

Spiele, Phantasie und Kultur

Thomas Marti

Mit den Ergebnissen der PISA-Studie ist die Früheinschulung zu einem virulenten Thema in der Bildungsdiskussion geworden. »Je früher, desto besser« heißt dabei ein weit verbreitetes, aber kaum mehr hinterfragtes Motto, unter dem das Bildungsniveau der Nation auf ein international sehenswertes Niveau gehoben werden soll. Dabei geraten die altherwürdigen schulischen Disziplinen Schreiben, Lesen und Rechnen sowie naturwissenschaftliche Erkenntnisse erneut in den Fokus einer Bildung bereits für die Kleinsten. »Spielerisches Lernen« ist dafür das Zauberwort, mit dem die ambitionierten Bildungsziele der Erwachsenenwelt erreicht werden sollen. Der nachfolgende Beitrag zeigt auf, dass zu dieser Zielrichtung eine pädagogische Gegenkultur notwendig ist, wenn Bildung als Teil eines umfassenden Kulturbegriffs verstanden werden soll.

»Spielend lernen und lernend spielen« ist das zentrale didaktische Motto, unter dem der Unterricht bereits für die Kleinsten stattfinden soll. Dabei wird gerne übersehen, dass es sich bei diesem Motto häufig nur um eine kindische Verpackung von Ambitionen der gegenwärtigen Erwachsenengesellschaft handelt: Wissensbildung, so wird etwa argumentiert, sei der wichtigste Rohstoff eines sonst rohstoffarmen Landes und überlebenswichtig für den Wettbewerb auf den globalen Märkten. Dazu seien Lesen, Schreiben, Rechnen und der Umgang mit Computer und Internet die wichtigsten Werkzeuge. Ein »spielerischer« Umgang mit diesen Medien ist dafür, so ein verbreitetes Argument, der beste Weg, um die Kinder frühzeitig und unverkrampft auf die späteren Erfordernisse der Arbeitswelt vorzubereiten. Es ist nicht zu überhören: Der Arbeitsmarkt hat gegenwärtig eine gewichtigere Stimme als beispielsweise die Kulturwelt. Deshalb wäre es auch zutreffender und wahrer, von »Arbeitstechniken« anstatt von »Kulturtechniken« zu sprechen.

Am spielerischen Gängelband

Ich nehme einen meiner Streitpunkte gleich vorweg: Dem Motto vom »spielerischen Lernen« gegenüber bin ich misstrauisch. Ich misstraue dem »Spielerischen«, wenn es das Niedliche, Drollige, unbeschwert Lustige und Spaßige am Lernen betonen will. Mein Misstrauen ist auch auf das »Spielerische« als besonders geeignete Methode für die Kleinen gerichtet. Zwar glaube ich durchaus, dass Kinder »spielerisch« Lesen, Schreiben und Rechnen lernen können und dabei ihren Spaß haben – es wird mit einem gewissen Erfolg ja auch schon lange praktiziert. Und überhaupt: warum hat das »spielerische« Lernen für die spätere Schulzeit kaum mehr eine Bedeutung (außer im Sport), und warum gibt es im Ernst kein »spielerisches Arbeiten« mehr in der erwachsenen Berufswelt? Ich glaube, dass wir mit dem »Spielerischen« einer großen Selbsttäuschung aufsitzen, die Kinder

veralbern und zum Narren machen, wenn wir das »Spielerische« mit dem eigentlichen, echten Spielen gleichsetzen oder gar verwechseln.

Stellen wir uns vor, die Steuerbehörden kämen auf die glänzende Idee, das öde Ausfüllen der Steuererklärung »spielerisch« zu gestalten: die Formulare dürften beim Bearbeiten also z.B. bunt bemalt und verziert werden und es würden trickreiche Animationen, lustige Bildchen und unterhaltsame Spielchen zur Erheiterung eingebaut, um dem Steuerzahler die Lust an der verdammten Pflicht zu wecken. Schon möglich, dass sich dadurch manch ärgerliche Stirnfalte ab und zu etwas glätten und ein müdes Schmunzeln aufkommen würde – mit Sicherheit aber würde das Bearbeiten der an sich spröden Materie nicht zu einer schöpferischen, aufbauenden und stärkenden Tätigkeit. Denn allzu schnell würde durchsichtig werden, dass die ganzen Belustigungen reines Tarnwerk sind, gleich dem Zuckerguss, der die bittere Medizin versteckt, um das unumgänglich Notwendige mit möglichst wenig Unbehagen schlucken zu können. Wehe dem, der das Süße auskosten möchte und die Pille zu lange lutscht ...

Ich komme nicht umhin, das »spielerische Lernen« für einen didaktischen Trick zu halten, für ein psychologisch geschicktes, subtiles Gängelband, um schon den Kleinsten die Lust an den spröden Lehrzielen nicht zu vergällen und die darin verpackten Bildungsstandards zu kaschieren. Das Kind soll »spielerisch« nicht bemerken, dass es der Erwachsenenwelt gegenüber eine nachdrückliche und unabwendbare Bildungspflicht zu erfüllen hat.

Manchmal frage ich mich, warum das echte Spielen im Schulbereich einen so schweren Stand hat, warum es dazu missbraucht werden muss, als Dekoration für das »Eigentliche« zu dienen. Sicher hat das reinliche Entmischen von Spielen und Arbeiten eine lange Geschichte und Tradition, und ebenso sicher hängt das pädagogische Schattendasein des Spielens damit zusammen, dass das echte, freie Spielen eine Störung darstellt für alle Nützlinge, Leistungsbeflissenen und Erfolgsorientierten, die die nutzbringende Effizienz bedroht sehen und das Spielen deshalb als im Grunde müßigen Zeitvertrieb abtun. »Spielerisches« ja, sofern es einträglichem Zwecken dient, das freie Spielen aber gehört doch in den privaten Freizeit-, Erholungs- oder Therapiebereich – Feierabend, Wochenende, Urlaub – aber nicht in die hehre Domäne der Arbeit als Inbegriff von Nutzen und Erfolg!

Je früher desto nützlicher ...

»Nie lernt der Mensch schneller als im frühen Kindesalter. Nie wird er später so spielerisch und leicht lernen wie in diesen Jahren des Spiels und der Neugier. Wieso also erst mit fünf oder sechs Jahren in den Kindergarten? Wieso nicht bereits im Krabbelalter Sprache lernen, statt nur friedliches Miteinander zu üben bei Sandkasten und Duplosteinen?«, so fragte ein Kommentator seine Leserinnen und Leser, denen möglicherweise noch nicht evident genug war, dass der Kindergarten durch die drei Kulturtechniken doch entschieden aufgewertet werden könnte. »Die Vorteile sind offensichtlich, Kinder schon als drei- oder vierjährige Knöpfe in den Kindergarten zu stecken: Das Beste im Kind, sein riesiges Potenzial, wird im frühen Kindesalter besser genutzt, als dies später der Fall ist; der Lerneffekt kann spielerisch erzielt werden, weil jeglicher Notendruck späterer Lehr-

pläne fehlt« (BZ 24.6.2003). Ich kann mir denken, wie übel es einer Erzieherin werden muss, wenn sie vor dieser Trivialmeinung rechtfertigen soll, dass ihre bisherige Arbeit weder veraltet noch nutzlose Trödelei ist.

... oder: je gründlicher und umfassender, desto nachhaltiger?

Die Schuld für die Missachtung des echten Spielens der Moral einer doppelzüngigen Gesellschaft zuzuschreiben, »in der wir heute halt so leben«, scheint mir für Pädagoginnen und professionelle Erzieherinnen doch zu billig. Ist es doch allzu offensichtlich, wie einäugig und hinkebeinig die verbreitete Verkennung des Spielens im Grunde daherkommt. Wer nur einigermaßen Einblick hat in die freie Spielpraxis von Kindern, dem wird evident, wie vielschichtig, reichhaltig und geradezu universal das Lernfeld ist, in welchem sich spielende Kinder bewegen. Freies Spielen bedeutet für die kindliche Entwicklung, die Möglichkeit zur Entfaltung von Initiative, Hingabefähigkeit und Interesse, von Kreativität und Phantasie, es fördert das Sozialverhalten (Gesprächsführung, Konfliktlösung, Problembewältigung, Umgang mit Rollen, Grenzen, Regeln, Ritualen), und im freien Spielen lernen die Kinder ihrem eigenen Tun, eine Bedeutung zuzumessen, Sinn zu stiften und Sinn zu finden. Alle diese Fähigkeiten stärken das Daseinsvertrauen und mindern Zukunftsängste. Nicht zuletzt fördert das Spielen die motorische Geschicklichkeit, es schult auf vielfältigste Weise die Sinneswahrnehmung und führt damit die Kinder in ein gesundes Verhältnis zu ihrem Körper und zur physischen Umwelt. Freies Spielen ist das Medium, in dem sich das Kind im weitesten Umfang sich sowohl seiner selbst als auch der Welt vergewissert. Kurz: das freie Spielen ist der Entfaltungsraum für all das, was eine gesunde Persönlichkeit ausmacht, und ist Inbegriff für so genannte Schlüsselqualifikationen oder »soft skills«.

Spielen als Ur-Kulturtechnik

Wenn ich hier die Bedeutung des freien Spielens in einer heutigen Terminologie beschreibe, so bedeutet dies nicht, dass die Einsichten und Erfahrungen auch neu sind. Friedrich Schiller beispielsweise hat in seinen »Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1793) das Spiel als den Trieb bezeichnet, der das Eigentliche des Menschen ausmacht. Oder kulturphilosophisch hat Johan Huizinga dargelegt, dass das Spiel eine Grunderscheinung des Kulturlebens schlechthin ist und deshalb als eine anthropologische Konstante mit einer kulturschaffenden Funktion aufgefasst werden muss. Das Spielenkönnen ist eine ausgesprochene und tatsächliche Ur-Kulturtechnik. Echtes, reines Spiel, so formulierte es Huizinga, ist die Grundlage für alle Kultur: In den Tempel- und Mysterienspielen, in Mythos, Kult und Ritualen »haben die großen Triebkräfte des Kulturlebens ihren Ursprung: Recht und Ordnung, Verkehr, Erwerb, Handwerk und Kunst, Dichtung, Gelehrsamkeit und Wissenschaft [...] wurzeln sämtlich im Boden des spielerischen Handelns«. ¹

Ich würde hier gerne hinzufügen, dass auch die gesamte leiblich-seelisch-geistige Entwicklung und Bildung eines Menschen »im Boden des spielerischen Handelns« wurzelt.

Diesen Boden mit Akribie und experimentellem Scharfsinn untersucht zu haben, verdanken wir beispielsweise Jean Piaget, wie er dies etwa in »Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kind«² zusammenfassend dargestellt hat.

Piaget stellt drei Hauptkategorien von Spiel dar: das zweckfreie Übungsspiel, das sinnstiftende Symbolspiel und das Wirklichkeit schaffende Regelspiel. Diese drei Spielarten bauen aufeinander auf und gehen dann in die nicht-spielerischen, »ernsthafteren« Tätigkeiten der Schulzeit über. Häufig treten diese Spielelemente im späteren Alter noch als Relikte auf, bei Erwachsenen etwa als Übungsspiel im »zweckfreien« Umgang mit einem neuen Auto oder Computer.³

Das »Spielerische« als Gleitmittel zu erfolgreichem Lernen

So wertvoll Piagets Entwicklungsmodell für das Verständnis des kindlichen Spiels auch ist, so liegt ihm doch auch eine Einseitigkeit und Schwäche zu Grunde, nämlich in Form eines linearen und hierarchisch geordneten Entwicklungsverlaufs, der sukzessive und Schritt für Schritt auf die Ausbildung von höheren psychischen Leistungen führt und letztlich auf die abstrakte, formal-operationale Intelligenz als die oberste Spitze geistiger Entwicklung zusteuert. Das Spielen erscheint in dieser Ablauffigur als etwas ausgeprägt Kindliches, das als naive Vorstufe zu »Höherem« allmählich überwunden wird. Piagets Konzept legt darum nahe, das Spielen als eine im Grunde defizitäre, weil noch subjektiv behaftete und primitive Form des Wirklichkeitsbezugs zu verstehen, die überwunden werden muss. Piagets Entwicklungs- und Spielverständnis ist somit Ausdruck einer rationalistischen Auffassung, die der instrumentellen Vernunft und ihrer abstrakt-kognitiven Leistungsfähigkeit vor allen anderen Seelenfähigkeiten die höchste Daseinsberechtigung zuspricht.

Piagets Spielverständnis fügt sich gut in jene Lernkultur, die, wie Horst Rumpf bemerkt hat,⁴ vom Gebot des Hinter-sich-und-fertig-Bringens, des Bewältigens und Vorankommens geprägt ist, die sich an definierten Zielen, an messbarem Fortschritt und Aufstieg bestätigt und die sich schließlich auch an der dafür verwendeten Zeit misst. Es ist jene Lernkultur, die zu Rationalisierung, Effizienz und Zieldefinitionen anstiftet, zu Beschleunigungen anspornt und messbare Leistungsnachweise in einem positiven Licht erscheinen lässt. Das sind alles Leistungen einer formal-operationalen, abstrahierenden Intelligenz. In einer solchen Lernkultur gibt es keinen Platz für das freie Spielen, wohl aber eine Verwendung von »spielerischen« Methoden als Gleitmittel zu einem erfolgreichen Lernen. Grundsätzlich ist diese Lernkultur vom Nützlichen geprägt, hinter dem das Schöne und Gute verschwindet, bestenfalls als romantisch-dekorative Hintergrundkulisse dient.

Notwendige Gegenkultur

Um dem freien Spielen und damit der individuellen Entwicklung einen echten Freiraum zu geben, ist eine Gegenkultur nötig. Diese Gegenkultur wäre etwa gekennzeichnet durch die Suchrichtung des sich Einwurzeln (anstatt des Vorwärtkommens), des Gegenwärtig-Werdens durch ein sich Einlassen auf das Anwesende (anstatt des Bewältigens und

Hinter-sich-Bringens), der bewussten Verlangsamung (anstatt der stetigen Beschleunigung). In einer solchen Gegenkultur würde nicht nach definierten Zielen getrachtet, sondern unter bestimmten Motiven gehandelt, etwa von der Art: »Alles, was ein Kind lernt, soll es zuerst ausgiebig selbst-tätig erfahren und innerlich-bildhaft erleben dürfen, bevor daraus etwas explizit Gewusstes werden kann«. Ein solches Handeln braucht Zeit – bewusst verlangsamte Zeit – es braucht den Langmut des Wartenkönnens und Pflegenwollens, vergleichbar vielleicht der Tugend eines Waldbauers, der die Wachstumskräfte der Bäume pflegt und kräftigt, anstatt sie mit Kunstdünger zu erzwingen.

Dem geradlinigen Rationalisten wird eine solche Gegenkultur als ein schwärmerischer Rückfall in romantische Zeiten vorkommen. Aber vielleicht darf man darauf hinweisen, dass die logisch-rationale Intelligenz des sich gebildet dünkenden Zeitgenossen nur eine von vielen möglichen Formen menschlicher Geistestätigkeiten ist, die alle ebenso »hoch stehend« sind. Nicht alles, was sich der Ratio entzieht, ist ohne weiteres schon primitiv.

Vielfalt menschlicher Geistestätigkeit

Die vergleichende und ethnologisch orientierte Kulturphilosophie, vertreten etwa durch Ernst Cassirer oder Jean Gebser, haben ausführlich belegt, dass sich das Kulturleben des Menschen auf mannigfaltige und vielgestaltige Weise entfaltet und dass die abstrahierend-rationale Intelligenz eine ausgesprochen europäische (und darüber hinaus auch männlich geprägte) Erscheinung darstellt und deshalb – trotz ihres Objektivitätsanspruchs – nicht das Maß aller Dinge ist. Auch die jüngere Intelligenzforschung hat offen gelegt, dass die logisch-mathematische Intelligenz nur eine von vielen Formen geistiger Fähigkeiten ist.⁵ Aus dieser Sicht ist es angemessener, das menschliche Geistesleben nicht als hierarchisch auf abstrakt-kognitive Leistung hin zugespitzt zu verstehen, sondern als einen bunten und vielfarbigem Strauß unterschiedlichster Fähigkeitsrichtungen. Diese unterschiedlichen Fähigkeitsrichtungen bringen auch die verschiedenartigsten Kulturerscheinungen hervor: künstlerische, sprachliche, wissenschaftliche, religiöse und mythische, soziale usw. Allen diesen Kultur schaffenden Tätigkeitsfeldern ist gemeinsam, dass der Mensch in ihnen auf produktive Art »Welt« gestaltet, ihr charakteristische Bedeutungen zumisst, Sinn stiftet und sich in dieser »seiner« Welt orientiert.⁶

Spielen – eine Kultur schaffende Tätigkeit

Alle die genannten Kultur schaffenden Tätigkeiten – die sozialen, künstlerischen, wissenschaftlichen usw. – alle haben sie ein verbindendes Band: nämlich die Fähigkeit, sich auf das Anwesende einzulassen, sich ihm hinzugeben, Interesse und Zuwendung zu entwickeln, aktiv zu werden und Initiative zu entfalten, sensibel zu werden für Begegnungen, Einfälle aufzunehmen, wahrzunehmen – kurz: eine produktive Phantasie und schöpferische Tätigkeit entfalten zu können.

Die Quelle dieser hingebenden, schöpferischen und initiativen Tätigkeiten ist das freie Spielen. Es ist das Medium, in dem sich Neues einstellen kann, Bestehendes eine Verwandlung erfährt oder noch Unbekanntes in die eigene Welt eingeschmolzen werden

kann. Das sind alles Prozesse, die zwar für die Kindheit von größter Bedeutung sind, welche aber das ganze Leben lang weiterspielen müssen, wenn nicht mechanische Routinen und sinnentleerte Automatismen die Oberhand gewinnen sollen. Sowohl das individuelle wie auch das soziale Leben müssen aktiv gestaltet werden, was letztlich nur aus echter Phantasie erfolgen und spielerisch gelingen kann.⁷ Das ist nichts spezifisch Kindliches (und schon gar nichts Kindisches), sondern ein grundlegend menschlicher Wesenszug.

Spiel – Phantasie – Kunst

Echtes Spielen ist nicht ohne Voraussetzungen. Eine der entscheidenden ist, dass das Spielen frei von Ziel- und Zweckbestimmungen, d.h. frei von äußeren Vorgaben sein muss. Nur so kann sich das Spiel aus der Initiative und der Phantasie der Spielenden entfalten. Und nur so hat die Individualität des Menschen die Möglichkeit, sich selbst zu erproben und sich in Eigenaktivität in der Welt zu inkorporieren. »Spiele«, die etwas von außen Bestimmtes bezwecken und ein vordefiniertes Ziel erreichen sollen – z.B. Kindern unter dem Nützlichkeitsaspekt die »Kulturtechniken« beibringen – sind keine echten Spiele, sondern oft nur spaßige Veranstaltungen. »Spiele«, die Erfolg bringen müssen, sind keine Spiele, sondern nützlichkeitsorientierte Anpassungsübungen.

Echte Spiele sind zwar zweckfrei, aber nicht zwecklos. Der Zweck des Spielens besteht darin, den Menschen schöpferisch und phantasievoll werden zu lassen. Deshalb müssen die Erwachsenen, wenn sie Kinder zum Spielen anleiten wollen, selbst spielerisch begabt und phantasievoll sein. Die pädagogische Phantasie ist gleichsam die zweite Voraussetzung für echtes Spielen: nämlich die Fähigkeit zur zweckfreien Hingabe, zum geistesgegenwärtigen Aufkommenlassen von eigenen Initiativen und von eigener gestalterischer Regsamkeit. Dazu gehört auch Zurückhaltung und Rücksicht auf fremde Initiativen. Dies erst schafft die Atmosphäre, die bei Kindern echtes Spielen in Gang setzen kann.

Damit ist eine dritte Voraussetzung pädagogischer Natur angedeutet. So wie das echte Spielen die pädagogische Phantasie voraussetzt, so setzt diese ihrerseits erziehungs- oder lehrkünstlerische Fähigkeiten voraus. Damit ist eine Befähigung gemeint, die alle anwesenden Begabungen und Fähigkeiten zu integrieren vermag und durch welche die Schule insgesamt zu einem Gesamtkunstwerk wird. Künstlerische Fähigkeiten, wie sie hier gemeint sind, sind das Vermögen, über den Augenblick hinaus gestalterische Prozesse in Gang zu setzen, Wärme zu erzeugen und im Dialog mit dem momentan Gegebenen zukünftige Gestaltungsräume frei zu machen. Dies sind Fähigkeiten, die in den seltensten Fällen einem Naturtalent entspringen, sondern durch konsequente Ausbildung und Schulung erworben werden müssen. Eine solche künstlerische Ausbildung und Schulung müsste deshalb – neben der wissenschaftlichen und berufshandwerklichen Ausbildung – zum Hauptteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden, wenn Unterricht mit und für die Kinder im echten Sinne spielend gelingen soll.

Spiel und Arbeit

Für Kinder gibt es den Gegensatz von Spielen und Arbeiten bzw. Lernen (noch) nicht. Was sie unter günstigen Voraussetzungen spielen, ist zugleich Arbeit, und wenn sie arbeiten (z.B. mithelfen, den Kaninchenstall auszumisten), dann geschieht dies immer spielend. Dies ist deshalb so, weil sich gesunde und von Leistungserwartungen freie Kinder nicht auf Ziele, Zwecke und Erfolge ausrichten, sondern sich einer Tätigkeit selbst hingeben. Sie tun etwas um des Tuns willen und nicht wegen der damit erzielten Ergebnisse. Anders als die meisten Erwachsenen arbeiten gesunde Kinder nicht für Lohn oder gar wegen einer in Aussicht stehenden Entschädigung, sondern weil ihnen die Tätigkeit selbst Freude und Befriedigung bietet. Die Fähigkeit zur Hingabe an die eigene Tätigkeit ist der Schlüssel, mit dem Spielen und Arbeiten zusammengeführt und aus ihrer unseligen Trennung erlöst werden können.

Kulturrevolution von unten

So gesehen ist das echte, d.h. zweckfreie und hingebende Spielen der Boden, auf dem eine Kulturerneuerung stattfinden und in die spätere Arbeitswelt einstrahlen kann. Anstatt die Arbeitswelt der jetzigen Erwachsenen zum Maßstab zu machen und die Kinder möglichst früh und möglichst schnell in die gegenwärtig herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse einzufuchsen, müssten in erster Linie Erzieherinnen, Unterstufenlehrkräfte wie auch Eltern dafür einstehen, dass die Freiräume zum Spielen nicht nur erhalten, sondern vergrößert, ausgebaut, bereichert und verlebendigt werden. Anstatt einen »spielerischen« Kulturtechnik-Beibring-Unterricht und eine Früheinschulung zu installieren, die auf ehrgeizige Begabungsförderung aus ist und sich an abstrakten Bildungsnormen (»Treffpunkte«) messen soll, bräuchten wir eine Schule, die durch echte kulturschaffende Tätigkeiten gekennzeichnet ist. Anstatt die Lehrerbildung zu akademisieren und die pädagogischen Berufe mit universitären Abschlüssen zu garnieren, müssten wir die Bildungspyramide vom Kopf auf die Füße stellen und den Kindergarten- und Unterstufenbereich zur eigentlichen Hochschule erklären, weil die lebenswichtigen Impulse vom frühen Kindesalter ausgehen, die biografischen Entscheidungen ihre Wurzeln oft in dieser Zeit haben und die pädagogisch höchsten Anforderungen und die größte Verantwortung bei den Eltern, den Erzieherinnen und Lehrkräften der Unterstufe liegt (was konsequenterweise auch zu einer Umkehrung der Lohnpyramide führen müsste, falls Geld überhaupt noch etwas mit Arbeitsleistung zu tun haben soll). Anstatt die Vorschule zum Zubringer für die anschließende Bildungsrennbahn zu machen, müssten wir die Kindergärten und die Unterstufen als Werkstätten verstehen, von denen aus Kernkräfte ins übrige Bildungswesen ausstrahlen und dieses von der Basis her revolutionieren. Eine solche umwälzende Erneuerung wird nicht aus der Bildungsverwaltung kommen, mit größter Wahrscheinlichkeit auch nicht aus den universitären Instituten und mit Sicherheit auch nicht aus der gegenwärtig aktiven Bildungslobby. Die Impulse dazu können nur aus der Basis stammen, von denjenigen, die tagtäglich mit den Kindern arbeiten und von ihnen auch tagtäglich lernen.

Zum Autor: Thomas Marti, Biologe und Pädagoge, Dozent an der Freien Hochschule Mannheim, wissenschaftlicher Leiter des medizinisch-pädagogischen Forschungs- und Praxisprojekts *basalstufe* an der Rudolf-Steiner-Schule Bern; www.basalstufe.ch

Anmerkungen:

- 1 Huizinga J.: Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur, Amsterdam 1939
- 2 Piaget J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kind, Stuttgart 1969
- 3 Piaget J. & Inhelder B.: Die Psychologie des Kindes, München 2000
- 4 Rumpf H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim und München 1987
- 5 Gardner H.: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart 1998
- 6 Niessler A.: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie, Würzburg 2003
- 7 Gebser J.: Vom spielenden Gelingen. Gesamtausgabe Band VI, Schaffhausen 1977