

Gerold Scholz

Zweckfrei der Bildung unterordnen?  
Über Spielen in Kindergarten und Grundschule

Zur Frage

Die Notwendigkeit oder Zulässigkeit des Spielens im Kindergarten und in der Grundschule wird zur Zeit neu zum Problem gemacht. Der Alltagsverstand einer älteren Generation war sich sicher: Im Kindergarten wird gespielt, in der Schule wird gelernt. Die Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kindergarten und Grundschule, um die Beziehung zwischen beiden Institutionen und eine erkennbare Praxis mancher Kindergärten, ihre Kinder gezielter als bisher auf die Grundschule vorzubereiten, stellen für das Spielen eine Reihe von Fragen:  
Darf im Kindergarten und in der Schule gespielt werden?  
Oder gehört das Spiel zu den notwendigen Aufgaben von Kindergarten und Schule?  
Sollen die Pädagoginnen das Spiel der Kinder zulassen, gewissermaßen als Erholung vom Lernen - oder sollen sie Spiele initiieren?  
Ist Spielen eine Methode des Lernens (spielerisches Lernen) oder ist das Spiel grundsätzlich vom Lernen zu unterscheiden?

Zu den Begriffen

Eine typische und dichte Definition des Spiels findet sich bei Wikipedia:  
„Das Spiel (v. althochdt.: spil für `Tanzbewegung´) ist eine Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, allein aus Freude an ihrer Ausübung ausgeführt wird. Es ist eine Beschäftigung, die um der in ihr selbst liegenden Zerstreuung, Erheiterung oder Anregung willen und oft in Gemeinschaft mit anderen vorgenommen wird. Ein Großteil der kognitiven Entwicklung und der Entwicklung von motorischen Fähigkeiten findet durch Spielen statt, beim Menschen ebenso wie bei zahlreichen Tierarten.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Spiel> 21.06.07)

Danach soll das Spiel einerseits eine Tätigkeit sein, die zweckfrei ist. Andererseits wird gerade in dieser Zweckfreiheit die Voraussetzung dafür gesehen, dass Spielen für die Entwicklung des Menschen unbedingt notwendig sei.

Daraus ergeben sich drei Diskussionsbereiche und jeweils kilometerlange Bücherreihen. Ich möchte diese drei kurz andeuten.

Zur Anthropologie des Spiels

Die erste Frage ist anthropologisch: Gehört zu dem, was einen Menschen ausmacht, notwendig das Recht und die Möglichkeit zum Spielen?

Das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ – die UN-Kinderrechtskonvention - formuliert in Artikel 31 a eindeutig:

„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (<http://www.kidweb.de/kiko.htm> 21.6.07)

Spiel wird hier nicht mit Erholung gleichgesetzt. Vielmehr: Spiel und Erholung sind zweierlei. Und das „Recht auf Bildung“ wird in Artikel 28 festgeschrieben und abgehandelt. Also auch

Bildung und Spiel sind in dieser Sichtweise voneinander zu unterscheiden.

Auf Friedrich Schiller lässt sich dieser Gedanke zurückführen:

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung Mensch ist und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller zit. n. Mittelstraß, Bd. 4, S. 35). Das Spiel hat aus dieser Sicht seinen Zweck darin, keinem Zweck zu folgen (vgl. Wuttke 1989, S.1433).

Zu dieser anthropologischen Perspektive gehört ein Gedanke, der sich in vielen Varianten finden lässt:

„Das Spielen hat eine natürliche, der bewußten Formung entzogene Gestalt im kindlichen Spiel“ (Mittelstraß, Bd. 4, 2004, S. 35).

Die Zweckfreiheit des Spiels ist am ehesten erkennbar am Spiel der Kinder. Das Bild, das sicher alle Erwachsenen sich vor Augen führen können, ist das Bild des im Spiel versunkenen Kindes. Dieses Kind ist ganz bei sich, ist ganz für sich und bietet dem erwachsenen Betrachter das Bild einer Einheit von Kind und Welt.

Das Recht des Kindes zu spielen ist aus dieser Sicht das Recht unbeeinflusst von Erwachsenen bei sich und für sich zu sein.

Dazu die folgenden Anmerkungen:

Man kann aus guten Gründen den Versuch anthropologischer Bestimmungen des Spiels als problematisieren. Gerade in solchen Bildern wie dem des in sich versunkenen spielenden Kindes lassen sich die ambivalenten Wunschprojektionen von Erwachsenen leicht entziffern. Man kann sich also gegen die Metaphysik wenden, wie es u.a. Wuttke tut, der schreibt:

„Läßt man den tradierten normativen Anspruch fallen, dann stellt sich Spiel als das dar, was es ist, das moderne Medium zur Kompensation, aber auch zur Steigerung von Leistung in einer Industrie- und Freizeitkultur“ (Wuttke 1989, S. 1439).

Man kann, wie es der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen vorsieht, auf die Eigenständigkeit der Zwecklosigkeit des Spieles verzichten und Spiel ausschließlich in den Kontext von Lernen und Bildung stellen. In dem Bildungsplan wird das Recht des Kindes auf Bildung betont, von einem Recht auf Spiel ist dort keine Rede.

Wenn man dies tut, so geht man meines Erachtens allerdings auch das Risiko ein, Grenzen der Verfügung des Menschen über den Menschen einzureißen. Wenn auch das Spiel nicht mehr zweckfrei gedacht wird, welcher Lebensbereich bleibt dann übrig, der nicht der jedem Zweck innewohnenden Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ergebnis unterworfen wird? Wenn Kinder spielen lernen müssen, weil dies als Voraussetzung für kognitive Leistungen in der Schule angesehen wird, kann man mit diesen Kindern Mitleid bekommen.

Man kann auch sagen, dass die anthropologische Bestimmung des Spiels keine Pädagogen, erst recht keine Bildungsinstitutionen kennt. Wenn Kinder im Kindergarten oder in der Schule sind, so halten sie sich grundsätzlich in pädagogisch inszenierten und pädagogisch zu verantworteten Räumen auf. Die Erwachsenen - schreibt Wuttke - werden zu Mit- und Gegenspielern der Kinder (vgl. Wuttke 1989, S. 1438). Das ist zutreffend, stellt aber praktisch eher die Frage, wer über das Spiel bestimmt, wer es inszeniert und tradiert.

In Bildungsinstitutionen erscheint das Spiel als wesentlicher Teil menschlicher Kultur, ist Spiel kulturelles Erbe. Das kulturelle Wissen über Spiel und Spiele vermitteln sich Kindern üblicherweise untereinander. Für die Pädagoginnen käme es also darauf an, bei der Planung ihrer pädagogischen Maßnahmen einen ausreichenden Raum frei zu lassen, der nicht von ihnen gestaltet wird, sondern von Kindern und der so Kindern die Möglichkeit gibt, voneinander zu lernen, was Spielen ist. Dieser Gedanke ist kein Widerspruch dazu, dass es auch Aufgabe der

Institutionen ist, kulturell entwickelte Spielformen, die vergessen zu werden drohen oder die aus anderen Kulturen stammen, Kindern zu lehren. Spielen sollten sie diese Spiele dann aber selbst.

## Spiel und Entwicklung

Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie beschreiben vor allem die Bedeutung des Kinderspiels für die Entwicklung des Kindes hin zum vergesellschafteten Erwachsenen.

Gewissermaßen zusammenfassend läßt sich Baacke zitieren:

"Die Spiele sind so der Raum, in dem das Kind Sozialbeziehungen erprobt (...), die Fähigkeit zur Kooperation erwirbt (auf der Basis von einzuhaltenden Regeln), aber auch Konkurrenz zu ertragen und durchzustehen. Unabhängig davon, um was es sich im einzelnen handelt, kann das Spiel im Anschluß an Piaget verstanden werden als wesentlicher Beitrag zur kognitiv-sozialen Entwicklung: Es erlaubt, die Gleichgewichtsbeziehungen zwischen der Wirklichkeit und dem Ich zu erkennen und ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation herzustellen dadurch, daß die Assimilation über die Akkomodation dominiert" (Baacke 1989, S. 250).

Verallgemeinernd kann man sagen, dass dem Spiel im sozialen Sinne eine Übung von Regeln zugetraut wird, die unter Erwachsenen herrschen und im kognitiven Bereich eine Übung von Denkformen.

Es war vor allem Wygotski, der die Bedeutung der Sprache im Symbolspiel als Entwicklung der kognitiven Fähigkeit, d.h. als Umgang mit Objekten in der Vorstellung, herausarbeitete.

Für ihn ist das Spiel nicht die hauptsächliche Aktivität von Kindern und auch nicht das, was ihnen Spaß macht, sondern die wesentliche Quelle der Entwicklung des Kindes im Vorschulalter und zwar nur im Vorschulalter. Während das ganz kleine Kind noch nicht zwischen Ding und Zeichen unterscheiden könne, begegne man beim Vorschulkind dieser Unterscheidungsfähigkeit. Sie sei aber noch so schwach ausgebildet, daß das Kind einen Stock brauche, um ein Pferd darzustellen. Das Kind lernt, so Wygotski, zwischen Gegenstand und Bedeutung zu unterscheiden. Spiel ist danach wesentlich für die Entstehung einer „inneren Sprache“, die Wygotski als eine Vorform des Denkens interpretiert. Im Schulalter soll die innere Sprache durch wissenschaftliche Begriffe abgelöst werden. Die Überlegungen zur kognitiven Bedeutung des Spiels hören mit dem Schulalter auf.

So wenig Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie über das Spiel im Schulalter aussagen, so eindeutig sind sie in der Betonung der kognitiven und sozialen Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Vorschulkindes. Im Spiel, so läßt sich zusammenfassend sagen, setzt sich das Kind mit anderen Kindern und seiner Umwelt auseinander und erzieht sich selbst.

Eine ganz andere Perspektive nimmt Ursula Stenger ein. Anhand von Beobachtungen von Kindern in Krippen versucht sie dem nachzuspüren, was ich die Bildungsbedeutung des Spiels nennen möchte. Sie schreibt.

„Flitner hat seinerseits die Möglichkeiten das Spielen der Kinder wahrzunehmen folgendermaßen zusammengefasst: `Die Frage, was Kinder `lernen´ im Spiel, ist nur einer der möglichen Zugänge; andere Zugangsfragen gelten dem, was sie erleben, was sie an Glück und Ängsten erfahren, was sie `verarbeiten´ an Eindrücken und Problemen und wie ihn die Welt sich öffnet im Spiel (Flitner 1998, S. 190) Sich diesem Öffnen von Welt, dem Erfahren und Erleben und Verarbeiten der Kinder im Spiel zu nähern, könnte auch mein Anliegen beschreiben. (...) In der betrachteten Szene zeigte es sich, dass die Kinder aus den Bildern eine Geschichte inszenierten und zur Aufführung brachten, eine Geschichte, die vom Sturm des Lebens erzählt, in dem uns

Haus und Burg Schutz geben. Sie erzählen, wie ihre kleine Gemeinschaft sich bildet. Wer gehört dazu und wie ist es möglich, den Gefahren zu widerstehen, denen sie ausgesetzt ist. Wie kann man sich verteidigen, wie kann Verlorenes gerettet werden und wie, ja wie kann das Ganze schließlich in Fahrt kommen? Spielen – so verstanden, bedeutet, eine bildhafte Wirklichkeit entstehen zu lassen, sich darin zu bewegen und sich von daher zu verstehen. Im Spiel erst bildet sich die Wirklichkeit als sinnvoll erlebte“ (Stenger 2005, S.247).

„Spielen“ beschreibt keine Tätigkeit, sondern eine Bedeutung

Ich finde widersprüchlich, dass etwas, was keinen Zweck haben soll mit der Aufgabe verbunden wird für eine angemessene kognitive und soziale Entwicklung des Kindes zuständig zu sein.

Ursula Stengers Beobachtungen finden in der Krippe statt. Sozialisations- und Entwicklungspsychologen stellen den Wert des Spiels für die Vorschulzeit heraus. Dem Schulkind begegnet das Spiel in seiner problematischen Form als Lernspiel.

Aus meiner Sicht ergibt sich die mangelnde Berücksichtigung des Spiels in der Schule aus dem angedeuteten Widerspruch.

Wenn Spiel nicht nur für die Vorschulzeit sondern auch für die gesamte Kindheit eine Bildungsbedeutung haben soll, wird man das Paradigma aufgeben müssen, Spielen und Lernen an Tätigkeiten fest zu machen. Beide Begriffe beschreiben aus meiner Sicht keine Tätigkeiten, keine Handlungen. Sie sind Interpretationen von Handlungen. Sie sind Aussagen darüber, was für die beteiligten Personen diese Handlungen bedeuten. „Dies ist ein Spiel“ ist aus dieser Sicht eine mögliche Interpretation von Handlungen. Andere wären: Dies ist Arbeit – oder dies ist Lernen. Und man verstrickt sich nicht in Probleme anthropologischer Bestimmungen, wenn man sagt, dass es zu den kulturellen Leistungen der Menschheit gehört, Handlungen nach ihren Bedeutungen unterscheiden zu können. Mit „unterscheiden können“ ist keine bloß kognitive Urteilsfähigkeit gemeint, sondern auch, sich je nach Situationsdeutung unterschiedlich verhalten zu können, unterschiedliche Haltungen einnehmen zu können. Es gibt also Spielsituationen, Lernsituationen oder Arbeitssituationen – um nur einige zu nennen. Um was für eine Situation es sich nun jeweils handelt ergibt sich in Bildungseinrichtungen aus der Art der pädagogischen Inszenierung.

Diese Sichtweise hat den Vorteil, darüber nachdenken zu können, welche Bildungsmöglichkeiten mit diesen unterschiedlichen Situationen verbunden sind. Und dann zeigt sich, dass Spiel notwendig auch in die Schule gehört. Einmal, wie im Kindergarten, als Teil eines kulturellen Erbes. Zum zweiten aber auch deshalb, weil sich im Spiel andere Arten von Wirklichkeiten erfahren lassen als in anderen Situationen und weil es zu den Aufgaben der Schule gehört, unterschiedliche Wirklichkeiten erfahrbar und damit reflektierbar werden zu lassen, gehört das Spiel auch in die Schule. Erst aus der Erfahrung und Reflexion der Differenz zwischen Spielen, Lernen und Arbeiten kann die Schule Lernen als eine neue Form der Interpretation von Handlungen verstehbar machen. Und je stärker die Erwachsenenwelt Bildungsräume von Kindern zu inszenierten Räumen macht desto mehr brauchen Kinder darin einen Raum, in dem sie ihre eigenen Szenen spielen können.

## Literatur

Baacke, Dieter (1989): Die 6-12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz, 2. Aufl.

Bildung von Anfang an. Entwurf: Stand März 2005, hrsg. v. Hessisches

Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden.

Mittelstraß, Jürgen (2004) (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Stenger, Ursula (2005): Zum Phänomen des Spielens. In: Anthropologie und Pädagogik des Spiels, hrsg. v. J. Bilstein/M. Winzen/Ch. Wulf. Weinheim und Basel: Beltz, S. 231-248.

Wudtke, Hubert (1989): Spiel. Stichwort in: Dieter Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek: Rowohlt, S. 1433-1440.

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