

**Die zunehmende Verdrängung des freien Kinderspiels
im Hessischen Bildungsplan**

Bachelorarbeit

vorgelegt

für die Prüfung zum Bachelor of Arts
im Studiengang der Kultur- und Medienpädagogik
im Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur
der Hochschule Merseburg

von Marius Gau

Am Berg 4, 56368 Herold

Matrikelnummer: 19067

Eingereicht zum: 16.04.2015

Betreuer der Arbeit: Prof. Dr. Paul Detlev Bartsch, Prof. Dr. Maria Nühlen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	2
1. Freies Kinderspiel - Wesensmerkmale.....	4
1.1 Das Moment der Freiheit.....	7
1.2 Das Moment der inneren Unendlichkeit.....	9
1.3 Das Moment der Scheinhaftigkeit.....	10
1.4 Das Moment der Ambivalenz (Spannungsverhältnis).....	11
1.5 Das Moment der Geschlossenheit.....	13
1.6 Das Moment der Gegenwärtigkeit.....	13
1.7 Zusammenfassung.....	14
2. Freies Spiel im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.....	15
2.1 Das Spielverständnis.....	15
2.2 Politische Ziele und Hintergründe.....	16
2.3 Politisch motivierte Verdrängung von freiem Spiel.....	19
2.4 Pädagogisch motivierte Verdrängung von freiem Spiel.....	21
3. Eine andere Idee: Begleitung statt Bildung.....	25
4. Zusammenfassende Gedanken.....	27
Literaturverzeichnis.....	30
Internetquellen.....	31

Einleitung

„Das menschliche Leben ist nur solange wirklich, als es seine Darstellung in einem begrifflich unverfügbaren Spiel finden kann. Fällt dieses Spiel aus, sei es durch Geringschätzung, sei es dadurch, daß der Mensch die Spielregeln nicht mehr anerkennen will oder kann, verkommt das Leben zur wahnhaften Unwirklichkeit und zum ‚bloßen Spiel‘, das alle Beteiligten zwingt und nichts mehr zeigt.“ (Kamper, 1976, S. 134, Herv. i. Orig.)

In Zeiten der maßgeblichen kognitiven „Mobilmachung“ in Kindertagesstätten und Grundschulen durch ökonomisch-technokratische Bildungsreformen scheinen gerade Spielräume des *unverfügbaren, spontanen* Spiels der Kinder zunehmend abhanden zu kommen (vgl. Rittelmeyer, 2007, S. 7-13 u. 97 ff.).

Auch mein Sohn musste dies bis zu seinem Wechsel in eine Einrichtung freier Trägerschaft täglich in einer Kindertageseinrichtung erleben und erfahren. Mit Sorge beobachtete ich, wie er annähernd täglich an diversen Angeboten zum Kompetenzerwerb, Frühförderungen oder anderen Programmen der kognitiven Mobilmachung teilnehmen musste. Der Alltag der Kinder in vielen Einrichtungen ist so eng durchorganisiert, dass kaum Zeit für freies Spielen bleibt. So wird am Vormittag neben Frühstück, Morgenkreis, Zwischenmahlzeit und Mittagessen meist nur ein Lernangebot unterbreitet, welches zwar so manches Mal „spielerisch“ erfolgt, in dem jedoch vorrangig das Ergebnis nicht das Bedürfnis der Kinder nach freiem Spiel an sich im Vordergrund steht. Darüber hinaus müssen auch alle Kinder an diesem Angebot teilnehmen, da ansonsten die Aufsicht der nicht-teilnehmenden, spielenden Kinder aufgrund des geringen Personals nicht gewährleistet ist. Die Erfolge und Ergebnisse der Kinder werden dann in einer Art „Galerie“ im Garderobebereich präsentiert und die Eltern dürfen diese bewundern und bestaunen und stolz auf ihren Nachwuchs sein. Zusätzlich zur Ergebnispräsentation können sie den Lernerfolg ihres Sprösslings in einem eigens zu diesen Zwecken angelegten Portfolio entnehmen. Zeit für wirkliches freies Spielen bleibt kaum, obwohl die Zeit dafür laut Bildungsplan und Aussage der Erzieher fest eingeplant ist. Lediglich in den kurzen „Pausen“ zwischen den Mahlzeiten bzw. dem Vormittagsangebot und nach der Nachmittagsmahlzeit, also in der Zeit, bis die Kinder abgeholt werden, dürfen sie sich frei in der Einrichtung oder im Gartenbereich bewegen und nach Lust und Laune spielen. Kann man da nicht von Glück für das Kind sprechen, wenn seine Eltern es erst spät am Nachmittag abholen, sodass es noch viel Zeit zum freien Spielen hat? Ich als Vater frage mich: Wie soll ein Kind in dieser festgelegten und vor allem geringen Zeit wie auf Knopfdruck frei spielen? Welches Kind würde sich freiwillig solch einen Tagesablauf selbst wählen und gestalten? Warum steht das Erreichen von Bildungs- und Erziehungszielen über den Bedürfnissen der Kinder?

Aufgrund dieser Beobachtungen und Erfahrungen nehme ich an, dass es einen Gegensatz zwischen den Interessen und Bedürfnissen des Kindes nach selbst initiiertem Lebenstätigkeit und den Anliegen und Zielen von Staat und Wirtschaft bezüglich Bildung und Erziehung gibt, welche zu einer Verdrängung des freien Kinderspiels in staatlichen Institutionen führt. Ich vermute, dass die pädagogischen Ziele und Zwecke des intentional geplanten, staatlichen Bildungs- und Erziehungsvorhabens, welches sich in den jeweiligen Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer widerspiegelt, das freie (Kinder)Spiel verdrängen müssten, weil sie durch ökonomisch-technokratisch Bildungsreformen geprägt sind. Diese Prägung ist in sofern ökonomisch, als dass sich die Ansichten des Wirtschaftssektors dirigierend auf die Bildungsreform auswirken. Und somit wird die staatliche Lern- und Bildungsplanung unter Wirtschaftsstandort sicherndem Blickwinkel betrachtet, die „Heranwachsende gezielt auf bestimmte (meist kognitive) ‚Schlüsselqualifikationen‘ oder ‚Grundkompetenzen‘ (z.B. den Umgang mit Informationstechnologien) vorbereiten“ (ders., S. 8) soll. Technokratisch wird diese Bildungsintention dann, wenn sie von einer rationalen Planbarkeit individueller Bildungsprozesse ausgeht oder diese durch pädagogisches Wirken beabsichtigt, weshalb selbsttätige Bildungsprozesse, die im freien Spiel initiiert werden, dem entgegen stehen. (vgl., ebd.) Im Gesamten handelt es sich dabei um die Einschränkung jener Freiräume, in denen - mit Schiller gesprochen - Kinder noch im Sinne des Wortes *Mensch* sein können, in denen sie nach ihren Möglichkeiten für ihre Bedürfnisse eigeninitiativ Selbstverantwortung übernehmen und spielen. Nach Dietmar Kamper scheint der *Mensch in dieser verplanten Welt* aber selbst auf dem *Spiel* zu stehen weil er *nicht mehr spielen kann*. Laufen wir Gefahr, uns selbst in dieser *wahnhaften Unwirklichkeit* in *bloßen Spielen* allmählich selbst zu *verspielen* und hören vielleicht auf, Mensch zu sein? Diese Wortspielchen sind doch nur bloße *Spielerei*, könnte man sagen und als das wären sie unernst also bedeutungslos, oder? Spielerei eben!? Leere, bloß aneinandergereihte Wortanalogien ohne *wesentlichen* Zusammenhang, oder nicht? Unernst ist doch eben bloß als-ob und eigentlich nur ein Spielchen und deshalb ohne Gehalt (Vgl. Kamper, 1976, S. 130-145)? Aber eines machen diese Wortspiele schon deutlich: dass das Spiel mit Worten zu fassen eine kaum spielerische (in beiden Sinnen des Wortes) Angelegenheit sein wird. Aber ist das Spiel ohne es zu spielen überhaupt zu erfassen? Jedenfalls, gespielt wird die Flöte, der Ball oder mit dem Wind, aber auch in Gedanken oder eben mit Worten, aber auch das Spiel der Wellen ist Spiel, auch das Liebesspiel scheint wie das Kinderspiel zumindest vom Wort ein ähnliches, aber vielleicht sogar ein wesensgleiches Phänomen zu umschreiben, zu um-spielen.

Dieser hinter dem Spiel liegende „Kosmos“ ist grundlegend für die vorliegende Arbeit. Ich bin davon überzeugt, dass (Kinder)Spiel weitaus mehr ist als unernstes oder unproduktives Tun, es auch

mehr ist als eine geschickte natürliche Vorbereitung auf das Leben, die dann von Bildungsinstitutionen als günstiges Mittel „kompetenzfördernd“ eingesetzt wird, wie es häufig den Bildungsdiskussionen in öffentlichen Medien zu entnehmen ist. Und ich bin überzeugt davon, dass das Spiel der Wellen im *Wesentlichen* den gleichen Prinzipien folgt und im gleichen Modus verläuft wie das Jonglieren von Bällen oder das Feuerwehrmannspiel spielender Kinder. Deshalb wird es im ersten Teil dieser Arbeit das Ziel sein, Spiel von seinem Wesen aus phänomenologisch zu beschreiben, möglichst ohne das Spiel auf mögliche Funktionen oder psychologische Effekte zu verengen. Diese Wesenszusammenhänge ermöglichen es dann, das Spiel als ein eigens initiiertes und durch Selbstorganisation gesteuertes Geschehen anerkennen zu können, dass sich zwischen Zufall und Notwendigkeit ereignet und keiner Mittel-Zweck-Logik der bürgerlichen Gesellschaft folgt.

Eine solche weitreichende, über den Funktionen und Nutzen liegende Begriffsbestimmung bzw. Phänomenbeschreibung des Begriffes „Spiel“ sehe ich als grundlegend an, um ein Verständnis für die Voraussetzungen des freien Spiels als selbstinitiiertes Geschehen zu entwickeln und um darzulegen, weshalb es dem Menschen ein Bedürfnis ist, freie Zeit mit Spiel zu gestalten. Daraus lassen sich dann generelle Aussagen ableiten, wie freies (Kinder)Spiel möglich ist oder wodurch es verhindert wird.

Diese Begriffsbestimmung dient als Grundlage für den zweiten Teil dieser Arbeit. Darin werde ich anhand des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes aufzeigen, dass die Verdrängung von freiem Spiel bereits in den Bildungsplänen der Länder wurzelt und somit politisch und pädagogisch motiviert ist. Welche Auswirkungen und Folgen eine solche Verdrängung haben kann, wird ebenfalls dargestellt.

Abschließend stelle ich im dritten Teil dieser Arbeit eine „andere“ Idee von Bildung vor. Eine Bildung, die eher als „Begleitung“ beschrieben werden kann und in der die Kinder ihrem Bedürfnis und Drang nach freiem Spiel nachkommen können. Dazu wird ansatzweise das Konzept der Freien Demokratischen Schulen vorgestellt, in denen die Kinder in ihren Interessen und Bedürfnissen geachtet entsprechend begleitet werden und in denen der Freiraum zum Spiel bewusst erhalten wird.

1. Freies Kinderspiel - Wesensmerkmale

Die Frage danach, was Spiel ist, lässt sich meiner Meinung nach nicht mit einer eindeutigen, im Sinne einer allgemein gültigen, alle Bereiche des Lebens¹ einschließenden, Definition leisten, die

¹ Die „Bereiche des Lebens“ umfassen die materielle, biologische und geistige Welt mit all ihren wechselseitigen Prozessen und unzähligen Erscheinungsformen, zu der z.B. auch die Evolution nur als ein einzelner Prozess innerhalb dieser Dreigliedrigkeit (Materie, Natur, Geist) zählt.

auch von den verschiedenen Wissenschaften, wie beispielsweise der Biologie, der Physik oder der Pädagogik akzeptiert wird². Aber Spiel ist eben weit mehr als unernstes bzw. unproduktives Zeitvertreiben junger Menschen bzw. Tiere. Auch ist es mehr als eine Vorübung (Einübung von Kompetenzen oder Sozialverhalten etc.) auf das Leben und es stellt mehr als einen Entlastungspol für den Körper bzw. das Leben dar. Auch ist es mehr als eine auf Trieben basierenden Befriedigungshandlung und es ist auch mehr als ein Medium zum „spielerischen Lernen“, etc. Zwar sollen diese das Spiel sicherlich betreffenden Begleiterscheinungen nicht negiert werden, aber sie „spielen“ innerhalb des im Weiteren noch näher zu beschreibenden „natürlichen Spiels“ eine eher beigeordnete Rolle als Nebenerscheinung, die im Umfang dieser Arbeit nur am Rande beispielhaft Erwähnung finden können.³

Mein Bestimmungsversuch des Begriffes „Spiel“ wird zwar von der Betrachtungsweise des Spiels als „Urphänomen“ (Hans Scheuerl) bzw. als Prinzip des Lebendigen⁴ inspiriert sein, sich aber im eigentlichen auf den Bereich des Kinderspiels beschränken. Diesbezüglich soll der von Johan Huizinga in seinem Buch „Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel“ entwickelte Definitionsvorschlag als Ausgangspunkt für eine Begriffsbestimmung des freien Kinderspiels dienen, wemgleich er, wie ein anschließender, aktueller Definitionsvorschlag von Ursula Stenger zeigen wird, nicht alle wesentlichen Aspekte des Spiels beinhaltet.

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel [...] 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 Bedürfnis geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.“ (Huizinga, 2004, S. 22, Herv. i. Orig.)

„Das Spiel zeichnet sich durch räumliche und zeitliche Begrenztheit, durch Wiederholbarkeit und Einmaligkeit aus, es durchbricht das normale, alltägliche Leben, baut sich unverfügbar und ereignishaft auf, setzt dabei auch Handlungs- und Denkformen des Alltags außer Kraft und entlässt den Spielenden dann wieder in sein gewöhnliches Leben.“ (Stenger, 2014, S. 267)

In Johan Huizingas Definitionsversuch wird im Vergleich zur zweiten Definition von Ursula Stenger die Frage, ob Spiel als „freie Handlung“ eher als Tätigkeit oder als Geschehen aufzufassen ist, nicht deutlich. Dieser, später im Kapitel „1.4 Das Moment der Ambivalenz“ noch detaillierter beschriebene Aspekt des Spiels ist gerade für das *freie* Spiel von ganz entscheidender Bedeutung,

2 Vgl. Scheuerl, 1988, S. 32-52; ebenso Miller-Kipp, 2005, S.273, 277-279 ; auch Flitner, 2002, S. 13-25

3 Vgl. Huizinga, 2004, S. 9-12; ebenso Scheuerl, 1990, S. 109-111; auch Flitner, 2002, S. 195-197

4 Vgl. Miller-Kipp, 2005; ebenso Bonet, 1993; ähnlich auch Huizinga, 2004

denn die sich aus der näheren Analyse ergebenden Voraussetzungen und Grundlagen für gelingendes *freies* bzw. „*natürliches*“ Spiel werden ersichtlich machen, aus welchem „Stoff“ die schon angenommene Freiheit ist und mit welchem Verlaufsmuster, d.h. mit welcher Strategie sich diese Freiheit im Spiel organisiert, weshalb letztlich auch zwischen Tätigkeit und Geschehen zu unterscheiden ist. Dazu wird noch ein weiterer Aspekt dieser „freien Handlung“ ganz zu Anfang näher zu beschreiben sein, denn es gibt mehrere Ebenen, auf denen verschiedene Qualitäten von Freiheit bestehen, nämlich die Freiheit *von* der Lebensfürsorge als „Freiraum“ *zum* Spiel und die schon erwähnte Freiheit *als* Ambivalenz *im* Spiel. Beide Definitionsversuche sind aber auch insofern nicht „ganzheitlich“ umfassend, da sie lediglich auf Spiel als Verhalten von Menschen abzielen, also anthropozentrisch sind, und sich somit nicht auf andere Wissenschaften übertragen lassen. Da das Spiel aber auch von elementarer Bedeutung für nicht-pädagogische Wissenschaften ist, wäre eine ganzheitliche Definition dienlich, um entscheidende Parallelen zwischen den verschiedenen Forschungsgebieten ziehen zu können und die im Spiel zweifelsohne enthaltenen Potenziale nicht „aufs Spiel zu setzen“ und letztlich „zu verspielen“. So konnten beispielsweise aktuelle naturwissenschaftliche Erkenntnisse zum „natürlichen“ Spiel besonders über die unverfügbaren, eigentümlichen Momente des Spiels, nämlich die Kreativität, die Phantasie, die Spontanität, die Unordnung, den Unsinn, den Zufall und die Freiheit zeigen, welche grundlegende Bedeutung ihnen im Spiel zukommen, sodass auch weitreichende Konsequenzen für die Pädagogik daraus abgeleitet werden können. So sollte beispielsweise auf der Handlungsebene das Geschehen des Spiels vernünftigerweise abgewartet werden, damit *etwas* zwischen Zufall und Notwendigkeit selbstgesteuert daraus erwachsen kann. Und nicht, wie bisher versucht wird, das Spiel quasi als „List“ geplant und kontrollierbar von außen zu erzeugen, um daraus z.B. einzelne Kompetenzen vermeintlich herzustellen, die dem aktuellen Zeitgeist nach als bedeutend angesehen werden (vgl. Miller-Kipp, 2005, S. 273-285). Ich sehe es als entscheidend an, die Verwandtschaft der wesentlichen Momente des Spiels mit dem Evolutionsprinzip aufzuzeigen, um daraus ableitbare Konsequenzen und Voraussetzungen für das „natürliche“ Kinderspiel ersichtlich machen zu können. An gegebener Stelle werde ich diese skizzierten Aspekte nochmals vertiefend aufgreifen. Zunächst jedoch werde ich mich ausgehend von Hans Scheuerls Standardwerk der Pädagogik über das Spiel⁵ mit den von ihm untersuchten Spielphänomenen und ihrem gemeinsamen Wesenszusammenhang befassen. Hierbei ist es mein Anliegen, das (Kinder)Spiel weitestgehend nach seinem Wesen mit seinen grundlegenden Eigenheiten zu beschreiben und nicht nach seiner möglichen Funktion oder seinem Zweck für den Menschen zu fragen. Mit der Vermeidung eines auf Funktionen und Zwecken orientierten Erklärungsversuch zu der

5 Scheuerl, Hans: Das Spiel - Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, 11. Aufl. Weinheim und Basel, 1990

Frage, was Spiel ist, zielt mein Beschreibungsversuch darauf ab, die Ebene der verschiedenen Spielformen mit ihren Nutzen zu verlassen und in übergeordneter Ebene das Spiel allgemeingültiger erfassbar zu machen. Dadurch sollen die bereits angedeuteten tieferen Zusammenhänge des Spielphänomens ersichtlich werden, woraus sich „neue“ Relevanzen für unsere Lebensführung ableiten lassen. Diese grundlegenden Zusammenhänge und die sich daraus ergebenden Konsequenzen oder Relevanzen werden auch im Weiteren für die Argumentationslinie dieser Arbeit leitend sein.

Auch Hans Scheuerls Ziel war es, zunächst zu einer grundlegenden Wesensbestimmung des Spiels zu gelangen. Dafür unterteilte er das Spielgeschehen in sechs *Wesensmomente*, nämlich in "Freiheit", "innere Unendlichkeit", "Scheinhaftigkeit", "Ambivalenz", "Geschlossenheit" und "Gegenwertigkeit" (vgl. Scheuerl, 1990, S.12-16, 65-67). Aber auch durch diese Gliederung lässt sich nicht bestimmt klären, *was* Spiel ist (vgl. ders., S. 102). Darüber jedoch, *wie* freies Kinderspiel möglich wird, gibt sein phänomenologischer Deutungsversuch detailliert Aufschluss. Daher wird dieser im Folgenden kurz vorgestellt.

1.1 Das Moment der Freiheit

Spielen geschieht nach Hans Scheuerl um seiner Selbst Willen: „Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck.“ (Scheuerl, 1990, S.67)

Spiel ereignet sich somit nicht, um etwas zu erschaffen, zu erledigen, zu verrichten, zu erlernen, usw., obwohl im Spiel zuhauf geschaffen, errichtet, gestaltet, erledigt, erlernt, usw. wird. Ein Kind, das im Spiel bspw. Bauklötze aufeinander stapelt, spielt dies nicht, damit es einen geschickten Umgang damit erlernt, sondern weil es Freude am lustbetonten Spielen hat. Das Spielgeschehen ereignet sich also zweckfrei, ist aber kein willkürliches Ereignis oder sinnfreie Betätigung, sondern es ist „von innerer Zweckmäßigkeit“ (ders., S.69) durchdrungen, d.h. es folgt eigenen Regeln, individuellen Absprachen, Grenzen, Zielen, lustvollem Erleben usw., und sei es beim spielenden Kind, beim Katzenjungen, Fußballspieler oder Musiker. Ihr Spiel wird stets mit Ernst und besonderem Eifer betrieben.

„Soll sein Spiel gelingen, so muß er [der Spielende; M.G.] sich ihm widmen können, als gäbe es nichts außer diesem Spiel auf der Welt. Eine ähnliche selbst- und weltvergesessene Hingabe verlangt das Spiel auch schon vom Kinde.“(ders., S.67)

Diese völlige Hingabe beinhaltet Sorgenfreiheit, ohne die das Spielen nicht möglich wäre. Die Spielenden müssen für eine gewisse Zeit frei von ihrer unmittelbaren Lebensfürsorge, des „Daseinskampfes“ (Scheuerl) sein. Dadurch entsteht ein Freiraum in Form von frei verfügbarer Zeit und in

diesem „Raum“ ereignet sich Spiel (vgl. ders., S. 67- 69).

Somit ist es auch kaum verwunderlich, dass besonders den Nachkommen einer Art dieser besondere Freiraum in hohem Maße zuteil wird. Der Biologe und Anthropologe Adolf Portmann weist dazu in einem seiner Beiträge zum Spiel⁶ darauf hin, dass diese freie Zeit durch Spiel zu sinnvoll erfüllender, *gestalteter Zeit* (Vgl. Portmann, 1976, S.60; vgl. dazu auch S. 68 und 71) wird und somit für ein erfülltes Leben grundlegend sei. Im Gegensatz zu einigen Spieltheorieansätzen⁷, die dem Spiel ausschließlich Erhaltungswert beimessen, dient das Spiel Portmann zufolge *mehr* als nur dem Erhaltungswert. Aktuelle biologische Forschung hat hierzu offengelegt, dass nur bei höheren Lebewesen mit Entfaltung der *Innerlichkeit* im Sinne einer „Psyche“, *äußerlich verborgenes Erleben*⁸ entsteht und, dass es erst durch dieses Erleben von subjektiver Wirklichkeit (vgl. Portmann, 1976, S. 58-61) zu „lustbetontem Verhalten [kommt], das nicht unmittelbar der Lebenserhaltung dient - es begegnet uns erlebtes, erstrebtes Spielen“ (ders., S.60). Portmann beschreibt Spiel demnach wie folgt:

„Spiel ist freier Umgang mit der Zeit, ist erfüllte Zeit; es schenkt sinnvolles Erleben jenseits aller Erhaltungswerte; es ist ein Tun mit Spannung und Lösung, ein Umgang mit einem Partner, der mit einem spielt - auch wenn dieser Partner nur der Boden ist oder die Wand, welche dem Spielenden den elastischen Ball zurückwerfen. Dieses Spiel setzt etwas besonderes voraus, einen Zeitraum ohne Sorge [...].“ (ebd.)

Adolf Portmanns These, dass bei höheren Lebewesen sinnvoll erfüllende Gestaltung von sorgenfreier Zeit durch Spiel geschieht, hat somit allgemeine Bedeutung auch für unsere eigene Daseinsführung. Denn:

„ ‚Spiel‘ ist die lustvolle, von Erhaltungssorge freie, also zweckfreie, aber sinnerfüllte Zeit.“ (ders., S. 68, Herv. i. Orig.)

„Volles Leben ist nicht allein Gestaltung von Stoff, von Materie; Leben ist Umgang mit Zeit, ist Gestaltung von Zeit, ist Sinngebung für leere Uhrenzeit.“(ders., S. 60)

Portmann hebt das freie Spiel als *gestaltete Zeit* auf die Ebene der Grundbedürfnisse und macht es für ein sinnvoll erfülltes, wahrhaft gutes Leben zur Bedingung (vgl. ders., S. 66-72).

6 Portmann, Adolf: Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. Hg: Bayerische Akademie der Schönen Künste, München, 1976

7 Kraftüberschusstheorie (H. Spencer), Erholungstheorie (M. Lazarus), Katharsistheorie (K. Gross), Entwicklungspsychologie (J. Piaget) (vgl. Kluge, 1981, S. 15 und 31)

8 Gemeint ist, dass mit steigender Gestaltungshöhe der Lebewesen subjektives Erleben möglich ist, also dass durch das Zentralnervensystem und die Sinnesorgane reiche Umweltbeziehungen entstehen. Diese Entwicklung hat sich beim Menschen bis zur *geistigen* Lebensform gesteigert (vgl. Portmann, 1976, S. 59-61).

1.2 Das Moment der inneren Unendlichkeit

Kinder zeigen in ihrer Alltäglichkeit kontinuierlich einen Drang zum Spielen. Ein Kind - und sicherlich nicht nur es allein - hat offenbar ein Bedürfnis nach freiem Spiel. Scheuerl benennt diese Begebenheit als *triebhaft* Tendenz zum Spiel (Vgl. Scheuerl, 1990, S. 71). „*Es gibt zweifellos einen Zwang zum Spiel*“ (ebd., Herv. i. Orig.). Nach ihm müssen Kinder, wenn sie gesund aufwachsen sollen, sogar spielen, um nicht psychisch und physisch zu erkranken. Insofern kann sogar von einem gewissen „*Spieltrieb*“ (Vgl. ders. S. 73) als Tendenz *zum* Spiel gesprochen werden. Dieses Spielbestreben weist aber letztlich ein anderes Wesen als andere menschliche Tendenzen (Triebe) zur Bedürfnisbefriedigung auf und muss davon unterschieden werden. Denn die letztlichen Tendenzen *im* Spiel sind keine gewöhnlichen Bedürfnisbefriedigungen durch Triebverhalten, also keine determinierten triebhaften Handlungen, die zweck- oder zielorientiert sind. Statt dessen sind sie situativ sowie individuell variabel und vor allem in sich zirkulär. Denn die Befreiung von Bedürfnisspannungen, also dem „[s]ich allen Erregungen und Drang-Erlebnissen gegenüber den Frieden geben“ (ders., S. 70), zielt auf das Ende der Spannung ab, die das nicht erfüllte Bedürfnis triebhaft auslöst. So etwa möchte man z.B. bei Hunger oder Durst Sättigung bzw. Stillung herbei führen. Alle triebhaften Handlungen zielen demnach tendenziell auf die Befriedigung des sie hervorbringenden Bedürfnisses ab und somit auf ihr eigenes Ende. In dieser Tendenz, die sich auf das Ende der bedürfnisbefriedigenden Handlung hin ausrichtet, liegt nun zum Spiel der wesentliche Unterschied. Der „*Spieltrieb*“ will keine Befriedigung, „er kann nicht ‚gesättigt‘ werden“ (ders., S. 73). Sein Initialzweck ist vielmehr die Beseitigung aller Spielhindernisse - deshalb auch triebhafte Tendenz *zum* Spiel. Aber sobald eine konkrete Spielidee im Kind aufkeimt und es beginnen kann, sich entschieden und mit größtem Eifer ihr zu widmen, um darin völlig selbst aufzugehen, als ob es nur dies Eine auf Erden gäbe und das Spiel niemals enden dürfe, wird das Wesensmerkmal der *inneren Unendlichkeit* erkenntlich. „Da ist nichts, was auf ein Ende drängt, nichts, was den Zustand des Spielens aufheben möchte.“ (ders., S. 71)

„*Das Spiel kann innerhalb seines Freiraums gekennzeichnet werden als ‚Bewegung von innerer Unendlichkeit‘.*“ (ders., S.74)

Ist ein Spiel erst einmal im Gange, will es ewig fortgesetzt werden. Es strebt seiner eigenen *inneren Unendlichkeit* entgegen, einem nicht endenden zirkulären „Zustand“. Und von da an gleicht der „*Spieltrieb*“ als Spielerscheinung in seiner Tendenz auch keiner zielorientierten Zweck- oder Bedürfnishandlung mehr, weshalb genau genommen nicht von gewöhnlicher Bedürfnisbefriedigung durch Triebverhalten gesprochen werden kann. Das Spiel ist also dem Wesen nach eine ständige *Spielbewegung* (Scheuerl), quasi ein Perpetuum mobile. Ein Kind spielt nicht, bis es das Spielen

satt hat oder vom Spielen übersättigt ist, sondern es beendet erst sein Spielen, wenn es durch äußerliche Faktoren (z.B. Bedürfnisse, Nöte, Verpflichtungen jeglicher Art, etc.) dazu gedrängt wird (vgl. ders., S. 70-77).

1.3 Das Moment der Scheinhaftigkeit

Das frei von Zwecken und Triebdruck völlig in sich selbst versunkene, *unendliche* Spiel spielende Kind wird durch die Hingabe an die eigene Phantasie kreativ, wird lebendig. Die Einbildungskraft erschafft und gestaltet eine eigene Phantasiewelt in der Form einer „Als-ob“-Realität (Scheuerl). Die durch Spielerphantasie konstruierte „Scheinwelt“ (Scheuerl) nimmt dabei die Bedingungen ihrer Umwelt wie beispielsweise reale Gegenstände und Objekte und ihre Materialität auf und erweitert diese „Gegenstände“ ggf. bis zum imaginären, rein symbolischen Spielmittel, damit es der Spielidee und ihrem Fortgang möglichst dienlich ist.

Die gesamte Phantasiespielwelt wird somit nach eigenen Vorstellungen, von nah am objekthaften (abbildnah) bis fernab der im weitesten Sinne materiellen Realität (abstrakt) konstruiert und kann mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen gestaltet werden. Die entstehenden spielerischen Inszenierungen enthalten in ihrer Spielidee auch fortwährend aktuelles Geschehen und die Eindrücke der Kinder dazu, wodurch es auf diesem Weg zur spielerischen Auseinandersetzung damit kommt. So kann z.B. ein vom Kind miterlebtes Hochwasser in der eigenen Region zur aufgegriffenen Spielidee führen. Ein verwittertes Stück Holz etwa könnte dem spielenden Kind als Symbol des Rettungsbootes dienen, das sich mit seinen imaginären Insassen in einer dramatischen Rettungsaktion im Hochwassergebiet befindet. In solchen Spielszenen ist häufig beobachtbar, dass es beim Spielen nicht um abbildhaftes, realitätsgetreues Nachspielen des eventuell Erlebten geht. Sondern vielmehr darum, dass sich das spielende Kind aktiv im Spiel zwar mit Erlebtem auseinandersetzt, im Sinne der „Scheinhaftigkeit“ und des Unendlichkeitscharakters des Spiels aber, rein aus Freude am lustbetonten, gestalteten Spielen, die Spielhandlung ritualhaft wiederholt. In diesem Sinne würden beispielsweise immer wieder Insassen aus dem Boot geschleudert, die es dann aufs Neue zu retten gälte, wodurch das Spiel zirkulär beständig zumindest solange fort dauern könnte, bis neue Spielideen oder von außen kommende Faktoren es ablösen oder beenden. Spielern, aber auch Zuschauern (z.B. im szenischen Spiel) erscheint diese Phantasiewelt von der materiellen Realität losgelöst und die *über den Dingen schwebende* „Scheinhaftigkeit“ des Spiels (Scheuerl) kann Betrachter und Akteure gleichfalls in ihren faszinierenden Bann ziehen, sofern ihnen der Zugang zur eigenen Phantasie nicht von außen „versperrt“ ist (vgl. Scheuerl, 1990, S. 77- 85).

1.4 Das Moment der Ambivalenz (Spannungsverhältnis)

Jeder Spielende versucht sein Spiel beständig aufrecht zu erhalten⁹. Dafür baut er im Spiel ein Spannungsverhältnis, also einen inneren „Spielraum“ als Modus von selbstregulierter Freiheit, auf. Die entstehende Autonomie (Freiheit) im Spiel besteht nun in der Ambivalenz zwischen sich zufällig ergebendem Neuem, Unbekanntem oder neu Gestaltetem (z.B. neue Passage am Kletterfels oder die sich ständig neu ergebenden Flugbahnen der jonglierten Bälle, etc.) und notwendig Festgelegtem, Bekanntem oder Begrenztem (z.B. Regeln, beherrschte Kletterpassage, die beständige Form und das Gewicht der Jonglierbälle, die eingeübte Jongliertechnik, etc.). Der Spielende versucht dabei permanent sein Spiel in Balance zwischen diesen beiden „Polen“ zu halten, um es einerseits stets durch „Neues“ interessant zu gestalten und es andererseits durch „Bekanntes“ zu stabilisieren. Die Dominanz einer Seite würde das Spiel abbrechen, also beenden. Denn ein zu viel an Neuem, noch zu Entdeckendem würde dem Spiel ein Übergewicht an Wagnis, Rätselhaftigkeit, Möglichkeiten oder Schwierigkeit verleihen und ein zu viel an bereits Entdecktem, Begriffenem oder Begrenzung würde das Spiel etwa vorhersehbar und eindeutig machen oder es einengen, „kanalisieren“ (Scheuerl; eindimensionale Zweckhandlung), sodass jede von ihm ausgehende Spannung und Spiel Freude verloren ginge (vgl. Scheuerl, 1990, S. 86-90).

„So bedarf das Spiel einer maßvollen Spannung. Spannungslosigkeit wäre der Tod für das Spiel. Andererseits würde eine zu hohe Spannung sogleich einen auf Beendigung der Spannung gerichteten Befriedigungswunsch hervorrufen, der die Ambivalenz überwältigen müßte“ (ders., S. 88, Herv. i. Orig.)

Veranschaulicht darstellen lässt sich diese Ambivalenz zwischen Zufall und Notwendigkeit im Spiel auch am Beispiel des Würfels mit einem sechsseitigem Zahlenwürfel. Dabei besteht der Zufall in der Wahrscheinlichkeit, mit der eine der sechs Zahlen gewürfelt wird, und die Notwendigkeit besteht darin, dass eine gewürfelte Zahl immer im einschließenden Bereich von eins bis sechs liegen wird. Somit begrenzen die festgelegten sechs Seiten des Würfels, wie eine Regel, das zufällige Einzelergebnis und steuern quasi „selbstorganisiert“ die Konsequenzen des Zufalls, wodurch er statistisch möglich, d.h. wahrscheinlich wird (vgl. Miller-Kipp, 2005, S. 281-282).

Nach Gisela Miller-Kipp¹⁰ ist dieses selbstgesteuerte Spannungsverhältnis von ganz ursprünglicher Relevanz. Sie sieht einen Zusammenhang zwischen dem „Spiel der Evolution“, dem Modus von Freiheit zwischen Möglichem und Wahrscheinlichem, und dem (menschlichen, tierischen) Spiel als

⁹ vgl. dazu „1.2 Moment der inneren Unendlichkeit“ in dieser Arbeit, S. 9 f.

¹⁰ Miller-Kipp, Gisela: Zufall, Selbstorganisation und Kreativität. Ein Versuch über "die Natur" des Spiels wider seine Pädagogisierung. In: Bilstein, J./ Winzen, M./ Wulf, C. (Hg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2005, S. 273-291.

einem lebendigen Teil dessen. Naturwissenschaftliche Forschungen über die Evolution haben seit fast einem Jahrhundert die dazu grundlegenden Wesenskräfte im Evolutionsprozess definiert. Diese Wesensmerkmale sind Kreativität und Zufall (vgl. dies, S. 281-285). Elfriede Maria Bonet führt in ihrem Aufsatz zum Spiel „Von Autonomie und Spontanität. Eine Naturgeschichte des Spiels“¹¹ aus, dass Selbstorganisation eine relative Unabhängigkeit von äußeren Reizen bewirkt (Autonomie), weshalb Spontanität als Strategie zur Selbststeuerung entsteht. Diese Entwicklung von Selbstorganisation mit Spontanität zur Selbststeuerung bildet ihr zufolge das kreative Moment im Evolutionsprozess, welches für das Auftreten neuer, nicht voraussagbarer Qualitäten bzw. neuer „Formen“ oder Variationen aus dem Vorhandenen entstehen lässt (Emergenz¹²). Das daraus entstehende *neue Ganze* wäre bildlich gesprochen demnach *mehr als die Summe seiner einzelnen Teile* (frei nach Aristoteles). Da es für menschliches, aber auch tierisches Verhalten charakteristisch ist, dass aufgrund von Autonomie Spontanität entsteht, erkennt Bonet darin die systemische Wesensverwandheit von Spiel und Evolution (vgl. Bonet, S.35ff.). Diese Annahme deckt sich insofern auch mit dem Standpunkt derzeitiger Evolutionsforschung, denn darin „wird die Evolution der materiellen und biologischen Welt als *einheitlicher* Prozess angesehen, der nicht determiniert ist und nicht deterministisch – oder im alten Sinne mechanisch – abläuft. Er ‚spielt‘, wie es heißt [...].“ (Miller-Kipp, 2005, S. 280, Herv. i. Orig.) Daraus folgt, dass die „natürliche – physikalische und biologische – und kulturelle Evolution *strukturell* miteinander gekoppelt [sind], laufen also weder unabhängig voneinander noch in determinierender Kausalität zueinander ab“ (ebd., Herv. i. Orig.). Das schließt somit das Spiel des Menschen als „Kulturfaktor“¹³ und „Urprinzip“ (Huizinga) in diesen offenen Prozess ein, denn „es [das Spiel; M.G.] wurzelt in der Natur als der natürlichen (der materiellen und der biologischen) Evolution und trägt deren Momente in sich, auch im Kulturprozess“ (Miller-Kipp, 2005, S. 281). Auf dieser Grundlage wird derzeit die kreative Selbststeuerung auch als ursächlich für den gewaltigen Formen- und Artenreichtum der Natur angesehen (vgl. dies., S. 273-285; vgl. dazu auch Bonet, 1993, S. 35 ff.). Auf das „natürliche“ (Kinder)Spiel bezogen bedeutet dies, dass auch aus dem Spiel in seinen Formen und Funktionen heraus Emergenzen entstehen. Diese neuen, unvorher-

11 Bonet, Elfriede Maria: Von Autonomie und Spontanität. Eine Naturgeschichte des Spiels. In: Baatz, U./ Müller-Funk, W. (Hg.): Vom Ernst des Spiels: über Spiel und Spieltheorie. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 1993, S.35- 47

12 „Emergent: So bezeichnet man systemische Eigenschaften, die nicht aus den Komponenten eines Systems abgeleitet oder vorhergesagt werden können. Systeme sind in erster Linie relationale Tatsachen, Dinge, die auf den Beziehungen beruhen, welche die Elemente des Systems zueinander einnehmen. Als solche besitzen sie Eigenschaften, die gegenüber den Eigenschaften ihrer Komponenten oder Elemente emergent sind. Nach Luhmann ist das Soziale eine emergente Eigenschaft und als solches nicht aus den Eigenschaften seiner Elemente, der psychischen Systeme, ableitbar. Sozialität ist eine höherstufige Eigenschaft, die auf den Beziehungen zwischen Menschen beruht. In der Bewusstseinsphilosophie behauptet der so genannte Emergentismus die Emergenz von Bewusstsein. Hat die Komplexität bestimmter biologischer Systeme einen bestimmten Grad erreicht, stehen insbesondere Nervenzellen auf vielfältige Weise miteinander in Beziehung, so tritt in der Geschichte der Evolution Bewusstsein als emergente Eigenschaft dieser biologischen Systeme auf.“ („emergent“; In: UTB-Online-Wörterbuch Philosophie)

13 Huizinga geht davon aus, dass Kultur (Sprache, Gemeinschaftsleben, Brauchtum, Essen, Sitten, Kunst, Religion, Rechtsleben, etc.) in Form von Spiel entsteht. (vgl. Huizinga, 2004, S.7-13, 56-58)

sagbaren Erscheinungen (Qualitäten) sind so vielfältig, dass sie dem von der Natur hervorgebrachten Artenreichtum gleichen und in ihrer Qualität für das Individuum die vielfältigsten und komplexesten Funktionen und Nutzen bereithalten.

Nach meiner Auffassung werden die beschriebenen Wesenszusammenhänge von Spiel und Evolution besonders in dem Modus von Freiheit, als Ambivalenz *im* Spiel ersichtlich, da die grundlegenden evolutiven Momente, nämlich Kreativität, Selbstorganisation und Spontaneität auch die wesentlichen Schaffenskräfte menschlichen Handelns und des erläuterten Spannungsverhältnisses im Spiel sind. In Anlehnung an Miller-Kipp's und Bonet's Deutungsversuche zum Spiel ist das freie, im obigen Sinne *natürliche* Kinderspiel als Modus von selbstregulierter Freiheit eine wesensgemäße, kreatürliche „Tätigkeit“ des Menschen, die sich ereignet bzw. die geschieht und nicht verrichtet oder erzeugt werden kann. Die diesem „Spielgeschehen“ (Scheuerl) innewohnenden, unverfügbaren, wesentlichen Momente sind demnach sowohl die Grundbedingung für das Spiel selbst, als auch Voraussetzung für die Vielfältigkeit im Spielprozess. Fraglich ist an dieser Stelle, ob ein intentional geplantes Erziehungs- und Bildungsvorhaben diesen Entwicklungsspielraum mit vielfältigsten Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder schützend bereithält. Und ob dann das freie natürliche Spiel abgewartet wird oder ob das (Kinder)Spiel mit funktionalen Absichten durch Pädagogisierung in das planende *Joch* von Erziehungs- und Bildungsbestrebungen eingespannt wird und seine *wesentlichen* Potenziale damit *verspielt* werden.

1.5 Das Moment der Geschlossenheit

Die freie Spieltätigkeit eines Kindes ist insofern geschlossen, als dass die oben genannten Momente wie einzelne, ineinander greifende Glieder eine „geschlossene Kette“ bilden müssen, damit sich freies, „natürliches“ Spiel einstellt. Die sich daraus bildenden oder aufgenommenen Spiele werden häufig von da an als auftretendes Phänomen augenscheinlich. Denn das Spiel beginnt sich als freigestaltete Zeit mit seinem entstehenden „Kosmos“ von Regeln, Zufällen, Absprachen, Bedingungen, Offenheiten, Bestrebungen, Kontexten, Unverfügbarkeiten, Themen, etc. klar zu definieren und vom gewöhnlichen Leben „abzusetzen“. Es wird dabei ersichtlich, dass freies Spiel seine eigene, innere Regelhaftigkeit (im weitesten Sinne), sein „Spielfeld“ hat und eher als das Gegenteil von Willkür oder Anomie anzusehen ist. (Vgl. Scheuerl, 1990, S. 91-95)

1.6 Das Moment der Gegenwärtigkeit

Das Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck (Zweckfreiheit) und das Spielge-

schehen ist eine „pendelnde Suchbewegung“ (Scheuerl; Ambivalenz), die bestrebt ist, innerhalb ihrer konstruierten „Scheinwelt“ (Scheuerl; Scheinhaftigkeit) endlos in sich selbst zurückzulaufen, um kein Ende zu finden (innere Unendlichkeit). Spielende sind von ihrem lustvollen Erleben im Spiel völlig durchdrungen und gestalten spielend, spontan, mit großer Ernsthaftigkeit und in völliger Selbst- und Weltvergessenheit ihr „ewiges“ Spiel. Und wie entgegen aller Vergessenheit ist es dennoch ein Zustand höchster Wachheit und Konzentration. Spielende sind in jedem *gegenwärtigen* Moment völlig präsent, d.h. im „Hier und Jetzt“, ähnlich einem meditierenden Menschen. Spielende befinden sich also im Zustand tiefer Kontemplation, aber nur im Bezug auf *ihr* Spiel, weshalb sie auch das eigene Gefühl für Zeit im Moment des Spielens nicht oder kaum wahrnehmen. Spielende Kinder können über Stunden „wie gefesselt“ ihrem Spiel nachgehen, ohne dass ihnen die Zeitspanne wirklich bewusst wäre oder dass es ihnen hinterher möglich wäre, den für das Spiel aufgebrauchten Zeitraum zu schätzen. (Vgl. Scheuerl, 1990, S. 95-96, 100-102)

1.7 Zusammenfassung

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Begriffes „freies Kinderspiel“ kann wie folgt zusammengefasst werden: Freies (Kinder)Spiel wird als ein Geschehen von komplexer, geistig-kreativer Weltzuwendung verstanden, das sich innerhalb eines Freiraumes ereignet. Einerseits ist die sich innerhalb dessen ereignende Spieltätigkeit frei von Zielen, Zwecken oder Nutzen, die außerhalb seiner selbst liegen und andererseits sind die Spielenden innerhalb des Spielzeitraums frei von ihrer unmittelbaren Lebensfürsorge. Als solche freie Zeit gestaltende Tätigkeit ist das Spielen für geistig emotional erlebende Wesen wie den Menschen oder höher entwickelte Tiere für eine hohe Lebensqualität innerhalb eines erfüllenden Lebens grundlegend. Aus diesem Umstand ergibt sich, dass freies, natürliches Spiel als grundsätzliches Bedürfnis angesehen werden kann, weshalb Spielende auch einen Drang („Trieb“) *zum* Spiel aufweisen. Doch ist der Charakter dieser (Spiel)Tätigkeit an sich von anderer „Natur“ als gewöhnliche, Bedürfnisse befriedigende (Trieb)Handlungen. Als diese triebhafte Tendenz *zum* Spiel zielt die Spieltätigkeit nicht auf das Bedürfnis stillende Ende ab, sondern auf ihren dauerhaften Fortgang. Dieser zirkuläre Charakter und das geistig erfüllende Erleben werden dabei durch den Umstand ermöglicht, dass sich das Spielergebnis aufgrund seiner zuvor beschriebenen Autonomie in einem Spannungsverhältnis ereignet. Dieses ergibt sich zwischen Zufall und Notwendigkeit und wird durch den Spielenden beständig in Waage gehalten. Dieses selbst initiierte Geschehen reguliert sich somit auf der Handlungsebene selbst, es ist selbstorganisiert. Diese Selbststeuerung nutzt Phantasie und Spontanität als Strategie, weshalb das Spielgeschehen, trotz seines zirkulären Charakters, als prozessoffen bezeichnet werden

kann. Besonders das Kinderspiel taucht dazu im gegenwärtigen Spielmoment mit seinen spielenden Subjekten im besonderen Bewusstsein über seine paradoxe Als-ob-Realität, in ihre eigens gestaltete geistige Scheinwelt ein. Die Spielenden sind währenddessen völlig selbst- und weltvergessen, mit großer Ernsthaftigkeit und im größten Eifer völlig in ihr „gebannt“. Für ein „sich Ereignen“ dieses beschriebenen spontanen natürlichen Spiels hat es nun als letztes Merkmal noch zur Voraussetzung, dass einzelne Momente nicht für sich isoliert initiiert oder planmäßig ersetzt, weggelassen o.ä. werden können, so dass jedes einzelne der sechs Wesensmomente im Spielgeschehen quasi jeweils ein „Glied“ in einer ineinander greifenden „funktionalen“ Kette darstellt, ohne dass die Kette nicht funktionstüchtig wäre und sich freies, natürliches Spiel nicht ereignen könnte.

Inwiefern sich freies Kinderspiel nach dieser Auffassung im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan widerspiegelt, soll im folgenden Kapitel untersucht werden.

2. Freies Spiel im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan

2.1 Das Spielverständnis

Im Kapitel „Grundsätze und Prinzipien“ des Hessischen Bildungsplanes kommt dessen „eigenes“ Verständnis zum „Kinderspiel“ ebenso zum Ausdruck wie eine Anleitung dazu, wie mit dem Spielphänomen planvoll umzugehen ist (vgl. Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium, (2007), S. 30-31). Im Folgenden werden diese Positionen zusammenfassend dargestellt und erläutert.

Spiel wird darin als Mittel in der *ureigenen Ausdrucksform des Kindes* angesehen, womit es in der Zeit des Heranwachsens seine Entwicklungsaufgaben und Lebensrealität bewältigt. Nach dieser Auffassung kennzeichnen das Spiel drei Merkmale. Das ist erstens die Zweckfreiheit der Spielhandlung, die ausschließlich durch das von ihr ausgehende Anregungspotentials ausgeführt wird. Zweitens, dass im Spiel eine eigene Realität konstruiert wird und drittens, dass Spielhandlungen wie im Ritual wiederholt werden. Die weitere Betrachtung des Spiels ist dann maßgeblich auf Zwecke, Ziele und den Sinn des Spiels im Bezug auf seine Wirkungen beschränkt. Somit sollen sich Kinder zwar „in ihren Spielhandlungen lustvoll versenken und dabei in einen intensiven Austausch mit ihrer Umwelt treten“ (dies., S. 30). Dies diene dann aber lediglich der Verarbeitung und Bewältigung von noch nicht zuordenbaren Erfahrungen (Problemen). Diese vom Kind zu bewältigenden Probleme betreffen einerseits Entwicklungsthematiken wie „das Ausspielen von Macht und Kontrolle, von Allmachtsphantasien [...] oder Herrschaft über Leben und Tod [...] sowie der Wunsch nach Herausbildung eines Selbst bzw. einer Identität“ (ebd.) und andererseits Beziehungsthematiken zwischen

Erwachsenen und Gleichaltrigen.

An die Beschreibung der drei Merkmale von Spiel anschließend wird der Lern- und Entwicklungscharakter des Spiel dargestellt: „Freie Spielprozesse sind immer auch Lernprozesse, denn Kinder lernen zumindest beiläufig durch Spielen“ (ebd.).

Weiter heißt es im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan, dass die Qualität dieser Lernprozesse, die im freien Kinderspiel stattfinden, durch „gezielte Unterstützungsmaßnahmen“ zu erhöhen sei. In dieser Aussage wird deutlich, dass das freie Kinderspiel im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan lediglich als Mittel aufgefasst wird, welches die Entwicklungs- und Lernprozesse während des Heranwachsens beschleunigend, wie ein Motor, vorantreiben soll. Warum sonst soll die „Qualität“ des freien Kinderspiels „erhöht“ werden? Kinder sollen in erster Linie nicht spielen, um ihrem Bedürfnis nach Spiel nachzukommen, sondern um etwas zu lernen. Dies legt den Verdacht nahe, dass das Spielen als solches auch nur aus diesem Grunde, nämlich weil Kinder im Spiel etwas lernen, d.h. Kompetenzen erwerben, Bestandteil des Bildungsplanes ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Spiel im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan auf eine Art Vorübung für das „richtige“ Leben bei gleichzeitiger Lebensbewältigung verkürzt wird. Gleichzeitig findet durch die „Aufwertung“ des freien Spiels zum „spielerischen Lernen“ eine Funktionalisierung und Pädagogisierung des freien Spiels statt. Die dem Spiel von Lern- und Entwicklungspsychologie attestierten Potenzen (vgl. Oerter, 2007) sollen für die Realisierung der Bildungs- und Erziehungsziele, nutzbar gemacht werden, d.h. das Spiel an sich dient vorrangig dem Erwerb gewisser Kompetenzen und nicht der Erfüllung kindlicher Spielbedürfnisse.

Im folgenden Abschnitt werden die Hintergründe eines solchen Spielverständnisses untersucht. Politische Motivationen spielen dabei ebenso eine Rolle wie die sich daraus ergebenden Ziele des aktuellen Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans.

2.2 Politische Ziele und Hintergründe

Im Vorwort des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans benennen die ehemaligen Hessischen Ministerinnen¹⁴ für Kultus, Karin Wolf, und für Soziales, Silke Lautenschläger, das zentrale politische Ziel, nämlich die „Optimierung der Bildungschancen“ und die Entwicklung von „Chancengleichheit“ (vgl. Hess. Sozialministerium/ Hess. Kultusministerium, S. 18.) für die heranwachsende Generation. Bereits diese Formulierung lässt erkennen, dass es im Bereich Bildung und Erziehung politisch gesehen um Effizienz und um einheitliche „Qualitäts-“ und „Bildungsstandards“ geht, die

¹⁴ unver. übern. v. aktuellem Kultusminister Herr Lorz, von Herr Grüttner für Soziales und Integration

auf maximale Leistungen in der nationalen und internationalen Wissenskonkurrenz zielen.

Wie ist also „Optimierung der Bildungschancen“ zu verstehen? Konzeptionell ist diese „Optimierung der Bildungschancen“ darauf angelegt, dass bis zum Übergang in die Sekundarstufe die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen allen Kindern eines Jahrgangs als Grundlagen die gleichen „Basiskompetenzen“¹⁵ vermitteln sollen. Das Erreichen dieser „Bildungsstandards“ bis zur vierten Klasse sei wiederum die Herstellung von „Chancengleichheit“, so die Schlussfolgerung. (vgl. dies., S. 18)

Dabei besteht die Chance darin, dass die Kinder des gesamten Jahrgangs in gleichen Leistungstests an diesen einheitlichen „Basiskompetenzen“ in Abhängigkeit gemessen und in Konkurrenz zueinander nach ihren Lernleistungsdifferenzen (Leistungsabständen) eingeordnet werden können (vgl. Nüberlin, 2002, S. 117-127). Die dabei entstehende Jahrgangssortierung, d.h. die Platzierung im Leistungsvergleich innerhalb eines Jahrganges, entscheidet dann darüber, welche Kinder eine „Chance“ auf höhere Bildung erhalten und welche nicht, welche also das Gymnasium besuchen dürfen und für welche der Besuch der Realschule vorgesehen ist. Somit werden mit dem politischen Programm „Chancengleichheit“ bzw. „Optimierung der Bildungschance“ die jungen Generationen (Kinder und Jugendliche) gemäß der in der Gesellschaft durchgesetzten Wissenshierarchie bzw. Fähigkeitshierarchie kontinuierlich eingeordnet. (vgl. Nüberlin, 2002, S. 127-129)

Deshalb soll „Chancengleichheit“ auch „Bildungschancen“ eröffnen, weshalb im Bildungsplan Pädagogen dazu aufgerufen sind, die Kinder von frühester Kindheit an individuell zu stärken, um ihre unterschiedlichen Voraussetzungen zumindest in gleichen „Basiskompetenzen“ vermeintlich einander anzugleichen und somit die Vergleichbarkeit in der Notenkonkurrenz chancengleich im Sinne von voraussetzungsgleich zu gestalten (vgl. Hess. Sozialministerium/ Hess. Kultusministerium, S. 5-6 und S. 17-18). Gerda Nüberlin weist darauf hin, dass aber diese Voraussetzungsgleichheit die Institution Schule gerade nicht leistet. Und dass Schule statt dessen durch Lernen auf Zeit die Schüler innerhalb eines Jahrgangs mit einheitlichen Tests kontinuierlich einem Sortierungsverfahren unterzieht, das eher, gemäß den Bildungsschichten, die Wissensunterschiede der Kinder hervorhebt und sogar mit produziert, statt sie mit dem Ziel der bestmöglichen Wissensgleichheit zu „beseitigen“. (vgl. Nüberlin, 2002, S. 104-142)

Die auf gleiche Basiskompetenzen vorbereitenden Lernangebote und Frühförderungen sollen nach Äußerung der Ministerinnen im Vorwort *intensiver* und *früher initiiert* werden als in den vorangegangenen Jahren (vgl. Hess. Sozialministerium/ Hess. Kultusministerium, S. 5-6). Zur *Sicherung*

¹⁵ bzw. auch als „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. dies., S. 41) bezeichnet, daraus resultieren sollen die besonders von der Wirtschaft geforderten „Metakompetenzen“ (vgl. dies., S. 17)

der „*Bildungsqualität*“ und Umsetzung einheitlicher Standards soll der Bildungs- und Erziehungsplan das institutionenübergreifende Steuerungsinstrument sein (vgl. dies., S. 19). Die Herausgeber des Bildungsplanes heben in der Einführung besonders hervor, dass es sich erstmals um einen Bildungs- und Erziehungsplan handelt, der durch seine stufenlose Konzeption von 0 bis 10 Jahren ein kontinuierliches Lernen vorsieht. Alle pädagogisch wirkenden Personen und Institutionen sollen durch einheitliche Bildungs- und Erziehungsziele möglichst an „einem Strang ziehen“ können. (vgl. dies., S. 5-19)

Leitziel ist es, für das „lebenslange Lernen“ mit dem Erwerb von „Schlüsselqualifikationen“, die bereits erwähnte, gemeinsame Grundlage („Basiskompetenzen“¹⁶) der Kinder zu erzeugen (vgl. dies. S. 41f.).

Veranlasst sehen sich die Ministerien zur „neuen“ konzeptionellen Bildungssteuerung durch den tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel, der sich von der demografischen Entwicklung, über vielfältige kulturelle Kontexte, die Wirtschafts- und Arbeitswelt bis hin zu familialen Wandlungsprozessen vollzieht und generell durch Schnelllebigkeit gekennzeichnet ist und von den Menschen ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität fordert. Hierzu werden auch die Ergebnisse der Schüler Leistungsvergleiche wie PISA, TIMSS oder IGLU und denen entsprechende wissenschaftliche Forschungsbefunde genannt, denen der „(neue) Bildungs- und Erziehungsplan“ Rechnung tragen möchte. (vgl. dies., S. 16-19)

Denn die Platzierung bei national und international vergleichbaren Leistungserhebungen ist letztlich die Bemessungsgrundlage für „Bildungserfolg“ oder „Bildungsversäumnis“. Die attestierte „Bildungsqualität“ ist deshalb von politischem Interesse, weil die Politik die durch ihr Bildungssystem erreichte Platzierung im vorderen Bereich als Standortfaktor für ihren Wirtschaftsstandort in Deutschland nutzen möchte, um vor allem auf dem globalen Markt konkurrenzfähig zu bleiben.

Im Folgenden wird zu zeigen sein, ob und inwiefern diese Zielsetzungen mit dem dafür entwickelten Bildungskonzept zur angenommenen Verdrängung des freien (Kinder)Spiels führen.

16 Im Einzelnen werden folgende Kompetenzen genannt: als Basiskompetenzen werden „individuumbezogene Kompetenzen“, „Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“, „Lernen und lernmethodische Kompetenz“ und „kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz)“ genannt (vgl. dies. S. 25-26 und S. 41-44). Zum anderen werden darauf aufbauende konkrete Bildungs- und Erziehungsziele genannt (entsprechend der geforderten „Metakompetenzen“), „starke Kinder“, „kommunikationsfreudige Kinder und medienkompetente Kinder“, „Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“, „Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder“ und „verantwortungsvoll und werteorientiert handelnde Kinder“ (vgl. dies. S. 13).

2.3 Politisch motivierte Verdrängung von freiem Spiel

Wie kann das politische Ziel, nämlich alle Kinder mit den gleichen Grundkompetenzen auszustatten und deren „Erfolg“ mindestens ab der vierten Klasse an regelmäßigen Leistungserhebungen zu bemessen, durch freies Spiel erreicht werden? Die Vermittlung bzw. der Erwerb standardisierter Inhalte (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen) und die Verfügung darüber (Prüfungstermin), steht im Widerspruch zum freien Spiel als offenem Prozess, den die Spielenden selbst initiieren und gestalten und bei dem keine Voraussagen darüber getroffen werden können, wann sich welche Kenntnisse und Fertigkeiten einstellen.

Diese erlangt man einerseits durch die Freiheit als Freiraum *zum* Spiel, die eine gewisse Qualität an Sorgfreiheit bedingt. Zur Sorgfreiheit zählt beispielsweise auch das Freisein von Lerndruck, der jedoch unter anderem durch festgelegte Leistungserhebungen und Entwicklungsdokumentationen bei den Kindern erzeugt wird. Und andererseits erwirbt man Kenntnisse und Fähigkeiten nur dann, wenn das Spiel frei ist, wenn es sich also um seiner selbst Willen ereignet und eben nicht „kanalisiert“ wird, es also keinen äußeren Zielen, Zwecken oder Absichten unterliegt, wie es jedoch bei festgelegten „Basiskompetenzen“ („Schlüsselqualifikationen“) eines „Bildungsstandards“ der Fall wäre.¹⁷ Hinzu kommt der weitere Aspekt von Freiheit *im* Spiel, wonach das Spiel ein selbstgesteuerter Prozess mit offenem „Ausgang“ ist, dessen Wirkungen eben nicht planbar oder voraussagbar, also nicht standardisierbar und determinierbar sind. Diese Qualität von Freiheit *im* Spiel ergibt sich nun aus den unverfügbaren Momenten des freien Spiels, wie dem Augenblick, der Instabilität, der Kreativität und Phantasie, der Spontanität und Unordnung, dem Unsinn und Zufall. Diese zugleich auch wesentlichen Antriebskräfte des Spiels können sich, wie bereits im Kapitel „1.4 Moment der Ambivalenz“ (S. 11-13) näher beschrieben, nur in einem Entwicklungsspielraum mit reichhaltigen Erfahrungsmöglichkeiten und mit dem erläuterten Spannungsverhältnis ergeben. Sie tragen dann aber auch die unermesslichen Potentiale für Emergenz, mit dem Prinzip des Lebendigen in sich, woraus sich seine Offenheit für Neues im Sinne der Weiterentwicklung von Leben ergibt.

An dieser Stelle möchte ich ergänzend zu meiner eher phänomenologischen Wesensauffassung von freiem Spiel einige Beispiele skizzieren, wie sich die Einübung von Kompetenzen durch freies Spiel aus psychologischer Sicht vollzieht.

Die im Hessischen Bildungsplan intentional geplanten Basiskompetenzen und Lernziele, wie beispielsweise Kreativität, Abstraktionsvermögen, Empathie oder Flexibilität in Denk- und Vorstel-

¹⁷ Vgl. dazu Kapitel „1.1 Das Moment der Freiheit“ in dieser Arbeit S. 7f.

lungsvermögen ergeben sich im Spiel als „Nebeneffekt“. Das Kind vollzieht nämlich im Spiel für seine Entwicklung entscheidende Bildungsprozesse selbsttätig, intrinsisch motiviert und in der „Dosis“, die es bedarf. Dabei von großer Bedeutung ist der vom Kind entwickelte eigene Lernmodus, der sich maßgeblich an der individuellen Leistungsfähigkeit und den persönlichen Bedürfnissen orientiert. Hierfür benötigt jedes Kind einen eigenen *Entwicklungsspielraum*.

„[Der] sollte Heranwachsenden die vielfältigsten, auch selbsttätig inszenierten Erfahrungsräume bieten, um sich - wie es Johann Heinrich Pestalozzi nannte - an Kopf, Herz und Hand bilden zu können, möglichst frei von Furcht und Zwang. Sinnesbildung, Körperbildung und geistig-seelische Bildung sollten dabei gleichermaßen zur Entfaltung kommen“. (Rittelmeyer, 2007, S. 7)

So initiieren Kinder beispielsweise in ihren Rollenspielen *eigentätige* Bildungsprozesse, indem sie sich im spontanen Spiel in die Perspektive anderer Menschen versetzen und eigenes Handeln für ähnliche Lebenssituationen üben. Oder sie erproben sich im Spiel mit verschiedenen sozialen Rollen z.B. im Rahmen gesellschaftlicher Verhaltensstandards, indem ein von Geschichten aufgenommenes oder durch elterliche Kommentare an die Kinder herangetragenem Ideal („Tapferkeit“, „Geschwisterliebe“, „Freundschaft“, „Hilfsbereitschaft“ etc.) mit der persönlichen Wirklichkeit vertraut gemacht wird. Dieses Erproben entspricht z.B. einer Bewusstseinsbildung im Hinblick auf (solche) gesellschaftlichen Rollenerwartungen.

„[Oder] im Symbolspiel, das ein Hölzchen zur ‚Mutter‘ oder zum ‚Auto‘ werden lässt, üben Kinder die Fähigkeit, im Hinblick auf gegebene Phänomene verschiedene Perspektiven entwickeln zu können, also mit Kreativität oder Phantasie auf Erscheinungen der äußeren Welt zu reagieren“. (ders. S. 17)

Es ist schwierig zu sagen, welche Kompetenzen genau aus *eigentätigen* Bildungsprozessen im Spiel entstehen, da Resultate aus diesen Erfahrungen wiederum von diversen Faktoren abhängig sind. Maßgebliche Faktoren sind dabei die überaus verschiedenen biografischen Erfahrungen der Kinder und dass die letztliche Erfahrungsgewichtung durch ihre Individualität verschieden zum Tragen kommt.

Da aber jedes Lernen immer individuumsbezogen, d.h. vom Kind abhängig ist, hat dieser Umstand auch für die geplant-initiierten Lernangebote Geltung, sofern derartige, von außen angestoßene Lernangebote *überhaupt* in den lernenden Kindern auf Resonanz stoßen.

Es dürfte kaum anzuzweifeln sein, dass wie im Beispiel des spontanen, von den Kindern selbst initiierten Rollenspiels Rollenhandeln und soziale Empathie eingeübt und für eigenes Handeln erprobt werden. Ebenso werden durch Symbol- oder Rollenspiele die Phantasie und Kreativität vielfältig angeregt, die Beobachtungsgabe und das Vorstellungsvermögen ausgeprägt. Daraus kann sich wie-

derum das Abstraktionsvermögen entwickeln und die Kinder bilden mit zunehmenden Perspektivenwechseln eigene Vorstellungen und Überzeugungen aus. Indem nämlich Spielende in ihre selbst konstruierte „Scheinwelt“ gänzlich „eintauchen“, nehmen sie auf zuvor vielfältig beobachtete und erlebte Situationen Bezug. Erst spielen sie das Erlebte nach und „durchleben“ es dabei spielerisch immer wieder bis sich ein tiefgründiges Verständnis über die erlebte Situation gebildet hat. Allmählich wird dann durch die eigene Ausgestaltung des Rollen- oder Symbolspiels das wahrgenommene Phänomen zunehmend abstrahiert und Kinder beginnen vielfältige eigene Vorstellungen dazu zu entwickeln. Freies Spiel entspricht also eigentätiger Lebenswelterfahrung und -aneignung und ihr Bildungsgehalt scheint dabei fast unermesslich groß zu sein. (vgl. ders., S. 7-17 und S. 135-137)

Es würden sich also durch freies Kinderspiel ganz unterschiedliche und auch „neue“ Kompetenzen mit ganz individuellen Ausprägungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten bilden. Diese Aspekte machen aber eine vergleichende Leistungserhebung quasi unaussagekräftig bzw. könnten einen determinierten „Bildungsstandard“ insofern „gefährden“, als dass das Spiel als kreative, geistig-emotionale Weltzuwendung immer einen offenen „Ausgang“ hat, d.h. nicht vorhersagbar ist. Das Zulassen von freiem Spiel steht somit im Interessenskonflikt mit den oben genannten politischen Absichten, weshalb dem freien Spiel ein generelles Misstrauen gegenüber gebracht wird. Dies führt letztlich konzeptionell, d.h. durch die Einführung und Umsetzung von „Bildungsstandards“, zur zunehmenden Verdrängung des freien (Kinder)Spiels im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.

Inwiefern die angenommene Verdrängung von freiem Kinderspiel auch pädagogisch motiviert sein kann, soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.

2.4 Pädagogisch motivierte Verdrängung von freiem Spiel

Die Autorinnen und Autoren sehen Kinder einerseits als kompetente, selbstbestimmt tätig werdende Wesen an und deuten die Bildung und das Lernen zwar als soziale Prozesse, die sich im Dialog zwischen Kind und Erwachsenem vollziehen können. Andererseits verweisen sie aber darauf, dass die Qualität dieser Prozesse wiederum von außen, d.h. von einem Erwachsenen, gesteuert und moderiert werden sollen (vgl. Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 20-21). Die Steuerung der Bildungs- und Lernprozesse wird versucht zu rechtfertigen, indem auf aktuelle neurowissenschaftliche Befunde verwiesen wird, die dem kindlichen Gehirn ein enormes Entwicklungs- und Lernleistungsvermögen zuschreiben, welches, wenn es nicht genützt würde, einem „Bildungsversäumnis“ gleichkäme und nur schwer wieder aufzuholen sei. (vgl. dies., S. 20- 24)

„Je reichhaltiger äußere Lernreize sind, desto mehr effiziente neuronale Netzwerke

(Synapsen) bilden sich heraus, die für die Verarbeitungskapazität des Gehirns und seine Lernfähigkeit im späteren Leben bedeutsam sind. Im Entwicklungsverlauf eines jeden Kindes gibt es optimale Zeiträume für grundlegende Lernschritte (z.B. Zweitsprache, Raumorientierung, elementares mathematisches Denken, Interesse an Naturwissenschaften, ästhetisches Verständnis, Entwicklung der Musikalität). Solche Zeitfenster gibt es auch noch im Laufe der weiteren Bildungsbiografie. Dennoch gilt es, diese sensiblen Phasen bereits durch frühe Bildung offensiv zu nutzen [sic!]. Je solider und breiter die Basis aus jener Zeit desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind danach aktiver und leichter lernt. Frühe Bildungsversäumnisse sind nur schwer aufholbar“ (dies., S. 24).

Die programmatische Pädagogisierung von Spiel, die die „Grenzen zwischen der herkömmlichen Trennung von Freispielprozessen und geplanten Bildungsprozessen zunehmend“ (dies., S. 30) *verwischen* soll, ist vor dem Hintergrund *Bildung als Produkt einer offensiven Nutzung der sensiblen Lernzeitfenster* anzusehen (vgl. dies., S. 23-24) und wiederum von seiner politischen Motivation mit dem Wettlauf um Konkurrenzfähigkeit sowie der Weiterführung einer in der Gesellschaft durchgesetzten und der Wirtschaft dienlichen Wissenshierarchie in Verbindung zu bringen. Folglich führt die im Bildungs- und Erziehungsplan programmatisch angewiesene Funktionalisierung des Spiels zum „spielerischen Lernen“ letztlich pädagogisch motiviert zur zunehmenden Verdrängung des freien (Kinder)Spiels, denn dieses wird als zu zeitintensive Tätigkeit angesehen. Freispiel darf zwar laut Plan auch enthalten sein, es „muss jedoch im angemessenen Verhältnis zu Lernaktivitäten stehen“ (dies., S. 31), weshalb es wegen des „Lernfensterdrucks“ (vgl. Dies., S. 23-24) zum „spielenden Lernen“ umfunktionalisiert werden soll (vgl. dies., S. 30-31), um wegen seiner bildenden Potenzen dann als Lernbeschleunigung dem Lernziel („Bildungserfolg“) dienbar gemacht zu werden.

Das Freispiel soll konzeptionell auf zwei Wegen zu „spielendem Lernen“ *qualitativ aufgewertet* werden. Zum einen indem aus Spielprozessen Projekte hervor gehen mit der Bedingung, dass das Spielgeschehen *zunehmend* von der Projektstätigkeit durchdrungen wird. Und zum anderen können

„[...]im Rahmen von Projekten [...] Freispielphasen enthalten sein, in denen sich die Kinder *weiterhin* mit dem Projektthema allein oder mit anderen auseinandersetzen. Die Qualität der Freispielprozesse lässt sich durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen erhöhen.“ (dies., S. 30, Herv.: M.G.)

Wenn also Freispielphasen *ingeplant* werden, dann unter der Bedingung, dass im „Spiel“ die Projektthemen wieder aufgegriffen werden. In beiden Varianten wird aber die Qualität des Spiels zumindest im Bezug auf das Erreichen des Lernzieles angezweifelt, weshalb ein gezieltes Einwirken der Pädagogen kontinuierlich angedacht ist.

„Die Höhergewichtung des elementaren Bildungsauftrags hat zur Konsequenz, dass sich das beiläufige Lernen der Kinder im Spiel zum spielerischen Lernen *hin entwickelt*. Dem Spiel wird mehr systematische *Begleitung* und didaktische *Aufbereitung*

zuteil.“(dies., S.31, Herv.: M.G.)

Das demnach angedachte „Freispiel“ soll folglich auch kein freies natürliches Spielen sein, selbst wenn sich Kinder, angetan von den Projekthaltungen, im freien Spiel beginnen, selbsttätig im Rahmen dessen auseinanderzusetzen. Solches Geschehen würde durch pädagogisches Einwirken auf das Lernziel hin gelenkte Tätigkeit werden, es soll durch Erwachsene zum „spielerischen Lernen“ *hin entwickelt* werden. Ebenso kann auch ein anfängliches Spiel nie als solches bestehen bleiben. Die Höhergewichtung des institutionellen „Bildungsauftrags“ bewirkt in beiden Fällen, dass der scheinbar gewährte „Spielraum“ zur zielorientierten Lerntätigkeit wird, weshalb (freies) Spiel verdrängt wird und *zunehmend* in Projektstätigkeit mündet. Erst dann hat Spiel einen *qualitativen Nutzen* im Sinne des Bildungs- und Erziehungsplans. Deshalb haben Spielen und Lernen auch nach Ansicht und Position des Bildungsplanvorhabens in einem *besonderen* Verhältnis zueinander zu stehen, welches Pädagogen zu sichern haben.

„Freispiel ist wichtig, *muss* jedoch im *angemessenem* Verhältnis zu Lernaktivität stehen, die die *Erwachsenen* planen und initiieren[!].“ (ebd., Herv.: M.G.)

Denn Lernaktivität sollte nach Meinung der Autorinnen und Autoren, wenn sie vom Kind ausgeht, letztlich durch Erwachsene *zielführend* gelenkt werden.

Diese *Qualität steigernden Unterstützungsmaßnahmen* und das angestrebte Verhältnis von Spielen und Lernen stehen im einzelnen mit den Wesensmomenten des freien Spiels in Widerspruch. Im freien Spiel sind die Spielinhalte, die sich spielende Kinder selbst auswählen, vorwiegend alltagsbezogen und als diese individuell meist sehr unterschiedlich. Kinder begegnen im Spiel also Themen, die ihr Interesse durch erlebte oder beobachtete Situationen geweckt haben. Diese eigens initiierten Spielideen können, wie oben skizziert, diverse Funktionen (z.B. bildendes Erproben) als Nebeneffekt haben. Aber im Sinne des Spiels als „freie Zeitgestaltung“ drängt das Kind eher nach sinnvoll erfülltem Leben durch erstrebtes, lustvolles Spielen mit ganzheitlichem Lebensweltbezug, als nach einer von außen das Spiel deformierenden oder domestizierenden Systematik und Didaktik. Es ist anzunehmen, dass diese fehlende „Be-friedigung“ des Spielbedürfnisses ihre prägenden Anpassungsspuren in den Kindern hinterlässt und sie wahrscheinlich unzufrieden macht. Zusätzlich dürften diese Umstände dem Lernen allgemein auch eher abträglich sein.

Es besteht also ein ganzheitlicher Bezug zum eigenen Leben, wenn durch die Freiheit zum Spiel ganz individuelle Themen zur Spielidee werden und „*ihren* Lauf“ nehmen. Das heißt, die jeweilige Initialidee wird im weiteren Spielverlauf ständig verändert werden und folgt dabei gerade eben nicht der „Logik“ der bürgerlichen Erwachsenenwelt. Diese „Logik“ wird aber im Bildungsplan fo-

kussiert. In ihm ist die Annahme enthalten, dass Kinder wie *Forscher* ihre Umwelt erkunden und nun im Zuge der Aufwertung des Spiels zum „spielerischen Lernen“ durch pädagogisches Hinwirken, sich das „spielende“ Kind in reflektierender Betrachtungsweise Kausalzusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten des zu untersuchenden „Gegenstandes“ erschließen bzw. davon ableiten soll (vgl. dies., S. 20, 27-28, 30-31). Spiel ist aber nur dann Spiel, wenn es ein eigenes, fortwährendes, kreatives und spontanes Eingehen auf die Anregungen der äußeren Spielszenarie ermöglicht (vgl. Kapitel „1.4 Das Moment der Ambivalenz“, S. 11ff.; sowie Rittelmeyer, 2007, S. 136). Innerhalb dessen orientiert sich die Spiel gestaltende Tätigkeit des Kindes hauptsächlich an den eigenen Bedürfnissen und nicht an Vorgaben von außen. Deswegen kann auch nicht alles Spiel sein, das wäre Willkür und nicht Geschlossenheit (vgl. Kapitel „1.5 das Moment der inneren Geschlossenheit“, S. 13). Und um seiner inneren Zweckmäßigkeit möglichst dienlich zu sein, bleibt es auch stets unverfügbar. Darin gibt es keine absolute Eindeutigkeit (z.B. ein Lernziel) mit zielgerichtetem Streben nach zukünftiger Befriedigung. Spiel ist jetzt, ist gegenwärtig angestrebtes, erfüllendes Erleben von frei gestalteter Zeit. Nur so können sich alle weiteren Wesensmomente und ihre u.a. auch hoch effektiv bildenden Potenziale ergeben und individuell entfalten. Solches Spiel wäre aber von Vielfalt, Spontanität, Überfluss, Instabilität, Kreativität oder auch vom ihm eigenen Unsinn geprägt. Sicherlich erschließen sich dem Kind dabei diverse Kausalzusammenhänge und aus Einzelphänomenen wird es ableitend Gesetzmäßigkeiten erfahren, die sich in diesem informellen Lernprozess dann als Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten oder auch Kompetenzen verinnerlichen. Aber diese (Neben)Effekte würden nie zielführend oder leitend das Spielgeschehen formen bzw. antreiben.

Dem natürlichen, freien Spiel steht das „spielerische Lernen“ auch im Bezug auf die im Spiel erschaffene Phantasiewelt (vgl. Kapitel „1.3 Das Moment der Scheinhaftigkeit“, S. 10) entgegen. Denn diese zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie sich von den „Objekten“ der Umwelt löst, vom Faktischen enthoben ist und durch Phantasie zu „Neuem“, zu Symbolischem werden lässt. Und somit das symbolische „Als-ob“ Spielgeschehen ermöglicht. Das Spiel würde sich also notwendigerweise von der Projektstätigkeit oder ihren faktischen Inhalten lösen müssen, um sich in dieser Phantasiewelt mit seiner Spielhandlung zwischen Zufälligem und Notwendigem bewegen zu können. Mit der daraus entstehenden Gegenwärtigkeit schließen sich alle weiteren Momente zu ihrer „funktionalen“ Kette zusammen. Auch der zeitliche Rahmen, in dem sich das freie Spiel nun bewegen würde, ist unvorhersehbar. Es ist also wahrscheinlich, dass das Spielgeschehen über den von Erziehern eingepflanzten „Freispielzeitraum“ hinweg andauern könnte und deshalb von außen durch die Pädagogen abgebrochen werden würde. Der „inneren Unendlichkeit“ des Spiels würde dies somit ein abruptes Ende bereiten. Dem zirkulärem Charakter des Spiels steht noch ein weiterer Aspekt

entgegen. Nämlich, dass die Wiederholungen der Spielhandlung nicht aus systematischer oder didaktischen „Aufbereitung“ erzeugt werden können, sondern dass sie, wie Rolf Oerter in „Zur Psychologie des Spiels“ beschreibt, mit lustvollem Erleben in Verbindung zu bringen sind und demnach eher dem Lustprinzip folgen, als dem rationellem Realitätsprinzip (vgl. Oerter, 2007, S. 9, 12, 14f., 18-21).

Einzelne Momente für „spielerisches Lernen“ zu erzeugen bzw. sie diesbezüglich abzuwandeln, kann also nicht mehr mit dem natürlichen, freiem Spiel in Verbindung gebracht, geschweige denn damit gleichgesetzt werden. Das daraus resultierende „Spielen“ kann demnach auch nicht dem Bedürfnis oder Drang nach Spiel entsprechen, welches Kinder ganz offenkundig haben. Das Spiel im Sinne des Bildungsplanes gleicht in seiner angedachten Form eher „domestizierten“ Spiels, das in einzelne Wesensmomente zerrissen ist, um als didaktische „List“ geplant initiiert zu werden. Somit wird durch die verkürzte Auffassung von Spiel als Mittel in Form von „spielerischem Lernen“ bei gleichzeitiger Verkürzung echter Spielzeit die zunehmende Verdrängung des freien (Kinder)Spiels im Bildungsplan programmatisch angegangen bzw. angeordnet, wodurch die dieser Arbeit zugrunde liegende Annahme bestätigt wird.

3. Eine andere Idee: Begleitung statt Bildung

Die Reformpädagogik hat z.B. durch Ellen Key, Johann Heinrich Pestalozzi oder Maria Montessori Konzepte wie Jena-Plan, das der Sudberry Valley School oder der Freien Demokratischen Schulen inspiriert. Innerhalb deren Konzeptionen findet auch die kindliche Lebenswelt, ohne sie romantisch zu verklären, ihren anerkennenden Platz und wird als vollwertiger Lebensabschnitt beachtet. Ihre ähnlichen Bildungsansätze enthalten vielfältigste Anreize und Formen vernünftiger Bildungsideen mit ganzheitlichem Menschenbild und echtem Lebensweltbezug. Das bedeutet auch für eine Institution, um mit Ellen Key zu sprechen, Bildung vom Kind aus zu denken.

Exemplarisch möchte ich im Folgenden diese Bildungsvorhaben und ihre für die Kinder bereiteten Entwicklungsspielräume an Hand der Freien Demokratischen Schulen skizzieren. Der Ausgangspunkt dieser Schulen ist der Kerngedanke, dass sich durch Eigeninitiative selbstverantwortete Bildung und freies Spiel nicht abstoßend gegenüber stehen, sondern dass beide den Bedürfnissen des Kindes entspringen und das Kind deshalb je nach seiner Bedürfnislage seine Aktivitäten diesbezüglich selbstorganisiert. Zwar sind auch Freie Demokratische Schulen als Institution leider kein wirklicher „organischer“ Teil der Lebenswelt von Kindern, sondern immer nur von außen angebotene intentionale Konstrukte, die aber in diesem Fall den individuellen Entwicklungsraum der Kinder

versuchen zu schützen bzw. bereitzuhalten. Somit wird jedem Kind sein eigener Freiraum, der ihm spontanes freies Spiel ermöglicht, bereitet, ohne es in irgendeiner Form zu verzwecken oder zu kanalisieren. Einige Konzepte solcher Schulen greifen auch die Kindheit als gesellschaftlichen Status hervorbringende Begebenheit auf, nämlich, dass durch die alltägliche Erwerbstätigkeit der Erwachsenen die Kindheit entsteht und zwar als davon getrennter Lebensbereich. Verschiedene Versuche z.B. durch (Land)Schulheime oder selbst initiierten Lernvereinbarungen zielen darauf ab, die getrennten Lebensrealitäten von Kindern und Erwachsenen wieder mehr zur Überschneidung zu bringen. Die daraus entstehenden freiwilligen Erfahrungspartnerschaften werden eigenverantwortlich von den Beteiligten (Schüler und Lehrer) nach ihren Bedürfnissen, Vorstellungen und Wünschen gemeinsam gestaltet. Es kann also keinen einheitlichen Lehrplan geben und es kann auch keinen „Methodenkoffer“ als Handreichung des Ministeriums geben, der Anwendung finden soll. Aber falls es von den Schülern gewünscht wird bzw. falls es von ihnen als vernünftig für die Umsetzung des Vorhabens angesehen wird, kann sich der Lehrer sinnvollerweise durch methodische oder didaktische bzw. besser mathetische Aufbereitung unterstützend einbringen. Die Schüler entwickeln also selbst wie sie lernen und was sie lernen. Dabei treffen sie nicht maßgeblich ihre Auswahl aus bereits bestehenden Angeboten, sondern sie können ihre Beschäftigungs- bzw. Lerngebiete völlig frei wählen und initiieren. Jede Beschäftigung wird dabei als wertvoll und lehrreich erachtet, sei es das Lesen, das Experimentieren, das freie Spielen oder das Teilnehmen an einem Unterrichtskurs. Die Schüler entscheiden auch, wann sie lernen. Sie legen damit den gesamten zeitlichen Rahmen fest, innerhalb dessen sie sich mit ihrem eigenem Lerngebiet beschäftigen wollen. Dies betrifft die Tageszeit und den Gesamtzeitraum der Tätigkeit, aber vor allem auch das Alter, in dem sie sich entschließen sich mit einer Thematik zu befassen. So entschließt sich z.B. ein neunjähriges Kind Lesen zu lernen, wo ein fünfjähriges bereits damit begonnen hat. Dabei wäre es nicht ungewöhnlich, dass diese beiden Leseinteressierten sich zusammenschließen und eine Lerngruppe initiieren, um sich gemeinsam dem Lesen lernen zu widmen. Auch liegt es in der Verantwortung der Kinder, wie intensiv sie sich mit dem gewählten Thema auseinandersetzen wollen. Um all dies zu planen und umsetzen zu können, sind die Lehrer wie beratende Helfer kontinuierlich für die Kinder da und die Kinder sind sich nie selbst überlassen. Somit schafft das Vertrauen der Lehrer in die Schüler Vertrauenswürdigkeit und die Kinder können sich sicher und geborgen fühlen, um sich möglichst ohne Angst in dieser Freiheit ganz nach ihren Bedürfnissen der Welt zuzuwenden. Diesen Freiraum zum Entdecken und Spielen bezeichnen die Sudberry- bzw. die Demokratischen Schulen als *Lernfreiheit* und er ist eine der beiden Grundsäulen des Bildungskonzepts. Die zweite Säule ist von organisatorischer Natur und konstatiert den Lernort als egalitäres System, in dem Schüler und Lehrer in verschiedenen Gremien, Komitees und Ämtern gleiche Einflussmöglichkeiten, Pflichten sowie Rechte besit-

zen. (vgl. Schiffner, 2007, S. 8-15)

Peter Gray, emeritierter Professor für Psychologie des Boston College, erklärte in einem Vortrag in Berlin, 3.12.2012, die Grundlagen dieses „Erziehungs“ Ansatzes¹⁸. Er nennt ihn *Vertrauensvolle Erziehung* (Trustful Parenting). „*Vertrauensvolle Erziehung* basiert auf der Annahme, dass Kinder von Natur aus widerstandsfähig, kompetent, sozial und selbstgesteuert sind“ (Gray, 2012, S. 1). Daraus ergibt sich, dass Kinder ihrem Bedürfnis nach selbst entscheidend entdecken und spielen. Es obliegt ihrer Entscheidung Risiken einzugehen und dabei auch evtl. eigene Fehler zu machen. Entwicklungsvergleiche (auch keine Lernleistungsvergleiche) liegen dieser Ansicht fern. Erziehung versucht demnach Entwicklung nicht zu lenken, sondern zu unterstützen, sodass Kinder ihre eigenen Ziele verwirklichen können. Sie entwickeln dabei Eigeninitiative und übernehmen Selbstverantwortung in der Gemeinschaft. Die Erwachsenen stellen dazu lediglich den äußeren „Rahmen“ her, der für ein gesundes Heranwachsen erforderlich ist (vgl. Grey, 2012, S.1 ff.). Deshalb ist dieser Ansatz auch nicht als eine vernachlässigende Haltung zum Kind anzusehen, sondern ganz im Gegenteil: die „Erziehenden“ senden den Kindern folgende Botschaft:

„Du bist kompetent. Du hast Augen und ein Gehirn und du bist in der Lage, Dinge herauszufinden, Du kennst deine eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Durch Spielen und Erforschen wirst du dir aneignen, was du wissen musst, Deine Bedürfnisse werden gewürdigt. Deine Meinung zählt. Du bist für deine Fehler selbst verantwortlich, und man kann darauf vertrauen, dass du aus ihnen lernst. Das Sozialleben zeichnet sich nicht durch Willenskämpfe aus, sondern vielmehr dadurch, einander so beizustehen, dass alle das bekommen, was sie brauchen und sich am meisten wünschen. Wir sind auf deiner Seite nicht gegen dich.“ (ders., S.1)

Interessant finde ich Peter Grays historischen Bezug, den er zur *Vertrauensvollen Erziehung* herstellt. Er belegt nämlich mit verschiedenen wissenschaftlichen Studien zu Jäger- und Sammlerkulturen, dass dieser Erziehungsstil bis zum Einsetzen der Landwirtschaft (vor ca. 10.000 Jahren in Asien) der vorherrschende war und dass die Menschheit zu 99 Prozent ihrer gesamten Geschichte (ca. 1 Millionen Jahre) Jäger und Sammler waren. (vgl. ders., S. 1-3)

4. Zusammenfassende Gedanken

Die anfängliche Spielbegriffseingrenzung im ersten Teil dieser Arbeit verdeutlichte, dass das Spiel nicht nur von elementarer Bedeutung für ein gesundes Aufwachsen für Körper und Psyche der Kinder ist, obwohl das freie (Kinder)Spiel, die dafür wohl geeignetste *Lebenstätigkeit* darstellt. Dem

18 Vgl., Gray, Peter (2012): Trustful Parenting May Require an Alternative to Conventional Schooling (Vertrauensvolle Erziehung macht unter Umständen eine Alternative zum konventionellen Schulsystem nötig), http://www.ting-schule.de/index_htm_files/Peter%20Gray%20_%20Trustful%20parenting.pdf (Zugriff 26.03.15).

natürlichen (Kinder)Spiel als geistig-kreative Weltzuwendung liegen viel ursprünglichere Wurzeln zu Grunde, weshalb sich durch freies Spiel die Sinne, der Körper und auch der Geist als „Nebeneffekt“ beiläufig bilden und entwickeln. Nämlich wie das „Menschsein kein Zweck etwa des Lebens, sondern das Leben selbst ist“ (Kamper, 1976, S. 141), ist das (Kinder)Spiel auch kein findiger Zweck des Lebendigen, sondern gelebte Lebendigkeit und damit zwecklos (vgl. ebd.). „Darauf und nur darauf bezieht sich Schillers Wort, dass der Mensch nur spielt, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und nur da ganz Mensch ist, wo er spielt“ (ebd.). Somit stellt das Spiel das Prinzip des Lebendigen dar, dies herauszuarbeiten und phänomenologisch be-greifbar zu machen, war Ziel des ersten Teils dieser Arbeit. Ich beabsichtigte darin ein Verständnis dafür zu bilden, dass das (Kinder)Spiel als Modus von Freiheit im „Spannungsfeld Leben“, die Wesenskräfte der Evolution, den Zufall, die Spontanität und die Kreativität als eigene Triebkräfte in sich trägt und im freien, selbst initiierten Spielgeschehen zur Entfaltung bringt. Als dieses Urprinzip ist das freie natürliche Spiel dem Menschen - homo ludens - und deshalb auch den Kindern ein Bedürfnis. Deshalb führt durch Spiel gestaltete Zeit als erstrebte wesensgemäße *Tätigkeit* zu Lebenszufriedenheit. Und nur dann trägt es seine Potenziale der Sinnesbildung, Körperbildung und geistig-seelischen Bildung sowie die Möglichkeit unvorhersehbarer Emergenzen in sich. Und als solcher freier Ausdruck von Lebendigkeit ist deshalb Spiel für ein Kind innerhalb eines erfüllten Daseins grundlegend und zu achten bzw. anzuerkennen.

Im zweiten Teil wurde einsteigend die im derzeitigen Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan vertretene Auffassung von Spiel erläutert und der Plan wurde auf seine mögliche politisch- und pädagogisch motivierte Verdrängung von freiem (Kinder)Spiel untersucht. Es konnte dargelegt werden, dass der Spiel(zeit)raum aufgrund des Interessengegensatzes von Kind und Staat kontinuierlich eingekürzt wird und zur zunehmenden Verdrängung von freiem (Kinder)Spiel führt, um die politischen Programme „Verbesserung der Bildungschancen“ und „Chancengleichheit“ durchzusetzen. Die damit verwirklichten politischen Ziele und die Umsetzung einheitlicher Bildungsstandards haben dabei einerseits den Zweck, die für die Wirtschaft dienliche und in der Gesellschaft mit Schule durchgesetzte Wissenshierarchie fortzuführen. Und andererseits sollen diese Jahrgangssortierungen durch internationale Tests wie PISA u.ä. als Standortfaktor im Wettkampf um Konkurrenzfähigkeit auf einem globalisierten Markt, Wirtschaftsstandort sichernd eingesetzt werden.

Die Annahme, dass es durch die Einübung von vermeintlichen, also dem Zeitgeist entsprechenden, „Grundkompetenzen“ bzw. „Schlüsselqualifikationen“ (als Bildungsstandards) zur zunehmenden Verdrängung von freiem Spiel kommt, konnte dadurch bestärkt werden, dass auf Grundlage eines verkürzten Spielbegriffes das freie (Kinder)Spiel durch pädagogisches Einwirken in „spielerisches

Lernen“ umfunktionalisiert und dadurch echte Spielzeit zunehmend eingekürzt wird. Der Zweck ist dabei, das (Kinder)Spiel in Form von „spielerischem Lernen“ als „Lernmotor“ der Kinder innerhalb des „Lernfensterdrucks“ dem Lehrapparat dienstbar zu machen.

Im dritten Teil dieser Arbeit wurde anhand der Demokratischen Schulen kurz skizziert, wie institutionelle Bildung, die freies Spielen wirklich gewährleistet, gelingen kann. Leider stehen die Schulen in freier Trägerschaft, zu denen die Freien Demokratischen Schulen zählen, in Deutschland vor besonderen behördlichen Genehmigungsbarrieren und unzureichender öffentlicher Finanzierung, was ihre Realisierung maßgeblich erschwert oder ganz verhindert. Auch darin kann eine Verdrängung bzw. Verhinderung des freien Spiels gesehen werden.

Die Verdrängung des freien Kinderspiels ist aus zweierlei Gründen nicht gut zu heißen, ja sogar abzulehnen ist. Erstens ist die im Spiel als Nebenerscheinung enthaltene Einübung von Grundkompetenzen von größter Komplexität und Vielfalt, die selbst neue, nicht vorhersagbare Qualitäten hervorbringt, die mit den Triebkräften der Evolution in Verbindung zu bringen sind (Emergenz). Deshalb ist es für einen ganzheitlichen Entwicklungsspielraum der Kinder und im Sinne der Evolution unvernünftig, das Spiel wie im Bildungsplan beschrieben „*qualitativ aufzuwerten*“, um vermeintliche, für das derzeitige Leben als *unverzichtbar* angenommene „Grundkompetenzen“ durch „spielerisches Lernen“ einzuüben. Und zweitens ist das Spiel als kreative, geistig-emotionale Weltzuwendung und damit als wesensgemäße kreatürliche Tätigkeit des Menschen den Kindern ein Bedürfnis und grundlegend für ihr gesundes Aufwachsen und Lebensgeborgenheit (Lebenszufriedenheit) in einem sie wahrhaft erfüllenden menschlichen Dasein.

Bedenke ich nun die Lebenszeit, die auch meine Kinder, teilweise schon vor dem ersten Lebensjahr mit häufig acht Stunden täglich, in Kindertageseinrichtungen (leider nicht in einer Freien Demokratischen Schule mit Primarbereich) verbrachten, derzeit verbringen und später in der Schule bis mindestens zur Erfüllung der Schulpflicht mit etwa 15 Jahren in der Schule verbringen *müssen*, bin ich erschrocken-besorgt und wütend, wie dem Phänomen des freien natürlichen Kinderspiels und der Bildung insgesamt im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan begegnet wird. Bildung als vorrangig politisch-ökonomisches Arrangement zu sehen, darin das Spiel als List zu benutzen, um standardisiertes Lernen zu erzielen, echte Spielzeit zunehmend zu verkürzen – dieses planvolle Vorgehen der Politik und der beteiligten Pädagogen stellt eine Missachtung der ihnen anvertrauten Kinder mit ihren individuellen Wünschen, Vorstellungen, Bedürfnissen und ihrer ganz persönlichen Lebenswelt dar und ist ein lebensentfremdendes Vorhaben, das junge Menschen von einem sie erfüllenden guten Leben trennt.

Literaturverzeichnis

- Bayerische Akademie der Schönen Künste** (Hg.) (1976): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bonet**, Elfriede Maria (1993): Von Autonomie und Spontanität. Eine Naturgeschichte des Spiels. In: Baatz, U./ Müller-Funk, W. (Hg.): Vom Ernst des Spiels: über Spiel und Spieltheorie. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S.35- 47.
- Flitner**, Andreas (1976): Das Kinderspiel – seine Förderung und Missbrauch durch die Pädagogik. In: Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hg.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 73-92.
- Flitner**, Andreas (Hg.) (1988): Das Kinderspiel: Texte. Neuauflage der 5. Aufl. 1988, München und Zürich: Piper Verlag.
- Flitner**, Andreas (Hg.) (2002): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuauflage der 11. Aufl. 1988 des Piper-Verlages aus München, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium** (Hg.) (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Paderborn: Druck-Buch-Verlag.
- Huizinga**, Johan (2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 19. Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kamper**, Dietmar (1976): Spiel als Metapher des Lebens. In: Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hg.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 130-145.
- Kluge**, Norbert (1981): Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Miller-Kipp**, Gisela (2005): Zufall, Selbstorganisation und Kreativität. Ein Versuch über "die Natur" des Spiels wider seine Pädagogisierung. In: Bilstein, J./ Winzen, M./ Wulf, C. (Hg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 273-291.
- Nüberlin**, Gerda (2002): Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus-Verl., (Zugl.: Vechta, Univ., Diss., 2001) Online verfügbar: URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-30335>
- Oerter**, Rolf (2007): Zur Psychologie des Spiels. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 31, 4, pp. 7-32. Online verfügbar: URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-292301>
- Portmann**, Adolf (1976): Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Bayerische Akademie der Schönen Künste, München (Hg.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 58-72.
- Scheuerl**, Hans (1988): Alte und neue Spieltheorien. Wandlung ihrer pädagogischen Interessen und Perspektiven. In: Flitner, Andreas (1988): Das Kinderspiel: Texte. München und Zürich: Piper Verlag, S. 32-52.
- Scheuerl**, Hans (Hg.) (1990) : Das Spiel - Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 11. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S.267- 274.

Internetquellen

emergent, In: **Handwörterbuch Philosophie**. Hg. v. Wulff D. Rehfus. 1. Aufl., Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen, Oakville. online verfügbar: **UTB-Online-Wörterbuch Philosophie**,
[http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main\[entry\]=269&tx_gbwphilosophie_main\[action\]=show&tx_gbwphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=6a95ca98f823d10266c067f0cde92d51](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main[entry]=269&tx_gbwphilosophie_main[action]=show&tx_gbwphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=6a95ca98f823d10266c067f0cde92d51)
(Zugriff: 17.2.15).

Gray, Peter (2012): Trustful Parenting May Require an Alternative to Conventional Schooling (Vertrauensvolle Erziehung macht unter Umständen eine Alternative zum konventionellen Schulsystem nötig), Berlin, 3.12.2012,
http://www.ting-schule.de/index_htm_files/Peter%20Gray%20_%20Trustful%20parenting.pdf (Zugriff: 03.02.15).

Nüberlin, Gerda (2002): Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus-Verl., (Zugl.: Vechta, Univ., Diss., 2001) Online verfügbar:
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-30335>

Oerter, Rolf (2007): Zur Psychologie des Spiels. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 31, 4, pp. 7-32. Online verfügbar:
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-292301>

Schiffner, Maria (2007): Das Sudbury-Schulen-Konzept. Kritik und Chance für das deutsche Bildungssystem, Staatsexamensarbeit,
http://www.ting-schule.de/index_htm_files/Staatsexamensarbeit_M_Schiffner_2007.pdf
(Zugriff: 26.03.15).

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt durch eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen und dem Internet) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos als solche kenntlich gemacht.

Ich weiß, dass bei Abgabe einer falschen Versicherung, die Arbeit als nicht bestanden zu gelten hat.

Herold, 10.04.2015