

Kindheitspädagogische Beiträge

Teresa Vielstädte

# **Die Praxis des Freispiels**

Eine Ethnografie  
in Kindertageseinrichtungen

**BELTZ** JUVENTA

# Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von  
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Die Autorin

Teresa Vielstädte (Kindheitspädagogin und Erziehungswissenschaftlerin, M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Grundschulpädagogik an der Universität Siegen. Sie beschäftigt sich mit verschiedenen Themen, wie z. B. Spiel, Inklusion und Heterogenität, Nachhaltigkeit im Kontext frühkindlicher Bildung.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät II (Bildung – Architektur – Künste) der Universität Siegen unter dem Titel „Zwischen Optionalität und Festlegung. Eine Ethnografie zur Praxis des ‚Freispiels‘ in Kindertageseinrichtungen“ als Dissertation angenommen.

Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung geringfügig inhaltlich und redaktionell verändert.

Tag der Disputation: 17.03.2025

Erstgutachterin: Prof. Dr. \*in Alexandra Flügel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Cloos

Die Veröffentlichung der Dissertation wurde finanziell durch die Martha-Muchow-Stiftung unterstützt.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9386-5 Print

ISBN 978-3-7799-9387-2 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9388-9 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985–2104-1001)

Satz: le-tex xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	11
<b>1. Einführung in den Forschungsgegenstand:</b>	
<b>Kontextualisierung und Sensibilisierungen</b>	16
1.1 Auf der Suche nach einer Definition: Was ist Spiel?	16
1.1.1 Schein und Ernst – Fiktion vs. Realität	18
1.1.2 Freiheit und Freiwilligkeit vs. Regulierung Regeln	20 22
1.1.3 Spannung und Ambivalenz	24
1.1.4 Wiederholung	25
1.1.5 Gegenwärtigkeit	26
1.1.6 Geschlossenheit	27
1.1.7 Zwischenfazit: Zwischen Spiel und Nicht-Spiel – Die Schwierigkeiten der Abgrenzung	29
1.2 Kindheit und Spiel	31
1.2.1 Das (Frei-)Spiel als Gegenstand frühpädagogischer Diskussionen	32
1.2.1.1 Diskurse um das Spiel in der Frühpädagogik – ein Ordnungsversuch	33
1.2.1.2 Funktionalisierung vs. Eigenwert	34
1.2.2 Freispiel als didaktische Methode in Kindertageseinrichtungen	37
1.2.2.1 Freispiel vs. Angebot – begriffliche und didaktische Abgrenzungen	40
1.2.2.2 Freispiel vs. Freies Spielen – begriffliche Konnotationen	41
1.2.3 Der institutionelle Charakter des (Frei-)Spiels in Kindertageseinrichtungen	43
1.2.4 (Frei-)Spiel als Gegenstand in Bildungs- und Erziehungsplänen	45
1.2.5 Zwischenfazit: Zwischen (Frei-)Spiel und Lernen – ein ambivalent-diffuses Verhältnis	48
1.3 Forschungsperspektiven und -ergebnisse zum (Frei-)Spiel in Kindertageseinrichtungen	49
1.3.1 Zur Verfasstheit des Freispiels	50
1.3.2 Räume und Dinge	51

1.3.3	Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern	52
1.3.4	Peers	54
1.3.5	Kompetenzerwerb	55
1.4	Forschungsausrichtung der Studie	56
1.4.1	Kindheitstheoretische Bezüge	58
1.4.2	Praxistheoretische Bezüge	63
<b>2.</b>	<b>Zum Forschungsprogramm</b>	<b>67</b>
2.1	Zu den methodologischen Grundannahmen: Ethnografie und Grounded Theory	68
2.1.1	Feldforschung und teilnehmende Beobachtung	70
2.1.2	Forschung als situierter Ko-Konstruktionsprozess	71
2.1.3	Zur Standortgebundenheit der Forscherin	72
2.1.4	Schriftliche Erfassung des Sozialen	73
2.1.5	Das Verhältnis von Theorie und Empirie	75
2.2	Zum forschungspraktischen und methodischen Vorgehen	78
2.2.1	Zwischen Praxis und Wissenschaft – zur Positionierung und Standortgebundenheit der Forscherin	79
2.2.2	Der ethnografische Weg ins Feld	83
2.2.3	Beobachten und Teilnehmen	87
2.2.4	Veränderungen in der ethnografischen Forschungspraxis während Covid-19	92
2.2.5	Schreiben: Notizbuch, Feldnotizen & Beobachtungsprotokolle	94
2.2.6	Weiterschreiben: Auswertung und Analyse	99
2.2.7	Zwischenfazit: Ethnografische Forschung als (wechselseitige) Herstellungsleistung	104
2.3	Zur Darstellungsweise der Ethnografie in dieser Arbeit	105
<b>3.</b>	<b>Empirische Ergebnisse: Vom Modus zur Ordnung des Freispiels</b>	<b>108</b>
3.1	Das Freispiel arrangieren: zum räumlich-dinglichen und zeitlichen Arrangement des Freispiels	109
3.1.1	Die Anordnung von Räumen und Dingen: das Ausgangsarrangement	110
3.1.2	Räume und Dinge in der Praxis des Freispiels	116
3.1.2.1	Das Prinzip der eingeschränkten Selbstbedienung	118
3.1.2.2	Der Status der Dinge: Anwesenheit und Beweglichkeit	120

3.1.2.3	Vom Gebrauch der Dinge: Dinge der Kita-Kinder vs. Dinge der pädagogischen Fachkräfte	122
3.1.2.4	Zur Platzierung der menschlichen Akteur*innen im Freispiel	123
3.1.2.5	Zwischenfazit: Zwischen Flexibilität und Beständigkeit	126
3.1.3	Zur zeitlichen Platzierung und Taktung des Freispiels im Kita-Alltag	129
3.1.3.1	Der allmähliche Beginn des Freispiels am Morgen	131
3.1.3.2	Die sukzessive Beendigung am Nachmittag	137
3.1.3.3	Zwischenfazit: Das Prinzip der Allmählichkeit und Sukzession – Teil 1	141
3.1.3.4	Allmähliches und ritualisiertes Wechseln zwischen Freispiel und Morgenkreis	143
3.1.3.5	Sukzessiver Übergang: Vorbereitungen für das Mittagessen	147
3.1.3.6	Zwischenfazit: Das Prinzip der Allmählichkeit und Sukzession – Teil 2	150
3.1.3.7	Vom Verlängern, Zwischenschieben und Verkürzen	151
3.1.3.8	Synchronisation und Gleichzeitigkeit von Aufgaben im Freispiel	153
3.1.4	Zwischenfazit: Das Prinzip der Variabilität und das Prinzip der Ritualisierung	157
3.2	Das Freispiel wahrnehmbar machen: die Modi des Tätigseins im Freispiel	159
3.2.1	Der Modus Operandi: Das Prinzip des Beschäftigtseins	165
3.2.1.1	Das ‚so-Tun-als-ob‘	169
3.2.1.2	Sich beschäftigt zeigen	174
3.2.1.3	Das räumlich-dingliche Arrangement in ‚actu‘: zwischen Reproduktion und Transformation	178
3.2.2	Der Standby-Modus: Das Prinzip der Tätigkeitsbezogenheit	182
3.2.2.1	Tätigkeitsbezogenes Beobachten	183
3.2.2.2	Warten und/oder Langeweile?!	185
3.2.3	Zwischenfazit: Das Prinzip der wahrnehmbaren Beschäftigung oder die Aktivitätszentrierung	190
3.2.4	Exkurs: Tätigsein bezeichnen – Der Begriff Spielen	191

3.2.5	Tätigsein organisieren. Das Format des Freispiels	193
3.2.5.1	Das Prinzip der Parallelität: Eins neben dem anderen	194
3.2.5.2	Das Prinzip der Fluidität: Vom einen ins andere, situative Wechseln oder Hinübergleiten	195
3.2.5.3	Das Prinzip der Gemeinsamkeit: Zur Formation von Tätigkeitsbündnissen	203
3.2.5.4	Exkurs: Freispiel vs. Angebot – Zur Abgrenzung der Formate	217
3.2.5.5	Zwischenfazit: Die lockere Form des Freispiels	220
3.3	Das Freispiel ordnen: von Regeln und (il-)legitimen Tätigkeiten	222
3.3.1	Zwischen Ausweis und Legitimation des Tätigseins	223
3.3.2	Legitime vs. illegitime Tätigkeiten	231
3.3.2.1	Den angemessenen Ort finden: ein räumlich-dingliches Arrangement installieren	234
3.3.2.2	Die angemessene körperliche Bewegungsweise aufzeigen	237
3.3.2.3	Die angemessenen Dinge und den angemessenen Umgang mit den Dingen finden	247
3.3.3	Zwischenfazit: Die flexible und situative Regelpraxis	260
3.3.4	Tätigkeiten umlenken	264
3.3.5	Zwischenfazit: Das Prinzip der angemessenen Beschäftigung	270
3.4	Resümee: Freispiel als organisationale und fluide Herstellungsleistung im generationalen Ordnungsgefüge: Zwischen Optionalität und Festlegung	271
<b>4.</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse: Zur institutionellen Eingebundenheit der Praxis des Freispiels</b>	<b>278</b>
4.1	Das Wechselspiel zwischen Optionalität und Festlegung	279
4.2	Zum Verhältnis von Spiel und Freispiel	285
<b>5.</b>	<b>Reflexion und Ausblick</b>	<b>291</b>
5.1	Methodologische und methodische Reflexion	291
5.2	Theoretische Reflexion	296
5.3	Perspektiven für weitere Forschungsvorhaben	298
5.4	Impulse für die frühpädagogische Praxis	301

<b>Literatur</b>	305
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	328
<b>Tabellenverzeichnis</b>	329
<b>Danksagung</b>	330

# Einleitung

Die Verknüpfung von Kindheit und Spiel(en) gilt heute als weitgehend unbestritten. Zugleich ist sie von einer Vielzahl an Mythen, Vorstellungen und Bildern durchzogen. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass wir alle selbst einmal Kinder waren und dabei höchst unterschiedliche Spielerfahrungen in verschiedenen Kontexten gemacht (oder auch nicht gemacht) haben. Die vorliegende Studie widmet sich einer spezifischen sozialen Praxis des Spiels, nämlich jener Form des Spiels, die im Kontext von Kindertageseinrichtungen als Freispiel bezeichnet wird. Aus programmatisch-didaktischer Perspektive wird unter Freispiel die Bereitstellung und Gestaltung von Zeiträumen verstanden, in denen Kinder selbst gewählten Spieltätigkeiten an selbst gewählten Orten mit selbst gewählten Spielpartner\*innen innerhalb der Institution Kita<sup>1</sup> nachgehen (vgl. Regel/Kühne 2015). Seit den 1970er-Jahren hat sich diese didaktische Methode in der frühpädagogischen<sup>2</sup> Praxis flächendeckend im Kita-Alltag durchgesetzt. Diese Entwicklung und Implementierung kann als Reaktion auf die damalige frühpädagogische Debatte über die zentrale Rolle des Spiels in der frühkindlichen Bildung verstanden werden, die sich im Kern mit der Frage nach der Verbindung von Lernen, Bildung und Spiel in der frühen Kindheit, insbesondere in pädagogischen Kontexten wie Kitas befasste (vgl. u. a. Flitner 2014; Hauser 2016; Sauerbrey 2021).

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich verbreiteten Verbindung von Spiel und Kindheit wird das kindliche Spiel in der frühen Kindheit als kollektive Erfahrung von Kindern und als Merkmal von Kindheit verstanden (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 118). Diese Auffassung wird auch in der Frühpädagogik aufgegriffen, die in ihrer historischen Entwicklung aufzeigt, wie „der Kindergarten suggestiv ebenso mit dem kindlichen Spielen verbunden wie auch Kindsein mit dem Kinderspiel konnotiert wird“ (Sauerbrey 2018, S. 198). Bereits Friedrich Fröbel, bekannt als Begründer des Kindergartens, verstand Kindergärten als Bildungsorte, in denen das Spiel als „zentrales Bildungsmedium der Kindheit“ (Stenger 2010, S. 56) galt. Die Herstellung einer Verbindung zwischen Spiel, Bildung

---

1 Kitas wird im Folgenden als Abkürzungen für Tageseinrichtungen für Kinder genutzt.

2 Ich nutze in dieser Arbeit den Begriff der Frühpädagogik und beziehe mich dabei auf den institutionalisierten, pädagogischen Bereich, der sich auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im frühkindlichen Alter, von 0 bis 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen konzentriert. Ich grenze mich an dieser Stelle von dem Begriff der Kindheitspädagogik ab, da sich der Begriff auf den institutionalisierten, pädagogischen Bereich von Kindern von 0 bis 10 Jahren bezieht. Außerdem ist anzumerken, dass die Begriffe Frühpädagogik und Elementarpädagogik im Fachdiskurs nicht voneinander getrennt, sondern oftmals synonym verwendet werden.

und Lernen wird nicht zuletzt historisch begründet als grundlegende Annahme im Kontext der Frühpädagogik häufig gesetzt. In der wissenschaftlichen Disziplin der Frühpädagogik wird das Verhältnis von Spielen und Lernen allerdings bis heute kontrovers diskutiert. So fragt Sauerbrey (2021, S. 19) in diesem Kontext:

„Ist das Spielen kleiner Kinder ein von Freiheit geprägtes und zweckfreies Tun oder ist es vielmehr Mittel zum Zweck im Sinne erzieherischer Ambitionen? Was ist überhaupt ‚Spiel‘ und wo liegt der Unterschied zwischen angeleitetem und freiem Spielen?“

Die bis heute anhaltende Debatte um das Spiel in der Frühpädagogik stellt primär infrage, ob das Spiel funktionalisiert werden sollte oder einen Eigenwert besitzt. Diese Frage greifen auch die programmatisch-didaktischen Vorstellungen von Freispiel auf. So korrespondiert Freispiel in der frühpädagogischen Programmatik eng mit Vorstellungen von Selbstbildung, also dem selbstbestimmten und autonomen Lernen von Kindern (vgl. Jung 2015, S. 143 f.). Immer wieder wird allerdings auch die Frage gestellt, ob und wie im Freispiel Lernprozesse stärker gesteuert werden können oder sollten (vgl. Zöllner 2013, Mähler et al. 2015).

Während sich frühpädagogische sowie programmatisch-konzeptionelle Überlegungen intensiv mit der Ausgestaltung des Freispiels und seiner Verknüpfung mit Lern- und Bildungsprozessen beschäftigen, wissen wir über die alltägliche Umsetzung des Freispiels – also darüber, wie es in Kindertageseinrichtungen tatsächlich praktiziert wird – bislang nur wenig. Die frühpädagogische Studienlage zeigt deutlich, dass hier bislang eine Forschungslücke besteht, obwohl es sich beim Freispiel um einen seit Jahrzehnten fest etablierten Bestandteil der institutionellen Kindertagesbetreuung handelt.

Ich mache in dieser Arbeit die soziale Praxis des Freispiels selbst zum Gegenstand meines Erkenntnisinteresses mit dem Ziel zu beschreiben, wie Freispiel alltäglich in Kindertageseinrichtungen gemacht wird und zu klären, welche Handlungsanforderungen die Akteur\*innen auf welche Weise praktisch bearbeiten und welche Funktion Freispiel in der alltäglichen Kita-Praxis einnimmt. Demzufolge frage ich in dieser Studie danach, wie sich das Freispiel in der alltäglichen Praxis von Kindertageseinrichtungen vollzieht, wie es situativ hergestellt, ausgeformt und aufrechterhalten wird. Welche Handlungsanforderungen stellt das Freispiel an die beteiligten Akteur\*innen? Welche Funktionen nimmt es im Kita-Alltag ein und was ist der Sinn und die Bedeutung des Freispiels für die Akteur\*innen?

Um eine empirisch fundierte Antwort auf diese Fragen formulieren zu können, habe ich in der Analyse zunächst programmatisch-konzeptionelle und didaktische Überlegungen ausgeklammert und eine deskriptiv-rekonstruktive Beschreibung fokussiert, um mich der sozialen, alltäglichen Praxis (vgl. Reckwitz 2003) des Freispiels annähern zu können. Auf diese Weise kann ich untersuchen,

wie Kita-Kinder und pädagogische Fachkräfte unter Hinzunahme von Dingen und Räumen, verstanden als nicht-menschliche Akteur\*innen, bestimmte Praktiken und Tätigkeiten hervorbringen, die als Freispiel deklariert werden. Durch die Beschreibung dieser Praktiken und Tätigkeiten ist es mir also möglich darzustellen, wie eine soziale Form im Kita-Alltag, die als Freispiel benannt wird, soziale Wirklichkeit wird.

Dieses Vorgehen hat zum Ziel, die immanente Logik, die damit verknüpften Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, das Praxiswissen der Akteur\*innen sowie die „handlungspraktische Relevanz“ (Strübing 2018, S. 47) der Alltagspraxis in Kitas zu beschreiben. Darüber hinaus kann ich damit einhergehende Bedingungen und Anforderungen sowie spezifische Spannungsfelder der Praxis herausstellen. Der Mehrwert dieser empirischen Untersuchung liegt schlussendlich in der Erweiterung der (frühpädagogischen) Debatte über Spiel und Kindheit um eine dezidiert institutionelle Perspektive von Spiel in der Frühpädagogik.

Da der Vollzug sozialer Realität auf einem praktischen Wissen basiert, das von den Akteur\*innen meist nicht bewusst expliziert werden kann, wählte ich eine ethnografische Forschungsstrategie (vgl. Breidenstein et al. 2015). Ich besuchte als Forschende über einen längeren Zeitraum Kindertageseinrichtungen, in denen Freispiel praktiziert wird, um dieses zu beobachten und analytisch zu beschreiben. Die Anwesenheit von Forscher\*innen über einen längeren Zeitraum und die Beobachtung des zu untersuchendem Phänomens gründen auf den Annahmen, „dass Sozialität wesentlich in *Situationen* stattfindet [...und], dass *Situationsteilnehmer* einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben“ (ebd., S. 41, Hervorhebung im Original).

Die Studie zielt nicht darauf ab, pädagogische Praxis zu begründen oder zu legitimieren, sondern sie zu beschreiben und zu reflektieren. Mit diesem Ansatz verfolge ich also nicht das Ziel, die „ethnografisch ‚wahrere Version der Wirklichkeit““ (Gruhn 2021, S. 14) gegen das subjektive Erleben der Akteur\*innen in Kitas auszuspielen. Folglich geht es in dieser Studie nicht darum, Freispiel und den Umgang der Akteur\*innen damit als Norm in der Fachdiskussion als angemessen oder unangemessen zu bewerten. Stattdessen ermöglicht der ethnografische Zugang Reflexionsimpulse für einerseits die Alltagspraxis und andererseits für die Konzeptionsentwicklung ableiten zu können, indem die empirischen Befunde abschließend unter anderem mit programmatisch-didaktischen Vorstellungen von Freispiel relationiert werden (Kap. 5.4).

### **Zum Aufbau der Arbeit**

In *Kapitel 1* dieser Arbeit verfolge ich das Ziel in den Forschungsgegenstand einzuführen und diesen zu kontextualisieren. Ausgehend von der Frage, wie sich Spiel definieren lässt, ziehe ich spieltheoretische Ansätze heran, um das Phänomen Spiel entlang verschiedener Merkmale näher zu ergründen (1.1). Darauf aufbauend leite ich her, inwiefern die Phänomene Kindheit und Spiel zusammenhängen

(1.2) und wie sich dieser Zusammenhang insbesondere Bezug nehmend auf die Institutionalisierung von Kindheit in Kindertageseinrichtungen niederschlägt (1.2.1). Ich führe in 1.2.2 das Freispiel als didaktische Methode ein und arbeite den institutionellen Charakter heraus (1.2.3), bevor ich im Zwischenfazit resümiere, wie sich (Frei-) Spiel und Lernen in der frühpädagogischen, wissenschaftlichen Diskussion als ambivalent-diffuses Verhältnis abbildet (1.2.5).

Diese einführende Auseinandersetzung dient mir einerseits dazu, das Forschungsdesiderat zu skizzieren (1.3) und andererseits den theoretischen, normativen und programmatischen Rahmen zu explizieren, innerhalb dessen das Spiel in der Frühpädagogik verortet wird. Damit bilden sie den Kontext für die anschließende empirische Analyse. Zugleich ermöglichen mir diese Kontextualisierungen, mich forschungsmethodisch von ihnen zu distanzieren, um das Phänomen Freispiel praxis- und kindheitstheoretisch fundiert zu untersuchen (1.4). Mit der Einnahme einer praxistheoretischen Perspektive begründe ich gleichzeitig auch methodologisch den ethnografischen Zugang, der dieser Studie zugrunde liegt.

In *Kapitel 2* erläutere ich daher die methodologischen Grundannahmen, zeige dabei auf, wie ich mich auf die Ethnografie und Grounded Theory beziehe und diese miteinander kombiniere. Darüber hinaus diskutiere und reflektiere ich mein forschungspraktisches Vorgehen, also die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Grundannahmen bei der Erzeugung und Analyse des Datenmaterials. Dabei spielen insbesondere die Darstellung und Reflexion meiner eigenen Standortgebundenheit eine Rolle. Ich mache hier also deutlich, aus welchen Blickwinkeln und Perspektiven ich den Forschungsgegenstand konstruiere.

Den Kern dieser Arbeit bildet der empirische Teil in *Kapitel 3*. Dabei gehe ich einführend in 3.1 darauf ein, wie Freispiel von den Akteur\*innen arrangiert wird. Ich beschreibe die Anordnung von Räumen und Dingen und zeige auf, wie das Freispiel im Kita-Alltag als zeitlich getaktet und platziert hervorgebracht wird. Daran anknüpfend widmet sich 3.2 den verschiedenen ‚grundlegenden‘ Tätigkeitsmodi der Kinder im Freispiel, bevor darauf hin aufgezeigt wird, wie diese Modi im Format des Freispiels organisiert werden. Im dritten Teil (3.3) widme ich mich der Frage danach, wie Freispiel auf ‚geordnete‘ Weise vollzogen wird und lenke damit den Blick auf Regeln, legitime und illegitime Tätigkeiten. So stelle ich abschließend in 3.4 heraus, wie Freispiel als organisationale und situative Herstellungsleistung verstanden werden kann, die sich insbesondere auf eine Praxis generationalen Ordnens bezieht. Ich beschreibe in Anschluss an die kindheitstheoretischen Perspektiven in 1.4.1, wie Kita-Kinder und pädagogische Fachkräfte im Freispiel unterschiedliche Zuständigkeiten kompetent verantworten, die für die Praxis des Freispiels zentral und konstitutiv sind.

In der anschließenden Diskussion in *Kapitel 4* gehe ich auf das von mir herausgearbeitete, grundlegende Wechselspiel zwischen Optionalität und Festlegung

näher ein (4.1) und diskutiere in Anschluss an 1.1, wie sich das Verhältnis von Spiel und Freispiel als eine institutionalisierte Spielpraxis lesen lässt (4.2).

In *Kapitel 5* schließe ich die Studie mit einer methodologischen und methodischen sowie theoretischen Reflexion, formuliere Perspektiven für weitere Forschungsvorhaben und reflektiere die Anschlussfähigkeit der von mir eingenommenen praxis- und kindheitstheoretischen Perspektive in dieser Studie auf das Geschehen in Kindertageseinrichtungen.

# 1. Einführung in den Forschungsgegenstand: Kontextualisierung und Sensibilisierungen

Um in den Forschungsgegenstand einzuführen, wende ich mich zunächst dem Phänomen Spiel zu. Ich werde zuerst danach fragen, was das Spiel ist und wie es sich definieren lässt. Darauf aufbauend werde ich Spiel bzw. Freispiel aus einer frühpädagogischen Position beleuchten, dabei wird deutlich wie Spiel aus einer spieltheoretischen Perspektive auf Vorstellungen von Freispiel einwirken. Dazu werde ich sowohl Begriffe klären als auch Erziehungs- und Bildungspläne auf ihr Spielverständnis hin rekonstruieren, bevor ich abschließend in das Freispiel als didaktische Methode in Kindertageseinrichtungen einführe und die Verwobenheit mit dem institutionellen Auftrag von Kindertageseinrichtungen ausleuchte.

Diese spieltheoretischen und frühpädagogischen Kontextualisierungen zum Spiel (Kap. 1.1 und 1.2) dienen zum einen dazu, das Forschungsdesiderat zu markieren (Kap. 1.3), welchem sich die Studie widmet und zum anderen den theoretischen, normativen und programmatischen Horizont in dem Spiel in der Frühpädagogik verortet wird, zu erläutern und als Kontext der empirischen Analyse zu benennen. Diese Einordnungen verhelfen mir zugleich, diese forschungsmethodisch zu überwinden, um Freispiel praxis- und kindheitstheoretisch informiert zu untersuchen (Kap. 1.4).

## 1.1 Auf der Suche nach einer Definition: Was ist Spiel?

Spiel ist so alt wie die Menschheit und durchzieht alle Zeiten und Kulturen. Das Spiel kann als anthropologische Grundgegebenheit aller Lebensstufen, Zeitalter und Völker definiert werden (vgl. Scheuerl 1990; Huizinga 2001; Stenger 2014). Dabei entzieht sich das Spiel einer einheitlichen Definition durch seine Vielzahl an Phänomenen (z. B. kindliches Spiel, Gesellschaftsspiel, Sportspiel). Spiel wird als ein Urphänomen, eine kulturelle Ausdrucksform, eine Sozialisationsform, eine grundlegende Tätigkeit, eine Kommunikationsform, eine notwendige Entwicklungsphase, eine kindgemäße Form des Lernens gefasst (vgl. Riemann 1999). Seine Verwendungsweise unterscheidet sich je nach Disziplin, z. B. in der Entwicklungspsychologie, Kulturwissenschaft, Erziehungswissenschaft oder den Game-Studies, um nur einige zu nennen. Der Begriff des Spiels ist im deutschen Sprachgebrauch vage, mehrdeutig und inkonsistent (vgl. Haase 2003). Dabei gibt es ver-

schiedene sprachliche Verwendungsweisen, in denen der Spielbegriff integriert wird. Diese können dabei auf Material, Rahmen oder Prozess bezogen sein, z. B. auf eine Schachtel mit Spielmaterialien („Hol bitte das Spiel aus dem Regal“), einen Regelkanon („Wie geht dieses Spiel?“) oder einen aktuellen Spielprozess oder -stand („Das Spiel ist vorbei, ich habe gewonnen“). Auch der metaphorische Einsatz des Spielbegriffs ist im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch bekannt (z. B. „Etwas steht auf dem Spiel“, „etwas wird aufs Spiel gesetzt“). Im Gegensatz dazu kennt die englische Sprache eine Art umfassende Gleichsetzung von Material, Rahmen und Spielprozess nicht. Hier existiert die Unterscheidung in *game* und *play*, „wobei sich *game* auf ein sozial gesetztes Regelwerk und *play* auf den spielerischen Prozess bezieht“ (Husel 2014, S. 38).

Wissenschaftlich gibt es keine umfassende, einheitliche Spieldefinition. Das Phänomen scheint Wissenschaftler\*innen zu breit, als dass eine allgemeingültig auf alle Spielphänomene zutreffende Definition zu finden wäre (vgl. auch Wegener-Spöhring 1995, S. 6). Oftmals wird auf begriffliche Abgrenzungen und Oppositionen und zum anderen auf Merkmalsbeschreibungen zurückgegriffen (vgl. Gebauer/Wulf 1998; Casale 2005; Wittig 2014). Insbesondere über die Merkmalsbeschreibungen wird versucht, einen Konsens in der Bestimmung über das Spiel herzustellen. Auch ich nehme diese Merkmalsbeschreibungen nachfolgend weiter in den Blick.

Abgegrenzt wird der Begriff Spiel insbesondere vom Begriff „Arbeit“ (vgl. Gebauer 1997, S. 1039; Turner 2009, S. 51 ff.; Holze/Verständig 2014, S. 130). Bereits Kant ordnet die Begriffe Spiel und Arbeit als Begriffsopposition: „Man kann Beschäftigtsein im Spiel, das nennt man in der Muße Beschäftigtsein; aber man kann auch Beschäftigtsein im Zwange und das nennt man Arbeiten“ (Kant 1982, S. 792, zit. nach Gebauer 1997, S. 1039). Neuere Definitionsversuche greifen das Begriffspaar Spiel vs. Arbeit ebenfalls auf: „Arbeit verfolgt im Gegensatz zum Spiel eine Wirkung in der Realität“ (Pausewang/Strack-Rathke 2010, S. 625). Das Unterscheidungsmerkmal definiert sich also über die Folgen in der Realität: „Wer arbeitet, tut das, weil das Ergebnis in der Realität verwendet werden will oder soll“ (ebd.). Als weitere Kontrastfolie wird hier die Realität aufgerufen. Weitere Gegenbegriffe stellen unter anderem Ernst, Zwang oder Notwendigkeit dar. Dabei können die Übergänge durchaus fließend sein, beispielsweise denke man an Schauspieler\*innen oder Profisportler\*innen (vgl. Haase 2003, S. 416). Ein anderer weit bekannter Dualismus stellt die Einteilung von Kinderspiel in Abgrenzung zur Unterhaltung der Erwachsenen dar (vgl. Holze/Verständig 2014, S. 130). Neben den begrifflichen Abgrenzungsversuchen bzw. Dualismen lassen sich auch verschiedene Listen wesentlicher Merkmale und Charakteristika des Spiels finden, die über Disziplinen hinweg versuchen, einen gemeinsamen Konsens über das Wesen des Spiels herzustellen. Die Versuche, das Spiel in einer Art Merkmalsliste zu erfassen, fallen in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und z. B. auch in kulturwissenschaftlichen Disziplin sehr ähnlich aus (vgl. Caillois 1982; Huizin-

ga 2001). Exemplarisch greife ich auf die Merkmals- und Wesensliste des Erziehungswissenschaftlers Hans Scheuerl (1990, S. 67 ff.) zurück, da sich auch diese Arbeit in der Erziehungswissenschaft verortet:

- Das Moment der Freiheit: Spiel ist zweckfrei. Spielhandlungen sind nicht auf ein Ziel ausgerichtet, sondern der Zweck liegt im Spiel selbst.
- Das Moment der inneren Unendlichkeit: Spiel strebt nach Ausdehnung in der Zeit nach Wiederholung.
- Das Moment der Scheinhaftigkeit: Spiel ist frei von den Zwängen der Realität, die Beteiligten können sich einer Scheinwelt hingeben. Spielhandlungen sind frei von Konsequenzen.
- Das Moment der Ambivalenz: Spiel ist ambivalent. Spannung und Entspannung wechseln sich ab.
- Das Moment der Geschlossenheit: Spiel ist geschlossen in sich selbst, erhält seinen Sinn in sich selbst.
- Das Moment der Gegenwärtigkeit: Spiel ist gebunden an den Augenblick und damit zeitlos.

In Anlehnung an die Merkmalsliste Scheuerls gehe ich auf die einzelnen Eigenschaften des Spiels weiter ein, um die Konstitution bzw. das Charakteristische von Spiel, wie sie eben in diesen Listen versucht wird zu fassen, näher zu bestimmen. Vorab ist herauszustellen, dass sich die aufgeführten Merkmale des Spiels sich in einer Spielsituation nicht immer alle ereignen. Sie können variieren, unterschiedlich stark ausgeprägt sein oder ausbleiben. „Das Charakteristische des Spiels ist also nicht das Eine, sondern die Veränderbarkeit der Hinsichten“ (Gebauer 1997, S. 1038).

### 1.1.1 Schein und Ernst – Fiktion vs. Realität

Spiel zeigt sich als *distanziertes Geschehen zur Realität*. Es ist also anders als das „gewöhnliche Leben“ (Huizinga 2001, S. 16), es ist eine „Quasi-Realität“ (Heckhausen 1964), die sich z. B. durch Spielregeln auszeichnen, die in der Alltags-Realität nicht gelten. Besonders deutlich wird dies, wie Johan Huizinga (2001, S. 16) feststellt, wenn wir Kinder beim Spielen beobachten, die ihre Spielumgebung häufig verbal markieren und einführen, indem sie darauf hinweisen, dass ‚nur so getan wird, als ob‘, dass alles ‚nur zum Spaß‘ geschieht. Diese Abgrenzung des Spiels verdeutlicht, dass es auf den ersten Blick im direkten Gegensatz zum Ernst steht. Der Ernst bildet dann das ‚Außen‘ des Spiels. Der Akt der freiwilligen Teilnahme der selbstständigen Entscheidung zum Spiel als Spielhandlung, die „nicht so gemeint“ (ebd., S. 22) ist, nicht ernsthaft ist, beschreibt dabei eine Praxis, welches eine Differenz zum Ernst des gewöhnlichen Lebens markiert (vgl. Wittig 2014,

S. 162). Entweder etwas passiert im realen Leben mit Folgen und Konsequenzen und wird allgemein als real betrachtet oder es geschieht aus Spaß und im Spiel.

Am Beispiel des spielerischen Zwickens zweier Otter erklärt Gregory Bateson (1983, S. 244), dass „diese Handlungen, in die wir jetzt verwickelt sind, [nicht bezeichnen], was jene Handlungen, die sie bezeichnen, bezeichnen würden.“ Bateson stellt also am Beispiel des spielerischen Zwickens die Ähnlichkeiten mit einem ernsthaften Biss heraus. Er weist aber gleichzeitig darauf hin, dass das spielerische Zwicken nicht die gleiche ernsthafte Reaktion hervorruft, die ein tatsächlicher Biss auslösen würde. Obwohl die Mitspieler\*innen, seien es Menschen oder Tieren, das spielerische Verhalten problemlos erkennen und sich am Spiel beteiligen, wirkt es paradox, wenn man es in Worte fasst oder kommunikativ zu vermitteln versucht: „Gemäß den Regeln der Logik ist eine solche Mitteilung natürlich unzulässig“ (ebd., S. 244 f.). Anders als Huizinga, der die verbale, eindeutige Rahmung von Ernst und Schein als Möglichkeit markiert, schließt Bateson dies aus. Er stellt aber dennoch heraus, dass es einer impliziten Abstimmung auf metakommunikativer Ebene über den Rahmen des Spiels bedarf. Um das Spiel fortzuführen und zu verhindern, dass es plötzlich ernst wird, ist offensichtlich eine kontinuierliche gegenseitige Kommunikation erforderlich, um die Botschaft ‚Das ist noch Spiel‘ aufrechtzuerhalten. „Spiel [ist] ein Phänomen, bei dem die Handlungen des ‚Spielens‘ auf andere Handlungen des ‚Nicht-Spielens‘ bezogen sind oder diese bezeichnen“ (ebd., S. 245).

Spielende scheinen mehr oder weniger frei von der Verantwortung für ihre Spielhandlungen, da die moralischen Kriterien des Handelns innerhalb des Spiels ausgesetzt scheinen. Der Spiel- oder Möglichkeitsraum des ‚So-Tun-als-ob‘ zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass spielenden Personen in ihrem Handeln eine „Freiheit von ethischen Verbindlichkeiten“ (Bührmann 2012, S. 46) zugesprochen wird. Steffen Wittig (2014, S. 163) führt dazu das Beispiel an, dass „wenn beim Monopoly spielen jemand in den Ruin getrieben wird, so ist dieser jemand in Wirklichkeit natürlich nicht ruiniert.“ Außerdem werden im Spielraum Möglichkeiten eröffnet, die für das reale Leben unmöglich scheinen. Das Monopoly Beispiel von Wittig aufgreifend wäre es hier möglich, „mit im gewöhnlichen Leben vielleicht unerreichbaren Geldsummen Immobilien zu erwerben, Miete zu verlangen und seine Mitspieler (wiederum völlig ungeniert) in den Ruin zu treiben“ (ebd., S. 163). Im fiktionalen Handeln kann das umkehrbar gemacht werden, was im Ernst des Lebens unumkehrbar ist. Bezogen auf das Monopoly-Beispiel bedeutet dies, dass z. B. eine Gefängnisstrafe „unter der Bedingung dass (...) eine „Du-kommst-aus-dem-Gefängnis-frei-Karte“ gezogen wird, sofort wieder revidiert werden kann. „Im Ernst des gewöhnlichen Lebens erscheint dies – unter der Annahme der Unbestechlichkeit der zuständigen Behörden – unmöglich“ (ebd.). In diesem Szenario wird das Spiel zu etwas, das „eine von Lebenszwängen abgekoppelte Entfaltung des Menschen, einen Raum der Freiheit“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 191) darstellt. Diese abgekoppelten Entfaltungen sind dabei aber be-

zogen „auf eine (oder mehrere) Welt (oder Welten) außerhalb des Spiels“ (ebd., S. 195). Spiele sind jedoch nicht einfach Abbilder oder Widerspiegelungen der sozialen Welt. Die Bezugnahme vom Spiel auf die soziale Welt ist komplex. Dabei gibt es Spiele, die den Organisationsprinzipien der Alltagswelt gleichen, aber eben auch solche Spiele, die kein realistisches Verhältnis zu ihr aufzeigen (vgl. ebd.). Insbesondere in der paradoxalen Grundstruktur liegt, folgt man Wulf und Gebauer, das Faszinierende des Spiels. Der Charakter des Als-ob ermöglicht es für Huizinga den spielenden Personen im Spiel jemand vollkommen anderes sein zu können als im gewöhnlichen Leben: Der Mensch kann im Spiel ein völlig „anderes“ Wesen spielen und sein (vgl. Huizinga 2001, S. 22). Die Markierung eines Tätigseins als Spiel, die Abgrenzung eines Spiels von der Realität, ermöglicht das für das Spiel spezifische Verhältnis zwischen Regulierung und Freiheit. Ich konkretisiere dies im Folgenden.

### 1.1.2 Freiheit und Freiwilligkeit vs. Regulierung

Spieltheoretisch wurde die Dimension der Freiheit in Bezug auf das Spiel immer wieder hervorgehoben: „Spiel ist nie passiv, es fordert die Spontaneität heraus, das Vorwärtstreben, Elan und Disziplin zugleich ist es immer ein Schritt zur Freiheit“ (Château 1974, S. 95). Damit geht ein Verständnis von Spiel einher, welches die Aktivität der Akteur\*innen im Spiel fokussiert. „Das Subjekt gestaltet seine Spielwelt“ (Wegener-Spöhring 1995, S. 8).

In Johan Huizingas kulturtheoretischen Definition des Spiels, die Spielen nicht primär aus seiner biologischen oder psychologischen Funktionalität erklärt, sondern ausgehend von einer phänomenologischen und kulturtheoretischen Blickrichtung auf Spiel schaut, heißt es:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und dem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga 2001, S. 37).

Zunächst wird das Spiel als freiwilliges Handeln, das sich ausschließlich in Freiheit entfalten kann, beschrieben. Zugleich arbeitet Huizinga ein grundlegendes Paradox des Spiels heraus: Spiel als autonome Praxis, die sich aber einen begrenzten Freiraum erst herausbilden muss, positioniert sich zwischen Regulation und Freiheit.

Auf das Paradox des Spiels zwischen Regulierung und Freiheit geht auch Roger Caillois näher ein, in dem er zunächst vier Kategorien der Spiele: *Agon* (Wettkampf), *Alea* (Glücksspiel), *Mimicry* (Maskenspiel und Nachahmung), sowie *Ilinx*

(Rausch und Ekstase bei schwindelerregenden Körperbetätigungen) ausformuliert (vgl. Caillois 1982, S. 35 ff.). Diese Kategorien können sich vermischen, ineinander übergehen, sich ergänzen. Folgt man Caillois, reicht keine dieser Spielkategorien allein, um von einem Spiel sprechen zu können. Die beschriebenen Kategorien bewegen sich dabei auf einem Spektrum zwischen zwei Spielweisen: *Paidia* und *Ludus*. *Paidia* beschreibt das zügellose, frei improvisierte, ungebundene Spiel, welches durch die spontane Freude an der Aktivität gekennzeichnet ist, während *Ludus* als strukturiertes Tätigsein, als explizite regelgeformte, gebundene, organisierte Spielform als trainierbare Kompetenz definiert ist. Der *Ludus* entwickelt sich dabei aus den Spielformen der *Paidia* (vgl. ebd., S. 51 ff.). In den zwei Spielweisen *Paidia* und *Ludus* mit den vier Spielkategorien markiert auch Caillois, wie sich Spiel als Phänomen, welches zwischen Regulierung und Freiheit entsteht, zeigt. Er hebt damit nicht nur das konstitutive Merkmal des Spiels zwischen Regulierung und Freiheit hervor, sondern kennzeichnet dieses Wechselspiel von Regulierung und Freiheit im Zusammenspiel mit den Spielweisen und Spielkategorien als komplex.

Brian Sutton-Smith kritisiert Freiheit als idealisierende Annahme des Spiels und meint damit die Freiwilligkeit der Teilnahme. „Das Spiel Freiheitspotenziale im Sinne einer aktiven Verfügbarkeit über die Situation und das Selbst besitzt, ist auch [...] [für Sutton-Smith] unbestritten“ (Wegener-Spöhring 1995, S. 57). Nach Gisela Wegener-Spöhring (1995, S. 58) liegt das Freiheitspotenzial des Spiels zum einen in der Befreiung der Spielsituation von Zwängen sowie dessen Sinnhaftigkeit in der Situation selbst und in der Widerständigkeit des Spiels gegen die Zwecke der Realität. Demzufolge bestimmt sich Freiheit des Spiels vor allen Dingen situativ. Fritz (2004, S. 31) beschreibt „Handeln in der Spielwelt [ebenfalls als] unverbindlich in Bezug auf die reale Welt“. Auch Caillois (1982) und Huizinga (2001) betonen insbesondere den Selbstzweck und die Autonomie des Spiels. Spiele und Spielpartien können zwar Ziele haben, wie z. B. die gegnerische Mannschaft zu besiegen, drei Punkte zu erhalten, ohne den Teppich zu berühren, auf die andere Seite des Zimmers zu kommen oder eine Sandburg zu bauen. Diese Ziele liegen jedoch stets im Spiel selbst. Damit erfüllt das Spiel sich im Selbstzweck: „Die Spielhandlung wird um ihrer selbst willen ausgeführt; in der Realität würde sie als solche keinen Sinn machen“ (Wegener-Spöhring 1995, S. 7). Dem Spiel wird in der Regel ein Ziel abgesprochen, das über die gegenwärtige Tätigkeit hinausgeht und es wird oft als zwecklos betrachtet. „Das Spiel ist überflüssig (...). Es ist keine Aufgabe und steht nicht in Verbindung mit Arbeit, Pflicht und Notwendigkeit“ (Huizinga 2001, S. 16).

Spiel wird nur in einem „Freiraum“ (Wegener-Spöhring 1995, S. 7) möglich. Scheuerl (1990) beschreibt dies als frei von Zwängen. Das bedeutet, es ist frei von Sorgen, von Strafen, von Profitmaximierung, es ist „frei von Konsequenzen“ (Scheuerl 1990, S. 67), es ist ein „entspanntes Feld“ (Bally, 1975, S. 152 f., zit. nach Wegener-Spöhring 1995, S. 7).

„Außerhalb seiner selbst „produziert“ das Spiel *andererseits* „per se“ nichts. Es ist somit *weder* möglich, ein Spiel durch eine Zielsetzung aus dem Ernst des gewöhnlichen Lebens zu initiieren, noch bringt das Spiel Effekte hervor, die eine *notwendige* Auswirkung auf den Ernst des Lebens hätten“ (Wittig 2014, S. 165).

Hans Georg Gadamer (1974, S. 113 f.) ergänzt in diesem Zusammenhang: „Spiel erscheint (...) als eine Selbstbewegung, die durch ihre Bewegung nicht Zwecke und Ziele anstrebt, sondern die Bewegung als Bewegung.“ Analog dazu spricht Scheuerl (1990) vom „Spiel-zwischen“ und nicht vom „Spiel-mit“ als dem „Ur-Phänomen“: „Wirkliches Spiel liegt nicht vor, wo ich spiele, sondern wo es spielt“ (Scheuerl 1990, S. 123). Spiel ist demnach frei, nicht wegen fehlender Ursachen, sondern weil es sich von diesen abhebt. Es geschieht nicht einfach als Ergebnis einer Kausalität, sondern manifestiert sich auf phänomenale Weise. Das Hin und Her, das Wechselspiel kann nur von der betrachtenden Person selbst als Spiel erkannt werden. Daher ist Spiel bei Scheuerl „Erscheinung“ (ebd., S. 119 f.).

Christian Klager (2016, S. 43) wiederum wendet ein, dass das Spiel nicht gänzlich frei von Konsequenzen sei. „Zwar haben die Tätigkeiten im Spiel, wenn sie ein Äquivalent in der Wirklichkeit haben, nicht die gleichen Konsequenzen, da die sie umgebende Realität ja eben die des Spiels ist, (irgend-)eine Wirkung haben sie jedoch“. So können z. B. materielle und leibliche Folgen ausgemacht werden, wer beim Pokern das gesamte Hab und Gut verspielt oder beim Geländespiel stürzt, „der nimmt in der Spielsphäre Schaden; innerhalb der Regeln des Spiels, die diese Möglichkeiten des Spielverlaufes gestatten“. Denn würde das Pokern das Verlieren von großen Mengen Geld nicht erlauben, gäbe es eine Regel dagegen, genauso wie wenn es beim Geländespiel spielimmanent verboten wäre, sich zu verletzen. Hier deuten sich widersprüchliche Positionen an, die nicht zuletzt auch über den ambivalenten Charakter des Spiels begründet sind. Meines Erachtens lässt sich diese hervortretende Widersprüchlichkeit durch die Frage relativieren, wie die Beziehung eines jeden selbstständigen, autonomen Spiels zur Umwelt zu beschreiben ist. Denn Spiel findet nicht in einem „kontextlosen Vakuum“ statt, sondern ist stets bezogen auf Zeit, Raum, Umgebung etc., selbst wenn es darum geht, sich von dieser Umwelt abzugrenzen. Genau in der Frage nach der Beziehung zwischen Spiel und Umwelt liegt für mich der Kern der Ambivalenz des Spiels zwischen Regulierung und Freiheit. Mit dem Wechselspiel zwischen Regulierung und Freiheit ist unmittelbar die Frage nach Regeln im Spiel verbunden.

## Regeln

Regelwerke bieten Orientierung und Struktur, während sie gleichzeitig Raum für kreative Ausdrucksformen und Spannung schaffen, also einen Spielraum. „Jedes Spiel hat seine eigenen Regeln. Sie bestimmen, was innerhalb der zeitweiligen Welt, die es herausgetrennt hat, gelten soll“ (Huizinga 2001, S. 20). Die Regeln

setzen damit Grenzen und eröffnen gleichzeitig Möglichkeiten für Freiheit. Regeln sind konstitutiv für die Entstehung von Spiel. Wenn jemand über einen Bürgersteig geht, so verweist daran erst mal nichts auf ein Spiel. Wenn diese Person jedoch beschließt, den Weg auf dem Bürgersteig ohne zwingende Notwendigkeit balancierend an der Bordsteinkante zurückzulegen und ein Verstoß gegen diese Regeln eine Disqualifikation zur Folge hat (z. B. noch einmal von Beginn an starten zu müssen), entsteht ein Spiel. „Spiel ist demnach etwas das nicht notwendig ist“ (Klager 2016, S. 34). Die Freiheit innerhalb des Spiels wird jedoch nicht ausschließlich durch die Regeln festgelegt, sondern zeigt sich auch im Umgang mit ihnen: „However, the degrees of freedom that are essential to the play format, allow the children to observe a rule or not, to interpret the rule (or even change it) according to their own understanding and interests“ (Van Oers 2013, S. 192). Freiheit zeigt sich dabei nicht zuletzt als relationales Phänomen. Die Interpretation, Variation oder Veränderung von Regeln bezieht sich dabei stets auf das Wechselspiel zwischen Regulierung und Freiheit. Mit dem Kulturhistoriker Wygotski gesprochen:

„In one sense a child at play is free to determine his own actions. But in another sense, this is an illusory freedom, for his actions are in fact subordinated to the meanings of things and he acts accordingly“ (Wygotski, 1978, zit. nach Tubach 2019, S. 48).

Was jedoch von Huizinga unbedacht bleibt, ist die Tatsache, dass auch außerhalb von Spielrealitäten ebenfalls Regeln aufgestellt werden, die keiner zwingend erkennbaren Notwendigkeit folgen. Obwohl das Autofahren nur in dafür gekennzeichneten Straßen und Flächen erlaubt ist, ist es dennoch ebenfalls auf nicht vorgesehenen Flächen wie Wiesen oder Bürgersteigen *möglich*. Das alleinige Aufstellen von nicht notwendigen Regeln zur Begrenzung der Möglichkeiten kann also nicht allein ein Merkmal von Spiel sein, da viele weitere Phänomene im menschlichen Zusammenleben durch Regeln bestimmt werden, die keiner Notwendigkeit im engeren Sinne folgen. Hierzu gehört z. B. das zurückhaltende, ruhige Benehmen während einer Theatervorstellung, das Essen mit Messer und Gabel oder die unausgesprochene Vereinbarung Familienmitglieder mit dem Vornamen anzusprechen. Sie werden durch explizite oder implizite Regeln bestimmt (vgl. Klager 2016, S. 34). Diese implizit geltenden Regeln im Alltagsleben sind jedoch unabhängig von Spielen zu betrachten, obwohl soziale Sanktionen drohen können. Die Existenz von Regeln allein bestimmt also nicht über die Konstituierung von Spiel. Sanktionen drohen auch bei Regelverletzung im Spiel: „Sobald die Regeln übertreten werden, stürzt die Spielwelt zusammen“ (Huizinga 2001, S. 20). Die foulenden Fußballspieler\*innen unterbrechen die Partie ebenso wie die ertappten Falschspieler\*innen beim Pokern. In beiden Fällen wird deutlich, dass die Spielenden das Spiel mit seinen Regeln entweder gering schätzen oder gar nicht anerkennen. Beim Pokern oder Fußballspiel gelten spezifisch gemachte Regelwerke. Innerhalb