

# DIPLOMARBEIT

## **Das freie Spiel als Chance für künstlerische Schaffensprozesse**

Eine Untersuchung der Potentiale, Herausforderungen und  
Voraussetzungen des freien Spiels in der Kunstpädagogik

**Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades  
„Mag.a art.“ (Magistra artium)**

in den Studienrichtungen  
Lehramtsstudium Unterrichtsfach Textiles Gestalten und  
Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung

eingereicht an der Universität für angewandte Kunst Wien  
am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung bei  
ao.-Univ.-Prof. Mag.art. Dr.phil. Marion Elias

vorgelegt von  
**Anja Ray Alturban**  
Wien, im Jänner 2019

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit,  
dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die  
angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner  
unerlaubten Hilfen bedient habe,  
dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin / einem  
Beurteiler zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit  
vorgelegt wurde,  
dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

## **Danksagung**

Ich bedanke mich bei Frau Prof. Adelheid Call, die mir ihr Vertrauen schenkte und die Möglichkeit gab, in ihrem Seminar frei zu spielen. Dies wurde für mich eine zu einer grundlegenden Erfahrung mit der Auseinandersetzung meiner kreativen Prozesse im Spiel. Ich bedanke mich außerdem bei Frau Prof. Marion Elias, die sich meinem Thema angenommen hat und bereit war es zu betreuen. Der größte Dank gilt meinem Mann Dominik Alturban, der mich während dieser gesamten Zeit immer motiviert, mich auf allen Ebenen unterstützt und positiv bestärkt hat. Ohne meine Eltern, Barbara und Oswald Alturban, die mir zusätzlich zu ihrer emotionalen Unterstützung, besonders bei der Betreuung meiner Tochter geholfen haben, hätte ich meine Arbeit nicht fertigstellen können. Ich bedanke mich bei meiner Tochter Nalia, die für mich die größte Motivationsquelle war. Herzlichen Dank an alle meine Freunde, die mir in dieser Zeit immer ein offenes Ohr geschenkt oder mir mit interessanten Gesprächen weitergeholfen haben.

# Inhalt

Einleitung	6
Persönlicher Bezug zum Thema	7
Die eigene Arbeit	9

## Kapitel I

<b>1. Theoretische Grundlagen des Spiels</b>	11
1.1 Wahrnehmung des Spiels ab dem 18. Jahrhundert	12
1.2 Spiel in der Sprache	14
1.3 Merkmale, Theorien und Definitionsversuche	16
Sinn und Zweck des Spiels	16
Freiheit, Freiwilligkeit und Lust	25
Bewegung	27
Raum	27
Zeit	27
Kreativität	29
1.4 Psychologische und psychoanalytische Betrachtungsweisen	30
1.5 Das Spiel aus pädagogischer Sicht	36
Historischer Überblick über die Spielpädagogik	36
Reformpädagogische Ansätze	43
Montessoripädagogik	43
Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik	44
Spielpädagogik im Nationalsozialismus	44
Spielpflege nach Erika Hoffmann	46
Pädagogisierung des Spiels und Ludifizierung der Pädagogik	48

## Kapitel II

<b>2. Kunst und Spiel</b>	50
2.1 Das Spiel in der Kunst der Moderne	50
2.2 Dadaismus	51
Spiel und Zufall im Dadaismus	58
Spiele mit der Sprache	59
Werkbeschreibungen	64
Hans Arp - Ohne Titel	64
Marcel Duchamp - Fountain	65
Max Ernst - Die chinesische Nachtigall	67
Hannah Höch - Schnitt mit dem Küchenmesser	68
Man Ray - Geschenk	70
2.3 Überlegungen zum Verhältnis von Kunst und Spiel	71
Wenn Kunst und Spiel eins werden	74

## Kapitel III

<b>3. Spielen im Unterricht</b>	76
3.1 Die Zielgruppe	76
3.2 Kreativität	78
Was ist Kreativität?	78
Kreativität und Intelligenz	79
3.3 Potenziale des Spiels	80
3.4 Spielen im Unterricht	81
3.5 Spielen als Motor für künstlerisches Tun	86
3.6 Bedingungen schaffen	87
Soziale und emotionale Blockierungen	87
Blockierungen durch die Gesellschaft und den Unterricht	88
Persönlichkeitsspezifische Blockierungen	88
3.7 Förderung der Kreativität im Unterricht	90
3.8 Die „Spielunterrichtseinheit“	91
Was das Spiel können soll	92
Grundsätze der Spielförderung nach Karl Heinz Braun	92
Aufbau	93
Risiken vermeiden	93
Ins Spiel eingreifen	93
3.9 Legitimierung des Spiels im Unterricht anhand der Bildungs- und Lehraufgabe der AHS-Oberstufe	95
4. Zusammenfassung und Ausblick	98
5. Schlussbetrachtungen	100
 Literaturverzeichnis	 103
Abbildungsverzeichnis	106

## Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen spielen als treibende Kraft für Kreativität und, in Folge dessen, als Motor für künstlerische Schaffensprozesse angesehen werden kann.

Ausgehend von meinen Erfahrungen mit dem Spiel und meiner persönlichen künstlerischen Arbeit, untersuche ich auf den folgenden Seiten die Potenziale des Spiels im Kunstunterricht. Ich lege meinen Schwerpunkt auf den Unterricht von Jugendlichen in Oberstufen-Klassen allgemeinbildender höherer Schulen.

Der erste Teil widmet sich den theoretischen Grundlagen des Spiels. Dabei werden Definitionsversuche und Theorien des Spiels verglichen und die Wesensmerkmale des Spiels herausgefiltert. Um das Spiel möglichst umfassend zu ergründen, ziehe ich zusätzlich psychologische Betrachtungsweisen heran und erläutere die pädagogische Sicht auf das Spiel in einem historischen Überblick.

Im Fokus des zweiten Kapitels steht die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Kunst und Spiel und eine Erörterung der spielerischen Arbeitsweisen des Dadaismus.

Darauf aufbauend werden im dritten Teil die Möglichkeiten des Spiels im Unterricht untersucht. Es werden Vorgehensweisen beleuchtet die das Spiel in den Unterricht inkludieren, und auf die Förderung von Kreativität und den Abbau von Blockierungen eingegangen.

Ein Fazit und kurzer Ausblick auf die Potenziale des Spiels im Kunst- und fächerübergreifenden Unterricht beschließen die Arbeit.

## Persönlicher Bezug zum Thema

Bevor ich mich dazu entschied Kunstpädagogin zu werden, studierte ich Grafik Design. Ich verbrachte viele Jahre in höheren kunstvermittelnden Bildungseinrichtungen. Mit meiner wachsenden Professionalisierung ging etwas Wichtiges immer weiter verloren: meine Lust am künstlerischen Tun.

Sie war der Grund, weshalb ich als junge Erwachsene überhaupt auf die Idee kam, eine Ausbildung im künstlerischen Bereich zu beginnen. Ich liebte es kreativ tätig zu sein, einfach zu tun, ohne große Vorbereitung, ohne viel „Drumherum“. Als Kleinkind spielte ich, wie es alle Kinder tun, den ganzen Tag mit größter Freude. Mein Bruder und ich bauten Schiffe, Autos und Häuser aus den Kissen unserer Sofas. Wir schlüpfen in alle erdenklichen Rollen und ließen uns immer von unserem Interesse leiten.

Auch später beschäftigte ich mich besonders gerne auf kreative Weise – was bei Kindern und Jugendlichen alles andere als ungewöhnlich ist. Ich nutzte einfach die Dinge, die mir zur Hand waren. Ich zeichnete viel, machte Collagen, bekritzelte Zeitschriften, verzierte meine Hände und Arme mit Ornamenten, sogar das Obst in der Küche bemalte, beschriftete oder veränderte ich auf irgendeine Art. Ich nähte mir an einem Abend ein Kleid aus einer alten Bluse meiner Mutter, am Nächsten nutzte ich die Stoffreste für eine Mixed-Media-Collage. Ich fotografierte die Details meiner Jeans und bewegte Lichter in der Dunkelheit, um „Lichtmalereien“ abzulichten. Ich knetete das weiche Wachs von Kerzen zu Figuren und schuf Skulpturen aus der Alufolie meines Jausenbrottes. Wenn ich in der Natur war, benutzte ich Zweige und umwickelte diese mit langen Grashalmen oder machte ein Art Webrahmen daraus. Ich sammelte Blätter in leuchtenden Farben, um sie für ein Bild zu benutzen, und kratzte mit Steinen auf dem Boden, um Linien zu erzeugen. Wenn jemand auf dem Tisch Salz oder Mehl verschüttet hatte, malte ich darin mit meinem Finger Porträts. Ich schrieb Gedichte und erfand Lieder. Am Strand gestaltete ich stundenlang Sandskulpturen und im Winter benutzte ich die schmutzige Scheibe unseres Autos als Leinwand. Ich wühlte in der alten Kostümkiste meiner Eltern, um mich in ein anderes Wesen zu verwandeln oder ich schminkte mich stundenlang, als

wäre ich auf einem Filmset. Ich glaube, ich experimentierte mit allem, was ich in unserem Zuhause finden konnte. Dann begann ich mein Studium und nach und nach verlor ich diesen inneren Drang Kunst zu schaffen. Der Druck auf einer Universität Kunstwerke abliefern zu müssen, nahm mir den Spaß daran und führte bei mir zu einer totalen Blockade meiner Kreativität.

Vor ein paar Jahren begann ich neben meinem Studium Kunstkurse für Kinder unter fünf Jahren anzubieten. Fast drei Jahre lang spielte, malte und kreierte ich mit ihnen. Durch diese Aufgabe bemerkte ich, was ich verloren hatte und verschärfte mein Interesse am freien Spiel. Ich war begeistert von der Leidenschaft, Konzentration und Überzeugung mit der die Kinder sich künstlerisch ausdrückten. Gleichzeitig spürte ich eine große Sehnsucht danach, wieder so frei sein zu können, wie es diese Kinder waren: frei von den Gedanken, die ständig das Tun legitimieren wollen und frei von jeglichem Druck und Zwang, einem bestimmten Anspruch gerecht werden zu müssen.

Gegen Ende meiner Zeit an der Universität wollte ich mein Interesse am Spiel in einem Projekt testen. Die Professorin Adelheid Call zeigte Interesse an meiner Idee und gab mir die Möglichkeit in ihrem Seminar „Materialkultur“ völlig ohne Erwartungsdruck zu spielen.

Auf die Ergebnisse und die Vorgehensweise bei dieser künstlerischen Arbeit möchte ich im nächsten Punkt eingehen.

In Hinblick auf meine zukünftige Tätigkeit als Pädagogin fühlte ich mich verpflichtet, meine Erkenntnisse als Anlass zu nehmen, um die Möglichkeiten und Potentiale zu ergründen, die das Spiel im Kunstunterricht bieten könnten.



# Die eigene künstlerische Arbeit

## Kleiderspiele



**Abb. 1**

Anja Alturban / Kleiderspiele / Videoinstallation

In meiner Arbeit „Kleiderspiele“ erforschte ich den spielerischen Zugang zur Entwicklung eines künstlerischen Projekts. Der Fokus lag auf dem Prozess der Ideenfindung, der sich durch das Spielen mit dem Material ergab.

Die Fragestellung war beim Spielen zu Beginn noch offen und entwickelte sich durch die Beschäftigung mit dem Material. Diese Fragen konnten sich finden, wieder verlieren und im Laufe des Spiels verändern.

Ich bemerkte, dass es mir anfangs schwer fiel, mich von meinen eigenen Erwartungshaltungen und dem Gefühl etwas Sinnvolles schaffen zu müssen zu lösen. An seine Stelle trat jedoch bald ein Gefühl von purer Lust und Freude am Tun, wie ich es schon lange nicht erlebt hatte. Ich hatte das Gefühl ein Feuerwerk von Ideen zu verspüren.

Ich spielte mit Kleidungsstücken, die ich zuhause fand, und versuchte diese auf unterschiedliche Arten mit meinem Körper in Verbindung zu bringen.

Sobald ich mit dem Spielen begann, tauchten unzählige Fragen in meinem Kopf auf. Es waren Fragen bezüglich des Materials und seiner Beschaffenheit, darüber wie sich die Kleidungsstücke verformen oder was mein Körper zulassen würde. Durch das Verdrehen, Umstülpen, Umwickeln, Dehnen, Falten, Raffen und Binden entstanden neue Formen und Volumen, Schläuche, Gänge und Taschen.

Durch das Spielen entwickelten sich mehr als extravagante, unsinnige oder fantasievolle Kleidungsstücke. Es entstanden textile Skulpturen, die durch die materiellen Einschränkungen meinen Körper veränderten.

Einmal verformten Ausbuchtungen mein Körperbild, andere Male schnürten Nähte meine Bewegungsfreiheit ein oder verwiesen Öffnungen auf Körperöffnungen. Hosenbeine verlängerten optisch meine Arme, Ärmel wurden zu Taschen, Pullover zu Hosen, Hosen zu Jacken und Kleider zu Kopfbedeckungen. Durch das freie Spiel mit dem Material entstand ein Bewusstsein über die Prozesse meiner persönlichen Ideenfindung und Kreativität. Parallel zu der Entwicklung der Kleidungsskulpturen, versuchte ich diese inneren Prozesse der Kreativität zu reflektieren und bewusst wahrzunehmen.

Am Ende entstand, neben den Fotos der Kleidungsskulpturen und dem Film „Kleiderspiele“, auch ein neues Bewusstsein über die Notwendigkeit des Spiels für meine kreativen Prozesse.

# KAPITEL I

## 1. Theoretische Grundlagen des Spiels

In diesem Kapitel beziehe ich mich großteils auf das Werk *Theorien des Spiels*<sup>1</sup> von Hans Scheuerl und zitiere aus den darin gesammelten Thesen von Karl Bühler, Friedrich Fröbel, Karl Groos, Immanuel Kant, Johann Christoph Friedrich Guts Muths, Jean Piaget, Jean Jaques Rousseau, Friedrich Schleiermacher, Herbert Spencer und Ernst Christian Trapp. Scheuerls Studienbuch enthält Texte von 28 Autoren vom 18. Jahrhundert bis 1974 und bietet einen hervorragenden Überblick über Gedanken rund um das Thema Spiel.

Außerdem ziehe ich unter anderem die Arbeiten von Frederik Buytendijk, Johan Huizinga, Friedrich Schiller, D.W. Winnicott und Hans Mogel für die Darstellung der theoretischen Grundlagen heran.

### **Was bedeutet es zu spielen?**

Spielen ist für den Menschen, vor allem im Kindheitsalter, selbstverständlich. Im Erwachsenenleben ist das Spiel im Sport sowie in Kultur und Freizeitbeschäftigungen zu finden. Man begegnet dem Spiel auf der ganzen Welt, in jedem Kultur- und Gesellschaftskreis, beim Mensch und sogar bei gewissen Tierarten. Dabei denkt man selten darüber nach, was spielen eigentlich bedeutet, wieso wir es tun und was sein Sinn ist.

Wenn man in unserer Gesellschaft vom Spielen spricht, denkt man an Gesellschafts- und Strategiespiele oder sportliche Mannschaftsspiele mit fixen Regeln, Gewinnern und Verlierern. Diese stehen im Gegensatz zum freien Spiel, das ganz ohne Regeln auskommt und oft als nutzlose Tätigkeit oder als fantasievolles Kinderspiel empfunden wird, das dazu dienen soll sich die Langeweile zu vertreiben.

---

<sup>1</sup> Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955)

Hans Scheuerl<sup>2</sup> stellt die Frage was wir unter Spiel zu verstehen glauben? Ist es eine Tätigkeit, eine Haltung, oder eine subjektive Einstellung? Ist das Spiel ein natürlich ablaufender Prozess oder eine Zwangshandlung mit einer unbewussten Funktion? Ist das Spiel ein Ausdruck kreativer und selbstständiger Freiheit?<sup>3</sup>

Beim Spielen beschäftigt sich der Mensch oder das Tier im Raum zu seinem eigenen Vergnügen. Es bietet einem die Möglichkeit Ebenen der Wirklichkeit auszuloten und einen Zugang zur Welt oder zu sich selbst zu finden. Der Fantasie sind im Spiel keine Grenzen gesetzt. Eine fantastische Welt kann konstruiert werden, man kann in andere Rollen schlüpfen. Durch Rollenspiele und Versuche sich in andere Persönlichkeiten oder Wesen hineinzufühlen, kann man Empathie üben. Auch die Umwelt wird in das Spiel miteinbezogen oder mit Spielpartnern interagiert. Die Kommunikation ist für das Spiel unerlässlich, gleich ob diese mit Dingen, Gedanken, Personen oder Tieren stattfindet. Außerdem ist zu beobachten, dass das Spiel, im Kontrast zu seinem Ruf, sehr wohl Ernst in sich trägt. Es kann mit voller Ernsthaftigkeit gespielt werden. Der Ernst liegt jedoch im Engagement, nicht aber in einer Angst vor dem Ergebnis des Spiels oder dessen Folgen.

## 1.1. Wahrnehmung des Spiels ab dem 18. Jahrhundert

Das 18. Jahrhundert, das man auch als das pädagogische Jahrhundert bezeichnet, kam Hand in Hand mit dem Beginn des bürgerlichen Zeitalters. Arbeit und Freizeit wurden klar von einander getrennt, ebenso wie die Kindheit von der Jugend und dem Erwachsenenalter.

Erklärungen sowie Deutungen des Spiels und den Gedanken, Kindern ihr Spiel lassen zu müssen, gibt es zwar schon seit der Antike, doch erst im 18. Jahrhundert beschreibt man das Spielen als Naturrecht der Kinder. Trotzdem sind moralische und disziplinierende Aspekte im pädagogischen Jahrhundert nicht

---

<sup>2</sup> Hans Scheuerl \* 17. Januar 1919 in Berlin; † 5. Mai 2004 in Hamburg, war Professor der Erziehungswissenschaft.

<sup>3</sup> Vgl.: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.12.

wegzudenken. Es wird unterschieden in „unehrbare“ und „ehrbare“ Spiele und in Spiele, die verweichlichen oder zu Tapferkeit prägen würden.

Der Gedanke, dass Spiele den Charakter des Menschen offenbaren, ist vorherrschend und somit auch die Frage danach, wie man das Spiel nutzen könne, um Kinder zum Lernen zu „überlisten“ oder sie zu nützlichen Bürgerinnen und Bürgern auszubilden. Das 18. Jahrhundert bringt aber auch den Gedanken mit sich, dass das Spiel auch ohne Überlistung zum Lernen seinen eigenen Erfahrungswert und Übungszweck habe und spielerisch die Sinne, den Verstand und die Kräfte schule. Die Überlegung, das Spiel bringe Harmonie ins Leben, sowie die Idee der ästhetischen Bildung im Spiel, entstanden in der Klassik und Romantik.<sup>4</sup>

Ab dem 19. Jahrhundert wird der Blick auf das Spiel fokussierter. Man wendet sich von den umfassenden Gesamtdeutungen ab, die im 18. Jahrhundert vorherrschend waren. Die Biologie und die gerade entstehende Psychologie versuchen das Spiel unter ihren Gesichtspunkten zu erklären. Das Spiel wird in seine Einzelfunktionen geteilt und auf physiologischer und psychologischer Ebene erklärt, wobei diese an schon bestehende Theorien, wie die des Kraftüberschusses, der Erholung oder der Abreaktion, angelehnt werden. Spiele werden erstmals als Illusion und als bewusste Selbsttäuschung betrachtet und das Verhalten der Kinder im Spiel wird wissenschaftlichen Beobachtungen unterzogen.

Im 20. Jahrhundert führte sich die Vertiefung auf psychologischer, sozialwissenschaftlicher und psychoanalytischer Ebene fort. Gedanken der Illusion, des „so tun als ob“, des Imaginieren und des Hineinfühlen in andere Realitäten begleiten die Theorien, die über das Spiel entstehen. Es wird nach Problemfällen im kindlichen Leben und nach Mitteln der Behandlung und Diagnose gesucht. Das Spiel wird hauptsächlich als psychisches, innersubjektives Geschehen definiert, das sich gelegentlich auch außersubjektiver Gegenstände bedient, aber immer im Dienste der Lustgewinnung des „Ichs“ steht.<sup>5</sup>

Ab den 1930er und 1940er Jahren entstehen wieder vermehrt Werke, die das Spiel als Gesamtes aus phänomenologischer und anthropologischer Sicht zu

---

<sup>4</sup>Vgl.: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.13-16.

<sup>5</sup> Vgl.: Ebd. S.74-79.

deuten versuchen. Es wird jedoch vielmehr danach gefragt, was die Ursachen und Gründe des Spiels seien, anstatt zu erklären zu versuchen, was das Spiel an sich ist.<sup>6</sup>

## 1.2. Spiel in der Sprache

Wenn man einen Blick darauf wirft, wie das Spielen in der Alltagssprache verwendet wird, fällt schnell auf, dass seine Bedeutung meist im Gegensatz zur Arbeit und dem Ernst steht.

In der Sprache, eine der großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens, ist das Spiel zu finden - einerseits als Wort mit verschiedenen Bedeutungsinhalten, andererseits in der Ausübung der Sprache an sich. Beim Sprechen wechselt unser Geist spielend zwischen Materiellem und Geistigem.<sup>7</sup> Huizinga beschreibt dies folgend: *„Hinter einem jedem Ausdruck für etwas Abstraktes steht eine Metapher, und in jeder Metapher steckt ein Wortspiel.“*<sup>8</sup>

Das Spiel im alltäglichen Sprachgebrauch kann in verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden: um Lug und Betrug auszudrücken, Heuchelei oder geschickt zu beschreiben oder wenn von Leichtsinn, Spaß oder Vergnügen die Rede ist. Der Satz „zu wissen was gespielt wird“ stellt das Spiel in einen negativen Zusammenhang, indem es für einen unaufrichtigen, heuchlerischen Plan steht, der durchschaut wurde. Ähnlich wie bei der Aussage „Das Spiel ist aus“, bei der das Spiel den Charakter von etwas Verbotenem oder gar Kriminellem bekommt. Anders hingegen ist seine Bedeutung, wenn jemand davon spricht, „das Leben aufs Spiel zu setzen“. Das Spiel wird Ausdruck von Leichtsinn und unvorsichtigem, fahrlässigem Verhalten. Wenn man etwas „spielend lernt“ oder

---

<sup>6</sup> Vgl.: Ebd. S.132.

<sup>7</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstribe. Berlin: Kurt Wolff Verlag / Der neue Geist Verlag 1933. S.39.

<sup>8</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 24. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 2015. (Erstausgabe 1938) S. 13.

„spielend mit einer Situation umgeht“, steht das Spiel dafür, etwas besonders leicht und schnell, ohne besondere Schwierigkeiten zu meistern.<sup>9</sup>

Wenn wir den Ursprung der Bedeutung des Wortes „Spiel“ suchen, kommen wir zur mittelniederländischen Sprache und dem älteren Westgermanischen. Diese meinen mit dem Spiel, dass sich etwas in einer zuckenden Bewegung befindet, flimmert, sich hin und her bewegt oder hüpf, besonders vor Freude. Es beschreibt spontane aus sich selbst auftretende Bewegungen.<sup>10</sup> Das wird auch im heutigen Gebrauch deutlich, wenn „das Licht auf der Wasseroberfläche spielt“ oder „der Regen am Fenster spielt“. Dies sind Bezeichnungen für unberechenbare, tanzende Bewegungen.<sup>11</sup>

Sich zu spielen kann also negativ konnotiert sein, als Beschreibung dafür dienen, etwas, das Ernst erfordert zu leicht zu nehmen, aber auch bedeuten sich auf eine kreative und spontane Weise und mit Mühelosigkeit mit etwas zu beschäftigen. Die Aussage, die viele aus ihrer Kindheit kennen, „zuerst die Arbeit dann das Spiel“, stellt das Spiel ganz klar in Gegensatz zu einer ernsthaften Tätigkeit, die getan werden muss. Es kann aber gleichzeitig auch als positive Belohnung verstanden werden. Trotz dieser Gegenüberstellung zur Arbeit gibt es Berufe, bei denen das Spielen als Ausübung ihrer Tätigkeit Berechtigung hat. So ist es zum Beispiel, wenn ein Musiker sein Instrument oder eine Schauspielerin ihre Rolle spielt.

---

<sup>9</sup> Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. Von den frühen Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2008. (Erstausgabe 2001) S.5.

<sup>10</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.18ff.

<sup>11</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.39.

### 1.3. Merkmale, Theorien und Definitionsversuche des Spiels

#### Sinn und Zweck des Spiels

*“Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.”<sup>12</sup> Friedrich Schiller*

Menschen sind nicht die einzigen Lebewesen, die spielen. Dieses Phänomen ist bei allen „höheren Lebewesen“ zu beobachten. Da sie dies schon lange bevor es den Menschen gab getan haben, ist für Johan Huizinga<sup>13</sup> ganz klar: das Spiel gab es schon bevor es die Kultur gab.<sup>14</sup>

Diese *reinen* Spielformen, wie man sie von Kleinkindern aber auch Tieren kennt, seien bei Erwachsenen laut Buytendijk<sup>15</sup> selten zu finden, da Erwachsene mehr Distanz zum Vitalen hätten und versteifter wären. Alle Handlungen erwachsener Menschen sind zielgerichtet und schließen somit das reine Spiel aus. Es tritt also mit zunehmendem Alter immer mehr in den Hintergrund.<sup>16</sup> Huizinga meint, die Menschen hätten diesem ursprünglichen Spiel auch nichts grundlegendes hinzugefügt, da auch bei Tieren alle wesentlichen Züge des Spiels zu finden sind. Der Mensch jedoch, entwickelte das Spiel weiter, zu Wettkämpfen, Zeremonien und Aufführungen. Letztere bezeichnet er als höhere und entwickeltere Stufen des Spiels.<sup>17</sup> Im Leben der Erwachsenen ist das Spiel demnach als soziologische Spiele, Volksfeste, Scheinkämpfe, Tanz, Theater, Musik, Sport, Schach oder Lotterie zu finden.<sup>18</sup> Johan Huizinga beschränkt sich auf genau diese, also die *höheren Formen des Spiels* und lässt die *primitiven Spiele*, wie er sie bezeichnet, also die Spiele der Säuglinge oder junger Tiere in seiner Bearbeitung

---

<sup>12</sup> Schiller, Friedrich: 15. Brief. (1793). In: Henckmann, Wolfhart (Hg.): Friedrich Schiller. *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*. München: Wilhelm Fink Verlag 1967. S.131.

<sup>13</sup> Johan Huizinga \* 7. Dezember 1872 in Groningen; † 1. Februar 1945 in De Steeg bei Arnhem, war niederländischer Kulturhistoriker.

<sup>14</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 9.

<sup>15</sup> Frederik Jacobus Johannes Buytendijk \* 29. April 1887 in Breda; † 21. Oktober 1974 in Nijmegen, war ein niederländischer Anthropologe, Biologe, Psychologe, Physiologe und Sportmediziner sowie einer der Begründer der psychologischen Anthropologie.

<sup>16</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.51.

<sup>17</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 9.

<sup>18</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.54f.



aus.<sup>19</sup> Er fasst das Spiel in seinem Werk „*Homo Ludens*“ als Kulturerscheinung auf und nicht in erster Linie als biologische Funktion und behandelt es mit den Mitteln kulturwissenschaftlichen Denkens.<sup>20</sup>

Huizinga kritisiert, dass niemand die „*primäre Qualität*“ des Spiels thematisieren würde, unter der er den „*Witz*“ des Spiels versteht, und er erkennt, dass alle diese Erklärungen eines gemein haben: sie gehen davon aus, „ [ ... ] *Spielen werde wegen etwas anderem betrieben, es diene irgendeiner biologischen Zweckmäßigkeit.*“<sup>21</sup>

Der Sinn des Spiels, das Huizinga als das nicht gewöhnliche Leben bezeichnet, liegt in sich selbst und ist losgelöst von der unmittelbaren Befriedigung von Notwendigkeiten und Begierden. Das Spiel ergänze und schmücke das Leben und ist aufgrund seiner geistigen und sozialen Funktion als Kulturfunktion in der Gesellschaft nicht wegzudenken.<sup>22</sup> Laut Huizinga ist es nicht frei von jeglichem Sinn, obwohl es keinen äußeren Sinn und Zweck verfolgt. Es hat Bedeutung und Sinn in sich selbst und geht über eine rein biologische oder physische Betätigung hinaus, im Gegensatz zum Gehen oder Laufen.<sup>23</sup>

Hans Mogel<sup>24</sup> erklärt 2001 als Merkmal für echtes Spielen, dass dieses seinen Sinn und Zweck in sich selbst tragen muss. Das Ziel und das Ergebnis des Spiels muss das Spielen selbst sein. Gleichzeitig meint er aber, dass Ziele des Spiels sehr wohl festgelegt sein können, sich diese aber im Laufe des Spiels ständig verändern können. Er beschreibt diese Eigenschaft als *variable Zielsetzung*.<sup>25</sup> Er stellt die Frage in den Raum, ob das Spielen von Sport, Schach oder Gesellschaftsspielen, als echtes Spielen bezeichnet werden kann. All diese

---

<sup>19</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 16.

<sup>20</sup> Vgl.: Ebd. S. 8.

<sup>21</sup> Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 10.

<sup>22</sup> Vgl.: Ebd. S. 17.

<sup>23</sup> Vgl.: Ebd. S. 9.

<sup>24</sup> Univ. Prof. Dr. phil. Hans Mogel, ab 1992 Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie an der Universität Passau, ab 1988 universitätsinterne, ab 1996 internationale Forschung zum fundamentalen Lebenssystem der Geborgenheit; Emeritus.

<sup>25</sup> Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. Von den frühen Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2008. (Erstausgabe 2001) S. 2ff.

Spiele werden als Gewinnspiele bezeichnet und verfolgen das fixe Ziel zu gewinnen.<sup>26</sup>

Auch Buytendijk spricht in seinem Werk *„Wesen und Sinn des Spiels“* vom reinen Spielen, das er als die ursprüngliche Form des Spielens bezeichnet und unterscheidet sie klar von Wettspielen oder weiter entwickelten Spielen unserer Kultur.

Frederik Buytendijk erklärte 1933 die Problematik der Wissenschaft mit dem Phänomen Spielen darin, dass immer nach dem Sinn und Zweck dessen gefragt würde. Vielmehr müsse man nach der Ursache des Spiels fragen, da er davon überzeugt ist, dass nicht alles in der Natur Sinn mache.

Im Leben scheint zwar alles einen Sinn zu haben, wir wenden uns dem Sinn und Zweck des menschlichen Tuns zu, aber eher selten dem der Tiere. Die Frage zu welchem Zweck das Tier oder der Mensch spiele, sei laut Buytendijk eine naive Naturbetrachtung. Er bezieht sich bei dieser Aussage unter anderem auf Darwin, der zu erklären versuchte, warum und wie sich Lebensformen und Verhaltensweisen entwickeln. Darwin beschrieb dies damit, dass sich nur diejenigen Arten und Eigenschaften durchgesetzt haben, die für die Erhaltung des einzelnen Individuums und der Art nützlich sind. Er sagt jedoch sich selbst widersprechend, dass sich immer wieder gezeigt hat, dass nicht alle Vorgänge bei Pflanzen und Tieren so gedeutet werden können und es auch Vorgänge gibt, die keinen Zweck zu haben scheinen.<sup>27</sup>

*„Das Spielen der Menschen tritt – wie auch beim Tier – selbstredend, ohne Nachdenken, ohne Willen, ohne Bewusstsein auf. Es kommt aus dem Leben selbst [ ... ]. Der Spieldrang ist so allgemein wie Hunger und Durst und unter Umständen nicht weniger Stark.“<sup>28</sup>*

---

<sup>26</sup> Ebd. S. 5f.

<sup>27</sup> Vgl.: Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.9ff.

<sup>28</sup> Ebd. S.11.

Jean-Jacques Rousseau<sup>29</sup> schreibt im Vergleich dazu 1762 dem Spiel eine elementare Bedeutsamkeit in der Entwicklung des Menschen zu. Er bezeichnet unsere Füße, Hände und Augen als unsere ersten Lehrer der Philosophie und vergleicht diese sinnliche Art zu lernen mit jener sich an Büchern zu bedienen. Er kritisiert *„Bücher an ihre Stelle zu setzen, heißt nicht, uns denken lehren, sondern uns lehren, uns der Vernunft anderer zu bedienen; es heißt uns lehren, viel zu glauben und nie etwas zu wissen“*<sup>30</sup>

Für ihn ist das Spiel dafür zuständig, dem Menschen sein Erfahrungswissen zu lehren – durch das Ausprobieren der Möglichkeiten, die uns unser Körper bietet. Dies ist ein wichtiger Ansatz, der auch ab 1907 in der Montessoripädagogik verfolgt wurde, die das Kind als „Baumeister seines selbst“ bezeichnet. Rousseau behauptet, Beschäftigung und Vergnügen seien beim Kind ein und dasselbe, da es allem was es tut sein Interesse widmet. Es sei eine wohltuende Freiheit und eröffne einen Einblick in die Richtung seines Geistes und den Umfang seiner Kenntnisse.<sup>31</sup>

Guts Muths<sup>32</sup> nennt im Jahre 1796 als rechtmäßigen Zweck allen Spielens die Erholung. Sie sei ein Bedürfnis wie der Schlaf und gründet in dem Verlangen nach Abwechslung der geistigen und körperlichen Beschäftigungen. Jemand, der körperliche Arbeit verrichte, der bräuchte als Ausgleich das geistig fordernde Spiel, das im Sitzen ausgeübt werden kann, wie Schach und Karten-

---

<sup>29</sup> Jean-Jacques Rousseau \* 28. Juni 1712 in Genf; † 2. Juli 1778 in Ermenonville bei Paris, war ein Genfer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Komponist der Aufklärung. Rousseau war ein wichtiger Wegbereiter der Französischen Revolution und hatte großen Einfluss auf die Pädagogik und die politische Theorie des späten 18. sowie des 19. und 20. Jahrhunderts. Viele Wissenschaftler wurden durch dem Rousseau fälschlicher Weise zugeschriebenen Aufruf „Zurück zur Natur!“ beeinflusst. Seine fünf Kinder übergab Rousseau an Waisenhäuser. Dieses Verhalten wird insbesondere in Bezug auf seine Glaubwürdigkeit als pädagogischer Theoretiker schwer kritisiert. In seinem pädagogischem Hauptwerk „Émile oder über die Erziehung“ wird die fiktive Erziehung eines Kindes bis zum Erwachsenenalter beschrieben. Der Zögling soll in seiner Kindheit weitgehend von potenziell negativen kulturellen Einflüssen abgeschirmt werden. Rousseau nennt dies die „natürliche und negative Erziehung“. Das Kind sollte die Möglichkeit haben, sich gemäß seiner Natur, von selbst zu entfalten. Bis das Kind sein Urteilsvermögen ausgebildet hat, soll die direkte Einflussnahme auf seine Entwicklung vermieden werden. Rousseaus Erziehung findet jedoch, paradoxer Weise, hinter dem Rücken des Zöglings statt. Dieser soll das Gefühl haben, selbstständig zu sein und durch Irrtum und Versuch zu lernen. Tatsächlich soll jedoch durch die indirekte Beeinflussung vom Erzieher, der Zögling nach dessen Vorstellungen geprägt werden. Die Erziehung des Zöglings findet zu einem großen Teil in der freien Natur statt. (Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques\\_Rousseau](https://de.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau); Zugriff: 16.1.2019, 13:42)

<sup>30</sup> Rousseau, Jean-Jacques: Spiel als Zwanglose Natürlichkeit (1762). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.21.

<sup>31</sup> Vgl: Ebd. S.23.

<sup>32</sup> Johann Christoph Friedrich GutsMuths \* 9. August 1759 in Quedlinburg; † 21. Mai 1839 in Ibenhain bei Waltershausen, war ein deutscher Pädagoge und Mitbegründer des Turnens.

spiele. Ein anderer, der durch geistige Arbeit erschöpft ist, könne sich beim körperlichen Spiel, wie dem Fechten besonders gut erholen.<sup>33</sup>

Auch Guts Muths führt, ähnlich wie Rousseau an, dass das Spiel nicht sinnfrei sei, da niemand ohne Nutzen oder Sinn handle. Er zieht den Schluss, dass Spiele Übungen für die Jugend oder auch das Alter sein müssen – Übungen, die die Gesundheit fördern, Geduld prüfen, sowie Gedächtnis, Aufmerksamkeit, und Fantasie schulen.<sup>34</sup>

Herbert Spencer<sup>35</sup> stimmt 1855 Friedrich Schiller zu, der sagt, dass spielerische Tätigkeiten, ebenso wie die ästhetischen, keinem lebensnotwendigen Zweck dienen und ihren Sinn in sich selbst tragen. Trotz seiner Überzeugung des Selbstzwecks des Spiels, ist er aber, wie Guts Muths der Meinung, sie können auch als Übung für später benötigte Fähigkeiten dienen.

Herbert Spencers Forschungsergebnisse zum Sinn des Spiels stehen jedoch in starkem Kontrast zu vorher genannten Theorien. Seine Hauptthese dreht sich um die Entladung eines angestauten Kraftüberschusses, der nur bei höheren Tieren und den Menschen zu finden sei. Spencer beschreibt das Spielen auf physiologische Weise. Die Hirnzentren, die nicht genügend ausgelastet sind, würden sich im Spiel entladen. Sie reagieren sich in Scheintätigkeiten, also nicht realen, nachgespielten Situationen ab. Die niederen Tiere, wie er sie nennt, hätten die Eigenschaft alle ihre Energie für lebenserhaltende Maßnahmen, wie die Nahrungssuche, zu verbrauchen. Die höheren Tiere und Menschen hätten durch bessere Ernährung einen Überschuss an Kraft, der über die notwendigen Bedürfnisse hinausreicht. Die Befriedigung im Spiel liegt nach Spencer für den Menschen immer im Sieg. Dies komme daher, da das Spiel ein Nachahmen dieser lebenserhaltenden Maßnahmen sei, bei dem es jedem Lebewesen darum ginge, das Stärkere zu sein.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl.: Guts Muths, Johann Christoph Friedrich. *Belustigung, Erholung und Abwechslung als Reize des Spiels* (1796). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.28.

<sup>34</sup> Vgl.: Ebd. S.29.

<sup>35</sup> Herbert Spencer \* 27. April 1820 in Derby; † 8. Dezember 1903 in Brighton, war ein englischer Philosoph und Soziologe.

<sup>36</sup> Vgl.: Spencer, Herbert. *Spiele als Sekundärbetätigungen bei Kraftüberschuss*. (1855). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.55ff.

Karl Groos<sup>37</sup> sind zwei der wohl ausführlichsten und umfangreichsten wissenschaftlichen Werke zum Spiel zuzuschreiben. In seinen Büchern „Die Spiele der Tiere“ (1896) und „Die Spiele der Menschen“ (1899) versucht er aus allen bisherigen Theorien über das Spiel auf ein Gesamtergebnis zu schließen. Bei all seinen Untersuchungen und Vergleichen kommt er aber auf keine allgemeingültige Erklärung, um das Spiel als Gesamtphänomen zu betrachten. Gross' Schlussfolgerung ist, dass das Spiel seine Ursache in biologischer Notwendigkeit und der Übung für das spätere Leben hat, erklärt aber den „Lebenswert“ des Spiels als den Motor, der die Lust am Spiel antreibt.<sup>38</sup>

Den Lebenssinn des Kulturmenschen sieht Groos in seiner mühevollen, sinnhaften Tätigkeit, seiner Arbeit. Er ist aber davon überzeugt, dass im Spiel ein tieferer Sinn zu finden ist und widmet seine Aufmerksamkeit den Spielen der Kinder und der Tiere. Nach jahrelanger Forschung, Auswertung und in Bezugnahme vorangehender Theorien zum Spiel, beschränkt er den Lebenswert oder auch den Sinn des Spiels auf drei Gesichtspunkte: Die Einübung, die Erholung und die Ergänzung.<sup>39</sup>

In den ersten Lebensjahren hat das Spiel vordergründig die Funktion der Ausbildung. Höhere Lebewesen sind zu Beginn ihres Lebens hilflos im Vergleich zu Lebewesen mit niederer Intelligenz, weil sie lernen sich selbst zu helfen. Das intelligente Tier und der Mensch bilden sich, ohne bewusste Absicht, selbst aus. Diese Selbstausbildung, die „Übung“ findet vor allem im Spiel statt, worin er wie oben erwähnt den Lebenswert sieht.<sup>40</sup>

Bei der Übung im Spiel ist der Instinkt als wegweisend zu betrachten. Diesem fügt Groos jedoch zwei wesentliche Dinge hinzu, die das intelligente Tier und den Menschen zu einem Wesen machen, das sich selbst ausgebildet hat: die Nachahmung und die Freude zu experimentieren. Die Nachahmung dient dazu nicht alles Wissen neu erfinden zu müssen, sondern vorhandenes Wissen der Artgenossen zu erlernen und zu übernehmen. Das Experimentieren ist das Prinzip, in dem der Fortschritt steckt und die Intelligenz gefördert wird. Durch

---

<sup>37</sup> Karl Groos \* 10. Dezember 1861 in Heidelberg; † 27. März 1946 in Tübingen, war ein deutscher Philosoph und Psychologe.

<sup>38</sup> Vgl.: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.54.

<sup>39</sup> Vgl.: Ebd. S.66f.

<sup>40</sup> Vgl.: Ebd. S.67.

das Ausprobieren von verschiedenen Möglichkeiten und dem Hantieren mit Werkzeugen entstehen neue Qualifikationen. Die ersten Bewegungen beim Kind beschreibt er ebenfalls als ein Experimentieren mit den Möglichkeiten des eigenen Körpers, die durch den Instinkt gelenkt zu weiteren Fähigkeiten, wie dem Laufen oder dem Krabbeln, ausgebaut werden. Auch die Sprache würde sich auf diese Weise entwickeln. Durch das anfängliche freudvolle Experimentieren des Säuglings mit seiner Stimme, lernt er sie zu nutzen. An dieser Stelle tritt der Nachahmungstrieb in Bedeutung, der das Kind dazu bringt, die Sprache der Eltern zu imitieren.<sup>41</sup>

Hans Mogel kritisiert Groos' Theorien über das Spiel, da dieser seine Funktion rein auf die Zukunft bezieht und völlig übersieht, dass das Spiel auch, so Mogel, „ [ ... ] als eine kindliche Verhaltensform funktioniert, die Erlebnis- und Verhaltenswert in sich selbst trägt.“<sup>42</sup> Sie gestalte die Gegenwart des Kindes und sei frei von äußeren Zwecken, wie der Übung für das spätere Leben.<sup>43</sup>

Groos stellt das Spiel auch in Bezug zur Erziehung. Er sieht die Aufgabe der Erziehung darin, an die absichtslose Selbstausbildung des Kindes, die für ihn das Spielen in jungen Jahren ist, anzuschließen und in eine absichtliche Selbstausbildung zu verändern. Diese bewusste Selbstausbildung soll jenes Weiterentwickeln und Lernen sein, das den Menschen sein Leben lang begleitet.<sup>44</sup>

Hans Mogel kritisiert auch die teilweise aus Groos' Theorien inspirierte Idee das Spiel für pädagogische Zwecke zu nutzen, zu einer Zeit, in der noch nicht genügend die Frage gestellt wurde, was die psychischen Auswirkungen des Spiels im Kinde wären.<sup>45</sup>

Nun möchte ich mich dem zweiten Sinn widmen, den Groos dem Spiel zuschreibt: der Ergänzung. Das Spiel ist eine Ergänzung unseres Daseins, indem es uns Lebensmöglichkeiten, die im Alltag und der Arbeit nicht genug zur Ver-

---

<sup>41</sup> Vgl.: Ebd. S.69f.

<sup>42</sup> Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.18.

<sup>43</sup> Vgl.: Ebd. S.18.

<sup>44</sup> Vgl.: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.71.

<sup>45</sup> Vgl.: Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.19.

wirklich kommen, bietet. Darunter fallen alle möglichen Arten von Spielen, ob aktiv gespielt oder als Zuseher mitgefiebert.<sup>46</sup>

Der dritte Sinn oder Lebenswert, wie Groos ihn nennt, ist der der Erholung. Die Erholung beschreibt er als eine Art Befreiung von dem Zwang und dem Druck, der durch die Arbeit und dem Alltag auf uns lastet. Die sorgenfreie Sphäre, in die wir im Spiel eintreten können, erlaubt es uns, das Gewicht der Alltagsprobleme abzulegen. Da das Spiel lustgesteuert ist und nur verübt wird, wenn man es will, stellt es einen Gegensatz und eine Befreiung von den Dingen dar, die man tun muss. Je mehr es uns beim Spielen gelingt, die Zwänge des Alltags hinter uns zu lassen, desto größer ist der Erholungswert.<sup>47</sup>

Wenn man nach den Erklärungen des Sinns im Spiel sucht, stößt man auch auf jene, die im Spiel die Idee der Menschheit oder die Erfüllung des Menschen erkennen. Dazu zählen die Theorien von Friedrich Fröbel<sup>48</sup> und die Triebtheorie von Friedrich Schiller.

Fröbel schreibt dem Spiel 1826 eine besonders profunde Bedeutung zu. Er bezeichnet es als die höchste Stufe der Kindheitsentwicklung. Dies begründet er damit, dass es das „reinste geistige Erzeugnis“ und die „Darstellung des Inneren aus dem Bedürfnis des Inneren selbst“ sei. Er stellt das Spiel in Bezug zu den Quellen des Guten, der Freiheit, Freude, Zufriedenheit und Geborgenheit, die man im Spiel erfahren kann und sich daraus ergeben.

Er vertritt die Meinung, dass mit großem Ernst und tiefer Bedeutung gespielt wird und dass das Spiel in der Kindheit gepflegt und durch Eltern behütet und geschützt werden solle. Ein spielendes Kind, so Fröbel, sei ein tüchtiges Kind –

---

<sup>46</sup> Vgl.: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.71f.

<sup>47</sup> Vgl.: Ebd. S.72f.

<sup>48</sup> Friedrich Wilhelm August Fröbel \* 21. April 1782 in Oberweißbach/Thüringer Wald; † 21. Juni 1852 in Marienthal, war ein deutscher Pädagoge. Er erkannte die Bedeutung der frühen Kindheit und schuf ein System von Liedern, Beschäftigungen und „Spielgaben“, die die Realisierung dieser Erkenntnisse unterstützten. Fröbel ist Begründer des „Kindergartens“, der sich von den damals bereits existierenden „Kinderbewahranstalten“ durch die pädagogische Konzeption grundlegend unterschied. Einer der Unterschiede war die Zusammenführung von Bildung, Erziehung und Betreuung. Der erste Kindergarten entstand 1840 in Bad Blankenburg.  
(Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Fr%C3%B6bel](https://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel), Zugriff: 16.1.2019, 14:15)

das auch später ein tüchtiger Erwachsener wird – da es schon im Spiel ausdauerndes, tüchtiges, selbsttätiges und stilles Tun ausübt.<sup>49</sup>

Friedrich Schillers Meinung, dass der Mensch nur da spielt, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist und nur da ganz Mensch ist, wo er spielt – erarbeitete er in seiner Triebtheorie, die er in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen im Jahre 1793 erläutert. Er beschreibt, dass der Mensch von zwei Grundtrieben bestimmt sei. Einer dieser Triebe, der Sinntrieb, zielt auf Veränderung ab, der andere Trieb, der Formtrieb, auf Unveränderlichkeit. Der Sinntrieb und das damit im Zusammenhang stehende Gefühlsvermögen stehen dem Formtrieb und dem damit verbundenen Vernunftvermögen gegenüber. Es gäbe aber auch einen dritten Trieb, jener der beide verbinden könne, ein Gleichgewicht zwischen den Trieben schaffen und die Einheit der menschlichen Natur herstellen könne: Den Spieltrieb.

Er sagt: *„Er soll empfinden, weil er sich bewußt ist, und soll sich bewußt sein, weil er empfindet.“*<sup>50</sup>

Dieser Idee könne man nur dann gemäß werden, wenn man es schafft beide Triebe zu leben ohne den einen vom anderen auszuschließen. Wenn man diese doppelte Erfahrung zugleich machen könnte, würde sich der Mensch zugleich seiner Freiheit bewusst werden als auch sein Dasein empfinden können. Das gleichzeitige Kennenlernen des Geistes und das Empfinden von sich selbst als Materie führt zu einer vollständigen Anschauung seiner Menschheit. Wenn es möglich wäre diese Erfahrung zu machen, würde im Menschen der Spieltrieb entstehen, als Trieb der beide Grundtriebe verbindet. Der Spieltrieb würde es ermöglichen das Zeitgefühl aufzuheben, das absolute Sein mit dem Werden und die Veränderung mit der Identität zu verbinden.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Vgl.: Fröbel, Friedrich. Spiel als höchste Stufe der Kindheitsentwicklung. (1826). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.46.

<sup>50</sup> Schiller, Friedrich: 14. Brief. (1793). In: Henckmann, Wolfhart (Hg.): Friedrich Schiller. *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*. S.123.

<sup>51</sup> Vgl.: Ebd. S.124f.



## Freiheit, Freiwilligkeit und Lust

„Das Spiel ist frei, es ist Freiheit.“<sup>52</sup>

Wenn wir versuchen das Spielen zu beschreiben, ist eine Eigenschaft nicht wegzudenken. Spielen ist immer lustgesteuertes Tun. Wenn man nicht spielen will, funktioniert es nicht. In direktem Zusammenhang damit steht die Freiwilligkeit. Spielen ist eine Tätigkeit, die man aus freien Stücken wählt und sie verfolgt keine äußeren Zwecke. Außerdem trägt das Spielen immer eine gewisse Neugier in sich oder wird sogar von ihr getrieben. Der Spielende sucht immer das Neue und Überraschende, Spiel ist also eine ständige Spannungssuche.

Vom Altertum bis heute ist eines der Wesensmerkmale des Spielens das Spontane und Freie.<sup>53</sup> Spiel ist nur dann Spiel, wenn es freies Handeln ist. Sobald es befohlen wird, ist es kein Spiel mehr. Die Freiheit liegt darin, dass Mensch und Tier aus Vergnügen und nicht aus Zwang spielen. Ob das Spiel ein im Kind und Tier verankerter Instinkt und dadurch im Endeffekt doch nicht frei ist, sei dahin gestellt. Für den Erwachsenen ist das Spiel jedoch eine überflüssige Tätigkeit, die er weglassen könnte, so Huizinga. Es ist weder eine moralische Pflicht noch eine körperliche Notwendigkeit. Der Grund spielen zu wollen liegt beim Erwachsenen ebenso rein im Vergnügen. Spiel wird erst dann zur Pflicht, wo es zu einer Kulturfunktion wird.<sup>54</sup>

Im Spiel kann der Mensch eine Freiheit erfahren, die so sonst kaum erreichbar ist. Zwar gibt es bei jedem Spiel Grenzen oder Rahmenbedingungen, diese können jedoch beliebig verändert oder erweitert werden. Anders ist das im Gewinnspiel, wo das jeweilige Spiel seinen Sinn verliert, wenn man sich nicht an die Regeln hält. Das schließt aber nicht aus, dass man es trotzdem auf eine andere Art und Weise spielen kann. Wir kennen das gut aus Spielsituationen mit Kindern. Diese verändern ganz selbstverständlich die Regeln nach ihren Wünschen und Bedürfnissen und erfinden somit ein neues Spiel. Erwachsene hinge-

<sup>52</sup> Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 16.

<sup>53</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.18ff.

<sup>54</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 16.

gen sind es so gewohnt Regeln zu verfolgen, dass sie oft nur in Ausnahmen die Spielregeln ändern würden. Die Freiheit, die das Spiel bietet, ist eines seiner größten Schätze. Wenn davon Gebrauch gemacht wird, eröffnen sich neue Wege und Möglichkeiten.

Jede Unfreiheit wirkt für reines Spiel hemmend.<sup>55</sup>

Wie oben erwähnt, sieht auch Karl Groos das Spiel als Möglichkeit sich von den Zwängen des Alltags zu befreien. Gerade darin beschreibt er das aufkommende Gefühl der Erholung.

Donald W. Winnicott<sup>56</sup> bemerkt, „ [ ... ] dass das Kind oder der Erwachsene beim Spielen (und vielleicht nur beim Spielen) frei ist, um schöpferisch zu sein.“<sup>57</sup>

Ernst Christian Trapp<sup>58</sup> definiert die Freiheit im Spiels auf eine andere Weise: *„Laßt dem Freiheitssinn zum Schein die Wahl des Zwangs; laße dem Gezwungenen die Blumen, womit der süße Wahn von Freiheit ihm seine ehernen Ketten umwinden und so seine Augen täuschen hilft; es bleiben ja darum doch Ketten.“*<sup>59</sup>

Kinder binden im Spiel ihre Spielkameraden an Regeln, Gesetze und an eine gewisse Ordnung. Trapp beteuert, sie unterwerfen sich beim Spiel einem gewissen Zwang, den das Spiel fordert. Die Frage warum der Mensch den Zwang der Arbeit scheut, wenn er diesen im Spiel doch so leicht ertrage, erklärt Trapp damit, dass er diesen nicht frei gewählt habe. Zumindest die Art des Zwanges solle man frei wählen können, um die Arbeit erfreulicher zu machen.

---

<sup>55</sup> Ebd. S. 54f.

<sup>56</sup> Donald Woods Winnicott \* 7. April 1896 in Plymouth; † 25. oder 28. Januar 1971 in London, war ein englischer Kinderarzt und Psychoanalytiker.

<sup>57</sup> Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1995. (Erstausgabe 1971) S. 65.

<sup>58</sup> Ernst Christian Trapp \* 8. November 1745 auf Gut Friedrichsruhe bei Drage, Kreis Steinburg; † 18. April 1818 in Salzdahlum, war Pädagoge, Lehrer, Schulleiter und der erste deutsche Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik.

<sup>59</sup> Trapp, Ernst Christian. Die Überlistung der Mühe durch das Angenehme (1787). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.25.

## **Bewegung**

Die Gedanken, allein oder in Verbindung mit dem Körper, sind beim Spiel immer in Bewegung. Es entsteht Spannung, die uns weiterspielen lässt.

## **Raum**

Spielraum bedeutet eine beschränkte Bewegungsfreiheit zwischen zwei Balken, zwischen denen ein Hin und Her möglich ist.<sup>60</sup>

Wie oben erwähnt, ist die Freiheit im Spiel zwar begrenzt, ihre Grenzen können aber wie gewünscht verschoben werden. So verhält es sich auch mit dem Spielraum. Der Spielraum kann ein reeller Raum sein, durch den sich der Körper bewegt, es kann aber auch ein virtueller oder geistiger Raum sein, in dem ein Gedankenspiel stattfindet. Der reelle Raum kann also überwunden werden. Winnicott beleuchtet den Spielraum aus psychoanalytischer Sicht und sagt der Bereich, in dem gespielt, wird befindet sich außerhalb des Menschen. Er ist nicht Teil der intrapsychischen Realität, aber auch nicht Teil der äußeren Welt.<sup>61</sup>

## **Zeit**

Auch die Zeit verhält sich im Spiel auf besondere Weise.

Friedrich Schiller schreibt in seinen Briefen über die *ästhetische Erziehung des Menschen*, der Spieltrieb würde es ermöglichen die Zeit in der Zeit aufzuheben und so das absolute Sein mit dem Werden und die Veränderung mit der Identität zu verbinden.<sup>62</sup>

Das Spiel hat eine eigene Beziehung zum Raum, der Zeit und der Umwelt, es kann Raum und Zeit „gefühlte“ überwinden. Es macht seine eigene Zeitgestaltung, frei von Druck. Es ist eine kreative und von der Phantasie geleitete Beschäftigung mit der Umwelt und kann Interaktionen mit Spielpartnern beinhalten. Im Spiel kann die Wirklichkeit nach außen und nach innen ausgelotet werden.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Buytendijk, Frederik J.J.: *Wesen und Sinn des Spiels*. S.18ff.

<sup>61</sup> Vgl.: Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. S. 63.

<sup>62</sup> Vgl.: Schiller, Friedrich: 14. Brief. (1793). In: Henckmann, Wolfhart (Hg.): *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. S. 124f.

<sup>63</sup> Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S. 2ff.

Huizinga stellt fest: „Es bleibt also dabei, daß wir es im Spiel mit einer Funktion des lebendigen Wesens zu tun haben, die sich weder biologisch noch logisch vollkommen determinieren läßt. Der Begriff Spiel bleibt ständig in merkwürdiger Weise abseits von allen übrigen Gedankenformen, in denen wir die Struktur des Gemeinschaftslebens ausdrücken können.“<sup>64</sup>

Spielen findet am besten ohne Zeitdruck statt, unter Zeitdruck kann man nicht richtig spielen.

Friedrich Schleiermacher<sup>65</sup> sieht die Zeit als wesentlichen Faktor, der das Spiel von der *Übung* unterscheidet. Spiel ist die „Befriedigung des Moments“ ohne Gedanken an die Zukunft. Die zukunftsbezogene Beschäftigung bezeichnet er als Übung. Diese ist für ihn die „Erfolgsformel“ der Erziehung, die ans Ziel gebunden ist und sich allmählich vom Spiel entfernt, damit das Kind Freude an der Übung entwickelt.<sup>66</sup> Heute würden wir diesen Ansatz als spielerisches Lernen bezeichnen.

Für das Kind ist nur die Gegenwart im Spiel wichtig. Das Spiel wird nicht durch Gedanken an die Vergangenheit oder die Zukunft belastet. Das ist ein wesentlicher Unterschied zum Erwachsenen, der sein Tun und seine Gedanken oft an die Zukunft richtet oder diese durch die Vergangenheit belastet sind. Das Erleben der Gegenwart ist etwas, das Erwachsene nur selten machen und können. Im Kinderspiel zählt der Moment, und dass Ziele und Wünsche in diesem Moment umgesetzt werden können. Die ganze Energie wird auf das Tun im Jetzt fokussiert. Das Kind erlebt sich zeitlos und zeitlich unbegrenzt. Ohne diesen Zeitdruck, ohne Gedanken an Zukunft und Vergangenheit bietet das Spiel die beste Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Selbstaktivierung, welche beste Bedingungen für ein positives Erleben schafft. Beim Spielen werden außerdem kreative Potentiale freigesetzt.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 15.

<sup>65</sup> Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher \* 21. November 1768 in Breslau, Schlesien; † 12. Februar 1834 in Berlin, war ein deutscher evangelischer Theologe, Altphilologe, Philosoph, Publizist, Staatstheoretiker, Kirchenpolitiker und Pädagoge.

<sup>66</sup> Vgl.: Schleiermacher, Friedrich. Moment und Zukunft im kindlichen Leben (1826). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.43-S.45.

<sup>67</sup> Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.7f.

**Kreativität**

Im Spiel entwickeln sich ständig neue Ideen und Fragestellungen. Eine Idee führt zur nächsten, was unendliche Möglichkeiten zulässt. Der Spielende kann zufällig auf Problemlösungen stoßen, diese aber auch bewusst kreieren. Die ungezwungene Atmosphäre im Spiel und seine offene Auslegung fördern divergierendes Denken und Kreativität. Auf den Zusammenhang von Kreativität und Spiel wird später noch genauer eingegangen.

## 1.4. Psychologische und Psychoanalytische Betrachtungsweisen

Um einen kleinen Einblick in Theorien zum Phänomen Spiel aus der Sicht der Psychologie zu gewähren, möchte ich Gedanken von Karl Bühler<sup>68</sup>, Sigmund Freud<sup>69</sup>, Hans Mogel, Jean Piaget<sup>70</sup> und Donald. W. Winnicott vergleichen. Ich möchte klarstellen, dass es viele weitere Auslegungen und Meinungen zum Thema Spiel auf dem Gebiet der Psychologie gibt, aber nur ein geringer Teil für Vergleiche herangezogen werden kann, da dies sonst den Umfang dieser Diplomarbeit sprengen würde.

Der Psychologe Hans Mogel kritisierte im Jahre 2001, dass die vorherrschenden und zuvor genannten Theorien über das Spiel zu viele Vorurteile beinhalten und einerseits zu allgemein ausgelegt, andererseits zu einseitig beleuchtet wären. Dies führe zu einem unzutreffenden Bild über das Spiel.<sup>71</sup> Mogel unterteilt das Spiel in viele Unterkategorien und versucht es von verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten, wobei er sich auf das kindliche Spiel beschränkt. Er beschreibt das Spiel als fundamentales Lebenssystem der Menschen, also als Vorgang des psychischen Geschehens, der die individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördert und psychologisch grundlegend für den Menschen ist. Diese Systeme streben eine individuelle Optimierung der förderlichen Seiten des Erlebens an und haben eine psychohygienische Funktion.<sup>72</sup>

Das Vorhandensein einer psychohygienischen Funktion im Spiel konnten wir auch bei vorhergehenden Theorien in Form von Erholung finden.

---

<sup>68</sup> Karl Bühler \* 27. Mai 1879 in Meckesheim; † 24. Oktober 1963 in Los Angeles, war ein deutscher Denk- und Sprachpsychologe und Sprachtheoretiker. Er gilt als Vertreter der sogenannten Würzburger Schule der Denkpsychologie, eines ganzheitspsychologischen Ansatzes, der mit der Gestaltpsychologie verwandt ist.

<sup>69</sup> Sigmund Freud \* 6. Mai 1856 in Freiberg, Mähren als Sigismund Schlomo Freud; † 23. September 1939 in London, war ein österreichischer Neurologe, Tiefenpsychologe, Kulturtheoretiker und Religionskritiker. Er ist der Begründer der Psychoanalyse und gilt als einer der einflussreichsten Denker des 20. Jahrhunderts. Seine Theorien und Methoden werden bis heute diskutiert, angewendet und kritisiert. (Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Sigmund\\_Freud](https://de.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud), Zugriff: 16.1.2019, 20:00)

<sup>70</sup> Jean Piaget \* 9. August 1896 in Neuchâtel; † 16. September 1980 in Genf, war ein Schweizer Biologe und Pionier der kognitiven Entwicklungspsychologie sowie Begründer der genetischen Epistemologie.

<sup>71</sup> Vgl.: Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.17.

<sup>72</sup> Vgl.: Ebd. S.6.

Spielen führt bei Kindern, so Mogel, zu einer Steigerung des Selbstwert- und Kompetenzgefühls und dies ohne Lob oder Bestätigung eines Erwachsenen. Das Kind lernt seinen neu gewonnenen Erfahrungsschatz selbst einzuordnen und anzuwenden und kann nirgendwo sonst als im Spiel so eigenständig und aktiv sein. Er beteuert, es gäbe keine andere Aktivität, bei der sich Kinder mehr anstrengen würden, um ihr Ziel zu erreichen, als im freien Spielen. Dabei zeigen sie besonders hohes Engagement und Vertiefung und beziehen die notwendige Energie dafür wiederum aus dem Spiel selbst.

Um dem Kind das Spielen zu ermöglichen, müssen, so Mogel, bestimmte Bedingungen erfüllt und Voraussetzungen gegeben sein. Es muss genügend Freizeit und Freiraum zum Spielen vorhanden sein. Auch Spielzeug oder Gegenstände, die zum Spielen genutzt werden und geeignete Spielorte müssen verfügbar sein. Die Umgebung soll reizvoll sein, aber nicht überreizen. Für das Spielen sei es genauso hinderlich kein Spielzeug zu haben, wie zu viel Spielzeug zu besitzen. Er bemerkt, dass für Kinder, die zu viel Spielzeug haben, bei denen also schon alles für ihr Spiel vorhanden ist und nichts mehr entwickelt werden muss, die Spannung im Spiel wegfällt.<sup>73</sup>

Erwachsene sollten laut Mogel das Spielen der Kinder akzeptieren, die Dauer des Spiels tolerieren, sowie das Spielen positiv bewerten und sich im Spielverlauf nicht einmischen.<sup>74</sup>

Eine weitere Grundvoraussetzung ohne die Spielen nicht stattfinden kann, ist nach Mogel das Gefühl von Geborgenheit beim Kind. Sie bedeute Vertrauen in die Gegenwart, Zufriedenheit und ein zuverlässiges Gefühl der Sicherheit im Erleben des Hier und Jetzt. Durch Misserfolgserlebnisse im Spiel können aber auch negative Emotionen wie Wut, Verzweiflung und Resignation im Kinde entstehen.<sup>75</sup>

Die Kreativität im Spiel spricht er dadurch an, dass sich Kinder gestaltend mit der Umwelt auseinandersetzen. Darunter versteht er, dass das Kind sich selbst und seine Umwelt zugleich gestaltet. Kind und Umwelt würden zu einer Handlungseinheit, beide Seiten erfahren eine Weiterentwicklung, worin eine Hauptbedeutung des Spielens für die Kinder liegt. Das Kind beeinflusst und

---

<sup>73</sup> Vgl.: Ebd. S.9.

<sup>74</sup> Vgl.: Ebd. S.8ff.

<sup>75</sup> Vgl.: Ebd. S. 15f.

verändert durch sein Spiel die Umwelt, die Umwelt beeinflusst wiederum das Kind. Es erlebt die Dynamik dieses Vorgangs als Spannung, was seine Neugier anregt und es motiviert weiterzumachen.<sup>76</sup>

Sigmund Freud stellt das Spiel in Zusammenhang mit Triebverzicht und Ersatzbefriedigung. Der Sinn des Spielens würde einerseits darin gründen, Erlebnisse der Unlust im Spielen abzureagieren. Weiters können verdrängte Wünsche im Spiel eine Ersatzbefriedigung finden, wenn die reale Befriedigung nicht möglich ist.<sup>77</sup>

Jean Piaget beschreibt das kindliche Spiel im Wesentlichen als den Weg des Kindes zur Erkenntnis der Wirklichkeit, die ihn umgibt. Seine Gedanken zum Spiel sind eingebettet in eine umfassende und ausführliche Theorie zur geistigen Entwicklung des Kindes und können als kognitive Entwicklungstheorie bezeichnet werden. Frühe Formen des Spiels seien bereits in der frühkindlichen Auseinandersetzung des Säuglings mit seiner Umwelt zu finden, in der das Kind die äußere Wirklichkeit wahrzunehmen und zu verstehen versucht.

Kinder üben im Spiel ihr Können und ihre Fertigkeiten, die sie für dieses bestimmte Spiel benötigen. Sie wiederholen diese Tätigkeiten und perfektionieren sie. Ist dies erfolgt, dann erkennen sie die Notwendigkeit das Gelernte noch weiter zu differenzieren, womit ihre Leistungen komplexer werden.<sup>78</sup>

Donald Winnicott entwickelte sehr ausführliche Thesen über das Spiel. Ihm nach hat das Spiel vielfältige, nützliche Eigenschaften für den Menschen und für die Entstehung von Kreativität. Er hält das Spiel für das Universale, „[ ... ] *es ist Ausdruck von Gesundheit: denn Spielen ermöglicht Reifung und damit Gesundheit; Es führt zu Gruppenbeziehungen; Es kann eine Form der Kommunikation in der Psychotherapie sein; und schließlich hat sich die Psychoanalyse als eine hochdifferenzierte Art des Spielens im Dienste der Kommunikation mit sich selbst und anderen entwickelt.*“<sup>79</sup>

---

<sup>76</sup> Vgl.: Ebd. S.10

<sup>77</sup> Sigmund Freud zit. nach: Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.20.

<sup>78</sup> Jean Piaget zit. nach Mogel: Ebd. S.19f.

<sup>79</sup> Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. S. 52.



Er entwickelt die Theorie der Übergangsobjekte und Übergangsphänomene, die sich auf die frühesten Erfahrungen zum ersten Besitz von Kindern bezieht. Er stellt sie zeitlich in Beziehung zu dem davor stattfindenden Daumenlutschen und dem späteren Spielen mit Spielzeug, Stofftieren und Puppen. Winnicott beschreibt Übergangsobjekte als Illusion, die den Anfang jeder Erfahrung bildet, die dadurch entsteht, dass die Mutter dem Kind die Illusion erschafft. Es ist die Illusion, dass das, was das Kind erschafft, tatsächlich besteht. Dieser Erfahrungsbereich ist weder der inneren, noch der äußeren Realität zuzuordnen und ist zugleich der größte Bereich der Erfahrungen des Kindes. Genau dieser Bereich bleibt nach Winnicott erhalten, um spätere Erfahrungen im Bereich der Imagination, der Kunst, der Religion und der schöpferischen wissenschaftlichen Arbeit zu machen.<sup>80</sup> Er sagt: [ ... ] „es besteht eine direkte Entwicklungsfolge von Übergangsphänomenen zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und von hier zum kulturellen Erleben.“<sup>81</sup>

Auch in der Psychologie können wir die Thematik des Raumes, in dem Spielen stattfindet, finden. Im vorherigen Abschnitt erwähnt, kann der Spielraum ein realer aber auch ein virtueller oder geistiger Raum sein. Winnicott beschreibt den Raum zwischen Mutter und Kind als potentiellen Raum. Dieser ist je nach Lebenserfahrung des Kindes und der Mutterfigur sehr unterschiedlich. Dem potentiellen Raum stellt Winnicott die innere Welt und die eigentliche, die äußere Realität gegenüber.<sup>82</sup> Er sei, wie schon erwähnt, nicht Teil der intrapsychischen Realität, aber auch nicht Teil der äußeren Welt und befände sich außerhalb des Menschen.

Die Thematik der Ernsthaftigkeit im Spielen, die ebenfalls oben erwähnt wurde, ist vergleichbar mit der von Winnicott beschriebenen Konzentration der Kinder. Wenn Kinder spielen, kann man eine bestimmte Art von Vertieftsein beobachten, ein Zustand gleichzeitiger Nähe und Zurückgezogenheit, der ähnlich der Konzentration bei älteren Kindern oder Erwachsenen ist.<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> Vgl.: Ebd. S. 24f.

<sup>81</sup> Ebd. S. 63.

<sup>82</sup> Vgl.: Ebd. S. 52.

<sup>83</sup> Vgl.: Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. S. 63.

Kreativität hat bei Winnicott im Zusammenhang mit dem Spiel eine essentielle Rolle im Leben des Menschen. Er schließt sich dem Gedanken von Schiller an und stellt fest: *„Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken.“*<sup>84</sup>

Auf der Suche nach dem Selbst müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein. Diese Voraussetzungen stehen meist in Verbindung mit Kreativität.

Für freies Assoziieren ist es notwendig, dass der Mensch entspannt ist sowie Vertrauen in sein Umfeld und seine Umgebung hat. Nur dann kann man aus sich herausgehen und schöpferisch sein.

Er sagt, dass ein Mensch auf der Suche nach sich selbst etwas künstlerisch Wertvolles erschaffen kann. Jedoch können auch bedeutende Werke geschaffen werden, ohne dass der Künstler das Selbst, nach dem er sucht, auch gefunden hat.<sup>85</sup>

Er beschreibt Kreativität nicht als das Schaffen bedeutender Kunstwerke, sondern als *„Tönung der gesamten Haltung gegenüber der Realität“*

Die kreative Wahrnehmung gibt dem Individuum das Gefühl, dass das Leben lebenswert ist.

Winnicott ist davon überzeugt, dass kreativ zu leben ein Zeichen für Gesundheit ist und stellt es der Übergefügigkeit gegenüber. Diese Angepasstheit sei eine krankhafte Basis für das Leben, die dazu führe, dass der Mensch das Leben nur noch als etwas wahrnimmt, das Anpassung erfordert und ein Gefühl von Nutzlosigkeit mit sich bringt. Er schreibt dem Spiel die Möglichkeiten zu sich kreativ auszuleben und sich selbst als Individuum zu finden, was zu einem glücklicheren und gesünderen Leben führt.<sup>86</sup>

Wie schon erwähnt, betont Winnicott, dass ein Mensch vielleicht nur beim Spielen frei ist, um schöpferisch sein zu können.<sup>87</sup> Spielen und schöpferisches Tun sind bei Winnicott also eng miteinander verbunden.

---

<sup>84</sup> Ebd. S. 66.

<sup>85</sup> Vgl.: Ebd. S. 66ff.

<sup>86</sup> Vgl.: Ebd. S. 78.

<sup>87</sup> Vgl.: Ebd. S. 65.

Eine weitaus vereinfachte Sichtweise auf das Spiel verfolgt Karl Bühler. Er konzentriert sich auf eines der Hauptmerkmale des Spielens, die wir schon im vorherigen Teil der Spieltheorie herausgearbeitet haben – der Lust und dem Vergnügen am spielerischen Tun des Kindes.

Er behauptet der Sinn des Spiels läge in sich selbst, getragen von der Lust und Freude und nicht an der Verfolgung äußerer Ziele.

Erst seit seiner hedonistischen *Funktionslusttheorie* gewann die Betrachtung des Spiels als zweckfreies Tun in der Wissenschaft an Bedeutung.

Hans Mogel sieht in dieser Theorie einen großen Fortschritt, kritisiert es jedoch auch als zu einseitig, die kindliche Motivation im Spiel nur in der Lust zu beschreiben.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Zit. nach: Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.19.

## 1.5. Das Spiel aus pädagogischer Sicht

### Historischer Überblick über die Spielpädagogik

Das Wort Pädagogik, das für die „Wissenschaft von der Erziehung und Bildung“ steht, wurde vom griechischen paidagōgikḗ, was „Kunst der Erziehung“

bedeutet, entlehnt. Dieses wiederum ist abgeleitet von paidagōgós, dessen heutige Übersetzung der Pädagoge wäre, ursprünglich aber für einen Sklaven stand, der die Knaben zur Schule und zum Sportplatz begleitete und beaufsichtigen sollte. Später veränderte sich die Bedeutung zum „Aufseher, Betreuer der Knaben“, und schließlich zum ‚Erzieher, Leiter, Lehrer‘.

Im Deutschen bezeichnet der Pädagoge anfangs „Haus- oder Privatlehrer“ und erst seit dem 18. Jh. Lehrer oder Theoretiker, die sich mit der wissenschaftlichen Erziehungslehre befassen.<sup>89</sup>

Das Spiel ist ein Phänomen, das aller Pädagogik vorrangig ist, denn die Menschen spielten schon lange bevor es diese Wissenschaft gab.<sup>90</sup>

Bei den Naturvölkern der Früh- und Urgeschichte ist es zwar anzunehmen, dass Kinder auch spielten, sie nahmen aber auch am Leben der Eltern teil und mussten ihre täglichen Aufgaben erledigen. Da aus dieser Zeit keine offensichtlichen Spielzeuge erhalten geblieben sind, gibt es jedoch keine Nachweise darüber. Über erzieherische Maßnahmen der Eltern der damaligen Zeit, können nur Vermutungen angestellt werden. Es gibt also keinen Zeitpunkt, den man als Anfang der Spielpädagogik bestimmen kann. Eine wesentliche Voraussetzung für das Vorhandensein von Erziehung und des Spiels ist es, dass die Grundbedürfnisse des Menschen und sein Überleben für den Moment gesichert sind. Man geht davon aus, dass nach einfachen Naturmaterialien wie Steinen und Hölzern, die ersten Spielgegenstände der Kinder Bälle, Puppen oder Spieltiere waren. Bei den gefundenen Grabbeigaben aus Terracotta ist es häufig noch unklar, ob es sich dabei um Spielzeuge oder Gegenstände handelt, die zu

<sup>89</sup> <https://www.dwds.de/wb/Pädagogik>, Zugriff: 16.1.2019, 21:40.

<sup>90</sup> Vgl.: Böhm, Winfried. *Der pädagogische Placebo-Effekt. Die Wirksamkeit von Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016. S.43ff.

rituellen Zwecken genutzt wurden. Mit der Gründung von Siedlungen und dem Aufkommen des Ackerbaus ab ungefähr 5000 v. Chr. wurden die Belege über das Spiel sowie über die Erziehung etwas eindeutiger.<sup>91</sup>

Im antiken Griechenland werden die primitiven Formen von Erziehung überwunden. Isokrates beteuert, man werde nur Griechen durch Erziehung und nicht durch die Geburt alleine. Der Terminus *paideia* entsteht und beschreibt die Aufzucht der Kinder.<sup>92</sup>

In der griechischen Philosophie findet man Gedanken über die pädagogische Bedeutung des Spiels unter anderem bei Aristoteles oder Platon. Es galt die Meinung, das Spiel bringe den Charakter zum Vorschein, es könne den Menschen formen und es diene der Erholung. Diese Ansichten blieben nahezu unverändert von der Antike bis zur Gegenwart, wurden aber, entsprechend der sozialen und kulturellen Veränderungen, auf unterschiedliche Weise interpretiert. Beispielsweise wurde das Spiel, im Gegensatz zur Arbeit, einerseits als positive Erholung oder konträr dazu als unnützes Tun ausgelegt.

Die Menschen der höheren Gesellschaftsschichten, der in den *polis* lebenden Griechen, hatten als einziger Zugang zu Bildung.

Erzieher fühlten sich immer schon verpflichtet das Spiel nicht unbeachtet zu lassen und so entstanden Überlegungen darüber, ob das Spiel sich selbst überlassen, gefördert, gehemmt oder gar modifiziert gehöre.<sup>93</sup>

Platon spielt eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Spiels im Hinblick auf die Erziehung. Er fordert eine umfassende Bildung für 10 bis 18-jährige mit Schwerpunkten im musischen und gymnastischen Bereich sowie Mathematik und Dialektik für die älteren Schüler.<sup>94</sup> Platon erkennt das Spiel als Notwendigkeit für das Kind, um sich gesund entwickeln zu können. Für den Jugendlichen und Erwachsenen läge der Sinn im Spiel hingegen in der Huldigung der Götter und Bereitstellung von Opfern. Auch die Spiele der Kinder

---

<sup>91</sup> Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2001. S.86f.

<sup>92</sup> Vgl.: Ebd. S.88.

<sup>93</sup> Vgl.: Böhm, Winfried. *Der pädagogische Placebo-Effekt*. S.43ff.

<sup>94</sup> Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. S.88.

sollten strikten Regeln folgen und in der Nähe von Tempeln stattfinden, um den Kindern ihre religiöse Bedeutung bewusst zu machen.<sup>95</sup>

Im griechischen Alltagsleben hatten Spiele eine wichtige Rolle. Verboten waren Glücksspiele, umso beliebter sportliche Spiele. Als Spielzeuge der Kinder dienten Tonfiguren, Steckenpferde, Küchen- und Alltagsgeräte der Eltern in Miniaturgröße. Ebenso weit verbreitet waren Ball- und Laufspiele.

Trotzdem kann die generelle Einstellung zu Kindern im antiken Griechenland keineswegs mit der unserer heutigen Gesellschaft gleichgesetzt werden, da es weder moralische Ablehnung noch gesetzliche Verbote gegen das Aussetzen, Verkaufen oder Missbrauchen von Kindern gab. Wegen einer sehr hohen Säuglingssterblichkeit geht man auch davon aus, dass die elterliche Bindung zu ihren Kindern nicht besonders ausgeprägt war. Die alltäglichen Kinderspiele dürften eine Sache gewesen sein, die nebenbei passierte und von Erwachsenen weder reflektiert noch bewusst wahrgenommen wurde.<sup>96</sup>

Die Einstellung zum Spiel im antiken Rom kann man als der griechischen Kultur ähnlich bezeichnen, jedoch war sie ausgeprägter und durch die Verherrlichung des Soldatentums gekennzeichnet. Das lateinische Wort *ludus* oder bedeutet Kinderspiel aber auch Erholung, Wettstreit, liturgische Darstellung und Glücksspiel. Es gibt viele Belege über Spiele in der Öffentlichkeit, beispielsweise im *Circus Maximus* und dem *Colosseum*. Für grausame Spiele wie die Gladiatorenspiele sind die Römer bekannt. Spiele wie Mühle wurden von Erwachsenen in der Öffentlichkeit auf in den Boden geritzten Spielfeldern gespielt und gehörten somit zum Alltag und Straßenbild.

Das Kind wurde langsam als entwicklungsfähig wahrgenommen und Tendenzen gegen Aussetzung und Misshandlung von Kindern wurden stärker. Trotzdem dürften dies nur Ideen gewesen sein und hätten nichts mit dem realen Leben der Kinder in Rom zu tun. Archäologische Funde bestätigen auch hier Kinderspielzeuge wie Puppen oder Steckenpferde. Kinderspiele wurden schon zu dieser Zeit in kleinerem Ausmaß für pädagogische Zwecke, insbesondere im Sportunterricht, genutzt.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Vgl.: Ebd. S.90f.

<sup>96</sup> Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. S.89f.

<sup>97</sup> Vgl.: Ebd. S.92f.

Die äußerst spielfreundliche Kultur der Römer schwindet mit dem Untergang des römischen Reiches und ist danach von der christlichen Kirche in den folgenden Jahrhunderten verpönt. Europa wird zunehmend christianisiert, was das gesellschaftliche Leben stark beeinflusst. Die Anfänge des modernen Schulwesens entstehen in Form von Domschulen und Lateinschulen, die jedoch noch weit vom Gedanken einer allgemeinen Volksschule entfernt sind. Der Besuch dieser Schulen, war nur den Jungen gestattet. Sie lernten lateinisch lesen und schreiben und begannen ab dem Alter von 12 Jahren, oder sogar früher, mit einem Lehrberuf.

Durch die Entstehung und Entwicklung der Städte kommt es zu ersten Universitätsgründungen und neuen Schulangeboten. Kinderheime entstehen und die Kirche versucht sowohl den Kindermord als auch den Verkauf von Kindern zu verbieten. Die private Erziehung gegenüber der Schule blieb weiterhin die am weitesten verbreitete Unterrichtsmethode. Zum Gedanken die Kindheit als eigene Phase des Lebens anzuerkennen ist es noch ein weiter Weg.

In der Genremalerei der damaligen Zeit tauchen erstmals Bilder von spielenden Kindern auf. Das Bild *Kinderspiele* von Pieter Brueghel dem Älteren aus dem Jahre 1560 zeigt eine Straßenszene auf der über 70 verschiedene Kinderspiele abgebildet sind.

Im Mittelalter wurde die Spiele mit Regeln versehen, es galt die Spiele der Kinder zu beaufsichtigen und die Kirche forderte völliges Spielverbot in Schulen, was sich als kaum durchsetzbar erwies.<sup>98</sup> Beim Spielen kämen Schüler nur auf unsinnige Ideen und es lenke sie vom Lesen der Schriften ab.

Im 15. Jahrhundert kam es durch Vittorino da Feltre, einem ehemaligen Hauslehrer, erstmals dazu, dass das Spiel bewusst in der Erziehung eingesetzt wurde. Er gründete und leitete die *casa giocosa*, die fröhliche Schule, in der Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden. Das Spiel und die Freude am Spielen hatten einen bedeutenden Stellenwert in Ergänzung zum Unterricht. Dazu zählten die Fächer Malerei, Zeichnen, Musik, Tanzen, Fechten und viele mehr. Vittorini habe als Erster den Eigenwert des Spiels entdeckt. Es sei nicht nur der Bildung nützlich, sondern träge seinen Bildungswert in sich selbst.

---

<sup>98</sup> Vgl.: Ebd. S.94ff.

Wirklich durchgesetzt hat sich dieser Gedanke jedoch erst in der Zeit der Aufklärung.<sup>99</sup>

Im 17. Jahrhundert verlor die Kirche durch die zunehmende Machtposition der Fürstenhäuser an Einfluss. Der Dreißigjährige Krieg, aber auch viele Erfindungen und Entdeckungen, begleiteten dieses Jahrhundert. Die Wissenschaft nahm eine wichtige Position neben der Religion ein und erweiterte das Weltbild der Menschen. Mit dem Ende des 17. Jahrhunderts begann die Zeit der Aufklärung, sie bildete die Basis für das Pädagogische Jahrhundert, das als Wiege der Spielpädagogik bezeichnet wird.

Ab dem 18. Jahrhundert brachten große Veränderung auch neue Denkweisen mit sich. Erzieherische Einrichtungen entstanden nun zum ersten Mal außerhalb der Familie und die Pädagogik bildete sich als eigene Wissenschaft heraus. Zu dieser Zeit begann man das Kind als solches wahrzunehmen, anstelle des Gedankens ein Kind sei ein unfertiger Erwachsener. Ein Bewusstsein über die unterschiedlichen Lebensphasen und ihre Eigenarten entstanden. Kindheit und die Jugend wurden nun als etwas Eigenes empfunden, das Erziehung und Bildung benötige.

Erzieherische Einwirkung wurde als etwas begriffen, das Disziplinierung sowie methodisches Bearbeiten auf gesetzte Ziele voraussetzte.

Die drei oben genannten Motive des Spielens, die aus der Antike noch überliefert sind, wurden zu dieser Zeit stark kritisiert.<sup>100</sup>

Mit dem Bürgertum entstand eine neue Gesellschaftsschicht, die sich stark von dem bäuerlichen Leben auf dem Land unterscheidet. Der Adel orientierte sich an neuesten Erkenntnissen der Kinderpflege und legte großen Wert auf die Schulbildung der Kinder, die zu einem Statussymbol wurde. Die Emotionalität in der Eltern-Kind-Beziehung nahm zu und Kinder bekamen mehr und mehr ihre eigenen Räume und Kinderzimmer, die sie zum Spielen nutzen durften. Viele Kinder des Bürgertums spielten nun mit industriell erzeugtem Kinderspielzeug.

---

<sup>99</sup> Vgl.: Ebd. S.96ff.

<sup>100</sup> Vgl.: Böhm, Winfried. *Der pädagogische Placebo-Effekt*. S.43ff.



Außerhalb der Städte herrschten weiterhin miserable Zustände für Kinder. Ihre Erziehung basierte auf körperlicher Gewalt, auch Kinderarbeit war noch selbstverständlich. Mit der Aufklärung entstand um 1700 ein neues Weltbild.

Dank Immanuel Kants Gedanken den eigenen Geist zu gebrauchen, um sich aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien, entwickelte sich die Überzeugung, dass die schulische Ausbildung etwas Notwendiges ist, das allen zugänglich sein soll – nicht nur dem Adel. Die pädagogische Aufgabe bekam dadurch ein neues Gewicht.<sup>101</sup>

Kant unterscheidet die Beschäftigungen Spiel und Arbeit darin, dass das Erstere die Beschäftigung in der Muße und Zweiteres eine im Zwange sei. Er findet es wichtig, dass die Schulbildung für das Kind als Arbeit empfunden werden soll. Die freie Bildung könne das Spiel sein. Kinder auf spielerische Weise lernen zu lassen, würde seine Wirkung verfehlen, da der Mensch lernen müsse zu arbeiten. Er gibt dem Spiel seinen berechtigten Platz in der Erholung nach getaner Arbeit im Lernen. Die Schule wäre die beste Möglichkeit, um die notwendige Neigung zur Arbeit im Kinde zu kultivieren, um dem Kind den Sinn und die Bedeutsamkeit des Zwanges für das spätere Leben zu lehren.<sup>102</sup>

Das Spiel kann man ohne einen weiteren Sinn verfolgen, was bei der Arbeit nicht möglich ist. Diese tut man stets aus einem bestimmten Grund. Er beschreibt den Menschen als das einzige Tier, das arbeiten müsse. Der Sinn seiner Arbeit müsse im Zweck erfüllt sein und den Menschen dazu bringen sich nicht selbst zu „fühlen“. Ruhe und Entspannung wären wichtig und besonders zufriedenstellend nach vollendeter Arbeit.<sup>103</sup>

Ernst Christian Trapp war im Jahre 1787 schon davon überzeugt: Kinder spielen nicht aus Trägheit oder Faulheit. Beim Spielen beklagt sich ein Kind nicht über die Anstrengung, obwohl es seinen Geist anstrengt. Ein Kind, das gerne spielt, sei ein Zeichen dafür, dass es „Geisteskräfte“ habe, und diese anzustrengen liebt. Wenn das Kind spielt, erfindet, ändert, prüft und verbessert es die eigenen Ideen und die seiner Spielpartner. Auch die Wiederholung, die ein Merkmal der Arbeit ist, ist im Spiel zu finden. Kinder machen viele Male dasselbe, ohne daran

---

<sup>101</sup> Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. S.98ff.

<sup>102</sup> Vgl.: Kant, Immanuel. *Interessen, Zwecke und Absichten bei Arbeit und Spiel (1798/1803)*. In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.30f.

<sup>103</sup> Vgl.: Ebd. S.31.

zu ermüden. Trapp meint, wenn die Arbeit nur so reizvoll wie das Spiel wäre, würde das Kind (oder der Mensch) die Arbeit gerne tun.

In den ersten Kinderjahren, dem Alter unter 8 Jahren, sieht er das Spiel als Möglichkeit, die man nutzen müsse, um die Kinder zu unterrichten – diese sollten aber nicht merken, dass sie unterrichtet werden. Er verfolgt die Idee alle Arbeit zu Spiel und alles Spiel zu Arbeit zu machen und dazwischen nicht zu unterscheiden.

Trapp warnt vor unangenehmen Arbeitserfahrungen. Wenn die ersten Erfahrungen, die man mit Arbeit macht, unangenehme sind, wird sich dieser Eindruck verfestigen. Sind es angenehme, mit dem Spiel verbundene Eindrücke, wird das Kind später gerne arbeiten.<sup>104</sup>

Maria Theresia unterzeichnet am 6. Dezember 1774 die Einführung der generellen Unterrichtspflicht in der Allgemeinen Schulordnung in sämtlichen Kaiserlichen Königlichen Erbländern. Auf dem Land wurden einklassige Volksschulen für die sechs- bis zwölfjährigen Kinder eingerichtet.<sup>105</sup>

Die weitere Technologisierung und die wachsende Industrie kennzeichnen das 19. Jahrhundert. Die in den Städten lebenden Arbeiterfamilien, bei denen meist beide Elternteile berufstätig waren, lebten aufgrund des schnellen Städtewachstums und der damit verbundenen Wohnungsknappheit auf engstem Raum. Viele Kinder waren während der Arbeitszeiten der Eltern auf sich alleine gestellt. Die Kinder des Bürgertums spielten nun mit neuartigen Spielzeugen: Dampfmaschinen, Eisenbahnen und Blechspielzeugen. Bei den Kindern der bäuerlichen Familien standen weiterhin die Spiele im Freien und selbst erfundene Spiele im Vordergrund. Viele Gesellschaftsspiele wurden in größeren Mengen produziert, dazu gehörten Brettspiele, Kartenspiele, Würfelspiele und ähnliches. Diese sollten die vorherrschenden Erziehungsprinzipien enthalten.

Durch eine Besserung der hygienischen Maßnahmen und der Medizin sinkt in den Städten die Säuglingssterblichkeit. Mit der Einführung der Schulpflicht im Jahre 1890 kommt es zur Gründung vieler neuer Schulen. Die Notwendigkeit von Kindergärten oder Vorschulen wurde damals noch nicht thematisiert.

---

<sup>104</sup> Vgl.: Trapp, Ernst Christian. Die Überlistung der Mühe durch das Angenehme (1787). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.21-S.23.

<sup>105</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Theresia](https://de.wikipedia.org/wiki/Maria_Theresia), Zugriff: 16.1.2019, 18:30.

Die Aufgabenfelder der Pädagogen erweiterten sich auf Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik.

Obwohl der Zeitraum zwischen 1900 und 1930 als Zeit der Reformpädagogik bezeichnet wird, wurzeln ihre Gedanken schon davor in den Theorien von Rousseau und Fröbel. Hans Scheuerl erklärt, dass die heute gültigen Grundphänomene der modernen Spielpädagogik ebenso schon in der Reformpädagogik zu finden sind und somit auch auf Rousseau und Fröbel zurückgehen. Fröbels Theorien zum Spiel basieren, durch das Aufkommen der Psychologie und ihrer Beschäftigung mit dem Spiel, auf psychologischen Erkenntnissen.<sup>106</sup>

## Reformpädagogische Ansätze

### Montessoripädagogik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verändern die Gedanken über die indirekte Methode von Maria Montessori<sup>107</sup> die pädagogische Aufgabe der Erzieher. Ihre Thesen beruhen auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit der Kinder. In der Montessori-Pädagogik sollen den Kindern durch die *vorbereitete Umgebung* zwar gezielte Übungen angeboten, aber damit gleichzeitig eine freie Beschäftigung ermöglicht werden. Die Aktivität in der Pädagogik lag davor hauptsächlich bei den Lehrpersonen, die nun zu Beobachtern und Vermittlern werden. Die Kinder sollen nicht bevormundet werden, sondern es soll ihnen geholfen werden, sich in Selbständigkeit zu üben.

Die Montessori-Pädagogik kann nicht ausdrücklich als Spielpädagogik bezeichnet werden, da die Förderung von Fantasie und Spiel nicht im Vordergrund liegen. Trotzdem lassen Maria Montessoris Methoden viel Platz für spielerisches Tun. Sie trennt aber klar zwischen ihren Übungen und dem Spielen, obwohl ihre Übungen oft in Spiele verpackt sind oder in freies Spielen übergehen dürfen. Eine klare Struktur in der Einführung der Übungen ist genauso wichtig wie die Möglichkeit auf freies Spielen der Kinder. Sie möchte im spielerischen Tun eine ganzheitliche Förderung ermöglichen, was nur durch diese gezielten Übungen

<sup>106</sup> Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. S.109f.

<sup>107</sup> Maria Montessori \* 31. August 1870 in Chiaravalle; † 6. Mai 1952 in Noordwijk aan Zee, war eine italienische Ärztin, Reformpädagogin, Philosophin und Philanthropin und entwickelte die Montessoripädagogik.

möglich ist. Sie empfindet das Spiel nicht als zweckfrei, sein Zweck ergäbe sich durch das Spielen selbst. Kommerzielles Spielzeug betrachtet Maria Montessori kritisch. Dieses werde schnell langweilig, da die Kinder es nur sehen, hören oder fühlen können und sie kaum kreative Prozesse zulassen. Die von Montessori bereitgestellten Spielmaterialien sollen die sensomotorische Entwicklung anregen.<sup>108</sup>

## **Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik**

Rudolf Steiner<sup>109</sup> legt im Gegensatz zu Maria Montessori seinen Fokus unter anderem auf das Moment der Fantasie im kindlichen Spiel. In der Waldorfpädagogik hat das Spiel im Kindergarten, aber auch in der Schule einen wichtigen Stellenwert. Steiner ist der Meinung, dass Kinder im Spiel ihre Beobachtungen der Erwachsenenwelt durch Nachahmen verarbeiten. Auf diese Weise werden sich Tätigkeiten, Umgangsformen und alltägliche Abläufe zu eigen gemacht. Diese Einverleibung soll vom Erwachsenen begleitet, unterstützt und angeregt werden. Dies gelinge, nach Steiner, durch die Vorauswahl und das Anbieten von bestimmten Spielmitteln und durch die Vorbildwirkung, das Vorzeigen oder Vormachen des Erwachsenen. Steiner ist bei der Wahl des Spielzeugs strikt gegen mechanisches oder konstruiertes Spielzeug. Die Spielgegenstände sollen gestaltungsfähig sein, den Kindern ermöglichen ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und eigene Erfahrungen damit umzusetzen.<sup>110</sup>

## **Pädagogik im Nationalsozialismus**

Ab der Machtübernahme der Nationalsozialisten gab es für die Montessori-Pädagogik und die Waldorfpädagogik keinen Platz mehr. Die Diktatur sah in der Kindererziehung ein geeignetes Mittel, um Kinder von klein an mit rassistischen und nationalistischen Ideologien zu infiltrieren, und nutzte ihre eigene Pädagogik

<sup>108</sup>Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. S.112ff.

<sup>109</sup> Rudolf Joseph Lorenz Steiner \* 27. Februar 1861 in Kraljevec; † 30. März 1925 in Dornach, Schweiz, war ein österreichischer Publizist, Esoteriker und Vortragsredner. Er begründete die Anthroposophie, eine spirituelle Weltanschauung, die zu den neuen mystischen Konzeptionen der Einheit von Mensch und Welt aus der Zeit um 1900 gezählt wird. Er gab einflussreiche Anregungen für verschiedene Lebensbereiche, etwa Pädagogik (Waldorfpädagogik), Kunst (Eurythmie, anthroposophische Architektur), Soziales (Dreigliederung des sozialen Organismus), Medizin (anthroposophische Medizin), Religion (die Christengemeinschaft) und Landwirtschaft (biologisch-dynamische Landwirtschaft). (Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Rudolf\\_Steiner](https://de.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Steiner), Zugriff: 16.1.2019)

<sup>110</sup> Vgl.: Heimlich, Ulrich. *Einführung in die Spielpädagogik*. S.118ff.

gogik zu Propagandazwecken. In den Kinderbetreuungsstätten herrschte bei Spielen eine strenge Geschlechtertrennung, die die Mädchen mit Puppen und kleinen Küchengeräten dazu erziehen sollte, sich um den Haushalt und die Familie zu kümmern. Im Gegensatz dazu spielten die Jungen mit Kriegsspielzeug und lernten sich mit Berufstätigkeit zu beschäftigen.

Seit 1936 waren Kinder ab 10 Jahren per Gesetz Mitglied in der Hitlerjugend beziehungsweise beim Bund deutscher Mädel und somit unter vollständiger Kontrolle der Diktatur. Wanderungen und Lager wurden genutzt, um Spiele und Lieder mit nationalsozialistischem Gedankengut einzuüben, ebenso Gehorsam, Hierarchie und Unterordnung zu festigen.

Daneben lebten jene nicht regimekonformen Kinder und Jugendliche, sei es bedingt durch ihre Ethnie oder der politischen Einstellung der Eltern, denen das grauenhaften Schicksal in Konzentrationslagern zu leben, verfolgt und ermordet zu werden, drohte. Es gibt Dokumente, die bezeugen, dass auch diese Kinder in dieser bedrohlichen Umgebung spielten. Auch sie verarbeiteten das Erlebte in ihren Spielen. Sie spielten Totengräber, Beerdigung und inszenierten Kriegsszenen. In der Zeit nach dem Krieg, als der Schutt der Straßen die Spiel-landschaft der Kinder war, waren diese Spiele an der Tagesordnung.<sup>111</sup>

Mit der Zeit des Wiederaufbaus verbesserte sich mit der Wohnsituation allmählich auch die Situation der Kinder, auch wenn um 1950 noch körperliche Züchtigung und Bestrafung der Kinder üblich war. Die Zwei-Generationen-Familie wurde zur üblichen Lebensform und die Familien lebten nicht mehr auf ganz so engen Raum. Ab 1960 wurde der Erziehungsstil partnerschaftlicher und der Anteil der Väter, die mit ihren Kindern spielten, stieg erheblich. Es entstanden mehr Kindergärten und die Ausbildungsdauer der Kinder und Jugendliche erhöhte sich.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Vgl.: Ebd. S.123ff.

<sup>112</sup> Vgl.: Ebd. S.126ff.

## Spielpflege nach Erika Hoffmann

Erika Hoffmann<sup>113</sup> ging 1953 auf das Verhältnis zwischen Spiel und Arbeit ein und betonte die Trennung der beiden.

Hoffmann ist der Meinung, die Differenzierung zwischen Spiel und Arbeit beim Kinde wäre mit der Schulreife vollzogen – es kenne also beim Eintreten in die Schule schon den Unterschied zwischen Arbeit und Spiel.

Sie behauptet die Schulfähigkeit des Kindes wäre am besten zu fördern, indem man das kindliche Spiel pflegt und nichts tut, um die Differenzierung voranzutreiben, da diese von selbst entstehe. Man solle die frühkindlichen Äußerungen und das Spielen unterstützen, bereichern und intensivieren. Diese Aussagen werfen die Fragen auf, wie der Erwachsene dieser Aufgabe gerecht werden kann. Da das kindliche Spiel als Selbstausbildung des Kindes verstanden werden kann, könnte man annehmen, es würde durch die Teilnahme des Erwachsenen verfälscht. Dabei hat Hoffmann genaue Vorstellungen formuliert, wie die Beteiligung des Erwachsenen auszusehen habe, um das kindliche Spielen nicht zu stören.<sup>114</sup>

Erika Hoffmann beschreibt die Schule und den Kindergarten als zwei gleichwertige Bildungseinrichtungen und die von ihr als essentiell empfundene Spielpflege dem Unterricht gleichwertig, aber von anderer Art. Spielpflege sei die einzige Bildungsform, die dem Wesen des Kleinkindes entspricht.

Das Spiel der Kinder soll, nach Hoffmann, vom Erwachsenen gepflegt werden, jedoch kein versteckter Unterricht sein. Sie meint, dass dies dem Erwachsenen schwer falle, da es uns näher stehe andere zu unterrichten als zu spielen.

Sie sagt, dass das Spielen und Unterricht nicht vereinbar sind, da der Sinn des Unterrichts die Begriffsbildung sei, die nur erreichbar wäre, indem man die logische Geradlinigkeit lehre.

Das Spiel hingegen bewältigt das Erleben im Gestalten, in Symbolen und nicht in Begriffen. Spiel sei beweglich, nicht ziellos aber ohne Regeln, und könne sich unerwartet wenden. Das Gemeinte bleibt im kindlichen Spiel unbewusst.

---

<sup>113</sup> Erika Hoffmann \* 28. März 1902 in Neuteicherwalde, Landkreis Marienburg (Westpr.); † 5. Februar 1995 in Göttingen, war eine der führenden deutschen Persönlichkeiten der Fröbel- sowie der Vorschul- und Sozialpädagogik, Professorin für Kleinkind- und Grundschulpädagogik, Schulleiterin und Fachpublizistin.

<sup>114</sup>Vgl.: Hoffmann, Erika. Spielpflege. (1953). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.168ff.

Die Kernbegriffe des Unterrichts – die Leistung und die Methode – lassen sich laut Hoffmann nicht mit dem Spiel vereinen. Im Spiel steht anstelle der Methode das freie Improvisieren, das nur von der kindlichen Fantasie bestimmt wird und vom Einfall geleitet ist. Das Spiel gehöre demnach in den Kindergarten und in die Freizeit. Um das Spiel zu pflegen, ist die wichtigste Aufgabe der Kindergärtnerin mit allen Sinnen und ganzem Herzen dabei zu sein, abzuwarten, nicht zu stören und nur wenn notwendig einzugreifen. Das Interesse des Kindes soll nicht eingeengt werden, dies wäre später die Aufgabe der Lehrkraft in der Schule.

Auch der in der Schule vorherrschende Leistungsdruck wird in der Spielpflege als hinderlich angesehen und soll den Kindern, laut Hoffmann, so lange wie möglich fern gehalten werden.

Sie betont, dass vor Eintreten des Bewusstseins über eine Leistungserwartung, die überwältigende Freude, über geschaffene Werke, über das Schaffen an sich auf eine Art und Weise vorhanden ist, wie sie später nie mehr vorkommt. Ein neidloses Arbeiten, Gestalten, Spielen, neben- und miteinander, ohne die Arbeit der anderen als bedrückend zu empfinden, sei etwas, das man im Vorschulalter besonders pflegen müsse.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Hoffmann, Erika. Spielpflege. (1953). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. S.174ff.

## **Pädagogisierung des Spiels und Ludifizierung der Pädagogik nach Winfried Böhm**

Winfried Böhm<sup>116</sup>, der in seinem 2016 erschienenen Werk die Wirksamkeit der Erziehung hinterfragt, teilt die Pädagogik in Bezug auf das Spiel – in Anbetracht und Analyse verschiedenster Einstellungen – in zwei grundverschiedene Strömungen. Er nennt sie einerseits die „*Pädagogisierung des Spiels*“ und dementsprechend die „*Ludifizierung der Pädagogik*“.

Verallgemeinernd bezeichnet Böhm die Epoche der Aufklärung als die „Blütezeit der Instrumentalisierung des Spiels in der Pädagogik.“<sup>117</sup>

Das Spiel wird als pädagogisches Mittel gesehen, das eingesetzt werden kann, um Schüler durch das Spiel zur Arbeit zu überlisten, um durch die Erholung im Spiel die Leistungsfähigkeit in der Schule zu gewährleisten, um das Lernen durch Spiele effektiver zu machen oder ungewöhnliche Entwicklungen des Kindes durch das Spielen deutlich zu machen und therapieren zu können. Somit wird das sinn- und zweckfreie Spiel zu einem Mittel, das im Dienste der pädagogischen Zwecke steht und wird nur insoweit in Betracht gezogen, wie es mit den Zielen der jeweiligen Theorie kompatibel ist.<sup>118</sup>

Neben dieser Kategorisierung nennt Böhm die zweite Sichtweise, die Ludifizierung der Pädagogik.

Hier ist das Spiel nicht etwas vom Menschen Erfundenes und Angewendetes, sondern wird als „Charakteristikum des menschlichen Lebens schlechthin“ gesehen.

Neben Schiller spricht auch der französische Mikrobiologe Monod dem Spiel eine höhere Bedeutung zu – die Evolution selbst bezeichnet er als solches. Das Spiel wird nicht als Mittel zum Zweck genutzt, sondern als ein Prinzip von Mensch und Welt empfunden und das Leben nicht als rational und logisch gesehen, sondern spielerisch, voll Heiterkeit und Schönheit.

---

<sup>116</sup> Winfried Böhm \* 22. März 1937 in Schluckenau, Tschechoslowakei, ist ein emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Würzburg.

<sup>117</sup> Vgl.: Böhm, Winfried. *Der pädagogische Placebo-Effekt*. S.48ff.

<sup>118</sup> Vgl.: Ebd. S.45ff.



Die Frage stellt sich nun nicht danach, was alles als Spiel zu bezeichnen wäre, denn das gesamte Leben und die Menschen darin, werden als ein Spiel mit seinen Akteuren wahrgenommen. Die Merkmale des Spiels wie Freiheit, Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz oder Gegenwärtigkeit, können nicht nur als Momente des Spiels sondern als Gesetzmäßigkeiten des Lebens verstanden werden. Das Kind zeige uns in seinem Spiel, was das Leben ist. Es sei ein Handeln mit selbst gesetzten Regeln, mit offenem Ausgang, bestimmt von Wagnis und Risiko, ein Handeln, das immer Neues mit sich bringt und so wie jeder Mensch einmalig und einzigartig ist. Es sei ein Handeln, das seinen Zweck in sich selbst trägt und keine äußeren Ziele verfolgt.

Nicht die Pädagoginnen und Pädagogen wären es, die das Spiel erfinden und in erzieherischem Zwecke nutzen müssen, sondern das Kind, das das Spiel aus seinem Innersten hervorbringen soll. Die Lehrpersonen sollen diesem Spiel respektvoll gegenüberstehen und es pflegen. Das Spiel entfernt sich davon, ein erzieherisches Mittel zu sein und wird als Möglichkeit gesehen, das dem ohnehin spielerisch veranlagtem Menschen erlaubt die Urerfahrungen zu machen, aus denen sich die Welt aufbaut. Sein pädagogischer Sinn besteht in der Entfaltung des menschlichen Potentials und wird als geistige Leistung an sich verstanden. Diese zweite Denkweise stößt oft auf Kritik idealistisch und wirklichkeitsfremd zu sein.<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Vgl.: Ebd. S.51ff.

## KAPITEL II

### 2. KUNST UND SPIEL

#### 2.1. Das Spiel in der Kunst der Moderne

Das Spiel, so wie wir es verstehen, wird in der bildenden Kunst erst in der Moderne bedeutend, eine beschränkte Variante des Spielerischen ist jedoch auch in der Kunst bis zum 19. Jahrhundert zu finden. Die Illusion, die bei zentralperspektivischen Bildern oder dem *Trompe-l'oeil* als Mittel der Täuschung eingesetzt wird, kommt von dem Wort *In-lusio*, was so viel bedeutet wie im Spiel sein oder ins Spiel eintreten. Michael Lüthy<sup>120</sup> meint das Spielerische kenne lediglich diese zwei Einsätze, den des Seins und des Scheins. Aus diesem Grund beschreibt er die Spielmöglichkeiten als begrenzt. Dem Spiel mit der Illusion wohnt nicht der Sinn und Zweck in sich selbst inne, noch habe es die Möglichkeiten auf eine offene Auslegung.<sup>121</sup>

Die Moderne und Nachmoderne veränderten den Kunstbegriff durch das Einbeziehen von spielerischen Prinzipien wie dem Zufall, der Grenzüberschreitung, der Interaktion, dem Handlungsraum und dem Möglichkeitsfeld. Abgesehen davon meint Nike Bätzner<sup>122</sup>, wäre aber der Kunst selbst auch ein spielerischer Charakter eigen.<sup>123</sup> Die Künstler, das Kunstwerk selbst und die Betrachter werden ins Spiel eingebunden. Sie werden zum Mitspieler im Werkprozess, es wird mit den Elementen des Werks, seiner Wahrnehmung und Verarbeitungsprozesse gespielt.<sup>124</sup>

---

<sup>120</sup> Prof. Dr. phil. Michael Lüthy, seit 2014 Professor für Geschichte und Theorie der Kunst an der Bauhaus-Universität Weimar.

<sup>121</sup> Lüthy, Michael: Der Einsatz der Autonomie. Spieldimensionen in der Kunst der Moderne. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. Kunst und Spiel seit Dada. Vaduz: Hatje Cantz Verlag 2005. S.37.

<sup>122</sup> Prof. Dr. Nike Bätzner, Professorin für Kunstgeschichte an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

<sup>123</sup> Vgl.: Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.25.

<sup>124</sup> Vgl.: Lüthy, Michael: Der Einsatz der Autonomie. Spieldimensionen in der Kunst der Moderne. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.39.

Kunst und Spiel verfolgen kein Ziel außer ihr eigenes. Sie sind selbstregulative Systeme, herausgehoben aus dem Alltag, haben ihren eigenen Raum, ihre eigene Zeit und ihre eigenen Gesetze.

## 2.2. Dadaismus

*„Dada war nicht eine Kunstbewegung im herkömmlichen Sinn, es war ein Gewitter, das über die Kunst jener Zeit hereinbrach wie der Krieg über die Völker. Es entlud sich ohne Vorwarnung in einer schwülen Atmosphäre der Sättigung...und hinterließ einen neuen Tag, in dem die, in Dada aufgestauten und von ihm ausgestrahlten Energien sich in neuen Formen, neuen Materialien, neuen Ideen, neuen Richtungen, neuen Menschen dokumentierten und sich an neue Menschen wandten.“*<sup>125</sup>

Dada war keine ausschließlich künstlerische und literarische, sondern auch eine politische und philosophische Bewegung. Die Dadaisten sprachen sich gegen kunstgeschichtliche und literaturgeschichtliche Traditionen aus, lehnten sich gegen die vorherrschende politische Machtordnung und das gesellschaftliche Klassensystem auf. Sie betrieben, wie sie es bezeichneten „Antikunst“, ihre Aufführungen und Inhalte waren provozierend, antiparlamentarisch und radikal – auf eine spielerische Art und Weise.<sup>126</sup>

Sie versuchten sich von traditionellen Kunstschaffungsprozessen zu lösen und die bestehenden Strukturen zu verändern. Sie wollten die Kunst von ihrem Podest holen und sich vom genialen Künstlerindividuum entfernen.

*„Das, was Dada ergriff, kann mit dem gewohnten Denkschema des Entweder-Oder weder begriffen noch erklärt werden. Das uns natürliche eingleisige JA- oder NEIN-Denken suchte Dada gerade zu sprengen. In der rückhaltlosen Aufhebung des dualistischen Denkens zeigt sich die Natur dieser Bewegung. Das*

<sup>125</sup> Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. Der Beitrag Dadas zur Kunst des 20. Jahrhunderts. Köln: M. DuMont Schauberg 1964. S.8.

<sup>126</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. Köln: Taschen 2004. S.7.

*Denken sollte ausgeweitet werden, das Denken mit dem Fühlen, das Fühlen mit dem Denken, und beide im Gedicht, im Bild, im Ton integriert werden.*<sup>127</sup>

Viele dadaistische Arbeiten können nicht wie oft in der Kunstgeschichte üblich, eindeutig einem Künstler zugeschrieben werden, da die Dadaisten ihre Werke oft in Zusammenarbeit mit anderen Künstlern schufen. Viele Arbeiten haben auch ganz bewusst einen unpersönlichen Charakter.<sup>128</sup>

Über Urheber und dem Entstehungsdatum dadaistischer Werke herrscht oftmals Unklarheit, da die Künstler ihre Werke häufig nicht signierten oder sogar entsorgten, sobald sie ihren Zweck erfüllt hatten.<sup>129</sup>

Die Künstler hatten in dieser sehr offen ausgelegten Ausdrucksform, die Möglichkeit viele Ihrer Begabungen auszuleben. Sie entwickelten die lautmal-erische Dichtung, die musikalischen Kompositionen ähnelte. Ohne sinnhaften Inhalt, waren sie die Antwort auf das, was sie als Missbrauch der Sprache durch kriegerische Befehle und Anweisungen verstanden. Der Gebrauch der Sprache für diese Zwecke, habe sie entwürdigt, die Lautgedichte würde sie wieder zu ihrem ursprünglichen Sinn zurückführen. Auch Simultangedichte wurden aufgeführt, bei denen mehrere Personen ihre Gedichte gleichzeitig rezitierten.

Die Dadaisten wurden oft als kindisch empfunden, was in ihrem spielerischem Zugang begründet sein könnte.<sup>130</sup>

Sie schufen Collagen und Skulpturen aus schon vorhandenem Material, Alltagsgegenstände und Alltagsmaterial wurden durch Anwendung unterschiedlichster Techniken verändert und ästhetisch umgestaltet.

Neben der Collage wurde auch die Fotomontage typisch für Dada.

Sie machten Krach, tanzten, schrieben Manifeste und gaben Zeitungen heraus.

Sie waren wild, wollten auffallen sowie provozieren und Spaß daran haben.

*„Klingeln, Trommeln, Kuhglocken, Schläge auf den Tisch oder auf leere Kisten belebten die wilde Forderung der neuen Sprache in der neuen Form und erregten, rein physisch, ein Publikum, das anfänglich völlig benommen hinter seinen*

<sup>127</sup> Richter, Hans. *DADA - Kunst und Antikunst*. S.60.

<sup>128</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.34.

<sup>129</sup> Vgl.: Ebd. S.40.

<sup>130</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.7.

*Biergläsern saß. Dann wurde aus diesem Zustand der Erstarrung in einem solchen Grade herausgetrieben, daß es eine reguläre Freensie der Beteiligung ausbrach. DAS war Kunst, das war das Leben, und das WOLLTE man.“<sup>131</sup>*

Was den Dadaismus außerdem von den Stilrichtungen der Zeit, wie dem Expressionismus oder der Neuen Sachlichkeit unterschied, war seine Internationalität. Literaten und Künstler aus Zürich, Hannover, Berlin, New York, Paris und anderen Städten kommunizierten miteinander und beteiligten sich an dadaistischen Aktivitäten, die in jedem Land auf eine etwas andere Weise ausgelebt wurden.

An mehrerer Orten der Welt entstand also zwischen 1916 und 1920 mehr oder weniger gleichzeitig eine Art der Kunst, die sich als Antikunst verstand, die spielerisch, provozierend und ein klares Zeichen gegen den Krieg war.

In Zürich versammelten sich 1916 Menschen aus verschiedenen Nationen Europas, die vor dem ersten Weltkrieg flüchteten oder nicht in den Krieg ziehen wollten. Die vorherrschende Geisteshaltung der jungen Generation war eine äußerst kritische Gegenüber den politischen Ereignissen und Dada ihre Reaktion auf die aktuelle politische Situation.<sup>132</sup>

*„Angeekelt von den Schlächtereien des Weltkrieges 1914, gaben wir uns in Zürich den schönen Künsten hin. Während in der Ferne der Donner der Geschütze grollte, sangen, malten, klebten, dichteten wir aus Leibeskräften. Wir suchten eine elementare Kunst, die den Menschen vom Wahnsinn der Zeit heilen, und eine neue Ordnung, die das Gleichgewicht zwischen Himmel und Hölle wieder herstellen sollte.“<sup>133</sup>*

Die unbestimmte Definition von Dada ermöglicht ihr viel Spielraum, was zu der Schwierigkeit beiträgt den Dadaismus an einen Ort oder bestimmte, wenige Personen zu binden. Es gibt mehrere Manifeste, in denen diese Art der Kunst beschrieben wird, ein eindeutiger Entstehungsort ist also schwer festzulegen.

<sup>131</sup> Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. Der Beitrag Dadas zur Kunst des 20. Jahrhunderts. Köln: M. DuMont Schauberg 1964. S.8.

<sup>132</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.8.

<sup>133</sup> Hans Arp zit. nach: Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. S.23.

Trotzdem werden die Gründung des Cabarets Voltaire in Zürich und die dortigen Ereignisse meist als die Anfänge des Dadaismus bezeichnet.

Hugo Ball<sup>134</sup>, der Gründer des Cabarets Voltaire, war es auch, der gemeinsam mit Richard Huelsenbeck<sup>135</sup> das Wort „Dada“ zum ersten mal niederschrieb.

Hugo Ball und seine Freunde veranstalteten in Zürich ein gemischtes Programm aus Liedern, vorgetragenen Texten und Tänzen, die anfangs noch am Expressionismus orientiert waren. Sie trafen sich dafür in einem Lokal und nannten es das Cabaret Voltaire, das sich hauptsächlich als literarisches Kabarett mit anarchistischen Zügen verstand. Die teilnehmenden Künstler lehnten die politischen Entwicklungen Europas und den Krieg stark ab und machten ihre Ablehnung durch totale Verweigerung und dem Brechen von Regeln deutlich. Im Vergleich zum etwas späteren entstehendem Berliner Dadaismus waren die Zürcher Protagonisten jedoch weniger aggressiv und nicht direkt politisch aktiv. Sie verdeutlichten ihre Abscheu gegenüber dem politischen Geschehen durch die Verweigerung persönlicher Stellungnahmen.<sup>136</sup>

Richard Huelsenbeck, der bis Anfang 1917 in der Schweiz lebte und dort mit dem Dadaismus in Berührung kam, ging zurück nach Deutschland und brachte Dada somit nach Berlin. Er gründete dort den Club DADA.

---

<sup>134</sup> Hugo Ball \* 22. Februar 1886 in Pirmasens; † 14. September 1927 in Sant'Abbondio-Gentilino, Schweiz, war ein deutscher Autor und Biograf und Mitgründer der Dada-Bewegung sowie ein Pionier des Lautgedichts.

<sup>135</sup> Richard Huelsenbeck \* 23. April 1892 in Frankenau; † 20. April 1974 in Muralto, Schweiz, war ein deutscher Schriftsteller, Lyriker, Erzähler, Essayist, Dramatiker, Arzt und Psychoanalytiker. Er war Mitbegründer und wichtiger Chronist des Dadaismus.

<sup>136</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S. 12.

Zu den wichtigsten Personen der Berliner Dada-Szene zählen neben Richard Huelsenbeck noch Johannes Baader<sup>137</sup>, George Grosz<sup>138</sup>, Raoul Hausmann<sup>139</sup>, Hannah Höch<sup>140</sup> und John Heartfield<sup>141</sup>.

Ein Jahr später war die anfängliche Begeisterung für den Krieg verebbt, die Menschen hungerten und trauerten um die gefallenen Soldaten. Erste Proteste entstanden und die Berliner Dadaisten schlossen sich zu einer eigenen Gruppierung zusammen. Bezeichnend für den Berliner Dadaismus ist seine politische Aktivität. Die Berliner Dadaisten hatten den Wunsch mit ihrer Kunst zu protestieren, im Dada fanden sie die Möglichkeit dazu.

*„Mit Verachtung konnten die Berliner Dadaisten auf die Züricher Kollegen herabsehen, die zwar die Bürger nach all ihren Regeln brüskiert hatten, aber doch keinen echten Zusammenbruch der bestehenden Un-Ordnung, keine Revolution ihrem Konto gutgeschrieben hatten. In Berlin dagegen hatte man eine echte Revolution und eine, in die man einzugreifen beschloß. Es knallte auf den Straßen und von den Häuserdächern.“<sup>142</sup>*

Auch in Berlin entstanden Manifeste zur Dada-Bewegung, das erste von Richard Huelsenbeck. Auch hier waren die wichtigsten Merkmale Inkonsequenz und Widersprüchlichkeit, was am Ende des Manifests mit jener Aussage bestätigt wurde: *„Gegen das Manifest sein bedeutet Dada sein.“*

<sup>137</sup> Johannes Baader \* 22. Juni 1875 in Stuttgart; † 15. Januar 1955 in Adldorf, Niederbayern, war ein deutscher Architekt, Schriftsteller, Dadaist und Aktionskünstler.

<sup>138</sup> George Grosz \* 26. Juli 1893 als Georg Ehrenfried Groß in Berlin; † 6. Juli 1959 in Berlin, war ein deutsch-amerikanischer Maler, Grafiker und Karikaturist. Seine sozial- und gesellschaftskritischen Gemälde und Zeichnungen werden der Neuen Sachlichkeit zugerechnet, sein Werk trägt aber auch expressionistische, dadaistische und futuristische Züge. (Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/George\\_Grosz](https://de.wikipedia.org/wiki/George_Grosz), Zugriff: 16.1.2019, 16:37)

<sup>139</sup> Raoul Hausmann \* 12. Juli 1886 in Wien; † 1. Februar 1971 in Limoges, war ein österreichisch-deutscher Künstler des Dadaismus.

<sup>140</sup> Hannah Höch \* 1. November 1889 in Gotha; † 31. Mai 1978 in West-Berlin, war eine deutsche Malerin, Grafikerin und Collagekünstlerin des Dadaismus.

<sup>141</sup> John Heartfield \* 19. Juni 1891 in Schmargendorf; † 26. April 1968 in Ost-Berlin; eigentlich Helmut Herzfeld, war ein deutscher Maler, Grafiker, Fotomontagekünstler und Bühnenbildner. Er war ein Pionier an der Schnittstelle zwischen Kunst und Medien und gilt landläufig als der Erfinder der politischen Fotomontage. (Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/John\\_Heartfield](https://de.wikipedia.org/wiki/John_Heartfield), Zugriff: 16.1.2019, 16:41)

<sup>142</sup> Richter, Hans. *DADA - Kunst und Antikunst*. S.105.

Die Collage und die Fotomontage wurden auch hier als kreatives Gestaltungsmittel angeführt.<sup>143</sup>

*„Die Collage, das Aufkleben von Papier und Stoffetzen, war in Zürich bereits erprobt worden. Aber die Verfremdung der Fotografie, die ja wirklich sichtbare Dinge darstellt, durch neue Form- und Ton-Beziehungen und der freie Gebrauch ihrer Realitätsstücke zu politischem Angriff, das war die neue Berliner Dimension.“<sup>144</sup>*

Die Arbeitsweise der Künstler des Club Dada war, wie schon erwähnt, eine weit aggressivere als die der Dadaisten des Kabarett Voltaire in Zürich. Sie nahmen aktiv Stellung zu politischen Ereignissen, organisierten Proteste, warben für ihren Themen und ihren Widerstand gegen den Krieg und die Regierung in Zeitschriften und bei öffentlichen Veranstaltungen. Diese dadaistischen Zeitschriften waren ihr wichtigstes Kommunikationsmittel, aber auch in großen Tageszeitungen forderten sie die Leser auf ihnen beizutreten. Viele der bekannten dadaistischen Werke sind daher Werbeanzeigen, Plakate oder Bucheinbände. Typisch für den Berliner Werkprozess ist ebenfalls das schnelle Arbeiten mit Schere, Kleber und vorhandenem Bildmaterial. Neu ist die Fotomontage, die in Berlin als gestalterisches Mittel hinzu kam.<sup>145</sup>

*„Man klebte Flugblätter und Dichtungen zusammen, politische Obszönitäten oder Portraits, erfand provozierende Buchumschläge und eine neue Typographie, die dem einzelnen Buchstaben, dem Wort, dem ganzen Satz neue Freiheiten erlaubte, die sie seit Gutenberg (außer bei den Futuristen und den Zürcher Dadaisten) nie besessen hatten.“<sup>146</sup>*

Auch in **Hannover** bildete sich um Kurt Schwitters<sup>147</sup> eine kleine DADA-Szene mit jedoch eher traditionell-künstlerischer Haltung. Immer wieder gab es Streit über die Auslegung der DADA-Philosophie zwischen den einzelnen Gruppierungen

<sup>143</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.17f.

<sup>144</sup> Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. S.117.

<sup>145</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.20.

<sup>146</sup> Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. S.117.

<sup>147</sup> Kurt Schwitters \* 20. Juni 1887 in Hannover; † 8. Januar 1948 in Kendal, Cumbria, England, war ein deutscher Künstler, Maler, Dichter, Raumkünstler und Werbegrafiker, der unter dem Kennwort MERZ ein dadaistisches „Gesamtweltbild“ entwickelte. Außerdem umfassen seine Werke die Stilrichtungen Konstruktivismus, Surrealismus und Dadaismus.

(Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kurt\\_Schwitters](https://de.wikipedia.org/wiki/Kurt_Schwitters), Zugriff: 16.1.2019, 16:50)



gen. Schwitters und seine, wie er sie nannte, „Merzkunst“ waren nicht Teil der ersten internationalen Dada-Messe in Berlin.<sup>148</sup>

Hans Arp sagt über Schwitters:

*„Schwitters war absolut uneingeschränkt und 24 Stunden am Tag FÜR Kunst. Sein Genie hatte weder mit der Umänderung der Welt, noch der Werte, noch der Gegenwart oder der Zukunft oder der Vergangenheit irgendetwas zu tun, nichts mit dem, was man in Berlin mit Posaumentönen verkündete. Vom ‚Tod der Kunst‘, von ‚A-Kunst‘ oder ‚Anti-Kunst‘ war bei ihm nichts zu hören. Im Gegenteil, – jedes Trambahnbillet, jeder Briefumschlag, Käsepapier, Zigarrenband, zerrissene Schuhsohlen und Bänder, Drähte, Federn, Scheuerlappen, alles, was weggeworfen war..., all das war in seine Liebe eingeschlossen und fand wieder einen geehrten Platz im Leben, eben in seiner Kunst.“<sup>149</sup>*

Im Gegensatz dazu waren die **Kölner** Dadaisten mit Werken von Max Ernst<sup>150</sup>, Hans Arp<sup>151</sup> und Johannes Theodor Bargeld<sup>152</sup> als Hauptvertreter der kleinen Dada-Szene in Köln, vertreten. Sie nannten sich Gruppe D. Sie veröffentlichten auch mehrere dadaistische Zeitschriften, um ihr Gedankengut kundzutun.<sup>153</sup> In **New York** entstand von den emigrierten Künstlern aus Europa ebenfalls eine Gruppierung, die sich für die Arbeitsweise des Dada interessierte und seinen Geist in die USA brachte.

---

<sup>148</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.23ff.

<sup>149</sup> Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. S.142.

<sup>150</sup> Max Ernst \* 2. April 1891 in Brühl (Rheinland); † 1. April 1976 in Paris, Frankreich), war ein bedeutender Maler, Grafiker und Bildhauer deutscher Herkunft.

<sup>151</sup> Hans Arp \* 16. September 1886 in Straßburg als Hans Peter Wilhelm Arp; † 7. Juni 1966 in Basel, war ein deutsch-französischer Maler, Graphiker, Bildhauer und Lyriker.

<sup>152</sup> Johannes Theodor Bargeld \* 9. Oktober 1892 in Stettin; † 18. August 1927 am Mont Blanc, war ein deutscher Maler, Grafiker, Autor und Publizist des Dadaismus.

<sup>153</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.25ff.

Die Franzosen Francis Picabia<sup>154</sup> und Marcel Duchamp<sup>155</sup> lernten den Amerikaner Man Ray<sup>156</sup> kennen und auch Alfred Stieglitz<sup>157</sup> schloss sich der Gruppe an. Auch hier waren die bewährten Mittel der Kommunikation Zeitschriften, die sie selbst herausgaben.

Im Unterschied zum europäischen Dadaismus war die New Yorker Ausprägung aufgrund der Entfernung zum Krieg weniger politisch. Die provokanten, skandalösen Auftritte, wie die typische Widersprüchlichkeit und das Streben nach Antikunst, waren jedoch auch hier von großer Bedeutung. Mit Duchamp, Man Ray und Picabia lag der Schwerpunkt des New Yorker Dadaismus jedoch eher in den Händen bildender Künstler als der Literaten, wie in Berlin oder Zürich.

In Paris verebte Dada langsam, wo sich einige der zuvor in New York lebenden Dadaisten wieder trafen und Dada als hauptsächlich literarische Bewegung auftauchte. Die Neuerung war nun, dass es jedoch keine Auftritte und Aktionen mehr gab, sondern der Dadaismus in unzähligen und unterschiedlichsten Publikationen und Manifesten von verschiedenen Künstlern beschrieben wurde.<sup>158</sup>

## **Spiel und Zufall im Dadaismus**

Die Dadaisten nutzten unterschiedlichste Formen des Spiels, um der Kunst neue Räume zu eröffnen. Sie nutzen Wortspiele, Rollenspiele, Spiele mit der Sprache, und zogen den Zufall als weiteres Mittel zu diesem Zweck heran.

Sie stellten diese neuen Verfahren an die Stelle der Inhalte und verwandelten das Werk in ein Zusammenspiel von Autor, Objekt und Betrachter, bei dem alles möglich zu sein scheint. Der Betrachter spielt mit und wird zum aktiven Teilnehmer.

---

<sup>154</sup> Francis-Marie Martinez Picabia \* 22. Januar 1879 in Paris, Frankreich; † 30. November 1953 ebenda, war ein französischer Schriftsteller, Maler und Grafiker.

<sup>155</sup> Marcel Duchamp \* 28. Juli 1887 in Blainville-Crevon, Frankreich; † 2. Oktober 1968 in Neuilly-sur-Seine, Frankreich, war ein französisch-amerikanischer Maler und Objektkünstler. Er ist Mitbegründer der Konzeptkunst und zählt zu den Wegbereitern des Dadaismus und Surrealismus.

<sup>156</sup> Man Ray \* 27. August 1890 in Philadelphia, Pennsylvania; USA; † 18. November 1976 in Paris, war ein US-amerikanischer Fotograf, Filmregisseur, Maler und Objektkünstler des Dadaismus und Surrealismus.

<sup>157</sup> Alfred Stieglitz \* 1. Januar 1864 in Hoboken, New Jersey; † 13. Juli 1946 in New York, war ein US-amerikanischer Fotograf, Galerist und Mäzen.

<sup>158</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.29ff.

Duchamp war sehr angetan von den Möglichkeiten, die das Spiel zu bieten hatte. Ihn reizte als leidenschaftlicher Schachspieler, nicht das Ergebnis sondern der Vorgang des Spielens.

Duchamp meinte, durch die Verschiebung von Bedeutungen, Figuren und Wörtern bleibt das Spiel immer in Bewegung und erstarrt nicht wie ein Kunstwerk.<sup>159</sup>

*„Dadaisten wie Duchamp und Ball machten aus der Realität die Wirklichkeit eines Spiels, bei dem die Regeln jederzeit außer Kraft gesetzt werden können, um ein neues Spiel zu beginnen.“<sup>160</sup>*

### **Spiele mit der Sprache**

„Dada hat Hände und Füße, die stets den Kopf verlieren, und Häuschen, die stets aus dem Häuschen geraten“ Hans Arp <sup>161</sup>

Die Wortkunsttheorie des Sturm-Kreises um Herwarth Walden<sup>162</sup> war der Impuls für Schwitters Sprachspiele. Die Theorie forderte die Autonomie der Sprache, die wie Töne in der Musik völlig abstrakt zur Anwendung kommen sollen. Sie stellte den Inhalt der Worte hinter ihre rhythmische Lautgestaltung.

In Schwitters Ursonate, die ein typisches Beispiel für seine spielerische Arbeitsweise ist, sprach er das Alphabet vier mal rückwärts, dreimal ohne das abschließende A zu verwenden.

Gunda Luyken beschreibt Schwitters dadaistische Sprachspiele als „*Nonsens-Wortcollagen*“.<sup>163</sup>

*“Wir spielen bis uns der Tod abholt.“<sup>164</sup> Schwitters, 1946*

<sup>159</sup>Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.55.

<sup>160</sup>Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.60.

<sup>161</sup>Hans Arp zitiert nach Luyken: Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.57.

<sup>162</sup> Herwarth Walden \* 16. September 1878 in Berlin; † 31. Oktober 1941 bei Saratow, war ein deutscher Schriftsteller, Verleger, Galerist, Musiker und Komponist.

<sup>163</sup>Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.58.

<sup>164</sup> Schwitters zitiert nach Luyken: Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.55.

Duchamp nutzte gerne das Prinzip der „semantischen Spaltung“ um Bedeutungsverschiebungen durch die Veränderung des Zusammenhangs zu finden. Oftmals kam er auf diese Weise zu den Titeln seiner Arbeiten. Er spielt vor allem mit Wörtern, die gleich klingen aber unterschiedliche Bedeutungen haben.<sup>165</sup>

Ein Vorgehen, um die Kunst ihres bestehenden Rufes zu enteignen, war die Einbindung des Zufalls. Schon bei der Namensfindung für diese neue Bewegung, spielte das für den Dadaismus so wichtige Prinzip des Zufalls eine große Rolle. Ball und Huelsenbeck waren es, die in einem Französisch-Deutschen Wörterbuch das Wort fanden, das auf Französisch *Steckenpferd* bedeutet und dessen lautmalerischer Charakter die beiden Künstler begeisterte. Auch die Eigenschaft, dass es ein naiver Kinderlaut ist und frei von jeder Deutung sein kann, machte dieses Wort zu dem was sie suchten, um ihre Aktivitäten zu beschreiben. Schnell wurde DADA zu dem Begriff, der für alles stand, was im Cabaret Voltaire passierte.<sup>166</sup>

Die Dadaisten empfanden den Zufall zwar als wunderbare Möglichkeit als schaffende Kraft im künstlerischen Werkprozess in den Hintergrund zu treten, betrachteten ihn jedoch nicht als etwas rein Willkürliches. Ebenso wie ein Spieler beim Würfeln das Ergebnis des Zufalls beeinflusst, beeinflussten sie damit das ihrer Werke.<sup>167</sup>

*„Den Zufall einzubeziehen hieß für Arp und Duchamp, Ungeplantes und Spontanes in ihre Werke einfließen zu lassen, gleichzeitig aber nie auf selbstbestimmtes Handeln zu verzichten“*<sup>168</sup>, beschreibt Gunda Luyken.

Die Idee den Zufall erstmals als Wegweiser im Werkprozess einzusetzen, stammte von Hans Arp. Dieser hatte stundenlang erfolglos an einer Komposi-

<sup>165</sup>Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.58.

<sup>166</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.8-15.

<sup>167</sup> Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.62.

<sup>168</sup>Vgl.: Ebd. S.61.

tion gearbeitet und als er diese dann vor Wut zerriss und auf den Boden fallen ließ, entstand zufällig das, wonach er so lange gesucht hatte.<sup>169</sup>

Das Zufallsprinzip wurde jedoch auf unterschiedliche Arten eingesetzt. Arp nutzte es als Ausgangspunkt und Inspiration für die Gestaltung seiner Collagen, nahm die letztendliche Anordnung jedoch selbst vor.<sup>170</sup>

Duchamps Zugang war wie der eines Wissenschaftlers, kalkulierend und mit exakten Vorgaben.<sup>171</sup> Seine eingreifenden und formgebenden Maßnahmen waren der Ausgangspunkt, der Zufall war für alles weitere verantwortlich.

*Trois Stoppages étalon* ist Duchamps erster Versuch den Zufall in seiner Arbeit zu gebrauchen. Dazu ließ er einen ein Meter langen, straff gespannten Faden aus exakt einem Meter Höhe auf eine Leinwand fallen. Danach befestigte er die Fäden so, wie sie gelandet waren.

Er suchte im Zufall nach einer Möglichkeit die „Intention“ wegzulassen und fragte sich, ob es möglich wäre Werke zu schaffen, die keine Kunstwerke sind.<sup>172</sup>

Schwitters schnitt aus Fehldrucken Teile heraus und akzeptierte diese Ausschnitte als fertiges Werk, ohne eine weitere Gestaltung vorzunehmen. Er war der Ansicht, dass der Zufall die Dinge zusammengetragen hatte (in diesem Fall die Fehldrucke) und der Künstler die Aufgabe hatte sie zu erkennen und zu begrenzen.<sup>173</sup>

Tristan Tzara<sup>174</sup> entwickelte ein eigenes Verfahren für seine Zufallsgedichte, indem er ausgeschnittene Wörter eines Textes in einen Beutel warf und anschließend so wie sie herausgeholt wurden aneinander reihte.<sup>175</sup>

*„Selbst in unseren Gesprächen und Diskussionen begann der Zufall eine Rolle zu spielen, in der Form einer mehr oder weniger assoziativen Sprechweise, in welcher*

<sup>169</sup>Vgl.: Richter, Hans. *DADA - Kunst und Antikunst*. S.52.

<sup>170</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.34.

<sup>171</sup>Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.61.

<sup>172</sup>Vgl.: Ebd. S.60.

<sup>173</sup>Vgl.: Ebd. S.61.

<sup>174</sup> Tristan Tzara, eigentlich Samuel Rosenstock \* 4. April in Moinesti, Rumänien; † 24. Dezember 1963 in Paris, war ein rumänischer Schriftsteller und Mitbegründer des Dadaismus.

<sup>175</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.34.

*er uns Klänge und Formverbindungen zu Sprüngen verhalfen, die scheinbar Unzusammenhängendes plötzlich in Zusammenhang aufleuchten ließen.“<sup>176</sup>*

Hans Richter<sup>177</sup> bemerkt am Gebrauch des Zufalls, eine sinnesschärfende Eigenschaft, die dafür verantwortlich war, neue Gedanken entstehen zu lassen. Die Entscheidung aus der Vernunft auszubrechen, bereitete die neuen Wege zu einer Fülle an Materialien und Techniken, die die Grenzen der einzelnen Künste sprengen konnten und es erlaubten völlig Neues zu schaffen.<sup>178</sup>

*„Uns schien der Zufall als eine magische Prozedur, mit der man sich über die Barriere der Kausalität, der bewussten Willensäußerung hinwegsetzen konnte, mit der das innere Ohr und Auge geschärft wurden, bis neue Gedanken- und Erlebnisreihen auftauchten. Der Zufall war für uns jenes ‚Unbewusste‘, das Freud schon 1900 entdeckt hatte.“<sup>179</sup>*

Der Zufall war es wonach nicht nur Arp, sondern die gesamte dadaistische Bewegung gesucht hatte. Ihre Stimmung zu Zeiten des Krieges, wo jegliche Vernunft, Logik und Sinn ihrer Ansicht nach in Frage gestellt werden mussten, schrie nach dem Sinnlosen. Das professionelle Experimentieren der Mitglieder von Dada und die Suche nach den Gegensätzen in diesem kriegerischen Klima ließen den Zufall heranwachsen.<sup>180</sup>

*„Die radikale Ablehnung der Kunst, die Dada propagierte, war der Kunst förderlich. Das Gefühl der Freiheit von Regeln, von Vor- und Nachschriften, von jeglichen Kaufangeboten und Kritikerlob, das durch ein Überangebot von Verachtung und Abscheu des Publikums ausgeglichen wurde, war ein hervorragender Stimulus. Diese Freiheit sich um nichts mehr scheren zu müssen, die Abwesenheit jeder Form von Opportunismus, die ja sowieso zu nichts führen konnte, brachte uns umso leichter zu den Quellen der Kunst, zu unserer inneren Stimme. Das Fehlen jeglichen Zwecks erlaubte und ganz natürlicherweise, auf das ‚Unbekan-*

<sup>176</sup> Richter, Hans. *DADA – Kunst und Antikunst*. S.53.

<sup>177</sup> Hans Richter \* 6. April 1888 in Berlin; † 1. Februar 1976 in Minusio, Schweiz, war ein deutscher Maler, Graphiker, Kunstschriftsteller und Filmkünstler, zunächst des Kubismus und Expressionismus, dann des Dadaismus.

<sup>178</sup>Vgl.: Ebd. S.57.

<sup>179</sup>Ebd. S.57.

<sup>180</sup> Vgl.: Ebd. S.59.

*nte' zu hören und aus dem Reich des Unbekannten Belehrung zu erfahren. So kamen wir zu dem eigentlichen Zentralerlebnis von Dada.“<sup>181</sup>*

Der Zufall brachte aber auch eine Konfliktsituation mit sich. Die Dadaisten, die im Bestreben waren, Antikunst zu schaffen, fanden sich nun im Dilemma, letzten Endes doch wieder Kunstwerke hervorzubringen. So gab es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie viel der Zufall bestimmen durfte und sollte, ob man nun Antikunst oder doch wieder Kunst schaffe. Sollte man den Zufall nur als richtungsweisende Kraft nutzen und vervollständigt das Werk mit dem eigenen Verstand oder sollte man das gesamte Werk dem Zufall überlasse? Diese Diskrepanz führte zu Diskussionen unter den Dadaisten. Hans Richter beschreibt aber gerade jenes Zusammenspiel der Gegensätze als Identität Dadas.<sup>182</sup>

Hans Richter beschreibt eine wahre Sinneswandlung im Denken der Dadaisten, eine tiefe Freude über die Entdeckung des Zufalls, der sie wie ein Kompass leiten sollte und schließlich zum Markenzeichen des Dada wurde.

Nicht nur im Dada beschäftigte man sich mit diesem Phänomen. Zur selben Zeit waren auch Naturwissenschaftler, Philosophen und Psychologen, wie C.G. Jung oder Freud am Zufall interessiert.<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup>Ebd. S.51.

<sup>182</sup> Vgl.: Ebd. S.60f.

<sup>183</sup> Vgl.: Ebd. S.57.

## Werkbeschreibungen

### Hans Arp, Ohne Titel



**Abb.2**

Hans Arp / Ohne Titel (Quadrate nach den Gesetzen des Zufalls geordnet), 1917 / Collage, 33,2 x 25,9 cm / New York, The Museum of Modern Art, Gift of Philip Johnson

Auf einem kartonfarbenen, rechteckigen Untergrund sind zwölf kleinere Rechtecke in schwarz, gelb, olivgrün und grasgrün zu sehen. Sie wirken leicht „verzerrt“, keines hat rechte Winkel. Manche der Rechtecke berühren einander an den Eckpunkten, andere scheinen einander zu berühren, haben aber einen gerade noch wahrnehmbaren Abstand zu einander. Sie sind in 5 horizontalen Reihen angeordnet. Die Rechtecke derselben Farbe scheinen sich in Gruppen zusammenzuschließen.

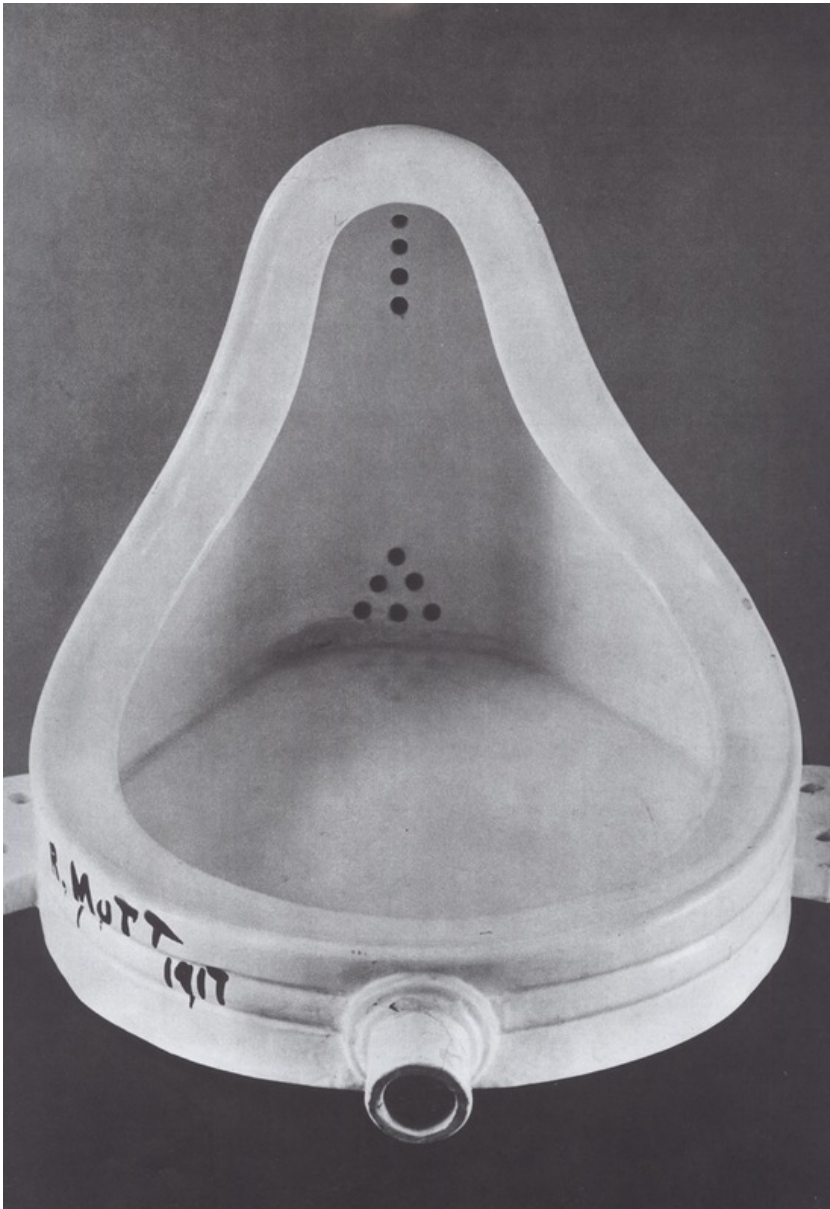
Der Titel deutet an, dass Hans Arp die Rechtecke zufällig am Blatt anordnete.



Über Arps Arbeitsweise ist bekannt, dass er den Zufall zwar als Grundlage seiner Arbeit heranzog, dies aber nur als Inspiration verstand und durch bewusstes Eingreifen die letztendliche Anordnung vornahm. Er ließ die Papierstücke auf den Untergrund fallen und nutzte die zufällige Position als Ausgangspunkt für seine weitere Arbeit.<sup>184</sup>

*„Im Ergebnis finden die kompositorische Ordnung und das Prinzip des Zufalls zu einem Gleichgewicht. Die in den Details aufscheinenden zufälligen Konstellationen heben sich in der Gesamtkomposition wieder auf.“*<sup>185</sup>

### Marcel Duchamp, Fountain



**Abb. 3**

Marcel Duchamp /  
Fountain, 1917/1963 /  
Urinoir aus Porzellan,  
33x 42x 52cm /  
Stockholm, Moderna  
Museet

<sup>184</sup> Vgl.: Elger, Dietmar. In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. S.34.

<sup>185</sup> Ebd. S.34.

Die Arbeit zeigt ein weißes Urinoir aus Porzellan. Es wurde gekippt und wird liegend präsentiert. Links der Abflussöffnung ist die Signatur „R. Mutt 1917“ in Pinselschrift und schwarzer Farbe zu lesen.

Duchamp wollte die Grenzen ausloten und ihr völlig neue Fragen stellen.

Duchamps durchaus sehr vertrautes Medium der Malerei, hatte ihm nie die Möglichkeiten geboten, die er suchte und somit griff er zu radikaleren Maßnahmen, die sich überall in den Gedanken der Antikunst der Dadaisten finden lassen. Duchamp stellt sich die Frage welche Eigenschaften und Bedingungen notwendig sind, um ein Kunstwerk als solches zu definieren und auch er machte – wie viele andere Dadaisten – den Künstler als genialen Schöpfer nichtig.

Dies wird in seinem Werk *Fountain* besonders deutlich zu Schau gestellt. Er hatte den Gedanken, jedes Objekt als Kunst definieren zu können, solange dies unter bestimmten Voraussetzungen geschah. Er nahm ein industriell produziertes Urinoir, signierte es mit dem Pseudonym „R. Mutt 1917“ und präsentierte es in einer Ausstellung liegend auf einem Sockel. Der Künstler müsse laut Duchamp drei Eingriffe vornehmen, um einen Gebrauchsgegenstand zu einem Kunstwerk zu machen. Der Gegenstand müsse ausgewählt, signiert, datiert und letztlich auch wie ein Kunstwerk präsentiert werden.

Indem Duchamp seinen Fokus auf den Kontext legte, verdeutlichte er, wie sehr dieser für die Wahrnehmung des Kunstwerkes verantwortlich ist, sie sogar definiert. Jedes Objekt könne je nach Umgebung und Kontext auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden.

Bei der Ausstellung des *Fountain* fühlte sich das New Yorker Publikum naturgemäß provoziert, was ebenfalls eine gebräuchliche dadaistische Strategie war. Letztendendes lässt sich darüber streiten, ob Duchamp dem romantischen Schöpfermythos des Künstlers tatsächlich den Kampf ansagt. Immerhin liegt es bei Duchamps Readymades allein in der Hand des Künstlers aus einem Gebrauchsgegenstand ein Kunstwerk zu machen.<sup>186</sup>

---

<sup>186</sup> Vgl.: Ebd. S.46ff.

## Max Ernst, Die chinesische Nachtigall



**Abb. 4**

Max Ernst /  
Die chinesische  
Nachtigall, 1920 /  
Fotomontage,  
12,2 x 8,8 cm /  
Musée de  
Grenoble

Diese Arbeit von Max Ernst zeigt eine fantastische Gestalt mit anmutig wirkenden Armen einer Frau und einem menschlichen Auge. „Die chinesische Nachtigall“ trägt einen Fächer auf ihrem Kopf und ist umgeben von Stroh oder Gras.

Diese Fotomontage wurde aus verschiedenen Bildern zusammengefügt, die anschließend abfotografiert und reproduziert wurden. Somit verschmelzen alle Teile zu einer homogenen Fläche.



Der Körper der Nachtigall ist das Bild einer Fliegerbombe, die Max Ernst aus einem Buch über Kriegsgeräte ausgeschnitten hatte.

Die Halterung der Fliegerbombe wird zum Schnabel der Nachtigall. Max Ernst, der selbst bei der Feldartillerie gedient hatte, hegt große Abscheu gegen die Verherrlichung solcher Kriegswaffen. Mithilfe seiner dadaistischen Ausdrucksweise entzog er mit dieser Arbeit der Fliegerbombe jegliche Macht und transformierte sie zu einer anmutigen Fantasiefigur. Typisch für den Dadaismus ist die Herangehensweise von einer Andeutung ausgehend etwas völlig Neues zu entwickeln. In diesem Fall ist dies die Halterung der Bombe, die zum Schnabel der Nachtigall wurde.<sup>187</sup>

### Hannah Höch, Schnitt mit dem Küchenmesser Dada durch die letzte Weimarer Bierbauchkulturepoche



**Abb. 5**

Hannah Höch / Schnitt mit dem Küchenmesser Dada durch die letzte Weimarer Bierbauchkulturepoche Deutschlands / 1920 / Collage, 114x90 cm / Berlin, Staatliche Museen zu Berlin, Nationalgalerie

<sup>187</sup> Vgl.: Ebd. S.56.

In dieser fast schwarz-weiß gehaltenen Collage sind unzählige Details zu erkennen. Ausgeschnittene Köpfe von Frauen und Männern sitzen auf Körpern von Babys und Kleinkindern, Tänzern und anderen Sportlern, von feinen Damen und Herren. Die Köpfe sind unproportional, haben verdrehte Augen oder den Kopf verkehrt am Körper. Zwischendurch erkennt man einen Elefanten, Pferde und einen Hasenkopf. Sehr dominant treten Elemente der modernen Maschinenwelt hervor: Zahnräder, Kugellager, Züge und Autos sorgen für eine besondere Dynamik. Die Zahnräder scheinen die Figuren, Menschen und Maschinen zu bewegen und ordentlich durchzumischen. Bilder von Menschenansammlungen füllen leere Stellen. Eine Landkarte deutet auf die Umverteilung der politischen Weltordnung hin. Die Figuren sind gepaart mit Sätzen, die lautstark für Dada werben. Sie rufen: „Die große Welt dada!“, „Legen Sie ihr Geld in Dada an!“, „Dada siegt!“, „Komm“, „Die antidadaistische Bewegung“, „Tretet Dada bei“, „Dada dü dada“.

Hannah Höch zeigt in ihrer Collage Repräsentanten der gestürzten Weltordnung sowie Vertreter der neuen Macht, bekannte sowie unbekannte Sportler und Schauspieler und die Künstler der Berliner Dada-Szene.

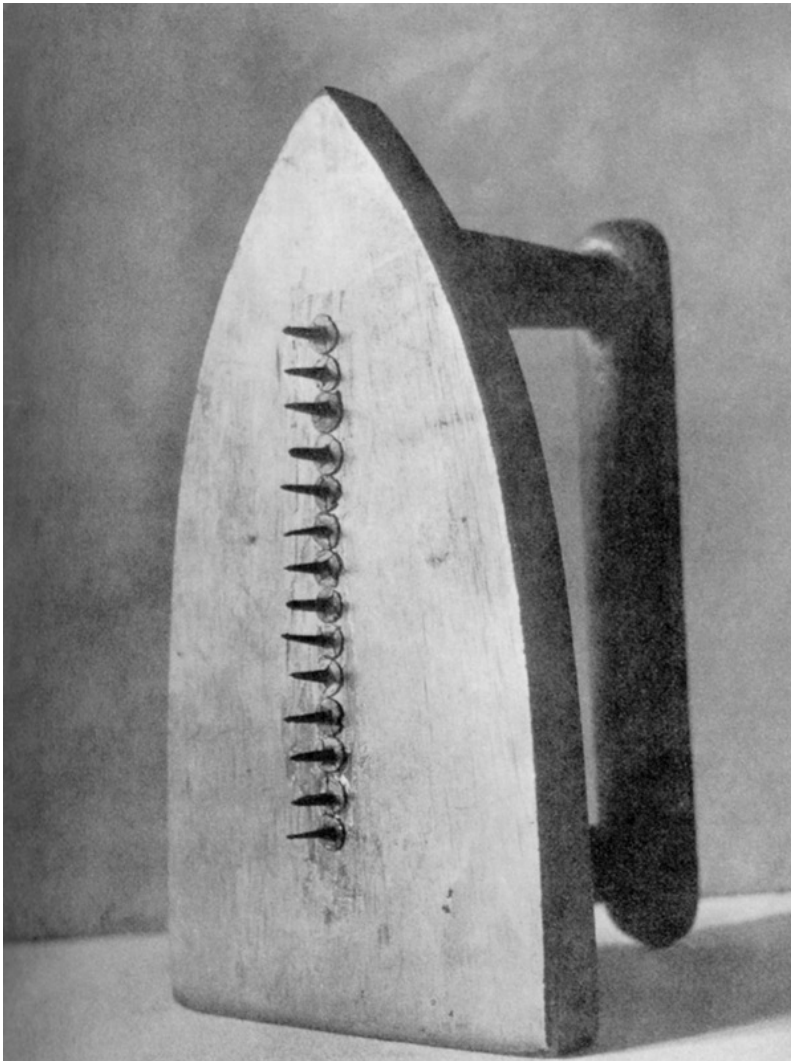
Das Besondere an Hannah Höchs Arbeitsweise ist das auffallend Spielerische. Sie habe sich nicht um eine theoretische Legitimierung ihrer Abreiten gekümmert, wie es viele ihrer Kollegen getan hatten. Mit viel Ironie und Spaß befasste sie sich mit den Geschlechterrollen der Frau in der modernen Gesellschaft, aktuellen politischen oder auch persönlichen Ereignissen.

Als einzige Frau in der Berliner Dada-Bewegung kämpfte sie, trotz einer Frauen gegenüber offenen und emanzipatorischen Geisteshaltung ihrer Kollegen, für die Anerkennung als ernstzunehmende Künstlerin. Die oben beschriebene Arbeit entstand darin, dass Hannah Höch bei der „Ersten Internationalen Dada-Messe“ beinahe nicht teilnehmen durfte. Sie schuf dieses beeindruckende Werk und gab um dies zu thematisieren die verniedlichende Variante ihrer Namens, Hannchen Höch als Urheberin an.<sup>188</sup>

---

<sup>188</sup> Vgl.: Ebd. S.74ff.

## Man Ray, Geschenk



**Abb. 6**

Man Ray / Geschenk, 1921 / 1940 / Bügel-eisen, Nägel, 15,3 x 9 x 11,4 cm / New York, The Museum of modern Art, James Thrall Soby Found

Das Bild erklärt sich selbst und macht gleichzeitig keinen Sinn. Man Ray's wohl bekanntestes Objekt „*Geschenk*“ ist ein Bügeleisen, auf dessen Unterseite 14 Nägel montiert sind. An der Oberseite des Griffs erkennt man den Titel (Cadeau) und Man Ray's Signatur. Entstehungsdatum und Werk befinden sich zeitlich an der Grenze zwischen Dadaismus und Surrealismus. Das Objekt steht oft exemplarisch für den Surrealismus – als ein Zusammentreffen zweier einander fremder Gegenstände in einer fremden Umgebung. Dies ist aber nicht der Fall. Man Ray verwandelt hier Nägel und ein Bügeleisen in ein völlig neues Objekt, das seinen ursprünglichen, praktischen Nutzen verliert. Was bleibt ist eine typisch dadaistisch ironische Arbeit, mit der man, so Ray, „ein Kleid und Fetzen reißen könne“.

Man Ray nimmt dem Bügeleisen sowie den Nägeln ihren Eigenwert und schafft etwas komplett Neues. Duchamp bezeichnet seinen Weggefährten Man Ray als Inbegriff für die „Freude zu spielen und zu genießen“.<sup>189</sup>

## 2.3. Überlegungen zum Verhältnis von Kunst und Spiel

Nike Bätzner beschreibt in ihrem Katalog zu der von ihr kuratierten Ausstellung „Kunst und Spiel seit Dada“ das Spielerische als einen entscheidenden Aspekt in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts.

Bei Malerei und Skulptur, die unter anderem die Aufgabe hatten, die sichtbare reale Welt abzubilden – wofür sie sich das Mittel der Zentralperspektive zur Hilfe nahm, kam es in der Bewegung der historischen Avantgarde allmählich zu einer Auflösung des herrschenden Regelkanons. Die Darstellungsweisen und Darstellungsmittel wurden hinterfragt und die Genregrenzen überschritten. Die Hinwendung zur Imagination resultierte in einer Distanzierung zur realen, zu Gegenständen bezogenen Darstellung und die Integration des Experiments in die Kunst bereitete den Weg zu alternativen Betrachtungsweisen.<sup>190</sup>

Bätzner erkennt den Zufall, die Regelverletzung, sowie die Änderung der Regelsysteme als Momente, in der sich Kunst und Spiel tangieren. Mithilfe von Experimenten und dem Erkennen des Potentials der Kindheit, bot sich in der historischen Avantgarde die Möglichkeit zur Erweiterung des Kunstbegriffs.<sup>191</sup>

Auch Huizinga sucht Gemeinsamkeiten der Kunst mit dem, wie er es nennt, „Ursprung der Kultur“, dem Spiel. In der Dichtung, der Musik sowie im Tanz bemerkt er eindeutige Verbindungen. In der Poesie findet er das Spielelement besonders fest verankert und mit der Struktur des Spiels verbunden. Auch in der Musik kann man ganz klare Zusammenhänge finden: in den germanischen, in

---

<sup>189</sup> Vgl.: Ebd. S.88.

<sup>190</sup> Vgl.: Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.20.

<sup>191</sup> Vgl.: Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.23.

der arabischen, in vielen slawischen Sprachen und im Französischen bezeichnet man das Verwenden eines Musikinstruments als Spielen.

Die Musik und das Spiel haben wesentliche Merkmale gemein. Sie sind beide Dinge, die nicht lebensnotwendig sind und die weder dem Bereich der Vernunft, der Pflicht oder der Wahrheit zuzuordnen sind. Huizinga sieht auch einen Zusammenhang bei den Faktoren Rhythmus und Harmonie. Sie seien sowohl für das Spiel als auch für die Musik essentiell.<sup>192</sup>

Den Tanz beschreibt er als „*eine der reinsten und vollkommensten Formen des Spiels.*“ Der Tanz beinhaltet nicht nur Elemente des Spiels, sondern bildet selbst einen Teil dessen. Es sei ein „*Verhältnis von Identität im Wesen*“ und eine selbstständige und besonders vollkommene Form des Spielens.<sup>193</sup>

Bei der bildenden Kunst kann Huizinga diese Analogien erstaunlicherweise nicht finden. Dies liegt aber daran, dass er die bildende Kunst als reines Handwerk versteht. Er begründet seine Ansicht damit, dass es im Gegensatz zu den musischen Künsten keine Aufführung des Kunstwerkes gibt. Diese Handlung der Aufführung, in der das Werk erlebt wird, ist es, die man als das Spielerische bezeichnen kann. Ganz im Gegensatz dazu stünde die bildende Kunst, die an ihre Stoffe gebunden und dadurch begrenzt sei. Die Kunst könne nicht so frei spielen wie die Poesie oder die Musik.

Er beschreibt Handwerker und dekorative Künstler, die langwierige und präzise Arbeit leisten. Nachdem das Kunstwerk vollendet ist, sei es, so Huizinga, starr und unbeweglich. Das Spiel scheint in der bildenden Kunst keinen Platz zu haben. Da jedoch die archaische Kunst so gut wie immer einen Teil der sakralen Welt bildete, geht er davon aus, dass der spielhafte Charakter des Kults doch Einfluss auf die Kunst nehme.<sup>194</sup>

Ganz im Gegensatz zu Schillers Meinung, dass die Kunst aus dem angeborenen menschlichen Spieltrieb entstehe<sup>195</sup>, ist Huizinga davon überzeugt, es als

---

<sup>192</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 173f.

<sup>193</sup> Vgl.: Ebd. S. 180f.

<sup>194</sup> Vgl.: Ebd. S. 181ff.

<sup>195</sup> Vgl.: Schiller, Friedrich: 1.Brief.(1793). In: Henckmann, Wolfhart (Hg.): Friedrich Schiller. Über die Ästhetische Erziehung des Menschen. München: Wilhelm Fink Verlag 1967. S.77-S.180.



„*kühnen Sprung des Geistes*“ zu bezeichnen, dass etwa die Höhlenmalerei ihren Ursprung im Spieltrieb habe.<sup>196</sup>

Kunst wird von Huizinga rein als Handwerk mit Sinn und Zweck in Ausführung von Auftragsarbeiten verstanden, ohne jegliche künstlerische Freiheit.

In der modernen Kunst der damaligen Zeit um 1938, kann er den Spielgehalt der Kunst nur im Wettstreit erkennen.<sup>197</sup>

Nike Bätzner kritisiert 70 Jahre später Huizingas Meinung über den Zusammenhang von Kunst und Spiel. Sie führt an, dass Johan Huizinga die bildende Kunst aus seinen Überlegungen zum Spiel deswegen ausschließt, da er jene Kunst, die Anfang des 20. Jahrhunderts entstand, nicht beachtet und somit noch von einer Kunst spricht, die dem praktischen Zweck untergeordnet ist. Trotzdem zieht sie einen Teil seiner Merkmale des Spiels für ihre Betrachtung von Kunst und Spiel heran. Diese sind die Zwanglosigkeit sowie die Zwecklosigkeit des Spiels, das „Tun als ob“, die selbst gesetzten Grenzen, das Unvernünftige und Tun zum Vergnügen.<sup>198</sup>

„*In der Ästhetik ist die Kunst des Spiels dabei immer auch ein Spiel mit der Kunst. Die Homologien zwischen spielerischen und künstlerischen Handlungsformen eröffnen den Blick auf neue Strategien wie Zufall und Montage, sie legitimieren das freie, eben spielerische Experiment mit Sprach-, Bild- und Tonmaterial jenseits der Limits des bürgerlichen Kunstbegriffs,*“<sup>199</sup> bemerkt Ernst Strouhal.

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Werken, die schon vorhandene Spiele einbeziehen oder denen die generelle gemeinsame Merkmale aufweisen. Manche Werke imitieren oder konstruieren ein Spiel, andere nutzen spielerische Mittel in ihrem Entstehungsprozess.<sup>200</sup>

---

<sup>196</sup> Vgl.:Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. S. 185ff.

<sup>197</sup> Vgl.: Ebd. S. 217.

<sup>198</sup> Vgl.: Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.23f.

<sup>199</sup> Strouhal, Ernst: Stetiges Spiel – flüchtige Kunst? Zum Verhältnis von Kunst und Spiel im 20. Jahrhundert. In: Fuchs, Mathias; Strouhal, Ernst (Hg.): *Das Spiel und Seine Grenzen*. Wien: Springer 2010. S.104.

<sup>200</sup> Vgl.:Lüthy, Michael: Der Einsatz der Autonomie. Spieldimensionen in der Kunst der Moderne. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.39.

Michael Lüthy bemerkt, dass sich der Spielraum der modernen Kunst nicht mehr zwischen Sein und Schein bewegt, sondern es „ [ ... ] *entwirft ein Feld, indem sich beständig neue innere und äußere Bezüge knüpfen lassen. Gerade darin entdeckt die Kunst der Moderne ihre irreduzible Eigenart. Indem sie potenziell alles in ihr Spiel hineinzieht, entfaltet sie ihren Sinn als Spiel mit dem Sinn.*“<sup>201</sup>

Nike Bätzner ist ebenfalls der Meinung, dass es zwei miteinander verschränkte Auffassungen der Verbindung von Kunst und Spiel gäbe. Einerseits spricht sie von jener Kunst, die durch spielerische Prinzipien geprägt ist, andererseits von einer grundsätzlichen Analogie von Kunst und Spiel.<sup>202</sup>

### **Wenn Kunst und Spiel Eins werden**

Roger Caillois<sup>203</sup> ist der Meinung, dass Kunst und auch die Arbeit nicht mit Spiel gleichzusetzen oder auch in den selben Bereich einzuordnen sind, da diese im Gegensatz zum Spiel ein Werk hervorbrächten. Das Spiel erschöpft sich in der Spielbewegung und hat am Ende kein Werk hervorgebracht. Lüthy hält diese Auffassung spätestens seit der Kunst der Moderne für nicht mehr gültig. Die Kunst zeigt ihre Hinwendung zum Prozess, bei dem es nicht um das entstandene Werk, sondern um das Tun, das Schaffen an sich geht. Besonders in der Performance ist die Trennung zwischen Kunst und Spiel kaum mehr möglich.<sup>204</sup>

Das Abgleiten der Kunst in das Spielerische kann, je nachdem wie der Sinn und Wert des Spiels empfunden wird, unterschiedlich aufgefasst werden: entweder, als Entweichen in das bloß Spielerische oder (an dieser Stelle bezieht er sich auf Johan Huizingas generelle Theorie zum Spiel, ohne dabei dessen Meinung zur bildenden Kunst in Betracht zu ziehen) als Verwirklichung dessen, was den Menschen erst zum Menschen macht und der Ursprung der Kultur darstellt.<sup>205</sup>

---

<sup>201</sup> Ebd. S.38.

<sup>202</sup> Vgl.: Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.23.

<sup>203</sup> Roger Caillois, \* 3. März 1913 in Reims; † 21. Dezember 1978 in Paris, war ein französischer Soziologe, Literaturkritiker und Philosoph.

<sup>204</sup> Vgl.: Lüthy, Michael: Der Einsatz der Autonomie. Spieldimensionen in der Kunst der Moderne. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.45.

<sup>205</sup> Vgl.: Lüthy, Michael: Der Einsatz der Autonomie. Spieldimensionen in der Kunst der Moderne. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.38; sowie: Huizinga, Johann: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 24. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 2015. (Erstausgabe 1938).

Es gäbe aber eine positive und eine negative Seite der Gleichsetzung des Künstlers mit dem Spieler: die Befreiung des Künstlers von einschränkenden Strukturen, wie die Bindung an Herrscherhäuser und die mögliche Degradierung der Kunst zu etwas Unwichtigem.

*„[ ... ] die Verbindung von Kunst und Leben birgt eine Gefahr. Würde man diese Verbindung bis zur letzten Konsequenz verfolgen, würde Kunst als eigenständige Formulierung überflüssig und sich selbst vernichten. Doch die spezifisch ästhetische Erfahrung ist nur in der Kunst zu machen.“<sup>206</sup>*

Würde man die Kunst dem Spiel komplett gleichsetzen, wäre der Begriff der Kunst dann ebenso überflüssig? Interessant ist es die Ursache dieser Problematik zu hinterfragen. Ist dies deshalb undenkbar, weil die Kunst ihr gesellschaftliches Ansehen verlieren würde, wenn sie mit dem Spiel gleichgesetzt wäre? Und verliere sie dadurch auch die Berechtigung einer akademischen Ausübung der Kunst? Anhand dieser Überlegungen wird für mich deutlich, dass das Spiel in der heutigen Leistungsgesellschaft keinen als besonders hoch empfundenen Stellenwert hat. Dabei liegen gerade im Spiel und dem Experimentieren die Möglichkeiten versteckt, die die Menschheit auf neue Wege bringt.

---

<sup>206</sup>Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.28.

## KAPITEL III

### 3. SPIELEN IM UNTERRICHT

In den vorherigen Kapiteln wurde das Spiel auf mehreren Ebenen betrachtet. Nun möchte ich das Spiel in Bezug auf den Unterricht von Jugendlichen untersuchen und seine Möglichkeiten im Kunstunterricht einer AHS Oberstufe ausloten. Dazu ist es wichtig anzumerken, dass ich vom „freien Spiel“ spreche, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Vorhaben selbst entwickeln und erarbeiten. Lernspiele, Gesellschaftsspiele oder Spiele in Form von Wettkämpfen sind nicht im Fokus meiner Arbeit und werden in diversen Werken bereits ausführlich behandelt.

#### 3.1. Die Zielgruppe

In fast allen genannten Theorien wird das freie Spiel als etwas beschrieben, das vorrangig Kinder tun. Die Konzepte befassen sich ausschließlich mit dem Kleinkind- und Volksschulalter. Mit Beginn der Pubertät scheint das freie Spiel in kaum einer Theorie erwähnenswert oder gar wichtig zu sein. Dabei haben gerade Jugendliche einen ausgeprägten Spielsinn, der aber oft als „schlechtes Benehmen“ wahrgenommen wird. Von Jugendlichen wird erwartet erwachsen zu werden und dazu gehört es nunmal auch mit dem Spielen aufzuhören. Doch gerade das Spielen im Jugendalter am Übergang zum Erwachsenwerden, birgt einige besonders wichtige Potenziale auf sozialen, psychologischen und künstlerisch-schaffenden Ebenen.

#### Kevin

Dazu möchte ich kurz auf eine Geschichte aus einer Schule eingehen, die mir mein Mann, er ist Lehrer an einer AHS ist, erzählte.

In einer Pause begannen Schüler einer 4. Klasse (14-jährige) ungebrauchtes Material mit Klebeband zu umwickeln. Sie taten dies, einfach so, ohne Grund und weil es ihnen gerade Spaß machte. Der Lehrer, der dem Verhalten der

Schüler etwas misstrauisch gegenüber stand, bat Sie zumindest keine Gegenstände zu benutzen, die jemandem gehören, oder noch gebraucht würden - überließ ihnen aber dann die Möglichkeit mit ihrer „sinnlosen Spielerei“ weiter zu tun. Fast täglich wurde dem Objekt etwas hinzugefügt. Die Schüler arbeiteten mit dem was ihnen zur Verfügung stand, diskutierten in der Pause miteinander und steckten andere Kollegen an, ebenfalls mitzumachen. Die Objekte wurden immer und immer wieder überklebt, sichtbar, unsichtbar, verschwanden und machten den nun kugelförmigen Klebebandball immer größer. Irgendwann bekam das Objekt ein Gesicht aus Gips. Zu dieser Zeit gaben die Jugendlichen ihrem Objekt einen Namen - Kevin. Den Schülern, denen „Kevinismus“ durchaus ein Begriff ist, wählten diesen Namen bewusst. Später wurde Kevins Gesicht mit weiteren Alltagsgegenständen und neuem Klebematerial „überschrieben“ - der Name blieb jedoch. Sie trugen Kevin am Gang spazieren und nahmen ihn mit auf Besuch in andere Klassen. Die Schüler taten so, als hätte er tatsächlich eine eigene Persönlichkeit und erfanden viele Geschichten und lustige Anekdoten rund um dieses Objekt. Er wurde zu einem Freund der Klasse.

Die Fantasie und der Ideenreichtum im Zusammenhang mit diesem Objekt entstanden aus purer Lust, aus Freude am Tun, vielleicht auch ein wenig um zu provozieren. Sie entwickelten eine gemeinsame Fantasie, eine eigene Technik und Abläufe, wie sie Kevin erweitern konnten. Am Ende des Schuljahres verschwand Kevin.

In einer Pausensituation, ganz ohne Leistungsdruck und vorgegeben Themen, entwickelten die Schüler ein eigenes, ihnen bedeutendes Werk.

Was fehlte, war das Objekt in einen künstlerischen Kontext zu bringen und Kevin auf eine reflektierte Art und Weise zu betrachten.

Als Lehrer hätte man dieses Objekt in den Lernprozess einbinden und den Schülern helfen können, Zusammenhänge zu erkennen. Beispielsweise könnte man der Wiederverwertung von Müll zu Kunstzwecken nachgehen, über die Bedeutsamkeit von Freundschaften sprechen oder über verschiedene Arten nachdenken, wie man das tägliche Leben dokumentieren kann. Dieses Beispiel steht exemplarisch dafür, dass auch für Jugendliche das freie Spiel besonders wichtig ist und es in der Schule, vor allem im Kunstunterricht, ermöglicht werden sollte.

In dieser Arbeit möchte ich die Potentiale des Spiels im Unterricht, insbesondere im Kunstunterricht einer Oberstufe eingehen. Ich bin der Meinung, dass jedem Menschen, eben auch als Jugendlicher und Erwachsener, ein Spieltrieb innewohnt. Ich bin davon überzeugt, dass es uns zu glücklicheren Menschen macht, wenn wir unser Bedürfnis nach dem freien Spiel auf irgendeine Weise stillen. Da das Spielen aber mit der Pubertät allmählich aus unserem Alltag verschwindet, empfinde ich es als wichtig Jugendlichen den Raum und die Zeit zu geben, um das kreative Potenzial, das sich im Spiel entwickeln kann zu erkennen und nutzen zu lernen.

### 3.2. Kreativität

Um das Spiel und seine Bedeutung für künstlerische Arbeitsweisen auszuloten, müssen wir uns mit der Kreativität, seinen Eigenschaften, Auswirkungen und Möglichkeiten beschäftigen.

Constanze Kirchner<sup>207</sup> macht in ihrem Artikel in der Zeitschrift Kunst+Unterricht im Jahr 2009 auf die offensichtlichen Zusammenhänge von Kreativität und Spiel aufmerksam und bringt diese treffend auf den Punkt: Neue Ideen entstehen durch assoziatives, spielerisches Handeln. Im spielerischen als auch im kreativen Tun sind wir mit experimentellen Vorgehensweisen sowie einer Zweckfreiheit und Flexibilität des Tuns konfrontiert. Im Spiel und kreativen Aktivitäten kann man sich selbst und den Moment vergessen.<sup>208</sup>

*„Sich eine Sache anders vorstellen zu können bedarf der Imaginationsfähigkeit sowie der Flexibilität im Denken. Die Assoziationsfähigkeit basiert auf flüssigem Vorstellungsvermögen und Spontanität. Für das Entwickeln des Möglichkeitssinns, der wiederum Basis kreativen Vermögens ist, sind sowohl die Symbolbildung – wie das spielerische So-tun-al-ob – als auch die genannten Merkmale kreativen Verhaltens von besonderer Bedeutung.“<sup>209</sup>*

---

<sup>207</sup> Constanze Kirchner \* 1962, ist deutsche Kunstpädagogin und Professorin.

<sup>208</sup> Vgl.: Kirchner, Constanze: Spiel und Kreativität. Parallelen, Analogien, Differenzen. In: *Kunst +Unterricht* Themenheft "Kreativität", Heft 331/332 / 2009, S. 44.

<sup>209</sup> Ebd. S. 44.

### Was ist Kreativität?

Etymologisch betrachtet stammt der Begriff Kreativität vom lateinischen Wort *creare*. *Es bedeutet* „etwas neu schöpfen, etwas erfinden, etwas erzeugen, herstellen“, es hat aber auch die Nebenbedeutung von „auswählen“. Der Begriff enthält außerdem die Wurzel des lateinischen Wortes *crescere*, das „geschehen und wachsen“ bedeutet. Es ist ein Hinweis auf die besondere Gegensätzlichkeit des aktiven Tuns und passiven Geschehen-Lassens von kreativen Prozessen.<sup>210</sup>

Arthur Cropley<sup>211</sup> bezeichnet Kreativität als die Fähigkeit auf vor allem originelle, neue Ideen zu kommen und produktive Einfälle zu haben.

Seine Ansätze dienen nicht in erster Linie dazu Kinder zum Malen oder Komponieren anzuregen, sondern der Förderung der psychischen Vorgänge, die der Kreativität zugrunde liegen. Sein Werk ist eine intensive Beschäftigung mit der Kreativität als eine Form des Denkens unter dem Aspekt dieser psychischen Vorgänge.<sup>212</sup>

Ich möchte für die Definition von Kreativität, wie ich sie in meiner Arbeit verstehe, an den Gedanken von Cropley anschließen. Auch wenn es im Kunstunterricht unter anderem um das Schaffen von Kunstwerken geht, bin ich der Ansicht, dass dies eine logische Folge einer gut fließender Kreativität ist.

Um kreativ denken zu können, benötigt man mehr als Intelligenz, Kreativität sei auch von „*motivationalen und emotionalen Faktoren abhängig*“, so Cropley. Er nennt auch Risikobereitschaft und Erkenntnisfähigkeit neben der intellektuellen Voraussetzungen als Bedingungen für schöpferisches Denken.

Der Ausbruch aus dem Denkschema gelinge eben nicht nur durch die geistigen Fähigkeiten, sondern erst mit dem Willen und dem nötigen Selbstvertrauen und Mut dazu. Kreativität bezeichnet er als einen Bestandteil des normalen Lebens, die jedem Menschen innewohnt. Sie ist eine psychische Anlage, die alle Men-

<sup>210</sup> (Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kreativität#Etymologie\\_und\\_Sprachgebrauch](https://de.wikipedia.org/wiki/Kreativität#Etymologie_und_Sprachgebrauch), Zugriff: 16.1.2019, 21:00)

<sup>211</sup> Arthur Cropley, \*1935, Professor für Psychologie, Emeritus.

<sup>212</sup> Vgl.: Cropley, Arthur J.: *Unterricht ohne Schablone*. Wege zur Kreativität. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Ehrenwirth, 1991. S. 10.

schen besitzen. Im Klassenzimmer führt Kreativität zu erhellenden Fragen, zündenden Ideen und Einfallsreichtum.<sup>213</sup>

### **Kreativität und Intelligenz**

Wer kreativ denken kann, kann seine Intelligenz effektiver einsetzen. Dies hilft bei jeder Art der Problemlösung, auch im Unterricht. Kreativität führt zu einer umfassenderen Intelligenz, sie wirkt sich aber nicht nur auf den intellektuellen Aspekt des Lernens aus, sie führt in weiterer Folge durch kreatives Mitdenken zu einer Selbstverstärkung bei der Lernenden beziehungsweise beim Lernenden und daraus resultierend auch zu einer höheren Motivation, mehr Energie und Zielstrebigkeit. Eine Entwicklung der divergierenden Denkfähigkeit stärkt außerdem eine positive Einstellung zum Lernen.<sup>214</sup>

### **3.3. Potenziale des Spiels**

*„Spielen ist nicht die Gegenwelt des Lernens, sondern ein Teil, eine Erscheinungsform von Lernen. Spiele sind ein Acker für Kreativität, für Intuition, aber auch für Konzentration und Ausdauer, für Phantasie und Intensität.“<sup>215</sup>*

Spielen ist die einfachste und natürlichste Art, Kreativität und die damit verbundenen, soeben angesprochenen positiven Aspekte zu fördern. Spielen fördert nicht nur die Selbstständigkeit sondern auch die Selbstverantwortlichkeit und eröffnet dem Spielenden Mittel und Wege sich selbst und die eigenen Interessen kennenzulernen. Dem Lernen kann durch das Spiel ein eigener, persönlicher Fokus gegeben werden und durch die Erlaubnis lustgesteuertes Tun mit Arbeit zu verbinden, steigt die intrinsische Motivation.

Eigene Fähigkeiten kennenzulernen, auszuprobieren, an Grenzen zu stoßen, Lösungen zu finden, Fähigkeiten zu schulen, diese zu üben und auszubilden – und all das mit dem Antrieb des eigenen Interesses, um diese selbstgesteckten

---

<sup>213</sup> Vgl.: Ebd. S 10.

<sup>214</sup> Vgl.: Ebd. S 24f.

<sup>215</sup>Baer, Ulrich. / Dietrich, Knut / Otto Gunter. Editorial. In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1995. S. 1.



Ziele zu erreichen – sind Resultate einer spielorientierten Lern- und Schaffensweise.

Außerdem kommt es bei der Spielerin und beim Spieler zu einem hohen Grad an Verinnerlichung von neuem Wissen, gerade wegen dieser intensiven und aus eigenem Interesse gewählten Beschäftigung mit einem Thema.

Das Selbstbewusstsein in Bezug auf das eigene Können, den persönlichen Ideenreichtum und die Kreativität werden gestärkt und die Spielerin und der Spieler lernen sich selbst besser kennen.

Auch die psychohygienische Funktion, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen kann Probleme zu verarbeiten oder einen Ausgleich zum Leistungsdruck zu finden, dürfen keineswegs unterschätzt werden. Durch das Spielen können Stress reduziert sowie Druck und Angstgefühle vollständig genommen werden. Auch Mogel betont die individuelle Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und die psychohygienische Funktion durch das Spiel<sup>216</sup> und Winnicott ist der Meinung, spielen führe zu einem gesünderen und glücklicheren, lebenswerteren Leben. Dafür verantwortlich sei die Kreativität und das schöpferische Tun im Spiel, die dem Menschen die Möglichkeit bieten sich selbst zu finden.<sup>217</sup>

Spielen bietet auch die Möglichkeit soziale Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern. Die Kooperation, aber auch komplexe Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten sowie eine gemeinsame Fantasie, sind für das Spielen miteinander notwendig.<sup>218</sup> Wenn darauf geachtet wird, dass es sich beim Spielen nicht um konkurrenzschürende Leistungsspiele handelt, kann der Gemeinschaftssinn der Schüler gefördert werden.

Das Spiel bietet unendliche Möglichkeiten zum Ausdruck, um Probleme anzusprechen, um gehört zu werden, um völlig Neues entstehen zu lassen und um ungeplanten Dingen Raum zu geben.

---

<sup>216</sup> Vgl.: Mogel, Hans: *Psychologie des Kinderspiels*. S.10

<sup>217</sup> Vgl.: Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. S. 78.

<sup>218</sup>Vgl.: Baer, Ulrich. Spiel und Bildung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed, 2012. S 680.

Spielen macht Spaß und motiviert Schülerinnen und Schüler mitzumachen, unter anderem auch, weil der Schüler zu seinem eigenen Lehrer, die Schülerin zu ihrer eigenen Lehrerin wird.

### 3.4. Spielen im Unterricht

Spielerische Aktivitäten sind im Schulalltag nicht immer willkommen. Dies liegt unter anderem daran, dass sie aufgrund ihres offenen und freien Charakters auch für Verunsicherung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle und der Fachdidaktik sorgen.

Spielen macht den Unterricht aber auch lebendig und abwechslungsreich und bringt Spaß in die klassischen Schulstrukturen.<sup>219</sup>

Natürlich greifen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder zum Spiel als Methode im Unterricht. Wenn dies geschieht, ist es aber fast immer auf wetteifern ausgerichtet. Lehrer wollen die Schüler motivieren, indem sie sich mit den anderen messen sollen und der „Bessere“ sich als Gewinner herausstellt. Dadurch wird der ohnehin im Schulsystem schon allgegenwärtige Leistungskampf auf das Spielen umgelegt.<sup>220</sup>

Ulrich Baer<sup>221</sup> schreibt im Friedrich Jahresheft von 1995:

*Die Schule dient der Förderung aller Kinder und das widerspricht der ständigen Sortierung in Sieger oder Verlierer. Sie dient dem Aufbau der Leistungsfähigkeit und nicht der ständigen Beschädigung des Selbstbewusstseins derer, die nicht an der Spitze sind. Sie soll eine Humanisierung des Umgangs, der Kooperations- und Hilfsbereitschaft zuwege bringen, nicht aber bloße Durchsetzung des einzelnen in unendlicher Konkurrenz.“<sup>222</sup>*

Er findet, ein weiterer Schritt in die Richtung dies zu ermöglichen wäre es, wenn das Spielen um seiner selbst Willen einen Platz in der Schule bekäme.

<sup>219</sup>Baer, Ulrich. / Dietrich, Knut / Otto Gunter. Editorial. In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. S. 1.

<sup>220</sup> Vgl.: Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen*. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Beltz Taschenbuch 1998. S. 176.

<sup>221</sup> Ulrich Baer \* 1945 in Berlin, ist Pädagoge, Sozialpädagoge, Spieleerfinder, Spielpädagoge. War Studienleiter und Stellvertretender Direktor der Akademie Remscheid und Dozent für Spielpädagogik an der Akademie Remscheid.

<sup>222</sup> Ebd. S. 184.

Beim Spielen bringt der Lehrer mehr von seiner eigenen Persönlichkeit ein und fördert eine intensive Beziehung zu seinen Schülerinnen und Schülern, was unter Umständen auch riskant sein kann.<sup>223</sup>

Andreas Flitner<sup>224</sup>, Professor der Pädagogik an der Universität Tübingen spricht sich in seinem Buch „Spielen – Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels“ für das freie Spiel aus. Er befasst sich mit aktuellen Erkenntnissen der Spielpädagogik, der Spielforschung und Problemen aus der Praxis.

Bei seiner Ergründung des Spiels als Lernmethode im Unterricht, stellt Flitner grundlegende Widersprüche in ihrem Wesen fest. Die dem freien Spiel innewohnende Spontaneität, ihre Freiheit und Zwecklosigkeit ginge im Lernspiel völlig verloren.<sup>225</sup> Lernspiele, die einen bestimmten Zweck erfüllen, gehören *„allenfalls noch zu den Randzonen des großen Feldes von Erscheinungen, die wir Spielen nennen; in ihrem Kern sind sie didaktische Maßnahmen, Training oder allenfalls Einkleidung des Lernens.“*<sup>226</sup>

Flitner spricht die Bedeutung der reformpädagogischen Entwicklungspsychologie und der psychoanalytischen Spieltheorie für das freie Spiel an. Sie unterstützen das freie Spiel in Kindergärten und Schulen, da dies eine Reifung von „innen“ heraus ermögliche und von den natürlichen Reifungsprozessen des Kindes gesteuert sind. Ihre Erkenntnisse führten dazu, dass das freie Spiel in Bildungsstätten einen hohen Stellenwert erlangt hat. Spielen eröffne ein freies Feld für die Fantasie und des Unbewussten, daher ist es auch besonders wichtig, dass Kinder möglichst unbeeinflusst spielen können.<sup>227</sup>

*„Kinder suchen sich Aufgaben, sie lassen sich herausfordern durch die Gegebenheit des Materials, sie entwickeln ihre Phantasie, ihre Geschicklichkeit, ihr Kombinationsvermögen und suchen sich den anregenden Schwierigkeitsgrad selber, den sie brauchen. Sie spielen, auch vorgreifend und rückgreifend-regidierend,*

<sup>223</sup> Vgl.: Baer, Ulrich. „Nun sollen wir auch noch spielen!“ In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. S. 6-7.

<sup>224</sup> Andreas Flitner \* 28. September 1922 in Jena; † 28. Mai 2016 in Tübingen) war ein deutscher Professor für Pädagogik.

<sup>225</sup> Vgl.: Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen*. S. 133.

<sup>226</sup> Ebd. S. 133.

<sup>227</sup> Vgl.: Ebd. S. 134f.

*ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechend, viel genauer, als sie es bei Aufgabenstellungen, die von außen kommen tun könnten.“<sup>228</sup>*

In pädagogischen Zusammenhängen stellt sich trotzdem immer die wichtige Frage, in welchem Ausmaß das Spielen stimuliert werden soll oder ob das Spielen sich frei entfalten und seinen eigenen Lauf nehmen soll. Die im freien Spiel angesprochene Freiheit in der Entwicklung und die Möglichkeit der Selbststeuerung und Autonomie des Kindes muss differenzierter betrachtet werden. Bei der sogenannten „Freiheit“ handelt es sich trotzdem um von Erwachsenen geschaffene und eingegrenzte Räume. Seine Bedingungen entstehen durch den Erwachsenen, durch die Lebensweise, die Architektur der Stadt, des Spielmaterials. Flitner beschreibt das freie Spiel im Grunde als eine Veranstaltung oder Inszenierung durch den Erwachsenen.<sup>229</sup>

Cropley sagt, dass das Spielen eines der wichtigsten Mittel sei, Kreativität im Unterricht und im späteren Leben zu fördern.<sup>230</sup>

*„Eine Reihe psychologischer Studien beweist [ ... ], daß spielerische Aktivitäten bei Kindern mit dem Grad ihrer Kreativität korrelieren. Offenbar probieren Kinder beim Spiel Verhaltensweisen aus, die sie normalerweise nicht zeigen, denn beim Spielen sind bestimmte Zwänge gelockert, die auf ordentliches Benehmen oder Anpassung an soziale Normen abzielen.“<sup>231</sup>*

Er bezweifelt aber auch, ob diese Möglichkeit ausgeschöpft wird. Aufgrund der scheinbaren Unvereinbarkeit von Arbeit und Spiel sind spielerische Lern- und Arbeitsmethoden vor allem in höheren Schulstufen kaum akzeptiert.<sup>232</sup>

In unterschiedlichsten pädagogischen Einrichtungen wird das Spiel als Lernmethode eingesetzt und gefördert und obwohl das Spiel eine vielschichtige Relevanz für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen<sup>233</sup> hat,

---

<sup>228</sup> Ebd. S. 137.

<sup>229</sup> Vgl.: Ebd. S. 134f.

<sup>230</sup> Vgl.: Cropley, Arthur J.: *Unterricht ohne Schablone*. S. 94.

<sup>231</sup> Ebd. S. 94.

<sup>232</sup> Vgl.: Ebd. S. 94.

<sup>233</sup> Vgl.: Baer, Ulrich. Spiel und Bildung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. S. 682f.

beschränkt sich jedoch, wie bereits erwähnt, seine Anwendung und die Forschung auf diesem Gebiet fast ausschließlich auf das Vorschul- und Volksschulalter.<sup>234</sup> Dabei ist es verwunderlich, dass das Spielen nicht schon längst als kreativitätsfördernde Lernmethode am Stundenplan jeder Schule steht. Die Legitimation und die Notwendigkeit der Kreativität für die Schule und die Gesellschaft liegen auf der Hand – Künstler, Wissenschaftlerinnen oder Ingenieurinnen würden ohne neue Ideen, ohne Kreativität sehr bald an ihre Grenzen stoßen. Sie ist notwendig für jede Art der Weiterentwicklung unserer Gesellschaft und weiterhin ein Bereich, den Maschinen nicht abdecken können. Die Schule ist nicht in der Lage allen Schülerinnen und Schülern alle Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, die sie später einmal benötigen werden. Viele der zukünftigen Jobs sind heute noch nicht vorhanden oder überhaupt ausgedacht. Da wir nicht wissen welche Fähigkeiten in Zukunft gebraucht werden, muss die Schulbildung der Kinder sie dazu befähigen mit Veränderungen umgehen zu können und vor allem kreativ und flexibel zu sein.<sup>235</sup>

Ulrich Baer führt viele unterschiedliche Funktionen des Spiels in Bezug auf den Unterricht in seinen Werken an. Er sieht die Besonderheit der **Bildungsfunktion** des Spiels darin, dass Kinder durch die Entwicklung der Fantasie und seinen experimentellen Charakter Erfahrungen sammeln können, die ihrem Alter und Entwicklungsstand gerecht sind. Die Pädagoginnen und Pädagogen können durch die Auswahl der Materialien und des Angebots das Spiel beeinflussen. Im Spiel können beliebige Lerninhalte zum Thema gemacht werden. Diese spielerische Herangehensweise bezeichnet Baer eher als ganzheitlich, kreativ und künstlerisch, als wissenschaftlich oder systematisch. Wo Experimentieren, Fiktionen sowie Umwege und Analogien gefragt sind, eignet sich das Spiel als hervorragende Lernmethode.

Da Schülerinnen und Schüler im Spiel ungehemmt tun können, können durch genaue Beobachtung ihre unterschiedlichen Leistungs- sowie Fähigkeitsbereiche analysiert werden.

---

<sup>234</sup> Vgl.: Ebd. S 684.

<sup>235</sup> Vgl.: Cropley, Arthur J.: *Unterricht ohne Schablone*. S. 22.

Die Bestätigungsfunktion des Spiels erleben Kinder und Jugendliche in Erfolgserlebnissen. Sie wiederholen Inhalte und verbessern dadurch ihre Leistungen, differenzieren und vertiefen ihre Fähigkeiten.

Kommunikation kann im Spiel auf vielerlei Weise stattfinden. Nonverbale und verbale Formen der Kommunikation fördern ihre Fähigkeiten sich auszudrücken. Die von Baer angeführte Verarbeitungsfunktion im Spiel verweist darauf, dass Jugendliche im Spiel ihre belastenden und beeindruckenden Erlebnisse und ihre Gefühle verarbeiten und ausdrücken können. Um die Potentiale des Spiels für den Unterricht optimal nutzen zu können, müssen Fachkräfte in der Lage sein zu verstehen, welche Bildungsprozesse bei welchen Spieltätigkeiten ausgelöst und gefördert werden.<sup>236</sup>

### **3.5. Spielen als Motor für künstlerisches Tun**

Die Dadaisten erkannten bereits das Potenzial spielerischer Arbeitsweisen um auf neue Lösungen für die Kunst zu kommen. Wie bereits beschrieben stellten sie sogar unterschiedlichste Formen des Spiels – wie Rollenspiele, Spiele mit der Sprache und dem Zufall – an die Stelle der Inhalte. Betrachter, Künstler und Objekt wurden in ein großes Zusammenspiel verwickelt, indem jeder seine Rolle hatte.<sup>237</sup> Sie fanden in ihrer spielerischen Arbeitshaltung jene Freiheit, die sie benötigten, um ihre Kunst zu schaffen. Mit der Erweiterung des Kunstbegriffes der Avantgarde und der Anerkennung des Werkprozesses als mögliche Kunstform, lassen sich der Zufall, die Verletzung von Regeln und das Experimentieren als wesentliche Gemeinsamkeiten der Kunst und des Spiels nennen.<sup>238</sup>

Beim Spielen fallen viele Hemmungen und Blockierungen von der oder dem Spielenden ab, was es ermöglicht die Kreativität besonders leicht zum „Fließen“ zu bringen. Die Dadaisten erweitern durch das Spielen die Möglichkeitsfelder Kunst. Spielen bietet den idealen Nährboden für spontane und neue Ideen. Es ermöglicht den zwanglosen Einstieg ins künstlerische Tun, das gänzlich ohne

<sup>236</sup> Vgl.: Baer, Ulrich. Spiel und Bildung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. S. 683.

<sup>237</sup> Vgl.: Luyken, Gunda: Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.55.

<sup>238</sup> Vgl.: Bätzner, Nike: Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. S.23.

Druck auskommt, und zum Ausprobieren verschiedener künstlerischer Techniken anregt. Als positiven Nebeneffekt wird trotz ernsthafter Beschäftigung im Spiel ein Gefühl von Ausgleich zum Alltag beim Spieler empfunden.

*„Im Spiel wird eine eigene Wirklichkeit der Gedanken und Handlungen der Spielenden konstruiert. Und annehmen und sich ausdenken kann man alles bis zu den Grenzen der Fantasie. Das Spiel ist der große Freiraum zum Experimentieren, zum Erproben, zum Ausleben, zum Erholen von den Begrenzungen der alltäglichen Realität.“<sup>239</sup>*

Wilhelm Ebert<sup>240</sup> beschäftigt sich mit dem Experimentieren als Methode im Kunstunterricht. Ebers behauptet Originalität entstehe durch unkonventionelle und innovative Lösungen. Seine wichtigsten Ziele im Kunstunterricht mit Schülern sind es, ihren Forscherdrang, sowie ihre Neugierde und Offenheit, ihre Aufnahmebereitschaft und Beweglichkeit zu fördern.

Flexibel und flüssig denken zu können, in der Lage zu sein Zufälle spontan zu nutzen sowie das Erlangen einer hohen Problemsensitivität und einer fantasievollen Imaginationsfähigkeit, empfindet er als besonders wichtig.

Flexibilität im Denken ist notwendig um Analogien herstellen zu können, um ein Problem zu durchdringen und seine Vielschichtigkeit erfassen zu können.<sup>241</sup>

Den Zusammenhang zwischen der Imaginationsfähigkeit und dem Spiel beschreibt er folgendermaßen:

*„Man könnte [ ... ] sagen, dass [ ein ] Rückfall ins Spielverhalten während des Experimentierens jenen entspannten Zustand bewirkt, in dem Einfälle leichter aufblitzen als im Zustand angespannter Erwartung oder intensiver Bemühung.“<sup>242</sup>*

### **3.6. Bedingungen schaffen**

#### **Soziale und emotionale Blockierungen**

<sup>239</sup>Baer, Ulrich. Spiel und Bildung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. S. 680.

<sup>240</sup> Wilhelm Ebert, \*6. Mai 1923, ist ein deutscher Pädagoge.

<sup>241</sup> Vgl.: Ebert, Wilhelm: *Kreativität und Kunstpädagogik*. Düsseldorf 1973. S.77.

<sup>242</sup> Ebd. S.77.

Es gibt viele Faktoren, die Kreativität negativ beeinflussen oder gar blockieren. Cropley unterteilt diese Blockierungen in solche sozialer und emotionaler Herkunft. Als soziale Blockierung bezeichnet er die Beschneidung unseres Einfallsvermögens durch die Sozialisation und der aufgrund dessen angeeigneten Muster in sozial erwünschte Verhaltensweisen. Der kreativ denkende Mensch überschreitet oft die Grenzen des im eigenen Kulturkreis erwünschten Verhaltens und hat Gedankengänge, die sich außerhalb dessen befinden.<sup>243</sup>

### **Blockierungen durch die Gesellschaft und den Unterricht**

Eine extreme **Orientierung am Erfolg** führt beim Schulkind zu einer Blockierung des schöpferischen Denkens, da es seinen Fokus fast ausschließlich auf das Erlernen von Faktenwissen legt.

**Ungewöhnliche Fragen** der Schülerinnen werden von Lehrern oft nicht begrüßt. Auch wenn dies nicht aufgrund von Böswilligkeit der Lehrer geschieht, sondern aufgrund der Vorgaben, die die Lehrperson zu erfüllen hat.

Ebenso hinderlich für die Produktion eigener Ideen und der Förderung kindlichen Einfallsreichtums ist die **Beurteilung von außen** (in diesem Fall von der Lehrkraft) diese zum Hauptkriterium machen, ob eine Idee oder ein Gedankengang weiterverfolgt wird oder nicht.

Kinder passen sich gerne einer Gruppe an, was dazu führt, dass sie den Verhaltensmustern dieser Gruppe unterliegen. Viele Kinder äußern ihre Einfälle erst dann, wenn sie sich sicher sind, dass diese auch in ihrer Gruppe gewöhnlich oder normal sind um sich nicht zu blamieren oder sich gar sozial zu isolieren. Sie unterliegen mit anderen Worten einem **Konformitätsdruck**, der es erheblich erschwert schöpferisch zu Denken oder dies überhaupt zu wollen. Dazu gehören auch **stereotypische Geschlechterrollen**, die den Schülerinnen und Schülern bestimmte Rolle zuweisen. Cropley merkt an, dass die Ergebnisse aus der psychologischen Forschung zeigen, dass bei sehr kreativen Menschen die stereotypischen Wesenszüge des gegenteiligen Geschlechts überdurchschnittlich ausgeprägt sind.

---

<sup>243</sup> Vgl.: Cropley, Arthur J.: *Unterricht ohne Schablone*. S.56f.



Durch die meist noch so übliche **Trennung von Arbeit und Spiel** kann es ebenso zu einer Blockierung der Kreativitätsentwicklung kommen. Die neuen Erkenntnisse, die durch das Spielen entstehen, gehen verloren, da die Ansicht, dass Probleme auch spielerisch und mit Spaß gelöst werden können, oft noch auf Ablehnung stößt.<sup>244</sup>

### **Persönlichkeitsspezifische Blockierungen**

Eine **übermäßige Selbstdisziplin** führt zu der Unfähigkeit aus sich herauszugehen und kann es sehr erschweren Kreativität zuzulassen.

Durch die schon erwähnten sozialen Zwänge kann es dazu kommen, dass Kinder **Angst davor haben ihre eigene Fantasie anzunehmen** und schweifen zu lassen. Eine negative Reaktion von Mitschülern, Lehrerinnen oder Mitmenschen wirkt wie eine Art Bestrafung der Fantasie.

Kinder, die versuchen sich vor solchen Situationen zu schützen, tun dies durch analytisches Denken, um auf die erwarteten Antworten zu kommen. Eine **Überbetonung des analytischen Denkens** kann dazu führen, dass divergierendes Denken nach und nach erschwert wird.

Manche Schülerinnen **brechen ihre Gedankengänge häufig vorzeitig ab**, um möglichst schnell eine halbwegs plausible Lösung zu präsentieren, was die Möglichkeit auf kreative Einfälle hemmt. Auch bestimmte **Denkschemata**, die sich in der Vergangenheit als erfolgsbringend erwiesen haben, können im Zusammenhang mit schöpferischen Ideen hinderlich sein. Der Mensch neigt dazu, die immer gleichen Denkschemata anzuwenden, wobei ein ungewöhnlicher Gedankengang oft zu viel kreativeren Einfällen führt. Eine Unterrichts-atmosphäre, die durch **Angst** (davor sich zu blamieren, zu scheitern, vor negativer Kritik) und hohem Leistungsdruck geprägt ist, begünstigt das Abbrechen von Gedankengängen und verstärkt das Heranziehen von Denkschemata.<sup>245</sup>

Auch Winnicott ist, wie bereits angemerkt, der Meinung, dass man nur dann aus sich herausgehen und schöpferisch sein kann, wenn man Vertrauen in sein Umfeld hat und entspannt ist.<sup>246</sup>

---

<sup>244</sup> Vgl.: Ebd. S.58ff.

<sup>245</sup> Ebd. S 61f.

<sup>246</sup> Vgl.: Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. S. 66ff.

Es gibt auch Menschen die **nicht in der Lage sind mit den eigenen Einfällen umzugehen**, sie empfinden die Fülle an Gedanken und Ideen womöglich sogar als belastend.

In der Schule ist es üblich, seine Ideen fast **ausschließlich verbal** zu äußern. Manchmal gibt es Kinder, denen dies schwer fällt und die Möglichkeit eine visuelles Ausdrucksform zu nutzen würde verhindern, dass ihre Ideen verloren gehen.<sup>247</sup>

Cropley sieht das Spiel als besonders hilfreich im Abbau von Blockierungen. Er schreibt:

*„Im Spiel entsteht also eine Situation, bei der viele soziale und emotionale Blockierungen für das kreative Denken entfallen. [ ... ] Deswegen bietet das Spiel wichtige Möglichkeiten zur Förderung der Kreativität.“<sup>248</sup>*

### **3.7. Förderung der Kreativität im Unterricht**

Um die Kreativität im Unterricht zu fördern, ist es notwendig, Blockierungen erkennen zu können und diese abzubauen. Es ist wichtig eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die gute emotionale und motivationale Voraussetzungen für die Förderung von divergierendem Denken und somit auch Kreativität bietet. Das Verhalten des Lehrers als kreatives Vorbild, die Beeinflussung des Schülerverhaltens sowie der Umgang mit Belohnung und Strafe sind die drei grundlegenden Bereiche, die auf die Kreativität der Schüler besonders Einfluss haben. Ein Lehrer der bereit ist, auf spontan auftauchende Situationen flexibel einzugehen, für Schüler relevante Aspekte zu erkennen und diese in eine sinnvolle Übung mit Mehrwert für die Lernenden umzuwandeln, liefert den Schülern ein ganz anderes Vorbild als ein Lehrer, der starr auf festgefahrene Abläufe beharrt. Die kreative Atmosphäre im Unterricht wird verstärkt, wenn Schüler eine persönliche Beziehung, ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens zur Lehrerin entwickelt haben. Schüler sollen ihre Gedanken und Ideen frei entwickeln und äußern dürfen ohne Angst zu haben verspottet zu werden oder auf negative Reaktionen zu stoßen. Diese sozialen Voraussetzun-

---

<sup>247</sup> Cropley, Arthur J.: *Unterricht ohne Schablone*. Wege zur Kreativität. S. 61f.

<sup>248</sup> Ebd. S. 94.

gen sind besonders wichtig für kreatives Denken. Der Lehrer sollte der Schülerin auch dabei helfen mit sozialem Druck umzugehen. Dies kann in Hilfestellungen resultieren, die den Schülerinnen und Schülern zeigen, wie sie ihre Idee am besten der Klasse vermitteln, um nicht missverstanden zu werden oder in Übungen mit dem Umgang von Kritik.

Als Lehrperson kann man also kreatives Verhalten im Unterricht fördern, indem man kein verachtendes Verhalten gegenüber neuen Ideen duldet und selbst versucht, negative Reaktionen auf divergierendes Denken zu vermeiden. Die besonders präzente Angst der Kinder etwas falsch zu machen, muss ihnen genommen werden, damit sie sich trauen ihre Ideen kundzutun. Manchmal ist es auch notwendig mit Eltern zu sprechen, die das kreative Wesen ihres Kindes nicht erkennen oder akzeptieren.

Die Belohnung kreativer Verhaltensweisen übt der Lehrer und die Lehrerin, indem die Ideen begrüßt und positiv behandelt werden. Bei der Bewertung der kreativen Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollte ein besonderer Fokus auf deren kritischer Selbsteinschätzung liegen.<sup>249</sup>

*„Der Lehrer kann auch besonderes Gewicht auf einfallsreiche Lösungsvorschläge legen, die Erarbeitung von Hypothesen anregen, um den Einfallsreichtum zu fördern, und sogar Gelegenheit zur Äußerung abwegiger Gedanken als Ausgangspunkt für neue Lösungswege geben. Man kann Schüler darüber hinaus mit Problemen, Objekten und Ideen spielen oder ihre Phantasie als legitime Quelle für neue Einfälle nutzen lassen.“<sup>250</sup>*

### **3.8. Die „Spielunterrichtseinheit“**

Auch wenn man davon ausgehen kann, dass die meisten Schülerinnen und Schüler Lust am Spielen haben, ist es nicht einfach Spielstunden zu organisieren, in denen die Spannung und Spielfreude aufrechterhalten bleibt.<sup>251</sup> Manche Schü-

---

<sup>249</sup> Vgl.: Cropley, Arthur J.: *Unterricht ohne Schablone*. S. 70ff.

<sup>250</sup> Ebd. S. 75.

<sup>251</sup> Vgl.: Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen*. S. 176.

lerinnen und Schüler haben Hemmungen zu spielen, gerade was das freie Spiel betrifft.

Flitner sagt:

*„Alle Zwecke, aller Nutzen solcher Spiele, das ist das Merkmal dieser Spielkunst, entfalten sich über das Spielen selber. D.h. sie stehen gewissermaßen nicht vor dem Spiel, als das was es zu leisten hat, sondern als mögliche Wirkung hinter dem Spiel. Sie sind dann zu erwarten, wenn das Spiel zunächst seine eigene Qualität entfaltet, wenn also gut und offen und für alle erfreulich gespielt werden kann.“<sup>252</sup>*

Die Aufgabe der Pädagogen oder des Pädagogen sieht er also darin, das Spiel zum Laufen zu bringen, aber seine eigenen Wirkungen entfalten zulassen.<sup>253</sup>

### **Was das Spiel können soll**

Jedes Spiel soll die pädagogische Absicht verwirklichen, zur jeweiligen Klasse passen und der Schulsituation entsprechen. Spiele müssen also sehr individuell angepasst sein.<sup>254</sup>

Da Erwachsene jedoch immer nur einen Teil dessen verstehen, was Kinder tatsächlich im Spielen erleben, müssen Bedingungen mit großem Einfühlungsvermögen geschaffen werden und Eingriffe behutsam vorgenommen werden.<sup>255</sup>

### **Grundsätze der Spielförderung nach Karl Heinz Braun**

Karl Heinz Braun<sup>256</sup> legt Grundsätze der Spielförderung fest. Er empfindet die Spielförderung als eine sehr komplexe Aufgabe, die pädagogische Kompetenz sowie Sensibilität für die Wünsche, Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfordere.

Es soll eine räumliche und gegenständliche Umgebung geschaffen werden, die spielfreundlich ist und auf verschiedenen Entwicklungsstufen zum Spielen

---

<sup>252</sup> Ebd. S. 182.

<sup>253</sup> Vgl.: Ebd. S. 182.

<sup>254</sup> Vgl.: Baer, Ulrich. „Nun sollen wir auch noch spielen!“ In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. S. 6-7.

<sup>255</sup> Vgl.: Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen*. S. 134f.

<sup>256</sup> Karl-Heinz Braun \* 1948, ist ein deutscher Pädagoge und Hochschullehrer in Magdeburg.

anregt. Ein weiterer Grundsatz ist ein Angebot an Spielmöglichkeiten, die ganz selbstverständlich gespielt und lustvoll wiederholt werden. Diese sollen sich aber am nächsten Entwicklungsschritt orientieren, damit Schülerinnen und Schüler neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und üben können sowie neue Dimensionen und Bereiche der sozialen Wirklichkeit und sich Selbst erschließen können. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, ihnen innewohnende Lern- und Entwicklungspotenziale zu nutzen.

Braun betont die Paradoxität der Spielförderung. Das Spielen, das eigentlich vom Kind ausgehen soll, soll andererseits vom Erwachsenen angeregt werden. Den Grund dafür sieht er darin, dass immer weniger freie Spielräume (und Spielzeiten) für Kinder vorhanden sind. Man solle darauf achten, dass Schülerinnen und Schüler soweit wie möglich Spiele auch selber anregen, organisieren, durchführen und auswerten können.<sup>257</sup>

### **Aufbau**

Ulrich Baer empfindet, dass das Spielen dann am besten funktioniert, wenn er eine Reihenfolge bestimmter Spielarten hintereinander macht. Bei dem Aufbau dieser Spielkette ist zu Beginn ein „warm-up“-Spiel als Einstieg vorgesehen. Dies soll ein schnelles, leichtes Spiel sein. Danach geht er zu Paar-Spielen über, bevor er zu Gruppenspielen wechselt. Diese Spiele sollen keinerlei Wettkampf beinhalten und die Möglichkeit, dass sich Spieler blamieren könnten vermeiden. Als Abschluss empfiehlt er ein gemeinsames Spiel aller anwesenden mit viel Bewegung und Aktion.<sup>258</sup>

*„Beim Spielen haben die Schüler eine Menge Erlebnisse. Zu Erfahrungen werden diese Erlebnisse erst, wenn sie auch ins Bewußtsein gehoben werden, am ehesten geht das durch Reden.“<sup>259</sup>*

Ulrich Baer merkt an, dass es besonders wichtig ist, das im Spiel Erlebte mit den Schülerinnen gemeinsam zu besprechen. Erst durch einen reflektierten Blick auf

<sup>257</sup>Braun, Karl-Heinz: *Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden* 1. Kinder und Kindheit. Wiesbaden: Springer 2018. S. 163f.

<sup>258</sup>Vgl.: Baer, Ulrich. „Nun sollen wir auch noch spielen!“ In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. S. 6-7.

<sup>259</sup>Baer, Ulrich. „Nun sollen wir auch noch spielen!“ In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. S.7.

das Erlebte, kann die Basis für die Entwicklung eines künstlerischen Projektes entstehen.

### **Risiken Vermeiden**

Baer führt eine Reihe von Ideen an, die dabei helfen sollen bestimmte Risiken beim Spielen im Unterricht zu vermeiden. Dazu gehören eine gute Vorbereitung der Materialien, eventuell notwendige Reservespiele und ein genaues Durchdenken der Abläufe. Außerdem kann es hilfreich sein, sich Möglichkeiten zu Überlegen, die die Eigenaktivität der Schüler besonders fordern.<sup>260</sup>

### **Ins Spiel eingreifen**

Die Lehrperson soll selbst mitspielen und nicht unbedingt von außen animieren oder Ratschläge erteilen.

Vorsicht ist aber dabei geboten, dass man den Schülerinnen und Schülern nicht zu viel vormacht, diese dann auch entmutigt oder ihnen ihre Spielweise zu konkret vorgibt.

Spielen ist etwas ganz anderes als konventioneller Unterricht. Ungewöhnliche Inhalte, wie das Wahrnehmen von Gefühlen oder soziales Lernen werden in den Mittelpunkt gerückt. Hingegen werden Erfolgsdruck oder eine vergleichende Bewertung vermieden. Das regelmäßige Spielen führt laut Baer definitiv dazu, dass die Lehrer oder der Lehrer in einen Konflikt mit seiner Lehrerrolle geraten wird.<sup>261</sup>

---

<sup>260</sup>Vgl.: Ebd. S. 6-7.

<sup>261</sup>Vgl.: Ebd. S. 6-7.

### **3.9. Legitimierung des Spiels im Unterricht anhand der Bildungs- und Lehraufgabe der AHS-Oberstufe**

Für mich ist eindeutig, dass Spielen im Unterricht einer Oberstufe nicht nur auf kognitiven, emotionalen, psychischen und sozialen Ebenen sinnvoll, sondern auch mit dem Lehrplan vereinbar ist.

Das Spielen im Unterricht ermöglicht den Zugang zu wahrscheinlich jedem Thema der im Lehrplan angeführten Bildungsbereiche, beinhaltet eine Vielzahl der erforderlichen didaktischen Grundsätze und kann mit jedem Lehrstoff und Arbeitsmittel in Verbindung gebracht werden. Viele der im Lehrplan angeführten Anforderungen finden sich daher im Spiel wieder.

Folgend möchte ich einige dieser Übereinstimmungen mit der Bildungs- und Lehraufgabe anhand von Auszügen aus dem aktuellen Lehrplan, Stand 8.12.2018, anführen:

***„Bildungs- und Lehraufgabe (5. bis 8. Klasse),  
AHS-Oberstufe, BILDNERISCHE ERZIEHUNG***

*Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung erschließt Zugänge zu allen ästhetisch begründeten Phänomenen unserer visuellen und haptischen Lebenswelt.*

*Die Inhalte beziehen sich auf die Sachbereiche bildende und angewandte Kunst, visuelle Medien und Umweltgestaltung (Grafik, Malerei, Plastik, Architektur, Design, Fotografie, Film und Video, digitale Medien, Computerkunst, Informationsdesign) sowie alltagsästhetische Objekte und Phänomene.*

*Darüber hinaus soll der Unterricht in Bildnerischer Erziehung:*

- *die in der Unterstufe erworbenen Sach- und Methodenkenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Haltungen sowie die sinnliche Erlebnisfähigkeit, die schöpferischen Kräfte und das Ausdrucksvermögen erweitern, differenzieren und vertiefen*
- *vielfältige Methoden und Strategien für Problemlösungen erschließen und dazu befähigen, innovativ zu denken und zu handeln*
- *durch die strukturierte Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsfindung leisten und durch die Entwicklung und Pflege der individuellen schöpferischen Ressourcen – in Form eines kontinuierlichen, lebensbegleitenden Prozesses – kreative und emotionale Intelligenz ausbilden*

- neben der fachspezifischen Sach- und Methodenkompetenz auch zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz beitragen (Selbsterfahrung, Zielstrebigkeit, Engagement, Selbstorganisation, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsbereitschaft, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft zu Initiative und Kooperation und zur Übernahme von sozialer Verantwortung) und zu emanzipatorischem, solidarischem und verantwortungsbewusstem Handeln führen
- in verschiedenen Lebensbereichen den Gestaltungswillen und die Freude an bewusster Gestaltung fördern sowie das geistige und emotionale Potential von Kunst erschließen
- Kunst als Nahtstelle von unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten, wie die der Wahrnehmung, der Phantasie, der Kultur, Religion sowie die der Politik, der Wirtschaft und der Technik erschließen und Grundlagen für Werthaltungen und Wertschätzung schaffen

### **Beiträge zu den Bildungsbereichen**

#### *Kreativität und Gestaltung*

- Transferieren von kreativer Kompetenz aus dem Lernfeld Kunst in alle Bildungsbereiche; Bildnerisches Denken und Gestalten als verfügbare Methode zu kreativem Handeln gebrauchen können; Entwickeln von Problemlösungsstrategien, experimentellen Vorgangsweisen, paradoxen Zugängen, divergierendem Denken, Versuch-Irrtum-Lernen, Modellkonstruktionen; konstruktives und kreatives Umgehen mit „Fehlern“; Entwickeln von praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Geräten, Werkzeugen und Materialien

#### *Gesundheit und Bewegung*

- Ausbilden der sinnlichen Fähigkeiten zur qualitätsvollen Kommunikation mit der Umwelt; Entwickeln der emotionalen Bildung durch bewussten Umgang mit Gefühlen und persönlichen Stärken und Schwächen; Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen des menschlichen Körpers in Kunst und Kultur; Erkennen ergonomischer Aspekte in Architektur und Design; Steigern der Lebensqualität durch schöpferische Tätigkeit und durch Kunstverständnis

### **Didaktische Grundsätze (5. bis 8. Klasse):**

(...) Durch eine Vielfalt an Inhalten, Methoden, Materialien und Techniken ist den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.



- *Die Unterrichtsgestaltung hat zwischen Strukturierung und Offenheit einen Rahmen für komplexe Lernsituationen zu schaffen und vielfältige Lernchancen zu ermöglichen. Dazu gehört auch das Nutzen des Bildungspotentials, das in der konstruktiven Wechselbeziehung zwischen praktischer Arbeit und Reflexion wirksam wird*
- *Formen des fächerverbindenden Unterrichts sind in allen Schulstufen anzustreben, um über fachspezifische Zugänge Einsichten in gemeinsame Problemfelder zu gewinnen*
- *Die Lerninhalte sind im Hinblick auf persönliche Interessens- und Lebensbereiche in zunehmendem Maße von den Schülerinnen und Schülern mitzubestimmen und eigenverantwortlich zu bearbeiten. Bei der Auswahl haben die Lehrerinnen und Lehrer Entscheidungshilfen anzubieten und bei der Umsetzung der Aufgabenstellung thematisch, technisch, gestalterisch und arbeitsorganisatorisch zu beraten*
- *Durch geeignete Rahmenbedingungen ist im Bereich der Reflexion das selbstorganisierte Erarbeiten von Lerninhalten durch die Schülerinnen und Schüler zunehmend zu fördern*

**Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff:**

- *die eigenen Gestaltungsabsichten und Arbeitsergebnisse reflektieren und bewerten*
- *Kenntnisse über Werkstoffe und Arbeitsmittel erwerben*
- *Einsichten gewinnen in Strukturen der sinnlich erfahrbaren Welt als Voraussetzung für Bildverstehen, Bildgebrauch und Kommunikation*
- *Dokumentation des Arbeitsprozesses und der Arbeitsergebnisse (analog/digital): Mappe, Werktagbuch<sup>262</sup>*

---

<sup>262</sup> Vgl.: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>, Zugriff: 15.12.2018, 10:00.

## 4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammengefasst kann man bemerken, dass das Spiel enorme Potentiale für den Kunstunterricht und die Schülerinnen und Schüler bieten kann, wenn es unter bestimmten Voraussetzungen eingesetzt und die entsprechende Vorarbeit geleistet wird. Um Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit bieten zu können sich im freien Spiel schöpferisch zu betätigen, müssen zuerst mögliche Blockierungen gelöst werden. Dies kann dadurch geschehen, dass die Lehrperson ein kreativitätsfreundliches Klima fördert, in dem auch ungewöhnliche Ideen willkommen sind. Nur wenn den Schülerinnen und Schülern von ihrem ständigen Konkurrenzdenken, dem allgegenwärtigen Erwartungsdruck und der Angst vor einer Beurteilung von außen eine Auszeit geboten werden kann, können sie sich sicher und geborgen fühlen. Dies ist eine Grundvoraussetzung für das freie Spiel und für schöpferisches Denken. Das ist jedoch unter Umständen keine einfache Aufgabe, da sich viele dieser Blockierungen über mehrere Jahre im Jugendlichen verfestigt haben können. Ist dieser Schritt getan, können Lehrerinnen und Lehrer mit viel Feingefühl Spieleinheiten initiieren, anregen und stimulieren, denen eine bestimmte pädagogische Aufgabe zugrunde liegen sollte. Schülerinnen und Schülern bietet das Spiel die Chance ihre sinnlichen und emotionalen Fähigkeiten sowie ihre Sozial- und Methodenkompetenzen zu schulen. Sie können mit ihrer persönlichen Kreativität in Kontakt treten und ihre Selbstkompetenzen fördern, indem sie Entscheidungen über den Verlauf des Spiels selbst treffen und beurteilen.

Es obliegt der Lehrperson inwieweit in das Spiel der Schülerinnen und Schüler eingegriffen wird und wo sich die Grenzen dieser Spielmöglichkeiten befinden. Diese Entscheidungen können sich unter Umständen als große Herausforderungen erweisen. Es wird viele Situationen geben, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Ideen nicht umsetzen können, da dies aus räumlichen, thematischen oder finanziellen Gründen nicht möglich ist. Somit ist hervorzuheben, dass es sich beim „freien Spiel“ auch hier um eine durch die Schule, die Architektur oder die Lehrkraft eingegrenzte Freiheit handelt.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass ein umfassendes Fakten- und

Basiswissen über die Kunst wichtig ist, um Assoziationen knüpfen zu können und Dinge zu verbinden, die interessante Fragestellungen aufwerfen.

Eine ausführliche Reflexion, Besprechung und Dokumentation über die im Spiel gewonnenen Erfahrungen sind essenziell, um sie für Schülerinnen und Schüler in Wissen zu verwandeln, an dem sie wachsen können.

Nicht zu vergessen sind die besonders vielseitig einsetzbaren fächerübergreifenden Möglichkeiten, die das Spiel im Unterricht bietet. Spielerische Synergien können mit jedem beliebigen Unterrichtsfach entwickelt und genutzt werden. Spielen im Unterricht ist also nicht etwas, das unbedacht sinnvoll genutzt werden kann. Es einzusetzen erfordert eine gewisse Haltung bei der Lehrperson, eine gute Vorbereitung sowie pädagogische Kompetenz in der Durchführung des Spiels.

## 5. Schlussbetrachtungen

In der vorliegenden Arbeit habe ich versucht Möglichkeiten, die das Spiel der Kreativität, dem Menschen und der Kunst zu bieten hat, zu erforschen und zu skizzieren. Das Spiel, das durch seinen freien und lustvollen Charakter, der Kreativität und dem schöpferischen Denken enormen Möglichkeitsraum bietet, motiviert und regt zu künstlerischen Arbeitsprozessen an. Meine Fragestellung, ob das Spiel als Chance für künstlerische Schaffensprozesse angesehen werden kann, wurde von mehreren Autoren und Autorinnen positiv beantwortet. Daran anschließend habe ich versucht diese Möglichkeiten mit den Rahmenbedingungen des Kunstunterrichts zu verknüpfen und seine Potentiale und Herausforderungen zusammenzufassen.

Anhand von Thesen unterschiedlicher Autoren habe ich Definitionsversuche und die wesentlichen Merkmale des Spiels herausgearbeitet. Es stellt sich heraus, dass diese theoretischen Ansätze teils sehr widersprüchlich und auch in sich paradox sind. Philosophen, Pädagogen und Pädagoginnen erklärten das Spiel im 18. Jahrhundert als rational und wegen scheinbarer Nutzlosigkeit als reine Erholung, auch wenn wir wissen, dass viele Spiele sehr anstrengend sein können. In den biologischen Erklärungen des 19. Jahrhunderts ist das Spiel als Übung der Kräfte und Vorübung für das spätere Leben definiert. Diesem Gedanken stehen jene Theorien gegenüber, bei denen das Spiel seinen Sinn und Zweck in sich selbst findet. Es gibt Psychoanalytiker, die das Spiel zum Abreagieren von überschüssigen Kräften beschreiben und Wissenschaftler, die im Spielen die Erholung sehen. Das Spiel wird einerseits als Reinigung des Geistes mit hohem therapeutischen Wert beschrieben sowie als Gegensatz zum Ernst, andererseits als Betätigung, in der die ernsthafte Beschäftigung fest verankert sei. Es wird als eine dem Menschen überflüssige Beschäftigung definiert und konträr dazu auch als vollkommenste Lebensform beschrieben. Fest steht allerdings, dass Spielen nur dann funktioniert, wenn der oder die Spielende dies freiwillig tut und Lust dazu hat.

Ich schließe daraus, dass das Spiel ein freiwilliger, sehr komplexer und flexibler Vorgang ist, der nicht anhand einer einzigen Theorie definiert werden kann, sondern aus vielen Winkeln betrachtet werden muss. Eine Definition des Spiels,

die ihm gerecht wird, müsste so offen ausgelegt werden, dass alle seine Erscheinungsformen berücksichtigt werden können.

Im zweiten Kapitel widme ich mich dem Spiel in der Kunst und beschränke mich auf die Arbeitsweisen des Dadaismus. Spielerische Prinzipien sind in der Kunst zwar schon vor dem Dadaismus zu finden, aber erst ab der Moderne werden sie so eingesetzt, dass sie das Verständnis von Kunst verändern. Dabei habe ich versucht aufzuzeigen, wie Künstlerinnen und Künstler des Dadaismus diese spielerischen Prinzipien nutzten, um die Ketten des vorherrschenden Kunstverständnisses zu sprengen. Es hielten kindische, spielerische Arbeitsweisen und schnelles, spontanes Schaffen in der Kunst Einzug. Sprachexperimente, Fotomontagen, Collagen sowie ein völlig neuer Einsatz von Typografie wurden dadurch möglich. Die Künstlerinnen und Künstler nutzten auch den Zufall, um Ungeplantes und Spontanes einfließen zu lassen. Hans Arp bediente sich diesem als Erster, um eine Schaffensblockade zu lösen. Tristan Tzara entwickelte die spielerischen Zufallsgedichte. Viele Dadaisten arbeiteten mit den Materialien, die sie gerade zur Hand hatten, sie benutzten Zeitungen und Alltagsgegenstände.

Daran lässt sich festmachen, dass das Spiel weit mehr als eine sinnlose Beschäftigung zum Vergnügen sein kann. Man kann das Spiel, so wie es die Dadaisten taten, als Werkzeug einsetzen, um aus der Vernunft auszubrechen und auf völlig neue Wege in der künstlerischen Produktion zu gelangen.

Im Fokus des dritten Kapitels steht die Beschäftigung mit der Frage inwiefern das Spielen im Kunstunterricht sinnvoll ist und mit welchen Problemen und Herausforderungen die Lehrperson in Spielsituationen konfrontiert wäre.

Ulrich Baer beschreibt das Spiel als eine Erscheinungsform des Lernens, einen Acker für Kreativität, aber auch für Konzentration, Ausdauer und Fantasie.<sup>263</sup>

Spielen fördert Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstvertrauen, die dem Menschen dabei helfen sich von gewohnten Denkschemata zu entfernen.

---

<sup>263</sup>Baer, Ulrich. / Dietrich, Knut / Otto Gunter. Editorial. In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1995. S. 1.

Außerdem entzündet es ein kreatives Feuer im Gehirn, der oder die Spielende lotet die Grenzen seiner bzw. ihrer Fantasie aus, kann sich aber gleichzeitig auch ernsthaft beschäftigen. Das beim Spielen so lustvolle, freie und freudige Tun, fördert divergierendes Denken und Problemlösungskompetenzen, aber auch soziale Kompetenzen wie Empathie und Kommunikationsfähigkeit. Mit dem Experimentieren und der Freiwilligkeit schafft das Spiel einen „Freiraum“ in einem Schulsystem voller Vorgaben und kann den Schülerinnen und Schülern Leistungsdruck nehmen, wo sie sonst nur Erwartungen begegnen.

Ich komme zu dem Schluss, dass sich spielerische Arbeitsmethoden, neben ihren vielen positiven Aspekten im Unterricht, auch als durchaus problematisch erweisen können. Es ist eine schwierige Aufgabe den Vorgaben des Schulsystems, dem Zeitdruck und den Anforderungen für die Zentralmatura gerecht zu werden. Das Spiel bedeutet für die Lehrerin bzw. den Lehrer auch immer Kontrollverlust und dies macht den Ausgang der Unterrichtseinheit nicht planbar. Daher ist viel Flexibilität und Spontaneität seitens der Lehrkraft erforderlich. Trotzdem bin ich der Meinung, dass das Spielen seinen festen Platz im Schulsystem benötigt - nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Jugendlichen.

## Literaturverzeichnis

**Baer, Ulrich:** „Nun sollen wir auch noch spielen!“ In: Baer, Ulrich / Dietrich, Knut / Otto, Gunter (Hg.): Friedrich Jahresheft XIII 1995. *Spielzeit*. Spielräume in der Schulwirklichkeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1995. S. 6-7.

**Baer, Ulrich:** Spiel und Bildung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed, 2012. S. 680-686.

**Bätzner, Nike:** Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. Kunst und Spiel seit Dada. Vaduz: Hatje Cantz Verlag 2005.

**Bätzner, Nike:** Kunst als spielerischer Handlungsraum. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. Kunst und Spiel seit Dada. Vaduz: Hatje Cantz Verlag 2005. S.19-29.

**Böhm, Winfried:** *Der pädagogische Placebo-Effekt*. Die Wirksamkeit von Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016.

**Braun, Karl-Heinz:** *Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden 1. Kinder und Kindheit*. Wiesbaden: Springer 2018. S. 163f.

**Buytendijk, Frederik J.J.:** *Wesen und Sinn des Spiels*. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin: Kurt Wolff Verlag / Der neue Geist Verlag 1933.

**Cropley, Arthur J.:** *Unterricht ohne Schablone*. Wege zur Kreativität. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Ehrenwirt, 1991.

**Elger, Dietmar:** In: Grosenick, Uta (Hg.): *Dadaismus*. Köln: Taschen 2004.

**Flitner, Andreas:** *Spielen - Lernen*. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Beltz Taschenbuch 1998.

**Fröbel, Friedrich:** Spiel als höchste Stufe der Kindheitsentwicklung. (1826). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.46-S.50.

**Guts Muths, Johann Christoph Friedrich:** Belustigung, Erholung und Abwechslung als Reize des Spiels (1796). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.26-S.29.

**Heimlich, Ulrich:** *Einführung in die Spielpädagogik*. Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2001.

**Hoffmann, Erika:** Spielpflege. (1953). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.168-S.178.

**Huizinga, Johan:** *Homo Ludens*. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 24. Aufl. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 2015. (Erstausgabe 1938)

**Kant, Immanuel:** Interessen, Zwecke und Absichten bei Arbeit und Spiel (1798/1803). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.30-S.31.

**Lüthy, Michael:** Der Einsatz der Autonomie. Spieldimensionen in der Kunst der Moderne. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. Kunst und Spiel seit Dada. Vaduz: Hatje Cantz Verlag 2005. S.37-46.

**Luyken, Gunda:** Zur Strategie des dadaistischen Spiels. In: Bätzner, Nike; Kunstmuseum Liechtenstein (Hg.): *Faites vos Jeux*. Kunst und Spiel seit Dada. Vaduz: Hatje Cantz Verlag 2005. S.55-63.

**Mogel, Hans:** *Psychologie des Kinderspiels*. Von den frühen Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2008. (Erstausgabe 2001)

**Richter, Hans.** *DADA - Kunst und Antikunst*. Der Beitrag Dadas zur Kunst des 20. Jahrhunderts. Köln: M. DuMont Schauberg 1964.

**Rousseau, Jean Jaques:** Spiel als Zwanglose Natürlichkeit (1762). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.21-S.23.  
Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955)

**Schiller, Friedrich:** Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1. bis 27. Brief), (1793). In: Henckmann, Wolfhart (Hg.): Friedrich Schiller. *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*. München: Wilhelm Fink Verlag 1967. S.77-S.180.

**Schleiermacher, Friedrich:** Moment und Zukunft im kindlichen Leben (1826). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.43-S.45.

**Spencer, Herbert:** Spiele als Sekundarbetätigungen bei Kraftüberschuss. (1855). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.55-S.57.



**Strouhal, Ernst:** Stetiges Spiel – flüchtige Kunst? Zum Verhältnis von Kunst und Spiel im 20. Jahrhundert. In: Fuchs, Mathias; Strouhal, Ernst (Hg.): *Das Spiel und Seine Grenzen*. Wien: Springer 2010. S.101- S.116.

**Trapp, Ernst Christian:** Die Überlistung der Mühe durch das Angenehme (1787). In: Scheuerl, Hans. *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1975. (1955) S.21-S.23.

**Winnicott, Donald W.:** *Vom Spiel zur Kreativität*. 8.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1995. (Erstausgabe 1971)

# Abbildungsnachweise

**Abb.1**

Anja Ray Alturban

**Abb. 2**

L. Dickerman, The Museum of Modern Art New York (Hg.), Inventing Abstraction, 1910 - 1925, How A Radical Idea Changed Modern Art, Ausstellungskatalog, New York 2012. S. 281

**Abb. 3**

Karl Ruhrberg/ Manfred Schneckenburger/ Christiane Fricke/ Klaus Honnef/ Ingo F. Walther [Hsg.], Kunst des 20. Jahrhunderts Band II, Taschen Verlag, Deutschland 1998, S.458

**Abb. 4**

Werner Spies (Hsg.), Max Ernst, Retrospektive zum 100. Geburtstag, München, 1991, S.89

**Abb. 5**

Uta Grosenick (Hg.), Women Artists, Künstlerinnen im 20. und 21. Jahrhundert, Köln 2005. S.131

**Abb. 6**

H. Foster, R. Krauss, Y.-A. Bois, B.H.D. Buchloh, D. Joselit, art since 1900, modernism - antimodernism - postmodernism, Third edition. London: Thames & Hudson, 2016. S.293