

ipf Multiversity

Primäres Spielen als Erziehungshilfe – mit besonderer Beachtung des Ursprünglichen Spiels, therapeutischer und diagnostischer Aspekte, auch in heilpädagogischen Zusammenhängen

Bachelor-Thesis

BAE Bachelor Equivalence Education (Wörter total 10660)

August 2009

Gerda Salis Gross, Kirchrain 14, CH-3232 Ins

Abstract

Nach meiner Grundausbildung als Lehrerin habe ich in einer langjährigen Arbeit an verschiedenen pädagogischen Schulen und Institutionen die Primärarbeit und Spielbegleitung, die ich heute „Primäres Spielen“ nenne, entwickelt. Diese Theses unterstützt die Vermittlung der Spiel- und Primärarbeit. Sie bietet die Möglichkeit, diese kennen zu lernen, sie besser verstehen und reflektieren zu können. Fragmentarisch zeige ich darin auf, wie ich diese Arbeit entwickelt habe. Anhand von Spielprozess-Beispielen verdeutliche ich, wie diese Arbeit sich konkret zeigen kann. Im Besonderen nehme ich Bezug zu therapeutischen und diagnostischen Aspekten und dokumentiere, wie das primäre Spielen in regelpädagogischen wie auch heil- und sonderpädagogischen Situationen eine gleichwertige Bedeutung hat. Diese Theses kann auch als Erläuterung zu meinem Bachelor-Portfolio gesehen werden. Ich beschreibe hier den dort dokumentierten Arbeits- und persönlichen Entwicklungsprozess.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Kontext	5
1.2 Grundsätzliches zur Spielarbeit	5
1.3 Ethischer Code	7
2. Primäres Spielen und sein Verhältnis zu anderen Spielqualitäten	7
2.1 Primäre Bedürfnisse und Primärarbeit	7
2.2 Das Ursprüngliche Spiel	8
2.2.1 Spielgefährte	11
2.2.2 Das Ursprüngliche Spiel in Relation zu anderen Spielformen und Situationen	12
2.3 Das Innige Spiel	13
2.4 Freies Spiel oder Frei-Spiel	14
2.5 Geführtes Spiel	16
2.6 Regelspiele und Duchesses Game	17
2.7 Förderspiele	18
2.8 Primäres Spielen	19
3. Beispiele pädagogischer Situationen	21
3.1 Eine freie Grundschule 1.-3. Klasse	21
3.1.1 Festhalten oder Offenheit der Bewegung	22
3.2 Eine vierjährige freie Sonderschule für Jugendliche von 16 bis 21 Jahren	23
4. Therapeutische Aspekte	27
4.1 Was ist Therapie?	27
4.2 Das Verhältnis der Spiel- und Primärarbeit zu Therapie	27
5. Diagnostische Aspekte	30
5.1 Was ist Diagnose?	30
5.2 Spiegelung einer Diagnose im Spiel	30
5.3 Diagnose und Spiel	33
6. Möglichkeiten des primären Spielens	34
7. Reflexion	34
7.1 Prozessreflexion	34
7.2 Lernreflexion	35
8. Fazit	36
9. Ausblick	37

In der vorliegenden Arbeit benutze ich zur besseren Lesbarkeit sowohl für weibliche wie für männliche Personen die männliche Schreibform.

1. Einleitung

1.1 Kontext

Zurzeit arbeite ich an einer Heimschule als Klassenlehrerin und als Primärarbeiterin (eine spezielle Form von Coaching in persönlicher Entwicklungsbegleitung, vgl. Johansson 2004). Letzteres mache ich in Form von Spielbegleitungen von Kindern und im Coaching von Mitarbeitern, die in Vorkommnissen mit physischer Gewalt involviert sind. In einer langjährigen Arbeit habe ich diese Primärarbeit und Spielbegleitung an verschiedenen pädagogischen Schulen und Institutionen entwickelt und nenne sie heute „Primäres Spielen“. In dieser Thesis will ich diesen Prozess beschreiben; einerseits wie das Spiel sich entwickelt hat und wie es in verschiedene pädagogische Zusammenhänge, in denen ich gespielt habe, eingebettet war – und andererseits inwiefern es eine erzieherische, therapeutische wie auch diagnostische Qualität haben kann. Mit Beispielen von Spielbegleitungsberichten versuche ich zu verdeutlichen, welche Möglichkeiten dieses Spielen in sich birgt.

Viele der hier erwähnten Schulen waren ganz oder teilweise heil- oder sonderpädagogische Einrichtungen. Das ist aber keine Voraussetzung. Spiel kann überall und immer stattfinden. Meine Rolle war entweder

- Klassenlehrerin
- Lehrerin für Ethik / Beziehungskunde
- oder Primärarbeiterin.

Als letztere arbeitete ich sowohl intern fest angestellt wie extern in Projekten angestellt.

1.2 Grundsätzliches zur Spielarbeit

Wenn ich auf diese etwa 25jährige Spielentwicklungsarbeit zurückschaue, kann ich sagen, dass sie eigentlich immer ein Gespräch war, also eine Form von Kommunikation, sowohl mit dem jeweiligen Spielkameraden, mit mir selber, wie aber auch mit einem Kreis von Menschen, die so wie ich sehr an der Spielfrage interessiert sind und diese auf ihre Weise ebenso erforschen wie ich. Es sind dies insbesondere Maria-Luisa Nüesch, Fred O. Donaldson und Torsten Grind. Sie haben

mir erlaubt, dass ich sie hier erwähne. Mit Nüesch zusammen habe ich vor allem das Freispiel und das Innige Spiel erforscht, mit Donaldson seine grosse Inspiration vom Ursprünglichen Spiel und mit Grind zusammen habe ich das Verbinden vom Spielen mit der Primärarbeit entwickelt.

Dieses Gespräch hat sehr viel zur Reflexion über mich selber wie auch zu meiner Arbeitspraxis beigetragen.

Im Primären Spielen zu sein, ist keine Methode oder Technik – es ist vielleicht mehr eine Frage des Mutes, der Bereitschaft. Ich versuche, meine Vorstellungen, Ideen und Absichten loszulassen und „nur“ offen zu sein für den Kontakt, die Begegnung mit dem Du. Aus diesem Üben heraus, das auch ich täglich neu üben muss, entsteht die Offenheit, der Raum, in dem das Spiel stattfinden kann. Ich befinde mich mit meiner Aufmerksamkeit also ganz in diesem Zwischenraum der Begegnung, des Spiels – also nicht das Du und ich als zwei getrennte Wesen mit Absichten, sondern das, was zwischen uns passiert, ist das Wesentliche. Schiffer (2006: 13) nennt diesen Raum, der nicht sichtbar, aber erlebbar ist, den Intermediärraum: „Gemeint sind die Zwischenräume, die sich im Spielen wie im Dialog und natürlich auch im spielerischen Dialog oder dialogischen Spiel eröffnen.“

Die Kinder, Jugendlichen oder auch Erwachsenen Spielkameraden sind dabei stets meine Wegweiser. Dieses Spiel ist also eine nicht-direktive Begegnungsform (Weinberger, 2007), in der ich den Spielkameraden weitgehend führen lasse.

Spiel ist eine Urkraft in jedem Menschen, die Quelle der Kreativität und des Mensch-Seins schlechthin. Ob wir uns den Zugang zu dieser Kraft bewahren, ist heute mehr und mehr in Frage gestellt. Auch bei Kindern. Und dies leider immer früher. Das dokumentieren auch Pohl (2008) und Gebauer/Hüther (2003) sehr eindrücklich. Dieses Bewusstsein wieder zu wecken und dem Spiel wieder mehr Spielraum zu bieten ist meine Hauptintention mit dieser Arbeit. Für jedes Kind. Für jeden Menschen.

1.3 Ethischer Code

Da die hier beschriebenen Spielprozesse bereits mehrere Jahre zurück liegen und ich keinen Kontakt mehr zu den entsprechenden Personen habe (alle sind inzwischen Erwachsenen), konnte ich sie nicht persönlich fragen, ob sie einverstanden sind, dass ich von ihrem Spielprozess berichte. Zur Anonymisierung habe ich alle Namen geändert. Ich erwähne auch mit keinem Namen den Ort, wo es stattgefunden hat.

2. Primäres Spielen und sein Verhältnis zu anderen Spielqualitäten

2.1 Primäre Bedürfnisse und Primärarbeit

Das Primäre ist existentiell. In unserm Innern geht es um Leben und Tod. Das bedeutet, dass wir in einer gegebenen Situation keine Wahl haben, sondern das Einzige tun, wozu wir im Moment Zugang haben. Zu den Primärbedürfnissen gehören nebst Essen, Trinken und Schlaf auch ein minimales Mass an Geborgenheit und Gemeinschaft.

Im sekundären Niveau geht es mehr um Grundsätze. Es ist nicht lebensbedrohlich. Es ist möglich, das eine oder andere zu wählen (z.B. Arbeit).

Was das Primäre und das Sekundäre voneinander unterscheidet, ist die Sprache. Im Primären denkt man in Phänomenen, man fängt einen Begriff und versucht, so viel wie möglich darüber zu verstehen, nicht nur intellektuell, sondern auch intuitiv wahrnehmungsmässig.

In der sekundären Sprache geht man von einem wissenschaftlichen Denken aus. Das beinhaltet, dass man schon weiss, oder zu wissen glaubt, was wahr, recht und richtig ist.

Diese zwei Seiten existieren parallel und sind paradox. Sie walten gleichzeitig, aber man muss den Ausgangspunkt in sich selber ändern, um dermassen verschieden und doch parallel kommunizieren und denken zu können (Johansson).

Im Primärgespräch referiere ich zu den Primärbedürfnissen meines Gesprächspartners und begleite mein Gegenüber so lange, bis es spürt, dass diese Bedürfnisse im Moment erfüllt sind und nicht mehr bedrohend wirken. Diesen Prozess nennt I.J. „Primärarbeit“. Das Ursprüngliche Spiel ist eine nonverbale Form von Primärarbeit.

Was ein Primärarbeiter in solch einem Prozess macht, nennt Johansson „Beelterung“. Sie versteht darunter eine Verhaltensweise, die man gegenüber Kindern hat, bis sie erwachsen sind. Man kann sie auch gegenüber Personen haben, die Probleme haben und in gewissen Aspekten oder Fragen unentwickelt sind - oder sich selber gegenüber. Zitat Johansson (2006: 253):

„Beelterung beinhaltet, dass die erwachsene und reife Person eine bedingungslose Behütung, Pflege und Kontrolle gegenüber dem Kind oder der erwachsenen, unentwickelten Person hat. Beelterung ist notwendig, damit eine natürliche Entwicklung und Reife entstehen kann und bei Bedarf Selbstheilung eintreten kann.“

2.2 Das Ursprüngliche Spiel

Das Ursprüngliche Spiel wird bis jetzt in keinen Beschreibungen von Formen, beziehungsweise Arten von Spielen erwähnt (vgl. z.B. Keller und Novak, 1998), ausser bei Nüesch (Nüesch, 2004). Der Begriff „Ursprüngliches Spiel“ stammt von Donaldson (Donaldson, 1993). Um diesen Begriff und die Qualität des Ursprünglichen Spiels zu verstehen, grenzt er es von allem aus, was er als „kulturelles Spiel“ bezeichnet, also von Spielen, Spielformen und Spielverhalten, die innerhalb einer Kultur von eben dieser geprägt werden. So pflegt man in jeder Kultur die ihr entsprechenden Spiele, die auch ein Ausdruck dieser Kultur sind. Das Ursprüngliche Spiel geht dem voraus. Donaldson beschreibt es folgendermassen (S.42):

„Wir beginnen mit der Sichtweise, dass ursprüngliches Spiel Leben und Leben ursprüngliches Spiel erschafft. Mit dem Wort „ursprünglich“ bezeichne ich das Spiel, das dem Menschen und seiner Kultur und damit begrifflichem Denken und erlernten Reaktionsweisen vorausgeht. Spiel ist ein Geschenk der Schöpfung, kein künstliches Kulturprodukt. Es ist Ausgangspunkt und Kraft, die alles hervorbringen. Laut Michael Adam (Adam, 1976) ist es in der Mathematik „die Form der Null, diese Abwesenheit von Zahlen, die alle Zahlenspiele ermöglicht“

Auf ähnliche Weise kann das Spiel mit der ihm zugrunde liegenden Leere oder Abwesenheit von kulturellen Kategorien und Grenzen die ganze Fülle des Lebens umfassen. Wäre es weniger, könnte es die Grenzenlosigkeit des Lebens nicht beinhalten. Die Muster, Formen und Bewegungen von Spiel sind unsere Muttersprache, die Laurens van der Post (1962) als „vergessene Sprache Gottes“ bezeichnet hat.“

Die menschliche Ausdrucksform dieser Spielqualität hat Donaldson in seiner über dreissigjährigen Forschungsarbeit vor allem von kleinen Kindern gelernt. Sie zeigten ihm zuerst, dass sie ihn auf gleicher Höhe haben wollten. Er musste also seine Grösse aufgeben und ganz zu ihnen auf den Boden.

Dieses „sich aufgeben“ und ganz offen zu sein für die Spielbegegnung ist die Grundhaltung eines Spielgefährten (siehe Abschnitt „Spielgefährte“). Sie lehrten ihn, wieder rund und weich zu werden, zu kugeln, optimal zu fallen und sich absichtsfrei dem Spiel hinzugeben. All das zeigten sie ihm in einer absoluten Leichtigkeit und Hingabe. Dieses sich Tummeln, dieses ursprüngliche Spielen, kann man am ehesten mit dem Balgen junger Katzen oder der Delfine vergleichen. Donaldson beobachtete, dass diese Urform von Spiel allen Lebewesen inne ist. So begann er, dieses gleiche Spiel mit wilden Tieren zu spielen, mit Wölfen, Bären, Delfinen, Löwen usw. Er entdeckte, dass in diesem Spiel ein Schlüssel zum Umgang mit Gewalt und Aggression ist. Es lebt eine tiefe Friedenskraft in dieser Form von Spiel.

Das Ursprüngliche Spiel ist absichtslos und immer ein Spiel, eine Begegnung mit dem andern, wo keiner besser, resp. schlechter sein kann. Der Zugang zu diesem Spiel ist allen möglich, unabhängig von Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder andern Klassifizierungen. Keiner dominiert. So wie ich einem andern Menschen begegne, mit ihm in Berührung komme, ins Spiel, ihn wahrnehme, so kann ich das auch mit einem Tier, einem Baum, einem Grashalm, den Elementen, dem ganzen Wesen Erde – immer in einer gegenseitigen Achtsamkeit.

Diese Achtsamkeit fordert mich immer wieder heraus zu einer Schulung meiner selbst: mich aller Vorstellungen und Urteile gegenüber dem Du, das ich zum Spiel einlade, zu enthalten. Dies so, dass ich persönliche Absichten, respektive mein

eigenes Wollen zurücknehme und mich diesem Du in vollster Aufmerksamkeit öffne, mich hingebe. Es ist keine Aufmerksamkeit vom Kopf, vielmehr vom Herzen her. Ein Hinlauschen, um mich so diesem anderen Wesen zu nähern, mich hineinzuspüren – bedingungslos, erwartungslos, offen für das, was mir begegnet. Ein Leitmotiv ist für mich die Anweisung Steiners (1904), dass zu dieser Hingabe an die Offenbarungen der fremden Welt eine völlige innere Selbstlosigkeit gehöre. So müsse der Mensch sich darin üben, sich selbst mit allen seinen Vorurteilen in jedem Augenblick auslöschen zu können. Solange er sich auslösche, fliesse das andere in ihn hinein, beschreibt er. Und er gibt in diesem Zusammenhang den Hinweis, zu versuchen, gegenüber Menschen seiner Umgebung sich jedes Urteil zu enthalten.

Was mir am meisten im Weg sein kann, ist der Kopf, beziehungsweise der intellektuelle Alltagsverstand, der meistens im Versuch ist, das Geschehen unter Kontrolle zu halten und gegebenenfalls zu kontrollieren, respektive zu manipulieren. So halten wir uns meistens auf Distanz. Wage ich es, so zu begegnen, wie ich es mir am meisten ersehne – ganz aus dem Herzen? Das Spiel, das Tummeln im Spiel, hilft mir, den Kontrollkopf loszulassen. Ich begegne mit meinem Körper, dem Ausdrucksorgan meiner Seele. Siehe dazu Steiner (1912: 11):

„Du wärst so, wie du vorher bist, leer ohne deinen Leib. Er gibt dir innere Fülle und Inhalt... Dieser Leib – er lebt so, dass er jetzt Ausdruck ist des seelischen Erlebens. Seine Vorgänge sind von der Art, dass die Seele durch ihn lebt, und sich in ihm erlebt.“

Der Urimpuls des Ursprünglichen Spiels ist Kontakt, Begegnung. Es gibt nur einen Weg, diesen Kontakt aufzubauen und sich über Spiel auszutauschen: von Herz zu Herz. Es ist die Grundhaltung, wie sie auch M. Rosenberg (2003: 26) in seinem Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ (GFK) beschreibt: „Die GFK hilft uns, mit uns selbst und mit unseren Mitmenschen so in Kontakt zu kommen, dass sich unser natürliches Einfühlungsvermögen wieder entfalten kann.“ So wie die GFK ein verbales Gespräch aus diesem Einfühlungsvermögen heraus anstrebt, so öffne ich mich als Spielgefährte im Ursprünglichen Spiel aus diesem gleichen inneren Hinhören für eine weitgehend nonverbale Begegnung und Kommunikation, deren Elemente hauptsächlich Bewegung, Balance und Berührung sind.

All diese unteren Sinne (Soesman, 1994) sind mit in diesem spielenden Gespräch. Steiner (1913) beschreibt, wie er so den andern in seiner Seele erlebe. Er stellt die Frage: Wie wird der Mensch? Und er hebt hervor, wie er wird, indem er seinen Leib aufbaut und ergreift, sich mit ihm verbindet als dem Ausdruck seines Wesens. In diesem spielenden Körpergespräch vermittele ich viel, viel tiefer, als ich mit Worten ausdrücken kann, weil es gelebt, gefühlt, mit allen Sinnen wahrgenommen wird. Es ist vielmehr eine Sinnesschulung als ein Körpertraining.

Wenn ich Kinder zu diesem Spiel einlade, respektive von ihnen eingeladen werde, sehe ich zu, dass ich eine gute, sichere Spielfläche habe. Das kann eine Wiese sein, ein Teppich, Matten oder Matratzen. Je sicherer dieser gemeinsame Spielplatz ist, desto unbekümmerter können die Kinder ins Spiel eintauchen.

Dieses Spiel ist jedem zugänglich. Jeder hat Erinnerungen an diese ursprüngliche Spielqualität. Leider fangen heute die meisten Kinder schon mit drei bis vier Jahren an, dieses Spiel zu vergessen. Die kulturellen Spiele nehmen Überhand.

2.2.1 Spielgefährte

Ein Spielgefährte ist ein Begleiter im Ursprünglichen Spiel. Jeder ist ein potentieller Spielgefährte. Will ich ein solcher sein, ist die Voraussetzung die Bereitschaft, die oben beschriebene innere Haltung von Offenheit, Einfühlung und Achtsamkeit einzunehmen. Wir fokussieren nicht Unterschiede, sondern das, was uns verbindet. Ein Spielgefährte sein heisst weit mehr, als sich körperliche Kompetenzen anzueignen oder Kinder professionell zu betreuen. Es geht darum, eine tiefe Beziehung zu sich selbst, zum andern und zur Welt wieder zu entdecken. Die Spielgefährtenbeziehung liegt jenseits von sozialen Rollen. Ich anerkenne den andern als ein ebenbürtiges Du. Unterschiede sind bedeutungslos.

Es reicht nicht, das alles zu wissen. Ein Spielgefährte muss den Mut haben, auf den Boden zu kommen und zu spielen. Die Ausbildung zum Spielgefährten ist ein lebenslanges Üben. Es geht dabei hauptsächlich um „Verlernen“ und „Wiederentdecken“. Damit man für sich und andere eine sichere Spielatmosphäre aufbauen

kann, in der man auch in Konfliktsituationen in einer liebevollen Achtsamkeit in innigem Kontakt bleibt.

Kontakt findet hauptsächlich durch Berührung statt. Ein Spielgefährte muss die Kunst des Berührens in hohem Mass beherrschen und wissen, wie man andere berührt, so dass er in seiner Berührung immer Liebe und Vertrauen und niemals Macht oder Ablehnung vermittelt.

Dabei schult sich der Spielgefährte nach den fünf Richtlinien:

1. Sei immer ein/e Anfänger/in.
2. Sei achtsam und präsent.
3. Bleib in Kontakt.
4. Geh runter auf den Boden. (Unterschiede aufheben und Sicherheit)
5. Lass dir und andern Zeit.

Nur so bin ich in Bereitschaft, mit Überraschungen und Veränderungen mitzugehen und in Kontakt zu bleiben. Nur so kann ich Geborgenheit, Gemeinschaft und Vertrauen vermitteln.

2.2.2 Das Ursprüngliche Spiel in Relation zu anderen Spielformen und Situationen

Diese innere Haltung des Spielgefährten kann auch zu einer Lebenshaltung werden. Im Grunde genommen kann ich allem und jedem im Sinne des Ursprünglichen Spiels begegnen. Jedes andere Spiel kann geprägt sein von dieser Qualität, aber lange nicht jedes Spiel wird in diesem Sinne gespielt.

Das balgende, tummelnde Spielen des Ursprünglichen Spiels kann eingeflochten werden in andere Spielformen, wie z.B. in das freie Spiel (vgl. Caiati, o.J.) oder das Bewegungsspiel (vgl. Beins, 2007). Obwohl man sich im Ursprünglichen Spiel sehr viel und sehr lebhaft bewegen kann, ist es mehr als das reine Bewegungsspiel, bei dem es um ein Entdecken und Erlernen der eigenen physischen Möglichkeiten oder ein Ausleben des Bewegungsdranges (vgl. Nüesch, 2004) geht.

Zum Ursprünglichen Spiel gehört nebst der Bewegung – die übrigens auch ganz minimal sein kann – immer der Kontakt und die Berührung. Es ist geprägt von einer Innigkeit, wie wir sie bei Kindern wahrnehmen können, denen wir Zeit und Raum zulassen, damit sie ganz aus ihrer Tiefe heraus spielen, ihr Innerstes ausdrücken können.

2.3 Das Innige Spiel

Nüesch (2004) beschreibt diese Form von Spiel als das „Innige Spiel“. Zitat:

„...jene Art von Spiel, in dem das Kind sein innerstes Wesen zu zeigen wagt. Ich nenne es „inniges Spiel“ oder „Spiel, das aus der Tiefe kommt“. Es ist kostbar und wird immer seltener. In den Kindern ist es immer anwesend, oft verschüttet und wartet untergründig sehnsüchtig darauf, dass es gelebt werden kann.“

Sie unterscheidet dabei das „normale“ innige Spiel vom „speziellen“ innigen Spiel. Das Kind schöpft in beiden Formen aus seiner inneren Tiefe. Diese beiden Formen sind damit gleichwertig, meint Nüesch. Als „normales“ inniges Spiel bezeichnet sie das Spiel, das das Kind allein oder mit andern zusammen „einfach so“ aus seiner Freude und Lust am Spielen spielt. Unter dem „speziellen“ innigen Spiel aber versteht sie ein Spiel, das seinen Ursprung in einem Leidensdruck hat, der die Fantasie des Kindes ungewöhnlich stark in Fahrt bringt, oft ungewöhnlich stark. Es wirkt wie ein Ventil, und als Spielbegleiter ist man eine Art „Wächter-Helfer-Freund“, der dem Kind Sicherheit garantiert.

Wichtige Bedingungen für eine solche Spielbegleitung sind laut Nüesch (2004: 49):

- die Initiative geht vom Kind aus
- das Kind führt
- keinerlei moralische Urteile abgeben
- sich selbst ganz zurücknehmen und doch total dabei sein
- völliges Vertrauen haben in die Heilkraft des Spiels
- grossen Respekt vor der Würde des Kindes haben
- sich innerlich verneigen vor der weisen Führung des Geschehens
- den Humor nie verlieren

Als Spielbegleiter gilt es immer wieder nachzuprüfen, ob man auf der Spielebene ist.

Man hat sie verloren, wenn

- man in Gedanken woanders ist
- man negative Gedanken dem Kind gegenüber hat
- man wütend wird
- das Kind aggressiv ist gegen einen
- das Kind einen tyrannisieren will
- das Kind auf Ideen des andern angewiesen ist
- das Kind lustlos, lahm ist und eigentlich nicht will
- das Kind total überdreht ist

Ob im „normalen“ oder im „speziellen“ innigen Spiel – solches Spielen ist nur möglich, wenn es ganz dem freien Willen des Kindes, ganz seiner eigenen Initiative entspringt. Es kann niemals erzwungen oder erwartet werden. Als Erwachsene können wir aber Bedingungen schaffen, damit solches Spielen für das Kind möglich wird.

2.4 Freies Spiel oder Frei-Spiel

Als freies Spiel oder Frei-Spiel bezeichne ich alles Spielen, das ganz aus dem Impuls des Kindes entsteht und keinen Regeln oder Normen folgt. Ob draussen oder drinnen, alleine oder mit andern zusammen ist es oft geprägt von der oben beschriebenen Innigkeit. Es ist weder angeleitet noch geführt und möglichst auch nicht beobachtet. Es baut sich ein unsichtbarer, aber sehr wohl spürbarer Spielraum auf, eine Spielatmosphäre, und in diese eingehüllt findet das Spiel seinen Lauf.

Kinder werden heute mehr und mehr in einen geplanten, klar strukturierten Alltag einprogrammiert. Nach der Schule, respektive dem Kindergarten stehen nebst den Hausaufgaben weitere beaufsichtigte Aktivitäten wie Sporttraining, Instrumentalunterricht usw. auf dem Stundenplan. Die Zeit, wo die Kinder unbeaufsichtigt frei spielen können – das heisst tun und lassen, was sie wollen - schrumpft auf einen minimalen Raum zusammen. Das freie Spiel, das für die gesunde Entwicklung des Kindes eigentlich dessen Hauptbeschäftigung sein sollte,

wird an den Rand gedrängt. Eingeklemmt zwischen allen geplanten Tätigkeiten geht ihm oft der Atem aus.

Pohl (2008: 40) betont: „Kinder brauchen das freie Spiel, ob drinnen oder draussen, um ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern, sie brauchen Erfahrungen aus erster Hand, Sie brauchen Geheimnisse.“

Sie hebt sehr eindrücklich hervor, wie dieses Frei-Spiel oft mit Geheimnissen verbunden ist, wie es geradezu die Nicht-Präsenz des Erwachsenen verlangt und wie früher Erwachsene dort nichts verloren hatten, wo Kinder spielten. Auf der einen Seite haben in unserer Gesellschaft heute viele Kinder ihr eigenes Zimmer, auf der andern Seite aber ist ihr Eigenraum, in dem sie im freien Spiel ihre Entdeckungen und Abenteuer machen, ihre Grenzen testen und ihre Geheimnisse pflegen können, sehr eingeschränkt.

Im Schwedischen gibt es zwei Wörter für den Ausdruck „Spiel“: „spel“ und „lek“. „Spel“ umfasst alles Spielen, bei dem es im weitesten Sinne um „Regeln“ geht, also zum Beispiel Fussball, ein Instrument spielen, ein Kartenspiel, usw. Beim „lek“ aber ist es offen, was passieren wird. Will ein Kind mit einem andern spielen, so fragt es: „Sollen wir leka?“ Was passieren wird, weiss keiner, aber dass Spiel stattfinden wird, ist gewiss – vorausgesetzt man findet den Kontakt zu einander und kann in diese oben genannte Spielatmosphäre eintauchen. Und dann verschwindet alles andere, wird unbedeutend. Man ist im Spiel. Oft ist es ein kleines, meist unbewusstes Ritual, das einen ins Spiel eintauchen lässt: ein bestimmter Ort, eine gewisse Bewegung, ein Hüpfen oder Springen oder Singen, ein Schauen, ein still werden... Ich kann mich erinnern, wie ich aus dem Haus sprang, um die Ecke, und dann war da wie eine unsichtbare Schwelle. War ich da rüber, so tauchte ich ein in die Dimension des Spielens.

Genauso wie ich ins Spiel eintauche, kann ich auch wieder aus ihm heraustreten. In einer Spielepisode beschreibt Donaldson (2004: 32) diesen Moment dieser Auflösung folgendermassen:

„Auf dem Rückweg sind wir beide still. Auch wenn meine Füsse fest die Erde berühren, gehe ich, als schwebte ich in der Luft. Dann beginne ich mich zu fragen, was passiert ist. Und genau diese Frage ist wie eine Stecknadel, die das Erlebnis platzen lässt. Plötzlich gehe ich wieder auf der Strasse und betrachte Häuser und Bäume.“

Donaldson (2004: 28) beschreibt diese Dimension des Spielens:

„Als Spielgefährte bin ich nicht abhängig von den Regeln, nach denen ich ansonsten lebe, und diese Unabhängigkeit macht mich frei, tiefere Regeln zu achten, die wir im gesellschaftlichen Rahmen nicht umsetzen können. Spiel ist nichts Neues. Dieses kosmische Spiel existierte schon vor Anbeginn allen Lebens. Jede menschliche Geburt – tatsächlich die Geburt jedes Lebewesens – ist Ausdruck dieses Lebensspiels.“

2.5 Geführtes Spiel

Überall wo ein Spiel geführt ist, fällt es viel, viel schwerer, in die oben beschriebene unwillkürliche Spielatmosphäre einzutauchen, besonders wenn diese Führung mit einer bestimmten Absicht verbunden ist, zum Beispiel die Kinder zu beaufsichtigen, sie etwas zu lehren oder zu fördern. Das ist dann eben kein „lek“ mehr, sondern „spel“. Leider verstehen heute sehr viele Pädagogen, Eltern und Erwachsene überhaupt spielen nur noch im Sinne von „spel“. Spiel bedeutet dann, eine unterhaltende Form zu finden, damit die Kinder etwas lernen (meistens im Sinne von Wissen aneignen), üben oder einfach beaufsichtigt werden.

Sicher kann es auch in einem geführten Spiel gelingen, in die absichtsfreie Spielatmosphäre einzutauchen. Das fordert aber vom Spielführer ein klares Bewusstsein über diesen Unterschied und das Vermögen, sich selber dafür zu öffnen, einzutauchen und die andern dadurch mit einzuladen. Oder er ist einer der wenigen erwachsenen Menschen in unserer Gesellschaft, der sich das tatsächlich bewahrt hat und es selbstverständlich lebt.

Als ich an einer Schule für Jugendliche arbeitete, hatte ich unter anderem die Aufgabe, im Turnen mitzuhelfen. Die meisten Jungs wollten halt unbedingt Fußball spielen. Die Erfahrung zeigte aber, dass spätestens nach fünf Minuten der erste Konflikt sprühte und die einen oder andern wütend oder gar weinend das Feld verliessen. Im Lebenskunde-Unterricht hatten wir uns mit diesen Schülern oft mit der Spielfrage beschäftigt. So fragten wir die Schüler, ob wir nicht Fußball „leka“ könnten statt „spela“. Die Regeln wurden aufgelockert, alle sollten mit sein können, so dass jedem wohl war, jeder bekam den Ball. Schon nach kurzem waren sogar die härtesten „Spelar“ (Spieler) bemüht, die Gruppen im Gleichgewicht zu halten und wir konnten konfliktlos eine Stunde lang spielen, sogar viel lebhafter und spielerischer

als vorher. Auch die zurückhaltendsten Schüler, die sich vorher geweigert hatten, mitzuspielen, wagten sich jetzt auf das Spielfeld. Sie bekamen auch den Ball zugespielt und hatten alle Zeit der Welt, die sie brauchten, um ihn weiter zu kicken. Sicher gab es manchmal solche, die wieder aus dem „lek“ heraus fielen und anfangen zu kämpfen. Aber ich staunte immer wieder, wie schnell sich das wieder einrenken konnte, weil das Fussball „leka“ allen offensichtlich mehr Freude machte als das „spela“. Obwohl sie zwei Gruppen waren, machten sie jetzt etwas *miteinander* und nicht *gegeneinander*.

Interessant und berührend war auch, zu beobachten, wie unterschiedlich die Jugendlichen sich *nach* diesem Unterricht zu einander verhielten. Waren wir im „spel“, so konnten die aufgeflamten Konflikte noch bis in den nächsten Tag hinein oder auch eine ganze Woche lang dominieren. Oft waren es ja Konflikte, die sowieso untergründig schwelten. Waren wir im „lek“, so waren sie zwar meistens müde, aber zufrieden, lachten und scherzten auch, umarmten sich, machten ab, wann und wo sie sich nach der Schule treffen wollten usw. Ihre Konflikte nahmen nicht mehr allen Raum ein.

2.6 Regelspiele und Duchesses Game

Der Käfig sucht sich einen Vogel. (Kafka 2002: 231)

Alle Regelspiele sind im Grunde genommen kulturelle Spiele, die nicht von Kindern sondern von Erwachsenen herkommen und im weitesten Sinne Grundstrukturen und Verhaltensweisen der jeweiligen Kultur vermitteln (siehe Donaldson 2004). Die jeweiligen Regeln eines Spiels können sehr klar und streng sein (zum Beispiel: Schach, Basketball) oder flexibel, so dass sie lediglich einen beweglichen Rahmen bieten (zum Beispiel: Verstecken spielen). Sobald aber Regeln gegeben sind, besteht sehr leicht die Gefahr, dass das Spiel zu einem Kampf wird. Das ist abhängig davon, ob die Spieler so anspruchslos und entspannt sein können, dass sie die oben genannte Spielatmosphäre auch im gewählten Regelspiel bewahren können, oder ob sie ihre Mitspieler als Rivalen und Konkurrenten betrachten und das gemeinsame Spiel als eine Kampf- und Machtübung ansehen, sozusagen als ein Training für die Leistungsgesellschaft.

Ein solches Spielen hat nichts mehr mit dem Primären zu tun. Es bezieht sich ganz auf sekundäre Bedürfnisse.

Wo das Regelspiel auf die Spitze getrieben wird, prägt Donaldson (2004: 101) den Begriff „The Duchesses Game“ (das Spiel der Herzogin) und beruft sich dabei auf die Figur der Herzogin in der Geschichte „Alice im Wunderland“ von Lewis Carroll. Die Moral dieser Herzogin ist: „Je mehr mir gehört, desto weniger gehört dir.“ Dieses Spiel, schreibt Donaldson (2004: 101)

„...kann überall und jederzeit gespielt werden, mit Bällen, Gewehren, Worten, auf Sportplätzen, in den Sitzungssälen der Unternehmen, in der Politik, auf internationalen Kriegsschauplätzen, in Wohnzimmern, auf Autobahnen, in Klassenzimmern und auf Spielplätzen.“

Dabei geht unser Grunddenken von Wettbewerb aus, in welchen gesellschaftlichen Bereichen auch immer: im Sozialen, im Wirtschaftlichen, im Rechtswesen, in der Pädagogik, der Wissenschaft usw. Vielen von uns ist diese Verhaltensweise des „Duchesses Game“ schon so tief einverleibt, dass wir überzeugt sind, die Welt *sei* so und könne nur so funktionieren. Dann können wir gar nicht mehr sehen, dass wir eigentlich immer eine Wahl haben.

2.7 Förderspiele

Um gerade diesem „Duchesses Game“ zu dienen und dem immer stärkeren Leistungsdruck unserer Gesellschaft gerecht zu werden, hat sich in den letzten Jahren ein wahrer Boom von so genannten Förderspielen entwickelt. Bei diesen Spielen werden die Kinder auf scheinbar „kindgerechte“ Weise so früh wie möglich für das „Duchesses Game“ und die damit zusammenhängende Wissens-Konkurrenz getrimmt. Wer dabei am meisten gewinnt, ist sicher die Spielzeugindustrie. Es ist sehr fragwürdig, wie weit diese Spiele Kinder wirklich fördern oder eben etwas in der Offenheit ihrer Möglichkeiten zuschütten oder gar verderben.

Nüesch (2004: 109) meint dazu:

„Schon im zartesten Alter wird gefördert und die Mütter vergleichen fleissig die „Leistungen“ ihrer Sprösslinge. Diese Haltung entspricht einem sehr materialistischen Weltbild und alles, was einem solchen Weltbild entspringt, widerspricht dem Wesen des kleinen Kindes zutiefst.“

Sie beschreibt die Eigenschaften des kleinen Kindes wie Zärtlichkeit, Enthusiasmus, Unmittelbarkeit, Durchlässigkeit, Ehrlichkeit, Friedlichkeit, Freude, Humor, Willenskraft nebst vielen andern. Sind das nicht alles Eigenschaften, nach denen wir Erwachsenen uns sehnen? „Und was bringen wir ihnen bei? Ehrgeiz! Die unkindlichste Eigenschaft, die es gibt. Echtes Spiel kennt keine Gewinner und Verlierer, kein besser oder schlechter!“ schreibt Nüesch (2004: 109).

All diese Spiele haben nichts mehr mit der ursprünglichen Qualität des kindlichen Spiels, von Spiel überhaupt, zu tun. Auch sie sind „games“, ein „match“, wie Schiffer (2001) es im Unterschied zu „play“ auch nennt. Sie entsprechen ganz dem sekundären Denken. Die primären Bedürfnisse des Kindes werden dabei nicht nur nicht beachtet, sondern oft in einem hohen Mass missbraucht und vergewaltigt.

2.8 Primäres Spielen

Das primäre Spielen entspricht ganz der Qualität und den Ausdrucksformen des Ursprünglichen Spiels. Es ist mir an dieser Stelle dennoch wichtig, diesen neuen Begriff des „Primären Spielens“ zu konstituieren, weil ich in einem primären Spielverlauf mich dem Bedürfnis des Kindes folgend auch aus der von Donaldson beschriebenen *Form* des Ursprünglichen Spiels („Original Play TM“), wie er das in seinen Kursen und Ausbildungen pflegt, wegbewegen kann. Es kann Übergänge geben in ein freies Rollenspiel, in ein „eine Geschichte spielen“, „ein Erlebnis spielen“ oder auch in eine rhythmische Handarbeit.

Das Kind führt das Spiel immer aus seinen primären Bedürfnissen heraus. Als Spielgefährte versuche ich, diese zu verstehen und ihnen den Raum zu geben, den sie brauchen. Diese primären Bedürfnisse sind sozusagen der rote Faden im Spielprozess. Wie in der traditionellen Spieltherapie bin ich in einer nicht-direktiven Haltung gegenüber dem Kind (vgl. Weinberger 2007).

Das primäre Spielen hat die Innigkeit des innigen Spiels, oft die Intensität des „speziellen“ innigen Spiels. Es hat auch die Offenheit des freien Spiels, da ich ja als Spielgefährte selber ganz mit ins Spiel eintauche und mich nicht kontrollierend oder beobachtend ausserhalb des Spiels befinde. Passiert es mir, dass ich mitten im

Spielverlauf Beobachter werde, fällt leicht das ganze Spiel zusammen. Ich habe dann die Spieldimension verlassen und bin in einem sekundären Denken (siehe dazu auch den Spielbericht auf Seite 31).

Während ich im Spiel bin, bin ich in einem intensiven Wahrnehmungsprozess, der ja immer geprägt ist von meinen Erfahrungen und meinem Bewusstsein. Es ist aber kein Wissens-Bewusstsein, sondern eine offene sehr achtsame Präsenz. Im Schwedischen gibt es auch dafür ein sehr schönes Wort: „närvaro“. Das bedeutet so viel wie nahe sein, an-wesend sein, ganz dabei sein. Niemals kann während dem Spiel eine Reflexion stattfinden. Das kommt danach und ist in Form einer Rückschau ein ebenso wichtiger Teil des Prozesses wie das Spielen selber. Diese Reflexion ist nicht nur Verarbeitung und Verstehen des Geschehenen, sie ist auch eine Danksagung, dass ich da teilhaben durfte und eine Vorbereitung auf die nächste Spieleinladung.

Wenn ich diese Qualität des primären Spielens wirklich kenne und ein Bewusstsein dafür habe, das heisst sie erlebt, gelebt und sie mir einverleibt habe, kann ich auch in ein geführtes Spiel oder Regelspiel etwas von ihr einfließen lassen. Ich habe aber nicht so oft erlebt, dass in solchen Spielen die gleiche Intensität an ursprünglicher und primärer Spielqualität möglich ist, wie im freien Spiel. Voraussetzung ist auch, dass kein Erwachsener mit einem sekundären Denken, beziehungsweise Handeln stört. Immer wieder begegnen mir Erwachsene, die wirklich mit heller Freude so spielen *möchten* und oft auch glauben, es zu *tun*. Bis jetzt sind mir leider nur wenige begegnet, die ohne sich mit diesen Gedanken auseinandergesetzt zu haben, wirklich im Spiel waren. Es fällt uns gar nicht so leicht. Spiele ich aus eigenen Bedürfnissen heraus und nicht absichtsfrei, ist es fraglich, wie weit ich das Primäre wahrnehmen und mit ihm im Spiel sein kann.

Um wirklich in die Spieldimension einzutauchen, genügt es nicht, sich lebhaft und begeistert zu bewegen. Wie bereits erwähnt, geht es mehr um eine innere Beweglichkeit, Achtsamkeit und Präsenz.

Johansson (2006: 264) versteht unter „Primärspielen“:

„...das Spiel, das ohne Anlass anfängt und fortschreitet, solange es Spass macht und dann aufhört.

Als Kind kann es Kuckuck sein, Dinge verstecken, Davonlaufen, Hinterherjagen, Einfangen, Küssen und Umarmen. Als ein wenig älter kann es Baden, im Sand graben, Hüpfen und Klettern sein.

Als Jugendlicher wird dieses Spiel zur Eintrittskarte zum Geschlechterspiel, Verliebtheit, Passion und Verlangen.

Als Erwachsener kann es der Umgang mit wichtigen Primärpersonen sein und Dinge tun, die Spass machen, seine Kinder unterhalten, ein Buch lesen, einen langen Spaziergang machen, erforschen oder verschiedene Dinge sammeln.“

Wichtig ist auch hier klar zu verstehen, dass nicht jedes „Kind unterhalten“, „Buch lesen“ usw. ein Primärspiel ist. Entscheidend ist, dass das was ich tue, eine Art Kommunikationsbrücke ist, so dass ich mit mir selber, mit dem Primären in mir, in Kontakt bin. Nur dann kann ich auch dem Du und der Umgebung so begegnen, dass ich auch dort das Primäre wahrnehme und so in einer echten Kommunikation sein kann – eben im Spiel!

3. Beispiele pädagogischer Situationen

3.1 Eine freie Grundschule 1.-3. Klasse

Von einer Elterninitiative wurde an mich die Frage gestellt, ob ich im Anschluss an einen freien Kindergarten eine kleine freie Schule aufbauen könnte. Die Hauptorientierung waren die Grundgedanken Rudolf Steiners zur Erziehung des Kindes und dessen Schulgestaltung. Ich war auch mit in einer Forschungs-, Austausch- und Übungsgruppe zu Fragen des bewegten Klassenzimmers und der Intuitiven Pädagogik. Ebenfalls pflegten die Kindergärtnerin und ich bereits seit Jahren eine Forschungsarbeit zum kleinen Kind und dessen Spiel.

Vor der Schulgründung war ich Mitarbeiterin im Kindergarten gewesen. Bei der Schulgründung begann ich mit vier Erstklässlern und hatte schliesslich zehn Kinder in der 1.-3. Klasse. Ein Kind war behindert im Rollstuhl mit einem Hydrocephalus, ein Kind hatte autistische Züge und zwei ein ausgeprägt hyperaktives Verhalten. Die Kinder hatten zum Teil einen weiten Schulweg. Das Zusammentreffen am Morgen war immer geprägt von einer Phase des freien Spielens. Da konnte ich sehr gut sehen, wie es den Kindern ging und was sie beschäftigte. Ich war dabei zwischen

ihnen tätig mit einer rhythmischen Handarbeit, zu der wir uns schliesslich alle versammelten. Daraus entwickelte sich unser gemeinsamer Arbeitstag.

Bereits im Kindergarten hatten wir das Balgen und Tummeln mit den Kindern gepflegt, allerdings noch in etwas anderer Weise und aus einem anderen Bewusstsein, als ich es heute habe. Das Balgen, wie auch das Element Spiel überhaupt, lebte auch in der Schule weiter. Ich stand damals in einer Zusammenarbeit mit einem Heilpädagogen, der das Balgen auch pflegte, es aber mit bestimmten Übungen, die unter anderem auch dem sich Durchwinden durch den Geburtskanal gleichen, viel ausgeprägter führte. In dieser Zusammenarbeit habe ich viel über die Art des sich Bewegens, des Fliessens und Strömens, über die Qualität der Lebenskräfte gelernt (siehe dazu auch Schwenk 2003).

Dennoch erlebte ich auch immer wieder eine Begrenzung. Das habe ich vor allem an den Kindern abgelesen. Sie haben mir gezeigt, wo die Bewegung, der Fluss des gemeinsamen Tages stimmte und wo er staute oder gar stockte. Ich verstand schliesslich, dass etwas in der Art, wie wir mit den Kindern balgten, noch nicht stimmte.

3.1.1 Festhalten oder Offenheit der Bewegung

Der Heilpädagoge pflegte auch das Festhalten wie Prekop (Prekop 1989) es praktiziert. Die Kinder hatten mir schon damals gezeigt, dass das der Qualität des ursprünglichen Spiels zutiefst widerspricht. Wirklich verstanden habe ich es aber erst später in der Begegnung mit Donaldson, der niemals festhält.

Ein Mädchen war von der 1.-3.Klasse, also als sieben- bis zehnjährige mit in der Kindergruppe. Es hatte eine sehr dramatische Kindheit erlebt und zeigte eine grosse Zurückhaltung im Zusammenhang mit Berührung. Es schwankte zwischen einem sehr lebhaften, dominanten, oft auch aufdringlichen Verhalten und einer verschlossen-trotzigen, oft auch depressiven Stimmung, geprägt auch von tiefen Selbstzweifeln, Scham- und Schuldgefühlen. In dieser kleinen Gruppe wuchs ihr Vertrauen dennoch erstaunlich schnell. Nachdem ihr Spielverhalten am Anfang vor

allem ein wildes, Aufmerksamkeit heischendes Herumrennen war, konnte sie mehr und mehr in ein primäres Spielen eintauchen, oft stundenlang, mit roten Wangen und leuchtenden Augen. Im Balgen war sie zurückhaltend und sehr bedacht, dass sie nicht festgehalten wurde. Menschen gegenüber, die das versucht haben, hat sie heute noch ein grosses Misstrauen.

Wir können nie wissen, was ein Mensch alles erlebt hat, müssen aber immer die Achtung dafür bewahren. Deshalb ist es von grundlegender Wichtigkeit, dass niemand zum Spielen gezwungen wird und das Spiel niemals „festgehalten“, das heisst blockiert wird. Die Offenheit für den Weiterfluss muss immer gewährleistet sein. Sonst ist es kein Spiel mehr.

Das primäre Spielen greift niemals in den freien Willen des Du ein, weil es auf Vertrauen basiert, auf der Ebenbürtigkeit. Wir sind von „gleicher Geburt“, keiner bestimmt und dominiert über den andern. Sicher kann ich einen Impuls geben, aber der andere ist frei, ihn anzunehmen. Spiel ist *immer* eine Einladung.

Am Hellinger-Institut in Stockholm habe ich selber an einem Festhalte-Kurs bei Frau Prekop, die ich sehr schätze, teilgenommen, weil ich von ihr selber hören wollte, wie sie damit umgeht. Für das oben beschriebene Mädchen und viele andere Kinder, die heute erwachsen sind und sehr differenziert über ihr Erleben dabei erzählen können, stimmt das Festhalten nicht. Sie haben mir im Spiel einen anderen Umgang gezeigt, so dass ich auf das Festhalten ganz verzichte zu Gunsten vom Spiel.

3.2 Eine vierjährige freie Sonderschule für Jugendliche von 16 bis 21 Jahren

An dieser Waldorfschule arbeitete ich zuerst als Fach- und Klassenlehrerin, später als Sonderpädagogin mit Spiel- und Primärarbeit. Es war eine kleine Schule mit etwa 15 Kollegiumsmitgliedern (Lehrer, Werkstätten, Verwaltung), an der wir versuchten, etwa 30 Jugendliche mit sehr individuellen Schwierigkeiten und Bedürfnissen über die Schwelle von ihrer Kindheit ins so genannte Erwachsenenleben zu begleiten.

Fast von Jahr zu Jahr zunehmend waren wir mit der Gewaltproblematik und der Thematik der Sexualität konfrontiert. Basierend auf der Spiel- und Primärarbeit wurde mir sukzessive die Begleitung und Betreuung der Jugendlichen in diesen Fragen zugeteilt. Dies einerseits in Form einer festen Wochenstunde Ethik/Lebenskunde mit jeder Klasse (bei Bedarf auch aufgeteilt in Mädchen- und Jungengruppen), einer Spezialbetreuung von einzelnen Schülern (Primärarbeit, Spielbegleitung im Einzelspiel), Coaching von Schülern und Mitarbeitern, Spielgefährte im Ursprünglichen Spiel mit Klassen und Gruppen, manchmal auch die ganze Schule miteinander (Lehrer und Schüler), zum Beispiel wenn Fred Donaldson zu uns zu Besuch kam.

Zu einem grossen Teil arbeitete ich da mit meinem Spiel- und Primärarbeitskollegen zusammen. Das war sehr fruchtbar, da wir im gemeinsamen Vor- und Nachgespräch uns gegenseitig beeltern konnten. Diese Reflexion war sehr aufschlussreich für unsere gemeinsame Arbeit sowie unsere persönliche wie professionelle Entwicklung.

Da ich wusste, dass das Wichtigste für die Schüler in den Zwischenräumen (Pausen ec.) passierte, war ich oft in diesen Momenten zwischen und bei ihnen. Ein Beispiel:

Max kam zu uns, nachdem er wegen seiner Tobsuchtsausbrüche an mehreren Schulen rausgefallen war. Damals lebte er allein mit seiner Mutter, einer alkoholgewohnten, unsicheren Frau. Inzwischen war er 20 Jahre alt und das zweite Jahr an unserer Schule. Mit drei seiner Schulkameraden wohnte er in einem kleinen Schulheim unserer Schule. Es fiel diesem grossen, schlanken Jüngling alles andere als leicht, sich im Schulalltag in einer Gruppe zu integrieren, obwohl ihm das Gemeinschaftsgefühl mit seinen Kameraden unendlich wertvoll war und ein tiefes Bedürfnis in ihm erfüllte.

Eines Tages hatte er im Wohnheim wieder einen Tobsuchtsausbruch, in dem er auch seine Mitschüler massiv bedrohte. Die vier anwesenden Erwachsenen konnten ihn erst nach drei Stunden beruhigen. Die Folge war, dass er nicht mehr länger dort wohnen konnte. Einmal mehr musste er gehen – diesmal zurück zu seiner Mutter, von wo aus er dann zu unserer Schule pendelte.

Etwa sechs Wochen später besuchten wir mit der ganzen Schule eine Theatervorstellung. Als wir zurückkamen, hatten wir noch eine halbe Stunde Zeit bis zum Mittagessen. Für viele dieser Schüler war es ein Unsicherheitsmoment, wenn der Alltag nicht in seinen gewohnten Bahnen verläuft. Mit dem Kleinbus der Schule kamen wir nun gruppenweise zur Schule zurück, zuerst acht Schüler und ich. Ein paar Schüler folgten mir ins Klassenzimmer. Die andern waren noch im Aufenthaltsraum, der durch einen Flur mit dem Klassenzimmer verbunden war.

Plötzlich hörten wir einen Riesenkrach und Schreie. Rolf kam ins Klassenzimmer gerast, mit schreckgeweiteten Augen, verzweifelt nach einer Fluchtmöglichkeit suchend. Hinter ihm her Max, in totaler Raserei und wild schreiend: „Ich bringe dich um!“ Mit einem Satz sprang er Rolf an die Gurgel. Alle andern Schüler standen wie gelähmt da und schrieten: „Er bringt ihn um, er bringt ihn um!“ Sie alle erinnerten sich noch sehr wohl an Max' Ausbruch im Wohnheim. Sie waren sich absolut bewusst, welch enorm unbändige Kraft er entwickeln konnte, wenn er so wütend war wie jetzt.

Im selben Augenblick wusste ich auch: wenn ich jetzt Bezug nehme auf das, was er sagt und tut, habe ich keine Chance. Wie kann ich jetzt den Zugang zu ihm, die Spielgeste finden? – So richtete ich meinen Fokus ganz auf sein Herz. Auf nichts anderes als seine Essenz, auf das verzweifelte, hoffnungslos innere Kind in ihm. Und ich versuchte, mit ihm ins Spiel zu finden.

Langsam aber klar ging ich auf die beiden zu, meine offene, empfangende sowie gebende Hand den beiden zugewendet. Sanft berührte diese Hand Max am Arm, mit meiner vollen Aufmerksamkeit in diese erste Berührung. Leise, fast mehr nur in Gedanken sagte ich: du darfst loslassen. Völlig verwundert staunte er mich einen kurzen Augenblick lang an und liess tatsächlich los. Dieser Augenblick genügte, damit ich den ebenfalls völlig verwunderten Rolf etwas zurück stossen konnte. Jetzt stand ich selber Max gegenüber, noch immer mit meiner Hand seinen Arm berührend in Kontakt mit ihm.

Aber die Schüler um uns schrieten immer noch wie in Bann geschlagen: „Er bringt dich um!“ Und Max, sozusagen gezwungenermassen, viel zurück in sein Attackengefühl. Schon pressten seine Hände meinen Hals zusammen und er schrie: „Ich bringe dich um!“ – gehorsam der Überzeugung der Menge folgend. Mir wurde

klar, dass im ganzen Geschehen jetzt nicht Max das Hauptproblem war, sondern die schreienden Mitschüler, die ihm permanent einprägten, dass er mich umbringen würde.

Max stand mit dem Rücken gleich zu der offenen Tür. Ich legte jetzt beide meine Hände an seine Arme, in einer sanften, aber sehr klaren Berührung. Dabei flüsterte ich immer wieder leise: „Du kannst loslassen“ – wie ein Mantra, mehr zu mir selber als zu ihm, um ganz in Kontakt zu bleiben, in dieser Begegnung, dieser Berührung, dieser bedingungslosen Nähe, diesem Spiel. Auch er wiederholte stereotyp sein Mantra: Ich bringe dich um – aber mehr und mehr vom Schreien in einen monotonen Ton übergehend. Sein Griff war wie ein Ring um meinen Hals. Wie in seiner Stimme hatte auch hier sein Druck nachgelassen. So begann ich langsam zu gehen, schob ihn sozusagen durch die offene Tür in den Flur hinaus und drückte mit einem Fuss die Türe zu. Ich hörte noch, wie ein Schüler die Treppe herunter sprang, wohl um Hilfe zu holen.

Meine Aufmerksamkeit war immer noch ganz auf Max' Herz gerichtet. Seine Hände umklammerten immer noch meinen Hals, aber sie pressten nicht mehr. Er hielt mich einfach, sehr liebevoll sogar und flüsterte: Ich töte dich. Langsam, spielerisch, so dass er in seiner Bereitschaft ganz mitfolgen konnte, glitten meine Hände an seinen Armen hoch und berührten, streichelten jetzt seinen Hals – da, wo er mich festhielt. Plötzlich kam jemand die Treppe heraufgesprungen. Es war sein Klassenlehrer, der inzwischen auch angekommen war. Im selben Augenblick wurde Max' Stimme wieder hart und er presste die Hände zusammen. Wieder spürte ich: das Problem war nicht Max, sondern die Angst und das Benehmen der Menschen um ihn herum. Langsam löste ich die eine Hand von Max und wendete sie offen der Richtung zu, aus der der Lehrer kam, um Verbindung mit ihm aufzunehmen und ihn sozusagen „abzuholen“. „Fein, dass du kommst. Alles ist gut jetzt“, sagte ich zu ihm gewendet, und zu Max: “ Er kommt und holt dich ab. Du kannst jetzt mit ihm gehen.“

Ich legte meine Hände auf die seinen, löste sie sachte von meinem Hals, legte meinen Arm um ihn und führte ihn dem Lehrer entgegen. Zusammen gingen sie runter ins Büro und redeten miteinander. Max ging dann nach Hause für diesen Tag. Am nächsten Tag war Wochenende. Ich fuhr mit dem Pendelzug in die nah gelegene

Grossstadt. Viele Leute waren unterwegs. Beim Umsteigen im Pendelzug stand ich plötzlich Max gegenüber. Etwas verlegen fragte er: "Wie geht's?" – Und er umarmte mich.

Max war in einem grossen Stress, da sein Zugehörigkeits- wie auch sein Geborgenheitsgefühl auf sehr wackeligen Beinen stand. Sein Aggressionsverhalten war ja eigentlich ein Ausdruck dieser Verzweiflung. Dass mir die innere Spielhaltung half, durch sein Verhalten hindurch diese Verzweiflung zu sehen und ihn dort abzuholen, half ihm seinerseits, das Gewaltpotenzial loszulassen. Er konnte wieder in Kontakt mit seinen eigentlichen primären Bedürfnissen, mit sich selber kommen. In dieser wie in vielen anderen Situationen habe ich erlebt, wie das primäre Spiel, diese offene Präsenz der Achtsamkeit, eine sehr konkrete Gewaltprävention ist.

4. Therapeutische Aspekte

4.1 Was ist Therapie?

Laut Wörterbuch ist Therapie „die Behandlung von Krankheit oder Schäden“ und der Therapeut ein „ausübender Heilkundiger“.

4.2 Das Verhältnis der Spiel- und Primärarbeit zu Therapie

Wiederholt haben andere zu mir gesagt, dass die Spiel- und Primärarbeit therapeutisch sei. Selber bin ich vorsichtig mit diesem Begriff, da die Arbeit, die ich dabei mache in ihrer Intention diesen Definitionen nicht entspricht. In einer Spielbegleitung behandle ich weder Krankheiten noch Schäden. Im Gegenteil: ich schaue sehr bewusst auf das Gesunde im Menschen. Die Krankheiten und Schäden werden unwichtig. Dadurch, dass ich versuche, ganz mit dem Gesunden im Du in Kontakt zu sein und die Krankheiten und Schäden, genau so wie sie sind, mit sein dürfen, bekommt das Du die Einladung, selber mit dem Gesunden in ihm in Kontakt zu sein. Ich bin immer in der Haltung der Absichtslosigkeit. Das Du führt den Prozess seinem inneren Wegweiser folgend. Man könnte das auch einen Selbstheilungsprozess nennen. Was dem Du dabei hilft und wie es das dann macht,

weiss ich nie im Voraus. Ich beherrsche also keine gelernte therapeutische Methode, bei der ich weiss: bei dieser und dieser Krankheit wende ich das und das an.

Dass Spiel sehr heilsam ist, habe ich viele, viele Male erfahren. Durch all diese gesammelten Erfahrungen bin ich gewissermassen eine Heil-Kundige geworden. Sie haben in mir ein tiefes Vertrauen ins Spiel und ins Leben wachsen lassen. Es ist aber niemals *meine Intention*, therapeutisch zu wirken. Meine Intention, mein Versuch ist immer, in Kontakt, in Kommunikation, im Spiel zu sein. Deshalb nenne ich mich „Spielbegleiterin“ oder „Spielarbeiterin“ und nicht „Spieltherapeutin“. Ich habe auch keine diesbezüglich klassische Therapie-Ausbildung absolviert. Das ist mir sogar sehr wichtig. Sonst müsste das Spiel den Anspruch, therapeutisch zu sein, erfüllen und das widerspricht der Grundhaltung der Absichtslosigkeit.

Ein Beispiel:

Sven war damals ein siebzehnjähriger Junge mit einem Gehörschaden, der sich sukzessive verschlimmerte. Er musste damit rechnen, in wenigen Jahren, ganz taub zu sein. Tief frustriert darüber, „nur“ Sonderschüler zu sein, wünschte sich Sven nichts mehr, als „normal“ zu sein. Er wollte lernen, lernen, lernen, obwohl es ihm gar nicht leicht fiel, sich in den gegebenen Aufgaben zu orientieren.

Jetzt saß Sven zusammen mit zwölf Schulkameraden im Kreis auf den Matratzen, mit denen wir den ganzen Raum ausgelegt hatten. In der Mitte des Kreises tummelte ich mich mit einem Schüler im Spiel. Abwechslungsweise kamen sie so zu mir in die Mitte. Plötzlich berührte mich eine Hand am Fuß, flüchtig, aber dennoch eindeutig. War es eine Einladung zum Spiel?

Sven lag der Länge nach ausgestreckt auf der Spielfläche und streckte seine Hand zu mir aus. Ich antwortete mit einer ebenso flüchtigen, aber eindeutigen Berührung. „Himmel noch mal, ist das langweilig!“ stöhnte Sven. Gleichzeitig huschte ein verstohlenes Schmunzeln über sein Gesicht. Nochmals strich meine Hand kurz über seinen Arm. Da rollte er wie eine Kugel auf mich zu, und im selben Augenblick fand ich mich wieder in einem wunderbar fließenden Spiel mit einem großen, weichen Ball. Sven spielte und spielte und ließ sich spielen, wie er wohl seit Jahren nicht mehr gespielt hatte. Er wollte gar nicht mehr aufhören.

Die Kameraden im Kreis waren alle völlig erstaunt. Sie verstanden die Welt nicht mehr (...oder endlich wieder?). Warum? - Seit Sven vor eineinhalb Jahren an unserer Schule angefangen hatte, hatte er sich standhaft geweigert, beim Spielen mit dabei zu sein. „So was kindisch Blödes! Bin ich im Kindergarten? Ich will doch nicht meine Zeit vergeuden!“ Jedes Mal, wenn wir so auf einer aus Matratzen bestehenden Spielfläche spielten, hatte er sich geweigert, überhaupt in den Raum reinzukommen und hatte stattdessen im Nebenraum Mathe gepaukt. So ging es etwa ein Jahr lang. Dann begann er, sich mit auf die Matratzen zu setzen, aber weiterhin mit ordentlichem Geschimpfe, wie blöd und unnötig diese Spielerei sei. Die Mitschüler hatten ihn mehr oder weniger ausgehalten. Sie waren sein Geschimpfe über alles und jeden, tagein und tagaus schon gewohnt.

Und jetzt spielte Sven. Jeden Tag kam er nun und fragte, wann wir wieder spielen und ob wir nicht grad jetzt spielen könnten, jedes Mal mit einem charmanten Lächeln und strahlenden Augen. Mir fiel auf, dass Sven in den letzten Monaten viel weniger Konflikte mit seinen Kameraden hatte. Wenn er sich mal wieder verhakt hatte, so konnte er viel flexibler, „verspielter“, damit umgehen. Auch im Unterricht kam Sven viel besser mit den gegebenen Aufgaben und Situationen zurecht. Manchmal spielte er noch seine alte Rolle, jetzt aber mit einem Lächeln im Mundwinkel. Nachdem er ein paar Mal so richtig aus vollem Herzen mit mir und seinen Kameraden gespielt hatte, schrieb er ein Gedicht, das er der ganzen Schule vorlesen wollte:

Wütend sein

Es ist herrlich, wütend zu sein.

Aus voller Kraft, wütend zu sein,

hast du versucht, wütend zu sein — aus voller Kraft!

Es macht Spaß, wütend zu sein. Manchmal ist es auch anstrengend, wütend zu sein.

Wütend zu sein, ohne wirklich wütend zu sein.

Aber wenn du genug hast vom wütend sein,

kannst du auch einfach sagen, dass du nur zum Spaß wütend warst

Ist das jetzt Therapie oder nicht? – Heilsam ist es auf jeden Fall.

5. Diagnostische Aspekte

5.1 Was ist Diagnose?

Wieder laut Wörterbuch ist Diagnose „das Erkennen einer Krankheit“ (Heyne 1997), „das Bestimmen an welcher Krankheit/welchem Fehler jemand/etwas leidet“. Manchmal ist es sehr offensichtlich, welche Diagnose gestellt werden soll und alle sind sich einig. Zum Beispiel bei einem Beinbruch. Manchmal sind die Fachleute im Unklaren damit und manchmal sogar in einem tüchtigen Widerstreit. Zum Beispiel die Diagnose ADS, ADHS oder ADHD hat in den letzten Jahren zu angeregten Diskussionen in Fach- und Laienkreisen geführt. Manchmal sind Diagnosen eine Hilfe, gar eine Erleichterung, weil man jetzt weiß, worum es geht und sich so besser orientieren, auch therapieren kann. Manchmal können Diagnosen aber auch im Wege stehen, sogar blockierend wirken, weil sie die Vorstellung über den Menschen, der diese Diagnose bekommen hat, prägen und eingrenzen können. Sogar beim Menschen selber, der eine Diagnose bekommen hat ist es die Frage, ob ihm das hilft, oder ob ihn das in einer Vorstellung über sich selber gefangen hält und eine Entwicklung dadurch sogar unterbindet.

5.2 Spiegelung einer Diagnose im Spiel

Eva verbrachte die neun Grundschuljahre in einer gewöhnlichen Waldorfschule. Während den letzten Jahren dort hatte sie mehr und mehr Kontaktprobleme mit ihren Kameraden. Sie zog sich zurück und konnte bald nur noch via Computer mit ihnen kommunizieren. Mehrere Mitschüler fanden das spannend und bombardierten sie jetzt mit allen möglichen negativen Mitteilungen. Auch in der Schule steigerte sich alles, und Eva fühlte sich mehr und mehr hilflos ausgesetzt. Ihre Eltern suchten Hilfe. Nach einer gründlichen Abklärung bekam Eva die Diagnose „Autismus“.

Zu dem Zeitpunkt fing Eva an unserer Schule an. Jetzt war sie nur noch ihre Diagnose: Sie war nicht mehr Eva, sie war Autist. Die Augen meistens geschlossen, das Gesicht zur Seite gewendet, die Haare wie ein Vorhang übers Gesicht fallend — so stand sie wie gelähmt da und wartete auf Anweisungen, was sie tun sollte. Eine

brave, folgsame, völlig initiativlose Schülerin. Mit hauchdünnen Minibuchstaben kritzelte sie die Aufgaben aufs Papier, oft auch da völlig desorientiert. Jede Pause, jede Veränderung war ein riesiges Loch.

Ein paar Monate später. Eine gewöhnliche Englischstunde war gerade fertig. Zwei neue Mädchen hatten für ordentlichen Tumult während der Stunde gesorgt und Eva hatte dem Geschehen mit höchster Aufmerksamkeit durch ihren Haarvorhang zugeschaut. Jetzt stand sie rasch auf, huschte an mir vorbei zur Tür. Als sie sozusagen schon an mir vorbei war, flüsterte sie kaum vernehmbar: „Kann ich mit dir spielen?“ Eine tiefe Freude durchströmte mich. Hatte ich wirklich richtig gehört? Ich lauschte nochmals auf die Schwingung der verklungenen Worte.

Das war die Initiation zu unseren gemeinsamen Spielstunden. Anfänglich war Eva auch auf der Spielfläche völlig unsicher und hilflos. Immer wieder die Frage: Was soll ich jetzt tun? — gefangen von ihrer Annahme, dass sie etwas Bestimmtes tun sollte. (Kein Wunder! Das ist ja auch im Wesentlichen die Grundhaltung, in der Lehrer den Schülern begegnen. Aus dieser Erwartung heraus ist es auch die Haltung, die es mir als Lehrer sehr leicht verunmöglicht, dass ich den Schülern begegne, das heißt, offen bin für eine Begegnung.)

Aber jetzt war ich einfach da, spürte mich hinein in den Raum, in die Spielfläche, in Eva's Gegenwart, bewegte mich, gehend, kriechend, rollend. Eva ging runter auf die Matratzen und begann zu kriechen. Bald fanden wir uns in einem Begegnungsspiel: annähern — sich entfernen — aneinander vorbei. Sorgfältig achtete sie darauf, dass unsere Bahnen sich nicht kreuzten, keine physische Berührung stattfinden konnte.

Wieder waren wir ein paar Meter auseinander. Ich legte mich lang gestreckt hin, mit ausgestrecktem Arm und rollte langsam auf Eva zu. Sie zögerte. Sollte sie wieder ausweichen? Ihre Bewegung wurde langsamer. Bald war ich vor ihr. Noch ein Zögern, und dann kroch sie mit Sammelpfötchen über meinen Arm hinweg. So wagte sie sich langsam, langsam in die Begegnung, in die Berührung hinein. Unser Spiel wird zeitlos. Hände trafen sich, erforschten sich, begannen einen Tanz. Füße trafen sich, erspürten sich, spielten miteinander. So tastete Eva sich in die Berührung, die Begegnung hinein. So wagte sie wieder zu begegnen. In vielen Stunden übte,

entdeckte Eva Berührung. Sie, von der man mir, als ich sie kennen lernte, als Anweisung mitgeteilt hatte, dass sie Berührung nicht ertrage, schon gar nicht eine sachte Berührung. Wenn schon sollte man sie eher deutlich und handfest anfassen.

Einmal fiel ich aus dem Spiel heraus in eine Absicht, die meinen Kopf durchkreuzt hatte. Augenblicklich erstarrte Eva, schloss die Augen und sagte: „Jetzt weiß ich nicht mehr, was ich tun soll.“ — Nein, eine kleine, unbedeutende Absicht hatte den Kontaktfaden durchtrennt. Ich ließ die Absicht los, und wir tauchen wieder ein ins Spiel.

Eva hatte mich zutiefst berührt. Sie hatte mir gezeigt, wie bedingungslos wahr sie war. Hier in unserem Spieldialog gab es keine Rollen mehr: sie war nicht mehr Autist, ich war nicht Lehrer. Zwei gleichwertige Du's begegneten sich, luden sich gegenseitig ein zu einer Herzensbegegnung, in tiefer Freude und Dankbarkeit für die Offenheit des andern. Eva tastet sich vor, nahm mehr und mehr Initiative, tastete mich ab, meine Arme, meine Beine, meinen Körper, meine Haare, mein Gesicht. Gleichzeitig lauschte sie tief in meine Berührungen hinein. Geburt Gefühle. Viele Male spielten wir so. Lautlos, wie zwei Katzen.

Dann begann Eva zu reden. Erst mit vorsichtiger Stimme, erzählt dann immer kraftvoller, was sie selber erlebte, fühlte und wie sie andere erlebte. Sie schmunzelte oft, lachte auch. Unser Hauptthema in diesen Gesprächen war die Frage: Wie weit bin ich wahr zu mir selber und wie weit steige ich in eine Rolle ein. Mit welcher Klarheit und Feinfühligkeit sie andere und mich wahrnehmen konnte! So webten Spiel und Gespräch mehr und mehr ineinander, reichten sich die Hand. Rollen wurden wie umgestülpt und dadurch irrelevant. Dieses hochsensible Mädchen wurde mir eine weise „Lehrerin“ und ich selber war und bin manchmal ein gefühlsmäßiger „Autist“ oder Trampel.

Im Spiel, in der Begegnung, in den Berührungen spiegelte sich, wie das Vertrauen wuchs. Wie ein Embryo zusammengekugelt legte ich mich vor Eva hin. Dann hob ich sachte den Kopf in ihren Schoß. Kein Zurückschrecken mehr, nur Freude über dieses Geschenk begegnet mir. So hielt sie meinen Kopf, umarmte mich innig.

Eva konnte nicht lügen, nichts vor machen. Deshalb galt sie in unserer Gesellschaft als Autist. Am meisten sehnte sie sich danach, mit Gleichaltrigen so in Kontakt zu kommen, dass jeder wagt, wahr zu sein in einer tief liebevollen Ehrlichkeit. Denn Spiel kann erst Spiel sein, wenn jeder, der mitspielt, dieses Wagnis eingeht, seinem Ursprung, seinem Herzen nahe ist.

Ein Jahr später sollte Eva zur Diagnose-Überprüfung. Als sie zurückkam, war sie ziemlich durcheinander. In unserer nächsten Spielbegegnung erzählte sie mir, dass sie jetzt nicht mehr Autist sei, sie sei jetzt Asperger. Ja so, fragte ich, ob sie denn nicht Eva sei? Sie lachte, meinte dann aber, ob ich nicht ernst sein könne, sie habe ein echtes Problem. Ob ich ihr nicht erklären könne, wie ein Asperger sei, sie habe nämlich das Büchlein, wo alles drin stehe noch nicht bekommen. Und dann offenbarte sie mir, dass sie nämlich auch nach ihrer ersten Diagnose „Autismus“ ein Büchlein bekommen hatte und sich alle Mühe gegeben hatte, sich so zu verhalten, wie es da drin stand. Das konnte man wirklich sagen. So angepasst war Eva. Und gleichzeitig im Spiel so sehr sich selber.

In einem weiteren Schritt fragte sie plötzlich, ob nicht jemand zu unseren Spielstunden dazu kommen könne. Sicher, meinte ich und fragte sie, wen sie denn einladen möchte. Sie hatte sofort zwei Wünsche: zuerst das frechste und vorwitzigste aller Mädchen der Schule. Das Mädchen kam, etwas erstaunt zwar, und bald begannen die beiden sich auch in der Freizeit gegenseitig einzuladen. Der zweite Wunsch war: die ganze Klasse. Auch der wurde erfüllt. Ich brauche nicht zu erklären, wie die Kameraden zusehends über die neue Eva staunten.

5.3 Diagnose und Spiel

Spiel relativiert vieles. Es kann sozusagen aufdecken, von der Oberfläche wegführen zu den Wurzeln, in die Tiefe. Oft hat es mich bewegt, eine Diagnose zu hinterfragen, oft aber auch zu verstehen, wie und was eine bestimmte Diagnose ist. Oder wo das Hindernis liegt, sozusagen der Stolperstein. Auf jeden Fall ist es für mich eine ideale Möglichkeit, mich nicht nur am äusseren Verhalten eines Menschen zu orientieren und ihn nur danach zu beurteilen. Im Spiel bekommt immer das tiefere Wesen – ich

könnte auch sagen: das wahre Wesen oder das gesunde Wesen des Menschen - seinen Platz, ist eingeladen, sich zu zeigen.

6. Möglichkeiten des primären Spielens

Mit einer kleinen Auswahl von Gedanken, Situationen und Beispielen habe ich versucht, ein Bild von den Möglichkeiten des primären Spielens zu vermitteln. Im Grunde genommen ist es immer und überall möglich zu spielen. In pädagogischen, heilpädagogischen und sonderpädagogischen Zusammenhängen egal welcher Art ist es durch seine absichtsfreie Beziehungspflege eine ausgesprochen vielschichtige Erziehungshilfe, auch wenn das nicht die eigentliche Intention des primären Spielens ist. Dies kann unter anderem im Nachreifen der basalen Sinne sein, in der Gewalt- und Suchtprävention, in der Sexual- und Beziehungskunde, als Hilfestellung bei Lernblockaden, zu einer gesunden Entwicklungsbegleitung schlechthin.

7. Reflexion

7.1 Prozessreflexion

Diese Thesis gab mir die Möglichkeit, die Spiel- und Primärarbeit, die ich im Laufe meines Arbeitslebens entwickelt habe, zusammenfassend darzustellen. Alle Möglichkeiten, Bereiche und Themen, die ich in dieser fast dreissigjährigen Arbeit berührt habe, konnte ich hier nicht dokumentieren. Das würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem überschreiten. Diese Arbeit vermittelt einen Überblick.

In diesem jahrelangen persönlichen Entwicklungs- und Arbeitsprozess habe ich sehr vieles gelernt, was ich zusammenfassen kann mit einem scheinbar kleinen und dennoch grundsätzlich entscheidenden Unterschied, nämlich zu spüren und zu verstehen:

„ich bin im Spiel“ oder „ich bin nicht im Spiel“

Damit meine ich, dass ich mehr und mehr verstehe, wann ich wirklich in Kontakt und in Kommunikation bin mit mir selber und wann nicht. Ich merke und verstehe auch, dass das die Voraussetzung schlechthin ist, um auch mit andern, mit all dem, was mich umgibt, in Kontakt und Kommunikation sein zu können.

Ich verstehe jetzt, was „beeltern“ bedeutet und kann dieser Qualität immer öfters den Vorrang geben gegenüber sekundären Erwartungen und Anpassungen. In dem Masse, wie ich gelernt habe, meine eigenen primären Bedürfnisse wahrzunehmen und zu beeltern, ist bei mir auch das Verständnis und die Voraussetzung gewachsen, um andere in ihren primären Bedürfnissen und ihrem Entwicklungsprozess wahrzunehmen und spielend, beeltern, begleiten zu können.

Ich erlebe es nicht als einfach, die Qualität des Spiels immer im Bewusstsein zu haben. Oft werde ich tüchtig im Sekundären und verliere das Spiel. Und jedes Mal, wenn ich mich wieder zurück erinnere, wieder in Kontakt komme damit, bin ich von Neuem überrascht, wie viel lebendiger, einfacher und reicher das Leben ist, wenn man Begegnungen wirklich als Begegnung erlebt, offen, anspruchsfrei und achtsam.

Allen Menschen, die es gewagt haben mit mir zu spielen, bin ich von Herzen dankbar für das, was ich dabei erlebt und erfahren habe. Für alle Max', Svens, Evas und wie sie alle heissen mögen hoffe ich, dass ihre Bezugsperson, ihre Betreuer und Lehrer offen werden für die heilsamen Möglichkeiten des primären Spielens.

7.2 Lernreflexion

Der Schreibprozess dieser Arbeit hat mich aufgefordert, meine Gedanken und Wahrnehmungen differenziert in Worte zu fassen. Dabei konnte ich viele Unklarheiten genauer anschauen. Ich war herausgefordert durch die Wortwahl präziser zu sein im Verhältnis zum Geschehenen und meinen diesbezüglichen Gedanken. Auch die Differenzierung der unterschiedlichen Spielqualitäten war für mich ein wichtiger Lernmoment in dieser Arbeit. Es wurde mir klar, dass ich einen neuen Begriff, das „primäre Spielen“, konstituieren musste, um die Unterschiede zum Ursprünglichen Spiel, wie es dessen Begriffsgründer Donaldson (Donaldson 2004) vermittelt, klar herauszuarbeiten.

Für meine berufliche Arbeit ist es ein Gewinn, all die speziellen pädagogischen Themenbereiche, die im primären Spielen berührt werden, auch differenziert und ausführlich zu beschreiben, also „in Worte zu fassen“. Insbesondere war für mich das genaue Betrachten der therapeutischen sowie diagnostischen Aspekte sehr wertvoll, vor allem um die Spielbegleitungsarbeit da einzuordnen.

Oft war ich auch in einem inneren Widerstreit mit dem Schreiben, da es viel Zeit in Anspruch nimmt. Zeit, in der ich nicht frei und offen bin für die Spieleinladungen, die sich mir anbieten. Da scheint es mir absurd, so viel am Computer zu sitzen und zu schreiben, statt diesen Einladungen zu folgen.

8. Fazit

Diese Thesis war für mich eine Herausforderung, kritisch hinzuschauen, wie ich die von mir entwickelte primäre Spielbegleitungsarbeit im aktuellen pädagogischen Umfeld einzuordnen habe. Wichtig war auch, den Bezug der Spielbegleitungsarbeit zu den Bereichen von Therapie und Diagnose darzustellen. Ich habe einen klareren Überblick über die Entwicklung und die Qualität meiner Arbeit mit der primären Spielbegleitung gewonnen. Diese Arbeit kann ich jetzt präziser in andere Spielqualitäten und Arbeitsbereiche einordnen, solche auch vergleichen und differenzieren. Die Vielfalt der verschiedenen pädagogischen Momente und Möglichkeiten des primären Spielens habe ich aufgezeigt, zum Teil auch ausführlich. Sie können aber noch differenzierter erforscht werden.

9. Ausblick

Schon oft haben mich Pädagogen, Eltern, Kursorte und Kursteilnehmer nach einem Buch oder Unterlagen über das Ursprüngliche Spiel und die primäre Spielarbeit gefragt. Diese Thesis kann eine Grundlage für ein solches Buch sein.

Ganz klar ist es für mich auch eine Grundlage für meine zukünftigen Master-Forschungsarbeiten, in denen ich die Spielbegleitungsarbeit unter verschiedenen Aspekten wie Gewaltprävention, Kommunikation, basale Integration, Bedeutung der Beziehungsarbeit, Lernprozesse des Kindes usw. im sonderpädagogischen Bereich unter die Lupe nehmen möchte.

Diese Arbeit wird für mich auch eine Hilfe sein, die Spielbegleitungsarbeit an meinem jetzigen Arbeitsplatz weiter zu entwickeln.

10. Bibliographie

Beins, H. J. (2007) *Kinder lernen in Bewegung*, Dortmund: Borgmann Media

Györki, I. und Sjögren P. A. (1988) *Bonniers Svenska Ordbok*, Keuruu: Otava

Caiati, M. (o.J.) *Freispiel – Freies Spiel*, München: Don Bosco

Donaldson, O. F. (1993) *Playing by Heart. The Vision and Practice of Belonging*, Nevada City: Touch The Future

Donaldson, O. F. (2004) *Von Herzen spielen. Die Grundlagen des ursprünglichen Spiels*, Freiburg: Arbor

Heyne-Verlag (1997) *Das neue deutsche Wörterbuch*, München: Heyne-Verlag

Hüther, G. und Gebauer, K. (2003) *Kinder brauchen Spielräume*, Düsseldorf und Zürich: Patmos

Johansson, I. (2004) *Handledarbok (deutsch [2006] Persönliche Entwicklung durch Kommunikation)*, Järna: Wrå-Förlag

Kafka, F. (2002) *Beim Bau der chinesischen Mauer und andere Schriften aus dem Nachlass*, Frankfurt am Main: Fischer

Keller und Novak (1998) *Herders pädagogisches Wörterbuch*, Freiburg i. B.: Herder

Nüesch, M.-L. (2004) *Spiel aus der Tiefe*, Schaffhausen: K2-Verlag

Pohl, G. (2008) *Kindheit – aufs Spiel gesetzt*, Berlin: Dohrmann

Prekop, J. (1989) *Hättest du mich festgehalten*, München: Kösel

Rosenberg, M. B. (2003) *Gewaltfreie Kommunikation* 4.Aufl., Paderborn: Junfermann

Schiffer, E. (2001) *Der kleine Prinz in Las Vegas*, Weinheim: Beltz

Schiffer, E. (2006) in Neider, A. *Lernen*, Stuttgart: Freies Geistesleben

Soesman, A. (2007) *Die zwölf Sinne* 6. überarb. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Steiner, R. (1904) *Theosophie*, 30. Auflage (1978), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1912) *Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen* 7.Aufl. (1982), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1913) *Die Schwelle der geistigen Welt*, 7. Aufl. (1987), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Schwenk, T. (2003) *Das sensible Chaos*, Stuttgart: Freies Geistesleben

Van der Post, L. (1994) *Das Herz des kleinen Jägers*, TB-Ausg., Zürich: Diogenes

Weinberger, S. (2007) *Kindern spielend helfen*, Weinheim: Juventa