



Lew S. Wygotski (1933)

Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes¹

Befassen wir uns mit dem Spiel und seiner Bedeutung in der Entwicklung des Vorschulkindes, so stehen wir vor zwei Hauptfragen. Die erste bezieht sich auf die Entstehung des Spiels, auf seinen Ursprung, es ist die Frage nach der Genese des Spiels. Die zweite Frage ist: Welche Bedeutung hat diese Tätigkeit in der Entwicklung, und was heißt überhaupt Spiel als Form der Entwicklung des Vorschulkindes? Ist das Spiel

die führende oder lediglich die überwiegende Tätigkeit des Kindes in diesem Alter?

Meiner Meinung nach ist das Spiel unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung nicht die dominierende beziehungsweise überwiegende Tätigkeitsform, sondern in gewissem Sinne die führende Entwicklungslinie im Vorschulalter.

Gestatten Sie, dass ich mich nun dem eigentlichen Problem Spiel zuwende. Wie wir wissen, ist die Definition des Spiels nach dem Merkmal Lustgewinn für das Kind aus zweierlei Gründen falsch. Erstens deshalb, weil es viele Tätigkeiten gibt, die das Kind viel stärker Lust empfinden lassen als das Spiel. Das Lustprinzip kann in gleicher Weise zum Beispiel für das Lutschen, gelten, denn beim Lutschen am Sauger stellt sich beim Kind Funktionslust ein, selbst wenn es dadurch nicht gesättigt wird.

Andererseits kennen wir Spiele, in denen der eigentliche Tätigkeitsprozess keineswegs ein Lustgefühl erzeugt – Spiele, die gegen Ende des Vorschulalters und zu Anfang des Schulalters viel gespielt werden und die nur dann Lustgewinn bringen, wenn das Ergebnis für das Kind von Interesse ist. Dazu gehören die so genannten Sportspiele (zu den Sportspielen zählen nicht nur die der Körperkultur dienenden Spiele, sondern auch Spiele, bei denen es etwas zu gewinnen gibt, bei denen Ergebnisse erzielt werden). Sie sind oft von ziemlich heftigen Unlustgefühlen begleitet, wenn das Spiel nicht zugunsten des Kindes ausgeht.

Folglich muss also eine Definition des Spiels nach dem Merkmal des Lustgewinns falsch sein. [442] Dennoch würde es meiner Meinung nach eine überaus starke Intellektualisierung des Spiels bedeuten, wenn man außer acht ließe, wie sich in ihm die Bedürfnisse des Kindes, sein Tätigkeitsdrang, seine affektiven Strebungen realisieren. Die Unzulänglichkeit mehrerer Theorien des Spiels besteht in einer gewissen Intellektualisierung dieses Problems.

Ich tendiere dazu, dieser Frage sogar eine allgemeinere Bedeutung beizumessen, und nehme an, der Fehler einer ganzen Reihe von Entwicklungstheorien besteht darin, dass in ihnen die Bedürfnisse des Kindes – in weitem Sinne verstanden als all das, was zwischen den Trieben und dem Interesse, einem Bedürfnis intellektuellen Charakters, liegt – nicht genügend

¹ Quelle: Daniil Elkonin (1980): Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 441-465. Digitalisierte Fassung von Thomas Hoffmann (URL: www.th-hoffmann.eu/archiv.html; Stand: 23.02.2009)

Beachtung finden, kurz, man ignoriert all das, was unter den Begriffen Triebkräfte und Motive der Tätigkeit zusammengefasst werden kann. Die Entwicklung des Kindes wird oft mit der Entwicklung seiner geistigen Funktionen erklärt, das heißt, wir betrachten jedes Kind als theoretisches Wesen, das dem erreichten geistigen Entwicklungsniveau entsprechend von Altersstufe zu Altersstufe schreitet.

Unberücksichtigt bleiben die Bedürfnisse des Kindes, seine Neigungen, die Triebkräfte und Motive seiner Tätigkeit, ohne die, wie Untersuchungen zeigen, es niemals die Übergänge von Entwicklungsstufe zu Entwicklungsstufe geben kann. Vor allem auch bei der Analyse des Spiels muss man meiner Meinung nach mit der Klärung eben dieser Momente beginnen. Offenbar ist jeder Fortschritt, jeder Übergang von einer Altersstufe zur nächsten verbunden mit einer starken Veränderung der Motive und Triebkräfte der Tätigkeit.

Im Vorschulalter entwickeln sich spezifische Bedürfnisse, spezifische Triebkräfte, die für die gesamte Entwicklung des Kindes ausschlaggebend sind und zum Spiel führen. Es handelt sich dabei um die vielen unmittelbar nicht realisierbaren Wünsche des Kindes dieses Alters. Beim Kleinkind besteht die Tendenz, seine Bedürfnisse unmittelbar zu befriedigen. Ihm fällt es schwer, die Erfüllung eines Wunsches hinauszuschieben, dazu ist es nur ziemlich beschränkt in der Lage. Niemand kennt ein Kind unter drei Jahren, das den Wunsch hätte, etwas nach drei Tagen zu tun. Gewöhnlich ist der Weg vom Wunsch zu [443] seiner Erfüllung sehr kurz. Ich glaube, wenn im Vorschulalter nicht Bedürfnisse heranreifen, die sich nicht sofort realisieren lassen, dann gäbe es auch kein Spiel. In Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass nicht nur bei geistig zurückgebliebenen Kindern, sondern auch bei Kindern, bei denen der affektive Bereich nicht genügend entwickelt ist, kein Spiel entsteht.

Meiner Meinung nach entsteht das Spiel; unter dem Gesichtswinkel der affektiven Sphäre gesehen, dann, wenn unrealisierbare Wünsche auftauchen.

Beim Kind entstehen nach dem dritten Lebensjahr in spezifischer Weise widersprüchliche Wünsche. Einerseits entwickeln sich bei ihm viele Bedürfnisse, Wünsche, die sich zwar nicht sofort realisieren lassen, jedoch als Wünsche bestehen bleiben. Andererseits bleibt bei ihm fast völlig auch die Tendenz erhalten, die Wünsche sofort zu realisieren.

Hieraus entspringt das Spiel. Auf die Frage, weshalb das Kind spielt, kann es nur die Antwort geben, das Spiel ist als eingebildete, illusionäre Realisation unrealisierbarer Wünsche zu verstehen. Die Phantasie ist eben jene Neubildung, die es im Bewusstsein des Kleinkindes noch nicht und beim Tier überhaupt nicht gibt. Sie ist eine spezifisch menschliche Form der Bewusstseinstätigkeit. Wie alle Bewusstseinsfunktionen entsteht sie ursprünglich in der Handlung. Man kann die alte Formel, das Spiel des Kindes ist Phantasie in der Handlung, umkehren und sagen, die Phantasie des Schülers und im frühen Jugendalter ist Spiel ohne Handlung.

Es ist kaum vorstellbar, dass die Triebkraft, die das Kind zum Spielen veranlasst, wirklich ein affektiver Stimulus der gleichen Art sein sollte wie jener, der dem Daumenlutschen des Säuglings zugrunde liegt.

Ebenso ist kaum anzunehmen, dass der Lustgewinn, den ein Vorschulkind beim Spiel erlangt, bedingt ist durch den gleichen affektiven Mechanismus wie der Lustgewinn durch das Saugen am Schnuller. Es kann hier keineswegs eine Verbindung unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung des Vorschulkindes geben.

All das bedeutet nicht, das Spiel entstehe im Ergebnis eines jeden einzelnen unbefriedigten Wunsches – das Kind wollte [444] gern Kutsche fahren, dieser Wunsch wurde ihm nicht

erfüllt, also begann es, nach Hause gekommen, sofort im Spiel Kutsche zu fahren. So geht das niemals vor sich. Beim Spiel gibt es nicht nur einzelne affektive Reaktionen auf einzelne Erscheinungen, sondern verallgemeinerte affektive Tendenzen. Nehmen wir zum Beispiel ein Kind, das an Minderwertigkeitskomplexen leidet, es konnte nicht im Kindergarten bleiben, weil es so geärgert wurde, dass es alle Spiegel und Glasscheiben zu zerschlagen begann, in denen es sein Spiegelbild sah. Hier besteht ein großer Unterschied zum Kleinkindalter. Beim Kleinkind kommt es bei einer einzelnen Erscheinung (in einer konkreten Situation), zum Beispiel jedes Mal, wenn es geärgert wird, zu einer einzelnen, noch nicht verallgemeinerten affektiven Reaktion. Im Vorschulalter verallgemeinert das Kind seine affektive Beziehung zu einer Erscheinung, unabhängig von der gegenwärtigen konkreten Situation, weil die affektive Beziehung verbunden ist mit der Bedeutung der Erscheinung, deshalb zeigt sich bei ihm auch ständig der Minderwertigkeitskomplex.

Das Wesen des Spiels besteht darin, dass es die Erfüllung von Wünschen darstellt, aber es handelt sich dabei nicht um Einzelwünsche, sondern um verallgemeinerte Affekte. Dem Kind werden in diesem Alter seine Beziehungen zu den Erwachsenen bewusst, es reagiert auf sie affektiv, aber zum Unterschied vom Kleinkindalter verallgemeinert es diese affektiven Reaktionen (ihm imponiert die Autorität der Erwachsenen überhaupt).

Das Vorhandensein solcher verallgemeinerter Affekte im Spiel bedeutet auch nicht, dass das Kind selbst die Motive begreift, die es zum Spiel veranlassen, dass ihm das bewusst wird, warum es zu spielen begann. Es spielt, ohne dass ihm die Motive seiner Spieltätigkeit bewusst werden. Darin unterscheidet sich das Spiel wesentlich von der Arbeit und anderen Tätigkeitsarten. Überhaupt gehört der Bereich der Handlungsmotive, der Triebkräfte zu dem, was weniger bewusst wird. Erst im Jugendalter wird dieser Bereich in vollem Maße dem Bewusstsein zugänglich, erst der Schüler des mittleren Schulalters gibt sich, mehr oder minder, eindeutig Rechenschaft darüber, warum er dieses oder jenes tut.

[445] Nun wollen wir kurz die affektive Seite außer acht lassen. Betrachten wir sie als eine gewisse Voraussetzung, und untersuchen wir, wie sich die Spieltätigkeit an sich entfaltet.

Meiner Meinung nach sollte man als Kriterium für die Aussonderung der Spieltätigkeit aus den übrigen Tätigkeiten des Kindes die Tatsache betrachten, dass ein Kind im Spiel eine eingebildete Situation schafft. Ihr liegt die Nichtübereinstimmung zwischen Gesichts- und Bedeutungsfeld zugrunde, die im Vorschulalter in Erscheinung tritt.

Dieser Gedanke ist nicht neu, denn seit langem ist bekannt, dass es das Spiel mit der eingebildeten Situation gibt, nur betrachtete man es als eine Gruppe der Spiele. Die eingebildete Situation galt hierbei als zweitrangiges Merkmal. Die älteren Autoren hielten die eingebildete Situation nicht für jene Haupteigenschaft, die das Spiel überhaupt zum Spiel macht, weil sie sie nur als Charakteristikum einer bestimmten Gruppe von Spielen ansahen.

Der Hauptmangel dieser Auffassung besteht meiner Meinung nach in drei Momenten. Erstens sehen wir uns der Gefahr eines intellektualistischen Herangehens an das Spiel gegenüber; zu befürchten ist folgendes: Wird das Spiel als Symbolik aufgefasst, dann verwandelt es sich etwa in eine Tätigkeit, die eine Art Algebra in der Handlung ist; es verwandelt sich in ein System irgendwelcher Zeichen, die die reale Wirklichkeit verallgemeinern; wir finden hier nichts Spielspezifisches mehr und stellen uns das Kind als einen unzulänglichen Mathematiker vor, der noch nicht Zeichen auf Papier zu schreiben vermag, sie aber in Handlungen darstellt. Man muss die Verbindung mit den Triebkräften im Spiel zeigen, weil das Spiel

an sich, so will mir scheinen, niemals eine symbolische Handlung im eigentlichen Sinne des Wortes ist.

Zweitens wird hier das Spiel als Erkenntnisprozess gesehen. Man weist auf die Bedeutung dieses Erkenntnisprozesses hin, wobei nicht nur das affektive Moment außer acht gelassen wird, sondern auch das Moment der Tätigkeit des Kindes.

Drittens muss geklärt werden, was diese Tätigkeit in der Entwicklung bewirkt, das heißt, was entwickelt sich mit Hilfe der eingebildeten Situation beim Kind.

[446] Gestatten Sie mir, mit dem zweiten Problem zu beginnen, weil ich auf die Frage der Verbindung mit den affektiven Triebkräften bereits kurz eingegangen bin. Wir sahen, dass in der affektiven Triebkraft, die zum Spiel führt, nicht Keime der Symbolik enthalten sind, sondern der Erforderlichkeit einer eingebildeten Situation, denn, wenn sich das Spiel tatsächlich aus unerfüllten Wünschen entwickelt, aus unrealisierbaren Tendenzen, wenn es die Realisierung im Augenblick nicht realisierbarer Tendenzen in Spielform darstellt, dann sind bereits, ob man es nun will oder nicht, im affektiven Wesen dieses Spiels Momente der eingebildeten Situation angelegt.

Beginnen wir mit dem zweiten Moment, mit der Tätigkeit des Kindes im Spiel. Was bedeutet das Verhalten des Kindes in der eingebildeten Situation? Wir wissen, dass es eine Spielform gibt, die längst ausgesondert und gewöhnlich dem späten Vorschulalter zugeschrieben wurde. Als ihre Hauptentwicklungsperiode galt das Schulalter – gemeint ist das Regelspiel. Mehrere Wissenschaftler, die durchaus nicht zum Lager der dialektischen Materialisten gehören, beschränkten auf diesem Gebiet jenen Weg, den Marx weist, indem er sagt, die "Anatomie des Menschen ist ein Schlüssel zur Anatomie des Affen". Sie begannen das Spiel der frühen Altersstufen im Lichte des späten Spiels mit Regeln zu betrachten, und ihre Untersuchungen führten zu dem Schluss: Das Spiel mit der eingebildeten Situation ist seinem Wesen nach ein Spiel mit Regeln. Man kann, glaube ich, sogar noch hinzufügen: Es gibt kein Spiel ohne Verhaltensregeln und ohne ein spezifisches Verhalten des Kindes zu den Regeln.

Gestatten Sie, dass ich diesen Gedanken erläutere. Nehmen wir irgendein beliebiges Spiel mit einer eingebildeten Situation. Bereits die eingebildete Situation enthält Verhaltensregeln, obwohl es sich hier nicht um ein Spiel mit entwickelten und im voraus formulierten Regeln handelt. Das Kind bildet sich ein, es sei die Mutter, und die Puppe sei ihr Kind. Es muss sich in seinem Verhalten den Regeln mütterlichen Verhaltens unterordnen. Sehr anschaulich verdeutlichte das ein Wissenschaftler in einem Experiment, dem die bekannten Beobachtungen von Sully zugrunde lagen. Sully beschrieb ein [447] Spiel, dessen Besonderheit darin bestand, dass die Spielsituation und die reale Situation der Kinder identisch waren.

Mir gelang es öfter ohne weiteres, bei den Kindern solch ein Spiel auszulösen. Zum Beispiel ist es leicht, ein Kind zu einem Spiel mit seiner Mutter zu veranlassen, in dem es das Kind und die Mutter die Mutter ist, das heißt, es spielt die Realität. Der wesentliche Unterschied des Spiels, wie es von Sully beschrieben wird, besteht darin, dass das Kind, wenn es zu spielen beginnt, sich Mühe gibt, die Schwester zu sein. In seinem sonstigen Verhalten denkt das Kind nicht daran, dass es die Schwester der anderen ist. Wenn die Schwestern "Schwestern" spielen, offenbart jede fortwährend ihren Status einer Schwester; die Tatsache, dass zwei Schwestern "Schwestern" zu spielen begannen, führt dazu, dass jede von ihnen Verhaltensregeln erhielt. (Ich muss während der ganzen Spielsituation eine Schwester der Schwester sein.) Der Situation angemessen sind nur jene Spielhandlungen, die diesen Regeln gerecht werden.

Gestaltet man also ein Spiel so, als gäbe es in ihm keine eingebildete Situation, was bleibt dann übrig? Es bleibt die Regel. Es bleibt die Tatsache, dass sich das Kind in dieser Situation zu benehmen beginnt, wie es die Situation verlangt.

Verlassen wir für einen Augenblick dieses bemerkenswerte Experiment auf dem Gebiet des Spiels und wenden wir uns irgendeinem beliebigen Spiel zu. Ich glaube, wo es eine eingebildete Situation im Spiel gibt, dort gibt es auch eine Regel. Nicht im voraus formulierte und sich im Verlaufe des Spiels ändernde Regeln, sondern Regeln, die sich aus der eingebildeten Situation ergeben. Deshalb ist es einfach unvorstellbar, dass ein Kind in der eingebildeten Situation sein Verhalten nicht einer Regel unterordnet, das heißt, sich so verhält, wie in der realen Situation. Wenn das Kind die Rolle der Mutter spielt, dann gelten für es die Verhaltensregeln der Mutter. Die Rolle, die das Kind ausführt, seine Beziehung zum Gegenstand, wenn der Gegenstand eine andere Bedeutung annahm, werden stets aus der Regel resultieren, das heißt, die eingebildete Situation wird immer Regeln in sich bergen. Im Spiel ist das Kind frei, aber das ist eine illusionäre Freiheit.

Während es früher die Aufgabe des Forschers war, die ver- [448] borgene Regel aufzudecken, die jedem Spiel mit eingebildeter Situation innewohnt, erhielten wir vor relativ kurzer Zeit den Beweis, dass das sogenannte reine Regelspiel (des Schülers und des älteren Vorschulkindes) im Prinzip ein Spiel mit eingebildeter Situation ist, denn ebenso wie die eingebildete Situation Verhaltensregeln enthält, enthält jedes Regelspiel die eingebildete Situation. Was heißt zum Beispiel Schach spielen? Eine eingebildete Situation schaffen. Warum? Weil der Bauer nur auf die eine Art vorrücken kann, der König auf eine andere und die Dame auf eine dritte, man muss die Figuren schlagen, vom Brett nehmen usw. – das sind Schachbegriffe; dennoch existiert hier eine bestimmte eingebildete Situation, obwohl sie nicht unmittelbar die im Leben bestehenden Beziehungen wiedergibt. Nehmen Sie das einfachste Regelspiel der Kinder. Es verwandelt sich sofort in dem Sinne in eine eingebildete Situation, dass, sobald das Spiel durch irgendwelche Regeln gesteuert wird, viele reale Handlungen darauf bezogen ausgeschlossen sind.

Wie es zuerst nachzuweisen gelang, dass jede eingebildete Situation in verborgener Form Regeln enthält, konnte man später auch das Umgekehrte nachweisen – jedes Regelspiel birgt in sich die eingebildete Situation. Die Entwicklung von der offensichtlichen eingebildeten Situation mit verborgenen Regeln zum Spiel mit offensichtlichen Regeln und verborgener eingebildeter Situation stellt zwei Pole dar, umreißt die Evolution des Kinderspiels.

Jedes Spiel mit einer eingebildeten Situation ist gleichzeitig ein Spiel mit Regeln, und jedes Regelspiel ist ein Spiel mit eingebildeter Situation. Das scheint mir einleuchtend.

Aber nun tauchen Bedenken auf, die es gleich im Keim zu beseitigen gilt. Das Kind lernt von seinen ersten Lebensmonaten an, sich nach gewissen Regeln zu verhalten. Die Regeln, am Tisch ruhig zu sitzen und nicht die Sachen anderer anzufassen, der Mutter zu gehorchen und ähnliche mehr begleiten das Kind auf Schritt und Tritt. Was aber ist das Spezifische an den Regeln des Spiels? Meiner Meinung nach lässt sich diese Frage auf der Grundlage einiger neuer Arbeiten beantworten. Eine immense Hilfe war mir in diesem Zusammenhang die neue [449] Arbeit von Piaget zur Entwicklung der Moralregeln beim Kind. In dieser Arbeit gibt es einen Teil, in dem die Spielregeln untersucht werden, und Piaget bietet hier meiner Meinung nach sehr überzeugende Lösungen für diese schwierigen Probleme an.

Piaget unterscheidet beim Kind zwischen zweierlei Moral und zwischen zwei Quellen für die Entwicklung der Verhaltensregeln des Kindes.

Im Spiel tritt uns das mit besonderer Deutlichkeit entgegen. Die eine Art von Regeln entsteht beim Kind, wie Piaget nachweist, aus der einseitigen Einwirkung des Erwachsenen auf das Kind. Die Regel man darf fremde Sachen nicht anrühren, wurde ja von der Mutter vermittelt; oder die Regel, am Tisch wird still gegessen, haben die Erwachsenen an das Kind als Gesetz von außen herangetragen. Diese Regeln bilden die eine Moral des Kindes. Andere Regeln entstehen, wie Piaget sagt, in der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenem und Kind oder zwischen den Kindern. Das sind Regeln, an deren Zustandekommen die Kinder mitwirken.

Die Spielregeln unterscheiden sich natürlich wesentlich von den Regeln, nicht fremde Sachen anzurühren und am Tisch ruhig zu sitzen. In erster Linie unterscheiden sie sich dadurch, dass an den erstgenannten das Kind selbst mitgewirkt hat. Das sind seine Regeln für sich selbst, für die innere Selbstbeschränkung und Selbstbestimmung, wie Piaget es zum Ausdruck bringt. Das Kind sagt zu sich selbst, ich muss mich in diesem Spiel so und so verhalten. Das ist etwas ganz anderes, als wenn man dem Kind sagt, das darfst du, und das darfst du nicht. Piaget zeigte eine sehr interessante Erscheinung in der Entwicklung der Moral des Kindes und nannte sie moralischer Realismus. Er sagt, die erste Entwicklungslinie der äußeren Regeln (was ist erlaubt, und was ist verboten) führt zum moralischen Realismus, das heißt dazu, dass das Kind moralische und physikalische Regeln durcheinander bringt - es bringt die Tatsache, dass man ein Streichholz nicht ein zweites Mal entzünden kann, mit der Tatsache durcheinander, dass es überhaupt kein Streichholz anzünden darf, es versteht nicht, dass es ein Glas deshalb nicht nehmen darf, weil es zerbrechen [450] kann. Alle diese "Du-darfst-nicht" sind für das Kleinkind immer ein und dasselbe. Eine ganz andere Beziehung hat zu den Regeln, die es selbst mit festgelegt hat.²

Wenden wir uns jetzt der Frage nach der Bedeutung des Spiels nach seinem Einfluss auf die Entwicklung des Kindes zu. Er ist außerordentlich groß.

Es geht mir darum, zwei Hauptgedanken darzulegen. Ich glaube, das Spiel mit der eingebildeten Situation ist etwas wesentlich Neues, zu dem ein Kind unter drei Jahren nicht in der Lage ist. Es handelt sich hier um eine neue Verhaltensform, deren Wesen darin besteht, dass die Tätigkeit in der eingebildeten Situation das Kind von der Situationsgebundenheit befreit. Das Verhalten des Kleinkindes ist, wie die Untersuchungen Lewins und anderer zeigten, in hohem Grade und das des Säuglings absolut ein Verhalten, das durch die Umstände bestimmt ist, unter denen die Tätigkeit vor sich geht. Berühmt ist in diesem Zusammenhang der Versuch Lewins mit dem Stein. Dieser Versuch ist eine wahrheitsgetreue Illustration dessen, in welchem Grade das Kleinkind bei jedem Schritt abhängig ist von den Umständen, unter denen es tätig ist. Wir finden darin einen sehr charakteristischen Zug des Verhaltens des Kleinkindes im Sinne seiner Beziehung zu der nächsten Umgebung, zur realen Lage, in der seine Tätigkeit stattfindet. Man kann sich nur schwer vorstellen, welcher ein Gegensatz zwischen dem besteht, was uns die Versuche Lewins im Hinblick auf Situationsgebundenheit der Tätigkeit zeigen, und dem, was wir im Spiel sehen. Im Spiel lernt das Kind, in der erkannten und

² Ich habe bereits in der vorigen Vorlesung darauf hingewiesen, wie das Kleinkind die äußeren Verhaltensregeln wahrnimmt, sowie darauf, dass alle Formen des "Du-darfst-nicht" – die sozialen (Verbot), die physikalischen (z. B. dass es nicht möglich ist, ein Streichholz, das einmal entzündet worden war, ein zweites Mal zu entzünden) und die biologischen (z. B. man darf nicht den Samowar anfassen, weil man sich verbrennt) - verfließen zu einem einzigen situativen "Ist-nicht-erlaubt", das man als Barriere auffassen kann (im Lewinschen Sinne des Wortes).

nicht in der sichtbaren Situation zu handeln. Meiner Meinung nach gibt diese Formel genau das wieder, was im Spiel vor [451] sich geht. Im Spiel lernt das Kind, in der erkannten, das heißt in der gedachten Situation zu handeln, wobei es von den inneren Tendenzen und Motiven ausgeht und nicht von Motiven und Stimuli, die vom Gegenstand ausgehen. Ich erinnere an die Lehre von Lewin, dass die Dinge für das Kleinkind Aufforderungscharakter haben, ihm vorschreiben, was es zu tun hat – eine Tür reizt das Kind, sie auf- und zuzumachen, eine Treppe reizt es, sie hinauf- und hinunter zu steigen, sieht es ein Glöckchen, so möchte es klingeln. Kurz, den Dingen ist eine Triebkraft eigen, die das Kleinkind zum Handeln veranlasst, sie bestimmt das Verhalten des Kindes derart, dass Lewin auf den Gedanken kam, eine psychologische Topologie zu schaffen, das heißt mathematisch zum Ausdruck zu bringen, welche Bewegungslinie im Feld abhängig davon entsteht, wie anziehend beziehungsweise abstoßend die Dinge für das Kind sind.

Wo liegt die Wurzel der Situationsgebundenheit des Kindes? Wir fanden sie in einem zentralen Bewusstseinsfaktum, das dem Kleinkindalter eigen ist und in der Einheit von Affekt und Wahrnehmung besteht. Die Wahrnehmung ist in diesem Alter überhaupt kein selbständiges Moment, sondern das Anfangsmoment der motorisch-affektiven Reaktion, das heißt, somit ist jede Wahrnehmung ein Stimulus zur Tätigkeit. Da die Situation psychologisch stets durch die Wahrnehmung gegeben, die Wahrnehmung aber nicht von der affektiven und motorischen Tätigkeit losgelöst ist, leuchtet ein, dass das Kind mit einer derartigen Bewusstseinsstruktur nicht anders handeln kann als situationsgebunden, als in Verbindung mit dem Feld, in dem es sich befindet.

Im Spiel verlieren die Dinge ihren Aufforderungscharakter. Das Kind sieht das eine, handelt jedoch, bezogen auf das, was es sieht, anders. Es tritt also der Umstand ein, dass das Kind in seinen Handlungen nicht mehr von dem, was es sieht, abhängig ist. Bei Schädigungen der Großhirnrinde büßen manche Betroffenen die Fähigkeit ein, unabhängig davon, was sie sehen, zu handeln. Wenn man diese Kranken sieht, beginnt man zu begreifen, dass die Handlungsfreiheit, über die jeder von uns und jedes ältere Kind verfügt, nicht von vornherein vorhanden ist, sondern einen langen Entwicklungsweg hinter sich hat.

[452] Durch die Handlung in einer Situation, die das Kind nicht sieht, sondern sich nur denkt, durch die Handlung auf Phantasieebene, in der eingebildeten Situation, wird es in die Lage versetzt, sich in seinem Verhalten nicht nur von der unmittelbaren Wahrnehmung des Gegenstandes oder von der unmittelbar auf es einwirkenden Situation leiten zu lassen, sondern von der Bedeutung dieser Situation.

Kleinkinder sind nicht imstande, zwischen Bedeutungs- und Gesichtsfeld zu differenzieren. Das ist eine sehr wichtige Tatsache. Selbst ein zweijähriges Kind, das, auf ein sitzendes Kind blickend, sagen soll: "Tanja geht", wandelt den Satz ab und sagt: "Tanja sitzt".

Bei einigen Erkrankungen haben wir es mit genau der gleichen Erscheinung zu tun. Goldstein und Gelb haben Kranke beschrieben, die nicht in der Lage sind, etwas zu sagen, was nicht ist. Gelb besitzt Unterlagen über einen Kranken, der gut mit der linken Hand schrieb, aber nicht den Satz niederschreiben konnte: "Ich kann gut mit der rechten Hand schreiben." Wenn schönes Wetter war, konnte er nicht aus dem Fenster blickend, sagen: "Heute ist schlechtes Wetter", sondern sagte: "Heute ist gutes Wetter". Sprachgestörte Kranke sind sehr oft nicht in der Lage, sinnlose Sätze zu wiederholen. Zum Beispiel: "Der Schnee ist schwarz." Andere im Hinblick auf ihren grammatischen Aufbau gleich schwierige Sätze wiederholen sie.

Beim Kleinkind ist das Wort mit dem Ding, die Bedeutung mit dem, was es sieht, eng verschmolzen. Eine Trennung von Bedeutungs- und Gesichtsfeld ist unmöglich.

Das wird verständlich, wenn man sich den Entwicklungsprozess der Sprache des Kindes vor Augen führt. Sie sagen zum Kind: "Uhr". Es beginnt zu suchen und findet die Uhr, das heißt, die erste Funktion des Wortes besteht darin, sich im Raum zu orientieren, darin, einzelne Stellen des Raumes auszusondern; das Wort bedeutet ursprünglich eine bestimmte Stelle in der Situation.

Im Vorschulalter sehen wir uns erstmals einer Trennung von Bedeutungsfeld und optischem Feld gegenüber. Ich glaube, man kann sich den Worten eines Wissenschaftlers anschließen, der sagt, dass sich in der Spielhandlung der Gedanke vom Gegen- [453] stand löst und die Handlung beim Gedanken ihren Anfang nimmt, nicht beim Gegenstand.

Der Gedanke löst sich deshalb vom Gegenstand, weil ein Stückchen Holz die Rolle der Puppe zu spielen beginnt, ein Stock zum Pferd wird. Die Handlung nach Regeln beginnt vom Gedanken bestimmt zu werden und nicht vom Gegenstand. Das ist eine Wende in der Beziehung des Kindes zur realen konkreten nächstliegenden Situation. Die Tragweite dieser Wende ist kaum zu ermessen. Sie erfolgt beim Kind nicht mit einem Mal. Den Gedanken (die Bedeutung des Wortes) vom Gegenstand loszulösen ist für das Kind eine außerordentlich schwierige Aufgabe. Das Spiel ist eine Übergangsform dazu. In dem Moment, da der Stock, das heißt der Gegenstand zu einer Stütze wird, die Bedeutung Pferd vom realen Pferd loszulösen, in diesem kritischen Moment verändert sich grundlegend eine der wichtigsten psychologischen Strukturen, die die Beziehung des Kindes zur Realität bestimmt.

Das Kind vermag noch nicht ohne weiteres den Gedanken vom Gegenstand zu lösen, es muss sich dabei auf einen anderen Gegenstand stützen können. Um an das Pferd denken zu können, um die eigenen Handlungen mit diesem Pferd festzulegen, braucht es als Stütze einen Stock. Aber immerhin wandelt sich in diesem kritischen Moment grundlegend die Hauptstruktur, die die Beziehung des Kindes zur Wirklichkeit bestimmt, eben die Struktur der Wahrnehmung. Die Besonderheit der Wahrnehmung des Menschen in seiner frühen Kindheit besteht in der sogenannten realen Wahrnehmung. Das ist etwas, dem wir in der Wahrnehmung des Tieres nicht begegnen. Das Wesentliche ist, dass ich nicht nur die Welt der Farben und Formen sehe, sondern auch eine Welt, die eine Bedeutung und einen Sinn hat. Ich sehe nicht etwas Rundes Schwarzes mit zwei Zeigern, sondern ich sehe eine Uhr und kann das eine vom anderen trennen. Es gibt Kranke, die beim Anblick einer Uhr sagen, sie sehen etwas Rundes Weißes mit zwei dünnen Stahlstreifen, aber sie wissen nicht, dass das eine Uhr ist. Sie haben die reale Beziehung zu dem Gegenstand eingebüßt. Die Struktur der Wahrnehmung eines Menschen kann demnach in Form eines Bruchs zum Ausdruck gebracht werden, bei dem der Zähler [454] der Gegenstand ist und der Nenner die Bedeutung. Darin kommt eine bestimmte Beziehung zwischen Gegenstand und Bedeutung zum Ausdruck, die auf der Grundlage der Sprache entsteht. Das heißt, dass jede Wahrnehmung des Menschen nicht eine Einzelwahrnehmung ist, sondern eine verallgemeinerte Wahrnehmung. Goldstein sagt, solch eine vom Gegenstand geformte Wahrnehmung und die Verallgemeinerung sei ein und dasselbe. In diesem Bruch Gegenstand - Bedeutung dominiert beim Kind der Gegenstand. Die Bedeutung ist mit, ihm unmittelbar verbunden. In jenem kritischen Moment, in dem für das Kind ein Stock zum Pferd wird, das heißt, wenn der Gegenstand, der Stock, zu einer Stütze dafür wird, die Bedeutung Pferd vom realen Pferd zu lösen, kehrt

sich dieser Bruch, wie der Wissenschaftler sagt, um, und das Bedeutungsmoment wird Bedeutung zum führenden Moment: $\frac{BEDEUTUNG}{GEGENSTAND}$.

Dennoch behalten die Eigenschaften des eigentlichen Gegenstandes ziemlich große Bedeutung. Jeder Stock kann die Rolle eines Pferdes übernehmen, aber eine Postkarte zum Beispiel kann für das Kind niemals zum Pferd werden. Die Meinung Goethes, das Kind sei in der Lage, im Spiel aus allem alles werden zu lassen, ist falsch. Für Erwachsene, denen die Symbolik bewusst ist, kann natürlich auch die Postkarte ein Pferd sein. Wenn ich zum Beispiel irgendetwas schematisch erläutern will, lege ich ein Streichholz hin und sage, das ist ein Pferd. Das genügt. Für das Kind kann das kein Pferd sein. Es muss einen Stock haben. Folglich ist das Spiel nicht Symbolik. Das Symbol ist ein Zeichen, der Stock aber ist nicht das Zeichen des Pferdes. Die Eigenschaften des Gegenstandes bleiben erhalten, aber ihre Bedeutung verschwindet, das heißt zum zentralen Moment wird der Gedanke. Man könnte sagen, die Gegenstände werden in dieser Struktur aus Hauptmomenten zu untergeordneten Momenten.

Das Kind schafft also im Spiel die Struktur $\frac{BEDEUTUNG}{GEGENSTAND}$, in der das Bedeutungsmoment, die Bedeutung des Wortes, die [455] Bedeutung des Gegenstandes zum führenden Moment wird und das Verhalten des Kindes bestimmt.

Die Bedeutung emanzipiert sich bis zu einem gewissen Grade vom Gegenstand, mit dem sie zuvor unmittelbar verschmolzen war. Ich möchte sagen, das Kind operiert im Spiel mit der vom Gegenstand losgerissenen Bedeutung, aber sie lässt sich nicht von der realen Handlung mit einem realen Gegenstand trennen.

Es entsteht also ein außerordentlich interessanter Widerspruch, der darin besteht, dass das Kind mit den von den entsprechenden Gegenständen und Handlungen losgelösten Bedeutungen operiert, aber es operiert mit ihnen untrennbar verbunden mit irgendeiner realen Handlung und mit irgendeinem anderen Gegenstand. Das eben macht den Übergangskarakter des Spiels aus, durch den es zum Verbindungsglied zwischen der reinen Situationsgebundenheit des Kleinkindalters und dem von der realen Situation losgelösten Denken wird.

Im Spiel operiert das Kind mit Gegenständen wie mit Gegenständen, die eine Bedeutung haben, operiert mit den Bedeutungen der Wörter, die den Gegenstand ersetzen, deshalb erfolgt im Spiel eine Emanzipation des Wortes vom Gegenstand (ein Behaviorist würde das Spiel und seine charakteristischen Merkmale folgendermaßen beschreiben: Das Kind gibt gewöhnlichen Dingen ungewöhnliche Namen, gewöhnlichen Handlungen ungewöhnliche Bezeichnungen, obwohl es die wirklichen Bezeichnungen kennt).

Das Wort kann vom Gegenstand nur gelöst werden, wenn eine Stütze in Form eines anderen Gegenstandes vorhanden ist. Aber in dem Moment, da der Stock, das heißt ein Gegenstand Zur Stütze wird, um die Bedeutung Pferd vom realen Pferd zu lösen (das Kind vermag nicht die Bedeutung oder das Wort vom Gegenstand anders zu lösen, als indem es in einem anderen Gegenstand eine Stütze dafür findet, das heißt mit Hilfe des einen Gegenstandes dem anderen den Namen entwendet), veranlasst es gleichsam den einen Gegenstand, auf den anderen im Bedeutungsfeld einzuwirken. Die Übertragung der Bedeutung wird dadurch leichter, dass das Kind das Wort als Eigenschaft des Gegenstandes ansieht, es sieht nicht das Wort, sondern [456] sieht hinter dem Wort den mit ihm bezeichneten Gegenstand. Das

Wort "Pferd", bezogen auf einen Stock, bedeutet "Das ist ein Pferd", das heißt, das Kind sieht in Gedanken den Gegenstand hinter dem Wort.

Im Schulalter wechselt das Spiel über zu den inneren Prozessen, zur inneren Sprache, zum logischen Gedächtnis, zum abstrakten Denken. Das Kind operiert im Spiel mit Bedeutungen, die von den Dingen gelöst sind, aber nicht losgelöst von der realen Handlung mit realen Gegenständen. Die Lösung der Bedeutung Pferd vom realen Pferd und ihre Übertragung auf einen Stock (dingliche Stütze, andernfalls verflüchtigt sich die Bedeutung) und das reale Handeln mit dem Stock wie mit einem Pferd ist die unerlässliche Übergangsetappe zum Operieren mit Bedeutungen, das heißt, das Kind handelt zuerst mit den Bedeutungen wie mit den Gegenständen, dann werden sie ihm bewusst, und es beginnt zu denken. Das ist der Tatsache ähnlich, dass das Kind, bevor es sich die grammatikalische Sprache und die Schriftsprache aneignet, über entsprechende Fähigkeiten verfügt, aber nicht weiß, dass es sie besitzt, das heißt, sie werden ihm nicht bewusst, und es beherrscht sie nicht willkürlich. Im Spiel nutzt das Kind unbewusst und unwillkürlich die Möglichkeit, die Bedeutung vom Gegenstand zu lösen, das heißt, es weiß nicht, was es tut, weiß nicht, dass es in Prosa spricht, wie es beim Sprechen nicht das Wort gewahr wird.

Hierher rührt die funktionale Bestimmung der Begriffe, das heißt der Dinge, hieraus entstammt das Wort, ein Teil des Gegenstandes.

Mit alledem wollte ich zum Ausdruck bringen, dass die Tatsache des Bewusstwerdens der eingebildeten Situation nicht eine Zufallstatsache im Leben des Kindes ist. Ihre erste Folge ist die Emanzipation des Kindes von der Situationsbindung. Das erste Paradoxon des Spiels ist jenes, dass das Kind mit losgelösten Bedeutungen operiert, aber in einer realen Situation. Das zweite Paradoxon besteht darin, dass das Kind im Spiel auf der Linie des geringsten Widerstandes handelt, das heißt, es macht das, was es am liebsten möchte, weil Spiel mit Lustgewinn zusammenhängt. Gleichzeitig lernt es, auf der Linie [457] des größten Widerstandes zu handeln. Indem es sich den Regeln unterordnet, verzichtet es auf etwas, das es gern möchte, weil die Unterordnung unter die Regel und der Verzicht auf eine dem unmittelbaren Impuls folgende Handlung der Weg zu maximaler Lust ist.

Wenn Sie Kinder bei Sportspielen vor Augen haben, stehen Sie vor dem gleichen Bild. Um die Wette laufen ist schwer, denn jeder Läufer möchte losrennen, bevor bis drei gezählt wurde. Offenbar besteht das Wesen der inneren Regeln darin, dass das Kind handeln muss, ohne dem unmittelbaren Impuls zu folgen.

Das Spiel stellt an das Kind fortwährend die Forderung, dem unmittelbaren Impuls entgegengesetzt, das heißt auf der Linie des größten Widerstandes, zu handeln. Der unmittelbare Wunsch ist - loslaufen, und das ist verständlich, aber die Spielregeln gebieten, abzuwarten. Warum tut das Kind nicht das, was es unmittelbar gern tun möchte? Weil durch das Beachten der Regeln in der gesamten Struktur des Spiels ein größerer Lustgewinn am Spiel erzielt wird als dadurch, dass man dem unmittelbaren Impuls folgt. Anders ausgedrückt, um es mit den Worten eines Wissenschaftlers zu sagen, der sich auf Spinoza beruft: "Ein Affekt kann nur durch einen anderen, stärkeren Affekt besiegt werden." Im Spiel wird also ein Umstand herbeigeführt, unter dem, wie Noll sagt, eine binäre affektive Ebene entsteht. Zum Beispiel weint das Kind im Spiel wie ein Patient, freut sich dabei aber wie ein Spielender. Das Kind unterdrückt im Spiel den unmittelbaren Impuls und koordiniert sein Verhalten, jeden seiner Schritte mit den Spielregeln. Das wurde glänzend von Groos beschrieben. Seiner Meinung nach entsteht und entwickelt sich der Wille des Kindes im Regelspiel. Wenn das Kind das

von Groos beschriebene einfache Zauberspiel spielt, muss es, um nicht Verlierer zu sein, vor dem Zauberer davonlaufen, gleichzeitig aber muss es dem Kameraden helfen, ihn von dem Zauber erlösen. Wird es vom Zauberer berührt, muss es stehenbleiben. Auf Schritt und Tritt befindet es sich in einem Konflikt – auf der einen Seite steht die Spielregel, auf der anderen das, was es tun würde, wenn es seinem unmittelbaren Impuls folgen dürfte. Im Spiel handelt es dem [458] zuwider, was es im Augenblick tun möchte. Noll wies nach, dass sich beim Kind die Selbststeuerung am stärksten im Spiel entwickelt. Die größte Willenskraft erreichte er bei den Kindern, indem er sie mit Bonbons spielen ließ, die den Spielregeln zufolge nicht gegessen werden durften, weil sie nicht essbare Gegenstände darstellten. Gewöhnlich erlebt das Kind die Unterordnung unter die Regel im Verzicht darauf, das zu tun, was es möchte, hier aber ist die Unterordnung unter die Regel und der Verzicht auf die Handlung, entgegen dem unmittelbaren Impuls, der Weg zu größtem Lustgewinn.

Wesentliches Merkmal des Spiels ist also die zum Affekt gewordene Regel. "Die zum Affekt gewordene Idee, das zur Leidenschaft gewordene Verstehen" – das ist der Prototyp dieses Ideals im Spiel, der die Herrschaft der Willkürlichkeit und der Freiheit bedeutet. Die Erfüllung der Regel ist Quelle der Lust. Die Regel siegt als der stärkere Impuls (vgl. Spinoza – ein Affekt kann durch einen stärkeren Affekt besiegt werden). Daraus geht hervor, dass solch eine Regel eine innere Regel ist, das heißt eine Regel der inneren Selbstbeschränkung, Selbststeuerung, Selbstbestimmung, wie Piaget es ausdrückt, und nicht eine Regel, der sich das Kind wie einem physikalischen Gesetz unterordnet. Kurz gesagt, das Spiel gibt dem Kind eine neue Form von Wünschen, das heißt es lehrt das Kind, zu wünschen und seine Wünsche auf das fiktive Ich zu beziehen, das heißt auf die Rolle im Spiel und auf die Spielregel. Deshalb erlangt das Kind im Spiel sehr große Errungenschaften, die morgen sein reales durchschnittliches Niveau, seine Moral darstellen. Nun können wir von der Tätigkeit des Kindes dasselbe sagen, was wir vom Gegenstand sagten.

Wie es den Bruch $\frac{\text{GEGENSTAND}}{\text{BEDEUTUNG}}$ gibt, gibt es auch den Bruch $\frac{\text{HANDLUNG}}{\text{BEDEUTUNG}}$

Die Struktur kehrt sich also um, und die Bedeutung wird zum Zähler, die Handlung dagegen zum Nenner. Wichtig ist, sich vor Augen zu führen, wie sich das Kind im Spiel befreit, wenn aus dieser Handlung anstelle einer realen, [459] zum Beispiel der Handlung des Essens, eine Fingerbewegung wird, das heißt, wenn die Handlung nicht um der Handlung willen ausgeführt wird, sondern um der Bedeutung willen, die sie bezeichnet.

Beim Vorschulkind herrscht die Handlung anfangs über ihre Bedeutung. Das ist darauf zurückzuführen, dass diese Handlung nicht völlig verstanden wird. Das Kind vermag mehr zu tun als zu verstehen. Im Vorschulalter bildet sich erstmalig eine Handlungsstruktur, bei der die Bedeutung zum bestimmenden Faktor wird. Die Handlung selbst jedoch ist nicht etwas Nebensächliches, nicht ein untergeordnetes Moment, sondern ein strukturelles Moment. Bei Noll finden wir beschrieben, dass Kinder vom Tellerchen aßen, indem sie mit den Händen mehrere Bewegungen vollführten, die wirklichen Essbewegungen ähnlich waren, Handlungen jedoch, die auf keinen Fall Essen bedeuten konnten, vermochten die Kinder nicht auszuführen. Die Hände vom Teller wegzuziehen, statt zum Teller hinzustrecken, war ihnen nicht möglich, das heißt, so etwas übte eine zerstörende Wirkung auf das Spiel aus. Das Kind symbolisiert nicht im Spiel, sondern wünscht, erfüllt einen Wunsch, erlebt Hauptkategorien der Wirklichkeit. Eben deshalb werden Tag und Nacht in einer halben Stunde gespielt, 100 Werst mit fünf Schritten zurückgelegt. Indem das Kind wünscht, führt es aus, indem es denkt,

handelt es. Die innere Handlung ist unlösbar mit der äußeren verbunden. Phantasie, Sinngebung und Wille, das heißt die inneren Prozesse, sind in der äußeren Handlung vertreten. Die Hauptsache ist die Bedeutung der Handlung, aber auch die Handlung selbst ist nicht gleichgültig. Im Kleinkindalter war das umgekehrt, das heißt, strukturbestimmend war die Handlung, die Bedeutung war zweitrangig, nebensächlich, ein untergeordnetes Moment. Dasselbe, was wir über die Loslösung der Bedeutung vom Gegenstand sagten, gilt auch für die Handlungen des Kindes. Ein auf der Stelle hüpfendes Kind, das sich einbildet zu reiten, vollzieht eine Umkehrung des Bruchs $\frac{HANDLUNG}{BEDEUTUNG}$ in den Bruch $\frac{BEDEUTUNG}{HANDLUNG}$.

Um die Bedeutung der Handlung von der realen Handlung zu lösen (auf einem Pferd reiten, ohne es wirklich tun zu können), bedarf das Kind wiederum einer Stütze in Form eines Ersatzes der realen Handlung. Und erneut verhält es sich so, dass in der Struktur Handlung – Bedeutung zuerst die Handlung das Bestimmende war, nun die Struktur sich jedoch umkehrt und die Bedeutung der bestimmende Faktor wird. Die Handlung rückt in den Hintergrund, wird zur Stütze, wiederum wird die Bedeutung von der Handlung mit Hilfe einer anderen Handlung gelöst. Das ist wieder ein Zurückgreifen auf dem Wege zum Operieren mit reinen Handlungsbedeutungen, auf dem Wege zur willentlichen Auswahl, zur Entscheidung, zum Kampf der Motive und den übrigen Prozessen, die scharf von der Ausführung getrennt sind. Das heißt, der Weg zum Willen ist, wie das Operieren mit den Bedeutungen der Gegenstände, der Weg zum abstrakten Denken, denn in der Willensentscheidung ist nicht die eigentliche Handlungsausführung der bestimmende Punkt, sondern die Bedeutung der Handlung. Im Spiel ersetzt die Handlung eine andere Handlung wie ein Gegenstand einen anderen ersetzt. Wie schleust das Kind die eine Handlung in eine andere ein, den einen Gegenstand in einen anderen? Dem liegt eine Bewegung im Bedeutungsfeld zugrunde, die nicht verbunden ist mit dem Gesichtsfeld, mit den realen Dingen, die sich alle realen Dinge und alle realen Handlungen unterwirft. Diese Bewegung im Bedeutungsfeld ist im Spiel die Hauptsache. Sie ist zwar eine Bewegung im abstrakten Feld (das Feld, heißt das, entsteht früher als das willkürliche Operieren mit den Bedeutungen), aber die Art und Weise der Bewegung ist situativ, konkret (d. h. nicht logisch, sondern affektiv). Anders ausgedrückt, es entsteht ein Bedeutungsfeld, aber die Bewegung in ihm geht wie im realen Feld vor sich – hierin liegt der genetische Hauptwiderspruch des Spiels. Es bleiben nun noch drei Probleme offen, auf die ich einzugehen habe: Erstens muss ich nachweisen, dass das Spiel nicht das dominierende, sondern das führende Moment in der Entwicklung des Kindes ist; zweitens muss ich darlegen, worin die Entwicklung des Spiels an sich besteht, das heißt, was die Fortbewegung vom Vor- [461] herrschender eingebildeten Situation zum Vorherrschen der Regel bedeutet; und drittens muss ich klarstellen, zu welchen inneren Wandlungen das Spiel in der Entwicklung des Kindes führt.

Meiner Meinung nach ist das Spiel nicht die dominierende Tätigkeit des Kindes. In den wichtigsten Lebenssituationen ist das Verhalten des Kindes seinem Verhalten im Spiel diametral entgegengesetzt. Im Spiel ordnet sich seine Handlung der Bedeutung unter, im realen Leben dagegen hat seine Handlung bezogen auf die Bedeutung natürlich den Vorrang. Also haben wir im Spiel, wenn Sie so wollen, das Negativ des allgemeinen Lebensverhaltens des Kindes vor uns. Deshalb wäre es völlig unbegründet, das Spiel für den Prototyp der Lebens-tätigkeit des Kindes, für die überwiegende Tätigkeitsform zu halten. Hierin liegt der Hauptmangel der Theorie von Koffka, der das Spiel als die zweite Welt des Kindes betrachtet.

Alles, was zum Kind gehört, ist nach Koffka Spieltätigkeit. Ein und derselbe Gegenstand hat im Spiel die eine Bedeutung und außerhalb des Spiels eine andere. In der Welt des Kindes herrscht die Logik der Wünsche, die Logik der Triebbefriedigung und nicht die reale Logik. Das Illusionäre des Spiels wird auf das Leben übertragen. So verhielte es sich, wenn das Spiel die dominierende Tätigkeitsart des Kindes wäre. Man kann sich aber nur schwer vorstellen, was für ein Bild aus einem Irrenhaus ein Kind vor uns entstehen ließe, wenn diese Form der Tätigkeit, von der hier die Rede ist, auch nur bis zu einem gewissen Grade auf das reale Leben übertragen, wenn sie zur überwiegenden Form der Lebenstätigkeit des Kindes würde. Koffka führt mehrere Beispiele an, wie ein Kind eine Spielsituation auf das Leben überträgt. Aber eine wirkliche Übertragung des Spielverhaltens auf das Leben kann doch nur als Krankheitssymptom angesehen werden. Sich in einer realen Situation wie in einer illusionären verhalten bedeutet Ansätze einer Schädigung offenbaren.

Wie Untersuchungen zeigen, beobachtet man Spielverhalten im Leben, in der Norm zum Beispiel dann, wenn Schwestern "Schwestern" spielen, oder wenn Kinder beim wirklichen Mittagessen spielen, sie würden Mittag essen, oder (Beispiel von Katz) wenn Kinder, die nicht gern ins Bett gehen, sagen: "Los, wir spielen jetzt, als wäre es Nacht, und wir müssen schlafen gehen." Sie beginnen das zu spielen, was sie in Wirklichkeit tun, und es entsteht bei ihnen dabei offenbar eine andere Beziehung dazu, die es ihnen erleichtert, die unangenehme Handlung auszuführen. Demzufolge nehme ich also an, das Spiel ist nicht die überwiegende Tätigkeitsart im Vorschulalter. Nur in Theorien, in denen man das Kind nicht als ein Wesen betrachtet, das den Hauptanforderungen des Lebens gerecht wird, sondern als ein Wesen, dessen Leben vom Suchen nach Lustgewinn ausgefüllt ist, das nur nach Lustgewinn strebt, ist der Gedanke möglich, dass die Welt des Kindes die Welt des Spiels ist. Kann das Verhalten des Kindes so sein, dass es stets nach der Bedeutung handelt, kann es beim Vorschulkind ein solch trockenes Verhalten geben, dass es sich zum Bonbon nicht so verhält, wie es gern möchte, nur weil es denkt, dass es sich anders verhalten muss? Ein derartiges Sich-der-Regel-Fügen ist im Leben ein Ding der Unmöglichkeit. Im Spiel dagegen wird solch ein Verhalten möglich. Im Spiel steht das Kind immer über dem Mittel seines Alters, über seinem gewöhnlichen Verhalten im Alltag. Im Spiel ist das Kind gleichsam einen Kopf größer als in Wirklichkeit. Das Spiel enthält in kondensierter Form, wie im Brennpunkt eines Vergrößerungsglases, alle Entwicklungstendenzen. Im Spiel bemüht sich das Kind gleichsam, eine Stufe höher zu klettern, verglichen mit seinem sonstigen Verhalten. Das Verhältnis zwischen Spiel und Entwicklung ist vergleichbar dem Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung. Das Spiel geht mit Veränderungen der Bedürfnisse einher und mit allgemeinen Veränderungen des Bewusstseins. Das Spiel ist Quelle der Entwicklung und schafft die Zone der nächsten Entwicklung. Die Handlung im Phantasiefeld, in der eingebildeten Situation, eine willkürliche Absicht, ein Lebensplan und volitive Motive – all das entsteht im Spiel, und dadurch gelangt es auf das höchste Niveau der Entwicklung, erhebt es sich auf den Kamm der Welle, wird es zur neunten Woge in der Entwick- [463] lung des Vorschulkindes, emporgehoben von den tiefsten, jedoch relativ ruhigen Wassern. Im Prinzip bewegt sich das Kind durch die Spieltätigkeit fort. Nur in diesem Sinne kann das Spiel als führende Tätigkeit bezeichnet werden, das heißt als Tätigkeit, die in der Entwicklung des Kindes bestimmend ist.

Die zweite Frage ist: Wie entwickelt sich das Spiel? Bemerkenswert ist die Tatsache, dass das Kind mit der eingebildeten Situation beginnt, wobei diese eingebildete Situation an-

fangs sich sehr der realen Situation annähert. Es findet eine Reproduktion der realen Situation statt. Wenn das Kind mit Puppen spielt, wiederholt es fast genau das, was die Mutter mit ihm macht. Kaum hat der Arzt dem Kind in den Hals geschaut, ihm einen Schmerz zugefügt, so dass es schrie, schon stopft es, sobald der Arzt gegangen ist, den Löffel der Puppe in den Mund. Das heißt, in der ursprünglichen Situation ist die Regel in höchstem Grade verkürzt, komprimiert. Das Eingebildete an der Situation ist ebenfalls nur in sehr geringem Grade Eingebildetes. Es ist zwar eine eingebildete Situation, aber sie wird nur in ihrer Beziehung zur eben erst gewesenen realen Situation verständlich, das heißt, sie ist eine Erinnerung an etwas Gewesenes. Das Spiel gleicht mehr einer Erinnerung, als dass es an Phantasie denken lässt, es stellt eher eine Erinnerung in der Handlung dar als eine neue eingebildete Situation. In dem Maße, wie sich das Spiel weiterentwickelt, beobachten wir eine Bewegung zum Bewusstwerden des Spielziels. Es ist falsch, anzunehmen, das Spiel sei eine ziellose Tätigkeit. Das Spiel ist eine zielgerichtete Tätigkeit des Kindes. In Sportspielen gibt es Sieg und Niederlage. Man kann das Ziel als erster erreichen, als zweiter oder auch als letzter. Mit einem Wort, das Ziel ist für das Spiel entscheidend. Um des Zieles willen wird alles übrige unternommen. Das Ziel bestimmt als Schlussmoment das affektive Verhältnis des Kindes zum Spiel. Beim Wettlauf regt es sich eventuell sehr auf und ist betrübt. Von einem Lustgefühl bleibt in manchen Fällen kaum etwas übrig, denn das Laufen strengt physisch an; und wird das Kind dazu noch überholt, dann wird es wohl nur wenig Funktionslust empfinden. Das Ziel wird in den Sportspielen gegen [464] Ende des Spiels zu seinem dominierenden Moment. Ohne dieses Moment hätte ein Spiel ebenso wenig Sinn wie ein leckeres Stück Konfekt zu betrachten, es in den Mund zu nehmen, etwas daran zu kauen und es wieder auszuspuken.

Im Spiel wird das im voraus gesetzte Ziel des schnellsten Läufers bewusst – Ermitteln des schnellsten Läufers.

Am Ende der Entwicklung tritt die Regel in Erscheinung, und je härter sie ist, je mehr sie dem Kind abverlangt, je strenger sie die Tätigkeit des Kindes reguliert, um so anstrengender und spannender wird das Spiel. Einfaches zielloses Umherlaufen, ohne Spielregeln ist ein langweiliges Spiel; das Kind kann sich für solch ein Spiel nicht begeistern.

Noll erleichterte für Kinder die Regeln des Krocketspiels. Er zeigt, dass das Spiel dadurch für die Kinder an Anziehungskraft verliert, dass es in dem Maße seinen Sinn für sie einbüßt, wie die Regeln fortfallen. Gegen Ende der Entwicklung tritt im Spiel deutlich zutage, was zu Anfang im Keim vorhanden war – das Ziel und die Regeln. Es gab sie auch früher, aber in verkürzter Form. In Erscheinung tritt noch ein weiteres, für das Sportspiel sehr wesentliches Moment, nämlich ein gewisses Streben, den ersten Platz zu belegen, das sehr eng mit dem Ziel verbunden ist. Nehmen wir zum Beispiel das Schachspiel. Es ist angenehm, die Schachpartie zu gewinnen und unangenehm, sie zu verlieren. Noll sagt, es ist einem Kind ebenso angenehm, als erstes über den Zielstrich zu laufen, wie einem schönen Menschen, sich im Spiegel zu betrachten.

Es entsteht also ein Komplex von Eigenschaften, der gegen Ende der Entwicklung des Spiels in dem Maße in den Vordergrund rückt, in dem er anfangs im Hintergrund verborgen war. Momente, die anfangs zweitrangig oder nebensächlich waren, werden gegen Ende zu zentralen Momenten und umgekehrt – die Anfangs an der Spitze stehenden Momente werden am Ende zu Nebensächlichkeiten.

Und schließlich die dritte Frage: Welche Art von Veränderungen im Verhalten des Kindes führt das Spiel herbei? Im Spiel ist das Kind frei, das heißt, es bestimmt seine Schritte, ausgehend vom eigenen Ich. Aber das ist eine illusionäre Freiheit. [465] Das Kind ordnet seine Handlungen einer bestimmten Bedeutung unter, es handelt ausgehend von der Bedeutung des Gegenstandes. Dem Kind beginnen die eigenen Handlungen bewusst zu werden, es wird ihm bewusst, dass jedes Ding eine Bedeutung hat. Die Tatsache, dass dem Kind die eingebildete Situation bewusst wird, kann man unter dem Entwicklungsaspekt als Weg zur Entwicklung des abstrakten Denkens betrachten. Die hiermit verbundene Regel führt meines Erachtens zur Entwicklung jener Handlungen des Kindes, auf denen die Trennung zwischen Spiel und Arbeit basiert, wie sie im Schulalter eintritt.

Ich möchte noch auf ein weiteres Moment die Aufmerksamkeit lenken: Das Spiel ist wirklich eine Besonderheit des Vorschulkindes.

Wie ein Wissenschaftler bildlich zum Ausdruck bringt, trägt das Spiel des Kindes bis zu drei Jahren Ernstcharakter, ebenso wie das Spiel im frühen Jugendalter, natürlich in unterschiedlichem Sinne dieses Wortes verstanden. Das Ernstspiel des Kleinkindes besteht darin, dass es spielt, ohne zwischen eingebildeter und realer Situation zu unterscheiden. Beim Schulkind beginnt das Spiel die Form einer begrenzten Tätigkeit anzunehmen, vorwiegend die Form von Sportspielen, die in dem gesamten Entwicklungsverlauf des Schülers eine bestimmte Bedeutung haben, aber nicht die, die das Spiel für das Vorschulkind hat. Das Spiel ähnelt seinem Äußeren nach wenig dem, was es herbeiführt, und nur durch eine gründliche Analyse lässt sich der Prozess seiner Fortbewegung klären sowie seine Rolle in der Entwicklung des Vorschulkindes. Im Schulalter verschwindet das Spiel nicht, sondern gewinnt ein anderes Verhältnis zur Wirklichkeit. Es setzt sich fort im schulischen Lernen und in der Arbeit (Pflichttätigkeit mit Regel). Die Analyse des Wesens des Spiels insgesamt hat uns gezeigt, dass im Spiel eine neue Beziehung zwischen dem Bedeutungsfeld, das heißt der in Gedanken bestehenden Situation, und der realen Situation entsteht.