

Schriften zur Medienpädagogik 58

## **Lasst uns spielen!**

### **Medienpädagogik und Spielkulturen**

Martin Geisler  
Dirk Poerschke  
Eik-Henning Tappe  
Nadine Berlenbach (Hrsg.)

## Schriften zur Medienpädagogik 58

Dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend danken wir für die Förderung des vorliegenden Bandes.

### Herausgeber

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e. V.

### Anschrift

GMK-Geschäftsstelle  
Oberstr. 24a  
33602 Bielefeld  
Fon: 0521/677 88  
Fax: 0521/677 29  
E-Mail: [gmk@medienpaed.de](mailto:gmk@medienpaed.de)  
Homepage: [www.gmk-net.de](http://www.gmk-net.de)

Für namentlich gekennzeichnete Beiträge sind die Autor\*innen verantwortlich.  
Redaktion: Martin Geisler, Dirk Poerschke, Eik-Henning Tappe, Nadine Berlenbach, Tanja Kalwar  
Lektorat: Tanja Kalwar  
Einbandgestaltung und Titellillustration: Katharina Künkel

### © kopaed 2022

Arnulfstr. 205  
80634 München  
Fon: 089/688 900 98  
Fax: 089/689 19 12  
E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de)  
Homepage: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

ISBN 978-3-96848-668-0

---

# Ulrich Heimlich

## Spiel als Bildung – Bildung als Spiel

### Zur pädagogischen Bedeutung des Spiels

---

#### *Der Blick zurück*

Es ist noch nicht so lange her, dass wir tatsächlich von einer Spielpädagogik zu sprechen wagten (vgl. Fritz 1991; Baer 1995; Heimlich 1993, 2015). Noch heute gibt es immer wieder Diskussionen darüber, ob Spiel und Pädagogik überhaupt zu vereinbaren sind. Es lassen sich allerdings gute Gründe dafür anführen, dass wir von der Notwendigkeit und der Möglichkeit einer Spielpädagogik ausgehen können. Das Spiel von Kindern und Jugendlichen beispielsweise unterliegt in der Gesellschaft der Zweiten Moderne (Ulrich Beck) derart umfassenden sozialen Einflüssen, dass wir Kinder und Jugendliche mit ihrem Spiel nicht allein lassen dürfen. Das wird besonders im Rückblick auf die letzten Jahrzehnte deutlich. Vor allem die städtischen Lebensräume von Kindern und Jugendlichen haben sich so nachhaltig gewandelt, dass hier das spontan stattfindende Straßenspiel, das wir aus den 1950er-Jahren noch kennen, nahezu verschwunden ist (vgl. zu den spielpädagogischen Alternativen: Knecht 1997). Die Spielwelten von Kindern und Jugendlichen sind parallel zu dieser Entwicklung immer mehr durch die modernen Medien bestimmt worden. Das Münchener Marktforschungsinstitut Iconkids&Youth (in Kooperation mit SuperRTL) hat in seiner Studie „onlinekids 2001“ bereits festgestellt (vgl. [www.iconkids.com](http://www.iconkids.com)), dass 8- und 9-Jährige noch das Spiel mit Lego und Barbie toll finden. Dies wird übrigens in den Bereich des Kreativspielzeugs eingeordnet, was unter Spielpädagogen\*innen bereits umstritten sein dürfte. Aber bei 10-Jährigen sieht die Spielwelt schon völlig anders aus. Da stehen Playstation, Gameboy, Smartphones und weitere digitale Angebote auf den vorderen Plätzen in der Liste der beliebtesten Spielzeuge. Und die Verfügbarkeit der erforderlichen Geräte steigt weiter an. Unterstützend wirken dabei die Comic-Serien besonders in den Kabel-Sendern. Das ganze Ausmaß dieser Medienkindheit wird erst allmählich sichtbar und stellt auch die Spielpädagogik vor völlig neue Herausforderungen. Bereits dieser Blick auf die Bedeutung digitaler Medien in modernen kindlichen Spielwelten zeigt, dass es sowohl in Kindergärten und Schulen als auch in der Jugendarbeit einen wachsenden Bedarf an Spielpädagogik gibt.

Zugleich wird dabei seit einigen Jahren eine neue Gefahr sichtbar: die pädagogisierte und beaufsichtigte Kindheit und Jugend. Spiel hat für viele

Kinder offenbar immer weniger den Charakter einer spontanen und selbst-organisierten Tätigkeit. Spielen muss verabredet werden, es müssen Spieltermine ausgehandelt und auch eingehalten werden. Man ist gezwungen, zu bestimmten Zeitpunkten in der Woche auch Lust zum Spielen zu haben, weil die Eltern versprochen hatten, die Kinder dann mit dem Auto zum\* zur Schulfreund\*in zu transportieren. Bereits zur Pampers gehört heute der Terminkalender. Und schon müssen wir uns wieder in unserem pädagogischen Eifer selbst begrenzen und kritisch befragen: Tun wir nicht zu viel des Guten?

Gleichwohl stehen die Chancen für eine Spielpädagogik in Gegenwart und Zukunft in unserer Gesellschaft besser denn je. Die Ergebnisse der PISA-Studien haben zwar den Leistungsdruck in unserem Bildungs- und Erziehungssystem weiter verschärft. Und man muss angesichts der vielfältigen Bemühungen um Bildungs- und Erziehungspläne in den Kindertageseinrichtungen schon die Befürchtung haben, dass das Spiel hier ebenfalls auf der Strecke bleibt. Aber dem Spiel hat das bislang wenig anhaben können. Es handelt sich hier offensichtlich um eine äußerst stabile und entwicklungsnotwendige menschliche Tätigkeitsform, die auch gegen gesellschaftliche Einflüsse durchgesetzt wird. Wir können diese Einschätzung dann nachvollziehen, wenn wir einen Rückblick auf die Spielpädagogik wagen. Wir setzen an zu unserer spielpädagogischen Zeitreise und landen als erstes im antiken Athen.

### ***Spiel und Bildung in der Antike***

Spiele durchziehen das gesamte Alltagsleben im antiken Griechenland. Glücksspiele sind zwar verpönt, aber vor allem Spiele zur Schulung des Körpers erfreuen sich großer Beliebtheit. Die griechische Sprache unterscheidet zwischen dem Begriff Spiel allgemein (*paidia*), der vor allem für das Kinderspiel gebraucht, aber auch gleichbedeutend mit dem Fröhlichen und Sorglosen verwendet wird, und dem Wettkampfspiel (*agon*), das auch Erwachsenen zugänglich ist (vgl. Huizinga 1991: 39f.). Feste und religiöse Zeremonien enthalten im antiken Griechenland ebenfalls wiederkehrende spielerische Elemente. Die nationalen Spiele von Olympia, Delphi, Korinth und Nemea (vgl. Böhm 1988: 232) sind den Göttern gewidmet: „Die Götter sind die Freunde der Spiele“ – so jedenfalls der griechische Dichter Pindar (ca. 520 bis ca. 455 v. Chr.; ebd.). Das Spiel mit Klappern, Tonfiguren, das Reifentreiben oder Reiten auf Steckenpferden ist besonders bei kleineren Kindern bekannt. Sie besitzen kleine Sammlungen von alltäglichen Gegenständen zum Spielen. Auch das Knöchelspiel (mit Tierknochen) als Vorläufer des späteren Würfelspiels ist sehr verbreitet (vgl. Retter 1979). Etwa ab dem 7. Lebensjahr kommen Ball- und Laufspiele mit festen

Regeln hinzu. Und sogar in den Schulen bleiben Gesang, Tanz und Gymnastik wichtige Hilfsmittel der Erziehung (vgl. Dirx 1981: 56). Insgesamt ist das Kinderspielzeug hier noch stark in religiöse Bedeutungen eingebunden. Zum individuellen Spielzeug kann es sich erst entwickeln, wenn es sich aus diesem Zusammenhang wieder löst (vgl. Ariès 1998: 134).

Die Einstellung zur Kindheit in der griechischen Gesellschaft der Antike ist allerdings mit der heutigen keineswegs vergleichbar. So sind seinerzeit weder gesetzliche noch moralische Verbote der Kindstötung bekannt (vgl. Postman 1993: 16; DeMause 2000: 45ff.). Auch das Aussetzen und Verkaufen von Kindern oder der sexuelle Missbrauch werden keineswegs einhellig abgelehnt. Noch vernichtender fällt das Urteil der griechischen Gesellschaft bezogen auf Kinder mit Behinderung aus. Auch Philosophen wie Aristoteles oder Platon sprechen sich eindeutig dagegen aus, „deformierte Kinder“ überhaupt aufzuziehen (vgl. DeMause 2000: 47). Die hohe Kinder- und Säuglingssterblichkeit lässt überdies kaum eine enge emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kindern zu. Insofern dürften die Spiele der Kinder seinerzeit kaum von Erwachsenen wahrgenommen worden sein. Kinder waren allenfalls selbst als „Spielzeug“ für Erwachsene von Interesse. Und wer es sich leisten konnte, legte seinen Kindern eine goldene Kette mit einer goldenen Kugel um den Hals als Zeichen dafür, dass diese Kinder nicht missbraucht werden dürfen (vgl. DeMause 2000: 71f.; Ariès 1998: 217).

Vor diesem Hintergrund entwirft Platon (427 bis 347 v. Chr.) sein Ideal von Erziehung und Bildung, das wiederum in seine Vorstellung von einem idealen Staat eingebunden ist. Spielpädagogische Reflexionen durchziehen dabei das gesamte überlieferte Schrifttum dieses Schülers von Sokrates. Während in der *politeia* (Der Staat, vgl. Platon 1967a) die Reflexionen zum kindlichen Spiel noch eher verstreut bleiben, erfolgt im 7. Buch der *nomoi* (Die Gesetze, vgl. Platon 1967b) eine prägnante Zusammenfassung seiner spielpädagogischen Konzeption. Platon betrachtet das Spiel als Entwicklungsnotwendigkeit, auf die jegliche Erziehung Rücksicht zu nehmen habe. Hinzu tritt dann auch für Platon die religiöse Bedeutung. Das Spiel stellt für Erwachsene eine Möglichkeit dar, sich mit den Anforderungen der Welt auseinanderzusetzen und gleichzeitig eine den Göttern gefällige Lebensweise zu praktizieren. Deshalb sind für Platon auch keineswegs alle Spiele erlaubt. Die Spiele der Kinder haben nach Platon eine außerordentlich bedeutsame Funktion für den Fortbestand des Gemeinwesens (*polis*). Deshalb sollte stets auf die genaue Einhaltung der Spielregeln und Spieltraditionen geachtet werden. Dabei geht Platon bis zu der Forderung nach einer strengen Beaufsichtigung des kindlichen Spiels. Abwandlungen der Spielregeln sind strikt abzulehnen. Besonders in der Nähe zum Tempel sieht

er geeignete Spielorte für Kinder, wohl in der Annahme, dass Kindern dort auch eher die religiöse Bedeutung ihrer Spiele nähergebracht werden kann. Insofern stellt das Spiel der Kinder für Platon ein Mittel der kulturellen Tradierung dar. Spiel sollte somit schon bei Platon eindeutig eine sozialisierende Funktion einnehmen. Die pädagogische Bedeutung des Spiels wird allerdings ebenso auf Jugendliche und Erwachsene ausgeweitet. Letztlich sieht Platon einen engen Zusammenhang von Spiel (*paidia*) und Bildung (*paideia*), der erst einen Zugang zu dem erstrebenswerten Ziel eines erfüllten Lebens eröffnet (vgl. Platon 1967b: 447). An eine „Bildung für alle“ ist dabei noch nicht gedacht, da die Bildung den höheren Ständen der Gesellschaft und den Griechen selbst vorbehalten bleibt. Inwieweit diese spielpädagogische Konzeption mit den alltäglichen Spielen der Kinder tatsächlich vermittelt werden konnte, bleibt gegenwärtig noch offen.

Unserer spielpädagogische Zeitreise führt uns weiter nach Norditalien in die Stadt Mantua.

### ***Spiel und Bildung in der Renaissance***

Diese eher spielfreundliche gesellschaftliche Einstellung der griechischen und auch römischen Antike wird unter dem Einfluss des Christentums insbesondere nach dem Untergang des römischen Reiches in Europa weitgehend zurückgedrängt. Dabei tut sich die christliche Kirche mancherorts sogar mit rigorosen Spielverböten hervor, wohl aber mit wenig Erfolg (vgl. Ariès 1998: 156f.). Ein beredtes Zeugnis von dieser alltäglichen Spielkultur der Kinder bietet das berühmte Kinderspielbild von Pieter Brueghel d.Ä. (1525 bis 1569), das über 70 Straßenspiele von Kindern zeigt. Sicher ist damit keine alltägliche Straßenszene dokumentiert. Vielmehr handelt es sich bei Brueghels Gemälde um eine Art „Enzyklopädie des Kinderspiels“ zu seiner Zeit (vgl. Hills 1957).

Eine eigenständige Kindheitsphase kann sich in der stark hierarchisch gegliederten Ständegesellschaft des Mittelalters erst spät herausbilden. Unter dem Einfluss der Kirche wird allerdings der Kindesmord und der Verkauf von Kindern immer stärker juristisch verfolgt. Es entstehen erste Heime, die Findelkinder aufnehmen (so im Jahre 787 durch Dateus, den Erzbischof von Mailand, vgl. Lyman 2000: 132). Besonders für die gutsituierten Handwerker und Geschäftsleute in den mittelalterlichen Städten wird es allmählich von Interesse, Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Gerade aus den italienischen Städten des *quattrocento* liegen bereits reichhaltige, teils autobiographische, aber auch ikonographische Quellen über die Entwicklung von Kindern vor. Gegenüber diesen „Mittelklassekindern“

bleibt das Leben der Kinder auf dem Lande oder in armen Familien allerdings meist im Dunkel (vgl. Ross 2000). Seit dem 14. Jahrhundert häuft sich die Darstellung von Kindern in der bildenden Kunst (z.B. als Engel oder *putti*) und eröffnet dabei auch einen Zugang zur kindlichen Spielwelt dieser Zeit. Es dominieren dabei religiös eingekleidete Spielszenen (z.B. Jesus und Johannes beim Spiel). Dabei werden jedoch überwiegend zeitgenössische Spiele dargestellt. In den Genreszenen der zeitgenössischen Kunst gibt es nun zahlreiche Hinweise auf Kinderspiele wie Steckenpferd, Reifen, Windmühle oder den lebendigen Vogel an der Leine (vgl. Ariès 1998: 133). Die Spiele der Kinder unterscheiden sich noch nicht deutlich von den Spielen der Erwachsenen. So nehmen Kinder wie selbstverständlich an Glücksspielen um hohe Geldbeträge teil. Auch bei den zahlreichen Gesellschaftsspielen wie Karten- und Ratespiele oder Schlagball, Hockey sowie Federball sind Kinder in der Regel beteiligt (vgl. a.a.O.: 126f.). Deutlich wird dies z.B. auch in der Kinderkleidung, die lange Zeit wie eine Miniaturnachbildung der Erwachsenenkleidung wirkt (vgl. Weber-Kellermann 1989).

In dem Maße, wie die Sinnlosigkeit von gesellschaftlichen Spielverboten allmählich bewusst wird, steigt das Interesse an einer erzieherischen Indienstnahme des Kinderspiels wieder an. Besonders in den oberitalienischen Städten der Renaissance erfolgt dabei eine ausdrückliche Anknüpfung an das griechische Bildungsideal. In diesem Zusammenhang entstehen auch die ersten Schulen modernen Typs.

So errichtet Vittorino da Feltre (1378 bis 1446) auf Einladung des Marquese Gianfrancesco Gonzaga in Mantua eine öffentliche Schule, in der zeitweise ca. 500 Schülerinnen (!) und Schüler aus allen Bevölkerungsschichten zusammen mit den Kindern des Stadtfürsten unterrichtet werden. Vittorino nennt diese Schule *casa giocosa* (wörtlich: fröhliche Schule). Huizinga hat in seiner kulturhistorischen Untersuchung zum Spiel zeigen können, dass das italienische Wort *giocosa* gleichbedeutend mit Spiel verwendet wird und auf den romanischen Wortursprung für Spiel (*iocosa*) hinweist. Insofern könnte die *casa giocosa* auch als „Schule des Spiels“ bzw. als „Spielschule“ (vgl. Müller 1984: 265) bezeichnet werden. Die Schulkonzeption ist am ehesten mit einer „Mittelschule“ vergleichbar, die zwischen Elementarschule und Universität steht. Der „Bildungskanon“ fußt auf der griechischen Klassik, auf die die Renaissance-Humanisten sich ausdrücklich beziehen. Sprache und Literatur, Arithmetik und Geometrie sowie Dialektik und Ethik stehen im Vordergrund. Es überrascht allerdings trotzdem, welchen bedeutenden Stellenwert das Spiel hier in Ergänzung zum Unterricht einnimmt. Es gibt beispielsweise auch Lehrer\*innen für „Malerei, Zeichnen, Musik, Tanzen, Reiten, Fechten und Ballspiel“ (a.a.O.: 139). Im Vergleich mit den Klosterschulen dieser Zeit

fällt die Betonung des Spiels und der Bewegung in Vittorinos Schulkonzeption auf. Auch der Leib ist damit in die Bildungsbemühungen aufzunehmen, nicht nur Seele und Geist. Deshalb werden regelmäßig Spaziergänge und tägliche Spiele sowie sportliche Übungen und Wettkämpfe veranstaltet, die Vittorino als Leiter der Schule auch selbst beaufsichtigt. Zu diesen Spielen werden ebenfalls alle Kinder zugelassen. Das ist insofern ungewöhnlich, als die öffentlichen Ritter-, Jagd- und Ballspiele zu dieser Zeit ausschließlich dem Adel vorbehalten sind, während Bauern und Arme allenfalls Zuschauer\*innen sein durften (vgl. a.a.O.: 243). So ist der *calcio* (das Ballspiel bzw. heute: Fußballspiel) seinerzeit in den Stadtstaaten, insbesondere in Florenz, als öffentliches Vergnügen des Adels entstanden. Zwei Mannschaften von etwa 25 erwachsenen Spieler\*innen treffen sich in prachtvollen Kostümen auf öffentlichen Plätzen und versuchen, den Ball in das gegnerische Tor zu befördern. Dazu sind, ähnlich dem heutigen Rugby, so ziemlich alle Mittel erlaubt (vgl. Brüggemann/Borsdorf/Steiner 2000: 61ff.).

Allerdings geht es Vittorino nicht nur um Zerstreuung oder körperliche Übung. Der Titel seiner Schule – *casa giocosa* – ist vielmehr Programm. Am ehesten lässt sich dies mit dem Begriff der „Spiel Freude“ in Verbindung bringen (vgl. Müller 1984: 262ff.). Die heitere Atmosphäre der *casa giocosa* wird über das spielerische Element der Bildungskonzeption erreicht. Insofern haben die Fresken der spielenden Kinder, mit denen Vittorino das Schulgebäude ausmalen lässt, eben nicht nur dekorativen Charakter. Vittorino steht als Erziehungspraktiker für die Entdeckung, dass das Spiel von Kindern und Jugendlichen nicht nur einem Bildungszweck dienen kann, sondern vielmehr einen Bildungswert in sich hat. „Lernen mit Freude“ wird hier erstmals über die vielfältigen Formen des Spiels in Bildung und Erziehung aufgenommen.

Wir setzen an zum letzten Teil der Reise und begeben uns in den Thüringer Wald nach Bad Blankenburg.

### ***Spiel und Bildung am Beginn der Moderne***

Vollends zur Wiege einer modernen Spielpädagogik wird das Zeitalter der Aufklärung in Europa. Der Alltag der Kinder ist in dieser Epoche durch extreme soziale Unterschiede gekennzeichnet. Im 17. Jahrhundert hinterlässt der Dreißigjährige Krieg in Europa ein Feld der Verwüstung. Die Folgen sind eine weitreichende Verarmung breiter Bevölkerungsschichten (Pauperisierung). Die Fürstenhäuser gewinnen neben der Kirche an politischem Einfluss. Auch die Erziehung wird in den Fürstenfamilien nunmehr zum Statussymbol. Hier kann sich auch erstmals eine engere Eltern-Kind-Bindung herausbilden, in deren Folge Kinder ein eigenes Zimmer in der Wohnung

erhalten (Kinderstube) und eigenes Spielzeug. Die reiche Spielzeugproduktion dieser Zeit bestätigt diese Entwicklung eindrucksvoll, wenn auch allenfalls 20 Prozent der Kinder seinerzeit mit kommerziellem Spielzeug gespielt haben. Die bürgerliche Kleinfamilie entsteht allerdings erst allmählich. Noch wird die familiale Lebensform von der Lebens- und Produktionsstätte des „ganzen Hauses“ bestimmt – zumindest bei Handwerker- und Bauernfamilien. Die überwiegende Zahl der Kinder hat bis weit in das 19. Jahrhundert hinein kaum freie Zeiten für das Spielen (vgl. Weber-Kellermann 1989: 192). Erst im Jahre 1853 wird in Preußen das Mindestalter für die Kinderarbeit auf 12 Jahre angehoben, wenn auch damit noch längst kein Verbot der Kinderarbeit durchgesetzt ist (vgl. Tenorth 1992: 168).

Von der Aufklärungsphilosophie gehen nun bedeutsame Einflüsse auf Erziehung und Bildung aus. „Der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ – wie Immanuel Kant (1724 bis 1804) die Kernaussage der Aufklärung zusammenfasst – ist nur über den „Gebrauch des eigenen Verstandes“ zu erreichen. Bildung und Erziehung kann damit nicht mehr nur bestimmten Bevölkerungsgruppen vorbehalten bleiben. Bildung wird in dieser Zeit als Aufgabe für alle Menschen definiert. Folgerichtig wird im Jahre 1717 bereits in Preußen die allgemeine Schulpflicht per Dekret verkündet, auch wenn deren Durchsetzung noch einige Zeit auf sich warten lassen wird (vgl. Tenorth 1992: 82).

Im Lebenswerk des Pfarrerssohns und Kindergartengründers Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 bis 1852) wird dieses Konzept einer „Bildung für alle“ auch auf die frühen Entwicklungsjahre übertragen. Fröbel hinterlässt nicht nur mehrere erfolgreiche Versuche zur Gründung von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, sondern auch ein eigenes Spielzeugverbundsystem. Zugleich ist Fröbel einer der Väter einer modernen Spielpädagogik. In seinem Erziehungskonzept geht er ähnlich wie Pestalozzi von der Mutter-Kind-Bindung aus. Am Beginn seiner spielpädagogischen Systematik stehen deshalb die Mutter-, Kose- und Spiellieder (vgl. Fröbel 1844/1984). Mütter und angehende Kindergärtner\*innen erhalten hier Anregungen zum erziehenden Umgang mit Kleinkindern, z.B. durch Finger- und Handspiele, zu denen gesungen oder gesprochen wird. Gleichzeitig nimmt Fröbel an, dass alle Kinder einen ursprünglichen Drang zur Tätigkeit haben und ihre Umwelt aktiv erkunden wollen. Fröbel versucht, den Kindern bei dieser Erkundung dadurch zu helfen, dass er ihnen spezifisch gestaltete Spielmaterialien (Spielgaben) anbietet. Er überführt die Mannigfaltigkeit der äußeren Erscheinungen der Welt in ihre kristallinen Urformen. Als solche sieht er beispielsweise Kugel und Würfel. Ausgehend von diesen Grundformen hat Fröbel bekanntlich ein System an Spiel- und

Beschäftigungsmitteln geschaffen, das in den Holzbaukästen bis in die Gegenwart erhalten geblieben ist. Zusätzlich gibt Fröbel auch Hinweise auf Spiele in der Gruppe der Kinder, die er als Ton- und Singspiele, Wort- und Sprechspiele sowie Bewegungs- und Darstellungsspiele bezeichnet (vgl. Hoof 1977: 94). Eingerahmt werden diese konkreten Spielvorschläge durch ein Konzept von „Spielpflege“, in dem die Selbsttätigkeit der Kinder den Ausgangspunkt bildet. Insofern trägt Fröbels Spielpädagogik stark autodidaktische Züge. Die strenge Systematik der Spielgaben darf von daher auch nicht mit einer stark lenkenden pädagogischen Einflussnahme verwechselt werden, wie das in der Fröbelrezeption häufig passiert ist.

Welche Familien Fröbel mit seiner Spielpädagogik und seinen Kindergärten erreicht hat, ist strittig. Sicher werden dabei Bürgerfamilien, wie sie etwa in den Farblithographien aus den Achtzigerjahren des 19. Jahrhunderts bekannt geworden sind, dominiert haben (vgl. Rockstein 1999: 52ff.). Dabei herrscht eher die biedermaierliche Idylle vor. Allerdings bezieht sich Fröbel selbst in der „vollständigen brieflichen Darstellung“ seiner Spielgaben auch auf Kinder armer Familien und verweist mehrfach auf die Möglichkeit, das Spielmaterial aus Abfallholz und Naturmaterialien selbst herzustellen (vgl. Fröbel 1984: 79).

Unbestritten ist bis heute, dass Fröbel eines der umfassendsten spielpädagogischen Konzepte in der Geschichte der Pädagogik vorlegt. Überdies enthält seine „Spielpflege“ erstmals den deutlichen Hinweis auf die Notwendigkeit der pädagogischen Förderung des Spiels und zur Weiterentwicklung der Spielfähigkeit selbst. Die Begründung für die Bedeutung der Spielpädagogik liegt bei Fröbel letztlich in der Bildungswirkung des Spiels, bleibt auf die gesamte Komplexität des Spiels bezogen und vermeidet so jede einseitige Bindung an Lern- und Erziehungsziele, die außerhalb der „Sphäre“ des Spiels liegen. Somit ist eine „Bildung für alle“ seit Fröbel wohl nicht ohne das Spiel zu haben.

Und nun nach einem kleinen Zeitsprung in die spielpädagogische Gegenwart der ...

### ***Spiel als Bildung!***

Dieser etwas abgekürzte Gang durch die Geschichte der Spielpädagogik zeigt somit, dass sich ausgehend von Platon die Erkenntnis von der Bildungsbedeutsamkeit des Spiels verbreitet hat (vgl. auch Schäfer 2001). Spiel hat deshalb bildenden Charakter, weil es Kinder in die Lage versetzt, sich selbstständig mit der kulturellen Umgebung auseinanderzusetzen. Von Platon über Vittorino da Feltre bis zu Fröbel wird im Laufe dieser gedanklichen Reise

deutlich, dass die „Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Siegfried Bernfeld) nicht umhin kommt, vom kindlichen Spiel als spontaner, phantasievoller und selbst kontrollierter Interaktion mit der soziokulturellen und natürlichen Umwelt auszugehen. Unwillkürlich drängt sich bei diesem Fazit die zentrale Aussage von Friedrich Schiller (1759 bis 1805) aus seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ auf:

„[...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (zit. n. Scheuerl 1991: 37)

Der gebildete Mensch wäre somit zu einem guten Teil der spielende Mensch (*homo ludens*). Folgen wir der soziologischen Gegenwartsdiagnose von der „Erlebnisgesellschaft“, so dürften sich die Chancen für ein derart spielorientiertes Bildungsverständnis verbessern. Bei der Definition von „alltagsästhetischen Episoden“ als Kern der Erlebnisorientierung moderner Gesellschaften bezieht sich der Soziologe Gerhard Schulze (1996: 98) auf die kulturanthropologische Studie „Homo Ludens“ von Huizinga (1991). „Wahlmöglichkeiten“ und „innenorientierte Sinnggebung“ als Kennzeichen von alltagsästhetischen Episoden weisen demnach deutliche Parallelen zu Spielerfahrungen auf. Die Erlebnisgesellschaft bietet uns neue Erfahrungsmöglichkeiten, in denen sich Spiel und Alltag mehr und mehr vermischen, Spiele gleichsam „gewöhnlich“ werden. So müsste sich auch für Erwachsene nach dem neuen „Mut zur Bildung“ nunmehr der „Mut zum Spiel“ wieder erreichen lassen, von dem die griechische und römische Antike ein so beredtes Zeugnis liefert.

### ***Der Blick nach vorn***

Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung wird sich zukünftig in noch viel stärkerem Maße als bislang aus den gemeinsamen Spieltätigkeiten von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten ergeben (vgl. Heimlich 1995). Sowohl für Kinder als auch für Jugendliche und immer häufiger ebenso für Erwachsene avanciert das Spiel in modernen Gesellschaften zu einem bedeutenden Medium der Inklusion – das gilt für Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aber sicher auch für den Freizeitbereich. Im Spiel begegnen wir uns auf der Basis unserer Fähigkeiten, jeder bringt seine spezifischen Ressourcen in das gemeinsame Spiel ein und ist mit seinen persönlichen Ideen gefragt (*demokratischer Aspekt des Spiels im Sinne von Gleichberechtigung*). Das Spiel wäre somit in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen eine gute Vorübung für den „Ernstfall“ der gesellschaftlichen Inklusion. Inklusive Spielförderung enthält vor diesem

Hintergrund Anregungen für Spielmittel und Spielräume, die unterschiedliche Bedürfnisse in heterogenen Spiel- und Lerngruppen berücksichtigen. Dazu zählen multisensorische ausgerichtete Materialien und Materialien, die soziale Spieltätigkeiten anregen (z.B. großformatige Bauklötze aus Schaumstoff) (sozialer und multisensorischer Aspekt des Spiels). Aber auch inklusive Spielgruppen, in denen pädagogische Fachkräfte im Sinne des Modells der *guided participation* das gemeinsame Spiel von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten anregen, sind in der Lage, die Inklusion im Spiel zu fördern. Voraussetzung dafür sind allerdings entsprechende Qualifikationsprozesse für inklusive Spielförderung, in denen pädagogische Fachkräfte auf die aufmerksame Beobachtung und Dokumentation von inklusiven Spielprozessen und deren behutsame Anregung und Unterstützung im Sinne des *scaffolding* vorbereitet werden (vgl. Heimlich 2017). Darüber hinaus sollte auch der öffentliche Raum für inklusive Spielprojekte erschlossen werden, wie sie Theresa Casey (2008) vorgestellt hat. Als besondere Herausforderung hat sich dabei für Erwachsene die Aufgabe gestellt, das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung nicht vorschnell zu bewerten, sondern sich in die kindlichen Spielwelten hineinzudenken.

## **Literatur**

- Ariès, Philippe (1998): Geschichte der Kindheit. 12. Auflage. München: dtv.
- Baer, Ulrich (1995): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze-Verlber: Kallmeyer.
- Böhm, Winfried (1988): Erziehung und Pädagogik in der griechischen Antike. In: Ple-ticha, Heinrich (Hrsg.): Im Schatten des Olymp. Gütersloh: Bertelsmann, 229-240.
- Brüggemeier, Franz-Josef/Borsdorf, Ulrich/Steiner, Jörg (Hrsg.) (2000): Der Ball ist rund. Katalog zur Fußballausstellung. Essen: Klartext.
- Casey, Theresa (2008): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel: Reinhardt, 219-238.
- DeMause, Lloyd (Hrsg.) (2000): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dirx, Ruth (1981): Das Buch vom Spiel. Das Spiel einst und jetzt. Gelnhausen: Burckhardthaus-Laetare Verlag (Erstausgabe: 1968).
- Fritz, Jürgen (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Fröbel, Friedrich W.A. (1984): Mutter-, Spiel- und Koselieder. Entworfenes und Gedrucktes zu und aus Friedrich Fröbels Familienbuch. Ausgewählt und eingeleitet v. Helmut König. Berlin: Volk u. Wissen (Originalausgabe: 1844).

- Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Erstausgabe: 1993).
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. WiFF-Expertise Nr. 49. München: DJI.
- Hills, Jeannette (1957): Das Kinderspielbild von Pieter Brueghel d.Ä. (1560). Eine volkstümliche Untersuchung. Wien: Selbstverlag des Österreichischen Museums für Volkskunde.
- Hoof, Dieter (1977): Hb. d. Spieltheorie Fröbels. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen. Braunschweig: Westermann.
- Huizinga, Johan (1991): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (niederländ. Originalausgabe: 1938).
- Knecht, Gerhard (1997): Action, Streetball, Abenteuer. Frankfurt a.M.: McGraw-Hill.
- Lyman, Richard B. Jr. (2000): Barbarei und Religion: Kindheit in spätrömischer und frühmittelalterlicher Zeit. In: DeMause, Lloyd (Hrsg.), a.a.O., 112-146.
- Müller, Gregor (1984): Mensch und Bildung im italienischen Renaissance-Humanismus. Vittorino da Feltre und die humanistischen Erziehungsdenker. Baden-Baden: Verlag Valentin Koerner.
- Platon (1967a): Der Staat. In: Platon: Sämtliche Werke. Zweiter Band. 5. Auflage. Köln/Olten: Verlag Jakob Hegner.
- Platon (1967b): Die Gesetze. In: Platon: Sämtliche Werke. Dritter Band. 5. Auflage. Köln/Olten: Verlag Jakob Hegner.
- Postman, Neil (1993): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.: Fischer (amerikan. Originalausgabe: 1982).
- Retter, Hein (1979): Spielzeug. Hb. zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rockstein, Margitta (1999): Anfänge des Kindergartens. Bad Blankenburg: Friedrich-Fröbel-Museum.
- Ross, James B. (2000): Das Bürgerkind in den italienischen Stadtkulturen zwischen dem vierzehnten und dem frühen sechzehnten Jahrhundert. In: DeMause, Lloyd (Hrsg.), a.a.O., 263-325.
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
- Scheuerl, Hans (1991): Das Spiel. Theorien des Spiels. Bd. 2. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1989): Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt a.M.: Insel.

---

## ***Lizenz***

Der Artikel steht unter der Creative Commons Lizenz **CC BY-SA 4.0**. Der Name des Urhebers soll bei einer Weiterverwendung genannt werden. Wird das Material mit anderen Materialien zu etwas Neuem verbunden oder verschmolzen, sodass das ursprüngliche Material nicht mehr als solches erkennbar ist und die unterschiedlichen Materialien nicht mehr voneinander zu trennen sind, muss die bearbeitete Fassung bzw. das neue Werk unter derselben Lizenz wie das Original stehen. Details zur Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

Einzelbeiträge werden unter [www.gmk-net.de/publikationen/artikel](http://www.gmk-net.de/publikationen/artikel) veröffentlicht.