

Gerold Scholz

1997 (In: Erich Renner u.a. (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1997, S. 42-52).

## **„Als-Ob-Spiele“ von Kindern. Eine Interpretation in Anlehnung an Gregory Bateson**

### **Einleitung**

Der Holländer Ton Beekman schildert die folgende kleine Szene:

"An einem schönen Sommertag gehe ich an einem etwa dreijährigen Jungen vorbei. Er sitzt ganz gemütlich in einer Ecke vor seiner Haustür. Guter Stimmung sage ich zu ihm: 'Zit je daar lekker te spelen?' (Spielst du da schön?) Er guckt auf zu mir und sagt: 'Ik speel niet, ik zit te kijken'. (Ich spiele nicht, ich sitze und gucke.)"<sup>1</sup>

An der kleinen Szene ließe sich viel diskutieren und nachdenken. Ich nehme sie hier zum Anlaß, um zu sagen, daß Spiel ein kommunikatives Moment enthält. Auch das Spiel hat einen Beobachter - und wenn es allein der Spieler ist, der sich selbst beobachtet. Festhalten läßt sich noch, daß für Kinder Spiel etwas anderes bedeuten kann als für Erwachsene.

Vor Augen habe ich zehn Kinder, die in einem Raum spielen. Je zwei boxen sich, schlagen sich, stoßen sich und zwar so, daß einer jeweils "tot" umfallen muß. Das Boxen, Schlagen, Stoßen, Hinfallen tut erkennbar weh. Dennoch geschieht alles als Spiel. Gelegentliche Störungen machen dies deutlich. Wenn etwa ein Kind zu stark geschlagen hat, dann reklamiert das geschlagene Kind die Einhaltung der Spielsituation. Das Kind sagt: "Bricht nicht aus dem Spiel aus, mach daraus keinen Ernst."

Die Gefahr ist selbstverständlich groß.

Batesons Theorie des Spiels bietet eine Erklärungsmöglichkeit für eine kommunikative Spielauffassung.<sup>2</sup> Im Spiel ist die Botschaft vorhanden, daß es sich bei diesem Geschehen um ein Spiel handelt. Die Aussage: "dies ist ein Spiel", bedeutet demnach:

"Diese Handlungen, in die wir jetzt verwickelt sind, bezeichnen nicht, was jene Handlungen, für die sie stehen, bezeichnen würden."<sup>3</sup>

Zum Beispiel: Daß ich dich jetzt schlage, meint nicht, daß ich Dir böse bin, was es bedeuten würde, wenn ich Dich schlagen würde, und wir nicht spielten.

Ob ein Spiel gespielt wird oder nicht, ist eine Frage der Vereinbarung der Beteiligten. Wer nicht teil hatte an der Kommunikation, die zu der Vereinbarung führte, kann nicht unterscheiden, ob es Spiel ist oder Ernst. Das heißt umgekehrt: Für jeden Mitspieler produziert das Spiel ein Begleitsignal mit der Bedeutung: Dies ist ein Spiel. Manchmal ist im Spiel der Kinder dieses Signal für Erwachsene erkennbar, oft aber auch nicht.

"Spielen" oder "Lernen" sind Definitionen in einem Sprachspiel.<sup>4</sup> Sprachspiel meint hier die Art und Weise, in der eine Äußerung zu verstehen ist.<sup>5</sup> Das Sprachspiel ist metakommunikativ. Es legt fest, als was das, was getan oder gesagt wird, zu gelten hat. Im Alltag geschieht ein Teil dieser Metakommunikation ausdrücklich, sei es durch Wörter, Gesten oder andere Zeichen. Wir geben dem anderen zu verstehen, ob wir einen Satz ironisch meinen oder ernst, ob wir eine Antwort erwarten oder nicht usw.

In anderen Szenen legt die Situation fest, welche Arten der Rede möglich sind und welche nicht, was wie aufzufassen ist usw.

### **Kommunikation als Sprachspiel**

Ausgehend von der Beschäftigung mit „Als-Ob-Spielen“ läßt sich hier eine allgemein für jede Kommunikation geltende Regel formulieren, die den auf Bateson zurückgehenden und vor allem von Watzlawick formulierten Ansatz erweitert, daß jede Kommunikation einen Beziehungsaspekt und einen Inhaltsaspekt enthalte. Der Gedanke des „Sprachspiels“ kommt zu den folgenden Aspekten:

- Die Interaktion enthält eine Handlungsaufforderung bzw. einen Inhaltsaspekt.
  - Sie enthält eine Beziehungsaussage.
  - Sie enthält eine Botschaft darüber, wie das, was gesagt oder getan wird, zu verstehen ist.
  - Die Interaktion bestimmt sich aus dem gesellschaftlichen Kontext in dem sie stattfindet.
- Wenn sich ein Gespräch etwa in einer Schule abspielt, also in einem Bereich, in dem es u.a. um die Entwicklung von Normen geht, enthält die Interaktion eine Botschaft darüber, was als Norm zu betrachten ist. Auch der Diskurs unter Wissenschaftlern ist von einem gesellschaftlich bestimmten Horizont geprägt.

„Spielen“ ist in diesem Sinne einer der möglichen Haltungen, die jemand zur Welt und damit zu anderen Menschen einzunehmen vermag. Es gibt eine große, vielleicht unendliche Menge solcher Haltungen, die sich lebensweltlich insofern verstehen lassen, daß in einer bestimmten Kultur eine Vielzahl von Haltungen möglich ist und daß die Mitglieder einer Kultur diese Möglichkeiten teilen. Mit diesem theoretischen Modell einer Verbindung von Kommunikation und Lebenswelt läßt sich das Dilemma der Phänomenologie auflösen, die Lebenswelt vorsprachlich beschreiben zu wollen.

Aus dieser Sicht auch lassen sich Probleme lösen, die eine an Schleiermacher oder Fröbel anknüpfende Spielpädagogik stellt. Nämlich die Unterscheidung zwischen einem pädagogisch nützlichen Spiel - im Sinne Schleiermachers - der Übung am Spiel und einem pädagogisch schädlichen Spiel, in dem das Kind seine Zeit verschwendet. Ebenso löst sich die Antinomie von der Zweckfreiheit als Bedingung des Spiels und der beobachtbaren gesellschaftlichen Bedeutung des Spiels.

Vor allem die Versuche einer "Phänomenologie des Spieles" dem Spiel als "Urphänomen" auf die Spur zu kommen, betonen die Zweckfreiheit des Spieles. Noch immer dominierend im deutschen Sprachraum ist dafür Hans Scheuerl, der sechs Strukturmerkmale des Spieles herausgearbeitet hat (Freiheit, Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit, Gegenwärtigkeit) und dessen kategoriale Bestimmung des Spiels lautet:

"Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck."<sup>6</sup>

Wuttke wendet dagegen u.a. ein, daß der metaphorische Gebrauch des Spielbegriffes in der Pädagogik in eine "unfruchtbare Richtung" führe.<sup>7</sup> Das Spiel der Kinder unterscheidet sich vom Spiel der Mücken oder Spiel der Wellen in zweierlei Weise. Das Spiel des Kindes muß ebenso gelernt werden, wie jeder andere Umgang mit Welt und, im scheinbar unbeeinflussten Spiel des Kindes seien die Erwachsenen schon immer mit enthalten.<sup>8</sup> Wuttke kritisiert schließlich auch die Zweiteilung des Spielbegriffes, der auf der einen Seite eine all-gemeinphilosophische Betrachtung ermöglicht und damit andererseits Raum schafft für einen Spielbegriff, der das Spiel zum pädagogischen Mittel macht.

Unter Anwendung von Batesons Sicht läßt sich Spiel kulturell auffassen und das Spiel von Kindern als Moment von Enkulturation - oder anders gesagt als Lernprozeß.

## **Spiel als Lernprozess**

Ich diskutiere dies nun an sog. „Als-Ob-Spielen“. Die Beispiele dazu stammen aus Freien Alternativschulen.

Ein Teil der Lernprozesse unter Kindern in Freien Schulen geschieht in sogenannten "Als-Ob-Spielen". In diesen Spielen, die in aller Regel mit dem Satz eingeleitet werden - "Ich wär jetzt mal..." - richten sich die Kinder nach einem Vor-Bild und bauen zusammen mit anderen eine Spielwelt auf, die aus zusammengeschleppten Requisiten besteht, aus Regeln, die sich u.a. aus den Beziehungen der Kinder ergeben und aus dem Wissen über das "Vor-Bild", das nun nachgespielt wird. Das Kind, das sich zum Beispiel darauf einläßt, mit "Kaufhaus" zu spielen, muß sich, solange es mitspielen will, strikt an jene Regeln und Strukturen halten, von denen die Kinder meinen, daß sie ein Kaufhaus ausmachen. Zum Beispiel: Der Verkäufer muß freundlich sein, man siezt sich, der Preis muß angemessen sein, das Wechselgeld stimmen usw. Ich habe beobachtet, daß zehn-elfjährige Kinder innerhalb dieser Spiel-Realität zu weinen begannen, weil sie in der Auseinandersetzung darüber, welche Regeln zu gelten hätten, unterlagen, sie dennoch nicht das Spiel verlassen wollten. In solchen Als-Ob-Spielen wird häufig von den Kindern eine Situation genutzt, die sich aus dem möglichen Wechsel zwischen Schulrealität und Spielrealität ergibt: Die Kinder nutzen das Spiel zu einer Art Probehandeln. Im Spiel läßt sich ausprobieren, ob man schon richtig rechnen kann, ob man von einer Gruppe akzeptiert wird, ob das andere Kind noch als Freundin oder Freund zu betrachten ist usw. Das gilt besonders für Schulanfänger, die in solchen Spielen ihre Integration in die Schulumgebung ausprobieren. Dies im Spiel zu tun, gibt ihnen die Möglichkeit, sich jederzeit bei einer Überforderung aus dem Spiel zurückziehen zu können. Die Wirkung des Spieles als Lernsituation wird davon bestimmt, daß die im Spiel simulierte Wirklichkeit für die Kinder real ist solange sie spielen. Im Spiel geschieht also eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit bei vermindertem Risiko unter Beibehaltung aller die das Vor-Bild des Spiels bestimmenden Regeln.

Dies gilt auch für Themen, die die Grenzen der Verstehensmöglichkeiten von Kindern tendenziell überschreiten, Kinder aber sehr beschäftigen. Das sind u.a. Themen wie "Tod", "Gewalt", "Krieg", "Gut und Böse", die einen großen Teil der beobachteten Spiele ausmachen. Solche Themen in "Als-Ob-Spielen" zu verhandeln, erlaubt den Kindern eine handelnde Reflexion dieser Themen, das Gespräch darüber, das Phantasieren darüber, die Einnahme wechselnder Rollen (mal ist man der "Gute", mal der "Böse") etc. ohne daß sie sich zu einer Position bekennen müßten, die sie aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Wissens nicht haben können. In "Als-Ob-Spielen" realisiert sich ein Umgang in der "Zone der nächsten Entwicklung".

Aus dem Verhältnis von Sprache und Handlung resultiert eine weitere Lernform in diesen Spielen. Die Kinder erfahren Sprache und handeln mit Sprache in einer Weise, die Sprache sowohl als begleitende Geste der Handlung nutzt, als auch in einer Weise, in der Sprache erst Handlungen herstellt. "Als-Ob-Spiele" sind ja durch Sprache, durch das "ich wäre jetzt..." konstruierte Realitäten. Im Vollzug dieser Spiele findet von daher nicht nur eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten Wirklichkeit statt, sondern auch mit der Frage, was denn Wirklichkeit sei.

Das Spiel als Probehandeln erlaubt, sich gegenüber Theorien und Situationen zu bewähren, die vielfältiger sind, als dies im traditionellen Unterricht möglich ist und die zweitens gerade aufgrund ihrer Ambivalenz von Ernst- und Spielsituation nicht unter dem Druck weitreichender Konsequenzen stehen. Von daher kann man in dem Spiel als Probehandeln, dem in Freien Schulen ein breiter Raum gegeben wird, einen positiven Aspekt für die Entfaltung von Individualität sehen, der sich in der traditionellen Schule in dieser Form nur selten finden läßt.

Um die Bedeutung des Probehandelns im Spiel nachvollziehen zu können, muß man sich von einer Kindheitsprojektion befreien, die das Spiel des Kindes zur Idylle verklärt. Kinderspiele sind emotional und sozial hochbelastete Situationen. Ein "Als-Ob-Spiel" enthält nicht bloß den Spielverlauf und die Definitionen der "Spielrealität", sondern vor allem einen fortlaufenden Auseinandersetzungsprozeß um Rollen und Definitionen. In diesen Spielen ist die Beziehungssituation präsent und wird mitverhandelt. In den Spielen wird Wissen weitergegeben - woraus eine Burg besteht oder was ein Seeräuber tun muß - aber vor allem wird in den Spielen erzogen, weil es immer auch um die Frage geht, wer was mit wem bestimmen darf. Kinderspiel ist nicht zweckfrei. Es klärt die Beziehungen der Kinder untereinander und bringt das Kind - probeweise - mit allen möglichen Phänomenen der Welt in eine Auseinandersetzung.

### **Spielräume**

Die Feststellung, daß man zum Spielen eines Raumes bedarf, ist nicht trivial. Der in der Phantasie geschaffene Raum ergibt sich unter anderem aus dem realen Raum, und beide beeinflussen sich gegenseitig.

"Was wollen wir hier machen", sagte Samuel. "Wir spielen hier Zirkus".

Für einen Zirkus und für eine Diskothek braucht man einen Raum, der sich abdunkeln läßt. Der Raum muß nicht schon die Bedingungen erfüllen, die man zu einem bestimmten Spiel braucht, aber er muß die gewünschten Möglichkeiten zulassen. In einem Raum, der sich nicht abdunkeln läßt, kann man nicht Diskothek spielen. Einen Raum schaffen, heißt ihn abzugrenzen.

Nun gibt es einen Spielraum und den Raum, der nicht Spielraum ist.

So gesehen bildet die konkrete Freie Schule einen Spielraum, in dem sich weitere Spielräume einrichten lassen. Da sich die Gestaltung der Schulräume zwischen den Schulen unterscheidet, unterscheiden sich auch die Spiele, die darin möglich sind.

Der Raum, der zum Spielraum gemacht wurde, hat eine Grenze. Wer diese Grenze überschreiten will, muß fragen. Die Frage lautet: "Darf ich mitspielen?". Gegen diejenigen, die nicht mitspielen sollen, wird der Raum mit Argumenten und/oder Fäusten verteidigt. Die Grenze ist nicht notwendig eine Mauer und der Eingang nicht notwendig eine Tür. Auf einer Wiese etwa läßt sich eine für Erwachsene weitgehend unsichtbare Grenze ziehen, deren Existenz man erst wahrnimmt, wenn ein Kind sie überschritten hat und es deshalb entweder Streit gibt oder die Frage gestellt wird: "Darf ich mitspielen?" Spielräume haben auch eine nicht materielle Existenz.

Im Streit um einen Spielraum kommt fast immer das Argument vor: "Wir haben hier vorher gespielt". Das heißt: "Wir haben nur eine Pause gemacht, es ist unser Spielraum." Damit hat er festgefügte, wenn auch unsichtbare Mauern.

Eine Spielgruppe kann plötzlich den Raum wechseln und an einem anderen Ort das Spiel fortsetzen, oder sie kann im gleichen Raum plötzlich zu einem anderen Spiel übergehen. Den Raum verlassen kann bedeuten, daß das Spiel zu Ende ist, aber auch, daß es nur unterbrochen ist oder daß es woanders weitergeführt wird.

So wenig klar der Zusammenhang von Raum und Spielende ist, so klar ist der Beginn. Jedes Spiel beginnt mit der Inbesitznahme eines Raumes - und sei es, daß nur ein Brett auf den Tisch gelegt wird (und der Verteilung der Rollen, d.h. einer Verifikation der Beziehungen). Kunstvoll aufgebaute Spielräume werden öffentlich geschützt. Sie tragen ein Schild: "Bitte nicht aufräumen" oder "Nicht kaputtmachen". Auch dies ist Anlaß für Ärger; mit Erwachsenen oder mit Kindern. Wobei Kinder nie aufräumen, sondern umräumen.

Die Einrichtung des Spielraumes geschieht mit Requisiten, die denen des Raumes, der in dem Spiel gespielt wird, ähnlich sind. Das Restaurant hat eine aus Bierkästen aufgestapelte Theke; die Feuerstelle ein Loch; die Manege wird aus Matratzen gebildet; das Brett ist der Tisch; der Hund muß auf allen Vieren kriechen; die Pferde bestehen aus Matratzen, auf die oben drauf Kissen gelegt sind, so daß sich der Eindruck eines Pferderückens ergibt.

Es gibt pedantische Kinder, die größten Wert darauf legen, daß die Ähnlichkeit gewahrt bleibt. Sie verweisen auf ihre Kenntnisse über die Welt draußen, definieren, was in der Spielwelt vorhanden sein darf und was nicht; ebenso ob etwas "ähnlich" ist oder nicht. Zum Beispiel:

"Die Römer hatten doch keine Taschenlampen, sondern Fackeln" oder "Warum sitzt du da jetzt, Jenni, ist doch unser Gästetisch, unser Gästeplatz."

Wobei Jenni die "Gastgeberin" war. Wer über dieses Wissen verfügt und über die Regeln der Ähnlichkeit, bestimmt das Spiel, ist Spielführer.

Das heißt: Der Inhalt des Spieles bestimmt die Beziehungen der Kinder untereinander.

Dies ist die eine Seite des Wechselverhältnisses von Inhalt und Beziehung. Die andere ist: Die Beziehungen bestimmen den Inhalt des Spieles. An einem Beispiel kann man es so formulieren: Wenn ein Kind mitspielen darf, das gnadenvoll in die Spielrunde aufgenommen wurde, so wird das Spiel so gestaltet, daß eine Aufgabe dabei ist, die diesem Kind Unterordnung und Demut abverlangt. So ein Kind muß vielleicht permanent Wasser holen zum Kochen oder es muß einen Hund spielen, der an der Leine geführt wird.

Es gibt kein Drehbuch, sondern einen Raum, Gegenstände und Requisiten, eine Idee und Kinder, die mitspielen, und Beziehungen zwischen diesen Kindern. Von Sequenz zu Sequenz wird das Spiel weiterentwickelt, und zwar aus zwei verschiedenen Ausgangslagen, die in die neue Spielsequenz integriert werden. Die eine Ausgangslage ist der Inhalt der letzten Sequenz; die andere sind die Beziehungen der Kinder. Beide, Inhalt wie Beziehungen, unterliegen einem Prozeß. Sie laufen nicht nebeneinander ab, sondern sind aufeinander bezogen. Logisch, daß sich dabei auch die Requisiten verändern.

Es gibt einen Raum und einen Spielraum. Sie beide klar voneinander abzugrenzen, ist nicht möglich, obwohl sie sich voneinander unterscheiden. Denn der Raum ist Moment der Definition des Spielraumes. Diese Definition hat einen geradezu klassischen Anfang. Er lautet:

"Wir wären jetzt mal...." oder "Wir hätten jetzt mal..." "Wir wären jetzt mal Räuber."  
 "Wir hätten jetzt mal eine Gaststätte." "Wir wären jetzt mal im Mittelalter." "Wir wären jetzt mal Mutter und Kind." "Du wärst jetzt mal Zahnarzt."<sup>9</sup>

Die Formulierung macht aus den Bedingungen einer Möglichkeit eine Wirklichkeit. Solange sie gilt, also nicht modifiziert oder aufgehoben ist, oder das Spiel beendet ist, solange gelten die Regeln, die diese Formulierung erzeugt hat.

Mit diesem Satz beginnt das Spiel des "Als-ob". Er braucht nicht unbedingt gesagt zu werden. Eine Handlung genügt oder eine Geste oder einfach eine Veränderung in der Tonlage der Stimme.

### **Das Vor-Bild im Spiel**

Spiel hat ein Vor-Bild. Im Spiel mehrerer Kinder ist das Spiel nicht ein intermediärer Raum zwischen Subjekt und Objekt. Vielmehr wird mittels Sprache erst ein Raum geschaffen, in dem sich Subjekte und Objekte miteinander vermitteln können. Das Intermediäre ist die Sprache als Medium der Erschaffung einer Welt aus einer anderen: die so geschaffene Welt gibt es nur einmal, nämlich in dem gerade gespielten Spiel.<sup>10</sup> Die Differenz zwischen Vor-Bild und Spiel liegt in der Wirklichkeitsbedeutung des Spieles.

Das Vor-Bild ist nicht wirklich, sondern ein Bild der Wirklichkeit. "Wir wären Räuber" meint nicht wirkliche Räuber, sondern bezieht sich auf ein Bild von Räufern. Aus diesem zeichenhaften Bild wird im Spiel Wirklichkeit; nur im Spiel sind die Räuber Räuber. Die Welt der Erwachsenen im Spiel der Kinder ist nicht die wirkliche Welt, sondern jene, die die semantische Differenz zwischen der Welt der Kinder und der der Erwachsenen aus der Sicht der Kinder ausmacht oder machen sollte.<sup>11</sup> Was aus der Sicht der Kinder dem Spiel ähnlich sein soll, ist nicht die Wirklichkeit, sondern sind die Zeichen der Wirklichkeit.

Es gibt also einen wirklichen Raum und einen wirklichen Spielraum; den wirklichen Ritter im Spiel und das wirkliche Kind in der Schule. Das Spiel spielt in einem wirklichen Raum, den es umschafft zu einem Spielraum. Der Bezug des Spielraumes ist der zu einem Zeichen einer Wirklichkeit. Das Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Spiel ist nicht kausal faßbar, sondern nur über den Umweg des Dritten, der Bedeutung des Zeichens.

Als Beispiel: Die Wirklichkeit der Freien Schule als Vorbild

Jan, Jenni, Anne H. und Anne U. sitzen mit Michael Plappert und machen den "Schreibkurs". Sie haben Hefte, in die sie schreiben. Die Kinder haben die Tische schulmäßig aufgestellt. Der Lehrertisch steht gegenüber den halbkreisförmig angeordneten Schülertischen. Aus dieser Unterrichtssituation machen die beiden Anne das Schulespiel. Sie sorgen dafür, daß bestimmte Regeln eingehalten werden: In der Schule gibt es Pausen. Man meldet sich; geht nicht zum Lehrer, der kommt vielmehr zum Schüler. Es ist leise. Der Lehrer heißt: "Herr Plappert". Der Lehrer schimpft. Man sitzt gerade. Diese Regeln beziehen sich auf Kinder wie auf den Erwachsenen. So sagt Anne H. zu Jenni: "Du bist jetzt in einer richtigen Schule, da sitzt man nicht so." Jenni setzt sich gerade hin. Anne U. sagt zum Lehrer: "Du mußt schimpfen, guck doch mal, was ich mache."<sup>12</sup>

Das Vor-Bild ist die Regelschule, und zwar als Bild, das wie eine Karikatur durch Übertreibung die Idee zur unmittelbaren Anschauung bringt. Es ist das Bild, das sich die Kinder von der Regelschule machen. Es hat Anteile an allgemein in der Gesellschaft vertretenen Vorstellungen darüber, was denn Schule sei, und es ist zugleich das Bild, das man sich in einer Freien Schule von der Regelschule macht. Das Vor-Bild ist ein Zeichen der Regelschule. Diesem Zeichen der Regelschule ist das Spiel ähnlich. Im Spiel wird die Regelschule simuliert.

Der Schreibkurs in der Freien Schule ist ein Stück Regelschule in der Freien Schule. Das Spiel sorgt dafür, daß der Schreibkurs dem Vor-Bild "Regelschule" ähnlich wird. Dieses Spiel wäre in einer Regelschule nicht möglich. Denn es schafft Umkehrungen. Der Lehrer im Schreibkurs ist autoritär gegenüber den Schülern. Als Lehrer einer Freien Schule versucht er seine Autorität lässig zu handhaben. Die Kinder zwingen ihn nun, streng zu sein. In diesem Spiel muß der Lehrer tun, was die Kinder sagen. Die Wirklichkeit des Raumes ist die Freie Schule, in der es möglich ist, daß ein Lehrer tut, was die Kinder sagen; in der Wirklichkeit des Spiels tun die Kinder, was der Lehrer sagt, und so machen sie in der Wirklichkeit des Raumes, was der Lehrer will, nämlich einigermmaßen in Ruhe schreiben üben.

Durch das Spiel bringen die Kinder sich und den Lehrer in eine Situation, in der sowohl das Zeichensystem Regelschule anerkannt ist wie das der Freien Schule. Und das bedeutet, daß Lehrer wie Schüler die Definitionsmacht teilen müssen.

Die Tatsache, daß in der Freien Schule Marburg öfter "Schule" gespielt wird und in der Freien Schule Frankfurt öfter "Strenge Lehrerin", hat ihre Ursache nicht darin, daß die Kinder ein grundlegendes Bedürfnis nach einer strengen Schule oder einer strengen Lehrerin hätten. Alles deutet eher darauf hin, daß die Kinder der beiden Freien Schulen ausprobieren, ob sie wirklich das tun dürfen, was ihnen die Erwachsenen in den Freien Schulen versprechen.

Nämlich sich mit ihnen um die Definition von Handlungen auseinanderzusetzen. Die Kinder setzen im Spiel das pädagogische Konzept der Erwachsenen um. Dies macht deutlich, daß Spielraum und Wirklichkeit miteinander verwoben sind. Schließlich macht das Beispiel auf folgenden Zusammenhang aufmerksam: Zweifellos gehen in das Bild der Regelschule Vorstellungen mit ein, die die Erwachsenen der Freien Schulen von den Regelschulen auch haben. Insofern ist es ein perspektivisch verzerrtes Bild. Aber überdeutlich ist, daß sich in diesem Spiel, wie in fast allen Phantasiespielen der Kinder, ein allgemein in der Gesellschaft vorhandenes Bild artikuliert. Als Vorbild fungieren Zeichen wie Zeichnungen mit emblematischem Charakter. Dies betrifft die Regelschule ebenso wie etwa Seeräuber. Diese Emblematik ist eine, die den Kindern von den Erwachsenen vermittelt wurde. Besonders sichtbar wird dies dort, wo speziell für Kinder geschriebene Informationen, in der Absicht kindgemäß zu formulieren, solche Embleme herstellen - Seeräuber etwa.

Probehandeln ist eine Grenzüberschreitung. Ein zweites Beispiel soll dies verdeutlichen.

### **Harte Spiele**

Anna, Debora, Eva, Daniela sitzen im Kreis auf dem Teppich. Daniela mischt selbstgemalte Spielkarten, während Eva ein großes weißes Blatt Papier als Sichtschutz vor die Karten hält, damit sie selbst die Reihenfolge der Karten, die sie nach dem Mischen aus Danielas Hand ziehen will, nicht schon vorzeitig erkennen kann. Ingrid kommt rein, wird von Daniela gefragt, ob sie mitspielen will, bejaht und setzt sich dazu.

Das Spiel beginnt. Eva zieht 4 Karten: 2 x "Herz", 1 x "Kreuz", 1 x "Karo".

Danach legt sie ihre Hand mit dem Handrücken nach oben flach auf das zuvor als Sichtschutz dienende Papier auf den Teppich. Ingrid: "Ich kann dir mit dem Stift drum rum malen.", was sie nach Evas Zustimmung dann auch tut. Entsprechend der Bedeutung der Embleme der gezogenen Karten beginnt die "Behandlung" von Evas Hand durch Daniela:

"Herz" bedeutet: 1 x streicheln.

"Kreuz" bedeutet: 1 x zwicken und dabei gleichzeitig die Haut verdrehen.

"Karo" bedeutet: 1 x mit den hervorstehenden Handknochen einer geballten Faust fest über die liegende flache Hand streichen.

"Pik" bedeutet: 1 x mit der Faust fest auf die liegende Hand hauen.

Eva läßt diese Prozedur über ihre Hand ergehen.

Mittlerweile ist Ingrid an der Reihe. Als sie "Herz" zieht kommentiert Daniela: "Och, wie lieblich" und bei der entsprechenden Ausführung für die "Pik"-Karte entschuldigend lachend: "Du mußt sagen, wenn's weh tut, aber ich kanns nicht fester." Am nächsten Morgen beim Frühstück sitzt Ingrid neben mir und zeigt mir ihre noch immer rote Hand, sagt dabei etwas wehleidig: "Guck mal." Als ich sie frage, warum sie denn zugelassen habe, daß ihre Hand derart ausgiebig 'behandelt' wird, zuckt sie die Schultern und sagt: "Hat doch Spaß gemacht."<sup>13</sup>

"Spiel mal schön", sagen die Erwachsenen. Daß Spielen "schön" ist, kann man erst denken, seit sich die Erwachsenen in Europa im ausgehenden Mittelalter Kindheit als jene Lebensphase geschaffen haben, die sich grundsätzlich von der der Erwachsenen unterscheidet. Seitdem sehnen sie sich unter anderem nach dem zurück, was sie verloren zu haben glauben. Man muß diese Projektionen aufgeben, versuchen, den Umgang der Kinder als eigenständige Lebensform zu begreifen und nicht bloß danach zu fragen, was das Spiel zum Erwachsenwerden beiträgt, um zu verstehen, warum es Leonie "Spaß" gemacht hat.

Bei dem oben geschilderten Spiel saßen einige Kinder nur dabei und spielten nicht mit, andere kamen herein und gingen wieder. Die Teilnahme am Spiel war also freiwillig. Teilzunehmen bedeutete, sich als Mitglied einer Gruppe zu präsentieren und zu repräsentieren. "Hat doch Spaß gemacht" meint zunächst, daß Ingrid sich selbst überwunden hat und daß sie durch die Teilnahme ihre Beziehung zu den anderen Mädchen dokumentieren konnte.

Eine andere Interpretation bietet Charlotte Hardmann. Sie hat in England auf einem Schulhof mit Kindern gespielt und eine Fülle Spiele beobachtet, bei denen sich Kinder Schmerzen zufügen. Außerdem zitiert sie Beispiele aus traditionellen Kulturen. Aus ihrer Sicht versuchen Kinder in solchen Spielen die Grenzen der Normalität auszuloten. Dazu gehören Mutproben, Schmerzproben, willentliche Ohnmachten.

Ich erinnere mich, als Kind an einem solchen Spiel teilgenommen zu haben:

"Wir können einen Jungen eine Minute lang ohnmächtig machen, Sir' (...) 'Oh ja'?", fragte der Angesprochene tolerant. Sie hockten sich mit gebeugten Knien auf ihre Fersen, die Arme ausgestreckt, atmeten zehnmal tief ein und aus, hielten dann den Atem an und standen auf; andere umfingen ihre Taillen und drückten sie zusammen. Ein Junge war eine Minute lang ohnmächtig."<sup>14</sup>

Das Erschrecken der Erwachsenen war uns gewiß. Es war eine Grenzerfahrung und zugleich ein Gemeinschaftserlebnis. Nun hielt sich das Erschrecken der Erwachsenen damals in Grenzen. Meine Eltern wußten, daß Kinder immer Dummheiten machen und deshalb zu erziehen sind. Natürlich war es verboten. Aber, die Erwachsenen akzeptierten, daß es außerhalb von Schule und Wohnzimmer eine eigenständige Welt der Kinder gibt. Sie war zu beobachten, sicher; aber gleichzeitig wußte man, daß sie nicht kontrollierbar ist.

In dieser eigenständigen Lebenswelt der Kinder ist Spiel die wesentliche Form, sich innerhalb der Kultur der Kinder zu verorten und diese Kultur auch zu leben. Das Aushalten von Schmerz, die Überschreitung von Grenzen, die Erfahrung gemeinsamen gefährlichen Handelns gehören dazu.

### **Literatur**

Baacke, D. (1984). Die 6- bis 12jährigen. Weinheim, Basel: Beltz.

Bateson, G. (1985) Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beck, G., Scholz, G. (1995). Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt

Beck, G., Scholz, G. (1995). Beobachten im Schulalltag. Frankfurt am Main:

Cornelsen/Scriptor.

Beekman, T., Polakow, V. (1984). Welt der Kinder, nur eine Spielwelt? Entwicklung und Wandel der Utrechter Schule. In H. Danner, W. Lippitz (Hrsg.), Beschreiben - Verstehen - Handeln, (S. 69-80). München: Gerhard Röttger Verlag.

Hardman, C.(1993) Auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit. In M.-J. v. d. Loo, Margarete R. (Hrsg.), Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. (S.60-77). München: Trickster.

Schaefer, G. E.(1986). Spiel, Spielraum und Verständigung. Weinheim, München: Juventa.

Scheuerl, H.(1979). Das Spiel. Weinheim, Basel: Beltz.

Scholz, G.(1994). Die Konstruktion des Kindes. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Smilansky, S.(1973). Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In A. Flitner (Hrsg.), Das Kinderspiel (S. 151-187) München: Piper.

Sperber, D.(1989). Das Wissen des Ethnologen. Frankfurt, New York: Qumran.

Wittgenstein, L.(1984). Philosophische Studien. Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wolfart, G.(1984). Sprachkritik und Sprachmetakritik. In: Allg. Ztschr. f. Philo. 3, 21-39.



Wuttke, H.(1989).Spiel. Stichwort. In D. Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. (S.1433-1440) Reinbek: Rowohlt.

Wygotski, L. S.(1967). Play and its role in the mental development of the child. In: Soviet Psychology, 5, 6 - 18.

---

<sup>1</sup> Beekman 1984

<sup>2</sup> Bateson 1981.

<sup>3</sup> Bateson 1981, S. 244.

<sup>4</sup> Ich benutze den Begriff im Sinne Wittgensteins. Das Sprachspiel drückt die Lebensform des Sprechenden aus. Teil dieser Lebensform ist die Mitteilung, wie alles "Gesprochene" (und das bezieht auch die nonverbale Kommunikation mit ein) zu verstehen ist. "Unterricht" und "Spiel" sind in diesem Sinne Synthesen bestimmter Arten des Beschreibens, Fragens, Beauftragens, Bittens, Verurteilens usw.( Vgl. Wittgenstein 1984)

<sup>5</sup> In der philosophischen Diskussion ist vor allem der mit dem Sprachspielbegriff verbundene Gedanke zentral, daß es keine alle Sprachen und alles Reden umfassenden, bestimmten Elemente gibt. (Zum hermeneutischen Problem vgl. Müller 1989, zur Sprachphilosophie Wittgensteins u.a. Wohlfahrt 1984)

<sup>6</sup> Scheuerl 1979, S. 69.

<sup>7</sup> Wuttke 1989, S. 1433.

<sup>8</sup> Vgl. Wuttke 1989.

<sup>9</sup> Ein schönes Beispiel ist: "Du wohnst hier im Haus und wir wären jetzt mit unserem Ufo auf dem Dach deines Hauses gelandet. Du wärest jetzt aber gerade Einkaufen und wir wären in dein Haus eingebrochen und hätten alles aus deinem Kühlschrank aufgefressen." Protokoll Frankfurt, 13. 9. 1989.

<sup>10</sup> Ich wende mich damit u.a. gegen die Defizithypothese, nach der das Kind versucht, die Welt der Erwachsenen wiederzugeben, aber weil es dazu nicht in der Lage sei, eben fiktional. So Smilansky 1973, S. 155.

<sup>11</sup> An einem Beispiel. 2 Zwillinge spielen Zwillinge und benehmen sich dabei so, wie sich, ihrer Ansicht nach, Zwillinge benehmen sollen. Jedenfalls anders als in der Realität. Zwillinge im Spiel schlagen sich nicht und halten zusammen, teilen die Spielsachen usw. In dem Spiel spielen die Kinder also Zwillinge, wie die Erwachsenen sie gerne hätten. Das Vor-bild des Spieles ist eine Interpretation der Wirklichkeit.

<sup>12</sup> Protokoll Marburg, 6. 6. 1989.

<sup>13</sup> Protokoll Frankfurt, 8.11.1989.

<sup>14</sup> Opie/Opie, zit n. Hardmann 1993,S. 67.