

Spiel – Gemeinschaft – Spielzeug. Erziehungswissenschaftliche Anschlüsse an Eugen Finks Philosophie des Spiels

1. Hinführung

Die Phänomene Spiel und Spielen gehören zum Grundbestand erziehungswissenschaftlicher Reflexion seit Schiller und Fröbel. Spiel gilt im Zusammenhang ästhetischer bzw. kultureller Bildung als Kernelement unserer Kultur und Gesellschaft,¹ das in frühkindlicher und schulischer sowie außerschulischer Bildung entsprechend beachtet und gefördert werden soll.² In bildungstheoretischen Überlegungen gilt Spiel als anthropologisches »Ur-Prinzip«³⁴ oder als ästhetische Praxis mit Widerstands- und Überschreitungspotenzial.⁵ In einer kulturwissenschaftlich orientierten Perspektive wird Spiel neuerdings verstärkt auf seine sozialen, produktiven, sinnbildenden Aspekte hin diskutiert und mit Fragen nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Imagination in Beziehung gesetzt.⁶⁷ Nicht zuletzt wird Spiel im Kontext von Digitalisierung und veränderten technischen Möglichkeiten bzw. in seiner Medialität z. B. als Gamification und im Zusammen-

¹ Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (Hrsg.), *Geschichte der ästhetischen Bildung*, 4 Bände, Paderborn 2019–2012.

² Vgl. Rat für Kulturelle Bildung, *Perspektiven für die kulturelle Bildung in Deutschland*, 2021.

³ Hans Scheuerl, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Weinheim 1986.

⁴ Andreas Flitner, *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, Weinheim 1972.

⁵ Gabriele Weiß, »Spiel«, in: *Handbuch der Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, hrsg. von Gabriele Weiß und Jörg Zirfas, Wiesbaden 2019, 77–88.

⁶ Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hrsg.), *Spiel*, Paderborn 2014.

⁷ Steffen Wittig, *Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob*, Paderborn 2018.

hang von kritischen Reflexionen zu digitalisierten Spielen thematisiert.

Es scheint also zunächst nahezuliegen, Eugen Finks *Oase des Glücks* aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive in den Blick zu nehmen, zumal Fink selbst seinem Selbstverständnis nach als Philosoph und Erziehungswissenschaftler⁸ gilt. Fink wählt in seinem Entwurf in Abgrenzung zu subjektivistischen und anthropologischen Zugängen eine andere Zugangsweise, deren Implikationen und Anschlussstellen für die Erziehungswissenschaft bislang kaum ausgearbeitet worden sind: Seine Analyse ist kosmologisch und meontisch orientiert.⁹ Sie versucht, die Transzendenz des Spiels einzuholen. Allerdings scheint die spekulative Zugangsweise Finks zum kosmologischen Charakter des Spiels phänomenbezogene, binnenweltliche bzw. erfahrungsbezogene und damit eben auch pädagogische Anschlussmöglichkeiten zu erschweren. Zugespitzt formuliert: Finks spekulativer Spielbegriff lässt sich kaum in binnenweltliche Praxen bzw. Praktiken »übersetzen«. Erziehung etwa, verstehen wir als eine solche leibliche und koexistenzielle Praxis, die binnenweltlich stattfindet.¹⁰ Folgt man dieser These, dann kann es nicht mehr darum gehen, detektivisch eine »verborgene Pädagogik«¹¹ in Finks Ontologie und Kosmologie des Spiels zum Vorschein zu bringen. Vielmehr wären über den Text hinaus Anschlusspunkte zu markieren, in, mit

⁸ Fink kann als Philosoph und als Erziehungswissenschaftler gelten. Davon zeugt die mehrere Bände umfassende Abteilung »Sozialphilosophie und Pädagogik« der Eugen-Fink-Gesamtausgabe. Fink wird innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft hauptsächlich als bildungspolitisch Engagierter und als Bildungsphilosoph und Bildungstheoretiker, kaum aber als Erziehungsphilosoph und Erziehungstheoretiker rezipiert. In diesem Zusammenhang sind Finks Untersuchungen zu Geschichte der Pädagogik, zur Didaktik, zur Technik und zur technischen Bildung sowie zur Gemeinschaftlichkeit unter Bedingungen technischer Produktion in postindustriellen und postdemokratischen Wissensgesellschaften nur wenig oder unzureichend erschlossen. (vgl. dazu ausführlicher: Malte Brinkmann »Einleitung«, in: *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, hrsg. von ders., Wiesbaden 2019, 11).

⁹ Vgl. dazu Hans Rainer Sepp, »Medialität und Meontik. Eugen Finks spekulativer Entwurf«, in: *Internationale Zeitschrift für Philosophie* 1 (1998), 85–93, sowie auch Giovanni Jan Giubilato, *Freiheit und Reduktion. Grundzüge einer phänomenologischen Meontik bei Eugen Fink (1927–1946)*, Nordhausen 2017.

¹⁰ Martin Weber-Spanknebel / Johannes Türistig / Malte Brinkmann (Hrsg.), *Praxen des Erziehens. Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden 2024.

¹¹ Clemens Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*, Wiesbaden 2019.

und an denen sich erziehungstheoretische Fragen thematisieren und reflektieren ließen.

Dafür werden wir im ersten Schritt mit Fink den spekulativen Charakter des Spiels herausstellen. Anschließend möchten wir in einem zweiten Schritt potenzielle Anschlüsse erziehungswissenschaftlicher Reflexion für eine Philosophie und Theorie der Erziehung aufzeigen. Danach werden wir unter den Stichworten »Spielzeug« und »Spielgemeinschaft« zwei davon näher in den Blick nehmen. Am Ende dieses Beitrages steht ein Ausblick.

2. Der spekulative Charakter des Spiels

Zu Beginn des dichten Textes macht Fink deutlich, dass es ihm um eine »*Besinnung* auf den seltsamen und eigentümlichen Seinscharakter des Menschspiels« (9, Herv. i. O.) geht. Fink geht also nicht primär um anthropologische oder ästhetische Perspektiven, sondern um eine ontologische und, wie noch zu zeigen sein wird, kosmologische Bestimmung des Spiels als »Spiegelung« (27) des »waltenden Ganzen« (29). Denn anders als in einer alltägliche Begriffsverwendung, die Spiel als eine Art »Komplementärphänomen« (12) zu Ernst und Arbeit nimmt, sieht Fink das Spiel als ein (co)existenzielles Grundphänomen. Das heißt, Spielen als koexistenzielle Praxis ist mehr als nur eine Pause im Ernst des Lebens, mehr als nur ein Randphänomen, es gehört vielmehr wesentlich zur Seinsverfassung des Menschen: »Spielen ist eine Grundmöglichkeit sozialer Existenz« (19). Spielen meint dann ein sich praktisch vollziehendes Tun, welches dadurch ausgezeichnet ist, dass es gerade nicht auf einen Endzweck – für Fink die *Eudaimonia* – ausgerichtet ist, ohne aber dabei zwecklos zu sein. Spielen bezieht sich in Distanz auf das Leben, »nämlich in der Weise der Darstellung« (18). Das Spiel changiert zwischen Wirklichkeit und Unwirklichkeit – Fink spricht von einem »ontischen Schein« (27). Darin zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der »wirklichen Welt« und der Spielwelt. In letzterer übernimmt der Spieler eine Rolle im imaginären Raum und in der imaginären Zeit des Spiels, während dies zugleich im Zeitraum der Wirklichkeit stattfindet. Wenn ein Kind beispielsweise mit einer Puppe spielt, dann befindet es sich im Schein der Spielwelt. Es übernimmt eine Rolle als Mutter, Vater oder als Geschwisterkind. Zugleich ist es in der Wirklichkeit. Es ist darin verzeitlicht und verräumlicht. Das Spiel findet zu einer konkre-

ten Zeit und in einem konkreten Raum statt. Schein und Erscheinung, Wirklichkeit und Unwirklichkeit fallen auf eigentümliche Weise zusammen. Das Verhältnis von Unwirklichkeit und Wirklichkeit ist kein Dualismus, denn »es gibt Wirkliches, das Unwirkliches als vorausgestellten Sinngehalt in sich enthält.«¹² Das Spiel ist also zugleich unwirklich – in Finks Worten: Schein – und durch seine Verortung und Verzeitlichung sowie durch seinen Bezug auf das praktische Leben wirklich.

Zudem: Im Schein des Spiels zeigt sich etwas an, indem es sich entzieht: die Welt. Die Welt aber – und das ist eine schwierige spekulative Frage, die hier nicht weiter vertieft werden kann – ist für Fink im Unterschied zum frühen Heidegger kein Phänomen. Sie zeigt sich nicht als Erscheinung und nicht in einem Verweisungszusammenhang als Phänomen, und schon gar nicht wie ein Gegenstand oder Ding. Welt lässt sich nicht zeigen, sondern nur in ihrem Entzug erfahren und denken. Spielen ist damit wesentlich durch Negativität bestimmt. Im Spielen scheint die Welt als Ganzes durch im Modus »symbolischer Repräsentanz« (29). Dies geschieht aber gerade darin, dass sie sich nicht zeigt. Die Welt lässt sich nicht in einem Schema oder Begriff repräsentieren. Die innerweltliche Ebene wird vielmehr im Spiel überschritten auf etwas hin (die Welt), die sich aber nicht mit innerweltlichen Mitteln repräsentieren lässt. Das Spiel wird so zu ausgezeichneten Medium der Transzendenz. Es wird selbst zum Welt-symbol, zur »spekulativen Weltmetapher« (29): »Wird das Wesen der Welt als Spiel gedacht, so folgt für den Menschen, daß er das einzige Seiende ist im weiten Universum, welches dem waltenden Ganzen zu entsprechen vermag.« (29). Spiel als Symbol der Welt und als »Sinnvergegenwärtigung von Welt und Leben« (28) entspricht dem ewigen Wandel von Schaffen und Vergehen, von Feststellung und Auflösung – einem Werden, das Fink mit Nietzsche als Grundzug der Welt ausweist. Ein solcherart gedachter Spielbegriff ist spekulativ, weil er nicht nach dem Sinn des Spiels fragt, sondern umgedreht, das Phänomen des Spiels vom Sinn des Seins und der Welt her zu entschlüsseln versucht.

Die Ausführungen zu Finks spekulativen Spielbegriff lassen sich an dieser Stelle aus Platzgründen nicht weiter vertiefen und bleiben daher fragmentarisch. Sie können jedoch genügen, um den spekula-

¹² Eugen Fink, *Spiel als Weltsymbol*, hrsg. von Hans Rainer Sepp und Cathrin Nielsen (EFGA 7), Freiburg/München 2010, 29.

tiven Zugriff Finks deutlich zu machen. Von hier aus kann die eingangs beschriebene Problematik deutlich werden, dass sich aus der Philosophie des Spiels keine dezidiert erziehungswissenschaftliche Perspektive aufdrängt. Spiel ist aufgrund Finks kosmologischer Bestimmung weder mit Praxen oder Praktiken der Erziehung zusammenzubringen noch auf einen Begriff zu bringen, der sich erzieherisch vermitteln ließe bzw. der in der erzieherischen Vermittlung sinnvoll zu verwenden wäre. In diesem Sinne bleibt zunächst zu konstatieren, dass Finks *Oase des Glücks* keine erziehungstheoretische Perspektive anbietet, sondern vielmehr aus der Spekulation nachgängig nach Anschlussstellen für die Erziehungswissenschaft sucht. Diesem wollen wir im folgenden Kapitel nachgehen.

3. Anschlusspunkte

Wenngleich sich Finks spekulativer Spielbegriff nicht in erster Linie für erziehungswissenschaftliche, genauer: bildungstheoretische und erziehungstheoretische Perspektiven anbietet, so lassen sich doch Anschlusspunkte markieren, an denen es durchaus lohnenswert erscheint, pädagogisch ›weiterzudenken‹.

Eine erste mögliche Anschlussstelle liegt in der Thematik von Wirklichkeit, Unwirklichkeit und Repräsentation. Mit Fink kann es gelingen, vertraute Duale von wirklich und unwirklich zu überschreiten. In Rückgriff auf Finks spekulativen Spielbegriff und mit Hinzunahme seiner Phänomenologie des Bildes¹³ kann das Zusammenfallen von ontischer Wirklichkeit (Realität) und ontischem Schein (wirkliche Unwirklichkeit) für Fragen nach ästhetischer Bildung, Digitalität und digitaler Bildung¹⁴ oder digitalen Spielen und Gamification¹⁵ fruchtbar gemacht werden.

¹³ Eugen Fink, »Vergegenwärtigung und Bild«, in: *Phänomenologische Werkstatt 1. Die Doktorarbeit und erste Assistenzjahre bei Husserl*, hrsg. von Roland Bruzina (EFGA 3,1), Freiburg/München 2006, 239–309.

¹⁴ Malte Brinkmann »Bildung als Imaginierung. Zur Humantechnologie des Digitalen mit Eugen Fink«, in: *Digitalisierte Lebenswelten – Bildungstheoretische Reflexionen*, hrsg. von Marc Fabian Buck und Miguel Zulaica y Mugica, Stuttgart 2022. Siehe auch: Malte Brinkmann, »Embodiment and Mediality of Touch and Bildung – Or: Why there cannot be a natural experience in Lifeworld, Online and Bildung«, Presentation (Keynote), *Annual Conference of the Korean Philosophy of Education Society: A Pedagogy of »Touching« in the Viral Era: Re-thinking of Teaching and Learning*, Seoul

Die von Fink aufgeworfene Frage nach der Welt kann eine weitere Anschlussstelle bilden. Hier wäre die Frage nach dem Verhältnis von Spiel und Welt zu stellen und dabei besonders auf letztere hin zu fokussieren.¹⁶ Welt bzw. Weltlichkeit sind nicht zuletzt bildungstheoretisch wichtige Bezugspunkte, die, etwa bei Humboldt oder Horkheimer, auf einen bestimmten Begriff von Welt angewiesen sind. Finks Begriffe von Welt und Weltlichkeit lassen sich auch für erziehungstheoretische Überlegungen zu einer pädagogischen Vermittlung von Welt fruchtbar machen.¹⁷

Die daseinsentlastende Funktion des Spiels ließe sich auch bildungstheoretisch aufnehmen und für eine bildungstheoretische fundierte Theorie der Sorge und Fürsorge fruchtbar machen. Denn nach Fink ist Spielen keineswegs zwecklos. Fink grenzt sich damit von der ästhetischen Tradition Kants und Schillers ab. Viel eher könnte das Spiel als Entlastung aufgefasst und so als eine Art Selbstsorge verstanden werden, mit der ein Verweilen im Wirklich-Unwirklichen möglich wird und damit, wie an anderer Stelle ausgeführt, kulturelle Bildung.¹⁸ Spiel könnte dann auch zu einer Frage der Lebenskunst werden, die zu kultivieren und zu üben wäre.¹⁹ Pädagogisch würde damit die Frage adressiert werden, wie und ob Spiel sich in diesem Sinne als eine sorgende Praxis verstehen ließe und wie und ob sie als solche geübt werden könnte.

Zuletzt erscheinen noch zwei weitere Anschlussstellen, die sich in den Stichworten »Spielzeug« und »Spielgemeinschaft« artikulie-

National University, Korea, 25.-26.11.2022: https://www.researchgate.net/publication/365365180_Embodiment_and_Mediality_of_Touch_and_Bildung_-_Or_Why_there_cannot_be_an_authentic_experience_in_Lifeworld_as_well_as_Online (zuletzt abgerufen am 11.05.2023).

¹⁵ Marc Fabian Buck »Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2017), 268–282.

¹⁶ Steffen Wittig, *Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob*, Paderborn 2018.

¹⁷ Malte Brinkmann »Das Zeigen der Welt. Weltlichkeit und Gegeben-sein in der Erziehung«, in: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 98 (2022), 166–184.

¹⁸ Malte Brinkmann / Carlos Willat, »Ästhetische Bildung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik. Themenschwerpunkt: Ästhetische Bildung in der Schule*, Ausgabe 6/2019, 824–844.

¹⁹ Malte Brinkmann »Übungen der Selbstsorge und Achtsamkeit. Überlegungen zu einer Theorie der Bildung als koexistenzielle Praxis und Übung im Anschluss an M. Foucault und E. Fink«, in: *Geschichte und Gegenwart der Erziehungsphilosophie*, hrsg. von Dennis Sölch, Stuttgart 2023.

ren. Diese möchten wir im Folgenden etwas näher in den Blick nehmen.

3.1 Spielzeug

Ein wichtiges Strukturmerkmal des Spiels für Fink ist das Spielzeug. Auch in der Pädagogik hat die Auseinandersetzung mit Spielzeugen eine lange »Tradition«.²⁰ Dabei bietet sich in besonderer Weise ein Bezug zu Friedrich Fröbel an, der das Spiel als einen sinnlich-ästhetischen Weltzugang versteht.²¹ Fröbel beschäftigt sich in den späten 1830er Jahren mit Spielzeugen, die er »Spielgaben« nennt. Im Hintergrund seiner Ausarbeitungen der Spielgaben steht eine pädagogische Anthropologie, die davon ausgeht, »Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen für beydes die Einheit zu finden«.²² Diesen vermittelnden Vorgang gibt Fröbel den Namen »Lebenseinigung«²³. Er sieht darin eine bildungstheoretische Bestimmung des Menschen und zugleich ein Erziehungsziel. Für eine solche Vermittlung bedarf es etwas Drittes. Hier liegt der Bezug zum Spiel und damit auch zu den Spielgaben. Das Spiel versteht Fröbel als Idealform einer solchen Vermittlung.²⁴ Wichtig erscheint dabei, dass sich Spielen im frühen Kindesalter durch die bereits erwähnten Spielgaben (z. B. den Ball oder eine Art Baukastenprinzip) strukturieren lässt. Diesen kommen nach Fröbel drei Dimensionen zu: die materiale-funktionale Dimension, die symbolische Dimension sowie die durch leiblich-sinnlichen Erfahrungen geprägte ästhetische Dimension.²⁵

²⁰ Volker Mehringer / Wiebke Waburg (Hrsg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte*, Wiesbaden 2020.

²¹ Friedrich Fröbel, *Gesammelte Schriften Bd. 2. Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Ideen Friedrich Fröbels über die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts*, hrsg. von Wichard Lange, Berlin 1966.

²² Friedrich Fröbel »Die Menschenerziehung«, in: *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, hrsg. von Helmut Heiland, Baltmannsweiler 2002, 120–182.

²³ Friedrich Fröbel »Die Menschenerziehung«.

²⁴ Thomas Höhne »Spiel als sinnlich-ästhetischer Weltzugang. Friedrich Fröbels Spielpädagogik als Praxis Ästhetischer Bildung«, in: *Geschichte der ästhetischen Bildung. Klassik und Romantik*, hrsg. von Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (Bd. 3/2), Paderborn 2016, 175–187.

²⁵ Exemplarisch für eine Spielgabe ist der Ball. Dieser ist rund und liegt in einer bestimmten Form in der Hand. Hinzu kommt eine symbolische Dimension. Der Ball ist auch ein Abbild eines geschlossenen Ganzen, eine ruhende Einheit und symboli-

Wie Fröbel erkennt Fink das Spielzeug als einen wesentlichen Bestandteil des Spiels. Anders als Fröbel versucht Fink zunächst nicht Typen von Spielzeugen auszuweisen oder zu differenzieren. Er fragt vielmehr nach der »Natur des Spielzeuges« (20) und nach deren Erfahrungsweisen. Für Fink ist das Spielzeug durch einen magischen Charakter gekennzeichnet. Es hebt sich dadurch von Kunst- und Naturdingen ab, denn letztere sind beides, »Dinge in einer gemeinsamen und umfangenden Gesamtwirklichkeit« (21). Das Spielzeug hat also eine Doppelbedeutung. Es ist einerseits ein Ding in der Wirklichkeit und hat darüber hinaus eine »andere geheimnisvolle ›Realität‹“ (21). Dieses »Mehr« des Spielzeugs liegt darin, dass es Stellvertretung für alle Dinge überhaupt ist: »Im Spielzeug konzentriert sich das Ganze in einem einzelnen Ding« (22). Das Spielzeug gerät im Spiel in seiner schöpferischen Bezugnahme zur Welt zu einem Symbol.

So lässt sich festhalten, dass sich die pädagogische Bedeutung von Spielzeugen unmittelbar und alltagsweltlich erschließt. Sie kann zunächst mit Fröbel in mehrere Dimensionen ausdifferenziert und mit einer bildungs- und erziehungstheoretischen Perspektive zusammengebracht werden. Mit Fink lässt sich darüber hinaus der ontologische Status von Spielzeugen näher in den Blick bringen. Mit dem Hinweis auf den magischen Charakter des Spielzeugs und den damit verbundenen Weltbezug sowie auf das Spannungsgefüge von Wirklichkeit und Unwirklichkeit gelingt es Fink, über materialistische oder ästhetische Zugänge hinausgehen.

3.2 Spielgemeinde

Ein zweites Strukturmerkmal, auf das Fink hinweist, ist das der Spielgemeinschaft. Mit Gemeinschaft ist jedoch nicht auf Formen von Erlebnis- und Gemeinschaftspädagogik hingewiesen, die durch spielerische Handlungen hervorgebracht werden sollen. Fink sieht Gemeinschaft oder Gemeinde vielmehr in einer coexistenziellen Perspektive auf Spielen als Mit-Spielen. Fink kann hier an Pestalozzi

sirt damit auch die Welt bzw. wird die Welt durch den Ball repräsentiert (»B-All«). Das heißt, das Kind erfährt mit dem Ball etwas über sein Verhältnis von seinem Selbst und dem Gegenstand, aber auch zu seiner Beziehung zur Welt. Zugleich vermittelt der Ball aber im Fühlen seiner Beschaffenheit auch basale leiblich-sinnlichen Erfahrungen.

anknüpfen. Pestalozzi musste 1799 seine Erziehungsanstalt für Arme in Stans wieder schließen. Im sog. »Stanser Brief« gibt er Rechenschaft von seinem Scheitern. Und dort lässt sich bereits neben anderen pädagogischen Grundmotiven auch die Betonung des Gemeinschaftlichen finden, wenn er Erziehung als einen Umgang eines älteren Erziehers mit jüngeren Zöglingen denkt und daraus – das erscheint entscheidend – folgert, dass der Erzieher »eine Selbstverständigung mit den Zöglingen versuchen muss«²⁶. Konkret bedeutet das, dass Pestalozzi bereits dort eine Mitbeteiligung der zu Erziehenden an der erzieherischen Arbeit im Sinn hat.²⁷ Bei Pestalozzi wird also das Miteinanderleben zum bedeutenden Erziehungsmoment. Hier kann die erziehungswissenschaftliche Bedeutung des Mitmachens aufscheinen, der sich Fink sehr viel später noch einmal in *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*²⁸ widmen wird. Wenn Fink also festhält, dass Spielen ein »Miteinanderspielen, eine innige Form der menschlichen Gemeinschaft« (19) sei, so ließe sich mit Pestalozzi sagen, dass es im Spiel erzieherisch darum gehe, dass der Erzieher mitspiele, dass Erzieher und Zöglinge zusammen miteinander spielten. Die Spielgemeinschaft könnte dann als ein spezifisch pädagogisches Verhältnis in den Blick genommen werden, in dem sich alle auf das Spiel einlassen und es mitgestalten können. Denn jedes Spielen ist auch eine »magische Produktion einer Spielwelt« (24) in der spielerisch (unwirkliche) Wirklichkeiten, aber auch Normen (Spielregeln) und Normativität (eine Bewertung dieser Regeln im Handeln) produziert werden. Spielen könnte vor dem Hintergrund insofern pädagogisch bedeutsam werden, als dass im Mit-Spielen als erzieherische Praxis eine bestimmte Lebenslehre mit-gezeigt werden könnte.

4. Abschluss

In *Oase des Glücks*, so haben wir eingangs gezeigt, stellt Fink einen spekulativen Spielbegriff vor, der nicht unmittelbar eine erziehungs- und bildungstheoretische Perspektive bereithält. Solche kann erst gewonnen werden, wenn Finks Überlegungen als Anlass zum »Wei-

²⁶ Eugen Fink, *Geschichte der Pädagogik der Neuzeit*, hrsg. von Anselm Böhmer (EFGA 20,2), Freiburg/München 2021, 722.

²⁷ Johann Heinrich Pestalozzi *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung*, hrsg. Theo Dietrich, Bad Heilbrunn 1991.

²⁸ Eugen Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, Freiburg 1970.

terdenken genommen werden. Dann lassen sich Anschlussstellen markieren, von denen wir besonders zwei vertieft haben. Zum ersten lässt sich mit Fink der ontologische Status von Spielzeugen und damit ihre Bezogenheit auf die Welt ausweisen und näher beschreiben. Damit können Spielzeuge im Spannungsfeld wirklicher Unwirklichkeit reflektiert und nicht mehr nur in einer materialistischen oder ästhetischen Perspektive thematisiert werden. Zum zweiten haben wir die grundlegende gemeinschaftliche Dimension des Spiels als Anschlussstelle ausgewiesen. Mit Fink und Pestalozzi kann es hier möglich werden, die Spielgemeinschaft als ein pädagogisches Verhältnis zu beschreiben. Darüber hinaus erscheinen die von uns als Anschlussstellen markierten Themen von Bildlichkeit, Unwirklichkeit/Wirklichkeit, der Weltlichkeit sowie der Sorge ebenso für erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge ertragreich. Auseinandersetzungen solcherart bieten einen Ausblick auf Fragen und Diskussionen zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft, die besonders im Kontext der Erschließung nicht veröffentlichter Schriften Finks im Rahmen der Eugen-Fink-Gesamtausgabe möglich werden.