

Das Spielgeld der Pädagogik

Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels um 1900

Abstracts

Der pädagogische Blick auf das Spiel verbindet die Frage nach dem Wesen mit der nach dem Zweck: Was ist das Spiel und wofür lässt es sich nutzen? Eine zentrale Figur, die beide Fragen verknüpft, ist die Fähigkeit des Spiels, disparate Elemente produktiv zu integrieren. Freiheit und Zwang, Konzentration und Zerstreuung, Schein und Wirklichkeit scheinen im Spielgeschehen zu verschwimmen und lassen es als Medium der Versöhnung erscheinen. Als solches Medium versucht es die sich formierende Wissenschaft der Pädagogik zu integrieren. Drei Aspekte dieser Integration stehen im Mittelpunkt: Die spielerische Vermittlung von Freiheit und Zwang, ihre Anlehnung an die soziale Differenz von Spiel und Arbeit sowie die Frage nach dem Systemcharakter des Spiels, der in der pädagogischen Diskussion die Systemwerdung des Erziehungssystems reflektiert.

Educational theory relates to the field of game and play in two ways – it combines the question of its nature with the question of its purpose. Both questions are interconnected by the game's supposed ability to combine very disparate elements. Freedom and necessity, concentration and distraction, appearance and reality, seem to become indistinct in the game's practice and suggest them as media of conciliation. This is the context in which the professionalizing science of education tries to integrate the phenomena of games. Three aspects of this integration are analyzed: The playful mediation of freedom and necessity, its dependence on the difference of work and play, and the characterization of games as systems. These reflect the implementation of education as a social system.

Vorbemerkung

›Spielerisch‹ – in diesem Attribut verdichtet sich ein doppeltes Versprechen von Freiheit und Freude. Gerade in den Ohren von Pädagogen, deren Geschäft nicht selten unter den umgekehrten Vorzeichen von Zwang und dessen unlustvoller Befolgung steht, klingt dieses Wort wie Musik. Würden die Dinge nicht zwanghaft und griesgrämig erledigt werden, sondern ›spielerisch‹, so wandelte sich das gesamte Los des Pädagogen – seine Arbeit wäre beinahe ein Kinderspiel.

Ähnliche Hoffnungen scheinen auch Elizabeth Magie bewegt zu haben, die am 5. Januar 1904 ein Patent auf ein Kinderspiel erhält. Unter der amerikanischen Patentnummer 748.626 lässt sie sich die Rechte an einem Brettspiel mit dem Titel ›The Landlord's Game‹ sichern, das später unter dem Namen ›Monopoly‹ weltweit be-

kannt wird. Auch Magie will das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden und auf unterhaltsame Weise belehren. Das Konzept des Spiels besteht im Sinne seiner Erfinderin darin, den Teilnehmenden die gemeinschaftsgefährdende Wirkung von Monopolbildungen vor Augen zu führen, weshalb die Spielregeln ursprünglich in zwei Varianten existierten: In der einen Variante liegt das Ziel im Ausschalten der Mitspieler zugunsten des eigenen Monopols – so wie wir es heute kennen –, in der anderen im allgemeinen Wachstum des öffentlichen Vermögens.¹ Die vier Felder in den Ecken des quadratischen Plans lassen sich dabei als die strukturierenden Pole des gesamten Spiels lesen.

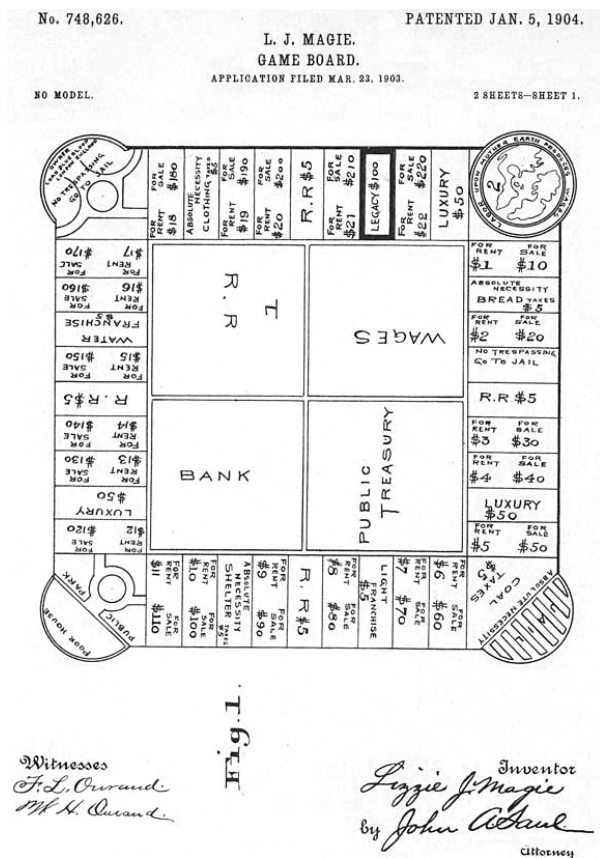


Abbildung 1: Der Plan von ›The Landlord's Game‹ in der Patentschrift US748626 A

1 Vgl. Philip Orbanes: *Monopoly: The World's Most Famous Game. And how it Got that Way*, Boston, MA, 2006.

Auf der einen Seite stehen sich das Gefängnis (»JAIL«) und ein verschlossenes feudales Anwesen (»Owner Lord Blueblood – No trespassing, go to jail«) gegenüber, die den Pol des Privateigentums und der Einschließung markieren. Als Gegenachse befindet sich links unten ein öffentlicher Park, der in der rechten oberen Ecke von einem kreisrunden Feld ergänzt wird, das um die Abbildung eines Globus den Sinnanspruch »Labor upon earth produces wages« wiedergibt. Neben der pädagogischen Gesamtstruktur des Spiels, die den Spielablauf als modellhaftes Argument für Henry Georges alternatives Steuermodell entwickelt,² kehrt das pädagogische Denken im zentralen patentierten Spielmerkmal wieder: »The Landlord's Game« bricht mit der bisher üblichen Spielplanarchitektur, indem es die Spielfelder aus der Linearität des vorgegebenen Ziel-Feldes befreit und in eine geschlossene Reihe ohne Anfang und Ende überführt. Das später »Monopoly« benannte Spiel gewinnt nicht der, der das meiste Geld auf seinem Konto versammelt. Die eigentlichen Gewinner sind das Spielgeschehen und seine Lehre; eine Lehre, die ohne eine Pädagogik der Vermittlung auskommt und sich allein in der lustvollen Einlassung auf die Regeln des Geschehens realisiert. Aus diesem Grund braucht »Monopoly« kein Zielfeld, aber Spielgeld. Sein Ziel erfüllt sich in der Zirkulation eines Mediums, das keinem endgültig gehören soll, dessen Produktion und Bewegung jedoch zur Aufgabe aller erhoben wird. Eben dies gilt letztlich auch für die moderne Schule, die, wie Niklas Luhmann vorgeschlagen hat, über ein ganz eigenes Medium verfügt³ – das Kind. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die aphoristische These, die im Folgenden in einem historisch informierten Blick auf den Zusammenhang von Bildungs- und Spieltheorie näher ausgeführt wird: *Das Spielgeld der Schule sind die Lebensläufe der Kinder.*

Bildungs- und Spieltheorie begegnen sich zunächst im Angesicht eines zentralen pädagogischen Dilemmas – in jener Kontamination von Freiheit und Zwang, die Immanuel Kant in seinen Vorlesungen zur Pädagogik in der knappen Frage verdichtet: »Wie kultiviere ich die *Freiheit* bei dem *Zwange*?«⁴ Jeder, der eine Schule besucht hat, kennt die widerspruchsvollen Praxen und Diskurse, die sich um dieses Spannungsfeld herum entfalten. Stets werden die unzähligen Akte des Müssens und des Zwangs, die den pädagogischen Alltag strukturieren, von der Beteuerung flankiert, lediglich notwendige Mittel zu ihrem Anderen zu sein – zu jener Selbstbestimmung und Mündigkeit, deren Produktion die Pädagogik sich zu Gute hält. Spätestens seit Schiller (als Leser Kants) und seinen »Briefen über die ästhetische Erziehung« und Fröbel (als Leser Hegels) und seinen Ausführungen über »Die Spielgaben« durch-

2 Vgl. Ebd., S. 31.

3 Niklas Luhmann: »Erziehung als Formung des Lebenslaufs«, in: *Schriften zur Pädagogik*, Frankfurt am Main 2004, S. 260–277.

4 Immanuel Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, in: *Werkausgabe in 12 Bänden*, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. 12, Frankfurt am Main 1977, S. 711.

zieht das Spiel die Pädagogik als eine Konstellation, in welcher das pädagogische Dilemma sich einer Lösung zu nähern scheint.

Die folgende Untersuchung des Spiels als einem technisch-pädagogischen Versprechen konzentriert sich auf das Ende des ›langen 19. Jahrhunderts‹, in dem die Erziehungs- und Bildungswissenschaften entscheidende Veränderungen durchmachen. Drei Entwicklungslinien spielen in diesem Zusammenhang eine tragende Rolle: Die Aneignung von Begriffen und Methoden der experimentellen Psychologie, die Durchsetzung einer reformpädagogisch unterfütterten Individualisierungsmaxime sowie die Transformation des Bildungswesens zu einem zentralen Element der Nationalökonomie. Diese drei Tendenzen bilden den Hintergrund, vor dem die Differenz von Zwang und Freiheit bzw. von Arbeit und Spiel im Rahmen des pädagogischen Diskurses neu artikuliert wird. Im Folgenden stehen zwei Facetten dieser Artikulation im Mittelpunkt. Der erste Teil der Untersuchung rekonstruiert das Spiel in seinem Verheißungscharakter und bestimmt den diskursiven Ort, an welchem Spielen als eine ›Schlüsseltechnologie‹ zur Auflösung grundlegender pädagogischer Antinomien in Erscheinung treten kann. Die Differenz von Spiel und Arbeit liefert die Folie, auf deren Grundlage nicht nur das Dilemma von Freiheit und Zwang, sondern auch die Verbindung von Schule und Leben verhandelt wird. Anschließend befragt der zweite Teil den Systemcharakter des Spiels, der sich in der einschlägigen Literatur häufig im Topos der ›eigenen Welt‹ niederschlägt. Am Beispiel des Spiels entdeckt die Pädagogik Struktur und Dynamik geschlossener Systeme, reflektiert im Umgang mit dieser Entdeckung die Systemwerdung ihres eigenen Feldes – des ›Erziehungssystems der Gesellschaft‹⁵ – und integriert zugleich auf neue Weise ihre Basisoperationen der Erziehung und der Auslese.

Das Spiel als Arrangement der Freiheit

Freiheit und Zwang

»Ich kann wohl ein Kind zu einer Arbeit zwingen [...], ich kann es aber nicht zwingen, die Arbeit spielend zu tun.«⁶ In dieser kurzen Bemerkung aus einem »Handbuch der Pädagogik« deutet sich das eigentümliche Verhältnis der Pädagogik zum Spiel an. Einerseits endet dort, wo das Spielen beginnt, die Reichweite des Zwangs, andererseits scheint eben das, wozu der Zwang gemeinhin führen soll – zum Ernst und der Arbeit –, auch mit den Mitteln des Spiels erreichbar zu sein. Man kann ›spielend arbeiten!‹ Diese Entdeckung gleicht einem pädagogischen Heureka und er-

5 Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2002.

6 Erika Hoffmann: »Das Spiel«, in: Hermann Nohl und Ludwig Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3, Langensalza 1930, S. 208–220, hier S. 219.

öffnet neue Wege auf der Landkarte der Erziehung. Dabei wird das Spiel als ›Methodex‹ im eigentlichen Wortsinne begriffen: als *methodos* (μέθοδος), ein ›Weg zu etwas hin‹. So neu der Weg in seiner Verkündigung erscheint, so schöpft ein Großteil der Begeisterung über das Spiel »als natürliche Erziehungsmacht«⁷ daraus, dass diese neue Macht zum gleichen alten Ziel führt, dieses Ziel jedoch leichter und menschenfreundlicher zu erreichen verspricht. Auch das Spiel soll helfen, »Kräfte wachzurufen«,⁸ die »Bildung der Selbstbestimmung« und die »Ausbildung werktätiger und sachbezoglicher Fähigkeiten und Fertigkeiten«⁹ zu unterstützen, den »Geist auf das Schöne lenken«¹⁰ und zugleich »Ordnung«, »Ausdauer« und »Hingabe«¹¹ üben. Die spezifische ›Leichtigkeit‹ der Spiel-Methode beruht hauptsächlich auf zwei Elementen: der Reduktion des Zwangs und der Steigerung der Naturgemäßheit. Indem das Spiel das notwendige Maß pädagogischer Heteronomie minimiert, erleichtert es die Aufgabe des Pädagogen und weist ihm jene neue Rolle des Moderators zu, die uns heute sehr vertraut ist. Denn die spielende Tätigkeit des Kindes »ist seine eigene Leistung, zu der ich es nur ermuntern kann«,¹² und stellt den erwachsenen Ermunterer vor das strukturelle Dilemma, »anzuregen, ohne durch den Eingriff das Gefühl der Freiheit und die Freude am Spiel zu stören.«¹³ In der Position des Anregers und Förderers können sich Erzieher nicht nur aufatmend vom alten Schreckbild des ›Steißtrommlers‹ distanzieren, sondern auch die Last der Verantwortung von den eigenen Schultern in die Hände des Zöglings verschieben. Je mehr dessen Tun vom freien Charakter des Spiels geprägt wird und als seine nicht zu erzwingende ›eigene Leistung‹ erscheint, desto deutlicher bereitet sich jener Perspektivenwechsel vor, der später als »shift from teaching to learning«¹⁴ apostrophiert werden wird. Wer auf die Lehre des Spiels setzt, verabschiedet sich vom unilateralen Modell der ›Vermittlung‹ und ersetzt das Handwerk der »Anleitung«¹⁵ durch die Kunst des Arrangements eines vorbereiteten und »umfriedet[n] Raum[s]«. ¹⁶ Doch bei aller Betonung der inhä-

-
- 7 Ernst M. Roloff (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, Bd. 4, Freiburg im Breisgau 1915, S. 1140.
 - 8 Wilhelm Rein (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, Langensalza 1908, S. 732.
 - 9 K. A. Schmid (Hg.): *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 9, Gotha 1873, S. 102.
 - 10 Gustav A. Lindner (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Wien 1884, S. 871.
 - 11 K. A. Schmid (Hg.): *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, Gotha 1859, S. 226.
 - 12 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 219.
 - 13 A. Dannemann (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*, Halle an der Saale 1911, S. 1631.
 - 14 Johannes Wildt, Ulrich Welbers und Olaf Gaus (Hg.): *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, Bielefeld 2005.
 - 15 A. Casper: »Spiel«, in: Hermann Schwartz (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*, Bd. 4, Bielefeld 1931, S. 692.
 - 16 Ebd.

renten Freiheit des Spiels kommt das pädagogische Verhältnis zu ihm nicht ohne Erinnerung an jenen Zwang aus, den es vorübergehend suspendiert und zugleich in der Hinterhand behält. Dieselbe Autorin, die zu bedenken gibt, dass man zum Spiel nicht zwingen könne, erläutert die Zeit des Spiels als gewährte Frist. Was innerhalb der spielerischen Frist nicht realisiert werden kann, wartet auf den Säumigen anschließend unter den Vorzeichen des Zwangs. Das spielend arbeitende Kind müsse durchweg wissen, dass das spielerische Tun des Notwendigen »nur eine gütige Frist ist, das Verlangte freiwillig und heiter zu tun, und daß es unaufhaltsam mit Zwang auftritt, wenn der eigene Entschluss nicht gelingt.«¹⁷ Als pädagogisch realisierte Freiheit verspricht das Spiel zugleich jene Fesseln der Individualität zu lösen, um die sich die Pädagogik seit Rousseau Sorgen macht. »Darnach wäre das Spiel die Methode der Selbstausbildung des Menschen, das Naturverfahren seiner Selbsterziehung.«¹⁸ Gerade die reformpädagogisch akzentuierte Sorge um die individuelle Natur findet hier ein Medium, dessen Natürlichkeit stets betont wird. Spielen sei die »natürlichste Tätigkeit des Kindes«,¹⁹ »der Kindesnatur Bedürfnis«²⁰ und der natürliche Modus, in dem »sich die Kräfte des Kindes [...] entwickeln und üben«²¹ – »sein Spiel hemmen hieße mithin seine Entwicklung hemmen«.²² Vor dem Hintergrund der zunehmenden Betonung der unterschiedlichen »Anlagen« und »Begabungen« der Erziehungssubjekte setzt das Spiel nicht nur auf die Karte Freiheit, sondern auch auf die der Individualisierung. Spielende Tätigkeit gelinge stets dann, wo die besonderen Anlagen und Interessen der Spielenden angesprochen und entwickelt werden. Damit wird »Spielen« geradezu zum Indikator für gelingende Lernprozesse – wie bei Schiller der Mensch dort Mensch ist, wo er spielt, ist nun der Mensch dort, wo er spielt, Lernender:

»Denn das Kind hat nur so lange Interesse am Spiel, als es dabei immer wieder Neues entdeckt, sei es in der Erweiterung und Bereicherung seiner Vorstellungen oder seiner Vorstellungsverbindungen, sei es in wechselnder Anregung zu immer neuen Tätigkeiten.«²³

17 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 219.

18 Max Enderlin: »Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes«, in: *Zeitschrift für Kinderforschung* (1907), Heft 1, S. 9–16, hier S. 12.

19 Roloff: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, S. 1149.

20 Lindner: *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, S. 871.

21 Roloff: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, S. 1152.

22 Ebd.

23 Georg Kerschensteiner: »Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert«, in: *Der Säemann* 2 (1906), Heft 4, S. 101–120, hier S. 106 f.

Der spezifische Spielbegriff der Pädagogik zeigt sich vor allem in Abgrenzung und Nähe zum Begriff der Arbeit. Am deutlichsten fällt die Zone ihrer Überschneidung dort ins Auge, wo es um die Kleinsten geht, die ihrer Entwicklung gemäß noch gar nicht ›richtig‹ arbeiten können. Das Spiel erscheint dort als die genuine ›Arbeit des Kindes‹, dessen »Thätigkeit und zwar Selbstthätigkeit« das entscheidende »Gattungsmerkmal [...] mit der Arbeit gemein«²⁴ habe. Solange die eigentliche Arbeit dem Kinde fremd ist, gilt eine grundlegende Analogie von Spiel und Arbeit, nach der das Spiel »für das Kind den größten Ernst hat« und »wie ein Geschäft, ja wie eine Arbeit«²⁵ betrieben wird. Häufig wird für die weitere Entwicklung der Heranwachsenden ein Prozess der Ablösung skizziert – »zuerst Arbeit und dann Spiel!«²⁶ –, der auf der Zunahme der Arbeit und der Abnahme des Spiels basiert, wobei das Spiel die immanente und notwendige Vorstufe der Arbeit bildet: »Nachdem die spielende Betätigung des Kindes seine Kräfte in dem Maße entwickelt hat, daß physisch und psychisch die Möglichkeit der Arbeit gegeben ist, wird es notwendig, als neues Erziehungsmittel die Arbeit einzustellen.«²⁷ Neben diesem Stufenmodell vereinen sich in der Thematisierung der Arbeit zwei widersprüchliche Bestimmungen. Auf der einen Seite gilt die Arbeit als eigentliches *telos* des kindlichen Spiels, ist »Vorspiel und Vorschule der Arbeit«;²⁸ auf der anderen Seite erfolgt eine starke Kontrastierung von Arbeit und Spiel, die ihre Wesensfremdheit betont. Für den teleologischen Übergang von Spiel zu Arbeit sind vor allem die Dimensionen der Sozialität und der Produktivität entscheidend: Während das Spiel zum Eigensinn tendiere, rechne die Arbeit zum »Dienst an der Erhaltung und Sicherung des eigenen Volkes«;²⁹ während das Spiel seinen Wert in sich finde, habe die Arbeit ihren Wert »in dem, was dadurch erreicht werden soll.«³⁰ An diese Kontrastierung von Eigensinn/Gemeinschaftssinn und Selbstzweck/Fremdzweck schließen sich weitere Gegensätze an, die anhand des spezifischen Verständnisses der Arbeit Licht auf das Gegenmodell des Spiels werfen. So wird Arbeit durch ihren Impuls eines äußerlichen Zwangs markiert, der dort, wo er verinnerlicht wird, die Gestalt der Pflicht annimmt: »Alle Arbeit soll in dem Bewußtsein, eine Pflicht zu erfüllen«³¹ geleistet werden und stellt damit die Fähigkeit der »Selbstüberwindung«³² unter Beweis. In Anknüpfung an die christliche

24 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 9, S. 88.

25 Hermann Rolfus (Hg.): *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien*, Bd. 2, Mainz 1864, S. 611.

26 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, S. 226.

27 Roloff: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, S. 1150.

28 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, S. 226.

29 Wilhelm Hehlmann (Hg.): *Pädagogisches Wörterbuch*, Leipzig 1942, S. 11.

30 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 718.

31 Roloff: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, S. 1151.

32 Ebd.

Überlieferung weitet sich diese innere und äußere Notwendigkeit der Arbeit ins Register von Strafe und Erlösung aus. »Du mußt arbeiten, um zu leben! [...] Es ruht zwar Erlösung auf der Gnade; aber dennoch ist das Leben des Erlösten Arbeit [...]. In der That, kein religiöses, kein sittliches Leben ist denkbar ohne Arbeit; kaum das physische, vegetative; nichts thun heißt nichts sein.«³³ In pädagogischer Fortführung dieses Motivs besetzt Arbeit eine doppelte Position. Wie der Weg zur Erlösung mit Arbeit gepflastert ist und zugleich auf einen Zustand abzielt, in dem Arbeit nicht schlichtweg »erledigt« ist, so fungiert Arbeit nicht nur als »Mittel der Erziehung«, sondern auch als ihr »Zweck«.³⁴ Wo sich Arbeit zum allgemeinen Medium des Daseins ausweitet, verschwindet die Frage nach ihrem Ende und verschiebt sich hin zur Frage ihrer angemessenen Einrichtung. Statt die Arbeit als Skandal des Daseins zu beklagen, richtet sich die Sorge nun auf den Makel ihrer falschen Handhabung und entwirft die Konturen einer Ökonomie der Arbeit, deren Schlagwort »das richtige Maß«³⁵ ist. In diesem Wandel existieren zwar weiterhin die Losungen einer klassischen Arbeitsethik – wahre Arbeit dürfe nicht von den fragwürdigen Motiven des »Eigennutzes« oder des »Ehrgeizes«³⁶ verunreinigt werden –, in ihrem Fortdauern reihen sich diese Schlagworte jedoch unmerklich in die Gestalt einer neuen Ethik ein, deren zentraler Wert der des Gelingens ist.³⁷ Was von der Arbeit ferngehalten werden muss, müsse sich »nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnötig und unwirksam«³⁸ erweisen. In dieser knappen Formulierung verdichtet sich eine neue Ordnung der Arbeit: Was richtig und falsch in ihr ist, entscheidet sich weniger in den Kategorien einer ihr äußerlichen Sittlichkeit, sondern anhand der Maßgabe ihres inneren Funktionierens. Die »falsche« Arbeit ist das Tun dessen, was »nicht nötig« und »nicht wirksam« ist; die »wahre« Arbeit hingegen ist effektiv und markiert so den »strukturell vorgezeichneten Konflikt [...] von *Wahrheit* und *Effektivität*.«³⁹

33 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, S. 225.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Ebd.

37 Michel Foucault untersucht einen analogen Wandel auf dem Feld der Regierung und ihres Wissens und markiert ihn als Übergang vom Register der Legitimität zu dem des Erfolgs: »anders gesagt, es wird Erfolg oder Mißerfolg geben, Erfolg oder Mißerfolg, die nun das Kriterium des Regierungshandelns sind, und nicht mehr Legitimität oder Illegitimität.« Michel Foucault: *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*, Frankfurt am Main 2006, S. 34.

38 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, S. 225.

39 Niklas Luhmann: »Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt«, in: Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (Hg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt am Main 1996, S. 14–52, hier S. 32.

Diese Verschiebung innerhalb der Arbeit äußert sich dort am deutlichsten, wo sie das Spiel nicht mehr als ihren Antipoden, sondern als ihr Ideal erkennt. In dieser Figuration des Spiels als »verlöste Arbeit« steigt es zu jener Höhe menschlicher Tätigkeit auf, deren Gipfelpunkt Friedrich Schillers bekannte Formulierung markiert: Der Mensch sei »nur da ganz Mensch, wo er spielt.«⁴⁰ Für die pädagogische Aufwertung des Spiels sind vor allem fünf Elemente von entscheidender Bedeutung: (1) Die Freiheit des Spiels als Selbstzweck; (2) das Befriedigungsgefühl der Spielenden; (3) die Passung von Spieltätigkeit und Spielenden; (4) die Produktivität und Innovativität des Spielprozesses, sowie (5) die Autonomie der Spielhandlung. Das Element der Freiheit favorisiert die Pädagogik vor allem deshalb, weil das Spiel Freiheit nicht als Freiheit von Gesetz und Zwang verspricht, sondern diese Pole prozesshaft zu vermitteln scheint: »In freiwilliger (autonomer) Unterordnung fügt sich das spielende Kind unter die Regel«,⁴¹ »das Spiel ist ein Akt geistiger Freiheit« und »vermittelt in zwangloser Weise das Gesetz«,⁴² »das Freiheitsbewußtsein des Spielenden« wird nicht beeinträchtigt vom »Zwang der Spielregel, der vom Spielenden in freier Tat bejaht wird.«⁴³ Diese vorübergehende Überwindung der Dichotomie von Freiheit und Zwang wird von einer spezifischen Gefühlslage begleitet, die als »Befriedigung«, »Freude«⁴⁴ oder »Lust«⁴⁵ beschrieben wird, welche die »in sich selbst genüßreiche Betätigung«⁴⁶ des Spiels gewährt. Zu den strukturellen Voraussetzungen dieses »Lustcharakter[s]«⁴⁷ des Spiels gehört das ideale Passungsverhältnis zwischen den individuellen Voraussetzungen des Spielenden mit seiner Spieltätigkeit. Im Spiel »kann sich die individuelle Art des Einzelnen so, wie nirgends sonst, bilden«,⁴⁸ »nirgends entwickelt sich die Individualität und der Charakter des künftigen Mannes so entschieden«⁴⁹ wie hier. Auch als Folge dieser idealen Kopplung von Individuum und Tätigkeit offenbaren sich gerade im Spiel die Potentiale des Einzelnen und die ganze Weite der Möglichkeiten. Im Spiel vollziehe sich »die Eröffnung grenzenloser Möglichkeiten«,⁵⁰ der »natürlich[e] Schaffens-, Erfindungs-, Entde-

40 Friedrich Schiller: »Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 2. Teil«, in: *Die Horen*, 2. Stück, Tübingen 1795, S. 45–124, hier S. 88.

41 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 714.

42 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 216 u. S. 219.

43 Casper: »Spiel«, in: Schwartz (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*, Bd. 4, S. 687.

44 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 9, S. 88.

45 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, S. 225.

46 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 705.

47 Dannemann: *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*, S. 1625.

48 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 713.

49 Rolfus: *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien*, S. 613.

50 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 214.

ckungstrieb«⁵¹ bekomme Raum und wo »an die Stelle des Zwangs von außen die eigenen Triebkräfte der Seele treten«, gelinge es, latente »Kräfte wachzurufen«.⁵² Da es im Spiel um eine formbildende, gestaltende Kraft gehen soll, wird seit Jean Pauls 1806 erschienener Erziehungslehre »Levana«⁵³ gerne der an sich formlose Sand als das genuine Material der kindlichen Spielproduktivität bemüht⁵⁴ und die uns immer noch vertraute Warnung bezüglich der Spielgeräte ausgesprochen: »Aber an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie!«⁵⁵ »[N]icht zu viel Spielzeug! Und kein Phantasie ertötendes Spielzeug!«⁵⁶ lauten die besorgten Losungen, die im Spiel das genuine Produktionsverhältnis der kindlichen »Schöpferkraft«⁵⁷ erkennen. Zugleich deutet sich im Material des Sandes das letzte Element des Spiels an, seine Autonomie. Weil sich die Spielrealität als »eigene Welt« konstituiert, benötigt sie fast nichts von jener Wirklichkeit vollendeter Tatsachen, von der sie sich im offenen Spielprozess abkoppelt – ein Häufchen Sand genügt ihr, um Baustellen, Wüsten und Kriegsschauplätze⁵⁸ zu erschaffen: »der kleine Ausschnitt [...] rundet sich zu einem Ganzen.«⁵⁹ Die »Ungebundenheit« und »frei[e] Beweglichkeit«⁶⁰ der Spielwelt, das »Losgelöstsein von der Realität und ihren Grenzen«⁶¹ markieren das Spiel als ein in sich geschlossenes System, dessen Freiheit und Produktivität nicht ohne seine Abkopplung zu denken sind.

51 Wilhelm Rein (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3, Langensalza 1905, S. 165.

52 Schmid: *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, S. 723.

53 Jean Paul: »Levana oder Erziehungslehre«, in: *Werke*, Bd. 5. München 1967, S. 513–878.

54 Vgl. Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 715 sowie Rolfus: *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien*, S. 612.

55 Ebd., S. 605.

56 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 715.

57 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 213.

58 Ein »unverkrampft« Verhältnis der Pädagogik zu allen Arten von Kriegsspielzeug zeigt sehr anschaulich der Artikel »Spielzeug in der Kriegszeit« (Paul Groß: »Spielzeug in der Kriegszeit«, in: *Die Arbeitsschule* 28 (1914), Heft 12, S. 353–362), der in der Dezemberausgabe der »Arbeitsschule« erschienen ist. Das pädagogische Feingefühl erstreckt sich hier auch auf die Auswahl der richtigen Spielzeugwaffen und Spielsoldaten unter dem Weihnachtsbaum. Wer die eigene Herstellung von solchen in die Hand nehmen wolle, müsse sich bewusst sein, dass sie »wenn Sie einwandfrei werden sollen, scharfe Überlegung und geschmackliche Reife« (ebd., S. 354) erfordern. Die Übersetzung von Kriegs- in Spielgeschehen gehört dabei zum Alltag: »Daß jeder Junge eine Kriegskarte haben muß, auf der er mit selbstgefertigten Fähnchen die Stellungen unserer Heere bezeichnet, ist selbstverständlich.« (ebd., S. 355)

59 Casper: »Spiel«, in: Schwartz (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*, Bd. 4, S. 688

60 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 703.

61 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 214.

Die Welt des Spiels

Die pädagogische Beschreibung des Spiels lässt sich als exemplarische Auseinandersetzung mit jener Eigen- bzw. Differenzlogik verstehen, für die der Begriff des Systems steht. Was die zeitgenössische Theorie als »Spielsphäre« gegen die »Realität« setzt, als Kinderwelt gegen »die Welt der Großen«⁶² oder als »Scheinwelt« gegen die »Wirklichkeit«,⁶³ weist auf eine Differenz hin, die sowohl den Grenzverlauf dieser Bereiche betont, als auch auf die eigentliche Aufgabe der Pädagogik, die sich die Vermittlung dieses Getrennten zuschreibt. In der Thematisierung von Spiel und Arbeit scheint die Wissenschaft der Erziehung zugleich die Systemwerdung ihres eigenen Gegenstandes zu reflektieren. Wie die Scheinrealität der Spielhandlung der Realität außerhalb des Spiels opponiert und ihr zugleich dient, sie verarbeitet und erweitert, so verhält sich auch die Schulrealität zum »Leben«. Je mehr »Schule« zu einer sich ausdifferenzierenden und institutionalisierten Welt in der Welt wird, desto deutlicher wird sie von der Sorge um ihre Weltfremdheit heimgesucht. »Unsere Schule muß aus einer wirklich bestehenden Entfremdung vom Leben heraus«,⁶⁴ lautet das exemplarische Motto einer Institution, welche ihre Systemwerdung als Entfremdungsprozess erfährt und in der Sehnsucht nach einer Verschmelzung von Schule und Leben die Paradoxien ihrer eigenen Möglichkeitsbedingung artikuliert. Vor diesem Hintergrund übt das Mikro-System des Spiels seine pädagogische Faszination aus: Das Spiel erscheint als Exempel einer »positiven« Entfremdung – es verabschiedet sich von der Welt und konstruiert in der Spielsphäre ein Mischung aus Schonraum und Laboratorium, in dem die uneingelösten Möglichkeiten dieser Welt erkundet werden können. Könnte sich die Schule die Technologie des Spiels erfolgreich aneignen, würde sie nicht nur zum verlorenen Leben aufschließen, sondern es sogar übertreffen.⁶⁵ Damit verarbeitet die Differenz von Spiel und Arbeit nicht nur die übergeordnete Differenz des Schulsystems zu anderen gesellschaftlichen Systemen,⁶⁶ sondern birgt zudem die Möglichkeit, diese Differenz als pädagogisch lösbare Paradoxie zu entfalten.

62 Ebd.

63 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 707.

64 E. Petzold: *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer*, Bd. 1, Dresden 1874, S. 30.

65 In seinem Modell der »produktiven Arbeit« hat Georg Kerschensteiner eine solche Kopplung von Arbeit und Spiel skizziert – auf den Spuren des kindlichen Spielhandelns deutet sich darin die Blaupause der »neuen Arbeitswelt« an (Kerschensteiner: »Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert«, in: *Der Säemann* 2; dazu ausführlicher: Florian Heßdörfer: »Die Regierung des Möglichen. Optimieren und Messen als pädagogisches Projekt um 1900«, in: *kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* 69 (2015), S. 79–84.

66 Vgl. Luhmann: »Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt«, in: Luhmann und Schorr (Hg.): *Zwischen System und Umwelt*.

Dem Versprechen des Spiels – die Widersprüche der Schule zu besänftigen – sind jedoch systemische Grenzen gesetzt. Niklas Luhmann hat auf zwei Basisoperationen des Schulsystems hingewiesen, die sich im pädagogischen Selbstverständnis nur schwer vertragen: Erziehen und Auslesen. Er schildert diese als ungleiches Paar, das sich aus der Bearbeitung der pädagogischen Paradoxie der Gleichheit ergibt. Weil sich die professionalisierende Pädagogik über den Bruch mit der Ungleichheit der Ständeordnung etabliert und die ›Gleichheit‹ der Menschen zum Bestandteil ihrer Geschäftsgrundlage macht, handelt sie sich das liberale Dilemma der Individualität ein – das Problem der Besonderheit des Gleichen. Weit davon entfernt, das Scheitern der pädagogischen Mission zu bewirken, entfaltet diese »Paradoxie der *Ungleichheit des Gleichen*«⁶⁷ eine unendliche Aufgabe, deren Bearbeitung sich in der Aufspaltung Erziehen/Auslesen vollzieht. Unter dem Gesichtspunkt der Erziehung treten die Zöglinge im idealen Licht ihrer universalen Gleichheit auf – während sie das Auge der Auslese in der Profanität ihrer Eigenheiten und Unterschiede erfasst. Luhmann betont vor allem das typische Unbehagen der Pädagogik an ihrer immanenten Selektionsfunktion. Gerade weil das tradierte Erziehungsprogramm einer allseitigen menschlichen Vervollkommenung quer zum binären »Selektionscode«⁶⁸ steht, neigt die Pädagogik dazu, die ›Werte‹ ihres Programms (Gleichheit, Selbstbestimmung) zu überhöhen und darin die Funktion ihres Codes (besser/schlechter, soziale Auslese) zu überblenden. Eine übliche Strategie im Umgang mit dieser Spannung besteht darin, das Problem der Ungleichheit neu zu formatieren und zugunsten des Modells der Unterschiedlichkeit zu verschieben. Diese Aufwertung der Unterschiedlichkeit geht mit dem Desiderat ihrer umfassenden und richtigen Erfassung einher – der Lehrer muss »jeden einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht sein«.⁶⁹ Erst die Einsicht in die unterschiedlichen Schülernaturen verspricht jenes Dem-Einzelnen-gerecht-Werden, das die Ungleichheit in den pädagogischen Raum übersetzt, ohne ihren Konflikt mit dem Gleichheitsideal zu berühren. Auf dieser Basis erhält die Auslesefunktion ihr pädagogisches Fundament und wird zur Aufgabe, den Einzelnen jenen Ort im Leben zuzuweisen, der ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht.

67 Ebd., S. 26.

68 Niklas Luhmann: »Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem«, in: *Schriften zur Pädagogik*, Frankfurt am Main 2004, S. 23–47, hier S. 29.

69 J.G.C. Wörle (Hg.): *Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon*, Bd. 1, Heilbronn 1835, S. 22.

Wo sich die Auslese von der ›digitalen‹ Codierung in gute/schlechte Schüler entfernt und sich auf das eher ›analoge‹ Register individueller Eignung verlegt,⁷⁰ macht sie sich anschlussfähig für das Spiel. Immer wieder betonen die pädagogischen Erläuterungen der Spieltätigkeit die Tatsache, dass spielende Kinder *von sich aus* jene Spieltätigkeiten suchten, die ihnen gemäß sind. Damit erhält das Spiel Ausdrucksqualität – es erscheint als sichtbarer Widerschein innerlicher Qualitäten und Dispositionen, die sonst unsichtbar unter der Oberfläche der Zöglinge ruhen. »Man glaubt, im Spiel gibt sich das Kind, wie es ist, [...] und meint, wenn überhaupt Spuren von besonderen Kräften und Neigungen im Kinde schlummern, so müssten sie sich im unbeeinflussten Spiele verraten.«⁷¹ Schon Fröbel, als Pionier der pädagogischen Wissenschaft vom spielenden Kind, hat diese Übersetzungsfunktion des Spiels in der »Dreieinigkeits von dem Unsichtbaren – Unsichtbar-sichtbaren und Sichtbaren«⁷² betont: Es gehöre zu jenem Reich der ›Vermittlung‹ und des »Unsichtbar-sichtbaren«, in dem die Grenze zum Unsichtbaren durchlässig wird und sich dem wissenden Auge der Blick hinter die Oberflächen eröffnet. Mit der Einsicht, »daß das Spiel eine Ausdrucksmöglichkeit aller unserer Kräfte ist«,⁷³ erhält es nicht nur die Fähigkeit Inneres in Äußeres zu übersetzen, sondern zugleich die Fähigkeit, aus der Gegenwart auf Zukünftiges zu deuten und »Spuren der künftigen Entwicklung«⁷⁴ anzuzeigen. In diesem Sinne lässt sich die kindliche Spielsituation als ein implizites Testarrangement lesen, das dem erwachsenen Beobachter »Fingerzeige« gibt, »zu was ein jedes [Kind] besondere Anlage und Neigung von Natur hat«,⁷⁵ und damit die »ersten Proben des Talent«⁷⁶ gewährt. Doch das Spiel, das lesbare Zeichen von den Anlagen seiner Spieler produziert und »vermittelt seiner Beobachtung« die Frage beantwortet, »zu welchem Handwerk oder welcher Kunstfertigkeit sich das Kind eignet«,⁷⁷ öffnet sich nicht nur auf die Zukunft hin, sondern deutet zugleich die Konturen einer ›offenen‹ Testsituation an, welche die Freiheit der Getesteten mit einbe-

70 Andreas Gehlhard: »Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Geschichte der Prüfungstechniken«, in: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 1 (2012), Heft 1, S. 44–60.

71 Oskar Frey: »Über Spielzeuge als Erziehungsmittel und die Einrichtung öffentlicher Spielzimmer und Beobachtungsstätten«, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 19 (1918), Heft 6, S. 373–394, hier S. 385 f.

72 Friedrich Fröbel: »Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit«, in: *Vorschulerziehung und Spieltheorie*. Ausgewählte Schriften, Bd. 3, Stuttgart 1993, S. 13–34, hier S. 32.

73 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 211.

74 Fröbel: »Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit«, in: *Vorschulerziehung und Spieltheorie*, S. 32.

75 Rolfus: *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien*, S. 613.

76 Aloys Fischer: »Über das Bauen und die Bauspiele von Kindern«, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendforschung* (1918), S. 234–245, hier S. 244.

77 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3, S. 167.

zieht. Eben dieses Freiheitsmoment ist innerhalb der klassischen Testpsychologie, die Anfang des 20. Jahrhunderts einen enormen Aufschwung erlebt und Einzug in pädagogische Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse hält,⁷⁸ nur zu geringen Teilen vorhanden und wird unter dem Schlagwort der »Mechanisierung«⁷⁹ auch häufig beklagt. In standardisierten Testverfahren kommen Schüler tendenziell als »triviale Maschinen« vor, deren Wissen binär auf vorhanden/nichtvorhanden bzw. richtig/falsch geprüft wird. Um dieser Tendenz zu entgehen und Prüfungsverfahren auf der Höhe der zeitgenössischen Intelligenzdefinition zu entwickeln – Verfahren, welche die »allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens«⁸⁰ unter Beweis stellen –, bietet die »Ludifizierung« des Tests die Alternative zu seiner zunehmenden Mechanisierung.⁸¹ Wie diese Verschränkung von Spiel- und Testarrangement aussieht, illustriert das Beispiel des »Bogenschen Käfigs«

»ein vergittertes Gestell, das durch Zwischenwände mit Durchlässen in mehrere Teile geteilt ist. Der Boden stellt zum Teil schiefe Ebenen dar. Es gilt, einen im Gestell befindlichen Ball durch verschiedene Durchlässe hindurch und gegen die schiefe Ebene bis zu einem Ausgang zu schaffen.«⁸²

Zu Beginn des Test-Spiels präsentiert dessen Leiter »den (aus zwei hohlen Halbkugeln bestehenden Ball), öffnet ihn, legt vor den Augen des Pg. [Prüflings] einen Bonbon (Stück Schokolade) hinein, verschließt ihn«, legt den Ball in den Käfig und verkündet anschließend Ziel und Regeln des Tests: »Hole dir den Ball mit dem Bonbon drin jetzt aus dem Käfig heraus und isß den Bonbon auf! Du kannst dazu alles nehmen, was hier auf dem Tisch liegt!«⁸³

78 Vgl. Leila Zenderland: *Measuring Minds. Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing*, Cambridge 2001.

79 William Stern und Otto Wiegmann (Hg.): *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen*, Leipzig 1926, S. IX.

80 William Stern: *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*, Leipzig 1920, S. 3.

81 Auf den Verpackungen zahlreicher Spiele für Kleinkinder findet sich heute die gegenläufige Tendenz. Unter Überschriften wie »Dieses Spiel fördert ...« finden sich Hinweise auf tradierte psychologische Register, in welchen der Umgang mit dem Spiel als förderlich beworben wird: »Auge-Hand-Koordination«, »Feinmotorik«, »Zahlenverständnis«, »Gedächtnis«, »freies Spiel«, »Wir-Gefühl vermitteln und erleben«, »Farben- und Symbole erkennen und benennen« lauten die Kaufanreize für Eltern, die mit dem Holzspielzeug zugleich ein Test- und Fördermaterial kaufen.

82 Stern und Wiegmann (Hg.): *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung*, S. 126.

83 Ebd., S. 127.

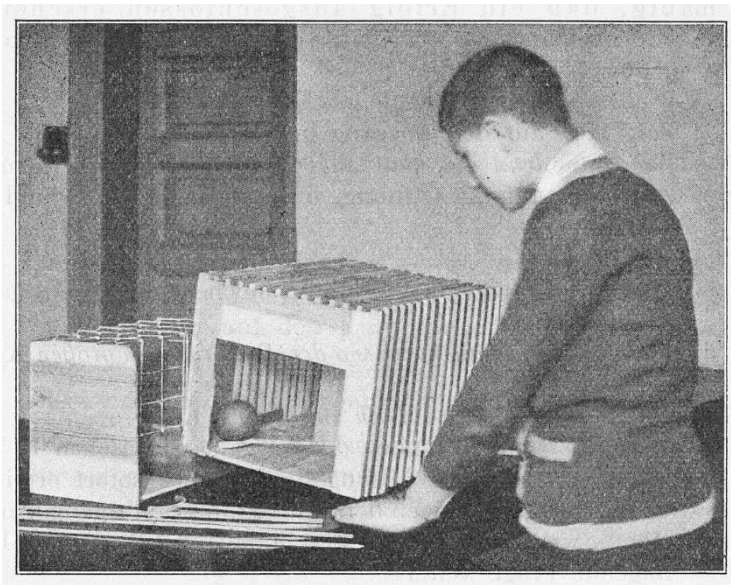


Abbildung 2: Ein Prüfling mit dem sogenannten »Bogenschens Käfig«, aus: Stern und Wiegmann: *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen*, S. 127.

Ähnlich wie sich hier das Testarrangement dem Spiel annähert – und so tiefere Aufschlüsse über die »psychischen und motorischen« Fähigkeiten sowie die »gnostische« und »praktische« Intelligenz geben soll⁸⁴ –, involviert auch die organisierte Bemühung um das kindliche Spiel Elemente der Testung. So führt ein Artikel über »Spielzeuge als Erziehungsmittel«⁸⁵ die zunehmende Verbreitung industriell gefertigten Spielzeugs als Voraussetzung für vergleichende Beobachtungsstudien an. Reichsweit könnten Eltern Aufzeichnungen über das kindliche Spielverhalten anfertigen, welche aufgrund des quasi-standardisierten Spielmaterials zahlreiche Vergleiche ermöglichten und damit Wohnzimmer in informelle Testräume verwandeln.⁸⁶ Gleichzeitig berichtet der Artikel von der Einführung sogenannter »öffentlicher Spielzimmer« während des 1. Weltkrieges und deutet bereits in deren Benennung die systematische Überblendung von Spiel und Test an: »Spielzimmer und Beobachtungsstätten«⁸⁷ gestatteten Einblick in die »Resonanzbedingungen, die das Spielzeug

84 Ebd., S. 126.

85 Oskar Frey: »Über Spielzeuge als Erziehungsmittel und die Einrichtung öffentlicher Spielzimmer und Beobachtungsstätten«, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 19 (1918), S. 373–394.

86 Ebd., S. 375.

87 Ebd., S. 373.

im Geistes- und Triebleben«⁸⁸ finde. Dabei bestehe die Kunst der gelingenden Kopplung von Spiel und Test darin, die empfindliche ›Resonanz‹ zwischen Kinderpsyche und Spielmaterial herzustellen und zu beobachten – ohne jedoch die Eigenlogik des Spiels zu korrumpieren: »Die Spielzeuge dürften [...] nicht den Charakter von Apparaturen für Reaktionsversuche annehmen.«⁸⁹ Gerade diese Warnung weist auf eine Schnittmenge von Test und Spiel hin, deren Unterscheidung eher an den je spezifischen Kontexten hängt, denn an den involvierten Elementen. Jede Testsituation muss ihre spielerischen Elemente im Zaum halten, um den Ernstfall der Testlogik zu wahren und sich gegen das ›Ausarten‹ »zu dilettantischer Spielerei und bedenklicher Pseudowissenschaft«⁹⁰ zu versichern – genauso wie jede Spielsituation das Eindringen des Ernstfalls beschränken muss, um die feine Linie um das »Spielparadies«⁹¹ und das Als-Ob des Spiels zu ziehen.

Diese Arbeit an den Grenzen lässt sich als Hinweis auf den Systemcharakter des Spiels lesen. Das System Spiel kann, genauso wie das System Schule, seine Umwelt gerade deshalb ›verarbeiten‹, weil es sich als in sich geschlossene Welt von ihr abgrenzt. Auffällig ist dabei, wie sich Spiel und Schule in der Abgrenzung von einem gemeinsamen Gegenelement – dem Geld – behaupten, welches als Gefährdung ihres inneren Funktionierens thematisiert wird. Spiel sei zwar »überhaupt nur möglich [...] aus einem inneren Reichtum heraus« – sobald jedoch der äußere Reichtum in Gestalt des Geldes und seines Gewinn-Kalküls eindringt, zerstöre dieser seine pädagogische Qualität.

»Jedes Spiel hört auf erheiternd und unschuldig zu seyn, sobald es dabei auf Geldgewinn ankommt. In eben diesem Augenblick [...] wird das Spiel, welchen Namen es auch haben mag, der Schlüssel zu einer Hölle.«⁹²

Wie jedes Spiel zum Medium der Wahrheit werden kann, indem es zu einer impliziten Test- oder Prüfungssituation transformiert wird, so lässt es sich genauso gut ins andere Leitmedium der Moderne – das Geld – übersetzen und zum Gewinn-Spiel machen. Allein die zweite Möglichkeit bricht offenbar mit dem Feld der Pädagogik, da das Geld als »fremdartiges Element« die innere Freiheit des Spiels untergräbt und »den Segen, den das rechte Spiel bringen kann, in Fluch«⁹³ verwandelt.

88 Ebd., S. 374.

89 Ebd., S. 375.

90 Stern und Wiegmann: *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung*, S. IV.

91 Frey: »Über Spielzeuge als Erziehungsmittel«, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 19, S. 375.

92 Matthias Cornelius Münch: *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Bd. 2, Augsburg 1842, S. 621.

93 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 721.

Zusammenfassend lässt sich die eigentümliche Anziehungskraft des Spiels für die Pädagogik als Effekt seiner Brückenstellung verstehen. Weil die Pädagogik einerseits nur durch die Ausdifferenzierung und Institutionalisierung des Erziehungssystems zu einem eigenständigen Wissensgebiet werden konnte und andererseits die Klage über diese Differenz zwischen ›Schule‹ und ›Leben‹ zu ihren bleibenden Geburtsfolgen gehört, steht sie im Bann dessen, was diese Differenz zugleich erinnert und aufzuheben verspricht. Eine solche Aufhebung signalisiert das Spiel. In seinem Reich verschwimmt der Unterschied zwischen spielender Arbeit und arbeitendem Spiel, das alte Kopfzerbrechen über die Frage, wie »die *Freiheit* bei dem Zwange«⁹⁴ gedeihen soll, erledigt sich in der freiwilligen Unterwerfung unter die Regeln des Spiels, das »ein Produkt der idealen Natur des Menschen, eine Erscheinung seines freien geistigen Wesens«⁹⁵ sei. Im Anschluss an die Frage, ob Spielen überhaupt Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsprozesses sein kann, beginnt die Arbeit an der Frage nach seiner richtigen Einrichtung: Was unterscheidet das gute vom schlechten Spiel? Wie ist das richtige Verhältnis von Spiel und Spieler, von Spiel und Nicht-Spiel auszutarieren, um die Kinder nicht »überspielt« oder »verspielt«⁹⁶ werden zu lassen oder gar eine »gefährliche Spielleidenschaft« zu entfesseln, »die bis zu einem rauschähnlichen Zustand gehen kann«?⁹⁷ Neben dieser Aushandlung des richtigen Maßes⁹⁸ fordert die pädagogische Kolonisierung des Spiels vor allem seine Reinigung von Konkurrenz und Egoismus, die in einer Verschiebung des Gewinnmotivs resultiert. Was jedoch ist im Leben zu gewinnen? Ihre eigene Antwort auf diese Frage findet die Pädagogik in der Nachbarschaft tradierter Angebote. Dabei gleicht ihr Gewinnversprechen nicht dem Heil, das die profanen Varianten des

94 Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, S. 711.

95 Julius Schaller: *Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständnis des geselligen Lebens*, Weimar 1861, S. 6.

96 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 217 u. S. 219.

97 Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 7, S. 716.

98 Diese Sorge um das richtige Maß markiert den normalistischen Rahmen des Spielparadigmas. Statt einer moralisch begründeten Pro-/Contra-Entscheidung über die pädagogische Legitimität des Spiels, zeigt sich die normalistische Perspektive im Rückgriff auf das »ökonomische« Aus-tarieren des Maßes (vgl. Jürgen Link: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Göttingen 2013.) – wieviel Spiel ist zu viel, wie viel Spiel ist zu wenig, wie viel Spiel ist für welches Alter angemessen? Diese Einlassung der Spielfrage ins Kontinuum der Normalität reflektiert sich nicht zuletzt in der wiederkehrenden Kopplung von Spieltätigkeit und Gesundheit. Das normal-gesunde Kind spielt, während das anormal-krankte Kind am Mangel der Spieltätigkeit zu erkennen ist: »Es wäre vielmehr ein Zeichen einer nicht normalen Entwicklung, und wir hätten mit Recht für die Zukunft des Kindes zu fürchten, wenn dasselbe nicht spielte.« (Schaller: *Das Spiel und die Spiele*, S. 2) »Ein Kind, das nicht spielt, ist entweder physisch oder psychisch krank.« (Petzold: *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer*, S. 299).

Gewinns zugunsten seiner jenseitigen Erwartung aufkündet.⁹⁹ Auch liegt ihr Gewinn nicht im Bereich der Wahrheit – pädagogische Praxis erschöpft sich nicht in der Erkenntnis oder Vermittlung eines ›wissenschaftlich‹ Wahren. Noch weniger gleicht der pädagogische Gewinn dem Profit, dessen materielles Kalkül die Pädagogik als Bedrohung ihres idealistischen Kerns von sich weist. Die eigentliche Gestalt des pädagogischen Gewinns liegt schlichtweg im Zuwachs des Könnens, das im Bildungskontext jedoch weniger im Register des Profits, sondern in dem der Entfaltung verbucht wird – als Ergebnis jener Anlagen-Entfaltung, welche das jeweilige Können zur realisierten Aktualität menschlichen Potentials erklärt. Damit lebt das Spiel der Pädagogik von einer dreifachen Abgrenzung: Im Spiel brechen die Spieler zwar mit dem Ernst des Lebens, das Jenseits des Alltags öffnet sich ihnen jedoch nicht auf Erlösung, sondern höchstens auf Erholung hin. Ebenso verabschiedet das Spiel den Anspruch auf Wahrheit – sein Gelingen verläuft quer zum Wahren und innerhalb der »scheinhafte[n] Betätigung«¹⁰⁰ der Simulation. Zuletzt verwehrt sich das pädagogische Spiel gegen den Profit – der einzige Gewinn, den es gelten lässt, ist der Gewinn an Fähigkeiten. Als Übungserfolgs stellt dieser Gewinn eine zentrale pädagogische Legitimationsgröße des Spiels dar. Seine eigentliche Attraktivität erhält das Spielparadigma jedoch dadurch, dass es diese dreifache Grenze gegenüber dem Heil, der Wahrheit und dem Profit nicht nur zu ziehen erlaubt, sondern sie gleichzeitig durchlässig macht und das Ausgegrenzte in verwandelter Form wieder eingliedert. Diese Durchlässigkeit zeigt sich nicht zuletzt in der fortschreitenden Kontamination von Arbeit und Spiel. Wo das Spiel als das Andere der Arbeit verblasst, breitet sich jene Zone der Ununterscheidbarkeit aus, in der die Logik des Profits das Spiel erfasst, die Arbeit über die Form des Lebens entscheidet und dessen Erlösung als Frage nach dem richtigen Maßverhältnis von Arbeit und Leben neu verhandelt wird – als ökonomisches Problem ihrer gelingenden Balance.

99 Exemplarisch im Wortlaut der Textbibel (Emil Kautzsch: *Textbibel des Alten und Neuen Testaments*, Tübingen 1899): »Denn wer sein Leben retten will, der wird es verlieren; wer aber sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es gewinnen.« (Mt. 16:25).

100 Hoffmann: »Das Spiel«, in: Nohl und Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, S. 215.