

Weißhaupt, Mark

Fährnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration

Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 206-220. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Weißhaupt, Mark: Fährnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 206-220 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289285 - DOI: 10.25656/01:28928; 10.35468/6070-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289285>

<https://doi.org/10.25656/01:28928>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mark Weißhaupt

Fährnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration

Abstract

Der auch schon von Huizinga beobachtete Spielverlust in unseren Gesellschaften, der sich heute noch verschärft darstellt, würde besondere Aufmerksamkeit in der Sozialisation und im Erziehungssystem benötigen. Jedoch hat das Spiel zusehends die zwar funktionale, aber miniaturisierte Rolle, andere Kulturtechniken zu unterstützen. Im Beitrag werden die kulturellen, sozialen und rituellen Strukturen des Spiels untersucht, die mit der Ermöglichung von Exploration verbunden sind, und die sein Potenzial für Lernen und Bildung ausmachen, wobei die Spielfähigkeit selbst als die entscheidende Kulturtechnik in den Blick kommt. Es wird untersucht, wie die Exploration im Spiel unter Kindern sich strukturiert, und welche kulturellen und individuellen Motive bei der Begleitung des Spiels durch die Lehrpersonen dazu führen können, dass es oftmals eher zur Disziplinierung des Spiels kommt als zur erfahrungsbasierten, gleichrangigen Auseinandersetzung. Alternativen werden skizziert.

1 Strukturen des Spiels im Bildungskontext ¹

Die Strukturen des Spiels sind komplex: in Bezug auf verschiedene «Spielformen», in Bezug auf den sozialen und kulturellen Kontext des Spiels, in Bezug auf Freiheitsgrade durch das Spiel, aber auch in Bezug auf Freiheit wider die Bindungen des Spiels, nicht zuletzt in Bezug auf die Relation der «Mitspielenden» gegenüber den «Spielbegleitenden».

In der Grundschule kommt das Spiel als Interaktionsform eher selten vor (Stamm 2014). Die Unterrichtsformen sind vielfach lehrpersonenzentriert, und die Kinder haben bereits spezifische „Schülerjobs“ (Rollen) inne (Breidenstein 2006, Röhner 2009), welche Repertoires wie *Stillsitzen* und *Zeichen der Aufmerksamkeit an die Lehrperson senden* implizieren (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). Es besteht grundsätzlich in der Primarschule, aber auch bereits im Bereich der vor-

1 Der Artikel basiert auf Teilen der Dissertation „Die rituelle Bedeutung des Spiels“ (2022) des Autors, in der das Spiel unter einer kultursoziologischen Perspektive betrachtet wird, seine rituellen Strukturen und deren Einfassung im Bildungskontext genauer beleuchtet wird.

schulischen wie auch der späteren schulischen Bildungsinstitutionen eine Grundspannung zwischen kindlicher Selbstsozialisation einerseits und dem schulischem Bildungsanspruch andererseits, die anhand des Spiels lesbar ist. Es ist auch eine Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung beim Spiel und durch spielbegleitende Lehrpersonen.²

2 Double-Bind der Spielbegleitung

Die reale „Spielbegleitung“ bewegt sich in einem Spannungsfeld: In der pädagogischen Tradition des Kindergartens gilt während der „Freispiel“-Zeit ein Verbot des Eingreifens, um die Selbststeuerung der Kinder nicht zu beeinträchtigen (Heimlich 2023). Diesem Motiv stehen jüngere Tendenzen gegenüber, das Spiel als begleitungsbedürftig anzusehen (u. a. Stichwort Frühförderung). Als Ziele solcher Spielbegleitung kann man im pädagogischen Diskurs entsprechend zwei Deutungsstränge unterscheiden: einerseits das Ziel der Unterstützung des Spiels bzw. der Kinder, damit sie überhaupt spielen können, was von Teilen der sogenannten „Spielpädagogik“ betont wird (z. B. Wegener-Spöhring 2011), und andererseits das Ziel, das Spiel als Lernmodus für andere Fähigkeiten zu nutzen, v. a. sprachliche und mathematische Kulturtechniken und exekutive Funktionen (u. a. Selbstkontrolle, kognitive Flexibilität, Arbeitsgedächtnis etc.) sollen innerhalb des Spiels gelernt werden (Leuchter 2013, Hauser 2021).

Wenn sich Lehrpersonen am Spiel beteiligen, können sich die tlw. widersprüchlichen Imperative an Spielbegleitung zeigen, indem Nicht-Einmischung in Übergriffigkeit kippt. An einem hierfür exemplarischen Verlauf in einer Untersuchung zur Struktur des Rollenspiels haben wir eine machtförmige Übernahme des Spielverlaufs durch die Lehrperson analysiert (Weißhaupt et al. 2019). Strukturell interessant hierbei zeigte sich eine „Autoritätsosmose“ von der Autorität der Lehrperson über die Grenze des Spiels hinweg zur Autorität einer von ihr gespielten ‚Polizistin‘, die ins kindliche Spielszenario einer Reise tritt und diese unterbricht. Sie setzt im Spiel dann auf realitätsadäquate Anforderungen mit Androhung von polizeilichen Bußzahlungen und Forderungen nach „richtiger“ Sitzordnung und realitätsgerechten Sicherheitsvorkehrungen im Auto. Einige der Kinder zeigen sich zeitweise produktiv herausgefordert, die Polizistin auf der Spielebene zu unterlaufen, durch explorativen Einsatz kreativer, den Spielrahmen nutzender Techniken. Sie ironisieren die Bußgeld Zahlung (5 Franken? 5 Millionen!), „treten“ imaginär „aufs Gas“, wenden abwehrenden Chorgesang an (Go

2 Kinder in der Schweiz, wo Daten der Untersuchung erhoben wurden, werden in den meisten Kantonen seit 2007 mit 4 Jahren schulpflichtig. Sie kommen dann in den Kindergarten – aus deutscher Perspektive ‘spät’. Allerdings ist der Kindergarten in der Schweiz bereits Teil der «Volksschule» – also zugleich ‘früh’.

weg! Go weg!) und rufen nach einer imaginären Rettungsfigur, um die 'Polizistin' loszuwerden. Zugleich fallen andere Kinder ganz aus dem Spielrahmen – sie verstummen schlicht nach dem Beitritt der 'Polizistin'.

In gewisser Hinsicht lernen die Kinder im spontanen Rollenspiel, was Lehrpersonen wenig beachten: Grenzsensitivität, d. h. soziales Gespür dafür, mit welcher Rolle und Habitus man hinein „ragen“ kann in ein Interaktionssystem, und was man jeweils draußen lassen muss. Die oben beschriebene Lehrperson verlangte schließlich das Stillsitzen der Kinder in der von außen herangetragenen „Polizeikontrolle“, ohne Fluchtmöglichkeit (zugleich aus dem Spiel wie aus dem realen Zimmer). Was ihr wohl nicht bewusst war, war dass sie strukturell Vergleichbares tat wie die Älteren einer archaischen Gemeinschaft beim Übergangsritual.

3 Rituale Strukturen des Spiels

Im Ritual – und in der Folge abgemildert auch im Spiel – kennzeichnet Turner (2009) eine Phase mit der sogenannten „Anti-Struktur“, die ein ambivalentes Verhältnis zur umgebenden Gesellschaft mit sich bringt, ein Interaktionsmodus, wo den Teilnehmenden erlaubt bzw. sogar von ihnen erwartet wird, dass sie die üblichen Normen verletzen, über die Stränge schlagen, dass sie jenseits der alltäglichen Rollenerwartungen agieren, dass der Respekt vor den Älteren (in Formen von karnevalistischen Riten) verworfen und Ordnung und Hierarchie hinterfragt werden, dass rauschhaft gefeiert wird und kreative Rekombinationen der Elemente der Kultur ausprobiert werden.³ Die Älteren der Gemeinschaft halten die Novizen teilweise zu diesen Überschreitungen an, triezen sie in der Zeit des Rituals aber auch mit scheinbar unnötigen Aufgaben und Strafen (Turner 2009) – als soziale Kippfiguren (Junge et al. 2013), strukturell vergleichbar zur Lehrperson im obigen Beispiel.

Den Kindern wird im pädagogischen Feld offiziell keine dem liminalen Ritual entsprechende Lizenz zur Überschreitung gegeben. Die expliziten archaischen Übergangsrituale, die Turner beobachtete, sind in weiten Teilen in der Moderne säkularisiert, und in der Bedeutung geschwunden. Zugleich ist das Spiel als Gegenbegriff asymmetrisiert worden. Bei „Wahrheit oder Spiel“, „Spiel oder Ernst“, „echt oder nur Spiel“ ist das Spiel immer der unterlegene Begriff der Unterscheidung (vgl. Ganguin 2010, 38ff). Ein unterschwelliger Argwohn gegenüber dem Spiel bleibt zudem als Überbleibsel aus dem Protestantismus am Spiel hängen: Der Genuss beim Spiel scheint dagegen zu sprechen, dass man dabei etwas lernt (vgl. Piaget 1969, Turner 2009, 58f.).

3 Es liegt eine Ambivalenz in dieser überbordenden Anti-Struktur, da nicht immer klar auszumachen ist, aus welcher Perspektive sie als produktiv oder auch „dysfunktional“ betrachtet werden kann. Turner (2009) legt eine mögliche Produktivität der Dysfunktionalität nahe.

Die Pädagogik hat zudem von Anfang an ein widersprüchliches Verhältnis zum Spiel, zwischen Idealisierung in der Theorie, seit der Romantik (Stichwort: „natürliches Lernen“, vgl. Baader 2004, Heßdörfer 2018), und Miniaturisierung im Realen (Weisshaupt 2022). Entscheidend wird hierbei, dass im Zuge der Pädagogisierung der Kindheit die wahrgenommenen Widersprüche des Spiels (Überschreitung vs. Unschuld des Kindes, Lust im Spiel vs. Lernen als Arbeit) dadurch gelöst werden, indem es von seinen archaischen Elementen gesäubert wird. Das Ergebnis ist eine Rhetorik des „Frühen Spiels“, wodurch Spiel als eine zu überwindende Entwicklungsphase junger Kinder gekennzeichnet (Weisshaupt & Campana 2014) und im Lehrplan eine Teleologie des Übergangs zum sog. ‘systematischen Lernen’ eingeschrieben wird (Hildebrandt und Weißhaupt 2018a). Das neue Begleitungsgebot kommt hinzu, da sich in der Forschung in bestimmten Szenarien zeigt, dass Spiel mit Erwachsenen stärkere Lernzuwächse zur Folge hat als ohne sie (vgl. Pyle 2017). All diese Widersprüche und Entwicklungen sorgen dafür, dass viele pädagogische Institutionen und Personen bis heute dem Spiel gegenüber unterschwellig ambivalent bleiben. Ein spielbegleitendes „Policing the Boundaries“ mit vorwiegend organisierendem, wenn nicht schlicht disziplinierenden Charakter vieler Interventionen der Lehrpersonen (vgl. Kucharz et al. 2014) ist als ein Ergebnis zu betrachten.

4 Explorative Lernmodi des Spiels

Die besonderen inneren und zeitlichen Strukturen des Spiels werden durch eine vorwiegend organisierende Begleitung verdeckt. Denn es ist anforderungsreich, dass Spiel überhaupt erst beginnt: Die primäre und angstgetriebene *spezifische Exploration* vor dem eigentlichen Spiel geht mit der Erforschung und dem vertraut machen mit Objekten (Vlietstra 1978), oder auch Rollen und Regeln einher (Weißhaupt 2022), welche wiederum mit den Themen des Spiels verknüpft sind. Bei der anschließenden *diversiven Exploration* im Spiel werden Variationen des Objektgebrauchs und der Rollen und Regeln dann primär lustvoll, statt angstgetrieben, vollzogen. In der Ungewissheit des inneren Spielverlaufs erproben die Spielenden u. a. die Handhabung des eigenen Körpers, Taktiken, Strategien und Verwendungen von Materialien, je nach Spielformen. Die vielen Fehler, die sie dabei handelnd machen, werden meist schnell im Spielverlauf als solche produktiv transparent (Instant Feedback), so dass die Spielenden in kürzerer Zeit potenziell viele der spielthematisch umgesetzten Gesetzmäßigkeiten lernen können (vgl. u. a. Stamm 2005, Siraj-Blatchford 2009, Lillard et al. 2013). Man kann dabei komplexe Gesetzmäßigkeiten wie die eines Marktes erfahren (Siedler von Catan), wobei auch jeweils auf spezifische Weise Komplexität reduziert wird (Heßdörfer 2018). Solche „systemischen“ Spiele kann man unterscheiden von Spielen, wo grundlegendere Kompetenzen geübt werden, wie z. B. in Halli Galli (schnelles

Erkennen von Summen in Bildkarten und motorisches Reagieren). Zumeist sind bestimmte Kompetenzbereiche fokussiert in der Zone der nächsten Entwicklung, wie Körperbeherrschung, Feinmotorik (Mikado), Arbeitsgedächtnis (Ich packe meinen Koffer), Bluffen (Mäxle) uvm. Immer wird jedoch eine Mehrzahl von Fähigkeiten in einem Spiel zugleich zum Einsatz kommen, seien diese sach-/fachbezogen oder fachübergreifend/transversal.

Diese fähigkeitsbezogenen Lernfelder des Spiels sind im Spielritual jedoch besonders akzentuiert durch die wenig beachtete, besondere Einstellung der Spielenden: Lernende haben ein direktes Verhältnis zum Gegenstand des Lernens, das auf Selbsttätigkeit und Erfahrung beruht. Z.B. werden mentale Schemata über physikalische Zusammenhänge im Konstruktionsspiel mit Bauklötzen implizit angewandt, und nach dem Zusammenfallen der Konstruktion in einem neuen Versuch durch neue mentale Modelle ersetzt (vgl. Pfrang et al. 2023). Auch der eigene Anteil an der rollen- bzw. regelhaften Konstruktion des Gegenstands kann den Spielenden in actu oder anschließend bewusst und sprachlich wie reflexiv zugänglich werden. Die wirklichkeitserzeugende Wirkung von sprachlichen Handlungen ist für das Rollenspiel konstitutiv, da man entgegen der das Spiel umgebenden sozialen Wirklichkeit eine andere kommunikativ herstellt und aufrechterhält (Andresen 2002). Auch konfligierende Deutungen des Spielverlaufes können dabei kommunikativ ausgehandelt und ausgehalten werden, um performativ anschlussfähig zu bleiben – ein Lernfeld auch für Ambiguitätstoleranz (Weißhaupt et al. 2019), bei dem Geltungsansprüche in einer Als-ob Einstellung im- oder explizit verhandelt werden (was darf der Polizist, welche Rollen gelten in der Familieninteraktion, ...). Beim Regelspiel kann die Spielgemeinschaft souverän über die Regeln verhandeln und sich verständigen, diese zu ändern.⁴

Beim Spiel bleibt dabei produktiv mehrdeutig, ob die Affirmation des im Spiel thematisierten Symbolbestandes im Vordergrund steht oder dessen Subversion (vgl. Riley 2005). Am Beispiel Monopoly: Das Spiel kann gelesen werden als direktes Lernprogramm des Kapitalismus, aber auch im Gegenteil – als dessen Subversion, denn es macht die monopolistische Seite des Kapitalismus erfahrbar: Es gewinnt, wer alle anderen der wirtschaftlichen Expansionsmöglichkeiten beraubt und sie so in den finanziellen Ruin führt. Man kann, als dritte Möglichkeit neben Affirmation und Subversion, das Spiel aber auch als Folie der kulturellen Evolution lesen: Argumente für das „Grundeinkommen“ werden u.a. mit dem Bild des über Start Laufens beim Monopoly kontextualisiert, im Sinne: Nur mit Grundeinkommen könne man am großen Spiel der Marktwirtschaft überhaupt

⁴ Zum Beispiel bei Monopoly: Die Höhe des Einkommens bei Lauf über Start, Sammeln der Steuern auf Frei Parken etc.

teilnehmen.⁵ Solche Deutungen sind grundsätzlich angelegt und sind auch mit Kindern explorierbar, besprechbar, erweiterbar.

Alles zusammen, der überbordende rituelle Modus der Spielenden gegenüber dem symbolischen Bestand und der erfahrungsbasierte und zugleich durchschauende Bezug auf die Spielgegenstände ergeben das besondere Potenzial des Spiels für die Bildung. Dies bedeutet ein Spiel *mit* der Kultur. Das Spiel ist selbst die entscheidende, komplexe Kulturtechnik, die sich gegen Abwehr- und Miniaturisierungstendenzen erst einmal etablieren muss.

5 Abwehr der Schattenseiten des Spiels und das Gift der Idealisierung

Gründe für eine Abwehr, auch auf Seiten der Kinder, können riskant erscheinende, anstrengende Tätigkeiten und irrational anmutende, überschwängliche kollektive Wallungen sein, die mit dem Spiel zusammenhängen. Huizinga legt nahe, dass das Spiel durch die Freistellung des Spiels nach Außen Affekte nach Innen anziehen kann, dass es die fetischhafte Qualität besitzt, im Kleinen das Große, ggf. Kontingente, erfahrbar bzw. ausagierbar zu machen (vgl. Sutton-Smith 2008), dass es also besondere, hervorgehobene emotionale Erfahrungen kondensieren kann. Dies gilt auch für z. B. ungern gesehene Spiele des Raufens (Rough and Tumble Play), bei denen die Grenzen ausgelotet werden, was gespielte Schmerzen, Stärke und Unterwerfung sind und was echt daran ist, was nachweislich wichtige Funktionen für die Entwicklung bedingt (DiCarlo et al. 2015, vgl. auch Risky Play bei Hansen 2022). Auf dem Weg ins Spiel bzw. aus dem Spiel heraus können soziale Netzwerke exkludierend wirken (darfst nicht mitspielen!), diese können aber auch teilweise transformiert werden (Weißhaupt & Campana 2015). Auch diese Ausgesetztheit kann Angst und Abwehrpraktiken auslösen. Die Spielenden riskieren auf ihre Weise immer auch ihr – wenn auch tlw. gespieltes – Gesicht, wenn Gefühle und Rollen, Ein- und Ausschluss, Siege und Niederlagen, Glück und Pech, Geschick und Versagen, niedere und höhere Motive im kontingenten und kollektiven Verlauf bis am Ende des Spiels und darüber hinaus evoziert und kommentiert werden. Interpassive Praktiken der Distanznahme zum Spiel, Delegation des Mitspielens an andere und die Reduktion der eigenen Identifikation mit der Spielrolle sind deshalb bei Kindern und Erwachsenen gängige Praktiken (Weißhaupt & Hildebrandt 2020), die ebenfalls zum Lernfeld gehören.

Einschlägig wird auch einseitig die „Freiwilligkeit“ als ein exklusives Merkmal des Spiels ins Feld geführt (z. B. Burghardt 2012, auch bei Turner betont gegenüber der „Pflicht“, an einem Ritual teilzunehmen, 2009). Beim Blick auf konkrete

5 So z. B. <https://www.businessinsider.de/wirtschaft/dm-gruender-goetz-werner-grundeinkommen-befeuert-das-spiel-wie-beim-monopoly-2018-1/abgerufen> 20.11.2021

soziale Praktiken wird jedoch viel mehr Grau sichtbar, wenn Kinder innerhalb des engen sozialen Kontextes der willkürlich zusammengefassten Klassenverbände auf soziale Spiegelung und Spielangebote in den Verweilzeiten angewiesen sind: Viele Spiele wird man mitspielen müssen. Hat das Spiel einmal begonnen, zeigt sich der soziale Zwang zum Ende weiter „mitzuspielen“ als eine – je nach Spielverlauf – mitunter unangenehme soziale Tatsache. Auch in der sogenannten „Freispiel“-Zeit, während der die Kinder offiziell frei entscheiden sollen, was, mit welchen Materialien und mit wem sie spielen wollen, werden Spiele den Kindern oft nahegelegt oder gar beauftragt – Lehrpersonen teilen Kinder dort sehr oft in Kleingruppen einem Spielbereich mit bestimmten Materialien („Familienecke“, Regelspielregal, ...) zu (Campana & Reinhardt 2019). All dies, die innere und die äußere Verbindlichkeit, verträgt sich schlecht mit dem Bild der unbedingten „Freiwilligkeit“,⁶ bedingt aber die sozialen und bildungsbezogenen Wechselwirkungen des Spiels mit.

Die Spielenden treten am Ende des Spiels, mit je nach Verlauf mehr oder weniger erweiterten Fähigkeiten in verschiedensten Bereichen in den Alltag zurück. Dies könnte durch die pädagogische Begleitung potenziell wesentlich unterstützt werden, was jedoch nur eingeschränkt gelingt. Oft werden die Lehrpersonen von der Unterstützung von spielerischen Zugängen zu z. B. fachdisziplinären Themen auch dadurch abgehalten, weil sie Angst vor „Fehlvorstellungen“ oder „Fehlkonzepten“ haben, dem Bestärken von gedanklichen Schemata, die ggf. nicht dem fachdidaktisch antizipierten Aufbau der „richtigen“ Konzepte je Fach und Alter entsprechen. Hierbei werden jedoch oft erkenntnistheoretische und didaktische Grundlagen ignoriert, die für eine Betonung der Vorläufigkeit von gedanklichen Modellen und die Bedeutung von (Fehl-)Hypothesen, die falsifiziert, spezifiziert oder generalisiert werden, sprechen (Hildebrandt & Weißhaupt 2018b).

Auch die seit der Romantik verbreitete Vorstellung des unverstellten Kindes, das unmittelbar und vermeintlich authentisch im Spiel aufgeht, stets intrinsisch motiviert, unentfremdet, „vertieft“ im Spiel, erweist sich als giftige Idealisierung. Denn das Auseinandertreten von Ideal und Wirklichkeit entlastet auch: Lehrpersonen meinen im realen Unterricht dem Ideal nicht gerecht werden zu können, und verzichten oft ganz auf eine Nutzung des Spiels, das zudem unschön oder unkontrolliert (bzgl. Verlauf und Lernzielkontrolle) erscheinen könnte. Zugleich wird eine Nutzung des Spiels im Unterricht bisweilen von Kollegen, Eltern und der Leitung als für die Lehrperson wenig arbeitsam angesehen, im Sinne „Da braucht man ja nichts vorzubereiten“ (in studentischer Untersuchung Thörisch 2018, Freudinger 2022), was den komplexen Anforderungen bei der Vorbereitung, Beobachtung, Begleitung und Reflexion von Spielernprozessen und -interaktionen überhaupt nicht entspricht.

6 Pfaller (2012, 96 ff.) spricht sogar von dem „Erkenntnishindernis“, Freiwilligkeit beim Spiel in den Vordergrund zu stellen.

Zur Idealisierung gehört auch der schillernde Begriff des „ganzheitlichen“ Spiels, der gern so gedeutet wird, dass im Spiel grenzenlos „alle Sinne“ den Gegenstand erfassen; dass nicht einzelne, z. B. fachspezifische Aspekte einen Spielgegenstand zergliedern. Bei dieser Vorstellung von Spiel liegt vor allem eine Projektion vor. Denn immer spielt nur eine begrenzte Zahl von Elementen im Spiel mit, gerade dies macht seine fetischhafte, intrinsische Motivation aus: Hier gelten diese Regeln, diese Rollen, diese Mitspielenden, jedoch jene Kinder und jene Objekteigenschaften spielen gerade *nicht* mit (Pfaller 2012, 116).

Man kann vermuten, dass in den kulturellen Kontexten der Pädagogik die dem Spiel zugehörige Ambivalenz in der oben beschriebenen Figur des naiv spielenden Kindes exotisiert wurde. In der ethnologischen Anthropologie wurde auf analoge Weise den „naiven Stämmen“ oft unterstellt, sie glaubten voll und ganz an ihre Bräuche, Mythen und Rituale, im Gegensatz zur dadurch überhöhten, umso mehr aufgeklärt erscheinenden heutigen Weltansicht (vgl. Pfaller 2012, 111). Analog ergeht es den Kindern: Ihnen wird ein naiver Glaube an die Konstruktionen ihres Spiels unterstellt.

Jedoch: Die spielenden Kinder wissen, was sie tun (Giffin 1984, Garvey 1990, Weißhaupt & Campana 2014). Spiel ist nicht einfach der Gegensatz zur Wirklichkeit (S. Freud 2009, 214), sondern Spiel beinhaltet in sich die Differenz von Spiel und äußerer Wirklichkeit – als Bewusstsein darüber. Kinder können, sobald sie ausreichend sprachfähig sind, darüber auch Auskunft geben (Hildebrandt & Weißhaupt 2018b), und gerade mit dieser Differenz spielen (Walker & Gopnik 2013).

Diese Lust am bewussten Spiel kann bei Erwachsenen, aber auch schon bei Kindern in *Verachtung* des durchschauten Spiels bzw. Rituals umschlagen und Exploration hemmen. Denn eine emotionale Ambivalenz liegt strukturell *immer* vor, zwischen dem affektuellen Überschuss nach dem gelungenen Eintritt ins Spielritual auf der einen Seite und dem ertappten Gefühl auf der anderen: es ist ja „nur“ ein Spiel und nicht die Wirklichkeit, nur ein alberner Schein, nur willkürliche Regeln, Rollen und äußerliche, rituelle Formen. Dies kann, je nach umgebender Kultur, in die eine oder andere Richtung ausschlagen.⁷

Als Beispiel der unterschweligen pädagogischen Beargwöhnung der Äußerlichkeiten des Spiels können auch die wiederholten Phasen des sogenannten „Spielzeugfreien Kindergartens“ dienen, wo inhaltlich eine Reinigung des kindlichen Spiels von seinen äußerlichen Reliquien, dem „Spielzeug“ stattfindet, das zu „künstlich“, zu hedonistisch, ggf. gar „suchterzeugend“ erscheint, (das aber nach diesem unbewussten Reinigungsritual wieder in den Kindergarten zurückkommt). Die unterschwellige Verachtung wird z. B. auch sichtbar, wenn sich Kinder im Umfeld

7 Hierbei stehen auch unterschiedliche psychodynamische Motivationsstrukturen von Ich-Libido und Objekt-Libido im Hintergrund (vgl. Pfaller 2012, 97f.).

eines Spiels damit betätigen, die Spielenden als „Babies“ zu beschimpfen, die sich mit „blöden Kinderspielen“ abgeben würden (so auch beobachtet bei Spielen in Primarschulklassen, Weißhaupt & Campana 2015). Hierbei kommt die mit zunehmendem Alter von den Kindern wahrgenommene Beargwöhnung des Spiels durch die erwachsene Kultur, mit einem eigenen Abgrenzungsmotiv in und zwischen Peergruppen zusammen.

Sobald auch die Pädagogen nicht mehr der vermeintlich urtümlichen Authentizität des Spiels vertrauen und stattdessen die Unwirklichkeit, Künstlichkeit oder den hedonistischen, ggf. mit Spielzeug verbundenen rituellen Genuss zu beargwöhnen beginnen, und gleichzeitig die überbordende Antistruktur wahrnehmen, die dennoch in dem sozialen Konstrukt Spiel entstehen kann, sind sie ambivalent, ob sie sich interpassiv distanzieren sollen, oder ob sie diese spezifische Ritualwirklichkeit „in Ordnung bringen“ bzw. die Teilnehmenden des Spielrituals triezien möchten (Turner 2009, 64). Individuell motivisch stellt sich die Frage aber wohl oft verknüpft so dar: Die Kinder sind wieder zu laut, zu wild bzw. zu ausgelassen, und spielen nicht „schön“ oder nichts „Vernünftiges“, d. h. sofort sichtbar Lerntaugliches, die sollte man also in leisere, ernstere, „systematische“ bzw. „realen“ Skripts entsprechende Bahnen zurückholen bzw. sie damit behelligen.

In der Empirie beobachten und unterstützen Lehrpersonen relativ selten Kinder interaktiv in der „Freispiel“-Zeit, wie die PRIMEL Studie im deutsch-schweizerischen Bereich gezeigt hat (Kucharz et al. 2014). Im Gegenteil: Je anspruchsvoller die kognitiven Anregungen durch Lehrpersonen in der „Freispielzeit“, umso seltener erfolgen sie. Über zwei Drittel der auf Kinder bezogenen Handlungen der Lehrpersonen in der „Freispiel“-Zeit sind insgesamt organisational bzw. disziplinierend, d. h. sie versuchen zumeist gar nicht erst die spielinternen Interaktions- und Lernprozesse nachzuvollziehen, um darauf ggf. aufzubauen. Ähnliche Verhältnisse bei der Spielbegleitung werden auch durch Studien in anderen westlichen Ländern belegt (Einarsdóttir 1998, Breen 1996).⁸

Von einer Gleichrangigkeit der Lehrperson mit den spielenden Kindern kann auch bei den meisten erfolgreichen Spielinterventionen nicht die Rede sein. Als ein weiteres Beispiel aus unserer Untersuchung zu den Rollenspielen: Zwei Jungen rangeln spielerisch im Rollenspielbereich mit einem Spritzen-Utensil aus einem Spielärztekoffer. Eine Lehrperson kommt dazu und fragt: „Wer ist hier der Arzt?“ Die Kinder schauen sich an, und wissen nicht, was sie antworten sollen. Sie hatten ein ganz anderes imaginäres Szenario im Spiel exploriert. Die Lehrperson jedoch fragt wiederholt und beharrt darauf zu wissen, wer hier die Rolle des Arztes innehatte, wer die des Patienten. Die Kinder geben schließlich nach und äußern sich:

8 Pfaller (2008, 48 ff.) sieht Gründe der Geringschätzung des Spiels in kulturellen Kontexten, z. B. im Kulturkreis des Christentums als solchem, insofern eine post-christliche Wahrnehmung den rituellen Kultcharakter beim Spiel als eine Art Götzendienst wiedererkennt, und unterschwellig beargwöhne.

er hier sei der Arzt. Die Lehrperson geht zufrieden aus der Szene. Ob die Jungen zu ihrem ursprünglichen Szenario zurückfinden, oder wie sie ihr Spiel nun weiterführen, bleibt offen.

Explorativ-interaktive Prozesse, wie sie im Spiel stattfinden können, finden auch im Unterricht der Primarschule tendenziell wenig statt (Röhner 2009, Stamm 2014).⁹

6 Alternativen

Wie sähe der Unterricht ansatzweise aus, wenn es anders wäre? Potenzielle Alternativen lägen im Wesentlichen in zwei grundsätzlichen Strategien. Zum einen gäbe es die Möglichkeit, explizite Spiele auch in den Fachstunden verstärkt einzusetzen, anzupassen, tlw. selbst zu gestalten und zu begleiten, welche u. a. fachliche Lerngelegenheiten zur Exploration durch die Kinder anbieten. Der gängige Einwand, dass „befohlenes“ (Huizinga 2011, S.16) bzw. nicht „spontan“ initiiertes (Cailliois 1982, S.12) Spiel kein Spiel sei, da es sich durch die „Unmöglichkeit seiner Funktionalisierung“ (Wittig 2014, S.164) auszeichne, greift nicht. Wie gezeigt, ist die Freiwilligkeit beim Spiel nur relativ zu verstehen, und wenn das Spiel erst begonnen hat und die Spielenden tatsächlich von ihm ergriffen werden, ist der Ursprung nicht mehr entscheidend für die Tatsache des Spiels.

Zum anderen könnte das Spielritual als Ganzes auch verstärkt als Metapher begriffen werden, um spezifische Elemente seines sozialen Prozesses auf den performativen Aufbau des Unterrichts zu übertragen. Dies wäre zum einen eine stärkere Gewichtung der „Hinterbühne“ des Unterrichts, d. h. der Peer-Interaktionen und Gruppenarbeiten, Phasen der leiblichen Erfahrung, der Bewegung und des möglichen überschießenden Ausagierens beim Verarbeiten, ggf. auch in anderen Medien und Formen, u. a. theaterhaften und in Games und Simulationen, im Rough'n Tumble Play usw.

Das unmittelbare Feedback in Spielen wäre vorbildlich für eine lernprozessorientierte Unterrichtskultur, in der nicht die Zielrichtung vor allem in der instrumentellen Vorbereitung auf eine Prüfung, die v. a. extrinsisch durch Notengebung motiviert ist, liegt (und deren Feedback so lange dauert, dass die Kinder vergessen haben, wie sie auf Lösungswege kamen).

9 Eine Interpretation der latenten Funktion des Spiels auf der Hinterbühne des Unterrichts läge analog zu Zizeks Interpretation der geduldeten Feiern vor der Meuterei auf der Bounty (1995, S.134) darin, dass nur aufgrund des Neben-Ventils des Spiels, das von den Lehrpersonen gerade noch auf der Hinterbühne, in den Pausen, geduldet wird, der weitgehend an den Interessen der Kinder vorbei gehende Unterricht überhaupt noch von den Kindern toleriert wird, ohne zu meutern. Im Schlaglicht dieser Metapher erscheint dieses Unterrichtsarrangement als ein strategisches Gleichgewicht von Lehrpersonen und Schülern auf tiefstem Lehr-Lern-Niveau.

Das Potenzial, analog zum Spiel stets neue Rollen zu erwerben, könnte auch in Bezug auf neue Fachinhalte zur Verbesserung beitragen, da Kinder allzu oft von früheren Selbstbildern gehindert werden, die ihnen von Lehrpersonen und Eltern vermittelt wurden (Du bist gut/schlecht in ...). Schützende Spielrollen wären auch von Vorteil im Bereich Fehlerkultur: In vielen realen Unterrichtssettings droht Gesichtsverlust (v. Engelhardt 2014) und das Skript des „ertappt Werdens“ beim Nicht-Wissen/Nicht-Können (ohne dadurch daraus notwendig etwas zu lernen). Deshalb wird oftmals ein Fehlervermeidungsrepertoire durch die Schülerinnen und Schüler eingelebt, statt eines Habitus des Zutrauens und Explorierens begrenzter Spielfelder.

Sogar Lehrpersonen vermeiden in gewisser Hinsicht oft die Teilnahme am eigenen Unterricht durch die interpassive Praktik, sich nur auf die Kinder zu konzentrieren, die erwartungsgemäß die „passende“ Antwort geben. Ein spielbewusster Unterricht würde es verstärkt ermöglichen, dass eine gemeinsame „als-ob“-Haltung eingenommen werden kann (Siraj-Blatchford 2009), in welcher Lehrpersonen und Kinder gemeinsam Vermutungen und induktive kindliche Schlussweisen und ihr Verhältnis zu weitergehenden deduktiven und abduktiven Schlussweisen erfor-schen, u. a. in materialbasierten Spiellernumgebungen (Weißhaupt et al. 2021).

Für diese Strategien wäre auch nötig, was die jüngere Forschung als *Playfulness* der Lehrpersonen beschreibt (Pinchcover 2017, Wustmann Seiler et al. 2022): die Fähigkeit, spielerisch zu interagieren, d. h. auch einen Sinn für die „Fehlvorstellungen“ der Kinder zu entwickeln, auch um Weiterungen im Sinne von *conceptual change* zu ermöglichen, wild und ausgelassen aufscheinende kulturelle Rekombinationen der verhandelten Gegenstände ggf. produktiv machen zu können, und einen Sinn für die Begrenztheit des eigenen Spielrahmens des Faches und der Rolle der Lehrperson interaktiv zu managen. Dass hierbei etwas völlig anderes als ein simples Plädoyer für sogenannten „offenen Unterricht“ gemeint ist, sollte deutlich sein. Spielerische Interaktion transzendiert die einfache Gegenüberstellung von „offenen“ und „geschlossenen“ Unterrichtsplanungen in seiner komplexen Struktur des antistrukturellen Zugangs zu Kultur, dem Zusammenhang von Schließung des Spielkreises und der Öffnung von Zugängen zum Gegenstand sowie der Öffnung und zugleich Bindung durch Rollen und Regeln.

Man muss aber bei allen Plädoyers für das Spiel in der Schule darauf hinweisen, dass bestimmte Differenzen nicht aufgehoben werden können:

1. Die Sozialisation der Kinder im Spiel muss teilweise auf der Hinterbühne des Unterrichts stattfinden (Goffman 2003, Youniss 1994), um dem pädagogischen Blick der potenziellen Bewertung zeitweise zu entgehen. Man kann die Hinterbühne öfter ins Zentrum rücken, ihr mehr Raum geben, aber man kann die Vorderbühne nicht zugunsten der Hinterbühne zum Verschwinden bringen, die Differenz aufheben.

2. Das Spiel wird aufgrund seiner strukturellen und rituellen Eigenschaften nicht eindeutig und stets der „produktiven“, „schönen“ und „funktionalen“ Seite durch einen Beobachter zugeschlagen werden können. Das Übertreten, das Überschießen und das Uneindeutige macht seine Ambivalenz (Sutton-Smith 2001) strukturell aus – man kann und sollte nicht versuchen, es vollständig einzuhegen. Das Spiel wird eine Hinterbühne zu jedem Unterrichtsarrangement finden.

Gerade dies, dass man im Spiel immer auch teilweise *dagegen* und nicht *dafür* lernt, im Zweifel auch entgegen der pädagogischen „Begleitung“ dieser Spiele, könnte aber seitens des pädagogischen Beobachters bewusst in Rechnung gestellt werden, um die eigene und kindliche Rollendistanz zum Spiel und zur Unterrichtssituation besser zu handhaben. Zu dieser spielbewussteren Begleitung würde auch gehören, dass die verpflichtenden Elemente des Spiels deutlicher gesehen werden, und nicht hinter der Rhetorik der „Freiwilligkeit“ versteckt. Das Ignorieren der komplexen rituellen, ein- und ausschließenden sozialen Strukturen des Spiels, und das Ignorieren der eigenen Disziplinierung des Spiels ist es, was es Pädagogen im Kindergarten ermöglicht, in nahezu paradoxer Weise von „Freispiel“ zu sprechen. Erst wenn dies bewusst wird, kann abgewogen werden, welche Formen des Spiels man ermöglicht, fördert und als Herausforderung anbietet, und wann es geboten ist, bestimmte Spiele explizit verpflichtend zu nutzen, die Selbstbestimmung der Kinder bewusst zeitweise aussetzend. Erst dann kann man abwägen, seine Spielbegleitungsimpulse partizipativ begleitend anzubieten und für die Kinder dabei ignorierbar zu halten, oder den situativen Rahmen kurzfristig verbindlich zu bestimmen, gerade um nachhaltige Exploration zu ermöglichen. Alle genannten Strategien würden nichts an der strukturellen Differenz zwischen Vorder- und Hinterbühne der sozialen Spiele des Unterrichts ändern, sie könnten jedoch die Produktivität dieser Differenz wesentlich erhöhen.

Literatur

- Andresen, H. (2003). *Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Wiesbaden: Gunter Narr Verlag.
- Baader, M. (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 416–430.
- Breen, P. (1996). *The role of the teacher during free play in preschool*. Vancouver: University of British Columbia.
- Breidenstein, Georg. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burghardt, G. (2012). Defining and Recognizing Play. In Peter Nathan & Anthony D. Pellegrini, *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford: University Press.
- Caillouis, R. (1982). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt am Main - Berlin - Wien: Ullstein Taschenbuchvlg.

- Campana, S., & Reinhardt, L. (2019). Klämmerli. *Abis8 - Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 7/2019, 38–39.
- DiCarlo, C., Baumgartner, J., Ota, C. & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. Aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779–790.
- Einarsdóttir, J. (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 87–106.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. Arizona State University.
- Freud, S. (2009). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Freudinger, T. (2023). *Das Spiel in der Unterstufe. Eine qualitative Forschungsarbeit zum Stellenwert des Spiels beim Übergang vom Kindergarten in die Unterstufe aus der Sicht von Lehrpersonen*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. PH-FHNW. Eingereicht am 23. April 2022
- Ganguin, Sonja. (2010). *Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard: University Press.
- Goffman, E. (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (Peter Weber-Schäfer, Übers.). Piper.
- Hauser, B. (2021): *Spiel in Kindheit und Jugend: Der natürliche Modus des Lernens*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Heimlich, U. (2023): *Einführung in die Spielpädagogik*. 4. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB GmbH.
- Hefßdörfer, F. (2018). Das Spiegeld der Pädagogik. Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels um 1900. In (ohne Hrsg.) *Arbeit und Spiel*. (ohne Ort): Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. 51–68.
- Hildebrandt, E. & Weißhaupt, M. (2018a). The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective. *IDE Journal*, Volume 5(1).
- Hildebrandt, E. & Weißhaupt, M. (2018b). Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen. In N. Neuber, W. D. Paravicini, & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen—The wider view*. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 23. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Hutt, C. (1970). Specific and Diverse Exploration. In Hayne W. Reese & Lewis P. Lipsitt (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior* (Bd. 5, S. 119–180). JAI.
- Junge, K., Binder, W., Meyer, K.-M. und Gerster, M. (Hrsg.) (2013): *Kippfiguren. Ambivalenz in Bewegung*. Weilerswist: Velbrueck GmbH.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., & Dieck, M. (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster New York: Waxmann.
- Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–592.
- Lillard, A. S., Lerner, Matthew D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Pfaller, Robert. (2008). *Das schmutzige Heilige und die reine Vernunft: Symptome der Gegenwartskultur*. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Pfaller, Robert. (2012). *Zweite Welten und andere Lebenselixiere*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Pfrang, A.; Griesel, C.; Schneider, R. und Weisshaupt, M. (2023): *Diskurs über Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – ein anderer Blick auf das Verhältnis entdeckender und forschender Lernprozesse*. In: Kihm, P.; Kelkel, M. und Peschel, M. (Hrsg.): *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten: Theorien, Praktiken, Utopien*. Klinkhardt.

- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pinchover, S. (2017). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- Riley, A. T. (2005). The theory of play/games and sacrality in popular culture: The relevance of Roger Cailliois for contemporary neo-Durkheimian cultural theory. *Durkheimian Studies*, 11(1), 103–114.
- Röhner, C. (2009). Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule* (S. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen S., Ellen B.; Kleppe, R., Ottesen K. und Leif E. (2023): *Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach*. In: International Journal of Play 12/1 (Januar). S. 127–139.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). „Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective“ in Educational and Child Psychology 26 (2) June.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Rüegger.
- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel: Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Universität Bern. <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/232-fruehfoerderung-als-kinderspiel-2014/file.html>
- Stebler, R., Vogt, F., Wolf, I., Hauser, B. & Rechsteiner, K. (2013). Play-Based Mathematics in Kindergarten. A Video Analysis of Children's Mathematical Behaviour While Playing a Board Game in Small Groups. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149–175.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play* (New edition). Harvard: University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80–123.
- Thörisch, M. (2019). *Ich will kämpfen dürfen. Zusammenhänge zwischen dem Classroom Management und dem Raufverhalten der Kinder im Kindergarten*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. PH-FHNW. Eingereicht am 18. April 2019.
- Turner, V. (2009). *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Vlietsra, A. G. (1978): *Exploration and Play in Preschool Children and Young Adults*. In: Child Development 49/1. S. 235–238. doi:10.2307/1128616.
- von Engelhardt, M. (2014): *Interaktion und Identität in der Schule*. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 81–107. doi:10.1007/978-3-658-03670-6_5. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_5; 19.10.2022].
- Walker, C. M., & Gopnik, A. (2013). Pretense and possibility--a theoretical proposal about the effects of pretend play on development: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139(1), 40–44.
- Wegener-Spöhring, G. (2011). Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann, & B. Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 37–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weißhaupt, M., & Campana, S. (2014). Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. 43–63
- Weißhaupt, M., & Campana, S. (2015). Playful Inclusion. Nicosia: *EAPRIL Conference Proceedings 2014*. 135-147

- Weißhaupt, M., & Hildebrandt, E. (2020). Delegiertes Spielen—Aufgeführtes Lernen. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. Angelo Emili, & E. D. Torre (Hrsg.), *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. 29–39.
- Weißhaupt, M., Hildebrandt, E., & Leonhard, T. (2019). Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergartens. In: Forum Qualitative Sozialforschung 20/2 (Mai). doi:10.17169/fqs-20.2.3055.
- Weißhaupt, M. (2022): *Die rituelle Bedeutung des Spiels: eine Untersuchung zum ersten Bildungszyklus in der deutschsprachigen Schweiz*. Bielefeld. [https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/HT021710574; 8.3.2023].
- Wittig, S. (2014): *Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstitution von Kultur in und als Spiel*. In: Schäfer, Alfred und Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Schöningh. 157–183.
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung: Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit*. Hg. von Hans Oswald und Lothar Krappmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Žižek, S. (1995): „Ideologie zwischen Fiktion und Phantasma“. In: *Riss* 10(29/30). 131–49.

Autorenangaben

Mark Weißhaupt, Dr.

ORCID: 0009-0005-2100-2448

PH-FHNW

Lernwerkstatt SPIEL

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturosoziologie, Mikroprozesse, Spiel in Bildung & Gesellschaft, Identität, Interaktion, Interpassivität, Sozialisation, Biographie, Identitätsnarrative, Generationendifferenzen
mark.weisshaupt@fhnw.ch