



Katja Natalie Andersen

Spiel und Erkenntnis in der Grundschule

Theorie – Empirie – Konzepte

Kohlhammer

¹⁵⁰*Jahre*
Kohlhammer

Katja Natalie Andersen

Spiel und Erkenntnis in der Grundschule

Theorie – Empirie – Konzepte

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-029703-6

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-029704-3

epub: ISBN 978-3-17-029705-0

mobi: ISBN 978-3-17-029706-7

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Einführung	9
------------------	---

Teil I: Kindliches Lernen im Spannungsfeld von Spiel und Erkenntnis

1	Dimensionen des Spiels in der Kindheit	17
1.1	Zum Spielbegriff	18
1.2	Historische Ursprünge zur Reflexion kindlichen Spiels ...	19
1.2.1	Spiel als naturgemäße Erziehung	20
1.2.2	Spiel als ästhetisches Konstrukt	21
1.2.3	Spiel als Einübung und Erholung	22
1.3	Aktuelle Diskurse zum kindlichen Spiel	23
1.3.1	Spielelement als Kulturfaktor	24
1.3.2	Bewegungsmoment im kindlichen Spiel	25
1.3.3	Spielbewegung als Schwingung	26
1.3.4	Zur Spielfantasie des Kindes	27
1.3.5	Lernzielbezogene Organisation kindlichen Spielens	28
1.4	Modell einer Spielbewegung	29
1.4.1	Agôn: Wettkampf im kindlichen Spiel	30
1.4.2	Alea: Imaginäre Ebene im kindlichen Denken und Fühlen	30
1.4.3	Mimicry: Spiel zwischen Wirklichkeit und Imagination	31
1.4.4	Ilinx: Prinzip der Ambivalenz	31
1.5	Fazit: Strukturmomente kindlichen Spielens	32
2	Formen der Erkenntnistätigkeit von Kindern	37
2.1	Zur Vielfalt der Erkenntnistätigkeit	38
2.1.1	Handeln, Wahrnehmen, Erleben	38
2.1.2	Denken, Experimentieren, Problemlösen	39
2.2	Innere Dialektik von Spielen, Empfinden und Erkennen ...	40
2.2.1	Theorie des Gestaltkreises	40
2.2.2	Kommunikation zwischen Kind und Welt	40
2.2.3	Verschmelzen von Sich-Bewegen und Empfinden	41

2.3	Implikationen der Transaktionalen Analyse	42
2.3.1	Struktur-Analyse	43
2.3.2	Spiel-Analyse	43
2.3.3	Inneres Erleben im kindlichen Spiel	44
2.4	Erkenntnis als Konstruktionsprozess: Ansätze des Konstruktivismus	46
2.4.1	Radikaler Konstruktivismus	47
2.4.2	Konstruktiver Alternativismus	48
2.4.3	Pädagogischer Konstruktivismus	52
2.5	Fazit: Kindliche Erkenntnis als Konstruktion von Wirklichkeit	53
 Teil II: Empirische Untersuchungen zu Dimensionen des Spielens und Erkennens		
3	Vorstudie: Spielerische Elemente im Grundschulunterricht	57
3.1	Fragestellung der Untersuchung	57
3.2	Forschungsmethoden	58
3.2.1	Deskriptiver Forschungsansatz	59
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung	59
3.2.3	Protokollierung der Felderfahrungen	60
3.3	Forschungsdesign	61
3.3.1	Darstellung des Samples	61
3.3.2	Verteilung der Unterrichtsbeobachtungen auf die Schuljahre und Fächer	62
3.3.3	Beobachtungsbogen und Auswertungsmatrix	63
3.3.4	Zusammenfassung	65
3.4	Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse: Spiel im Grundschulunterricht	66
3.4.1	Fachspezifische Formen kindlichen Spielens	67
3.4.2	Rahmenbedingungen von Spiel im Unterricht	73
3.5	Fazit: Ausschnittsfestlegung für die Hauptuntersuchung	78
4	Qualitative Hauptuntersuchung: Spielerische Erkenntnisprozesse im Sachunterricht	80
4.1	Zur Fragestellung: Vielfalt der Konzeptionen des Sachunterrichts	81
4.2	Methodologische Zugriffe	82
4.2.1	Zur Generalisierung von Typen	82
4.2.2	Theorie der Falldarstellung und Theoretical Sampling	83
4.2.3	Dokumentarische Methode	85
4.2.4	Videoanalyse	86

	4.2.5 Transkription	86
	4.2.6 Konversationsanalyse	87
4.3	Forschungsdesign	88
	4.3.1 Darstellung des Samples	88
	4.3.2 Settings der Untersuchung	89
	4.3.3 Systematik zur Auswahl der Fallbeispiele	90
	4.3.4 Zusammenfassung	91
4.4	Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse: Erscheinungsformen spielerischer Erkenntnisprozesse	92
	4.4.1 Settings zur natürlichen Umwelt	93
	4.4.2 Settings zur technischen Umwelt	120
4.5	Fazit: Die innere Dialektik von Spiel und Erkenntnis	153
	4.5.1 Kindliches Spiel versus spielerische Augenblicke	153
	4.5.2 Facetten einer Schnittmenge aus Spiel und Erkenntnis	155
	4.5.3 Abgrenzung gegenüber Aspekten außerhalb der Schnittmenge	162

Teil III: Konzeptionelle Weiterentwicklung einer Theorie des Sachunterrichts im Spiegel einer konstruktivistischen Perspektive

5	Didaktische Horizonte: Schnittmenge von Spiel und Erkenntnis	169
5.1	Synthese von Elementen des Spielens und Erkennens	169
	5.1.1 Schnittmenge im Fokus des Perspektivenwechsels ...	170
	5.1.2 Formen der Wissenschaftspropädeutik	172
	5.1.3 Spiel und Erkenntnis als Konstruktion	175
	5.1.4 Faktoren der Produktivität spielerischer Augenblicke	176
5.2	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	178
	5.2.1 Anreiz: Infragestellen alltäglicher Zusammenhänge	179
	5.2.2 Spielraum: Anknüpfen an individuelle Wahrnehmungen	179
	5.2.3 Sachzentrierung: Erkennen des Sinnzusammenhangs	179
	5.2.4 Kreativität: Fehler als Versuch-Irrtum-Experiment ...	180
	5.2.5 Kooperation: Atmosphäre gegenseitiger Akzeptanz	180
	5.2.6 Flexibilität: Offenheit für Weiterentwicklungen	181
	5.2.7 Zurückhaltung: Anregen vielfältiger Denkprozesse	182
5.3	Aktivierung einer Schnittmenge aus Spiel und Erkenntnis	182
	5.3.1 Technik/Statik: Strukturiertes und unstrukturiertes Baumaterial	183

5.3.2	Naturphänomene: Entwickeln eigener Experimente	188
5.3.3	Raum und Zeit: Wechsel der Perspektive.....	193
5.3.4	Zusammenleben: Sich selbst und andere ergründen	198
5.4	Fazit: Spiel und Erkenntnisgewinn als konstruktivistisches Paradigma	203
6	Resümee: Theoretische Konzeption versus Schulrealität	206
6.1	Zur Aktivierung spielerischer Erkenntnistätigkeit im Unterricht	208
6.1.1	Möglichkeiten und Perspektiven	208
6.1.2	Grenzen und Schwierigkeiten	210
6.2	Fazit: Spielen und Erkennen in der Schule	211
Literatur	216
Anhang	229

Einführung

Die Frage nach der Bedeutung kindlichen Spielens für das Lernen und Erschließen von Wirklichkeit ist bislang nur in Bruchstücken erforscht (Bredekamp 2004; Fritz 2004; Flitner 2002). Es scheint fast unmöglich, eine eindeutige Definition vom kindlichen Spiel zu geben (Einsiedler 1999; Buland 1992), denn die Bandbreite kindlicher Spielformen ist groß (Andersen 2009; Fritz 2004). Es gibt Spiele, die in ihrem rhythmischen Hin und Her eine Form ästhetischen Erlebens darstellen und der Erzeugung eines Flow-Erlebnisses dienen (Csikszentmihalyi 2005). Formen des Bauspiels lassen sich erkennen, bei denen das Kind aus unterschiedlichen Materialien ein Modell erstellt (Flitner 2002). Neben den Bewegungs- und Geschicklichkeitsspielen ist für die kindliche Entwicklung auch das Rollen- und Fantasiespiel von Bedeutung (Schäfer 1989; Winnicott 2006/1971), das sich in eine Bandbreite von Unterkategorien aufspalten lässt (Andersen 2009). Selbst das Aufräumen des eigenen Zimmers kann sich zu einer spielerischen Tätigkeit entwickeln, etwa indem das Kind aus den herumliegenden Dingen eine Fantasiewelt baut. Die Abgrenzung von Spiel und Nicht-Spiel fällt schwer, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass fast jede Tätigkeit zum Spiel werden kann. Auch die im Sachunterricht gestellte Aufgabe, ein verkehrssicheres Fahrrad zu zeichnen, kann spielerische Züge annehmen, wenn das Kind mit den Perspektiven zu spielen beginnt.

Bezogen auf die Grundschule stellt sich die Frage, wie Elemente kindlichen Spielens produktiv in die Didaktik des Unterrichts einbezogen werden können und wie sich dies theoretisch und empirisch fassen lässt. Eine solche Analyse ist in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen bislang nicht zu finden. Jener Forschungslücke geht die vorliegende Untersuchung nach – ausgehend von dem Zugang des Spielens einerseits und von dem des Erkennens andererseits. Ziel ist es, Elemente einer Schnittmenge aus Spiel und Erkenntnis im Grundschulunterricht auszudifferenzieren und empirisch zu erheben, mit welchen Erkenntnisprozessen spielerische Momente in Unterrichtssituationen einhergehen.

In diesem Fokus sind folgende Fragestellungen für die Untersuchung zentral:

1. Welche Formen kindlichen Spielens zeigen sich produktiv im Unterricht der Grundschule und wie lässt sich dies theoretisch darstellen und empirisch fassen?
2. An welchen Schnittstellen lassen sich die Tätigkeiten des Spielens und Erkennens zusammenführen?
3. Wie sieht eine solche Schnittmenge bezogen auf Schule und Unterricht aus?

In der Erziehungswissenschaft finden sich kaum neue Ansätze zur Weiterentwicklung einer Theorie und Empirie des kindlichen Spiels. Die jüngsten Arbeiten gehen zurück auf Fritz (2004), Flitner (2002), Einsiedler (1999) und Lauff (1993). Parallel hierzu sind mit Huizinga (2006/1939), Winnicott (2006/1971) und Scheuerl (1994/1954) Neuauflagen von Klassikern entstanden. Diesen Ansätzen gemeinsam ist die Einsicht in die grundlegende Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes und die Entfaltung seiner Lernfähigkeit. Nach fast zehn Jahren Stillstand in diesem Diskurs befasst sich die vorliegende Studie mit der Weiterentwicklung einer Theorie des kindlichen Spiels für Schule und Unterricht sowie seiner empirischen Erforschung. Ziel des Vorhabens ist es, Formen des Spiels in Unterrichtssituationen sichtbar zu machen und diese hinsichtlich ihrer Produktivität für Unterricht zu beleuchten. Hierfür nimmt die Untersuchung historische Diskussionsstränge auf, die von Rousseau (1995/1762) über Schiller (1962/1793) bis in das 19. Jahrhundert zu Lazarus (1883) reichen, und reflektiert zentrale Theorien des 20. Jahrhunderts hinsichtlich des Einflusses von Spiel auf die kindliche Entwicklung. Von Bedeutung sind die phänomenologischen Ansätze (Huizinga 2006/1939; Buytendijk 1933; Scheuerl 1994/1954; 1981; 1975), die psychoanalytisch ausgerichteten Theoreme (Schäfer 1989; Winnicott 2006/1971) und die von Flitner (2002), Fritz (2004) und Einsiedler (1999) entworfenen Theorien zum kindlichen Spiel.

In den Arbeiten bis zum Ausgang der 1970er Jahre blieb weitestgehend offen, welche Bedeutung dem Spiel für die Entwicklung des Kindes zukommt. Zwar wurde in den 1950er Jahren das Spiel als intermediärer Raum des Kleinkindes beschrieben, allerdings allein im Fokus der psychoanalytischen Therapie (vgl. Winnicott 2006/1971). Die Funktion des Spiels für die allgemeine kindliche Entwicklung wurde nur in zu vernachlässigendem Umfang erwähnt. Erst im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre wurde kindliches Spiel genauer rezipiert (vgl. Einsiedler 1999; Lauff 1993; Schäfer 1989; Heimlich 1989). Daraus resultierten neben anthropologischen und sozialökologischen Diskussionspunkten auch Konzeptionen zu einer Pädagogik der Spielmittel und -fantasie. Was in den Theorien der Vergangenheit und Gegenwart fast durchgängig fehlt, ist eine Bezugnahme auf Schule und Unterricht im Hinblick auf ein Spielerverständnis, das den Einsatz von Spielelementen nicht allein als Variation der unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen versteht. Die Suche nach Formen kindlichen Spielens, die sich produktiv in die Didaktik des Unterrichts einbeziehen lassen, gekoppelt mit der Frage, wie sich dies theoretisch darstellen lässt, bleibt in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen weitestgehend offen. Auch in den Fachdidaktiken finden sich kaum Veröffentlichungen, welche die spielpädagogischen Theoreme (vgl. u. a. Fritz 2004; Flitner 2002; Schäfer 1989) auf didaktische Positionen übertragen. Zwar stößt man auf Beiträge zum kindlichen Spiel in der Vor- und Grundschule, deren Titel durchaus vielversprechend klingen (Ahern et al. 2011; Carter 2011; Blank-Mathieu 2010; Yopp & Yopp 2009; Casler & Keleman 2005). Allerdings beschränken sich diese Arbeiten zumeist auf eine überblicksartige Zusammenstellung von Spielideen, die keine theoretische und/oder empirische Fundierung aufweisen.

Die vorliegende Untersuchung geht über diese Positionen hinaus. In den Perspektiven von Theorie (Teil I), Empirie (Teil II) und konzeptioneller Weiterentwicklung (Teil III) erfolgt in sechs Kapiteln die Suche nach einer Schnittmenge von

Spiel und Erkenntnis im Grundschulunterricht. Kapitel 1 erläutert die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung im Fokus des intermediären Raumes (Winnicott 2006/1971) und die im Spiel vollzogene Durchmischung innerer und äußerer Welt (Schäfer 1989; Huizinga 2006/1939; Buylendijk 1933). Dies mündet in die Konzeption von Merkmalen, die das kindliche Spiel seiner Struktur nach beschreiben. Kapitel 2 schließt auf der Grundlage psychologischer und philosophischer Aspekte an den konstruktivistischen Diskurs an. Beleuchtet werden der Pädagogische Konstruktivismus (Kösel & Scherer 1996; Reich 2010; 2008; 2005), der Konstruktive Alternativismus (Kelly 1986) und der Radikale Konstruktivismus (v. Glaserfeld 2007; 1997; 1996; v. Foerster 2007) hinsichtlich ihrer Implikationen für das Erkennen. Gesucht wird nach Analogien zum Begriff der Wissenschaftlichkeit, die hier als Zugang zum Erstellen von Hypothesen zu verstehen ist. Erkenntnis bedeutet demnach, Ereignisse aufgrund gewonnener Erfahrungen zu antizipieren. Dass dies kein nur solipistisch erfolgender Vorgang ist, sondern ebenso ein sozial beeinflusster, ist These des Pädagogischen Konstruktivismus (Reich 2010).

Ausgehend von einem solchen Blickwinkel werden in der Untersuchung konstruktivistische Perspektiven als Basis für eine Zusammenführung von Spiel und Erkenntnis genutzt, um das Feld der Erkenntnistätigkeit im Hinblick auf Phänomene des Spiels zu beleuchten und empirisch zu erheben, in welchen Zusammenhängen sich Prozesse des Erkennens und Spielens miteinander verbinden. Umgekehrt ist zu fragen, welche Formen des kindlichen Spiels nicht oder nur am Rande mit Erkenntnisprozessen einhergehen. Dies soll nicht zur Überbewertung des Spiels im Gesamtspektrum pädagogischer Implikationen führen (Schön 1999), denn daraus könnte eine »Ludifizierung der Pädagogik« resultieren (Böhm 1983: 292). Vielmehr ist im Anschluss an Bollnow (1983; 1980) der Frage nachzugehen, wie sich das Spiel als ein produktives Glied von Unterricht begreifen lässt. Einem solchen Zugang erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ist die vorliegende Studie zuzuordnen. Sie bezieht neben spiel- und erkenntnistheoretischen auch didaktische Perspektiven ein. In zahlreichen Untersuchungen wird das Anliegen formuliert, Spiel im Sinne der »Spielförderung« für Zwecke der Funktionalisierung zu nutzen (Kalish 2005; Kösel 2002; Schön 1999; Lauff 1993; Heimlich 1989; Sutton-Smith 1978). Zu fragen ist jedoch, ob sich kindliches Spiel tatsächlich als Interventionsmaßnahme einsetzen lässt.

Diese Fragehaltung ist grundlegend für die qualitativ-empirische Erhebung, die sich in eine Voruntersuchung (Kapitel 3) und eine Hauptuntersuchung (Kapitel 4) unterteilt. Im Rahmen der Voruntersuchung wird auf deskriptiver Basis der Frage nachgegangen, ob kindliches Spiel im Unterricht stattfindet und in welchen Zusammenhängen spielerische Aktivitäten in Unterrichtssituationen zu beobachten sind. Datenkorpus sind die Interaktionen von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsstunden der Jahrgangsstufen 1 bis 5 sowie der Vorklasse, die mittels teilnehmender Beobachtung (Diekmann 2007) und Protokollierung hinsichtlich des Auftretens kindlichen Spielens erhoben werden. Die Auswertung erfolgt deduktiv-induktiv; einerseits werden wissenschaftliche Kategorien gemäß der in Kapitel 1 erarbeiteten Merkmale angelegt, zum anderen aber auch induktiv auf das Material geschaut. Aufgabe der Voruntersuchung ist es herauszuarbeiten, in wel-

chen Situationen Spiel im Unterricht sichtbar wird, um auf dieser Basis Settings für die qualitativ-empirische Hauptuntersuchung über die vier Klassenstufen der Grundschule zu konzipieren. Als Datenkorpus der Hauptuntersuchung liegen in Form von Videoaufzeichnungen und Transkripten die Schülerinteraktionen zu grunde, die im Hinblick auf die implizite und explizite Form von spielerischer Erkenntnistätigkeit analysiert werden. Als Auswertungsmethode wird die dokumentarische Methode nach Bohnsack et al. (2001) gewählt.

Für die empirische Hauptuntersuchung werden sechs Settings zum Fach Sachunterricht aus den Bereichen der natürlichen und technischen Umwelt konzipiert. Die Settings zur natürlichen Umwelt berücksichtigen die Themenfelder Pflanzen, Wasser und Luft; zur technischen Umwelt werden die Themen Transport und Verkehrswesen, statische Grundsätze sowie Schallübertragung ausgewählt. In den Settings arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen von zwei bis vier Kindern, deren verbale und nonverbale Interaktion in Kopplung mit den entstehenden Schülerprodukten in die Analyse eingeht. Ziel ist es, Momente einer Schnittmenge aus spielerischer und erkenntnisbezogener Tätigkeit aus dem Material herauszuarbeiten und Eckfälle auszuwählen, die hinsichtlich bedeutender Merkmale relevante Unterschiede aufweisen. Die Analyse des Datenmaterials und die Fallauswahl erfolgen synchron, unterstützt durch eine Interpretationsgruppe. Dieser Prozess endet, wenn keine bedeutsamen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Material mehr entdeckt werden können (Bohnsack 2005; 2008). Auf der Basis der Befunde werden Kategorien spielerischer Erkenntnistätigkeit ausdifferenziert und eine Beobachterperspektive entworfen, die Prozesse einer Schnittmenge von Spiel und Erkenntnis im Grundschulunterricht beurteilbar macht. Zudem wird eine Abgrenzung gegenüber Faktoren außerhalb dieser Schnittmenge vorgenommen.

Mit dem Ziel der Synthese von Elementen des Spielens und Erkennens erfolgt in Kapitel 5 die Weiterentwicklung einer Theorie des Sachunterrichts im Spiegel einer konstruktivistischen Perspektive. Dies macht eine Bilanz der Konstruktivismus-diskussion für die Entwicklung einer Metapher vom Kind als Konstrukteur erforderlich und mündet in die Erarbeitung von Grundsätzen einer Unterrichtsgestaltung im Fokus von Spiel und Erkenntnis. Daran schließt sich in Kapitel 6 die Frage an, was die Grundschule leisten kann, um Elemente des Spielens und Erkennens im Unterricht zu verknüpfen. Gleichermassen ist zu fragen, was die Schule in Bezug auf die Realisierung spielerischer Erkenntnisprozesse *nicht* leisten kann. Wo zeigen sich Grenzen und Schwierigkeiten in der Umsetzbarkeit? Die mit diesen Fragestellungen gewählte Schwerpunktsetzung berührt nur einen kleinen Ausschnitt des Spiels im Kindesalter. Kindliches Spiel ist nicht nur Erkenntnis. Zwar kann es mit einem Erkenntnisgewinn einhergehen, dennoch gibt es zahlreiche Formen des Spiels, die fern von Erkenntnisprozessen liegen. Mit der vorliegenden Untersuchung wird der Fokus darauf gesetzt, Formen einer Verknüpfung von Spiel und Erkenntnis auszudifferenzieren, die sich in impliziter und expliziter Form in Unterrichtssituationen zeigen. Zusammenfassend ergibt sich im Anschluss an das Metamodell von v. Schlippe (1988) folgende Übersicht über den Aufbau des Forschungsvorhabens.

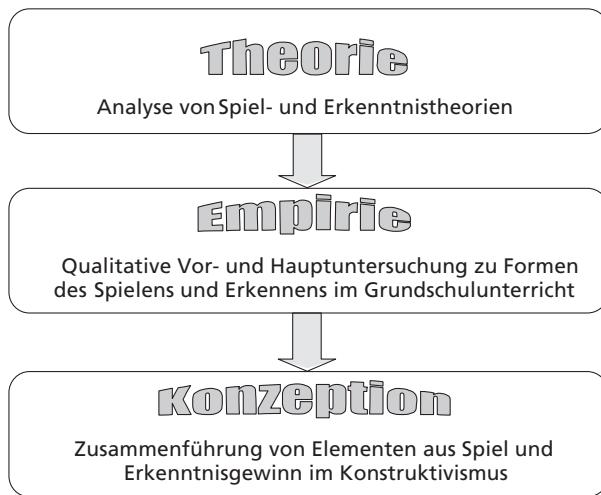
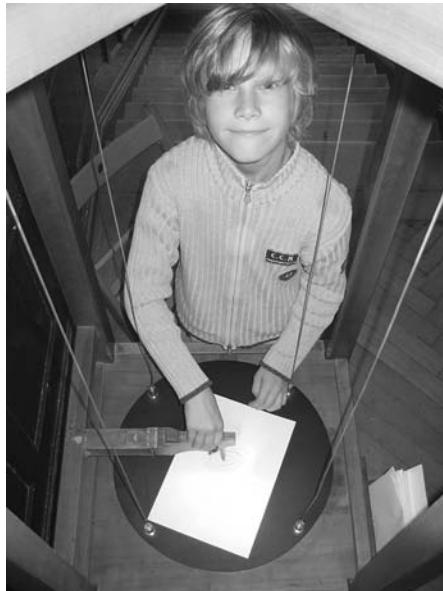


Abb. 1: Aufbau des Forschungsvorhabens

Teil I:

Kindliches Lernen im Spannungsfeld von Spiel und Erkenntnis



1 Dimensionen des Spiels in der Kindheit

Das erste Kapitel befasst sich mit verschiedenartigen Dimensionen des Spielens von Kindern. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit der Frage, was Spiel ist, geht es ebenso um pädagogische und psychologische Aspekte zum Spiel im Kindesalter sowie um seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Zunächst wird sich dieser Thematik unter historischem Blickwinkel genähert, um mit Rückbezug auf die Zeitgeschichte herauszuarbeiten, wie sich die Spieltheorien verändert haben. Dazu wird eine Auswahl theoretischer Ansätze (u. a. Winnicott 2006/1971; Fritz 2004; Flitner 2002; Schäfer 1989) hinsichtlich der Bedeutung des Spiels für die Entfaltung der Lernfähigkeit des Kindes reflektiert. In der Analyse wird sich zeigen, dass die Dimensionen des Spiels vielfältig sind und nicht alle Gesichtspunkte im Rahmen dieser Studie in ihrer Ausführlichkeit behandelt werden können. Es erfolgt eine Fokussierung auf jene Theorien, welche das Spiel im Spannungsfeld von Lernen und Erkennen beschreiben, und diese Theorien werden zu ihren anthropologisch-phänomenologischen sowie geisteswissenschaftlichen Wurzeln zurückverfolgt.

In der Debatte um kindliches Spiel werden in der Fachliteratur zumeist konkrete Handlungsorientierungen erörtert, die sich mit der Frage befassen, wie das Spiel die als pädagogisch wertvoll erkannten Ziele beim Kind fördern kann (Fritz 2004; Flitner 2002; Schäfer 1989; Sutton-Smith 1983). Ebenso werden Fragestellungen zum Spiel in der Psychologie und Soziologie berührt, z. B. zur Motivation menschlicher Verhaltensweisen (Piaget 2003) und zu gesellschaftlichen Zusammenhängen (Rakoczy, Warneken & Tomasello 2008; Heimlich 2001). Insgesamt zeichnen sich vier Felder zur Spielforschung ab, die das Spektrum aktuell behandelter Ansätze widerspiegeln (Tab. 1; vgl. Kreuzer 1983). Vereinzelt verfolgt die Fachliteratur auch andere Perspektiven (vgl. Ahern et al. 2011; Carlson 2011; Barros et al. 2009; Yopp & Yopp 2009), die jedoch für die zentrale Fragestellung nicht relevant sind und in dieser Untersuchung vernachlässigt werden. Ausgangspunkt der Analyse ist die Fassung des Spielbegriffs, einerseits aus etymologischer Sichtweise (Abschnitt 1.1) und andererseits aus einer nach historischen Ursprüngen forschenden Perspektive (Abschnitt 1.2). Es werden Phänomene kindlichen Spielens nachgezeichnet (Abschnitt 1.3) und auf der Basis des Kategorienschemas von Caillois (1982/1960) wird ein Modell der Spielbewegung entwickelt (Abschnitt 1.4), das auf die Verknüpfung von spielendem Kind und Umwelt verweist (Abschnitt 1.5). Daraus resultierend werden Dimensionen des Spiels im Kindesalter ausdifferenziert (Abschnitt 1.6), um diese im zweiten Kapitel Formen kindlicher Erkenntnistätigkeit gegenüberzustellen.

Tab. 1: Perspektiven zum kindlichen Spiel (vgl. u. a. Piaget 2003; Flitner 2002; Kreuzer 1983)

Spielen – Lernen	In Bezug auf Spielen und Lernen wird gefragt, was beim Spiel gelernt werden kann und wie sich dies steuern lässt. Auch wird untersucht, wie und wann Kinder zu spielen beginnen. Mit der Analyse des Spiels erhofft man sich grundsätzliche Einsichten in das Verständnis von Kindern sowie in die Motivation kindlicher Verhaltensweisen.
Spielen – Arbeiten	Einerseits gibt es Untersuchungen, die Spiel und Arbeit synonym gebrauchen, indem sie beide Tätigkeiten unter dem Leistungsbegriff subsumieren. Andererseits finden sich Forschungsansätze, die Spielen und Arbeiten als Gegensätze betrachten. Dies ist vor allem für phänomenologische Zugänge kennzeichnend.
Spielen – kulturelles Erleben	Kindliches Spiel wird mit der Bezugnahme auf kulturelle Aspekte in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gerückt. Neben soziologischen Forschungsperspektiven kommen ebenso kulturvergleichende Ansätze zum Tragen.
Kindliches Spiel – Spielen von Tieren	Die empirische Spielforschung befasst sich mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen Kinder spielen und inwiefern sich Parallelen bzw. Unterschiede zum Spiel von Tieren zeigen.

1.1 Zum Spielbegriff

Als Ausgangspunkt für die Bestimmung des Spielbegriffs wird die Definition des Kulturanthropologen Huizinga aus seinem 1939 erschienenen Werk »Homo Ludens« herangezogen. Spiel sei eine Beschäftigung, »die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber 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 2006/1939: 37). Darunter lassen sich solche Aspekte subsumieren wie der Wettstreit und die Kraftspiele, aber auch die kindlichen Spiele des Versteckens und der Maskierung. In der Definition Huizingas lässt sich keine klare Abgrenzung der verschiedenen Spielformen erkennen. Er stellt den Begriff »Spiel« als eine übergeordnete Kategorie dar (Schön 1999), die sich erst in Bezug auf die Sprach- und Kulturzweige in einzelne Formen ausdifferenzieren lässt.

Der griechische Begriff *paideia*, der für das Sorgenlose steht, bezieht sich auf das Kinderspiel, wohingegen die Wettkampfspiele in den Begriff *agôn* eingegangen sind (Huizinga 2006/1939: 39 f.). Die Bezeichnung *kṛidati* im Sanskrit nimmt auf die Bewegungen des Windes und der Wellen Bezug ebenso wie auf ein Hüpfen im Allgemeinen (Huizinga 2006/1939: 41). Im Chinesischen umfasst das Wort *wàn* die Bedeutung des Scherzens und dient nicht zur Bezeichnung des

Geschicklichkeitsspiels. Hingegen bezieht sich der allgemeine Begriff *Kaxtsi*, mit dem semantischen Moment des Wettstreitens, auf Glücksspiele, Geschicklichkeits- und Kraftspiele. Der Verbalstamm *koäni* bezeichnet das nicht reglementierte Spielen von Kindern sowie das organisierte Spiel (Huizinga 2006/1939: 42). Die japanischen Begriffe *asobi* und *asobu* stehen für das Spielen als Entspannung, Zeitvertreib und Erholung. In der Verwendung als Verb bezeichnet *asobu* einen Scheinkampf, nicht aber einen Wettbewerb (Huizinga 2006/1939: 44). Indessen umfasst das lateinische *ludere* den Wettkampf, das Kinderspiel, Glücksspiel und die szenische Darstellung (Huizinga 2006/1939: 46). Diese Beispiele zeigen, dass die Bedeutung des Begriffes ›Spiel‹ in Abhängigkeit von Sprache und Kultur divergiert. Während die eine Sprache das reglementierte Spielen in den Blick nimmt, fokussiert eine andere das spielerische Herumtollen, und in der nächsten steht der Bewegungsaspekt im Vordergrund (Schön 1999). In der Mannigfaltigkeit der Bedeutungsgehalte kristallisiert sich der Begriff ›Spiel‹ als ein umfassender Terminus heraus, wobei sich eine »spezifische Bedeutung gewissermaßen in die einer leichten Handlung oder Bewegung überhaupt auflöst« (Huizinga 2006/1939: 47). Diese Bewegung wird mit dem Merkmal des »Hin und Her« (Huizinga 2006/1939: 41) beschrieben, das auf »keinen Endpunkt gerichtet ist« (Kolb 1990: 152), »auf der Stelle kreis[t]« (Scheuerl 1994/1954: 95) und sich in »Zwischenräume [n]« (Lauff 1993: 151) bewegt. Insofern hat spielerische Tätigkeit auch »kein Ziel, in dem sie endet, sondern erneuert sich in beständiger Wiederholung« (Gadamer 1965: 99).

Charakteristisch für die Bewegung des Spielens ist die »freie, ziellose, ungebundene, in sich selbst vergnügte Thätigkeit« (Lazarus 1883: 2), die das »Als ob«, das Scheinbare, die Nachahmung« wiedergibt (Huizinga 2006/1939: 41). Dies trifft auf die Spielbewegung des Menschen und der Tiere zu, aber auch für die »in Grenzen hin- und herschwebenden Wellen« (Lazarus 1883: 2). Der Vorgang des Hin- und Herschwingens zeigt sich bei Buytendijk (1933) als ein ungezwungenes Moment, das sich als »Beschäftigtsein« oder »Hin- und Herwiegen« beschreiben lässt und vor allem das »Luftige, Leichte, Fröhliche, Mühelose und Unbedeutende« ausdrückt (Huizinga 2006/1939: 41). In fast allen diesen Beschreibungen scheint der semantische Ausgangspunkt die Bewegung des Hin und Her zu sein. Dieses Merkmal wird im Folgenden entlang der Frage ausdifferenziert, in welchen Formen das Hin und Her des Spielens mit kindlicher Erkenntnistätigkeit einhergeht.

1.2 Historische Ursprünge zur Reflexion kindlichen Spiels

Auf der Suche nach historischen Entwicklungslinien lassen sich in der Antike erste Anknüpfungspunkte für kindliches Spiel finden. Hier wird beschrieben, wie kindliches Spiel, Tanz und Vergnügen miteinander verbunden sind, dass »fast jedes

junge Wesen [...] sich unablässig zu bewegen [...] suche [...] durch Hüpfen und Springen, als ob sie gleichsam voller Lust tanzten und spielten« (Platon 1994, 2. Buch: 39). In Bezug auf den Erwachsenen erfülle das Spiel einen anderen Zweck. Es diene als eine Art »Heilmittel«, weil es der »Seele« Entspannung gebe und aufgrund des »damit verbundenen Vergnügens eine Erholung« sei (Aristoteles 1989: 372). Allerdings könne beim Spielen auch etwas gelernt werden, »und zwar die Dinge, die man nicht aus Notwendigkeit um der Arbeit willen lernt, [...] sondern um ihrer selbst willen« (Huizinga 2006/1939: 176; in Bezugnahme auf Aristoteles; vgl. auch Abschnitt 1.3.1). Erst in der Geistesbewegung der Aufklärung zeigt sich mit einer veränderten Sichtweise der Kindheit eine eigenständige Diskussion über das kindliche Spiel. Es setzt sich die Erkenntnis durch, dass Kinder eigene Persönlichkeiten sind (Rousseau 1995/1762) und ein Recht auf Erziehung haben, die ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt (GuthsMuths 1959/1796). Mit dem ästhetischen Spieltrieb werden diese Überlegungen auf die Tätigkeit des Spielens übertragen (Schiller 1962/1793). Im Folgenden werden die für die Suche nach einer Schnittmenge von Spiel und Erkenntnis relevanten Bezugslinien aufgegriffen, unter Berücksichtigung der Diskurse um die naturgemäße Erziehung (Abschnitt 1.2.1), die ästhetische Wahrnehmung (Abschnitt 1.2.2) sowie das Spiel als Einübung und Erholung (Abschnitt 1.2.3).

1.2.1 Spiel als naturgemäße Erziehung

Im Diskurs um das Spiel als naturgemäße Erziehung (Locke 2007; Rousseau 1995/1762; GutsMuths 1959/1796) zeigt sich die Freiheit als Bedingung für eine naturgemäße Erziehung und das kindliche Spiel als »leichte und willentliche Führung der Bewegungen, die die Natur verlangt« (Rousseau 1995: 137). Diesem Diskurs zufolge bildet das Spiel eine wichtige Grundlage für die Selbstentwicklung des Kindes. Es wird als »Kunst« bezeichnet, die dazu beiträgt, »Abwechslung« zu bringen, um es den Kindern »noch genußreicher zu machen, ohne daß der geringste Zwang es zur Arbeit macht« (Rousseau 1995: 137). Mit Locke (2007) lässt sich argumentieren, die Erziehung forme über Erfahrungen und Reflexion den kindlichen Verstand, wodurch das Kind zu wichtigen Fähigkeiten gelange, beispielsweise den Sprachen, Naturwissenschaften und dem Spiel. So werde das Spiel Kinder »daran gewöhnen, alles, was sie brauchen, in sich selbst und in eigenem Bemühen zu suchen« (Locke 2007: 163). Rousseau geht noch einen Schritt weiter, indem er dem Spiel eine eigene Qualität zuspricht. Es »lehre die dingliche Welt kennen«, sei daher »nicht nur als Erholung zu dulden, sondern des Kindes ureigenstes Recht«; mit anderen Worten sei »das Recht des Kindes auf Spiel [...] ein Recht auf *Lebensfülle* schlechthin« (Scheuerl 1975: 16; in Bezugnahme auf Rousseau).

Daraus resultiert die Forderung nach einer entwicklungsgemäßen Erziehung, in der jedes Kind ein Recht auf Spiel hat (GutsMuths 1959/1796; 1970/1793). Durch Spiel könne das klassisch-humanistische Ideal der Entwicklung von Körper und Geist erreicht werden; denn wenn das »größte Geheimnis der Erziehung« darin bestehe, dass die »Übungen des Geistes und des Körpers sich gegenseitig zur Erholung dienen, so sind Spiele [...] unentbehrliche Sachen« (GutsMuths 1959/

1796: 14). Im Zentrum dieses Diskurses steht die Spielregel, wie GutsMuths (1959/1796: 2) postuliert, denn »allein der Grund des Vergnügens beim Spiel« liegt nicht in unserer Tätigkeit, sondern auch in der »verabredeten systematischen Ordnung«. In den Theorien bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zeigt sich das Spiel als ein Medium, über das Kinder lernen, Regeln einzuhalten und sich in verabredeten Strukturen zu bewegen. Erst die Spieltheorien der Folgezeit fragen nach der Funktion des Spiels für die Entwicklung des Kindes.

1.2.2 Spiel als ästhetisches Konstrukt

Der Diskurs um die ästhetische Dimension des Spiels (Schütze 1993; Noetzel 1992; Schiller 1962/1793) geht von einem Modell zweier Grundtriebe aus: dem sinnlichen Trieb und dem Formtrieb. Sowohl die einseitige Ausrichtung auf nur einen Trieb ist problematisch als auch die Egalisierung beider Triebe, weshalb Schiller (1962/1793: 354) den »Spieltrieb« als drittes Glied in das Modell integriert. Allgemein ausgedrückt heißt der Inhalt des sinnlichen Triebes »Leben«, das alles »materiale Seyn« umfasst. Der Inhalt des Formtriebes lässt sich als »Gestalt« umschreiben, der die »Denkkräfte« subsumiert. Der Spieltrieb kann somit als »lebende Gestalt« bezeichnet werden, der sich auf alle »ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen« bezieht (Schiller 1962/1793: 355) und in einer Wechselwirkung zwischen Materialem und Formalem eine Verknüpfung zwischen sinnlichem Trieb und Formtrieb bewirkt. Ästhetisch, d. h. dem Prinzip des Spiels unterliegend, ist ein Ereignis, wenn dieses den ganzen Menschen berührt, denn »der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« (Schiller 1962/1793: 359).

In jenem Diskurs ist die Trennung von ästhetischem und physischem Spieltrieb wesentlich. Der physische Trieb, bei dem sinnliche Bedürfnisse im Vordergrund stehen, wird als Antrieb für die Spiele der Tiere gesehen, häufig auch für kindliches Spiel. Hingegen zeigt sich der ästhetische Spieltrieb im Einklang von Sinnlosigkeit und Pflicht. Diese Harmonie zu erzielen, stellt sich nach Schiller (1962/1793: 373) als noch unerfüllte Aufgabe der Menschheit dar, zumal die »Entgegenseitung zweyer Nothwendigkeiten« der »Freyheit den Ursprung« gibt. Erst die Schönheit macht die Verbindung so »rein und vollständig«, dass »beyde Zustände in einem Dritten gänzlich verschwinden« (Schiller 1962/1793: 366). Dieser dritte Zustand ist der des Spiels, das eine Sonderstellung innerhalb des ästhetischen Konstrukts einnimmt. Es umschreibt den Prozess des »Werdens des Menschen in seiner Ganzheit« (Schütze 1993: 191), die letztlich als Wunschbild zu betrachten ist, zumal sie nur im Bereich des Ästhetischen ihre »scheinhabte Konkretion erhält« (Noetzel 1992: 64). Aufgabe ist es, das auf den Verstand bezogene Moment im Spiel auszudifferenzieren und Formen des Spiels für rationale Tätigkeiten nutzbar zu machen (v. Hentig 1969). Erst wenn die Verknüpfung zwischen Spielerischem und Rationalem gelingt, kommt der Mensch seinem eigentlichen Ideal näher (Schiller 1962/1793). Der in diesem Diskurs beschriebene Spielbegriff ist nicht zu separieren von Schillers Gesamtkonzept der Erziehung der Menschheit zum Ästhetischen.

1.2.3 Spiel als Einübung und Erholung

Im Diskurs um Spiel als Einübung und Erholung (Groos 1910; 1899; Spencer 1886; Lazarus 1883) ist das Merkmal der Zweckfreiheit das wesentliche Kriterium. In den verschiedenen Stufen der Evolution kommt zweckfreies Handeln in unterschiedlicher Ausprägung vor. Tiere auf einer niedrigen Evolutionsstufe sind mit lebensnotwendigen Aktivitäten derart befasst, dass für zweckfreies Tun keine Energie vorhanden ist. Hingegen verfügen Lebewesen auf höherer Evolutionsstufe über einen »Überschuss an Lebenskraft« (Spencer 1886: 708), der für zweckfreie Tätigkeit genutzt werden kann. Dies äußert sich in »nachahmenden oder vortäuschenden Tätigkeiten«, z. B. bei kleinen Kindern, wie sie ihre »Puppen pflegen, wie sie Theegesellschaften geben usw.« (Spencer 1886: 710). Anhand der Funktionsweise des Nervensystems erklärt Spencer (1886: 708) das Spielen als biologisch determiniert und entwickelt auf dieser Grundlage die »Energieüberschusstheorie«. Diese mag schlüssig erscheinen, wenn sie auf das spielerische Herumtollen bezogen wird; allerdings ist sie auf das Versunkensein im Spiel nicht übertragbar. Spencers Zugang, Spiel sei überschüssige Energie, ist als alleinige Erklärung für kindliches Spiel nicht ausreichend.

Die »Erholungstheorie« (Lazarus 1883) betrachtet das Spiel als Gegengewicht zur Arbeit. Spiel erfülle einen Zweck, der in sich selbst liege, während beim Arbeiten ein außerhalb der Tätigkeit befindliches Ziel verfolgt werde. Spiel sei »Spaß und Scherz«, eine »Art der Erholung«; Arbeit indes »Anstrengung, [...] Ernst, [...] Beruf« (Lazarus 1883: 14 f.). Zentral ist in jenem Diskurs die Fragestellung, ob Spiel und Arbeit als Gegensätze zu betrachten sind (Black 1992; Retter 1988). Lazarus (1883: 14) postuliert, Arbeit könne durchaus ohne Anstrengung geschehen, z. B. wenn sie nach ausreichender Übung geschickt ausgeführt wird; »eben dann aber sagen wir, daß sie ›spielend‹, ›wie ein Spiel‹ von statthen« geht. Entsprechend liege der Nutzen des Spiels in der aktiven Erholung von der Anstrengung der Arbeit. Es lasse den Menschen die »idealen Höhen des Lebens ersteigen« (Lazarus 1883: 51), zeige sich als »freie, ziellose, ungebundene, in sich selbst vergnügte Tätigkeit« (Lazarus 1883: 23), die sich zweckfrei »in Bewegung befindet« (Lazarus 1883: 20). Dabei geht es nicht allein um die »bloße mechanische Bewegung, sondern etwas vom Innerlichen des menschlichen, scherzenden und neckenden Spiels begleitet die Vorstellung«, gleich dem »Wechsel der kaleidoskopischen Farben und Formen« (Lazarus 1883: 21 f.). Mit dem Kaleidoskop wird auf ein Instrument verwiesen, dass durch die an den Innenflächen angebrachten Winkel Spiegel die Glasstückchen als sich permanent verändernde symmetrische Figuren erscheinen lässt. Für den Betrachter wird eine Bewegung erkennbar, die in sich selbst zurückkehrt, zu keinem Ziel hinstrebt (vgl. Abschnitt 1.3).

Als alleinige Erklärung für kindliches Spiel kann die Erholungstheorie nicht genügen, schließlich brauchen Kinder sich zumeist nicht von ermüdender Arbeit zu erholen. Eine Erweiterung stellt die »Einübungstheorie« (Groos 1899; 1910) dar, die das kindliche Spiel als Vorübung für die Aufgaben des späteren Lebens erfasst. In der Kindheit werden zahlreiche Verhaltensweisen erworben, wobei der »Selbstausbildung« (Groos 1910: 6) durch Experimentierspiele eine wichtige Funktion zukomme. Mehr als irgendeine andere »außerwissenschaftliche Tätig-

keit« führe sie zum »Erkennen von Kausalzusammenhängen« und sei damit der »Vater des wissenschaftlichen Experiments« (Groos 1910: 11). Eine andere Funktion des Spiels zeigt sich in der Bereicherung des Lebens, denn »höhere Kultur bedeutet Arbeitsteilung; Arbeitsteilung bedeutet Einseitigkeit. [...] Hier kann nun das Spiel [...] ergänzend eingreifen« (Groos 1910: 19) und zur Kompensation beitragen, sowohl für Menschen, die in ihrem Beruf vor allem geistig tätig sind, als auch jenen mit körperlich anstrengender Tätigkeit. Durch das Spiel gelange der Mensch aus den verschiedenen »Sphären des Ernstlebens« hinüber in die »sorgenlose Sphäre des Spiels mit seinen Illusionen« (Groos 1910: 27). Im zuletzt genannten Bezugsrahmen wird die Funktion des Spiels im Abstreifen der »Beziehung zur Wirklichkeit« (Groos 1910: 27) gesehen, was eine Form des »So tun, als ob« (Fritz 1992) impliziert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Spieltheorien des 19. Jahrhunderts sind in einzelnen Aspekten wegweisend für aktuelle Diskurse zum kindlichen Spiel. Es zeigt sich jedoch, dass die Theorien von Groos (1899; 1910), Spencer (1886) und Lazarus (1883) eine naturwissenschaftliche Begründung nach dem Prinzip von Ursache und Wirkung herzuleiten versuchen. Eine solche Determiniertheit lässt sich für kindliches Spiel nicht zugrunde legen, wie im folgenden Abschnitt zu zeigen sein wird.

1.3 Aktuelle Diskurse zum kindlichen Spiel

Die Vielzahl neuerer Theorien des Spiels macht eine einheitliche Erfassung fast undenkbar. Forscher der unterschiedlichsten Disziplinen haben jeweils eigene Theorieansätze entworfen und jeder Wissenschaftszweig geht von seinen je spezifischen Standpunkten aus (Kratochwil 1984). Eine Übersicht über die wichtigsten Theorien mit ihren charakteristischen Merkmalsgruppen bietet die Zusammenfassung von Hering (1979; Tab. 2). Die fünf wissenschaftstheoretischen Kategorien von Sinhart-Pallin (1982) weichen hiervon ab, während Buland (1992) und Einsiedler (1999) den Spielbegriff für grundsätzlich nicht definierbar halten. Insgesamt wird deutlich, dass eine Vereinheitlichung der Theorien zum kindlichen Spiel problematisch erscheint (Schön 1999), weshalb im Folgenden nicht der Versuch unternommen wird, wissenschaftstheoretische Kategorien zu erstellen. Vielmehr beschränkt sich die Analyse darauf, jene Diskurse zu untersuchen, die das Spiel in seiner Bedeutung für die bildende Aneignung von Wirklichkeit fokussieren.

Tab. 2: Kategorisierung spieltheoretischer Ansätze (vgl. Schön 1999; Hering 1979)

Phänomenologie	Spiel wird beschrieben als freies Handeln, Zweckfreiheit, Begrenztheit, Spielraum, Scheinwirklichkeit (»so tun, als ob«), eigene Ordnung, Wiederholbarkeit (Einübung), Spannung (Hin und Her).
Piaget	Entwicklung des Spielverhaltens und kognitive Entwicklung verlaufen parallel. Spiel ist Assimilation (Übertragung bekannter Handlungsschemata) und das Gegenteil von Akkommodation (Nachahmung).
Motivationspsychologie	Spiel pendelt zwischen Spannung und Entspannung (Aktivierungszyklus). Es wird durch Überraschung, Neuigkeit, Veränderung stimuliert.
Verhaltensforschung	Spiel als Appetenzverhalten setzt die Befriedigung elementarer Bedürfnisse voraus und geht mit dem Erkunden, Nachahmen und der Wissbegier einher.
Sozialisationstheorie	Die Spielfähigkeit des Kindes ist determiniert durch Sozialisationsbedingungen. Defizite in der Sozialisation führen zu Spielschwierigkeiten, die komplementäre Sozialisationsfunktionen wahrnehmen.
Psychoanalyse	Spiel als Alternativbefriedigung ist Umgestaltung der Realität in lustbringender Form. Es dient der Angstabwehr und Verarbeitung von Erlebnissen. Dem Kind kann es die Flucht vor der Außenwelt eröffnen.
Rollentheorie	Spiel wird als antizipierende Sozialisation (Rollenlernen) bzw. als Identitätsdarstellung (flexibles Rollenhandeln) betrachtet. Dies impliziert soziale Kompetenz (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz), Sprachförderung und psychische Stabilisierung.

1.3.1 Spielelement als Kulturfaktor

Die Dimension der Kultur dominiert die phänomenologisch-anthropologische und philosophisch-geisteswissenschaftliche Debatte zum kindlichen Spiel (vgl. Huizinga 2006/1939; Schön 1999; Kolb 1990). Gemäß der philosophischen Anthropologie Plessners (1982), die das Spiel als Wechselspiel von Subjekt und Umwelt fasst, erhält das Spiel seine spezifische Bedeutung aus der Spannung, ob eine Handlung im Umgang mit der Welt gelingt oder nicht. Das Besondere an der Spielhandlung ist, dass der Spieler sich nicht sicher sein kann, ob seine Aktivitäten zum Erfolg führen (Kolb 1990). In diesem Sinne ist Spiel eine Bewegung, die ohne Ziel ist, da sie stets an ihren Ausgangspunkt zurückkehrt (Buytendijk 1933). Die einzigen Bewegungen, die diesem Merkmal entsprechen, sind die Kreisbewegung sowie die Abläufe des Hin und Her (vgl. Abschnitt 1.1). Die Bewegung kommt zum Spieler zurück und löst bei ihm erneut eine Aktion aus; das Hin und Her von Impuls und Reaktion als notwendige Folge der »Unberechenbarkeit des Spielens« (Buytendijk 1933: 116) ist Antrieb eines jeden Spiels. Spielen bedeutet demnach nicht nur, dass das Kind mit etwas spielt, sondern auch, dass etwas mit dem Kind spielt. Diese Dynamik, die »auf keinen Endpunkt gerichtet ist« (Kolb 1990: 152), muss sich in Wechselwirkung entfalten. Das Charakteristische einer solchen Bewegung zeigt sich vor allem darin, dass sie »schwach und zögernd anfängt und allmählich stärker und heftiger wird« (Buytendijk 1933: 115).

Im Diskurs um die Frage, in welcher Beziehung Spiel und Kultur zueinander stehen, zeigt die Arbeit von Huizinga (2006/1939), dass wir es im Spiel mit einer »primären Lebenskategorie zu tun« (Huizinga 2006/1939: 11) haben. Die Kultur ist im Vergleich hierzu eine »*sub specie ludi*« (Huizinga 2006/1939: 13), da Kulturerscheinungen, wie Musik, Kunst, Tanz, Wissenschaft und Recht im Spiel enthalten sind. Beispielsweise zeigt sich die Rechtsprechung durch den an festen Regeln orientierten Wettbewerb der Prozessparteien, indem die Richter mit Talar und Perücke aus dem alltäglichen Leben heraustreten, bevor sie Recht sprechen (Huizinga 2006/1939: 89 f.). Spiel wird in diesem Diskurs als »*außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend*« (Huizinga 2006/1939: 22) beschrieben. Es vollzieht sich innerhalb eines eigenen Raumes und ist mit eigenen Regeln verknüpft. Erst sekundär, indem das Spiel »Kulturfunktion« annimmt, »treten die Begriffe Müssen, Aufgabe und Pflicht mit ihm in Verbindung« (Huizinga 2006/1939: 16). Hierdurch befindet sich das Spiel außerhalb der unmittelbaren Befriedigung von Notwendigkeiten, »ja es unterbricht diesen Prozeß« (Huizinga 2006/1939: 17). Ein solches Tun findet im Sinne der inneren Zweckfreiheit in sich selbst seine Befriedigung, was bereits bei Lazarus (1883) Erwähnung fand (vgl. Abschnitt 1.2.3). Neu an der Sichtweise Huizingas ist, dass sich die Spielfreiheit als eine Freiheit zum Unwirklichen zeigt, in die das Alltägliche nur marginal hineinreicht.

Im Diskurs zum Spiel als Kulturfaktor ist der Aspekt des Begrenztseins das grundlegende Kennzeichen. Wesentlicher noch als die zeitliche ist die räumliche Beschränkung des Spiels, denn Spielplätze sind »abgesondertes, umzäuntes, geheiliges Gebiet [...]. Sie sind zeitweilige Welten innerhalb der gewöhnlichen Welt« (Huizinga 2006/1939: 19). Dies trifft für die Poesie und die Musik zu. Am deutlichsten ist die Qualität des Spielens aber im Tanz zu sehen. Hier zeigt die Studie von Straus (1960), dass das tänzerische Hin und Her nicht eine Bewegung zwischen zwei räumlichen Koordinaten, sondern ein Hin und Her der Bewegung am und im Körper des Tanzenden ist (Schön 1999). Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt 2.3.3 noch genauer eingegangen.

1.3.2 Bewegungsmoment im kindlichen Spiel

Im Diskurs um das Bewegungsmoment im Spiel ist die Untersuchung von Scheuerl (1994/1954) zentral, in der eine Analyse unterschiedlicher Spieltheorien im Hinblick auf ihr phänomenologisches Grundverständnis erfolgt. Kolb (1990) kritisiert den Forschungsansatz von Scheuerl, da die Ergebnisse kaum über das in den Theorien schon Beschriebene hinausgingen. Dem ist im Anschluss an Flitner (2002) und Schön (1999) entgegenzuhalten, dass Scheuerl eine spielpädagogische Typisierung vornimmt und damit Buytendijks (1933) eher allgemeingültige Beschreibung des Spiels als Bewegungsdrang (vgl. Abschnitt 1.3.1) weiterentwickelt. Die Ergebnisse aus Scheuerls Studie zeigen, dass das Spiel von anderen Bewegungsabläufen durch die Momente der »Freiheit«, »Ambivalenz«, »relativen Geschlossenheit«, »innere[n] Unendlichkeit«, »Scheinhaftigkeit« und »Gegenwärtigkeit« (Scheuerl 1981: 48) unterschieden werden kann. Wichtigstes Merkmal ist das Moment der Freiheit (Fritz 2004; Flitner 2002; Scheuerl 1994/1954), zumal Spiel

kein außer ihm selbst befindliches Ziel verfolgt, in sich jedoch zweckmäßige Zusammenhänge beinhalten kann. Diese Ambivalenz nennt Scheuerl (1994/1954: 69) »Zweckmäßigkeit ohne Zweck«, was Schiller (1962/1793) als Wechselwirkung zwischen sinnlichem Trieb und Formtrieb beschrieb. Mit dem Merkmal der Ambivalenz kommt nun ein Moment der Überraschung hinzu, wodurch die Bilder des Spiels »*eine Doppelnatur [erhalten]: Sie sind zugleich vertraut und fremd, bekannt und unbekannt*«, zeigen sich in solchen Paradoxien wie einer »*stehende[n] Bewegung*« oder einem »*unentschiedene[n] Zugleich*« (Scheuerl 1994/1954: 88).

Während die Theorie der Triebbefriedigung davon ausgeht, dass Kinder Spannungen durch ihr Spiel zu lösen versuchen (vgl. Tab. 2, Abschnitt 1.3), entgegnet Scheuerl (1994/1954: 72), ein Kind spiele, um das Spiel in seiner inneren Unendlichkeit zu erleben. Hiermit rückt das Spiel in die Nähe zur ästhetischen Erfahrung (Fritz 2004; Schiller 1962/1793), denn ebenso wie in der Musik oder Kunst kann im Spiel innere Unendlichkeit erlebt werden. Man vergisst die Zeit »angesichts von Phänomenen, die scheinhaft in ewiger Gegenwart auf der Stelle kreisen« (Scheuerl 1994/1954: 95). Erst indem sich die Bewegung vom Alltäglichen ablöst, kann »*echtes Spiel*« (Scheuerl 1994/1954: 117) entstehen, innerhalb eines Raumes, der einigermaßen überschaubar und dennoch voll potenzieller Überraschungen ist. Ein solcher Bewegungsbegriff darf nicht zu eng gefasst werden, denn auch ein Gemälde kann »doch – virtuell – bewegt sein« (Scheuerl 1994/1954: 117); die Illusion einer Bewegung ruft im Betrachter eine Spielbewegung hervor. Daraus erklärt sich Scheuerls Schlussfolgerung, Spiel stehe dem Kind als Erscheinung gegenüber und fordert »*oft höchste und wachste Aktivität, zugleich aber, um scheinhaft wirken zu können, auch tiefste Hingabebereitschaft*« (Scheuerl 1994/1954: 122).

Im Diskurs um das Bewegungsmoment im kindlichen Spiel zeigt sich Spiel als sinnlich wahrnehmbare Bewegung, die innerhalb oder außerhalb des Kindes erfolgt. Entsteht die Bewegung von innen heraus, kann sie in physischer Bewegung (z. B. auf dem Spielfeld) ihren Ausdruck finden. Erfolgt die Bewegung außerhalb des Kindes, kann beispielsweise von »hin- und herschwebenden Wellen« (Lazarus 1883: 23) gesprochen werden, die Anlass für eine Spielbewegung sein können. In welcher Form diese Dimensionen als Schnittmenge zwischen kindlichem Spiel und Erkenntnis im Grundschulunterricht fassbar werden, wird im empirischen Teil der Untersuchung erhoben (vgl. Kapitel 3 und 4).

1.3.3 Spielbewegung als Schwingung

Im Diskurs um Spiel als Schwingung zeigt sich in der Studie von Lauff (1993) ein Bewegungsschema mit physikalisch beschreibbaren Regeln. Fokussiert wird die Hin- und Herbewegung des Pendels, die in die Psychophysik der Spielbewegung übersetzt wird. Die spielerische Pendelbewegung kommt »dadurch zustande, dass in ihr zwei gegenläufige Kräfte wirksam sind« (Lauff 1993: 144). Hierdurch entstehen Umkehrbewegungen, die gleichzeitig das »Sicherheitsnetz für das Wagnis von Polarität« (Lauff 1993: 157) und im übertragenen Sinne die Überraschungsmomente des Spiels sind. Aus dem Grad an Intensität, mit dem die Schwingung erfolgt, resultieren Variationen der Pendelbewegung. Diese kann stark oder weni-

ger stark sein, wie sich am Beispiel des Schaukelns zeigt. Im Fallen wird das schaukelnde Kind von der Schwerkraft angezogen, während im Fliegen die Muskelkraft die Schwerkraft überwindet (Schön 1999). In Bezug auf die Spielbewegung bedeutet dies, dass der Spieler fortwährend einen gewissen Grad an Energie aufbringen muss, um sein Spiel aufrechtzuerhalten; er pendelt zwischen Spannung und Entspannung. So gesehen ist Spielen Erlebnisgeschehen in »Zwischenräume[n] zwischen antinomischen Kräften« (Lauff 1993: 151). Das Prinzip ist das der Ambivalenz.

Dominant zeigt sich in jenem Diskurs, dass sich die Gemeinsamkeit der Praxisbeispiele auf das Merkmal der physikalischen Pendelbewegung reduziert. Einmal wird der Ansatz spielerischer Polarität auf das mit einer »Barbie-Puppe« spielende Kind bezogen, ein andermal auf ein Liebespaar, das seine Wünsche zwischen Wollen und Hemmen immer wieder neu ausloten muss. Schließlich wird die Physik des Pendels in die Psychophysik des »Lehrer-Schüler-Spiel[s]« transformiert (Lauff 1993: 156). Fraglich muss bleiben, ob die physikalische Pendelbewegung allein ausreicht, um Tätigkeiten wie die im Unterricht stattfindende Interaktion zwischen Schüler bzw. Schülerin und Lehrkraft als »Spiel« zu kennzeichnen. Im Diskurs zum Spiel als Pendelbewegung bleibt weitestgehend offen, anhand welcher Merkmale (neben der Hin- und Herbewegung) sich eine Spielbewegung beschreiben lässt. Zwar werden verschiedene Formen des Spiels benannt, die vom Tennis-, Computer- und Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel bis hin zu rauenden Kindern reichen (Lauff 1993). Dabei wird jedoch nicht weiter ausgeführt, in welchen Ausprägungen Momente einer spielerischen Pendelbewegung sichtbar werden. Als gemeinsamer Nenner wird auf die physikalische Hin- und Herbewegung verwiesen (Schön 1999). In welcher Form sich eine solche Bewegung in Bezug auf eine Schnittmenge von Spiel und Erkenntnis im Unterricht zeigt, wird in den Kapiteln 3 und 4 empirisch erhoben.

1.3.4 Zur Spielfantasie des Kindes

Der jüngste Diskurs zur Weiterentwicklung einer Theorie des kindlichen Spiels fokussiert die Spielfantasie als zentrale Dimension und differenziert diese in eine innere und äußere Welt (Winnicott 2006/1971; Fritz 2004; Schäfer 1989). Die äußere Welt wird als vom Kind unabhängig dargestellt, zwar mit der inneren psychischen Wirklichkeit verknüpft, jedoch als unabhängige Funktionsgröße. Integriert wird als dritter Bereich, vergleichbar mit dem von Schiller (1962/1793) beschriebenen Spieltrieb (vgl. Abschnitt 1.2.2), der intermediäre Spielraum (Winnicott 2006/1971; Schäfer 1989). Dieser Raum ist ein Bereich zwischen dem Inneren und dem Äußeren, in dem sich das Kind von der »Aufgabe, innere und äußere Realität voneinander getrennt und doch in wechselseitiger Verbindung zu halten« (Winnicott 2006/1971: 11), ausruhen darf. In einer solchen Sphäre ist das Spiel anzusiedeln. In Analogie mit Huizinga (2006/1939), der das Spiel als eine primäre Lebenskategorie beschreibt (vgl. Abschnitt 1.3.1), sieht Winnicott (2006/1971: 52) die Tätigkeit des Spielens als »das Universale«. Während Huizinga den Kulturfaktor als Ausgangspunkt wählt, fokussiert Winnicott das