperation solange der andere Spieler kooperiert:
2. Provozierbarkeit angesichts einer unnötigen Defektion durch den anderen.
3. Nachsichtigkeit nach der Antwort auf eine Provokation
4. Verständlichkeit des Verhaltens, damit der andere Spieler sich an das Verhaltensmuster des Spielers anpassen kann.

Eine andere (die zunächst naheliegende) Strategie ist: Immer Defektion - mit dem Nachteil einer Gewinn-Minimierung, wenn der Gegner, was wahrscheinlich ist, dieselbe Strategie verfolgt.

Während beim Schach die Spielinteressen völlig entgegengesetzt sind (antagonistisch), sind sie es beim Gefangenen-Dilemma nicht, sie sind zum Teil gleich, weil beide Spieler für wechselseitige Kooperation belohnt werden. Wer vom anderen immer die Strategie D erfährt, kommt zum Schluß, daß der andere nie kooperieren wird. Also wählt man auch "Immer D". Die eigene Strategie hängt also von der gegnerischen ab, insbesondere davon, ob der Gegner sich kooperationswillig zeigt.

Es gibt keine beste Strategie, die unabhängig vom Verhalten des Gegners gespielt werden kann

Axelrod bietet vier Verhaltensvorschläge an:

1. Sei nicht neidisch auf andere Spieler!
2. Defektiere nicht als erster!
3. Erwidere sowohl Kooperation als auch Defektion!
4. Sei nicht zu raffiniert!

### **Zur Struktur des Gefangenen-Dilemmas**

#### 1. Ordnung der Auszahlungen

Im besten Falle kann ein Spieler T (Temptation = Versuchung) erhalten; den höchsten Gewinn bringt die Versuchung, das Vertrauen des anderen auszunutzen.

Das schlechteste Ergebnis eines Spielers ist S (= The Suckers Payoff), d.h. die Auszahlung des gutgläubigen Opfers, das leer ausgeht; die Belohnung R (= Reward) für wechselseitige Kooperation sei immer größer als P (= Punishment; Bestrafung für wechselseitige Defektion).

Dies führt zur **Rangreihe der Auszahlungen:  $T > R > P > S$ .**

#### 2. Strategien

Die Spieler können dem Dilemma nicht dadurch entkommen, daß sie sich wechselseitig ausbeuten. Diese Annahme besagt, daß eine gleiche Chance, auszubeuten und ausgebeutet zu werden, kein so gutes Ergebnis für einen Spieler darstellt wie wechselseitige Kooperation.

Es wird also angenommen, daß die Belohnung R für wechselseitige Kooperation im Durchschnitt größer ist als der Durchschnittswert, der sich aus der Versuchung T und der Auszahlung S (des gutgläubigen Opfers) ergibt. .

$$\emptyset R > \emptyset (T+S)/2 > \emptyset P$$

Gemeinsam mit der Rangordnung der Auszahlungen definiert diese Annahme das Gefangenendilemma.

#### **4. Förderung von kooperativem Verhalten durch Rollenspiel**

*(ein Beitrag von Frank Ulrich-Nickel)*

##### **1. Einleitung**

In einer zeitgemäßen Erörterung des (Rollen-)spiels muß unter dem gleichrangigen Basiswort Spiel mehr noch die Möglichkeit verstanden werden, sich in einer Welt, so wie sein könnte, verhalten zu können. Diese Spielwelt, die entsprechend den eigenen Möglichkeiten und Wünschen gestaltet werden kann, steht als notwendiger Gegenpol zu einer modernen Alltagswelt fest. Im (Berufs-)Alltag werden Kontrollen, Regeln/Normen, Bewertungen, Flauten, Unübersichtlichkeit, Gleichgültigkeit und Vielfältigkeit immer wieder auch als paradoxe Verhaltensweisen und -erwartungen an junge und ältere Menschen herangeführt oder von ihnen als unbewußte Reaktion getätigt:

*"Ist das schon erledigt worden?"*

*"Sie müssen sich an unsere Abmachung halten."*

*"Was soll das denn sein? Ihr sogenanntes Kunstwerk gefällt mir nicht."*

*"Ich komme nicht weiter."*

*"Ich weiß nicht mehr weiter. Was soll ich überhaupt tun?"*

*"Das ist mir egal."*

*"Ich kann ja jederzeit etwas anderes machen."*

Derlei Paradoxien behindern die Möglichkeit zur Modifikation eigenen Verhaltens, wenn man es möchte oder es sollte. Hingegen löst sich der spielende Mensch, in der von ihm aufgesuchten Spielwelt von solch paradoxen Rollenentsprechungen und -erwartungen des komplexen Alltags. Auf der Ebene des Spiels verfügt er frei über seine Situationskontrolle einer symbolisch reduzierten Welt, allein und im kooperierenden Miteinander - er kann ein "Ich komme nicht weiter" selbst inszenieren oder "Das ist mir egal", dargestellt von anderen, als Beobachter erleben. Die Betonung des (Rollen-)Spiels liegt also auf dem Wie-ich-sein-könnte, und das trägt die Bedeutung in sich, dem Menschen die Möglichkeit zur "Verhaltensänderung" und zum "Lernen" (RETTNER 1997, S. 11/12) einzuräumen. Das Rollenspiel hat künftig dazu die besten Chancen, wenn neben der methodischen Ausrichtung auf Kommunikationsverbesserung, Konfliktauflösung und einer symbolisch psychophysischen Repräsentation abzielenden Verhaltensbetrachtung, -interpretation und -änderung die moralisch/ethisch bedenkliche Seite verbal/nonverbaler Mentaltaktiken und streng-kommerzieller Standpunkte nicht aus dem Blick gerät. So ist es wenig sinnvoll, die kritische Reflexionstradition (z.B. die Mimesis des Aufzeigens) durch Rollenspiel ermüden zu lassen oder die bedeutsamen Perspektiven des Spiels, wie z.B. Spannungsausgleich, Kooperation/Vertrauen, Freude zu vernachlässigen.

Die gegenwärtig übliche Form des Rollenspiels beruht auf den Untersuchungen und Erkenntnissen des Psychiaters Jacob Levy MORENO (1890-1974) zum therapeutischen Theaterspiel bzw. zum Psychodrama. Der besondere Effekt einer Rollenübernahme im psychodramatischen Spiel besteht im karthartischen (reinigenden) Nutzen für die problematisch gewordene (Rollen-)Realität des Patienten. Diese klassische Form des Rollenspiels zielt in keiner Weise auf eine Verhaltensänderung mit Hilfe von (zu imitierenden) Verhaltensmustern ab, da es auf einer authentischen "Formgebung", einer kreativen "Selbstverwirklichung im Spiel" und einer "Verwirklichung menschlicher Beziehungen im Handeln" abhebt (MORENO in LEUTZ 1986, S. 82), um das "Aufbrechen erstarrter Gefühle .. und verfestigter Strukturen" in der eigenen (Rollen-)Realität zu erreichen (LEUTZ 1986,

S. 142). Natürlich eignen sich Rollenspiele auch zur Verdeutlichung von Verhalten (Zuschauerkartesis); es ermöglicht den Akteuren Einsicht in das Verhalten Dritter.

Heute liegt der Einsatzbereich von Rollenspielen in der Schule, in der Therapie, in der Sozialarbeit, in der Theaterpädagogik ... bis zu Rollenspielen im Managementtraining. Hier lassen sich häufig Überbetonungen gängiger Verhaltensmuster mit vager Nützlichkeitsfestlegung des Imitationsmaterials feststellen, die wesentliche Charakterzüge des Spielens verdrängen: ohne Vorbereitung etwas zu schaffen, sich in/mit wechselnden Situation zurechtzufinden, mit unterschiedlichen Voraussetzungen spielen zu können und in die verschiedensten Rollenfiguren zu schlüpfen. Bei einer direktiven Nützlichkeitsfestlegung ("Sie müssen sich so und nicht anders verhalten, dann verkaufen sie unser Produkt besser.") wird eine Realitätsnähe durch strikte Anpassung erreicht - eine Pseudorealitätsnähe. Hingegen führt die Überbetonung der "Schauspielerei" mehr zu einer Einübung/Aneignung verbaler und nonverbaler Fassaden, so daß persönliches (authentisches) Verhalten nicht angesprochen oder ausgedrückt werden muß. Allerdings schadet die Übertreibung dann nicht, wenn es um Einstimmung oder Auflockerung geht. Auch kommt es vor, daß der eine Rollenspieler seine Unsicherheit durch Ablehnung/Verweigerung (Nicht jeder mag sich vor anderen produzieren!) abreagiert, ein anderer hingegen mit den Mitteln der Überzeichnung oder Parodie (Er übernimmt die zugewiesene Rolle nicht ernsthaft!) agiert. Man kann diesen Problemen dadurch begegnen, daß man oft spielt und dadurch, daß man sachbezogene Kriterien für die Realisierung und Beurteilung der Rollenspiele entfaltet. Entsprechend muß bei der Rollenspielauswahl darauf geachtet werden, daß über eine bejahende wie auch eine kritische Funktionsrichtung hinaus, die inhaltliche Rechtfertigung von vermittelten oder neu zu erarbeiteten Normen wesentlich für die Legitimation des Rollenspiels als Methode ist. Eine Verunsicherung besteht für den Rollenspielenden tatsächlich darin, unberechtigten, grundlosen, widersinnigen, unangebrachten oder ganz einfach sinnlosen oder falschen Machtbestrebungen und Rollenerwartungen entsprechen zu müssen. Für den Rollenspielenden sind derlei Kommunikationsanweisungen meist gar nicht als paradoxer Verhaltensdruck zu identifizieren - jedoch reagiert er darauf: a. Er entspricht dieser sorgfältigen Förderung seiner Anpassungsbereitschaft an die Wertvorstellungen seiner Trainer oder Vorgesetzten bis er in Situationen gerät, die er nur z.B. mit seiner persönlichen Meinung lösen kann. b. Er orientiert sich zum alten Zustand zurück. c. Es entstehen ernste Konflikte.

Tragen mögliche Verhaltensveränderungen durch Rollenspiel nun zur Vereinfachung von Kommunikation bei, oder bewirken sie unter gewissen Umständen Verkomplizierungen? Resultiert etwa aus der Situation Rollenspielerprobter Mensch A trifft auf Rollenspielerprobten Menschen B ein symbolisches Entschlüsselungswirrwarr/ein diffuses Anwendungsspektakel, oder sind die Menschen A und B dieser komplexen Situation gewachsen und können adäquat aufeinander reagieren? Natürlich lernen Führungskräfte diverse Rollenspiele während Ausbildung und Weiterbildung aktiv kennen. Oft besitzen diese Rollenspiele jedoch keinen besonderen Anwendungsnutzen, weil das Imitationsmaterial nicht eine tatsächliche Praxis gänzlich erfassen kann. Zum anderen muß sich eine Führungskraft oder ein leitender Angestellter auch mit der Frage beschäftigen, ob ihn seine zahlreiche, bisweilen zu sehr komplexen Denkmodellen neigende Klientel oder Mitarbeiterschaft durchschauern oder ob sie überhaupt durch Rollenspiel erfaßt werden kann? Ferner wird es besonders für Führungskräfte und ihre untergeordneten Mitarbeiter in direkten (Face to Face) oder indirekten (Telefon, Briefing) Verkaufs- oder Beratungssituationen immer wichtiger, Kunden mit gleichrangigen Qualifikationen im Rollenspiel oder mit autosuggestiven Techniken zu berücksichtigen. Das für ein produktives und friedliches Zusammenleben so notwendige Empathievermögen bleibt eben durch die Oberflächlichkeit bei der Einübung von Rollen und Rollenwechseln nur bruchstückhaft, weil man der Tiefe anderer Rollen in der Realität nicht gerecht geworden ist. Zuneigung, Hingabe und Vertrauen, aber auch realitätsgerechte gegenseitige Auseinandersetzung bedarf eines umfassenden Beziehungsmodus, der ein Innwerden, eine beidseitige Einfühlung ermöglicht, die über das einseitige Hineinfühlen und das einseitige Erleben des anderen hinausgeht (LEUTZ 1986, S. 16-22).

Es besteht heute die Notwendigkeit, Kommunikation zu vereinfachen, ohne daß bestimmte zwischenmenschliche Inhalte oder Beziehungen darunter leiden. So muß man sich heutzutage mit dem Rollenspiel befassen, weil die Rollenspieler damit ein aufmerksames Einfühlungsvermögen, eine sowohl kritisch-konstruktive als auch eine subjektiv-motivierende Interpretationsgabe, logisch-effektive wie auch improvisatorisch-kreative Lösungsfindungen diverser Problemsituation entwickeln können. Es ist keineswegs mehr so, daß Erkenntniszusicherungen oder womöglich -garantien bereits vor dem eigentlichen Handeln im Rollenspiel angesetzt werden müssen: "Wenn du das sagst und dich dabei genau so verhältst, passiert garantiert das ... ." Ob ferner der größte (Markt-)wert der Rollenspiele in der Übung des Aus-Sich-Herausgehens liegt, also mehr intuitiv/gefühlsgelenkt zu handeln als nur klug oder intellektuell bestmöglich zu reagieren, sei dahingestellt - beides trifft wohl zu (BIRKENBIHL 1990 und 1996). Wenn objektiv verbindliche Bewertungsgrößen einer Lernleistung in Situationen mit hoher Kontingenz und Emotionalität in Situationen, die per se vorab festgelegt werden, nicht notwendig (wenn überhaupt möglich) sind, weil es nur noch in Ausnahmefällen der Lernkontrolle einer antrainierten und angepassten Rollenübernahme und der Einübung starrer Mustern bedarf, muß man Rollenspiel als eine komplexe Methode zur Reflexion und Diskussion gesellschaftlicher und eigener/privater Wirklichkeit verstehen, bei der die Spielenden ihr eigenes Handeln um so besser verstehen lernen und sich auch in das Denken, Fühlen und Handeln ihrer Mitmenschen und anderer Bezugspersonen einfühlen, je größer die Selbstbestimmung und die Selbsttätigkeit beim Lernen eines kooperierenden Miteinanders sind. Denn durch Rollenspiel erfahren die Teilnehmer sich und andere aus erster Hand, wenn man sich ernsthaft mit seinen Mitmenschen und ihren Rollen auseinandersetzt. Die Teilnehmer: a. entwickeln Verständnis für die Rollen anderer und für die sozialen und ökonomischen Kontexte dieser Rollenverhältnisse (= Empathie); b. erleben sich selbst im Spiel bewußter, eigene Phantasien und Einstellungen werden deutlicher (= Selbsterfahrung); c. füllen mal mehr konstruierend und mal mehr kreativ zu übernehmende Rollen aus und lernen ihre Wirkung neu kennen und einschätzen. (= Exploration); d. lernen ihre Darstellungsscheu abzulegen (= Entwicklung von Selbstvertrauen); e. lernen, die durch bestimmte Spielsituationen ausgelösten Phantasien und Vorstellungsverknüpfungen darstellerisch direkt umzusetzen (Spontaneität); f. festigen und überprüfen neu erarbeitetes Wissen in handlungsbezogenen Anwendungssituationen (Vertiefung und Kontrolle).

## 2. Kooperation und (Rollen-)Spiel

Kooperative Spiele sind Spiele, die niemand verliert. Der Hauptunterschied zu den Wettkampfspielen besteht darin, daß Menschen miteinander statt gegeneinander spielen. Eine der zentralen Thesen von kooperativen Spielprogrammen lautet: Menschen durch Schaffung von Konkurrenzsituationen "gegeneinander aufzuhetzen", damit sie um etwas kämpfen, das nur einige zuwege bringen können, erbringt vielmehr Mißerfolge und "Zurückweisung" für die Mehrheit der Teilnehmer. Die wesentlichsten Lernaspekte erfolgreicher kooperativer Spiele heißen dementsprechend: Kooperation, Akzeptanz/Anerkennung, Zugehörigkeit/Integration und Spaß. Die Teilnehmer lernen durch kooperative Taten zusammenzuarbeiten, niemanden auszuschließen, sich als Gruppe/Einheit zu fühlen, destruktive Verhaltensweisen/Reaktionen direkt in nützliche zu verwandeln, die Gefühle anderer zu berücksichtigen. Als ein akzeptierter Teil des Spiels lernt man freundlich/vertrauensvoll miteinander auszukommen. Dies bedeutet eine Erhöhung des Selbstbewußtseins/der Selbstsicherheit, begleitet von einem mehr oder weniger starkem Glücksgefühl. Schließlich wirkt man mit Wohlbehagen am Spielgeschehen mit und erfährt kein Gefühl der Zurückweisung oder der Zwang, mitmachen zu müssen, weil Ablehnung oder Zwang immer auch mit einer Verminderung des Selbstbewußtseins oder einer Verstärkung aggressiven Verhaltens einhergehen kann. Schließlich wird mit dem Spaß am spielerischen Miteinander ein zentraler Motivationsaspekt angesprochen Insofern bieten kooperative Spiele:

- Konkurrenzbefreiung: Die Spielenden sollen in sich nicht das Gefühl verstärken, daß Beliebtheit oder Selbstwertgefühle auf Bravourleistungen oder Superiorität beruhen, weil damit Probleme

wie emotionaler und sozialer Streß, Entmutigung, Angriffslust und traurige Stimmungen hervorgerufen werden und die Notwendigkeit zu hilfsbereiter Interaktion nicht verstanden wird.

- Schaffens-Freiraum: Die Spielenden erfahren beim kreativen Handeln/Kommunizieren vielerlei positive subjektive Genugtuung/Zufriedenheit.
- Kein Ausschluß/keine Auswechslung: Die weniger erfahrenen oder weniger geschickten Spieler werden in das Geschehen eingebunden, um keine Ablehnungs- oder Inkompetenzgefühle aufzubauen. Damit können sie Energien für zusätzliche Erfahrungen und neue Fertigkeiten freimachen.
- Wahl-Freiheit: Die Spielenden werden dadurch motiviert, daß man ihnen die Freiheit läßt, ihre Vorschläge einzubringen, eigene Entscheidungen zu treffen und sie folglich respektiert und für qualifiziert genug hält selbstverantwortlich und freischaffend zu handeln. (ORLICK 1993/a, S. 13-20)

Kooperative Spiele werden in Gruppen mit ca. 2-30 Teilnehmern gespielt. Konkurrenzsituationen entstehen (wenn dann) bei der Situation Gruppe gegen Gruppe. Die erfolgreichere Teamarbeit entscheidet hierbei über den Gruppenerfolg im Vergleich zu anderen Gruppen. In einem Rollenspiel kann Konkurrenz nur als Spielidee gefaßt werden.

### 3. Formen und Typen der Rollenspiele

Im Rollenspiel kann eine präzis definierte Rolle oder eine vage Rollenanweisung zum Leitbild des Handelns in einer imaginären Situation genommen werden. Die gelenkte Rollenspielform besteht ferner aus präzisen und weitgehend festgelegten Handlungsvorgaben. Das freie Rollenspiel bietet demgegenüber keine genaue Fixierung der Handlungsmöglichkeiten, respektive wird die zu spielende Rolle phantasievoll und konstruktiv auszufüllen sein (vgl. MEYER 1987, S. 357). Morry van MENTS (1985, S. 44-53) unterscheidet grundsätzlich zwei Rollenspiel-Grundkonzeptionen (Einübung und Veränderung), die sich für die Teilnehmer und den Spielleiter mit Hilfe der Einsatz- oder Funktionsrichtungen (Beschreibung, Demonstration, Übung, Reflexion, Sensibilisierung, Schöpfung) kategorisieren bzw. unterscheiden lassen. Bei der Einübung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Rollenspiel muß der Spielleiter gewährleisten, daß alle Teilnehmer ein ungefähre Vorstellung vom richtigen Weg zur Problembewältigung haben. Er muß Umgebung und Rollenanweisungen sorgfältig gestalten, um die tatsächlichen Zwänge und Probleme zu simulieren, für die die Fertigkeit ausgebildet werden soll. Der Rollenspieler muß durch eine Reihe sorgfältig abgestufter Situationen gehen, die ihn mit zunehmenden Schwierigkeiten des Problems konfrontieren. Nach Abschluß des Spiels wird in der Auswertungsphase eine Analyse des gezeigten Verhaltens vorgenommen, indem es mit dem vorher durch den Leiter gezeichneten Rahmen verglichen wird. Man könnte den Rollenspieler z.B. angewiesen haben, bestimmte Wörter zu benutzen oder gewisse Handlungen zu vollziehen, in diesem Fall wird die Auswertung in der Kontrolle bestehen, ob er diese Anweisungen auch tatsächlich befolgt hat. Schließlich muß ihm Gelegenheit zur Wiederholung und zur Verbesserung geboten werden. Bei Rollenspielen, die zu Veränderungen im Verhältnis von Gefühlen und Einstellungen beitragen sollen, muß die Einführung mehr die Beschreibung eines Problems als das Angebot von Lösungen bieten. Der Rahmen ist weniger streng vorzugeben, damit die Spieler größeren Spielraum für die Vertiefung in das Spiel und für die Erprobung eigener Persönlichkeit erhalten. WEBER/RÖSCHMANN (1996) bieten eine sehr umfangreiche Sammlung gruppenspezifischer Übungen und Rollenspiele an. Ihre Rollenspielvorschläge sind am Anwender orientiert und daher in Hauptgruppen unterteilt: Individuum und Gruppe (z.B. Abbau von Vorurteilen oder Beheben persönlicher Schwächen), dynamische Aspekte der Gruppe (z.B. Gruppenklima), Kommunikation (z.B. Körperhaltung, Beratung bei Gruppenproblemen), Arbeitsbezogene Aspekte der Gruppe (z.B. Kooperation bei unklaren Zielen, Entscheidungsfindung), Struktur und Prozeß des Seminars (Aufwärmübungen, Aktivierung bei Müdigkeit, Teilnehmerkonflikte). Bei SCHWARZ (1987) steht das Spielen für Manager und im Management im Vordergrund. Dabei soll gelernt und erfahren werden, über kooperative Spielformen Berufsstreß abzubauen und sich der eigenen Kreativität zu öffnen. Mithin geht es darum, einen neuen Managertyp zu formen, der seine Mitarbeiter dazu anregen kann,

"jene Situationen neu zu überdenken und kreativ zu verändern, die sich im Berufsalltag als lähmender Status quo breitgemacht haben." (SCHWARZ 1987, S. 6)

Unter methodischen Gesichtspunkten ist das "Einzel-Rollenspiel" von den "Vielfach-Rollenspielen" oder Parallel-Rollenspielen (BIRKENBIHL 1990, S 243) zu unterscheiden. Bei Vielfach-Rollenspielen werden Umstände/Problemsituationen von verschiedene Gruppen gleichzeitig gespielt, was z.B fast jeden Teilnehmer aktiv am Spielgeschehen beteiligt und am Ende einen Vergleich der Problemlösungswege aller Gruppen ermöglicht. Es lassen sich bei Vielfach-Rollenspielen folgende Methoden unterscheiden: Falleinführung, Beschreibung der Rollenfiguren und ggf. Instruktionen für die Beobachter sind für jede Gruppe gleich. Die Gruppen erhalten aufeinander aufbauende Falleinführungen und Beschreibungen der Rollenfiguren einer Gesamtproblematik. Oder: Jede Gruppe erhält eine eigene, von anderen klar unterscheidbare Rollenspielproblematik einer (übergeordneten) Gesamtproblematik/eines übergeordneten Geschehens. Eine genaue Ergebnisanalyse, die hervorgehobene Erkenntnismöglichkeit der Spielenden über ihr Verhalten und die kritisch-konstruktive Interaktion zwischen Zuschauer und Spielenden werden hingegen beim Einzelrollenspiel ausgebildet. Mithin kann die Differenz zwischen theoretischem Denken (Ein Rollenspiel nur lesen!) und praktischem Erfahren (Bewältigung durch Handeln) erkenntnisfördernd wahrgenommen werden. Die handelnde Auseinandersetzung bewirkt beim Spielenden gängige realitätsnahe Einblicke. So können Vorurteile abgebaut werden, die Vielfalt der Problemlösung eines einzigen Problems erkannt werden, die Verschiedenartigkeit von Empfindungen ein und derselben Szene geäußert werden. Beide Formen sollten zudem abwechselnd eingesetzt werden - je nach Lernziel. Beim Parallel-Rollenspiel werden weitere Seminarräume, eine gute Zeitkoordination und Anschau-, Reflextions- und Diskussionszeit einkalkuliert werden müssen. Sind mehrere Gruppen in einem Raum untergebracht, sind gleiche Aufgabenstellungen große Ablenkungsmotivatoren ("Mal sehen, wie die anderen das machen?"). Bei Einzelrollenspiel können unübte Teilnehmer recht schnell überfordert werden, andererseits können immer wieder die gleichen, spielstarken Teilnehmer zwar Hervorragendes leisten, verdrängen damit aber schüchterne oder zögerliche Teilnehmer.

Ferner unterscheidet BIRKENBIHL (1990, S. 307, S. 317) zwischen Rollenspiel, Soziodrama und Fallstudie und vollzieht damit eine Stufung der spielerischen Freiheitsgrade während des Spielens, die besonders sensiblen Anfänger- und Berufsgruppen entgegen kommt. Bei einer Fallstudie wird ein eher allgemeines Geschehen oder eine bestimmte Problematik verstandesmäßig, physisch-passiv, durch logisches Denken (intellektuell am Tisch für ein neues Thema) zu lösen versucht. Im Rollenspiel werden aktiv, emotional und psycho-physisch (beeinflusst durch sich selbst bzw. durch andere) die Personen einer Problematik dargestellt. Die Personen und der Handlungsablauf sind meist mit einem roten Faden vorgezeichnet. Dem Soziodrama liegt nach BIRKENBIHL (1990, S. 307) auch ein Fall, aber kein roter Faden und keinerlei Vorschriften der Rollendarstellung zu Grunde. Im Soziodrama werden die Personen eines Fall möglichst mit persönlich motivierten identifizatorischen Rollenaneignungen versehen.

#### **4. Allgemeiner Ablauf eines fertigen Rollenspiels**

Lesen der Einführung (für die Darsteller und evtl. für die Beobachter):

Sich hineinversetzen in die Problematik oder in den Fall oder in das Geschehen

Allgemeine Absprachen klären: Wo ist die Bühne? Welche zeitl. Länge des Rollenspiels soll eingehalten werden? Welche Requisiten werden benötigt?

b) Lesen der Rollenfiguren-Beschreibungen (Verhalten, Charakter, Besonderheiten). Jeder Darsteller liest nur seine Regieanweisung. Damit hat jeder Darsteller die Gelegenheit, der Rollenfigur seine individuellen Züge zu geben. Eventuell erhalten persönliche Beobachter die Beschreibung der Rollenfigur, die sie beobachten sollen.

b) Lesen der Beobachtungsinstruktion. Nur die Beobachter (zumeist alle Zuschauer) erhalten jene Fragen, die der anschließenden Diskussion - eine konstruktiv-kritische Besprechung der Erfahrungen und Ergebnisse - dienen. Beobachter/Zuschauer sprechen während des Rollenspiels nicht.

c) Darstellung der Szene.

d) Auswertung der Szene- zunächst die Sicht der Darsteller und dann die Sicht der Beobachter.

### ***Das Problem, die Handlung und die Rollenfiguren***

Die Bearbeitung/Beschreibung einer Problemstellung, einer Handlung, mehrerer Rollenfiguren und die abschließende Auswertung sind die zentralen Orientierungspunkte, wenn es über ein einfaches Schema zur selbständigen Durchführung, Konstruktion oder Umformulierung von Rollenspielen kommen soll.

a. Ein Problem festlegen! Die Notwendigkeit und das Ziel einer Bearbeitung durch das Rollenspiel müssen erkundet und verdeutlicht werden. Eine Handlungssituation dient als Problemgrundlage. Anregungen, Beispiele, Fälle aus der Praxis können dem eigenen Berufsalltag oder dem Problembereich anderer entnommen werden. Eine Rollenspielproblematik (oder ein -thema) besteht aus der angenommenen Handlungssituation, der Auseinandersetzung mit den Handlungsmustern und der Zielsetzung der Arbeit. Zum Beispiel: "Wir wollen in Form eines Rollenspiels ausprobieren, wie das ist, wenn ihr morgens statt um 8 um 11 Uhr zur Arbeit kommt." Spielsituationen können sich auf alle vertrauten Alltagssituationen beziehen. Es ist sehr wichtig, daß es um ein konkretes, mehrere Handlungsalternativen eröffnendes Problem bzw. einen Konflikt, ein Erlebnis oder einen Widerspruch geht. Aber: Je abstrakter das Problem, um so risikoreicher das Rollenspiel. Das Rollenspiel muß jedoch so angelegt sein, daß auch wirklich eine Fragehaltung hervorgebracht wird, eine Konfliktlösung erprobt und konstruktive/kooperative Fähigkeiten verwendet oder weiterentwickelt werden können. Eine Fragehaltung kann z.B. durch Imagination einer beruflichen Alltagssituation hervorgebracht werden.

Man kann vier Konfliktarten unterscheiden: *Individuale Konflikt* (Ursache liegt beim Beteiligten selbst), *Intra-Gruppenkonflikt* (Ursache liegt innerhalb der Gruppe), *Inter-Gruppenkonflikt* (Ursache liegt zwischen mindestens zwei Gruppen), *Außenkonflikt* (Ursache liegt außerhalb z.B. einer Schule, eines Unternehmens).

b. Eine Handlung entwickeln! Die Konstruktion einer konkreten Spiel- und Handlungssituation um die Problematik herum: Wo spielt die Szene? Wer ist beteiligt? Wie verhalten sich die beteiligten Personen? Eventuell: Wie verläuft die Handlung?

c. Die Findung der Rollenfiguren! Neben der eigentlichen Problemstellung bzw. dem Fall bzw. dem Szenario ist die Beschreibung der Rollen für die Teilnehmer das bedeutsamste Element in der Organisation von Rollenspielen. Für die Konstruktion einer Rolleneinweisung gilt: Die Rollen müssen ausreichend klar sein, es sei denn, ein Verhalten soll unstrukturiert aus der Situation heraus entwickelt werden. Es wird nur eine allgemeine, aber bindende, Richtung vorgegeben - in dieser hat sich der Spieler zu bewegen. Den Spielern ist reichlich Zeit zu geben, sich mit ihrer Rolle vertraut zu machen! Hat jeder seine Rolle verstanden? - Man kann dies durch Einzelgespräche überprüfen! Bei der Einarbeitung in die Rollenfiguren gibt es methodische Alternativen: 1. auf einer Karte stehen Rollenanweisungen; 2. Spielleiter und Spieler erarbeiten die Rollen in einem gemeinsamen Gespräch, 3. für jede Rolle gibt es eine Kleingruppe, die dem Spieler beim Sammeln der Argumente und Ausgestalten möglicher Verhaltensweisen hilft, 4. die Interpretation der unterschiedlichen Rollen bleibt offen und die Spieler gehen mit ihren eigenen persönlichen Deutungen ins Spiel (hier wird erst in der Auswertung diskutiert und kritisiert).

d. Das Schreiben der Rollenfiguren! Es sind zwei Schritte nötig: A. Man führt sich die Hauptzüge oder die verfügbaren Möglichkeiten für Charakterbeschreibungen vor Augen. Das sind Bereiche, in denen sich ein Charakter ausdrückt: 1. Wissen, 2. Fähigkeiten, 3. Motivation und Glauben, 4. Bedingungen und Zwänge, 5. Macht und Autorität. 6. soziale Erwartungen. B: Hier sind folgende Fragen zu beantworten: Wen sollen die Charaktere treffen? Unter welchen Umständen? Um was zu tun? Welche Entscheidungen müssen sie treffen? Für wie lange?

e. Die drei Rollen-Grundtypen: Hauptrollen, Bezugsrollen und Nebenrollen.

Hauptrollen/Schlüsselrollen/Protagonisten: Das sind die Hauptspieler, zwischen denen die Informationen ausgetauscht werden, die den Problembereich umreißen und für das zentrale Problem sorgen. Für die Struktur des Spiels ist es wichtig, daß die Inhaber dieser Rollen sich fähig fühlen

(wenn sie es nicht erlernen sollen), das Ergebnis ihrer Begegnungen zu beeinflussen. Das Rollenspiel verliert an Substanz einer belangvollen Zusammenkunft, wenn nur äußere und vorgegebene Entscheidungen in das Rollenspiel hineingetragen werden sollen. Bezugsrollen/Stützrollen haben die Aufgabe die Schlüsselrollen zu stützen. Sie können Informationen (z.B. Angestellte, Sekretär) geben oder gewähren evtl. moralische Unterstützung (z.B. Familienmitglieder), oder sie können Beurteiler sein (Lehrer, Eltern). Nebenrollen dienen dazu, daß man besondere Rollen parat hat, die sonst überzählige Teilnehmer interessieren und beschäftigen. Dies gilt für Gruppen unterschiedlicher Größe mit verschiedenartiger Fähigkeiten. Beispiele: Reporter, Protokollant.

- f. Die Rollenverteilung! Rollen können auf unterschiedliche Art verteilt werden: aufs Geratewohl; Schlüsselcharaktere werden vergeben, der Rest aufs Geratewohl; Zuordnung von Spielern zu Rollen, die ihnen fast nahtlos passen; die Charakteristika der Spieler stehen im Gegensatz zu den Rollenfiguren; Diskussion in der Gruppe; rotierender Wechsel.
- g. Die Auswahl eines Rollenspiels! Welches Rollenspiel kommt in Frage? Durch folgende Fragen kann man die Angemessenheit eines Rollenspiels überprüfen und Rollenspiele auswählen: 1. Trifft der ausgewählte Rollenspieltyp auf die Zielsetzung der Übung zu? 2. Können die Spieler den an sie gestellten Forderungen gerecht werden? 3. Stimmt die geplante Informationsphase/Einweisung in den Fall mit dem gewählten Typ überein? 4. Was würde wohl geschehen, wenn einer der vorgesehenen Charaktere vorsätzlich geändert würde? 5. Wird das Rollenspiel persönliche Gefühle zu sehr sichtbar machen? 6. Gibt eine Möglichkeit zur Vereinfachung des Szenarios/Drehbuchs/der Fallstudie? 7. Sind alle Rollen so einfach wie möglich bestimmt? 8. Ist das Rollenspiel wirklich die beste Methode für diesen Zweck?

### ***Besondere Spieltechniken***

Spieltechniken (siehe auch LEUTZ 1986) dienen (unter professionellen Bedingungen) der Festigung, der Modifikation und dem Verändern/Verfremden gewohnter Erscheinungen ins Ungewöhnliche der beim Rollenspiel erreichbaren Erfahrungen. A. Bei der Technik Doppelrolle spielt ein Spieler zwei Rollen: sein öffentliches und sein privates/verborgenes Ich (z.B. durch Beiseite-Sprechen). B. Beim Beiseite-Sprechen spricht ein Spieler zur Seite das aus, was ihn innerlich bewegt - was er inwendig empfindet. C. Das Selbstgespräch dient der öffentlichen Verbalisierung von Ereignissen, Absichten, Möglichkeiten und Unfähigkeiten. D. Ein Rollentausch ist direkt möglich - Spieler A (Protagonist) übernimmt die Rolle von Spieler B und umgekehrt (Antagonist). Ein Rollentausch ist auch indirekt möglich - Spieler A (Protagonist) wechselt in die Rolle von Spieler B, gleichzeitig wird die Rolle des Protagonisten von einem Doppelgänger gespielt. Mit dieser Technik kann sich der Protagonist aus der Position des anderen erleben und erspüren. E. Die Spiegeltechnik bzw. die Rollenübernahme erlaubt es dem Protagonisten, aus dem Spiel zu gehen und sein Verhalten und seine Wirkung zu beobachten. Denn: Ein Beobachter übernimmt die Rolle des Protagonisten, wie dieser sie angelegt hat. Der Protagonist sieht ein Hilfs-Ich als Alter Ego ihn selbst duplizierend in seiner Rolle agieren. F. Neue-Rolle-kommt-dazu: Hier wird, aus Gründen der Rekonstruktion oder der Erprobung verschiedener Verhaltensweisen, eine neue Rollenfigur eingeführt. G. Beim Selbstdrama/Autodrama werden alle Rollenfiguren von einem Spieler dargestellt. H. Bei der Doppeltechnik bekommt der Protagonist ein Hilfs-Ich (der Spielleiter/oder ein Gruppenmitglied), das hinter ihm steht oder sitzt. Dieses besondere Hilfs-Ich fühlt sich in die Rolle des Protagonisten ein, indem es z.B: dessen Körperhaltung und Bewegung imitiert, dessen verbale Ausdrucksart übernimmt. Das Hilfs-Ich verbalisiert Gedanken oder Gefühle, die der Protagonist nicht klar erfassen kann oder nicht auszusprechen vermag. I. Durch Fragen des Spielleiters werden vergangene Erlebnisse und Erfahrungen nachgebildet. Durch Insistieren probiert der Spielleiter, Hemmungen, Unentschlossenheit und verstandesmäßige Rechtfertigungen auf der Darstellungsebene aufzulösen.

### ***Auswertung/Analyse eines Rollenspiels***

Rollenspiele, die auf den Erwerb von Fertigkeiten und auf Übungen bezogen sind, wurden dann erfolgreich durchgeführt, wenn bei der Darstellungsanalyse, durch rege Erörterung in der Gruppe, alle Stärken und Schwächen der durchgespielten Problemlösung besprochen worden sind. Die Beobachter sind keine passiven Zuschauer, sondern eher Mitdenker mit Schiedsrichterfunktion. Man kann die Beobachtungsaufgabe/n vor dem Rollenspiel an die Tafel schreiben oder auf einen speziellen Beobachtungsbogen. Bei BIRKENBIHL (1996 S. 190-197) werden hier zwei Lernziele, die spezieller Analysepunkte bedürfen, genannt: Die Motivation zur Verhaltensänderung und die Konfliktbewältigung. Ein Motivierungsgespräch-Rollenspiel sinnt z.B. auf das Thema "Ich fühle mich ungerecht behandelt!". Bei einem Rollenspiel zur Konfliktbewältigung geht es um Probleme, die ein hohes Spannungspotential aufweisen und dringend zum Wohle aller Beteiligten reguliert werden müssen. Hier zielt das Rollenspiel darauf ab, daß über das taktische Gespräch das Muster der Integration (und nicht z.B. Unterwerfung) zur Konfliktbewältigung herangezogen werden kann. Allgemeine Fragen für die Beobachter, die den Inhalt ("Was geht im Moment vor sich?) und den Prozeß ("Wie geht etwas vor sich?") betreffen, lauten:

Wer hat am meisten/wenigsten gefragt?	Welche Anzeichen von Frustration, Langeweile, Enthusiasmus usw. nahmen Sie wahr?
Wann hat jemand unterbrochen, bevor die übrigen fertig waren?	Welche Teilnehmer haben großen, welche geringen Einfluß?
Welche Fragen/Argumente wurden überhaupt nicht beantwortet?	Wer hat die Diskussion am Thema gehalten? Wie?
Wie hat sich die allgemeine Atmosphäre während des Spiels verändert?	Welche Aktionen förderten die Aufgabe (das bearbeitete Problem), welche den Prozeß (den Weg, wie es bearbeitet wurde)?
Welche noch möglichen Lösungen wurden übersehen?	Wie wurden schweigsame Zeiten aufgenommen?
Haben die Sprecher Augenkontakt behalten?	Wer hat mit wem/wer nicht mit wem gesprochen?
Hatten Sie den Eindruck, daß jeder zuhörte?	Wie wurden Entscheidungen getroffen?
Wurden die Teilnehmer ermutigt, ihre Sichtweisen darzutun?	Hat die Gruppe die verfügbare Zeit strukturiert genutzt?
Wie sehr wurde manipuliert?	Gab es Ausweichmanöver?
Haben Späße die Kommunikation behindert oder gefördert?	

Der Gesprächsverlauf in der Auswertungsphase verläuft über die Befragung bzw. Äußerung der Schlüsselrollen, dann der Nebenrollen und zuletzt der Beobachter. Wichtig ist es, daß die Reflexion über die gespielten Rollenfiguren zu den Darstellern verläuft, denn nicht die Qualität der Darstellung ist zu bewerten, sondern das Verhalten der Rollenfigur. Die in die Analyse vorgebrachte Kritik sollte so verpackt sein, daß sie für den Betroffenen akzeptabel ist. Keiner darf vor der Gruppe sein Gesicht verlieren. In einer zweiten Analysephase werden über Ursachenfindung eines bestimmten Verhaltens entsprechende allgemeine menschliche Verhaltensweisen angesprochen und nach Situationseinschätzung eine verbesserte Fassung des Rollenspiels durchgespielt. In einer dritten Phase kann man z.B. ein modifiziertes Verhalten einer Zukunftsprobe unterziehen.

Bei der beliebten Videoanalyse bestehen zwei Möglichkeiten: Das Abspielen des Bandes wird immer wieder unterbrochen, um sofort Verhaltensweisen zu besprechen - und zwar unter Einbeziehung der Gruppe: "Wie sehen Sie dieses Verhalten?" Oder die ganze Aufnahme wird abgespielt, und anschließend werden Beobachter um ihre Analyse gebeten. Beispiele: Wer hat am meisten geredet? Wer hat die inoffizielle Führung unternommen? Hat es Machtkämpfe gegeben? Hat es Mißverständnisse gegeben und warum? Es kann sich empfehlen, Teile der Aufzeichnung stumm ablaufen zu lassen und dabei die Körpersprache zu kommentieren. Die Videoaufnahme zeigt grundsätzlich, wie Menschen in der Zusammenfügung von gesprochenem Wort und Körpersprache auf andere wirken. Vorteilhaft ist also ein Videotraining, denn auch vor einer Kamera gilt zunächst: Aus Angst vor Beobachtungssituationen machen viele Menschen Fehler oder erbringen schwächere Lei-

stungen. Man bezweckt mit einem Videotraining also besonders: die Vermittlung von Sicherheit; die Stärkung von Verhalten und Haltung; Anregung zur Selbstkritik; Anregung zum Nachdenken und Umdenken; Sichtbarmachung von Details; Bewußtmachung von vertrauten Gewohnheiten (Stereotype); Sichtbarmachung von bewährten Methoden; positive Verstärkung; Erkundung neuer Verhaltensweisen.

#### **4. Praxisbeispiele**

Die folgenden Rollenspiele sind eine Auswahl von BIRKENBIHL (1990, 1996) und meiner Praxis. Ich habe sie im SS 97 mit Studenten der Erziehungswissenschaft an der TU-Braunschweig durchgeführt.

##### ***Small Talk***

Small Talk ist ein Rollenspiel zur spielerischen Annäherung/Erwärmung. Es ist sehr variabel, methodisch interessant und besteht aus drei Variationen. Ziele dieser Small Talk Runden sind: Stimmung, Höflichkeit und Präsenz, Bewußtmachung von Vorurteilen (Variation 2) und die Bedeutung der Bedürfnisberücksichtigung (Variation 3). Für meine Studenten wurden diese Talk Runden interessanter, als ihre Anliegen thematisiert wurden. Ein Small Talk ist ein kurzes Gespräch. Man bezweckt nichts - außer, die Zeit gemeinsam herumbekommen und auf einen anderen einen netten Eindruck zu machen (z.B. im Restaurant, Flughafen, Zugabteil, Auto). Dabei spricht man nur über banale Themen (z.B. das Wetter, das Essen), sucht vielleicht nach Gemeinsamkeiten mit dem anderen (z.B. gemeinsame Hobbys), lobt und bewundert hin und wieder. Es wird nicht über Politik, Religion und Krankheiten gesprochen. Beispiel: Rollenspieler (RS) A sitzt an einem Tisch im Hotel und RS B kommt etwas später hinzu. RS B stellt zunächst die Frage: "Ist hier noch frei?" und setzt sich, denn RS A bejaht. RS B soll nun ein Gespräch anfangen mit der Frage: "Entschuldigen Sie eine Frage: Können Sie mir vielleicht ein Gericht empfehlen, das in diesem Hause als Spezialität gilt?" Nach fünf Minuten wird abgebrochen.

*Variation 1:* Bei gleicher Situation werden zwei neue Rollenspieler getrennt voneinander eingewiesen. Zunächst Spieler A: "Welchen Beruf würden Sie - außer ihrem jetzigen - noch gerne ausüben?" Im kommenden Gespräch wird dieser fiktive Beruf als realer Beruf benutzt. Diesen Beruf nennt man aber nicht freiwillig, sondern nur wenn der andere nett fragt, ohne aufdringlich zu wirken.

*Variation 2:* Spieler A: "Sie treffen im Restaurant dieses Hotels auf einen Herrn, mit dem sie ein Gespräch beginnen. Zufällig haben sie vorher an der Rezeption gehört, daß der Mann Großwildjäger ist. Er weiß aber nicht, daß sie das wissen. Sie möchten ihn dazu bringen, daß er etwas über seinen Beruf erzählt. Sie selbst geben auf Befragen ihren tatsächlichen Beruf an." Danach erfolgt die Einweisung für den Spieler B: "Sie sind von Beruf Kammerjäger. Am Tisch des Restaurants kommen Sie mit einem anderen Herrn ins Gespräch. Versuchen Sie, seinen Beruf herauszubekommen, und nennen Sie, wenn er geschickt fragt, auch ihren Beruf."

*Variation 3:* Die Einweisung für Spieler A lautet: "Sie essen nie Salat; weil ihre Mutter früher den Salat immer mit Zitronensaft angemacht hat. Seitdem, d.h. seit ihrer Kindheit, können Sie Salat nicht einmal sehen - geschweige denn einen Salat essen." Die Einweisung für den Spieler B lautet: "Sie kommen im Restaurant mit einem/einer Herrn/Dame ins Gespräch. Ihnen ist aufgefallen, daß er/sie den Salat, der zu seinem/ihren Essen gehört, sofort zurückgehen ließ. Nun sind Sie ein fanatischer Salatesser. Und so versuchen Sie, Ihren Tischnachbarn zu überzeugen, daß er auch Salat essen soll." (BIRKENBIHL 1996 S. 19-25)

##### ***Einstellung einer Bewerberin***

Bei diesem Rollenspiel geht es darum, das 5-6 Rollenspieler (plus 1 Beobachter) über die Einstellung einer neuen Sekretärin beraten und sich für eine Bewerberin entscheiden. Die Zeitungsausschreibung und 3 Datenblätter der Bewerberinnen liegen vor. Ziel dieses Rollenspiel ist die Bewußtmachung der gruppensdynamische Prozesse während der Entscheidungsfindung. Dies kann vom

Spielleiter genutzt werden, um über Gruppendynamische Prozesse zu referieren. Ferner lernen die Teilnehmer, eine Matrix zu erstellen, mit der sich die Eigenschaften/Fähigkeiten (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Organisationstalent) der Bewerberinnen festhalten und vergleichen lassen (BIRKENBIHL 1996 S. 105-114). Die Gruppendynamik ist bei diesem Rollenspiel sehr einleuchtend: Wer erhebt wie Führungsansprüche? Welchen Platz nimmt man in der Statusreihe ein? Wie lautet der Gruppenstandard? Kommt es zur Paarbildung? Welche Rolle wählt der einzelne - eher aktiv oder eher passiv? Das in diesem Rollenspiel von BIRKENBIHL erwähnte Kennenlernen verschiedener Arbeitsgruppen-Typen (informeller Führer, Tüchtigster, Leistungsschwächster, Beliebtester) wurde von meinen Studenten nicht bestätigt. Die Fragen meiner Studenten lauteten z.B.: Was tun bei starken emotionalen Reaktionen? Warum müssen Rollenspiele so materialistische Fälle beinhalten! Wie formuliert man dieses Rollenspiel auf die eigene Klientel (Kinder und Jugendliche)!

### ***Das Restaurant-Problem***

Das Restaurant-Problem (BIRKENBIHL 1990, S. 296f) ist kein klassisches Rollenspiel, sondern ein Denkaufgabe, wie sie z.B. in der Zeitschrift P.M. LOGIK-TRAINER zu finden sind. Die Spieler lesen die Einweisung und die zur Problemlösung gegebenen Informationen. Durch streng logische Faktenanalyse (Lösungsmatrix) wird die Lösung in Gruppenarbeit (es geht auch allein) herausgefunden. Es gibt nur eine Lösung. Die Spieler können sich allein oder mit mehreren zusammenschließen. Die schnellsten Studenten hatten die Lösung nach 2 Min. herausgefunden, weil sie den Ablauf kannten. Das Problem dieser Denkaufgabe besteht darin, herauszufinden welcher Repräsentant (z.B. Bayer, Ostfriesen, Hesse) eines Bundeslandes welche Haupt- und Nachspeise und welches Getränk verzehrt. Zur Lösung des Problems sind 13 Informationen (z.B. "Der Ostfriesen isst kein Hirschfilet.") gegeben und eine leere Lösungsmatrix entsprechend auszufüllen. Die Studenten hatten mit diesem Verfahren keine Probleme. Die eingebaute Denk-Falle von BIRKENBIHL (Man soll denken, ein Bayer trinkt keinen Wein.) fiel nicht auf. Insgesamt wurde diese Art Denkaufgabe begrüßt. Die Umformulierung auf die eigene Klientel wurde als leicht empfunden, wenn auch die Problematik für Kinder und Jugendliche vereinfacht werden muß.

### ***In den Bergen***

Das Rollenspiel "In den Bergen" dient mir zum Anwärmen nach längeren Phasen stiller und konzentrierter Gruppenarbeit. Durch die Figur des Gruppendynamikers erhält es seinen Witz. Vier Spieler gehen auf die Bühne. Folgende Ausgangssituation wird gegeben: Vier Menschen befinden sich mitten in den Bergen - zwischen Almhütte und Dorf, auf einem engem Pfad mit steilem Abhang. Folgende Rollenfiguren werden vor Beginn verteilt: Der Bergführer hat sich am Bein verletzt, liegt am Boden und kann sich nicht mehr bewegen. Der Gruppendynamiker möchte, daß die Gruppe unbedingt zusammenbleibt und zusammenhält. Der Ängstliche, der unbedingt zurück zur Hütte will. Der Kraftvolle, der ins Dorf hinabsteigen möchte. Dieses Rollenspiel wurde mit den Studenten nur analysiert und diskutiert. Es kam z.B. zu folgenden Aussagen: Man muß mehr Informationen zu den Rollenfiguren geben, wenn die Spieler unerfahren sind! Kinder könnten glauben, daß eine solche Situation nicht ernst genommen zu werden braucht! Man sollte einen Tisch als Spielfläche benutzen - damit verdichtet sich das Geschehen und die Auseinandersetzung um eine Entscheidung. Die Entscheidung selbst bleibt hinter dem Spiel-Prozeß zurück.

### ***Die Vereinsgründung***

Es werden fünf Spieler bestimmt, die einen Verein gründen. Sie verlassen den Raum und besprechen, welchen Verein (z.B. Verein für den Erwerb des ersten Mondfahrzeuges) sie gründen wollen. Dann nehmen sie an einem Tisch im Spielraum Platz. Die Großgruppe erlebt nun eine Vereinssitzung, die außergewöhnlich verläuft. Am Tisch wird über alles gesprochen - nur nicht darüber, um welchen Verein es sich handelt. Dies sollen die Zuschauer erraten. Die Ziele dieses Rollenspiels, über eine relativ einfache Rollenaneignung und die Erprobung kommunikativen Verhaltens unmerklich auf zielorientierten Rollenspiele hinzuführen, waren für die Studenten sehr einsichtig. Der

thematische Transfer auf andere Rollenspiel-Situation, die Spaß machen und spielerische Momente verstärken (Es wurde der Reihe nach gespielt!), waren mit der Reduzierung auf zwei Rollenspieler verbunden und behielten den Rateumstand: z.B. "Welche elektrischen Geräte haben sich über welches Problem unterhalten?",

### ***Die Gerichtsverhandlung***

Folgende Rollen werden vergeben: 1 Angeklagter, 1 Verteidiger, 1 Staatsanwalt, 1-3 Zeugen und 1 Richter. Das zu verhandelnde Delikt wird erst während der Verhandlung benannt. Der Richter hat die Aufgabe, das Delikt einzubringen. Neben den Zielen der Anwärmung und der Förderung verbaler Spontaneität gilt: Förderung von Verhandlungsgeschick und Kompromißbereitschaft. Dieses Rollenspiel ermöglicht eine unkomplizierte Verdeutlichung der Rollenvorbereitung und der Umstände, unter welchen Bedingungen bestimmte Rollen nur ausgeübt werden können: die Bedeutung des Richters, der Ruhe im Zuschauerraum und der Rollenunterstützung bei lückenhaftem Rollenwissen und -vertrauen.

### ***Der nette Filialleiter***

Die Problematik dieses Rollenspiels besteht darin, daß ein Vertriebsdirektor feststellt, daß einer seiner Filialleiter viel zu gutmütig ist und von seinen Mitarbeiter nicht mehr respektiert wird (BIRKENBIHL 1996, S. 81ff). Meine Studenten hatten dieses Rollenspiel als "Hausaufgabe", vorab war die Grundstruktur des Rollenspiels und Möglichkeiten der Umformulierung mehrfach Seminarthema. Aufgabe war: "Formuliert dieses Rollenspiel für eure Klientel oder für angenommene Sachverhalte eurer Praxis um. Nachdem ich in der darauffolgenden Sitzung feststellte, daß die Rollenspiele, wenn, dann nur gelesen worden waren, ließ ich 4 Gruppen bilden und die Aufgabe im Seminar bearbeiten. Jede Gruppe hatte max. 15 Min. Zeit. Größere Zeitverluste durch Raumwechsel gab es nicht. Dann wurde die neue Klientel an die Tafel geschrieben. Jede Gruppe vollzog das veränderte Rollenspiel mit zwei Freiwilligen aus anderen Gruppen. Zum Beispiel mit dem Thema: Vater-Mutter Konflikt. Mutter ist Lehrerin und der Vater ist Arzt. Die Tochter hat eine 5 in der Mathematikarbeit. Die Mutter meint nun, daß der Vater mit seiner Einstellung DIE-KARTEN-WERDEN-JEDEN-TAG-NEU-GEMISCHT viel zu lasch sei."

### ***Die Stellvertreterin***

Hier besteht die Problematik darin, daß sich eine tüchtige Verkäuferin weigert, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Ihre Vorgesetzte muß sich in einem letzten Versuch dieser Verkäuferin widmen (BIRKENBIHL 1996, S. 92). Meine Studenten hatten wie bei dem Rollenspiel "Der nette Filialleiter" die Aufgabe des Transfers für die eigene Praxis. Jede Gruppe hatte nach ca. 7 Minuten neue Figuren und Handlungsmotive. Bei den ersten Freiwilligen, Rollenfigur Lehrerin und ihr Ehemann, wurde z.B. das "Problem: Klassenfahrt, die er ihr wegen seiner Eifersucht nicht erlauben will" gespielt. Die "Spielleiter", welche diese Problematik erdacht hatten, machten es den Darstellern/Rollenfiguren allerdings schwer, weil das Ziel des neuen Rollenspiels sehr unpräzise formuliert wurde. Für eine derartig ernsthafte Problematik auf der emotionalen Beziehungsebene erhöhte sich damit die Anforderung an Spontaneität, Rollen- und Partnerempathie erheblich. Daß solch ein Umstand bei der Bewertung eines Rollenspiels berücksichtigt werden, quittierten die Zuschauer. Ich machte ferner auf die Möglichkeit, Rollen auszuwechseln und den damit verbundenen Minderwertigkeitsgefühlen und Versagensängsten aufmerksam. Es wurde beschlossen, niemanden auszuwechseln und diese Situation, als So-wie-sie-war anzuerkennen. Schließlich hatten diese Darsteller für die Erkundung eines angemessenen Verhaltensfeldes wesentliche Verhaltensimpulse für eine Diskussion gezeigt. So wurde die Ehefrau vom geschickt argumentierenden Ehemann in die Ecke gedrängt.

### ***Stumme Tortur***

Die Aufgabe dieses älteren Rollenspiels lautet: Jeder muß ein Papier-Quadrat aus Einzelteilen zusammensetzen. Fünf Spieler sitzen an einem Tisch, sprechen absolut kein Wort miteinander, versu-

chen aber trotzdem, aus den ihnen zur Verfügung gestellten Einzelstücken und solchen Teilen, die man auf dem nonverbalen Tauschwege erwirbt, ein Papier-Quadrat zusammensetzen. Am Ende gibt es fünf Quadrate mit gleicher Größe. Jeder Spieler erhält ein Kuvert mit 3-4 Einzelteilen, die zu unterschiedlichen Quadraten passen. Die Aufgabe, daß jeder am Ende ein Papierquadrat legen kann, kann also nur gemeinsam gelöst werden (BIRKENBIHL 1990, S. 295ff). In meiner Studentengruppe wurde die Aufgabe innerhalb von 15 Minuten gelöst. Die Auswertung der Beobachter und der Videoergebnisse ergaben, daß es von Seiten der Körpersprache keine über das Maß hinausreichenden Veränderungen gab, obwohl man sich nur mit den Augen Zeichen geben durfte. Es herrschte eine hochkonzentrierte kooperierende Zurückhaltung vor.

### ***Energy International***

Dieses Rollenspiel zählt laut BIRKENBIHL zu den absoluten Favoriten seiner Seminarpraxis (BIRKENBIHL 1990, S. 281ff). Die Aufgabe lautet, einem Komitee der Firma Energy International anzugehören (man kennt sich aber nicht) und für ein neues Zweigwerk einen ebenso neuen Leiter auszuwählen. Aus den Zuschriften einer öffentlichen Ausschreibung sind sieben Bewerber ausgewählt worden. Jeder Spieler erhält eine Einweisung in den Fall, ein Datenblatt mit allgemeinen Unterlagen der Firma Energy International und die Daten aller Bewerber. Bei diesem Rollenspiel sind zwei Fallen eingebaut: a. Die Datenblätter mit allgemeinen Unterlagen der Firma sind ab einem bestimmten Text-Absatz unterschiedlich, sie enthalten verschiedene, zur Lösung der Aufgabe aber notwendige, Angaben. Es gibt nämlich nur eine richtige Lösung. b. Einer der beiden Bewerber, die zum Schluß übrigbleiben ist eine Frau. Dazu äußert BIRKENBIHL, daß hier meist Männer scheitern, die sich nicht vorstellen können, daß Frauen als Dipl. Ingenieurinnen Baustellen leiten. Ich zeichnete dieses Rollenspiel mit einer Videokamera auf. Außer einer Verkürzung der zeitl. Länge wurde keine Veränderung vorgenommen. Gespielt haben bei mir 6 weibliche und 1 männlicher Seminarteilnehmer. Drei Studenten wurden als zusätzliche Beobachter eingewiesen. Dieses sehr interessante Rollenspiel hinterließ bei alle Beteiligten das angenehme Gefühl, etwas geleistet zu haben. Wie zu erwarten, löste die Gruppe die Aufgabe (Auswahl eines geeigneten Bewerbers) und die dazu notwendigen Teilaufgaben (Vorgehensweise, Reaktion auf die Verschiedenartigkeit der Unterlagen). Dabei wurde kein strukturierter Vergleich zwischen den Unterlagen durchgeführt. Ein Datenkatalog (Checkliste oder Lösungsmatrix) wurde ebenfalls nicht erstellt. Die Darsteller arrangierten sich bei Ruhe und Distanziertheit bestimmte Fakten kurz verbal zu klären "... und damit basta...". Man merkte jedem Teilnehmer zwar an, daß die Rollenvorgaben (als Komiteemitglied sieht man sich in dieser Gruppe zum ersten Mal) beim Durchgang umgesetzt wurden, aber eine Tiefe gab es nicht. Dazu wurde von den Teilnehmern im Anschlußgespräch geäußert, daß bei dieser Art von Rollenspiel eine Diskrepanz zwischen Rollendarstellung, der Rollenvorgabe ("Die Rolle auf dem Papier") und der zeitlichen Bewältigung (18 min.) des schriftlichen Materials herrscht. So fiel das Durchhalten der Rollen schwer. Der Entscheidungsprozeß, und dies wurde im Video besonders deutlich, ist bei diesem Rollenspiel verdeckt vorgeben. Die Schwierigkeit, daß das Spiel zu lange dauerte und man hätte abbrechen können sobald genügend Diskussionsstoff gegeben wäre, konnte nicht beobachtet werden. Auch bestand keine Notwendigkeit, bei ins Stocken geratenen Handlungsabläufe einzugreifen. Die Gefahr der verbalen Scheinlösung einer Rollenspielproblematik, d.h. es wird geredet, aber nicht entschieden und gehandelt, war wegen der Handlungsfestlegung bei den Rollenspielen nicht gegeben. Bei einigen Teilnehmern wurde der Umfang des zu lesenden Materials bei Energy International kritisiert, weil der Transfer auf die eigene Praxis dadurch sehr aufwendig wurde.

### **Literatur**

BIRKENBIHL, Michael: Rollenspiele schnell trainiert. Landsberg am Lech 1996

BIRKENBIHL, Michael: Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten mit 21 Rollenspielen und Fallstudien. 8. Aufl. Landsberg am Lech 1990

- GUDJONS, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung. 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Schriften zur Beratung und Therapie im Raum der Schule und Erziehung Bd. 1. 4. erg. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- LEUTZ, Grete Anna: Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno. 1. korrigierter Nachdruck Berlin New York Heidelberg 1986
- MENTS, Morry van: Rollenspiel effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München 1985
- MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. 3. Auflage Ffm 1987
- ORLICK, Terry: Kooperative Spiele. 5. Aufl. Weinheim und Basel 1993/a
- ORLICK, Terry: Neue Kooperative Spiele. 3. Aufl. Weinheim und Basel 1993/b
- RETTNER, Hein: Bedeutung und Erscheinungsformen des Spiels in der gegenwärtigen Gesellschaft oder: Spiel zwischen Unterhaltung, Medien und pädagogischen Erwartungen. Vortrag zur Eröffnung der Tagung "Spielräume - Spielträume", veranstaltet von der Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.V., in Zusammenarbeit mit dem Institut für Förderungspädagogik der Universität Leipzig, 25.-27. April 1997.
- SCHWARZ, Martin: Der spielende Manager. Neue Spiele im modernen Management. 1. Auflage Mainz 1987
- WEBER, Hermann; RÖSCHMANN, Doris: Arbeitskatalog der Übungen und Spiele. Ein Verzeichnis von über 800 Gruppenübungen und Rollenspielen. Band 1. 5. überarbeitete und erweiterte Neuauflage Hamburg 1996