

„Der Homo Ludens“ – eine geeignete Kinderbildannahme für den Ethikunterricht

Takara Dobashi and Eva Marsal¹

(Received 30. September 2005)

In diesem Beitrag wird die Suche nach geeigneten Menschenbildannahmen als Grundlage für den Ethikunterricht skizziert. Methodisch wurde dabei unter Berücksichtigung der japanischen und deutschen Rahmenbedingungen sowie der Aufgabenstellung des Ethikunterrichts ein neuer Weg gesucht, der zur Vermittlung der angezielten Kompetenzen, nämlich der ethischen Urteilsbildung unter Rückgriff auf das ethische Wissen und den Transfer dieser in eigenständiger Reflexion erarbeiteten Werte auf die konkreten Lebenssituationen führen sollte. Dabei schälte sich das „Spiel“ als die Methode heraus, die am geeignetsten ist, um die vielfältigen Randbedingungen zu integrieren. Zur Begründung wird auf die kultur- und damit moralbegründende Funktion des Spiels durch den Historiker Johan Huizinga hingewiesen. Die pädagogische Weiterführung durch die Spieltheorie Roger Caillois mit den vier Hauptfunktionen: *Wettkampfspiele*, *Maskierungsspiele* bzw. *Verwandlungsspiele*, *Glücksspiele* und *Rauschspiele* wurde in Hinblick auf den Ethikunterricht untersucht. Im Gegensatz zu den bisherigen Forschungsparadigmen stellen wir dabei vor allem die konstruktive Rolle der *Glücksspiele* und *Rauschspiele* vor. Die anthropologischen Modelle von Aristoteles, Kant, Goethe und Schiller fundieren die pädagogischen Argumente philosophisch. Ebenso die aktuelle Forschung zum Philosophieren mit Kindern. Dabei wird mit den Positionen von Freese, Piaget und Martens auf die entwicklungspsychologisch relevante polare Integration des mythologischen und rationalen Denkens eingegangen. Als Forschungsergebnis kann die Kinderbildannahme „das Kind als Homo Ludens“ als diejenige identifiziert werden, bei dem die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und die Lehrer in der Schulkultur und Unterrichtspraxis die größte Lebensbejahung erfahren

Key Words: Kinderbildannahme, Wettkampfspiel, Maskierungsspiel, Glücksspiel und Rauschspiel, Kulturschaffung, Lernstrategie

I. Das Forschungsanliegen: Die Suche nach geeigneten Menschenbildannahmen als Grundlage für den Ethikunterricht

In unserem Forschungsprojekt *A Development-Study on the Learning of Ethics* in dem das Hodegetische Institut der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe mit dem *Department of Learning Science*, der *Graduate School of Education*, Hiroshima University, zusammenarbeiten, geht es um den Aufbau des deutschen und japanischen Ethikunterrichts. Heute wollen wir Ihnen die Skizze unserer Überlegungen zu den Menschenbildannahmen vorstellen, und zwar unter der Fragestellung ob der *Homo Ludens* eine geeignete Kinderbildannahme für den Ethikunterricht ist? Zur Überprüfung bieten sich methodisch verschiedene Vorgehensweisen an. So könnten wir alle in Frage kommenden Menschenbildannahmen¹ gegeneinander abwägen und uns dann mit guten Gründen im Rahmen eines eliminativen Ausschlussverfahrens für eines von diesen entscheiden, also sozusagen den Weg von außen nach innen gehen². Wir haben uns aber für den dazu kontrastierenden Weg entschieden, für den Weg von innen nach

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

außen, sind also quasi entlang der japanischen und deutschen Bedürfnisse gegangen und haben dabei auch die jeweiligen Binnenbedürfnisse berücksichtigt, die mit den Rahmenbedingungen und der Aufgabenstellung des Ethikunterrichts zu tun haben. Diesen Weg wollen wir Ihnen nachzeichnen.

Die Aufgabenstellung des Ethikunterrichts lässt sich knapp und präzise auf die Formel bringen: Die Schülerinnen und Schülern sollen zwei Kompetenzen erwerben, eine theoretische und eine praktische. D.h.

1. Die ethische Urteilsbildung unter Rückgriff auf das ethische Wissen.
2. Den Transfer dieser in eigenständiger Reflexion erarbeiteten Werte auf die konkreten Lebenssituationen.

Im Verhältnis zu dieser Aufgabenstellung hat der Ethikunterricht in Deutschland allerdings die ungünstigsten Rahmenbedingungen. Die Schülerinnen und Schüler kommen lediglich einmal pro Woche für diese eine Stunde Ethikunterricht zusammen, sie haben sehr unterschiedliche weltanschauliche, soziale oder emotionale Hintergründe und stammen sogar teilweise aus verschiedenen Altersstufen. Die Ethikklasse ist also ein „wild zusammengewürfelter Haufen“.

Dabei ist gerade in diesem Unterrichtsfach eine vertrauensvolle Klassengemeinschaft unerlässlich, in der sich die Schülerinnen und Schüler geborgen und geschützt fühlen. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich im Fach *Ethik* ja nicht nur intellektuell bilden, sondern auch ihre persönlichen Haltungen und Werturteile hinterfragen und gegebenenfalls verändern. Dazu müssen sie sich aber soweit einander vertrauen, dass sie bereit sind, sich gemeinsam auf innere Prozesse einzulassen, also ihre bisherigen Werte und moralischen Vorstellungen auf den „Prüfstand“ stellen und diese entweder „für gut befinden“ oder sie modifizieren.

Als eine geeignete Strategie zur Vertrauensbildung und zur äußeren und inneren Prüfung von Wertvorstellungen hat die Gruppendynamik- und Psychotherapieforschung das *Spiel* identifiziert. In die gleiche Richtung deuten die Forschungsergebnisse der Pädagogik. Hier hat sich die erfahrungs- und handlungsorientierte Methode *Spiel* als eine besonders relevante Lernstrategie zur Integration von kognitiven, sozialen und emotionalen Aspekten erwiesen.³ Nach Peter Köck bieten sich für den Ethikunterricht vor allem Rollen- und Planspiele an, aber ebenso Simulationsspiele, Regelspiele, gruppendynamische Spiele, Schatten- und Puppenspiele, Pantomimen oder der Skulpturenbau.

II. Die kultur-anthropologische Begründung

Auf die kultur- und damit moralbegründende Funktion des Spiels weist der Historiker Johan Huizinga hin, der die Geschichtswissenschaft in ihrer Eigenschaft als Kulturgeschichte analysierte und dabei das Spiel als anthropologische Grundkonstante entdeckte. Daraus leitete er das Menschenbild des *Homo Ludens* ab. Dieses Menschenbild teilt er mit Schiller, Frobenius und Buytendijk⁴. Bei seiner Analyse wertet Huizinga die Spiele aller Länder und Zeiten aus, berücksichtigt also ebenso altgermanische wie chinesische Spiele und fragt nach den gemeinsamen Elementen, mit denen „das Spiel als kulturgeschichtliches Axiom“⁵ die verschiedenen Zeiträume und Kulturen miteinander verbindet. Methodisch orientiert er sich dabei an den Fragen: „Wozu dient es? Was macht man damit? Was bedeutet es?“⁶ Zur theoretischen Fundierung seiner Befunde greift Huizinga auf die Philosophiegeschichte zurück. So analysiert er die Spiele der Sophisten, berücksichtigt aber auch mit Parmenides, Sokrates, Platon und Aristoteles weitere Spieltheorien der Antike. Nach Huizinga gehört das

Spiel neben Sprache, Kult und Mythos zu den Basisaktivitäten der Kultur, ist aber tiefgehender als diese und stellt den Ursprung aller Kultur dar.⁷ Kultur ist „für Huizinga als Primärkategorie menschlichen Lebens auch eine Form von Streben, [...] eine über das materiell-biologische hinausgehende geistige Sinnfunktion, die die Natur durch das Verstehen und durch bildlich-metaphorische Formgebung beherrschen will. Sie hat zugleich eine

ästhetische Dimension jenseits wissenschaftlicher Erklärungsmöglichkeiten.“⁸

Für Huizinga ist das Spiel als kulturgeschichtliches Axiom entweder ein entwicklungsfördernder sozialer Wettstreit bzw. Kampf, eine „Zurschaustellung von etwas Nichtmateriellen“ oder „eine formgebende, kultische Handlung“ bei der in irgendeiner Weise eine ethische Entscheidung gefordert wird.

III. Die „tugend“ bildende, lebensorientierte Begründung

Roger Caillois entwickelte die Spieltaxonomien von Huizinga unter dem funktionalen Gesichtspunkt weiter und ordnet die Spiele entsprechend ihrer Funktionen in vier Hauptrubriken. Die Spiele, bei denen das Moment des Wettstreits vorherrscht, wie z.B. beim Baseball oder bei Geschwindigkeitsspielen bezeichnet er mit dem Terminus *Agôn*. Diejenigen Spiele dagegen, bei denen der Spieler nicht seine eigene Anstrengung in die Waagschale werfen kann, sondern völlig vom Zufall abhängig ist, nennt er nach der lateinischen Bezeichnung für das Würfelspiel *Alea*.

Hierzu zählen alle Spiele, bei denen der Spieler einen einzigen Einsatz wagt und dann „zum Nichtstun“ verdammt ist. Die Zeit oder der Zufall arbeiten entweder für oder gegen ihn. Dazu gehören z.B. Auszählspiele wie das Mähdchenspiel: „Er liebt mich – er liebt mich nicht“ oder Roulett. Unter der Rubrik *Mimicry* subsumiert Caillois alle Maskierungsspiele und Verwandlungsspiele wie Shakespeares Sommernachtstraum oder das Phantasiespiel: „Wenn ich ein Vöglein wär’ und auch zwei Flügel hätt’, flög’ ich zu Dir“. Die letzte Kategorie fasst die Spiele zusammen,

„die auf dem Begehren nach Rausch beruhen und deren Reiz darin besteht, für einen Augenblick die Stabilität der Wahrnehmung zu stören und dem klaren Bewusstsein eine Art wollüstiger Panik einzuflößen. Es geht hier stets darum, sich in einen tranceartigen Betäubungszustand zu versetzen, der mit kühner Überlegenheit die Wirklichkeit verleugnet“.⁹

Als Beispiel führt Caillois die tanzenden Derwische an. Diese Gruppe nennt Caillois *Ilinx* und meint damit alle Dreh- und Kreisspiele, mit denen sich jemand in einen organischen Zustand des Sich-Schwindelig-Fühlens bringt.¹⁰

Pädagogisch als unproblematisch werden *Agôn* und *Mimicry* bewertet. Diese Spiele gelten als Übungsfelder für die Arbeit oder der Entfaltung bzw. Optimierung vorhandener Fähigkeiten sowie der Entwicklung neuer Kompetenzen. Welche Vorteile können sich die Schüler und Schülerinnen aber mit *Alea* und *Ilinx* verschaffen? Wir gehen von der Hypothese aus, dass diese Spiele den Jugendlichen am besten auf die Irrationalitäten seiner eigenen Person und des Lebens vorbereiten, und eine Übungs-Wiese oder ein Übungs-Labyrinth bieten.

Da diese beiden Kategorien von den Pädagogen bisher nicht beachtet wurden, wollen wir sie kurz zur Information näher vorstellen:

Alea (lat. Würfelspiel) nennt Caillois alle Spiele, die nicht vom Spieler beeinflusst werden können und die ihn deshalb - abgesehen vom Wagnis des Spieleinsatzes - zu einer völligen Passivität zwingen. Durch die Willkür des Schicksals sind alle Spieler gleichgestellt. Alle sind der Gunst des Schicksals ausgeliefert und warten zwischen Hoffen und Bangen auf den Schicksalsspruch. „Das Glücksspiel ist totales Missgeschick oder totale Gunst.“¹¹ Dieses Spiel ist insofern eine Vorübung auf das Leben, als auch im Leben viele Klassen von Situationen nach diesem Muster strukturiert sind. Deshalb begannen die Philosophen sich sehr früh mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Als Höhepunkt kann die Stoa gelten, nach der nur derjenige weise ist, der das Schicksal annimmt und damit frei ist.¹² Im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht als einem Unterrichtsfach, in dem auch, im Sinne der Übertragung der ethischen Urteilskraft auf den Alltag, die „Tugend“ ausgebildet werden soll, wäre hier

z.B. auf das Konfliktsspiel: *Haus, Baum, Hund*¹³ zu verweisen. Das aleatische, schicksalhafte Element liegt hier in der zufälligen Wahl des Partner, die eine gegenseitige Kenntnis der Talente ausschließt. Aufgrund des agonalen Strebens, das Schicksal zu beherrschen, kann sich aus der unglücklichen, einmaligen Begegnung durch die gemeinsame Selbstdisziplinierung eine gelungene Teamarbeit, also eine gute Konfliktregelung entwickeln. In diesem Spiel entsteht der Konflikt vor allem aus dem unklaren, zufälligen Zusammentreffen der beiden Partner bzw. Partnerinnen.

Als ausschließlich agonales (wetteiferndes) intellektuelles Rätsellösungsspiel ist dagegen das Konfliktspiel *Mittelalterliche Stadt*¹⁴ zu interpretieren. Hier soll eine Stadt herausfinden wer der Mörder eines Bürgers der benachbarten Stadt ist und diesen ausliefern, da ihr ansonsten tödliche Revanche droht. Der Begriff Konflikt hat hier einen andern Sinn als im obigen Spiel. Hier gibt es nicht nur einen psychologischen Konflikt, sondern auch einen epistemischen Konflikt bei der Möglichkeit der Wahrheitsfindung. Durch die vielfältigen Erzählungen der Beteiligten, die ganz unterschiedliche Perspektiven repräsentieren, wird nämlich der problematisierte Sachverhalt immer mehr zu einem Rätsel und dadurch immer unlösbarer. Da es in diesem Spiel um Leben oder Tod eines Kaufmanns geht, nötigt es die Schülerinnen und Schüler dazu jenseits von einem relativistischen Standpunkt, bei dem sich keiner verantwortlich fühlt, weil die Lage undurchschaubar erscheint, im Sinne einer agonalen Rätsellösung nach der lebensrettenden Wahrheit zu suchen.

Auf die Bedeutsamkeit, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass das Leben nicht nur regelmäßig sondern auch unregelmäßig gestaltet werden muss, weist auch Goethe mit seiner analogen, synthetisierenden Denkweise hin: „Das dritte, was mich beschäftigte, waren die Sitten der Völker. An ihnen zu lernen, wie aus dem Zusammentreffen von Notwendigkeit und Willkür, von Antrieb und Wollen, von Bewegung und Widerstand, ein Drittes hervorgeht, was [...] notwendig und zufällig, absichtlich und blind [ist]. Ich verstehe die menschliche Gesellschaft“¹⁵.

Goethe sieht die „Sitten der Völker“ als ein Produkt von Notwendigkeit und Willkür. Dieser Spannungsbogen ist mit den gegensätzlichen Spielen Agôn und Alea abgedeckt. Durch Agôn-Spiele können die Schülerinnen und Schüler aktiv alle Ressourcen ausschöpfen, durch Alea-Spiele sich dagegen mit dem rätselhaften Zusammenhang von regelmäßigen, unregelmäßigen oder zufälligen Metamorphosen¹⁶ auseinandersetzen.

Die Rauschspiele (Ilinx) können zum einen als bereichernde Erweiterung der Gefühlswelt und als Immunisierung gegen destruktive Rauschspiel wie Drogen gelten, die ja gerade wegen der fehlenden selbstgesteuerten emotionalen Balance eingenommen werden, also der Unfähigkeit auf „natürlichem“ Weg zu befriedigenden bewussteinserweiternden Rauscherlebnissen zu kommen. Zum anderen können die Rauschspiele im Sinne Nietzsches zu schöpferischen Kulturleistungen verhelfen, und zwar durch das Aufeinander-bezogen-sein von Primärprozessen, also den Rauscherlebnissen oder dem Traum und von Sekundärprozessen, nämlich der Formgestaltung, die mit Bewusstheit und Rationalität verbunden ist. Die Bedeutung von Rauscherlebnissen betont besonders der englische Philosoph Bertrand Russell, da für ihn nur diese in Form der geschlechtlichen, rauschhaften *Liebe*¹⁷ die starren Grenzen des Ichs aufbrechen können¹⁸. Ein früher spielerischer Umgang mit dem rauschhaften Erleben verhilft dem späteren Erwachsenen durch Rückerinnerung einerseits dabei, sein Rausch-Gefühl auch voll ausschöpfen zu können und zum anderen dabei, es konstruktiv in seine gesamte Persönlichkeit zu integrieren. Ilinx-Spiele können daher als sinnvolle Ergänzung zu Mimicry-Spielen gelten.

Das Gütesiegel „pädagogisch nicht wertvoll“¹⁹, mit dem die meisten Pädagogen bisher Glückswettspiele, und Rauschspiele versehen, muss also unseres Erachtens für den Ethikunterricht zurückgewiesen werden. Alle vier Spiel-Typen sollten daher im Sinne der Akzeptanz des Humanen anthropologisch in den Menschenbildannahmen des Ethikunterrichts als Integration der ganzen Breite des Fühlens und Denkens verankert sein und damit bei der Integration von mythischem und rationalem Denken hilfreich sein.

An dieser Stelle wollen wir die Spieltheorie verlassen und uns vor allem auf ihren Skopus konzentrieren, den Huizinga vorschlug: „Das Spiel als Deutungsmuster der Kultur“. Nach dieser Betrachtungsweise sind die einzelnen Spieler die Kulturschaffenden. Die Übernahme von Huizingas Interpretation ermöglicht es uns, den *Homo Ludens*, der sich im Sinne Kants oder Nietzsches *Selbstgesetzgebung*, seine Spielregeln auf einer rationalen Basis selbst kreiert, als das Menschenbild für den Ethikunterricht zu postulieren. Der *Homo Ludens* entscheidet sich nämlich in autonomer Reflexion, die die Mitspieler direkt oder indirekt berücksichtigt, mit guten Gründen für seine Spielregeln und erfüllt damit die Zielsetzung des Ethikunterrichts. Eine humane Anthropologie, die sich in den Kinderbildannahmen niederschlagen soll, muss aber beide Zugehörigkeiten des Menschen berücksichtigen, seine naturhafte Ausrichtung d.h. seine Verankerung in der *Physis* und seine geistige Ausrichtung d.h. seine Verankerung in der *Ratio*.

IV. Die philosophische Begründung

Genau diese Spannung greift Aristoteles mit seiner Zweiteilung der Seele auf. Aristoteles gliedert die Seele in einen rationalen Seelenanteil und einen irrationalen Seelenanteil. Der rationale Seelenanteil repräsentiert „das Rationale im eigentlichen Sinn“. Der irrationale Seelenanteil sorgt steuernd für den Erhalt der *Physis*, hat aber auch als „Strebevermögen“²⁰ am rationalen Element teil, und zwar durch das „Hinhörenkönnen“²¹ und ist deshalb auch wertvoll. Dieses Strebevermögen äußert sich darin, dass der irrationale Seelenanteil die richtigen Antriebe gibt und zu wertvollen Zielen leitet²². Heute wird das aristotelische „Strebevermögen“ in der Strebensethik aufgegriffen. Nach Urs Thurnherrs Analyse wird hier die Frage nach dem Guten, die sich im Rahmen der Ethik „auf spezifische Weise mit dem

Verhalten bzw. Handeln der Menschen auseinander setzt“²³, direkt auf den einzelnen Menschen bezogen. So schreibt Thurnherr: „Die strebensethischen Überlegungen nehmen ihren Ausgang direkt unmittelbar vom ‚ich will‘ des Individuums; aus diesem Grunde wird die Strebensethik [...] gelegentlich als ‚Ethik der ersten Person‘²⁴ bezeichnet.“²⁵

Da also der Mensch nicht nur zum Rationalen strebt, sondern auch ein irrationales Element in sich hat, das „wesenhaft wider das rationale Element gerichtet ist, mit ihm kämpft und sich dagegenstemmt“²⁶ ist er ein *Homo rationabile* bzw. *animal rationabile*, ein zur Vernunftentwicklung fähiges Wesen, wie Immanuel Kant den Menschen definiert. Dabei unterscheidet Kant – ähnlich wie Aristoteles - in seiner „Vorrede“ zwischen „physiologischer“ und „pragmatischer“ Anthropologie, wobei sich die erstere auf das bezieht, „was die Natur aus dem Menschen macht, die pragmatische auf das, was er, als freihandelndes Wesen, aus sich selbst macht oder machen kann und soll“.²⁷

Damit suchen wir ein Menschenbild, das einerseits diese „freihandelnde“ Vernunftentwicklung des Individuum bis zum selbstbewussten und reflektierten „Ich will“ fördert, aber andererseits auch dem Kampf mit den Trieben des Unbeherrschten²⁸ gewachsen ist, die die Seele „in die dem Rationalen entgegengesetzte Richtung“²⁹ bringen will. Dieser Konflikt kann für den Menschen nur dann im Sinne eines „gelingenden Lebens“³⁰ gelöst werden, wenn alle seine geistigen³¹ Fähigkeiten aufgeboten werden, sowohl die analytisch-rationalen und irrationalen im Sinne des Strebenvermögens als auch die ästhetisch-kreativen. Bereits Goethe vertritt diese Sicht im Faust I:

„Zwar ist's mit der Gedankenfabrik, / Wie mit einem Weber-Meisterstück, /
Wo ein Tritt tausend Fäden regt, / Die Schiffelein herüber hinüber schiessen, /
Die Fäden ungesehen fließen, / Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt“³²

Eine Integration dieser Polarität kann das *Spiel als kulturelle Grundform* leisten, das die ganze Bandbreite vom

analytischen Denk- und Regelspiel bis zum mythischen Phantasiespiel abdeckt.

Deshalb haben wir uns als philosophisch-pädagogischen Kinderbild- und Jugendbildannahmen für den *Homo ludens* entschieden, dem philosophischen Bild vom spielenden Kind bzw. Jugendlichen: Hier wird nämlich der Spannungsbogen des human Möglichen umrissen, da das Spiel sowohl an die Rationalität, als auch an die Kreativität appelliert. Durch das Spiel schafft das Kind wie die ewige Weberin bei Goethe ein Meisterstück und erkennt seinen besonderen Zugang zur Welt:

„Immer wechselnd, fest sich haltend, /
nah und fern und fern und nah; / So gestaltend, umgestaltend - /
Zum Erstaunen bin ich da“⁴³

Auch Kant formuliert die humane Entwicklung in der Terminologie des Spiels, wenn er diese als einen Fremd- und Selbsterziehungsprozess betrachtet, in der die menschliche Natur „unter Regeln gebracht wird“, ein Vorgang der Disziplinierung, der Kultivierung, der Zivilisierung und der Moralisierung. In diesem Zusammenhang formuliert Schiller im Brief über die ästhetische Erziehung seinen berühmten Satz vom Spiel, in dem er gemeinsam mit Goethe die Theorie von der „Schönen Seele“ als eine Kategorie der ethischen Bildung entfaltet.

Da die Disziplin *Philosophie* als Leitorientierung für den Ethikunterricht gilt, können die Konzepte und Vorstellungen vom Kind, die im Rahmen der modernen Forschung „Philosophieren mit Kindern“ entwickelt worden sind, auf die Kinderbild- und Jugendbildannahmen des Ethikunterrichts übertragen werden, zumal in beiden Menschenbildannahmen der Heranwachsenden die gleichen Formelemente wie mythisches und rationales Denken vertreten sind, auch wenn diese inhaltlich stark voneinander abweichen.

Beim Kind äußert sich das mythische Denken als durchgehend vorhandenes magisches Denken in Form der Beseelung der unbelebten Welt, also im Animismus, der seinen Niederschlag in der durchaus als realistisch empfundenen Märchenwelt findet. Beim Jugendlichen, der seine Ratio ja durchaus schon ausgebildet hat und sich dieser bewusst ist, zeigt sich das mythische Denken vor allen in Zeiten der Verunsicherung zur Stabilisierung des eigenen Selbst. Ernst Cassirers Analyse für das Verhalten in politisch verunsichernden Zeiten lässt sich als Deutungsmuster auch auf die Verunsicherung im Jugendalter übertragen:

„In allen kritischen Augenblicken des sozialen Lebens des Menschen sind die rationalen Kräfte, die dem Wiedererwachen der alten mythischen Vorstellungen Widerstand leisten, ihrer selbst nicht mehr sicher. In diesen Momenten ist die Zeit für den Mythos³⁴ wieder gekommen. Denn der Mythos ist nicht wirklich besiegt und unterdrückt worden. Er ist immer da, versteckt im Dunkel und auf seine Stunde und Gelegenheit wartend. Diese Stunde kommt, sobald die anderen bindenden Kräfte im sozialen Leben des Menschen aus dem einen oder anderen Grunde ihre Kraft verlieren und nicht länger imstande sind, die dämonischen mythischen Kräfte zu bekämpfen.“³⁵

Diese Analyse bedeutet für uns, dass es unerlässlich ist, auch für die Sekundarstufe I und II das mythische Denken zu berücksichtigen. Etwas, das grundsätzlich nicht im Sinne einer Eliminierung bekämpft werden kann, muss konstruktiv in das Gesamtkonzept eingebaut werden, damit es nicht von irrationalen Kräften (faschistoiden politischen Systemen, Jugendsekten etc.) ausgenutzt werden kann. Auch das mythische Denken muss also konstruktiv und sinnerfüllend in den Ethikunterricht durch das Spiel integriert werden.

V. Zusammenfassung

In unserem Beitrag haben wir versucht, zu zeigen, dass die Deutung des Kindes als *Homo Ludens* eine

Kinderbild-annahme ist, in der sich die Interessen des Kindes, des Lehrers und der Gesellschaft überschneiden und die deshalb zu Recht das geeignete und damit das gültige Menschenbild für den Ethikunterricht ist. Das Spiel (Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx) als anthropologische Grundkonstante des Menschen hat nämlich eine kultur- und damit moralbegründende Funktion. Die Bandbreite der menschlichen Handlungen, die sich als *Spiel* rekonstruieren lassen, umfasst sowohl das mythologische Phantasiespiel als auch das dazu kontrastierende rationale analytische Philosophieren als „Fragespiel“ oder „Erkenntnispiel“. Dadurch hat das Spiel als solches eine integrierende Wirkung und kann die polare Ausrichtung des Menschen in sich vereinen, so dass der Mensch in Einklang mit sich selbst und mit den anderen steht, mit denen er (zumindest) durch Regelspiele verbunden ist. Damit scheint uns die Kinderbildannahme „das Kind als Homo Ludens“ diejenige zu sein, bei dem die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und die Lehrer in der Schulkultur und Unterrichtspraxis die größte Lebensbejahung erfahren.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Capurro, R., 2002, S. 83 - 109.
- 2) Hier würde es sich z.B. anbieten, den *Homo Sociologicus* (Meinberg, E., 1988, S. 84.), in dem der Mensch primär als Rollenträger gesehen wird, ein Menschenbild, das Durkheim, Wurzbacher oder Rolf Dahrendorf vertreten, gegen das Menschenbild des *Homo moralis / ethicus* abzuwägen, das den Menschen als ethisches, moralisches Wesen kennzeichnet, dem eine „Richtung zum Guten“ innewohnt: dem Entwurf von Max Scheler. Gegen diese Bezeichnung spricht allerdings, dass in diesem Falle im Definiendum der gleiche Begriff wie im Definiens verwendet wird, d. h. eine Tautologie vorläge. Vgl. Prim, R. / Tilmann, H., 1975, S. 35.
- 3) vgl. Köck, P., 2002, S.172.
- 4) Buytendijk, F. J. J., 1973, S. 88-122.
- 5) Strupp, C., 2000, S. 183.
- 6) Huizinga, J. (1938) 1981.
- 7) Ebd., 1981. S. 9f. - Huizinga, J., *Über die Grenzen von Spiel und Ernst in der Kultur* VW, S. 3f.
- 8) Strupp, C. 2000, S. 184.
- 9) Caillois, R., 1982, S. 32.
- 10) Vgl. ebd., S. 19.
- 11) Ebd., S. 25.
- 12) Seneca „Wenn du einwilligst, führt dich dein Schicksal, wenn nicht, zwingt es dich“. *Epistulae morales ad Lucilium*. (*Moralische Briefe an Lucilium*) 107, 11.
- 13) Hunke, K. 2002, S. 135.
- 14) Ebd. S. 150ff.
- 15) (HA XIII,102).
- 16) Diese Formulierung entspricht zwar Goethes naturwissenschaftliche Anschauungen, klingt aber nach heutigem Erkenntnisstand sehr modern. Die von Goethe angesprochenen Kriterien können auf verschiedene Bereiche angewendet werden, z.B. auch auf den Bereich des menschlichen Zusammenlebens.
- 17) Vgl. Russel, B. 1984 (2.Auf.), S. 82f.
- 18) Vgl. ebd. S. 87f.
- 19) Vgl. ebd. S. 191 und S. 195.
- 20) Aristoteles, NE [1102b 24-1103a7].
- 21) Ebd. S. 309. Anmerkung 79 (Reclam-Ausgabe, 1969 Stuttgart).
- 22) Vgl. ebd. [1102b 2-24].
- 23) Thurnherr, U., 2001, S. 32.
- 24) Krämer, H., 1992: *Integrative Ethik*, Frankfurt a. M., S. 84
- 25) Thurnherr, Urs 2001, S. 35f.
- 26) Aristoteles, [1102b 2-24].

- 27) Kant, Immanuel 1800, Vorrede [119].
- 28) Aristoteles, [1102b 2-24].
- 29) Ebd.
- 30) Vgl. die Aristoteles-Rezeption von Habermas: In: Habermas, J., 1992, S. 103.
- 31) Im Sinne der modernen Forschung sind hierunter neben den intellektuellen auch die sinnlichen und emotionalen Fähigkeiten subsumiert.
- 32) Goethe, Johann Wolfgang: Faust I, Vs. 1922-27. – In diesem Zusammenhang ist auch der weltanschauliche Grundsatz von Goethe bedenkenswert, in dem er das Leben als einen harmonischen Prozess der Verselbstung und Entselbstung deutet. (Vg. Dichtung und Wahrheit, HA,IX,353). Auch Friedrich Nietzsche sieht in der Versöhnung dieser beiden Tendenzen, dem Mythos und dem Logos, verkörpert durch die Götter Dionysos und Apoll die Grundlage für die Kulturentwicklung.
- 33) Goethe, Johann Wolfgang: Gedicht: *Parabase*, in: Boehler, M. 1977, S. 64.
- 34) Cassirer verwendet statt des Begriffs *Mythos* den Terminus *Mythus*.
- 35) Cassirer, E. (1945) 1994, S. 364.

Literatur

Aristoteles, *Nikomachische Ethik*.

Buytendijk, Frederik Jakobus Johannes 3: *Das menschliche Spielen*, in: H.-G. Gadamer u. P. Vogler (Hg.), *Kulturanthropologie*, Stuttgart 1973.

Caillois, Roger: *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt /M.; Berlin 1982.

Capurro, Rafael: *Menschenbilder. Eine Einführung in die philosophische Anthropologie*. In: Rafael Capurro, Petra Grimm (Hrsg.) *Menschenbilder in den Medien – ethische Vorbilder?* Wiesbaden, 2002

Goethe, Johann Wolfgang v. (HA XIII,) Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, 1948-60.

Goethe, Johann Wolfgang: *Schriften zur Naturwissenschaft*, hrsg. v. Michael Böhler, Stuttgart 1977.

Habermas, Jürgen: *Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft*. In: Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt am Main 1992².

Huizinga, Johan (1938): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg / Reinbeck, 1981.

Huizinga, Johan: *Über die Grenzen von Spiel und Ernst in der Kultur* VW V S. 3f.

Hunke, Karin: Methoden und Spiele im Ethik-/Religionsunterricht. Einstiegs- und Motivationsmöglichkeiten. In: Eva Marsal (Hrsg.): *Ethik-/Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule*, Frankfurt/M 2002.

Kant, Immanuel (1800): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (Werkausgabe XII, Hrsg. Wilhelm Weischedel)

Köck, Peter: *Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien*. Donauwörth 2002.

Krämer, Hans: *Integrative Ethik*, Frankfurt a. M., 1992.

Meinberg, Eckhard: *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 1988.

Cassirer, Ernst (1945): *Der Mythos des Staates. Philosophische Grundlagen politischen Verhaltens*. Frankfurt 1994.

Marsal, Eva (Hrsg.): *Ethik-/Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule*, Frankfurt/M 2002.

Prim, Rolf / Tilmann, Heribert: *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft*, Heidelberg 1975.

Russel, Bertrand: *Ehe und Moral*, Darmstadt 1984².

Seneca: *Moralische Briefe an Lucilium*.

Strupp, Christoph: *Johan Huizinga*, Göttingen 2000.

Thurnherr, Urs: *Vernetzte Ethik. Zur Moral und Ethik von Lebensformen*. Freiburg / München, 2001.

*Dieser kleine Aufsatz wurde als Vortrag zum „Tag der Forschung,“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, am Freitag, den 25. November 2004 gehalten.