

Weißhaupt, Mark; Campana, Sabine

Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel

Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 43-63. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Weißhaupt, Mark; Campana, Sabine: Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel - In: Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 43-63 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-193381 - DOI: 10.35468/5375_04

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193381>

http://dx.doi.org/10.35468/5375_04

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Mark Weißhaupt und Sabine Campana

Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel

Im Spiel wird die bildungstheoretische Unterscheidung zwischen Instruktion und Konstruktion beim Lernen besonders deutlich, denn das Spielverhalten im Kindesalter und das damit verbundene „spielerische Lernen“ wird bis heute oftmals dem „ernsten Lernen“ der Schule und der „wirklichen“ Welt entgegengesetzt – eine Polarisierung die zum einen tief in der Alltagssprache (hierzu auch Hildebrandt & Weißhaupt 2013, 1f.) verankert ist, zum anderen aber auch in der Forschungsliteratur zum Spiel, wie im Folgenden gezeigt werden soll. In der Praxis des Kindergartens wird das Spiel oftmals als ein notwendiger Schonraum beschrieben, als ein bedrohtes Reservat, eine in sich geschlossene Sphäre der freien Ich-Verwirklichung, welche nur bedingt mit der ernsten und realen Welt zu tun hat, und die nur spielpädagogisch „wertvoll“ und behutsam von SpielbegleiterInnen mit „wirklichen“ Lerninhalten angereichert werden darf (Heimlich 2001; Johnson, Christie & Wardle 2004). Lehrpersonen sehen das Spiel entsprechend häufig als vorübergehendes Refugium kindlicher Unwirklichkeit, als eine Sphäre der Realitäts- und Lernverweigerung. Anderen gilt im Gegenteil das Spiel nur als ein instrumentalisierbares Medium, das zum Werkzeug der Instruktion über die „eigentliche Wirklichkeit“ gemacht werden kann. Oder das Spiel wird als eine Art hedonistisch-konsumistische Sphäre betrachtet, der eine „authentische“ Beziehung zur Umwelt fehlt (vgl. in diesem Sinne z.B. Hagstedt 2004a, 49). Diese Sichtweisen begreifen das Verhältnis von Spiel und Wirklichkeit im Grunde als Gegensatz-Verhältnis. Um diesem Missverständnis zu begegnen, sollen im folgenden Beitrag die Lern- und Bildungsprozesse beim Spiel, insbesondere anhand des sozialen Spiels, umrissen werden.

Zunächst soll in einem *ersten Teil* („Das Spiel und das Erschließen der Welt“) das Verhältnis von Lernen, Bildung und Spiel anhand zweier gegensätzlicher Ansätze beschrieben werden, wobei gezeigt wird, dass die Gleichsetzung von Spiel und lustvoller Ich-Bezogenheit, Lernverweigerung und Unwirklichkeit auf Piaget zurückgeführt werden kann. Dann wird gefragt, inwieweit Vygotskys Ansatz die Perspektive auf das Spiel erweitert, und welche der vielfältigen Lernprozesse beim sozialen Spiel auch dabei noch zu wenig berücksichtigt werden. Die Bedeutung des Sozialen für das spielerische Lernen soll dabei konturiert sowie die Art und Weise der Welterschließung im sozialen Spiel genauer untersucht werden.

Wie im *zweiten Teil* („Bildungs- und Lernprozesse beim sozialen Spiel und das Spielbewusstsein“) gezeigt wird, deutet beim gemeinsamen Spiel von Kindern entgegen der Auffassung einer klaren Trennung von Spiel und Wirklichkeit vieles auf ein Lernen hin, das die relative Wirklichkeit verschiedener Spielwelten zum gemeinsamen, sozialen Lernen nutzt. So bedingt die spielerische Welterschließung über die Sozial-, Selbst- und Sachkompetenzen hinaus eine spezifische Form von Meta-Kognition: das Spielbewusstsein.

Im *dritten Teil* („Die kulturelle Einbettung des Spiels“) werden schließlich die historischen, kulturellen und diskursiven Hintergründe für die hier diagnostizierte Abwertung bzw. mangelnde Wahrnehmung der Bildungspotenziale des sozialen Spiels thematisiert und damit die Bildungsprozesse beim Spiel und das Spielbewusstsein in einen kulturtheoretischen Horizont eingebettet.

Wenn man die (in diesem Band erkenntnisleitende) Unterscheidung von *Instruktion* und *Konstruktion* auf einfache Weise beim *Spiel* anzuwenden sucht, ergeben sich zunächst einmal offene Fragen. Denn das in dieser Unterscheidung angelegte Verhältnis von Instruktion einerseits und Konstruktionsleistungen in der Interaktion von Lernenden andererseits lässt sich beim Spiel nicht ohne Weiteres aufklären. Ist Spiel frei? Wenn Spiel frei wäre, was könnte (bzw. sollte überhaupt) Instruktion hierbei leisten, bzw. muss das Spiel auf jede Art der Instruktion verzichten um ein Spiel zu sein? Wann und wie ist Spiel instruktiv für das Lernen bzw. für das Leben? Wann sind spielinterne Inhalte also spielextern bedeutsam? Inwiefern ist der Mitspieler Lernbegleiter? Inwiefern ist das Spiel Lernumgebung? Diese Fragen werden jedoch oftmals nicht gestellt, denn der oben beschriebene „Schonraum“ des Spiels scheint in der Vorstellung Vieler die Verbindung von Spiel und Welt(erschließung) abgetrennt zu haben.¹

1 Das Spiel und das Erschließen der Welt – Zwei gegensätzliche Theorien

Wie kam die Gleichsetzung von hedonistischer Ich-Bezogenheit, Unwirklichkeit und fehlendem Lernen im Spiel zustande? Über einen Blick in die Sozialisationsforschung soll mit Schwerpunktsetzung auf Piaget und Vygotsky gezeigt werden, dass mit der Rezeption von Piaget – und nach wie vor auch mit der Argumentation nach Vygotsky – der Zusammenhang von sachlichem und sozialem Lernen (insbesondere beim Spiel) unterschätzt wird.

1.1 Spiel als Assimilation statt Akkommodation bei Piaget

Piaget beschreibt das Spiel und das Lernen in engem Zusammenhang mit den Begriffen *Assimilation* und *Akkommodation*. Akkommodation bedeutet die Entwicklung neuer gedanklicher Schemata zur Anpassung an neue Situationen, also

¹ Auch die Kultur der Lernwerkstätten steht traditionell dem Spiel skeptisch gegenüber (vgl. Hildebrandt & Weißhaupt 2013, 163f.).

Lernen, während Assimilation bei Piaget durch die Wiederholung von bereits Gelerntem, d.h. durch die „Anpassung“ der Welt an bereits vorhandene kognitive Schemata definiert ist: Das, was man schon „weiß“, wird bei der Assimilation der Welt übergestülpt – sie fügt sich im Kopf des Wahrnehmenden und Denkenden insofern den bereits vorhandenen kognitiven Schemata (Piaget 1969, 209ff.) anstatt Akkommodation, d.h. Lernen, bei ihm auszulösen. Beim Spiel nun liegt nach Piaget die Dominanz der Assimilation über die Akkommodation vor: Die Dinge der Welt werden vom kindlichen Verstand überschrieben, also assimiliert. Hierbei tut sich eine Differenz zwischen der kindlichen Spielwelt und den kognitiven Schemata der Erwachsenenwelt auf: Dinge, die in der Alltagswelt der Erwachsenen klar definiert sind, können im Spiel für etwas anderes stehen.

In Aufnahme eines Beispiels von Renner (2008, 72), der Piagets Assimilations- und Akkommodationsbegriffe so illustriert: Ein Kind auf dem Arm des Vaters schaut zum Fenster hinaus, während es schneit. Der Vater erklärt: „Das ist Schnee“. Später spielt das Kind allein in der Küche und lässt Mehl auf den Boden rieseln. Es sagt dazu „Schnee!“. Hier wird das neu entwickelte gedankliche Schema *Schnee* im Spiel ausprobiert. Das Mehl wird dabei an das Schema *Schnee* assimiliert: Das ist *auch* Schnee (alles, was weiß ist und herunterrieselt, ist Schnee). Es zeigt sich, dass das Schema des Kindes weiterer Akkommodationsprozesse, einer Differenzierung, einer Anpassung an die Welt bedarf. Der Vater erklärt, dass das Mehl kein Schnee sei und löst mit seiner Erklärung möglicherweise Akkommodationsleistungen des Kindes aus, allerdings außerhalb des dadurch unterbrochenen Spiels.

Für Piaget steht allerdings nicht die Instruktion durch kompetente Erwachsene im Zentrum, er beschreibt das Kind im Spiel tendenziell als allein spielend – selbst wenn andere Kinder dabei sind. Hier lässt sich eine für die Wahrnehmung des Spiels in der Folge missliche begriffliche Definition Piagets festmachen. Alles, was mit Akkommodation und mit Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven zu tun hat, hat bei Piaget nichts mit dem Spiel zu tun. Er sieht zwar den durch verschiedene Sichtweisen entstehenden sozio-kognitiven Konflikt als eine wesentliche Antriebskraft der kognitiven Entwicklung, verbindet dieses mögliche „Aufeinanderprallen“ verschiedener Sichtweisen aber nicht mit dem Spiel. Umso erstaunlicher ist diese Tatsache, weil Piaget insbesondere den Austausch unter gleichgestellten Peers als lernförderlich betrachtet (Piaget 1975).

Das Spiel wird bei ihm auch nicht als lernförderlich, sondern als möglichst zu überwindende Entwicklungsstufe beschrieben: „Im Gegensatz zum objektiven Denken, das sich an die Erfordernisse der äußeren Realität anzupassen versucht, stellt das Spiel der Phantasie in der Tat nur eine symbolische Transposition dar, die die Dinge der eigenen Aktivität unterordnet, und zwar ohne Regel und Beschränkung“ (Piaget 1969, 117); „Das symbolische Denken ist nichts anderes als das egozentrische Denken im reinen Zustand“ (ebd., 214); „...können wir sagen,

„dass das kindliche Spiel nur eine der Phasen [...] progressiver Differenzierung ist“ (ebd., 208).

„Konsequenterweise“ werden die Interaktionen bzw. die Vorstufen zur Interaktion unter Kindern, die beim Spiel stattfinden, bei Piaget nur als eine Art defizitärer kollektiver Monolog der Kinder beschrieben, die bei ihm beim Spielen qua Definition in der egozentrischen Phase stecken (ebd., 213f.). Beispiele aus einem Protokoll über das Spielverhalten von 6-jährigen: Die Kinder äußern sich über ihr oder in ihrem Spiel, bekommen aber auf Fragen an andere („Diese Bahn hat keine Anhänger, verstehst du?“) oder Kommentare zum eigenen Spiel („Die Bahn lasse ich weiß!“) keine sinnvolle Antwort, d.h. sie nehmen in solchen Spiel-Szenen keinen Bezug aufeinander, sondern spielen je für sich weiter (Zimpel 2011, 57f.; vgl. auch Piaget 1972, 19ff.). Akkommodationsprozesse werden so scheinbar nicht angeregt.

Piaget begründet, dass junge Kinder (insb. Drei- bis Fünfjährige) angeblich isoliert, nur *egozentrisch ausgerichtet* nebeneinanderher spielen mit dem Motiv des Lustgewinns. Lust im Spiel entsteht für Piaget dadurch, dass im Spiel nur wiederholt und eben nichts Neues gelernt werde. Das Spiel ermögliche, „was normalerweise Akkommodation an die Wirklichkeit und [...] Anstrengung ist.“ (Piaget 1969, 160); „Das Spiel ist Denken, das ausgerichtet ist durch das vorherrschende Bedürfnis nach individueller Bedürfnisbefriedigung“ (ebd., 117). Sogar wenn eine verstörende Erfahrung im Spiel verarbeitet wird, spricht Piaget von der Anpassung der Welt im Spiel an das sich verwirklichende Ego des Kindes (vgl. ebd, 174).

Hier zeigt sich die Einseitigkeit der Betrachtung des Spiels durch Piaget: Der Hedonismus beim Spiel wird zwar nicht zu Unrecht von ihm attestiert, jedoch wird die Lust beim Spiel bei Piaget völlig von ihrer sozialen Dimension abgelöst. Die von ihm entworfene Entwicklungsreihenfolge der Spielstadien (Übungsspiel, Symbolspiel, Regelspiel)² geht insofern fehl, als sie das angeblich egoistische Individuum ins Zentrum stellt und die soziale Dimension des Austauschs der Kinder untereinander weitgehend ignoriert. Beim Symbolspiel sieht Piaget nicht den interaktiven lustvollen Austausch, das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Vorstellungen unter den Kindern und die Aushandlung von Symbolen, sondern ausschließlich die Anpassung der Welt an das Ich im Sinne der Assimilation (ebd., 212). Sogar beim Regelspiel herrscht nach Piaget eine Dominanz der hedonistischen Egoverwirklichung (im Motiv des Gewinnen-Wollens) vor, was als einsei-

2 Flitner (2002, 52) hat darauf hingewiesen, dass bei Piaget das Konstruktionsspiel unverständlicherweise bei den drei von ihm identifizierten Formen des Spiels keinen Platz hat: „... mangelt es [bei Piaget, Anm. des Verf.] an Aussagen zu schöpferischen Formen“. In Piagets Reihung der Spielformen von Übungs-, Symbol-, und Regelspiel fehlt das Konstruktionsspiel nicht zufällig. Die Grenze zur Realität, d.h. zu dem, was die Erwachsenen als wirklich erachten, kann in der Sichtweise Piagets im Spiel niemals erreicht werden, und das Konstruktionsspiel kann insofern kein echtes Spiel sein, da dort etwas hergestellt wird, das auch jenseits des Spiels wirkliche Bedeutung haben könnte.

tige Sicht deutlich wird: Beim Regelspiel liegt bei den Spielern tatsächlich eine starke Orientierung an den Perspektiven der anderen und der Gruppe vor – man denke nur an die gemeinsamen Regelvereinbarungen. Piaget sieht schließlich erst bei seinem Gegenbegriff zum Spiel, bei der sog. *Imitation* (ebd., 72, 367), d.h. in der Nachahmung der Erwachsenen und der Dinge der Umgebung, die (lernende) Akkommodation dominant am Werke. Diese Tätigkeiten werden von ihm als (anstrengendes) Lernen und deshalb als Nicht-Spiel definiert.

Neben dem bisher formulierten grundsätzlichen Einwand gegen Piaget, dass im Spiel ganz zentral *sozial* bedingte Akkommodationsprozesse stattfinden, lässt sich fragen, ob das Lernen tatsächlich auf akkommodative Leistungen beschränkt bleibt. So beschreibt Krappmann (1999), wie auch in der Assimilation Lernprozesse stattfinden, indem Kinder sich durch Wiederholung Neues zu eigen machen und an verankertes Wissen andocken. Diese Verarbeitungsfunktion des Spiels steht damit im Zentrum des Lernens und der Bildung – Assimilation und Akkommodation sind in Wirklichkeit nicht voneinander zu trennen.

Und auch „Piagets Entgegensetzung von Lust und Anstrengung ist aus neurobiologischer Sicht heute nicht mehr haltbar“ (Zimpel 2011, 64). Entgegen der Trennung des Spiels von der „wirklichen Welt“ durch das Kennzeichen von Anstrengung beschreibt z.B. der Neurobiologe Berns (2006, 182) das Zustandekommen von Befriedigung umgekehrt: Befriedigung, die Piaget schlicht durch Anstrengungslosigkeit erreicht sieht, stelle sich neurobiologisch erst beim Zustandekommen von euphorisierendem Dopamin einerseits und Cortisol andererseits ein, wobei letzteres gerade durch Anstrengung und Stress ausgeschüttet werde. Wenn die Suche nach Befriedigung das Spiel ausmacht, so ist diese demzufolge also nicht durch Anstrengungslosigkeit zu erreichen.

Durch Piagets grundlegende Unterscheidungen ergibt sich u.E. – über falsche Einzelbefunde hinaus³ – ein verzerrtes Bild vom Spiel (Spiel als Assimilation vs. Lernen als Akkommodation bzw. Spiel als Hedonismus vs. Lernen als Anstrengungsleistung bzw. Egozentrismus im Spiel vs. sozialisiertes Verhalten bzw. irrealer Spielwelt vs. reale Welt). Dieses Bild des Spiels als dem Lernen, dem Sozialen und der wirklichen Welt prinzipiell entgegengesetzt hat eine grundlegende Abwertung des Spiels in unserer Kultur (hierzu später) folgenreich verstärkt.⁴ Wir haben oben wesentliche Argumente aufgeführt, die dieses Bild infrage stellen: Findet Lernen

3 Zum Beispiel lag Piaget u.E. falsch in der Verallgemeinerung fehlender sozialer Fähigkeiten in den frühen Kindheitsjahren: Es wurde inzwischen gezeigt, dass Kinder nicht erst im Schulalter, sondern schon „im vierten Lebensjahr beginnen [...], ihre eigenen Haltungen und Wünsche bezüglich eines Spiel-Szenarios auch mal auf die Seite zu legen. [...] Sie können z.B. verstehen, dass Peers eine andere Sicht eines Als-Ob-Apfels haben können“ (Hauser 2013, 99).

4 Die hier aufgezeigte, im Grunde negative Hintergrundmelodie der Piaget'schen Definition und Beschreibung des Spiels wird bis heute nicht in vollem Umfang in der Literatur wahrgenommen (vgl. z.B. Singer et al. (2006, 8) oder Göncü/Gaskins (2011, 49f.)).

nicht ganz zentral durch soziale Interaktion gerade beim Spiel statt? Findet Lernen nicht auch bei der Assimilation statt? Ist Befriedigung (beim Spiel) ohne Anstrengung denkbar? Die von Piaget nicht benannten Ansprüche des Spiels verknüpfen wir im Weiteren mit der sozialen Dimension des Spiels nach Vygotsky.

1.2 Die Grenzen des Sozialen beim symbolischen Spiel Vygotskys

Die Vorstellung der nicht-sozialen Natur des Spiels, die bei Piaget im Bild der kollektiven „egozentrischen“ Monologe erzeugt wird, griff Vygotsky auf und untersuchte das von Piaget beschriebene egozentrische Sprechen systematisch und experimentell. Dabei störte er die Kinder auf verschiedene Weise, so dass die anderen Kinder in der Nähe sie nicht mehr hören (und potentiell verstehen) konnten, woraufhin die Zahl der als *egozentrisch* geltenden (d.h. keinen offensichtlichen Bezug auf andere nehmenden) Äußerungen abnahm (Zimpel 2011, 73f.). Dies sieht Vygotsky als einen Hinweis darauf, dass die Kinder sich in den egozentrischen Äußerungen durchaus auf die anderen bezogen hatten. Sie waren nicht zu egozentrisch, sondern zu kollektivistisch in ihrem Sprechen gewesen (Vygotsky 2002, 85ff.): Beim Prozess des Spiels wird das eigene Selbst des Kindes erst entwickelt – in Relation zu den anderen. Eine „Ego“-Perspektive, die dann spiel-unabhängig wird, wird erst später in der Entwicklung hervorgebracht. Diese Entwicklung geschieht aber eben sekundär zum Spiel, welches immer schon vom Wesen her sozial und nicht dem Sozialen entgegengestellt ist, wie es Piaget darstellte. „Eben demzufolge ist das Ur-Wir-Bewußtsein das Primäre, aus dem sich nur allmählich die Vorstellung des Kindes von sich selbst herausschält“ (Vygotsky 2003, 210).

Das Spiel stellt sich bei Vygotsky also genau anders herum dar: Es ist nicht die egozentrische, lustbetonte Perspektive des Kindes, die zuerst da ist und die sich im Spiel den anstrengenden Anforderungen, die von außen kommen, widersetzen möchte. Voraussetzung sind vielmehr die im Spielrahmen geäußerten Sätze, die an die anderen Kinder gerichtet sind. Sie stellen eine Kontaktaufnahme dar, die die Lust des Kindes an der Sozialisierung und der Außenwelt zum Ausdruck bringt (vgl. Zimpel 2011, 71ff.) und sind nicht Zeugnis eines sich der Sozialität verweigernden Egos.

Ähnlich Vygotsky beschrieb Mead (1998; 1934) das gemeinsame Spiel (bei Mead *game* gegenüber dem *play* des Einzelnen) als Schlüssel zur Weltaneignung und zugleich zur Selbstbildung. Im *game* werden gemeinschaftliche Regeln verhandelt und vereinbart, dort wird eine gemeinsame Weltansicht erarbeitet, die dann für die Spiel-Gemeinschaft gültig wird und z.B. regelt, welche Gegenstände auf welche Weise im Spiel-Rahmen dazu gehören. Die im Spiel erarbeitete gemeinsame Perspektive legt nicht zuletzt fest, welche Rollen die Mitspieler interaktiv gestalten.

Über die soziale Spiegelung in verschiedenen Rollenspielen gewinnen die Spielenden schließlich eigene Identität.⁵

In diesem Zusammenspiel wird auch die anfangs gestellte Frage der Unterscheidung von Instruktion und Konstruktion im Spiel komplexer: Man kann sagen, die Kinder ko-konstruieren die gemeinsame Spielwelt. Es ist aber auch richtig, dass die gemeinsam bestimmten Spiel-Objekte und die gemeinsam bestimmten Rollen eine eigene objektive Wirkung entfalten, die instruktiv für alle einzelnen Spielenden ist. Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat oder jemand neu die Spielwelt betritt, wird er zunächst über die Regeln dieser Spielwelt instruiert. Er kann dann wiederum an deren Weiterentwicklungen ko-konstruieren. Spiel ist insofern ein Schlüssel, um die teilweise aporetische Opposition von Instruktion und Konstruktion auf eine höhere Ebene zu heben.

Mit welchen Mitteln aber instruieren bzw. konstruieren die Kinder beim Spiel?

Vygotsky betont beim gemeinsamen Spiel die geistig-kulturellen Werkzeuge: Die Ideen, Konzepte, Begriffe und gedanklichen Schemata, die Kindern insbesondere durch kompetentere Interaktionspartner vermittelt werden.⁶ So wird aus Sicht Vygotskys das Beispiel des Mehls/Schnees (s.o.) neu beleuchtet, denn selbst die einfachsten Erfahrungen haben bereits einen sozialen Charakter der Benennung und der Einordnung. Dieser soziale Charakter der Welterschließung kommt im gemeinsamen Spiel voll zum Tragen.

Im Gegensatz zu Piaget kennzeichnet Vygotsky die soziale Dimension des Spiels und setzt das Spiel sogar an die Spitze der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes:

„Im Spiel ist das Kind gleichsam einen Kopf größer als in Wirklichkeit. Das Spiel enthält in kondensierter Form, wie im Brennpunkt eines Vergrößerungsglases, alle Entwicklungstendenzen. Im Spiel bemüht sich das Kind gleichsam, eine Stufe höher zu klettern, verglichen mit seinem sonstigen Verhalten“ (Vygotsky 1933, 462).

Damit ist nicht zuletzt das Motiv der Wunscherfüllung gemeint, das immer auch mit dem Spiel verbunden ist: Die Kinder können Rollen, die für sie noch unerreichbar scheinen, vorbereitend und spielend lernen und sich in der Zone der

5 In Anschluss an Mead betont Krappmann (1999), dass die Herausbildung einer personalen Identität, also die eigene Unverwechselbarkeit, nicht losgelöst von der Bildung einer sozialen Identität betrachtet werden kann. Erst durch das Kennenlernen und In-Beziehung-Setzen der Sichtweisen anderer kann die eigene Perspektive bestimmt und abgegrenzt werden (zur Ähnlichkeit der Theorie bei Mead und Vygotsky vgl. Edwards (2007), zur Rollen-, Identitäts-, und Gesellschaftstheorie Meads vgl. Joas (1989), Weißhaupt (2008)).

6 Bei Vygotsky sind kompetentere Interaktionspartner v.a. Erwachsene. Bei Piaget stehen bei der sozialen Ko-Konstruktion der Welt eher ranggleiche Peers im Vordergrund – allerdings bei ihm eben begrifflich nur außerhalb des Spiels, spielfern, mit den oben beschriebenen Fehlschlüssen in der Folge. Beide Partner, Erwachsene und Peers, sind aber für die Bildung durch Spiel wichtig. Ein zentrales Vermittlungsinstrument für neue Schemata beim Spiel ist die Meta-Kommunikation (s.u.).

nächsten Entwicklung ausprobieren.⁷ Das Spiel ermöglicht das Erlernen und Erfahren der Welt, der Sozialität sowie die Bildung des Selbst; es stellt keinen Schonraum dar.

Im zweiten Teil sollen nun zentrale Kennzeichen und Potenziale des Lernens – besser: der Bildung – beim sozialen Spiel herausgearbeitet werden. Hierbei sollen v.a. die Entwicklungszusammenhänge der Herausbildung einer der u.E. zentralen Kompetenzen in der Bildung skizziert werden: das *Spielbewusstsein* im sozialen Spiel.

2 Bildungs- und Lernprozesse beim sozialen Spiel und das Spielbewusstsein

2.1 Die Entwicklung des Sozialspiels

Die Entwicklung des Sozialspiels erfolgt nach Oerter und Montada (2002, 259ff.) über mehrere Stufen:

Parallelspiel: Sehr junge Kinder spielen oft nebeneinander, mit oder ohne Blickkontakt.

Einfaches Sozialspiel: Ab ca. zwei Jahren können Kinder gleiche Tätigkeiten ausführen und dabei miteinander sprechen oder Spielzeug tauschen.

Komplementäres Sozialspiel: Ab ca. drei Jahren lässt sich häufig ein Spiel mit Rollenwechsel beobachten (Suchen-Verstecken, Kuckuckspiel).

Kooperatives Als-ob-Spiel: Ab ca. vier Jahren können Kinder komplementäre, fiktive Rollen übernehmen

Komplexes Rollenspiel: Ab fünf Jahren gelingt es Kindern immer häufiger, sich im metakommunikativen Austausch über den Spielverlauf zu verständigen.

Soziale Interaktionsformen beziehen sich in der Regel auf einen geteilten Gegenstand. Im *Parallelspiel* gelingt dieser gemeinsame Gegenstandsbezug noch nicht. Die Kinder schauen zwar einander zu, aktivieren sich indirekt gegenseitig, beziehen sich aber nicht auf ein gemeinsames Drittes. Das Parallelspiel eröffnet aber bereits die Möglichkeit, nach Belieben Sozialkontakt aufzunehmen und zu beenden. Dadurch dass die Kinder gegenseitig ihr Tun imitieren, zeigt das Handeln, das zwar nebeneinander stattfindet, dennoch bereits eine Art von Koordination (Oerter 1999). So bereitet schon das Parallelspiel das spätere und voraussetzungsreichere Rollenspiel vor. Als weitere Übungs- und Vorform des Sozialspiels kann auch das Spiel mit Personen bezeichnet werden, welche nicht real existieren, sondern als „unsichtbare Freunde“ das Spiel mitprägen. Ungefähr zwischen dem zweiten und dem sechsten Lebensjahr, also parallel zum Entwicklungsfenster des Sozialspiels, treten unsichtbare Freunde bei Kindern gehäuft auf. Mit ihnen kön-

⁷ An die Stelle der Vorbereitung durch das Spiel hatte Piaget eher die Verarbeitung, also Nachbereitung und das „Unter-Kontrolle-Bringen“ einer Erfahrung gesetzt, die ich-bezogen und mit Erfolgsgarantie nachgespielt wird.

nen soziale Verhaltensweisen erprobt und eingeübt werden, ohne dass Fehler im Verhalten echte soziale Sanktionen hervorrufen würden. Vielmehr verhalten sie sich so, dass die Herausforderungen des Sozialspiels vom Kind auf der aktuellen Entwicklungsstufe bewältigt werden können. (vgl. Neuss 2009; Campana 2014).

2.2 Material und Spiel

Im auf das Parallelspiel folgenden *einfachen* und im *komplementären* Sozialspiel, insbesondere aber ab der fortgeschrittenen Stufe des *kooperativen* Als-Ob-Spiels stellt sich die Frage des Verhältnisses von Spielwelt und „wirklicher Welt“ auf neue Weise. Die Definition und gemeinsame Gestaltung der Spielsituation geschieht auch trotz kooperativem Als-Ob-Spiel nicht einfach „frei“. Bereits die Verfügbarkeit von Spielzeugen, Spielmitteln und Spieldingen schafft spezifische Möglichkeiten und Anregungen und zugleich Beschränkungen für Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Stieve 2008). Je nachdem, ob die Spielmittel z.B. themenfestlegend oder themenoffen gestaltet sind, spielen die Kinder eher vorgegebene Inhalte oder die Gegenstände werden im Spiel frei konstruierend bzw. symbolhaft eingesetzt. So führte in einer Studie von Einsiedler (1999) hochrealistisches Spielzeug wie beispielsweise das Playmobil-Set ‚Camping-Bus‘ zu hohen Anteilen an imitativem Spiel, während niedrigrealistisches Spielzeug wie Holzplatten und Holzstangen zu symbolhaftem Spiel mit fiktiven Objekten und Situationen führte.⁸ Zugleich wird ab der Stufe des Als-Ob-Spiels die geistige Beschäftigung vom vorliegenden Material unabhängiger und das Material mehr zum Medium für die eigenen Ideen statt umgekehrt; insbesondere bei Kindern ohne Lernschwierigkeiten, wie schon von Vygotsky beobachtet wurde (vgl. Zimpel 2011, 78ff.). Dies kontrastiert das genannte Ergebnis zum hochrealistischen Spielzeug von Einsiedler. Den Entwicklungssprung der *Dekontextualisierung* der materialen Umgebung, der eng mit den erweiterten Sprachfähigkeiten des Kindes zusammenhängt⁹, machen Kinder vor allem im kooperativen Als-Ob-Spiel und im komplexen Rollenspiel, worauf Elkonin (2010) hingewiesen hat (vgl. auch Andresen 1998, 23ff.).¹⁰

8 Dieses Ergebnis sollte nicht als generelles Votum gegen hochrealistisch wirkendes oder „fertiges“ Spielzeug betrachtet werden, da es gerade jenes Imitationsspiel provoziert, das in bestimmten Bereichen ganz spezifische Lernprozesse anregt. Es kommt hinzu, dass Spieltiefe – im Sinne von Komplexität – der oft von Pädagogen geforderten Offenheit, also vielseitigen Verwendbarkeit von Material, teilweise entgegensteht, und zwar insofern, als die Vorabstimmungen der Elemente eines Spiels aufeinander die innere Unendlichkeit (Scheuerl 1994) des Spiels stark erhöhen können. Ein sinnfälliges Beispiel wäre das traditionelle Lego-System, ebenso wie andere Konstruktions-Systeme, die die innere Komplexität durch Passung der Einzelteile aufeinander unendlich hoch schrauben können.

9 Deshalb lassen sich Sprachkompetenzen gut mit dem Rollenspiel kombinieren (vgl. u.a. Sörensen 2005; Andresen 2002; Hauser 2013, 161ff.).

10 Vor diesem Hintergrund hat auch das traditionelle Prinzip, grundsätzlich „unstrukturiertes“ Material in der Lernwerkstatt-Arbeit zu präferieren, in mehrfacher Hinsicht seine Grenzen, da es dazu verleitet, systematisch die Freiheitsgrade und Fähigkeiten der Nutzer zu unterschätzen. Es kann

Die materiellen Eigenschaften von Spielmitteln setzen – auch bei niedrigrealistischem Spielmaterial oder Naturmaterialien – wiederum auf ihre Weise Grenzen¹¹ und diese werden spätestens bei fehlgeschlagenen Versuchen, sie ins Spiel einzubringen, den Spielenden bewusst. D.h., dass gerade dann, wenn die zwischen Kindern ausgehandelte Bedeutung die Spiel-Objekte zu „überschreiben“ beginnt, um sie dem Fantasie-Spiel dienstbar zu machen, zugleich deren „wirkliche“ objektthafte Materialität erkannt wird.

Zusammenfassend zum Verhältnis von Material und Spiel: Aspekte des Rollenspiels und des Objekt- und Konstruktionsspiels greifen viel eher ineinander und ermöglichen so komplexere Spiel-Welten, als dass das soziale Rollenspiel die „wirkliche Welt“ bzw. die *Welt der Dinge* der kindlichen Erfahrung entfernen würde.

2.3 Spiel und der Werkzeugkasten Kultur

Spiel ist durch den gesellschaftlichen Rahmen geprägt. Wenn Kinder *Einkaufen* oder *Arzt* spielen, dann greifen sie auf ihre gesellschaftlich geprägten Skripte zurück, welche definieren, wie sich ein Verkäufer oder eine Ärztin verhält. Skripte umfassen nicht nur Handlungen, sondern auch Beziehungen zwischen den Handelnden und den sozialen, situativen und gegenständlichen Kontexten. Diese Skripte als interne Gedächtnisrepräsentationen werden zwar gesellschaftlich mitbestimmt, gleichzeitig werden sie aber auch durch die subjektive Erfahrung und Verarbeitung geprägt und sind somit verhandelbar (Andresen 2002). Über diese Verhandlungen lernen Kinder, Spielsituationen zunehmend komplexer zu gestalten.

Je differenzierter die Sprache der Kinder dabei wird, desto komplexer, länger andauernd und ausdifferenzierter werden die bespielten Welten. Besonders wenn sich ein Kind im Spiel bereits kompetenter verhält, kann es im Sinne eines *Scaffolding*s andere Mitspieler so beeinflussen – und das heisst v.a. herausfordern oder Widerstand bieten –, dass das Spiel komplexer, anspruchsvoller und reicher wird (Howes 2011). Gerade der Widerstand kann die Spannung und das Lernen im Spiel ausmachen.

Bedeutungen im Spiel müssen immer wieder von Neuem ausgehandelt und koordiniert werden: Welche symbolische Bedeutung kommt Personen, Gegenständen und Handlungen im Spiel zu? Die Freiheit, die bei dieser sozialen Aushandlung zum Tragen kommt, wurde nicht immer positiv konnotiert. Montessori z.B. stand der Möglichkeit, pädagogisch Tätige könnten Kinder in ihren die „Wirklichkeit“

z.B. ab einem gewissen Punkt in der Entwicklung des Kindes ein reizvoller Widerstand gerade darin bestehen, ein Spiel-Ding entgegen seiner Eigenarten im Spiel neu zu definieren oder einzusetzen.

11 Die Zündholzschachtel eignet sich vielleicht als Pferd für die Spielfigur, jedoch kaum für das Kind. Holz bricht, wenn man es zu fest biegt und Schnee schmilzt, wenn man ihn in die Wärme bringt.

überschreibenden, fantastischen Abmachungen unterstützen, rigoros ablehnend gegenüber (Montessori 1976, 238f., zit. nach Zimpel 2011, 84).

Dass die Bedeutungen im spielerischen Handlungsrahmen anders gestaltet sein können als außerhalb des Spiels bedeutet jedoch nicht, dass Beliebigkeit und mangelnde Anpassung an die Wirklichkeit vorherrschen. Das Anregungs- und Lernpotential von Rollenspielen ist auch daher sehr gross, weil es nur gelingen kann, wenn Kinder wechselseitig Bezug aufeinander nehmen. Handlungen des einen lösen Handlungen und zugleich die Antizipation der weiteren Erwartungen und Handlungen des anderen Kindes aus usw. Das Verhalten wird aufeinander abgestimmt und bedingt sich gegenseitig.

Kinder lernen im Spiel hierbei nicht nur etwas über die Welt – sie lernen darüber hinaus, wie Menschen die soziale Welt und die soziale Erfassung der gegenständlichen Welt gemeinsam erzeugen: mit jeweilig angepassten Sprachregistern, mit Rollenzuweisungen und Regeln, in Interaktion mit den Dingen, in interaktiver Aushandlung untereinander, mit dem komplexen menschlichen Werkzeugkasten Kultur (Vygotsky 2002), der ein komplexeres Bild vom menschlichen Aufschluss der Wirklichkeit erfordert als es das Bild der Anpassungs- bzw. Akkommodationsleistung suggeriert.

2.4 Spiel und Metakommunikation

Bei zunehmendem Komplexitätsgrad des Spiels und einer zunehmenden Spezialisierung der Spielwelten wird auch verstärkt bedeutsam, dass der Rahmen eines Spiels explizit als solcher markiert wird, um Missverständnissen vorzubeugen. Dieses Prinzip der Aushandlung und Markierung einer Grenze ist zentral für die Art der Welterschließung, die mit dem Spiel verbunden ist.

Bei der interaktiven Markierung der Grenzen eines (hochkomplexen) Rollenspiels, der letzten oben genannten Stufe (vgl. Oerter & Montada 2002, 259ff.), wird ein entsprechender Rahmen geschaffen, in dem das Verhalten der Mitspieler umgedeutet wird (Andresen 2002). Bedeutungszuschreibungen und Abmachungen, was und wie gespielt werden soll, erfolgen dabei sowohl innerhalb des Spielrahmens als auch außerhalb über Metakommunikation. Ein großer Teil der Metakommunikation wird nicht expliziert. Das heißt, dass die Spielintentionen z.B. durch Mimik, Gestik oder durch Lachen sichtbar gemacht werden. Giffin (1984) hat sich mit dem Verhältnis zwischen impliziter und expliziter Metakommunikation im Rollenspiel befasst. Sie bezeichnet als übergeordnetes Ziel von Rollenspielen das Bestreben, gemeinsam eine umgedeutete Realität zu erfahren und aufrecht zu erhalten. Dazu hat sie untersucht, wie Kinder Bedeutungen transformieren und die fiktive Realität aufrechterhalten. Auf der Grundlage von 31 Spielepisoden von Kindern zwischen drei und fünf Jahren schlägt sie Kategorien zur Klassifizierung metakommunikativer Handlungen vor. Für die Herausbildung der hier zu kennzeichnenden Metakompetenz, des Spielbewusstseins ist das flexible Handha-

ben von Metakommunikation eine elementare Voraussetzung.¹² Die Bandbreite metakommunikativer Handlungen zeigen nach Giffin (ebd.) die Äußerungen, welche komplett *innerhalb* des Spielrahmens bleiben bis hin zu solchen, welche vollständig *außerhalb* des Spielrahmens gebildet werden, z.B.:

Ausagieren: Während des Spiels wird mitgeteilt, was man gerade spielt: Der Koch verkündet: „Ich koche Spaghetti!“.

Versteckte Kommunikation: Durch die Äußerungen wird versucht, einen Spielplan weiterzuentwickeln, ohne dabei die Rolle zu verlassen: Die Schwester versucht den Bruder zu einem Friseurspiel zu motivieren, indem sie ihn erinnert: „Sie sind zum Friseur gekommen, oder nicht?“.

Unterstreichen: Eine Handlung wird lautmalerisch kommentiert: Eine Tür wird zugeschlagen und mit einem lauten „Peng!“ kommentiert.

Geschichten erzählen: Die Handlung wird eher erzählt als spielerisch ausagiert: „Ich reise jetzt nach Griechenland zu meinem Freund!“.

Vorsagen: Vorsagen liegt ausserhalb des Spielrahmens. Das Kind verlässt für kurze Zeit seine Rolle und gibt eine kurze Anweisung: „Du sagst jetzt...“.

Implizite Spielgestaltung: Die Kinder unterbrechen das Spiel für eine bestimmte Zeit, um den weiteren Spielverlauf auszuhandeln. Im Gegensatz zur expliziten Spielgestaltung wird jedoch der Spielcharakter der Interaktion nicht explizit thematisiert: „Ich bin der Friseur!“.

Explizite Spielgestaltung: Der fiktive Charakter des Spiels wird explizit angesprochen: „Wir tun jetzt so als ob...“.

2.5 Grenzen des Spiels und das Spielbewusstsein

Bezüglich der Etablierung und Verhandlung von Spielgrenzen mithilfe der Metakommunikation hat Giffin (1984) sich mit der Frage beschäftigt, nach welchen Maßstäben Metakommunikation im Spiel eingesetzt wird. Dazu stellt sie die Hypothese auf, dass implizit vorhandene Angemessenheitsregeln die Metakommunikation steuern. Diese Angemessenheitsregeln können auch als Kooperationsmaximen zur Konstituierung des gemeinsamen Rollenspiels verstanden werden:

- Illusion Conservation Rule: Umdeutungen sollen so vorgenommen werden, dass der Rahmen des Spiels so wenig wie möglich thematisiert wird.
- Implicit Pretend Rule: Umdeutungen von Spielpartnern sollen als Aufforderung zum Nachvollzug der Umdeutung und zu entsprechendem Verhalten im Spiel verstanden werden.
- Script Adherence Rule: Spieler sollen nur solche Umdeutungen oder Aktionspläne vorschlagen, die mit dem allgemeinen Skript des Spiels konsistent sind.

¹² Williamson & Silvern (1991) sprechen vom „Meta-Spiel“ wenn Kinder über das Spiel und seine sprachliche Konstituierung reden, was ein Spielbewusstsein voraussetzt und wohl gleichzeitig fördert: Sie stellten empirisch fest, dass ein besseres Verständnis der ausgespielten Geschichte mit stärkerer Kompetenz in der Meta-Kommunikation einhergeht.

- **Incorporation Rule:** Wenn ein Spieler angemessene Umdeutungen oder Aktionspläne einbringt, sollen die anderen Spieler diese in ihrem Spiel berücksichtigen und aufnehmen.

Die Regeln b) bis d) scheinen auf eine gewollte Konsistenz innerhalb der Spielwelt abgestellt zu sein. Mit der Regel a) wird angenommen, dass es für die Kinder erstrebenswerter ist, mit ihrer Metakommunikation möglichst innerhalb des Spielrahmens zu bleiben. Erst wenn Klärungen innerhalb des Rahmens schwierig sind, wird auf die explizite Metaebene gewechselt.

Kontrastiert wird dies durch den Befund, dass Kinder oftmals mehr Zeit in den Meta-Diskussionen verbringen als im Spiel selbst (Sachs, Goldman & Chaille 1984; Hauser 2013, 167). Offenbar gibt es also auch erstrebenswerte Erfahrungselemente, die mit der Überschreitung der Spielgrenze nach außen verbunden sind. Bei der Bevorzugung von Steuerungselementen, welche innerhalb des Spielrahmens stattfinden, stützt sich Giffin (1984) auf Bateson (1981a), der durch die Mitteilung „Das ist ein Spiel“ eine paradoxe Kommunikationssituation entstehen sieht: Mit der expliziten Kennzeichnung des Spiels als Spiel wird einerseits die Information gegeben, dass das Verhalten nicht ernst gemeint sei. Gleichzeitig soll aber innerhalb des Spielrahmens so getan werden, als sei es ernst gemeint. Der angemessene Einsatz von metakommunikativen Strategien ist also ambivalent: Die Markierung der Grenze des Spiels gehört zentral zum Spiel und scheint es doch zu relativieren. Kulturtheoretisch kann man diesen scheinbaren Widerspruch auflösen: Huizinga (2011, 27ff.) beschreibt die spezielle Hingabe bzw. die besondere Feierlichkeit von Kulturformen, welche nicht nur beim Spiel, sondern auch in der Kunst, beim Sport und bei der Religion vorherrscht, als einen „heiligen Ernst“. Die besonderen Affekte der Freude und der Leidenschaft¹³, die in all diesen Bereichen auftreten, sind laut Huizinga (ebd.) jedoch nicht darin begründet, dass man ganz vertieft und spielvergessen teilnimmt. Sie sind im Gegenteil genau darin begründet, dass man sich des Spielerischen des Spiels, des Ritualhaften der Religion, des Künstlichen der Kunst, des Regelbezogenen des Sports wohl bewusst ist (vgl. auch Pfaller 2012, 96ff.). Gerade in der Gleichzeitigkeit dieses Metawissens und der kognitiven wie affektiven Hingabe an diese Kulturformen steckt die Bedeutung des Grundmechanismus Spiel. Es ist diese Gleichzeitigkeit, die man in der Beobachtung von Kindern oftmals übersieht, dass ihnen – mehr als uns bei

13 Es ist eine geläufige, aber letztlich unzulässige Vereinfachung, die auch unter Spieltheoretikern verbreitet ist, zu behaupten, beim Spiel herrschen im Kern „positive Emotionen“ vor. Tatsächlich ermöglicht und befördert das Spiel eine sehr breite Palette menschlicher Emotionen, die man bei genauem Hinschauen kaum alle als schlicht positiv einschätzen würde. Eine Ausnahme findet sich z.B. bei Malaby (2009), der die gewollte Erfahrung eingeschränkter Kontingenz als zentrales Motiv des Spiels beschreibt und die emotionalen Färbungen „compelling“ oder „engaging“ hervorhebt, das Spiel u.E. richtiger mit den Wortfeldern fesselnd, zwingend, überwältigend, verzaubernd, einnehmend und verpflichtend beschreibt.

unseren täglichen Ritualen – bewusst ist, dass es eine Differenz von Spiel und der äußeren Wirklichkeit gibt.

Die Nähe des Begriffs Ritual zum Spiel wurde schon öfters thematisiert, mit der Tendenz, die beiden begrifflich zu trennen und Unterschiede zu betonen (vgl. z.B. Gerster 2013, 99f.).¹⁴ Uns geht es aber gerade um die Verbindung von Ritual und Spiel, um die Bildungsrelevanz zu verdeutlichen, die gerade in der Bewusstheit von Spiel- und Ritualwelten liegt.

Um im Beispiel zu bleiben: Das Kind, welches das Mehl ausschüttet und dazu sagt, es handele sich um „Schnee“, könnte der darauf folgenden Belehrung des Vaters, es handele sich „in Wirklichkeit“ um Mehl, entgegenen: „Nein, Schnee!“ und weiter vergnügt lachend spielen. Das Vergnügen des Kindes, und hier liegt u.E. der blinde Fleck Piagets, wäre aber nicht notwendigerweise dem Unwissen bzw. der trotzigen Verweigerung von Akkommodation an die Wirklichkeit seitens des Kindes geschuldet. Im Gegenteil: Das Vergnügen wäre gerade dem Wissen des Kindes darum geschuldet, dass es hier eine symbolische Grenze zieht, um deren Außenseite es sehr gut weiß. Was man schlicht als Vergnügen wahrnimmt, ist das Gelingen der Handhabung dieses Spielbewusstseins: Die soziale Dimension der Erstbenennung des Schnees zu verarbeiten, sich dieses Schema anzueignen, zugleich neue Differenzierungen von Außen wahrzunehmen, ohne den Spielrahmen zu brechen, die Herausforderung zu meistern und zugleich im Spiel zu agieren, dort die materiellen Eigenarten des Spielobjekts mit den neu auf dem Spiel stehenden Schemata „Schnee“ und „Mehl“ zu vergleichen, abzuwägen und dabei auf diesen vielen Ebenen zu lernen, darin liegt der potenzielle Bildungswert der beschriebenen Spielszene.¹⁵

14 Drei Hauptargumente werden üblicherweise genannt: So seien nach Gerster (ebd.) Spiele erstens im Gegensatz zu Ritualen nicht verpflichtend. Das Argument verliert seine Plausibilität, wenn man an die Spiele denkt, die sowohl Kinder in ihren Kreisen als auch Erwachsene in Alltag und Beruf notgedrungen mitspielen müssen, wenn sie nicht automatisch zu den Verlierern gehören wollen. Zweitens habe das Spiel im Gegensatz zum Ritual keine Folgen. Caillois (1982), Geertz (1983a) und Malaby (2009) widersprechen mit dem Hinweis auf die vielen Dinge, die im Spiel tatsächlich auf dem Spiel stehen und dort gewonnen und verloren werden können. Wir widersprechen dieser Folgenlosigkeitstheese ebenfalls mit dem Hinweis auf die Bildungs-, Lust-, Lern- und Identitätsgewinne des Spielens. Drittens seien Zeiten des Rituals Zeiten des Außerordentlichen, in denen eine zeitgleich reflexive, relativierende oder durchschauende Ebene nicht möglich sei. Goffman (1991), Turner (1995), Malaby (2009) und Gerber (2013) betonen jedoch, dass Rituale sich tatsächlich näher am Alltag abspielen als häufig vorausgesetzt wird. Pfaller (2012, 113f.) betrachtet sogar die Durchschauung in actu als konstitutiv für das Ritual (ganz analog zum Spielbewusstsein).

15 Für den Vater ist die Sache vielleicht mit seiner Antwort „Schnee“ schon erledigt, da sein Spielbewusstsein momentan nicht aktiv ist. Er führt sich im Augenblick der Benennung des Schnees wahrscheinlich nicht vor Augen, dass es ein Außen seiner symbolischen Grenzziehung bzw. eine Wirklichkeit gibt, in der man den Schnee als gefrorenes Wasser, als eine Vielzahl von Kristallen, religiös eingestellt oder auch primär ästhetisch erfahren kann. Diese „Einstellungen“ des Weltzu-

Im Rahmen des Spieles weiß der Spielende um die Unwirklichkeit und Vorläufigkeit der Welt, die man bespielt, aufbaut, imaginiert, beforscht und gemeinsam bewohnt.¹⁶ Das macht gerade die Feierlichkeit und die Affektbesetzung aus, mit der sich Menschen auf die kulturellen Objekte beziehen, die durch ihre selbstgemachte Ordnung (in Wechselwirkung mit der physischen Umwelt) konstituiert werden (Soeffner 2010; Huizinga 2011; Pfaller 2012) – es sind Spielordnungen mit Grenzen. Zugleich werden die Spielenden in das Spiel hineingezogen bzw. stellen sich darauf ein, trotzdem und gerade weil sie um die Grenze zum Außen wissen: Den Spielenden ergreifen die arbiträren Regeln, fesseln die Rollen, fasziniert die scheinbare Regelmäßigkeit, die er im Funktionsspiel über die physische Umwelt herausgefunden hat.¹⁷

Spielbewusstsein heißt hier also: Der „flow“¹⁸ allein reicht nicht für das Spiel. Das Wissen um die Gemachtheit, zu wissen, dass die Spielregeln im Prinzip arbiträr sind oder man sie sogar vorher selbst mitvereinbart, ist essentiell für das Spielbewusstsein.

Jörrissen (2009, 25) skizziert den Komplex „Spiel und Bildung“ folgendermaßen:

„Der Rahmen des Spiels ist auf den Glauben an das Spiel angewiesen, zugleich aber muss dieser Eindruck des ‚Im-Spiel-Seins‘, mit Pierre Bourdieu gesprochen die ‚illusio‘, potenziell durchschaut werden: Das implizite Wissen um den Status des Spiels, eine potenzielle ‚des-illusio‘, muss alle meine Vorstellungen im Spiel begleiten können (wohlgemerkt ist dies eine logische Voraussetzung: Wer sie nicht erfüllt oder nicht erfüllen kann, spielt de facto nicht).“

Allerdings muss man nicht wie Jörrissen (ebd.) betonen, dass es sich nicht um eine Stufe des Spiels handelt, wenn ein Wissen um die Grenze des Spiels fehlt (z.B. bei ganz kleinen Kindern, bevor die Stufe des *Als-Ob* diese Art von Wissen fördert). Jedoch sollte deutlich werden, dass das Spielbewusstsein u.E. ein Schlüssel und sowohl Ziel als auch Mittel der Bildung ist.

gangs und eine feierlich-spielerische Stimmung gehören aus Sicht der Kultursoziologie eng zusammen (Soeffner 2010).

- 16 Es soll hier nicht der Unterschied zwischen dem kindlichen und dem wissenschaftlichen Erfassen der Welt unterschlagen werden (vgl. auch den Beitrag von Hildebrandt u.a. in diesem Band). Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Leidenschaft, das Vergnügen und der heilige Ernst bei der Erforschung der Welt nicht die entscheidenden Unterschiede sind, da sie bei beiden Forschungstätigkeiten vorhanden sein können (vgl. Huizinga 2011, 219ff.).
- 17 Das packende, fesselnde Element des Spiels wird beim Computerspiel besonders augenscheinlich. Um das Spielbewusstsein dort zu fördern, bedarf es oftmals einer aktiven Öffnung des Spiels, um seine Grenzen besser wahrzunehmen, um es besser rezipieren und um es besser genießen zu können (vgl. Weißhaupt/Hildebrandt 2013).
- 18 Die Abwesenheit von Langeweile und Überforderung bei Tätigkeiten (Csikszentmihalyi 2010) als Voraussetzungen für ein Flow-Erleben ist nach Oerter (1999) zentrales Merkmal von Spiel, vgl. auch Heckhausens Aktivitätszirkel (1973).

3 Die kulturelle Einbettung des Spiels

Die Idee, das Spiel als einen vom wirklichen Leben abgetrennten Sonderbereich aufzufassen, in den man bewusstlos „eintauchen“ kann, hängt eng mit der Relation zu entsprechenden Gegenbegriffen zusammen. „Spiel“ wird geringer geschätzt als die Begriffe Ernst, Arbeit, Wirklichkeit oder Wahrheit.¹⁹ Diese asymmetrische Relation findet sich schon bei Aristoteles, zieht sich als Muster durch das christliche Mittelalter und involviert auch die entstehende Pädagogik (vgl. Kluge 1999): Rousseau insinuierte vor dem Hintergrund der zunehmend industrialisierten Welt die Eingrenzung des Spiels im Motiv des Schutzraums, welcher dem Kindeswohl zuliebe gegen die Härten der Welt errichtet werden solle. Dieser Schutzraum wurde dann u.a. durch Fröbel institutionalisiert, was zum Kindergarten führte, einem Ort der kindlichen Spiele: „geschützt“, aber auch ausgrenzt gegenüber dem Alltag und der Wirklichkeit der Gesellschaft.²⁰

Piaget und Vygotsky haben u.E. diese Ausgrenzung des Spiels aus dem gesellschaftlichen Kontext weitergeführt: Zwar beleuchtet Piaget die assimilatorische Verarbeitung von Erfahrung im Spiel, aber er unterschlägt seine soziale Dimension. Zwar thematisiert Vygotsky das Motiv, Rollen im Spiel durchzuspielen, aber er setzt trotz der sozialen Dimension teilweise die individuelle Interessenverfolgung ins Zentrum und thematisiert nicht die kulturelle Einbettung des Spiels selbst. Göncü und Gaskins (2011) weisen hingegen darauf hin, dass durch die vorwiegende Orientierung der Forschung an individuellen Spielmotiven und individuellen Entwicklungsstufen scheinbar kulturinvariante Spielstufen und universale Spielverhaltensmuster destilliert werden, deren Bindung an spezifische Kulturen aber nur intransparent gemacht wird. Die Tatsache, dass die Tätigkeiten und Erfahrungen, welche die Kinder im Spiel verarbeiten (Piaget) bzw. vorbereiten (Vygotsky), immer schon kulturell eingefasste Erfahrungen und Tätigkeiten waren, wird nur implizit thematisiert.

Durch Blick aus anderen Kulturkreisen auf das Spiel wird klar, dass noch über die oben angesprochene soziale Bedingtheit der Rollen- und Interaktionsskripts und über die vorgeprägten Skripte zur Definition und Verwendbarkeit von Gegenständen hinaus durch die kulturelle Rahmung des Kinderspiels selbst das sogenannte „Wesen des Spiels“ (Scheuerl 1994) mit erzeugt wird (s.a. Leuchter 2013, 582f.). Die Kindheit als spezieller Schonraum, weitgehend abgetrennt von der erwachsenen Welt, kommt hier als Spezifikum moderner westlicher Kulturen in den Blick,

19 Eine ausführliche Betrachtung der jeweiligen historischen Gegenbegriffe zum Spiel findet sich in Ganguin (2010).

20 In einem weiteren Schritt hielt dann Maria Montessori sogar innerhalb des Sonderreichs Kindergarten den Begriff „Arbeit“ zentral, und wertete das Spiel so auf doppelte Weise ab (vgl. Oelkers 2000).

die diese Abtrennung schätzen und fördern, was z.B. bei den yukatekischen Maya nicht der Fall ist.²¹

Ohne damit hier für die eine oder andere Variante des Spielrahmens als die letztlich bessere oder richtigere optieren zu wollen oder zu können, kann ein Zusammenhang gesehen werden zwischen dem Motiv des abgetrennten Schutzraums des Kinderspiels in unserer Kultur (spätestens seit Rousseau) einerseits und der fortwirkenden impliziten Abwertung des Spiels für Lern- und Bildungsprozesse andererseits – hier rekonstruiert nach Piaget, aber bis heute folgewirksam in der anhaltenden Dichotomie Spielen vs. (schulisches) Lernen.

4 Fazit

Unsere spezifische kulturelle Einbettung des Spiels bedingt eine Paradoxie: Einerseits schätzen wir das Spiel und versuchen es als kindliche Sphäre in unseren Kindergärten zu schützen – zugleich trennen wir es von der Wirklichkeit ab und werten es dadurch ab. Dies legt den Schluss nahe, dass unsere Kultur die produktive und bildende Kraft des Spiels zu wenig wahrnimmt – wenn nicht sogar teilweise verleugnet –, indem sie es in Sonderreiche einhegt und zugleich den Bildungsbeereich und die Alltagswelt an spielerischem Weltzugang verarmen lässt.²² Eine neue Wertschätzung und Wiederbelebung des Spiels, ein Spielbewusstsein als zentraler Weltzugang in der Bildung könnte ein Schlüssel sein, um dieser Verarmung entgegen zu wirken. Für die Bildung würde dies bedeuten, die Herausforderungen und die Komplexität, die im Spiel stecken, wahrzunehmen und zu nutzen. Vor allem bestünde die Aufgabe darin, das Spiel von dem doppelten Irrtum einer

21 Wie man sich einen grundlegend anders codierten Spielrahmen vorstellen kann, zeigt der Vergleich mit Yukatekischen Mayas, den Göncü und Gaskins (2011, 53f.) anstellen: Da die Welt der yukatekischen Kinder an der Peripherie der Erwachsenenwelt angesiedelt und nicht von ihr abgetrennt sei, würden sich andere Erwartungen an die Rollen der Kinder und auch andere Verarbeitungsstrukturen für die Erfahrungen der Kinder ergeben. Sie interpretieren die erwachsenen Tätigkeiten, sie werden geführt durch Ältere, ahmen diese nach und erfüllen so in geringem Umfang schon die Tätigkeiten, die in der Erwachsenenwelt gebraucht werden. Es gibt so wenige Ereignisse, die fern der kindlichen Welt wären und im Spiel im Sinne Piagets verarbeitet bzw. spielerisch „unter Kontrolle gebracht“ werden müssten. Und es gibt weniger unerfüllbare Ziele für die Kinder im Sinne Vygotskys, die im Spiel als Wunscherfüllungsmaschine rein symbolisch erreicht werden müssten. Zugleich haben die yukatekischen Kinder in diesem kulturellen Rahmen weniger Freiheit bei der Aneignung der Welt in ihrem Spielraum.

22 Bereits Huizinga beobachtete einen drohenden Spielverlust in den Kulturen, die eigentlich von den Formen des Spiels mit begründet wurden (Huizinga 2011, 223; vgl. Pfaller 2012, 122ff.). In einer funktional differenzierten Gesellschaft, welche ihren Ritualismus und ihre Spielwurzeln nicht mehr durchschaut, behaupten z.B. getrennte Teilsysteme (Ökonomie, Wissenschaft, ...) jeweils für sich die absolute, nicht mehr die relative Wirklichkeit. Die Teilsysteme scheinen ihre eigenen Regeln und Grenzen oft nicht mehr aus sich heraus thematisieren und von der Wirklichkeit außerhalb ihrer Grenzen systematisch wenig erkennen zu können (Luhmann 1998). Die kollektiven Monologe dieser Systeme weisen in diesem Sinne nur noch wenig Spuren von Spielbewusstsein auf.

falsch verstandenen Schutzbedürftigkeit vor dem Druck der Welt einerseits und dem Versuch einer schlichten Instrumentalisierung des Spiels für Lerninstruktionen andererseits – was das Spiel ebenso falsch interpretieren würde – zu befreien. Mehr Wissen um die oben skizzierten Anstrengungen und Herausforderungen, welche im sozialen Spiel stecken, und eine breitere Forschung zum Bildungswert der spielerischen Welterschließung²³ wären ein Anfang.

Es ist zudem darauf zu achten, dass das Spiel nicht missverstanden wird als Rettungskapsel bzw. Wunschprojektion einer „ganzheitlichen“ oder „traditionellen“ Erfahrungswelt, im Gegensatz zur spezialisierten Erfahrungswelt der Moderne bzw. als Gegensatz zur Spezialisierung einzelner Schulfächer.²⁴ Kinder wenden sich im Spiel bewusst bestimmten Spielwelten, deren jeweiligen Regeln und Medien zu. Im Spiel haben die Kinder somit Anlass und Lust, eine Differenzierung der Perspektiven zu verfolgen, sich auf eine spezielle Sichtweise einzustellen, die im Spiel vertieft und deren Grenze bewusst werden kann. Dabei wird das Wissen um Vor- und Nachteile spezifischer Weltzugänge gefördert noch bevor von fachlichem Lernen geredet werden muss.

Wie anhand der Interaktion im Als-Ob-Spiel gezeigt wurde, wird im Spiel das Bewusstsein für die eigene Mittätigkeit bei der spezifischen Erschließung von Welt begünstigt, und damit auch das Bewusstsein für das eigene Lernen bzw. die eigene Bildung. Eine Förderung des Spielbewusstseins hängt somit auch eng mit dem Wissen um die Beschränktheit und spezifische Nützlichkeit einzelner Fachperspektiven zusammen, was in transversalen Lernprozessen produktiv gemacht werden kann.²⁵

Mehr Wissen um die Herausforderungen durch komplexes, nicht ausschließlich unstrukturiertes Material wäre in der pädagogischen Praxis zudem oftmals wünschenswert sowie mehr Bewusstsein für die Konstruktion und Reflexion der Welt, die mit dem Spiel verbunden sind. Ein generell stärkeres Wissen um die oben skizzierte spezielle Rahmung des Spiels in den westlichen Kulturen wäre zudem wesentlich, um den Bildungswert des Spiels richtig einzuordnen und wahrzunehmen. Nicht zuletzt wäre ein vertieftes Wissen um die oben beschriebene rituelle Dimension des Spiels (Riley 2005) gefordert, da diese die Instruktions- und Konstruktionsprozesse im Spiel überhaupt erst ermöglichen. Diese rituelle Dimension

23 Leuchter (2013, 584f.) fasst Studien zur Bedeutung von kompetenter, empathischer und zugleich herausfordernder Spielunterstützung durch Lehrpersonen für die Bildungswirkung von Spiel zusammen.

24 Vgl. hierzu auch Streit, Künzli David & Hildebrandt in diesem Band.

25 Erweiterungen bezüglich „fachlicher“ Spielwelten liegen auf der Hand: Neben Sprache und Rolle können z.B. mathematische Fertigkeiten über die fachmathematischen Spielregeln der Konstitution und des Bearbeitens von Welt im Spiel gefördert werden (Hauser 2013, 170ff.). Zu bereichsspezifischen Lerneffekten des Spiels vgl. auch Leuchter (2013, 579f.).

bedingt dabei *zugleich* das reflexive Bewusstsein sowie die Hingabe und Feierlichkeit beim Spiel.

5 Literatur

- Andresen, Helga (1998): Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Giese & Ossner (1998) (Hrsg.), 21–41.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Narr: Tübingen.
- Bateson, Gregory (1981a): Spiel und Ernst. In: Bateson (1981b), 303–338.
- Bateson, Gregory (1981b): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Berns, Gregory (2006): Satisfaction. Warum nur Neues uns glücklich macht. Campus Verlag: Frankfurt a.M.
- Bretherton, Inge (1984) (Hrsg.): Symbolic play. The development of social understanding. Academic Press: Orlando.
- Caillois, Roger (1982): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Ullstein: Frankfurt a.M.
- Campana-Schleusener, Sabine (2014): Freunde im Geiste. In: klein&gross – Zeitschrift für Frühpädagogik, Jg. 2014, Heft 2, 12–15.
- Christie, James F. (1991) (Hrsg.): Play and early literacy development. State University of New York Press: Albany.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013) (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Daniels, Harry; Cole, Michael & Wertsch, James V. (2007) (Hrsg.): The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge University Press: Cambridge.
- Edwards, Anne (2007): An Interesting Resemblance: Vygotsky, Mead, and American Pragmatism. In: Daniels et al. (2007) (Hrsg.), 77–100.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Elkonin, Daniil B. (2010) (Hrsg.): Die Psychologie des Spiels. Lehmanns Media: Berlin.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuauflage der 11. Auflage. Beltz: Weinheim.
- Flitner, Andreas (1974) (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. 2. Auflage. Piper: München.
- Ganguin, Sonja (2010): Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Geertz, Clifford (1983a): Deep Play: Bemerkungen zum Balinesischen Hahnenkampf. In: Geertz (1983b), 202–260.
- Geertz, Clifford (1983b): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Gerber, Gerold (2013): Staunen auf Malta. Über das Außerordentliche im Alltag. In: Junge et al. (2013) (Hrsg.), 216–233.
- Gerster, Marco (2013): Der Ernst des Spiels. In: Junge et al. (2013) (Hrsg.), 95–110.
- Giese, Heinz & Ossner, Jakob (1998) (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Fillibach: Freiburg i.Br.
- Giffin, Holly (1984): The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In: Bretherton (1984) (Hrsg.), 73–100.
- Goffman, Erving (1991): Interaktionsritual. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 2. Auflage. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

- Göncü, Artin & Gaskins, Suzanne (2011): Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. In: Pellegrini (2011) (Hrsg.), 48–57.
- Hagstedt, Herbert (2004a): Stichwort: Lernwerkstätten. In: Hagstedt (2004b) (Hrsg.), 47–51.
- Hagstedt, Herbert (2004b) (Hrsg.): Pädagogische Werkstätten sind nicht kopierfähig, Beiträge zur Lernwerkstatt Diskussion aus zwanzig Jahren. Kassel.
- Hauser, Bernhard (2013): Spielen – Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Kohlhammer: Stuttgart.
- Heckhausen, Heinz (1974): Entwurf einer Psychologie des Spiels. In: Flitner (1974) (Hrsg.), 133–149.
- Heimlich, Ulrich (2001a): 5. Spiel und Methodik – Handlungsmöglichkeiten. In: Heimlich (2001b), 185–209.
- Heimlich, Ulrich (2001b): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2013): Spielen in der Lernwerkstatt? In: Coelen & Müller-Naendrup (2013) (Hrsg.), 163–170.
- Howes, Carollee (2011): Social play of children with adults and peers. In: Pellegrini (2011) (Hrsg.), 231–244.
- Huizinga, Johan (2011): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 22. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.
- Joas, Hans (2000) (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Joas, Hans (1989): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Johnson, James E., Christie, James F. & Wardle, Francis (2004): Play, Development and Early Education. Allyn & Bacon: Boston.
- Jörissen, Benjamin (2009): Spiel und Bildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 2009, Heft 3, 24–25.
- Junge, Kay; Binder, Werner; Gerster, Marco & Meyer, Kim-Claude (2013) (Hrsg.): Kippfiguren. Ambivalenz in Bewegung. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist.
- Kluge, Norbert (1999): Spiel und Schule. Zur Geschichte einer konfliktreichen Beziehung. In: Petillon & Valtin (1999) (Hrsg.), 43–53.
- Krappmann, Lothar (1999): Spielen, Lernen und Bildung. In: Petillon & Valtin (1999) (Hrsg.), 54–66.
- Leuchter, Miriam (2013): Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 2013, Heft 4, 575–592.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Malaby, Thomas (2009): Anthropology and Play. The Contours of Playful Experience. In: New Literary History, 40. Jg., Heft 1, 205–218.
- Mead, George Herbert (1998): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 11. Auflage. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Montessori, Maria (1976): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. 4. Auflage. Herder: Freiburg i.Br.
- Neuss, Norbert (2009): Unsichtbare Freunde. Warum Kinder Phantasiegefährten erfinden. Cornelsen: Berlin.
- Oelkers, Jürgen (2000): John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas (2000) (Hrsg.), 280–315.
- Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Beltz: Weinheim.

- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig bearbeitete Auflage. Beltz PVU: Weinheim.
- Pellegrini, Anthony D. (2011) (Hrsg.): The Oxford Handbook of the Development of Play. Oxford University Press: New York.
- Pellegrini, Anthony D. & Yawkey, Thomas D. (1984) (Hrsg.): The development of oral and written language in social contexts. Ablex: Norwood.
- Petillon, Hanns & Valtin, Renate (1999) (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen - Anregungen - Beispiele. Grundschulverband: Frankfurt a.M.
- Pfaller, Robert (2012): Zweite Welten. Und andere Lebenselixiere. Fischer: Frankfurt a.M.
- Piaget, Jean (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke 1. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.
- Piaget, Jean (1972): Sprechen und Denken des Kindes. Pädagogischer Verlag Schwann: Düsseldorf.
- Piaget, Jean (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.
- Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe. 3., neu bearbeitete Auflage. Lambertus Verlag: Freiburg i. Breisgau.
- Riley, Alexander (2005): The theory of play/games and sacrality in popular culture: The relevance of Roger Caillois for contemporary neo-Durkheimian cultural theory. In: Durkheimian Studies, 11. Jg., Heft 1, 103–114.
- Sachs, Jacqueline; Goldman, Jane A. & Chaille, Christine (1984): Planning in pretend play. Using language to coordinate narrative development. In: Pellegrini & Yawkey (1984) (Hrsg.), 119–128.
- Scheuerl, Hans (1994): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 12. Auflage. Beltz: Weinheim/Basel.
- Singer, Dorothy G.; Michnick Golinkoff, Roberta & Hirsh-Pasek, Kathy (2006) (Hrsg.): Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. Oxford University Press: New York.
- Soeffner, Hans-Georg (2010): Symbolische Formung: Eine Soziologie des Symbols und des Rituals. Velbrück: Weilerswist.
- Sörensen, Barbara (2005): Kinder erforschen die Schriftkultur: ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kinder von 4 bis 8. KgCH: Hölstein.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Fink: Paderborn/München.
- Turner, Victor (1995): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt a.M.
- Vygotsky, Lew S. (2003): Ausgewählte Schriften. Band II. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Lehmanns Media: Berlin.
- Vygotsky, Lew S. (2002): Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
- Vygotsky, Lew S. (1933): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin (2010) (Hrsg.), 441–465.
- Weißhaupt, Mark (2008): Rolle und Identität: Grundlagen der Rollentheorie. vdm Verlag: Saarbrücken.
- Weißhaupt, Mark & Hildebrandt, Elke (2013): Die Bildung und die Games. In: Schulpädagogik heute, 4. Jg., Heft 7, 1–9.
- Williamson, Peterson A. & Silvern, Steven B. (1991): Thematic-fantasy play and story comprehension. In: Christie (1991) (Hrsg.), 69–90.
- Zimpel, André F. (2011): Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.