

## 5. Spielerische Potentiale: Arbeit als Spiel

---

Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustandes der Menschheit ohne Status und Übervor teilung postuliert und sobald sie etwas davon sich abmarkten lässt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht weniger schuldig durch ihre Reinheit.

*Theodor Adorno: Theorie der Halbbildung*

›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 un lustvoller Befolgung steht, klingt dieses Wort wie Musik. Würden die Dinge nicht zwanghaft und freudlos erledigt werden, sondern ›spielerisch‹, so wan delte 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 bekannt 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 (vgl. Orbannes 2006). Die vier Felder in den Ecken des quadratischen Plans lassen sich dabei als die strukturierenden Pole des gesamten Spiels lesen.

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 Sinspruch »Labor upon earth produces wages« widergibt. Neben der pädagogischen Gesamtstruktur des Spiels, die den Spielablauf als modellhaftes Argument für Henry Georges alternatives Steuermodell entwickelt (vgl. Orbannes 2006, 31), 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« genannte 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 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 verfügt (vgl. Luhmann 2004b) – 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*?« (Kant 1977a, 711) 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 Müsselfs 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« durchzieht die Pädagogik das Spiel als eine Konstellation, in welcher das pädagogische Dilemma sich einer Lösung zu nähern scheint.

Der folgende Fokus auf das Spiel 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 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 Systemweltung ihres eigenen Feldes – des »Erziehungssystems der Gesellschaft« (Luhmann 2002) – 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.« (Hoffmann 1930, 219) 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 eröffnet neue Wege auf der Landkarte der Erziehung. Dabei wird das Spiel als ›Methode‹ im eigentlichen Wortsinne begriffen: als *methodos*, 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« (Roloff 1915, 1140) 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« (Rein 1908, 723), »Bildung der Selbstbestimmung« und die »Ausbildung werkthätiger und sachbezüglicher Fähigkeiten und Fertigkeit« (Schmid 1873, 102) unterstützen, den »Geist auf das Schöne lenken« (Lindner 1884, 871) und zugleich »Ordnung«, »Ausdauer« und »Hingabe« (Schmid 1859, 226) 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« (Hoffmann 1930, 219), 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.« (Dannemann 1911, 1631) In der Position des Anregers und Förderers können sich Erzieher nicht nur aufatmend vom alten Schreckbild des ›Steifstrommlers‹ 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« (vgl. Wildt u.a. 2005) apostrophiert werden wird. Wer auf die Lehre des Spiels setzt, verabschiedet sich vom unilateralen Modell der ›Vermittlung‹ und ersetzt das Handwerk der »Anleitung« (Schwartz 1931, 692) durch die Kunst des Arrangements eines vorbereiteten und »umfriedet[n] Raum[s]« (ebd.). Doch bei aller Betonung der inhärenten 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.« (Hoffmann 1930, 219)

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 Selbtausbildung des Menschen, das Naturverfahren seiner Selbsterziehung.« (Enderlin 1907, 12) 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« (Roloff 1915, 1149), »der Kindesnatur Bedürfnis« (Lindner 1884, 871) und der natürliche Modus, in dem »sich die Kräfte des Kindes [...] entwickeln und üben« (Roloff 1915, 1152) – »sein Spiel hemmen hieße mithin seine Entwicklung hemmen« (ebd.). 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 Vorstellungsvorstellungen, sei es in wechselnder Anregung zu immer neuen Tätigkeiten.« (Kerschensteiner 1906, 106f.)

*Die Arbeit als Gegenspieler.* 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 Selbsttätigkeit‹ das entscheidende »Gattungsmerkmal [...] mit der Arbeit gemein« (Schmid 1873, 88) habe. Solange die eigentliche Arbeit dem Kinde fremd ist, gilt eine grundlegende Analogie von Spiel und Arbeit, nach der das Spiel »von gleicher Wichtigkeit wie Arbeit für den Erwachsenen« (Mützel 1915, 442) ist, »für das Kind den größten Ernst hat« und

»wie ein Geschäft, ja wie eine Arbeit« (Rolfus 1864, 611) betrieben wird. Häufig wird für die weitere Entwicklung der Heranwachsenden ein Prozess der Ablösung skizziert – »zuerst Arbeit und dann Spiel!« (Schmid 1859, 226) –, 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« (Roloff 1915, 1150). 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« (Schmid 1859, 226), 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« (Hehlmann 1942, 11); während das Spiel seinen Wert in sich finde, habe die Arbeit ihren Wert »in dem, was dadurch erreicht werden soll.« (Rein 1908, 718) An diese Kontrastierung von Eigensinn/Gemeinschaftssinn und Selbstzweck/Fremdzweck schließen sich weitere Gegensätze an, die anhand des spezifischen Verständnisses der Arbeit Licht auf das Genomodell 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« (Roloff 1915, 1151), geleistet werden und stellt damit die Fähigkeit der »Selbstüberwindung« (ebd.) unter Beweis. In Anknüpfung an die christliche 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.« (Schmid 1859, 225) 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 schlachtweg »erledigt« ist, so fungiert Arbeit nicht nur als »Mittel der Erziehung« sondern auch als ihr »Zweck« (ebd.). 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« (ebd.) ist. In diesem Wandel existieren zwar weiterhin die Lösungen einer klassischen Arbeitsethik – wahre Arbeit dürfe nicht von den fragwürdigen Motiven des »Eigennutzes« oder des »Ehrgeizes« (ebd.) 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.<sup>1</sup> Was von der Arbeit ferngehalten werden muss, müsse sich »nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnötig und unwirklich« (ebd.) 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.« (Luhmann 1996, 32)

*Die Elemente der Freiheit.* 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 ›erlöste 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.« (Schiller 1795, 88) 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« (Rein 1908, 714), »das Spiel ist ein Akt geistiger Freiheit« und »vermittelt in

---

1 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.« (Foucault 2006a, 34)

zwangloser Weise das Gesetz« (Hoffmann 1930, 216 u. 219), »das Freiheitsbewußtsein des Spielenden« wird nicht beeinträchtigt vom »Zwang der Spielregel, der vom Spielenden in freier Tat bejaht wird.« (Schwartz 1931, 687) Diese vorübergehende Überwindung der Dichotomie von Freiheit und Zwang wird von einer spezifischen Gefühlslage begleitet, die als »Befriedigung«, »Freude« (Schmid 1873, 88 u. 92) oder »Lust« (Schmid 1859, 225) beschrieben wird, welche die »in sich selbst genussreiche Betätigung« (Rein 1908, 705) des Spiels gewährt. Zu den strukturellen Voraussetzungen dieses »Lustcharakter[s]« (Dannemann 1911, 1625) 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« (Rein 1908, 713); »nirgends entwickelt sich die Individualität und der Charakter des künftigen Mannes so entschieden« (Rolfus 1864, 613) 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« (Hoffmann 1930, 214), der »natürlich[e] Schaffens-, Erfindungs-, Entdeckungstrieb« (Rein 1905, 165) bekomme Raum und wo »an die Stelle des Zwangs von außen die eigenen Triebkräfte der Seele treten«, gelinge es, latente »Kräfte wachzurufen« (Schmid 1859, 723). Da es im Spiel um eine formbildende, gestaltende Kraft gehen soll, wird seit Jean Pauls 1806 erschienener Erziehungslehre »Levana« (Paul 1967) gerne der an sich formlose Sand als das genuine Material der kindlichen Spielproduktivität bemüht (vgl. Rein 1908, 715; Rolfus 1864, 612) und die uns immer noch vertraute Warnung bezüglich der Spielgeräte ausgesprochen: »Aber an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie« (ebd., 605)! »[N]icht zu viel Spielzeug! Und kein Phantasie ertötendes Spielzeug!« (Rein 1908, 715) lauten die besorgten Lösungen, die im Spiel das genuine Produktionsverhältnis der kindlichen »Schöpferkraft« (Hoffmann 1930, 213) erkennen (vgl. Esser 2013, 86f.). 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 Kriegsschauplätze<sup>2</sup> zu erschaffen: »der kleine Ausschnitt [...] rundet sich

<sup>2</sup> Ein »unverkrampftes« Verhältnis der Pädagogik zu allen Arten von Kriegsspielzeug zeigt sehr anschaulich der Artikel »Spielzeug in der Kriegszeit« (Groß 1914), der in der Dezemberausgabe der »Arbeitsschule« erschienen ist. Das pädagogische Feingefühl

zu einem Ganzen.« (Schwartz 1931, 688). Die »Ungebundenheit« und »frei[e] Beweglichkeit« (Rein 1908, 703) der Spielwelt, das »Losgelöstsein von der Realität und ihren Grenzen« (Hoffmann 1930, 214) markieren das Spiel als ein in sich geschlossenes System, dessen Freiheit und Produktivität nicht ohne seine Abkopplung zu denken sind.

## Das Spiel als System

*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« (Hoffmann 1930, 214) oder als »Scheinwelt« gegen die »Wirklichkeit« (Rein 1908, 707), 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« (Petzold 1874, 30), 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

---

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., 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., 355)

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.<sup>3</sup> Damit verarbeitet die Differenz von Spiel und Arbeit nicht nur die übergeordnete Differenz des Schulsystems zu anderen gesellschaftlichen Systemen (vgl. Luhmann 1996), sondern birgt zudem die Möglichkeit, diese Differenz als pädagogisch lösbarer Paradoxie zu entfalten.

*Erziehen und Auslesen.* 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« (Luhmann 1996, 26) 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« (Luhmann 2004a, 29) 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

3 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 1906); dazu ausführlicher: Heßdörfer (2015).

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« (Wörle 1835, 22). 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.

*Testen und Spielen.* Wo sich die Auslese von der ›digitalen‹ Codierung in gute/schlechte Schüler entfernt und sich auf das eher ›analoge‹ Register individueller Eignung verlegt (vgl. Gelhard 2012), macht sie sich anschlussfähig für das Spiel. Immer wieder betonen die pädagogischen Erläuterungen der Spielaktivität 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.« (Frey 1918, 385f.) Schon Fröbel, als Pionier der pädagogischen Wissenschaft vom spielenden Kind, hat diese Übersetzungsfunktion des Spiels in der »Dreieinigkeit von dem Unsichtbaren – Unsichtbar-sichtbaren und Sichtbaren« (Fröbel 1993, 32) 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« (Hoffmann 1930, 211), 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« (Fröbel 1993, 32) 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« (Rolfus 1864, 613), und damit die »ersten Proben des Talentes« (Fischer 1918b, 244) gewährt. Doch das Spiel, das lesbare Zeichen von den Anlagen seiner Spieler produziert und »vermittelst seiner Beobachtung« die Frage beantwortet, »zu welchem Handwerk oder welcher Kunstfertigkeit sich das Kind eignet«

(Rein 1905, 167), öffnet sich nicht nur auf die Zukunft hin, sondern deutet zugleich die Konturen einer ›offenen‹ Testsituation an, welche die Freiheit der Getesteten mit einbezieht. Eben dieses Freiheitmoment ist innerhalb der klassischen Testpsychologie, die Anfang des 20. Jahrhunderts einen enormen Aufschwung erlebt und Einzug in pädagogische Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse hält (vgl. Zenderland 2001), nur zu geringen Teilen vorhanden und wird unter dem Schlagwort der »Mechanisierung« (Stern 1926, IX) auch häufig beklagt. In standardisierten Testverfahren kommen Schüler tendenziell als ›triviale Maschinen‹ vor, deren Wissen binär auf vorhanden/nicht-vorhanden 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« (Stern 1920, 3) unter Beweis stellen –, bietet die ›Ludifizierung‹ des Tests die Alternative zu seiner zunehmenden Mechanisierung.<sup>4</sup> 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.« (Stern 1926, 126) Zu Beginn des Test-Spiels präsentiert dessen Leiter »den (aus zwei hohlen Halbkugeln bestehenden Ball), öffnet ihn, legt vor den Augen des Pg. [Prüflings, FH] 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 iß den Bonbon auf! Du kannst dazu alles nehmen, was hier auf dem Tisch liegt!« (Ebd., 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 soll (ebd., 126) –,

---

4 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.

Abb. 3: Der *›Bogensche Käfig‹*

Stern, William (1926): Methodensammlung zur Intelligenzprüfung,  
S. 126

involviert auch die organisierte Bemühung um das kindliche Spiel Elemente der Testung. So führt ein Artikel über »Spielzeuge als Erziehungsmittel« (Frey 1918) 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 ermöglichen und damit Wohnzimmer in informelle Testräume verwandeln (ebd., 375). 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« (ebd., 373) gestatteten Einblick in die »Resonanzbedingungen, die das Spielzeug im Geistes- und Triebleben« (ebd., 374) 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 korrumpern: »Die Spielzeuge dürften [...] nicht den Charakter von Apparaturen für Reaktionsversuche annehmen.« (Ebd., 375) Gera-

de 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« (Stern 1926, IV) zu versichern – genauso wie jede Testsituation das Eindringen des Ernstfalls beschränken muss, um die feine Linie um das »Spielparadies« (Frey 1918, 375) 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« (Hoffmann 1930, 209) – 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« (Münch 1842, 621). 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« (Rein 1908, 721) verwandelt.

## Das Spielgeld der Schule

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*« (Kant 1977a, 711) 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« (Schaller 1861, 6) 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« (Hoffmann 1930, 217 u. 219) werden zu lassen oder gar eine »gefährliche Spielleidenschaft« zu entfesseln, »die bis zu einem rauschähnlichen Zustand gehen kann« (Rein 1908, 716)? Neben dieser Aushandlung des richtigen Maßes<sup>5</sup> 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 Gewinns zugunsten seiner jenseitigen Erwartung aufkündet.<sup>6</sup> 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,

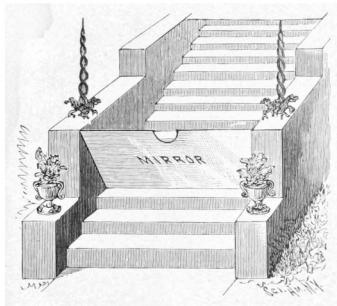
---

5 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‹ Austarieren des Maßes (vgl. Link 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 Spieldisposition und Gesundheit. Das normal-gesunde Kind spielt, während das anormal-kranke Kind am Mangel der Spieldisposition 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 spielt.« (Schaller 1861, 2) »Ein Kind, das nicht spielt, ist entweder physisch oder psychisch krank.« (Petzold 1874, 299)

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

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 »scheinhafe[n] Betätigung« (Hoffmann 1930, 215) 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 der 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.





Potentiale treten nur auf der Schwelle ihrer Realisierung in Erscheinung und existieren außerhalb dieser allein im Reich der Vermutung, der Unterstellung und der Prognose – auf jeden Fall im unsichtbaren Reich unterhalb des Aktuellen.