

utb.

Bernhard Hauser

# Spiel in Kindheit und Jugend

Der natürliche Modus  
des Lernens



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Bernhard Hauser lehrt an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und leitet den Studiengang „Master Early Childhood Studies“.  
Er forscht und publiziert unter anderem zum Schwerpunkt Lernen im Spiel.

Bernhard Hauser

# Spiel in Kindheit und Jugend

Der natürliche Modus des Lernens

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [utb.de](http://utb.de) und [elibrary.utb.de](http://elibrary.utb.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2021.Klg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: Arand / istockphoto.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5260

ISBN 978-3-8385-5260-6 digital

ISBN 978-3-8252-5260-1 print

# Inhalt

<b>1 Spieldefinition und Bedingungen für Spiel</b> .....	11
Intuitive Spieldefinition .....	12
Zur Notwendigkeit einer klaren Definition .....	13
Geschichte der Beschreibungs- und Definitionsversuche von Spiel .....	17
1.1 Merkmal 1: Unvollständig funktional, aber funktional .....	23
Nicht Mittel vor Zweck – aber fast .....	24
Funktional, real, wirklich .....	26
Die Unvollständigkeit der Funktionalität .....	29
Funktionsgradienten .....	30
Härten des Spiels, an der Grenze zur Realität .....	33
1.2 Merkmal 2: So-tun-als-ob .....	36
Spielsignale .....	38
Spielfeld und Spielzeit .....	42
1.3 Merkmal 3: Fokussierung und positive Aktivierung .....	43
Belebt bis berauscht .....	44
Fokussierung und Kompetenzgefühl .....	45
Die autotelische Erfahrung: Selbststeuerung .....	47
Flow: optimal gefordert und intrinsisch motiviert .....	49
1.4 Merkmal 4: Wiederholung und Variation .....	51
Üben .....	52
Variation und Abwechslung .....	53
Rollenumkehr: Aufstand der Ohnmächtigen, Spott an die Obrigkeit .....	55
Innovation .....	56
Überraschung, Ungewissheit, Spannung, Sucht, Zufall und Fairness .....	58
Anpassung an Ungewissheit und Stress .....	63
Wettbewerb: Übung und Variation .....	65
Exkurs: der Beitrag der Spieltheorie zum Schutz vor Ungewissheit .....	67
1.5 Merkmal 5: Entspanntes Feld .....	68
Schutzgebiet und Schonzeit .....	70
Frühe Bindung .....	73
Stress und neuroendokrinologische Befunde .....	75
Sich sicher fühlen in Institutionen .....	77
Geborgen unter Peers .....	79
Exploration als Strategie zur Entspannung des Feldes .....	81
Wandel der Freiheit beim Spiel im Freien .....	82
Helikoptereltern und Risiko-aversive Spielsteuerung der Erwachsenen .....	83

<b>2 Funktionen des Spiels</b> .....	87
2.1 Biologische Funktion des Spiels .....	87
2.1.1 Physiologische Basis .....	89
2.1.2 Phylogenetische Kontinuität .....	90
2.1.3 Universalität .....	92
2.1.4 Der Luxus Spiel und seine evolutionären Vorteile.....	95
2.2 Kulturelle Funktion des Spiels .....	98
2.2.1 Die Imitabilien: Orientierung an bedeutenden Modellen.....	100
2.2.2 Spiele als expressive Modelle der Gesellschaften.....	102
<b>3 Das Eltern-Kind-Spiel</b> .....	107
3.1 Use it ore lose it: Gedopte Eltern und glückliche frühe Duette .....	108
3.2 Hormonelle Grundlagen elterlicher Spiel-Responsivität .....	112
3.3 Die Spiel-Lehre in den ersten 18 Monaten und die Spiel-Marker .....	113
3.4 Aktivierung – durch Erwachsene – als Lernbedingung .....	118
3.5 Ansehen und Anerkennung .....	119
3.6 Beobachten und Verstehen .....	121
3.7 Identifikatorische Teilhabe, geteilte Aufmerksamkeit und Imitation .....	123
3.8 Scaffolding .....	128
3.9 Modellierung von Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration .....	129
3.10 Das Skriptverfehlungs-Problem und die Wirklichkeit in Quarantäne .....	130
3.11 Erwartungs-Antwort-Skript.....	132
3.12 Präferenz für Unerwartetes und Humor.....	135
3.13 Rolle des Erwachsenen im späteren Spiel .....	137
3.14 Förderung des Eltern-(Erwachsenen-)Kind-Spiels.....	139
<b>4 Exploration</b> .....	143
4.1 Exploration ist kein Spiel .....	143
4.2 Sicherheit als Basis für den Mut der Erkundung .....	145
4.3 Die kleine Forscherin – der kleine Forscher: Fokus auf Neues .....	146
4.4 Von der Exploration zum explorativen Spiel – ein Kontinuum .....	149
4.4.1 Anfangsphase: Orientierungsreaktion und Vertrautmachen.....	152
4.4.2 Schlussphase: Diversive Exploration.....	152
4.5 Soziale Exploration – auch im Rahmen hoch vertrauter Spiele .....	155
<b>5 Funktions-, Objektspiel und Konstruktionsspiel</b> .....	157
5.1 Funktions- und einfache Objektspiele: Die Freude am Tun und am Bewirken .....	158
5.1.1 Wirksamkeitsmotivation und Microflow .....	159
5.1.2 Entwicklung sensumotorischer Spiele .....	160

5.2	Konstruktionsspiel .....	164
5.2.1	Förderung der Raumvorstellung.....	164
5.2.2	Geführtes Spiel (guided play) .....	166
5.2.3	Konstruktionsspiel und Problemlösen .....	168
<b>6</b>	<b>Symbol- und Rollenspiel .....</b>	<b>171</b>
6.1	Biologische Grundlagen – trotz Verstoß gegen Funktionalität .....	172
6.2	Entwicklung .....	173
6.2.1	Symbolfunktion – erste Symbol- und Fantasienspiele.....	174
6.2.2	Theory of Mind, Meta-Spiel, Spielplanung, Zeitreise .....	178
6.3	Rollenspiel .....	180
6.3.1	Vom Parallel- zum sozialen Rollenspiel: soziale Exploration mit Begleitungsbedarf .....	181
6.3.2	„Ich werde wohl“ und „Du wärst“: Metakommunikation .....	186
6.3.3	Das Puppenspiel.....	187
6.4	Funktionalität und Nachahmung .....	188
6.5	Der Fantasiebonus: Fokus auf Unerwartetes und Kontrafaktisches .....	189
6.6	Rolle der Erwachsenen .....	193
6.7	Wirkungen von Symbol-, Fantasie- und Rollenspiel .....	195
<b>7</b>	<b>Regelspiel.....</b>	<b>199</b>
7.1	Definition, Spielformen und Entwicklung .....	200
7.2	Fairness und Auszählverse .....	202
7.3	Wirkungen ausgewählter Regelspiel-Elemente .....	204
7.4	Wettbewerb .....	205
7.5	Entwicklung .....	209
7.6	Schummeln und Falschspielen: Höhere Spielkompetenzen? .....	213
7.7	Förderung sozialer und allgemein kognitiver Kompetenzen durch Regelspiel .....	215
7.8	Von der Religion zur Spieltheorie .....	218
<b>8</b>	<b>Bewegungs- und Sportspiele .....</b>	<b>225</b>
8.1	Entwicklung der Bewegungs- und Sportspiele .....	226
8.2	Gespielte Aggression .....	228
8.2.1	Kampf- und Raufspiele: Spielgesicht und Merkmale .....	232
8.2.2	Balancierte Aggressivität.....	233
8.3	Sport und Spiel .....	234
8.3.1	Entwicklung.....	236
8.3.2	Direkt am Sport Beteiligte: Helden .....	237
8.3.3	Panem et circenses: Das Publikum .....	240
8.3.4	Schichtunterschiede und Aufwärtsmobilität .....	242
8.3.5	Spielerischer Erwerb sportlicher Kompetenzen .....	243

<b>9 Digitale Spiele</b>	247
9.1 Geschichte	248
9.2 Verbreitung	249
9.3 Serious Games, Educational Games, Game-based-learning	250
9.3.1 Serious Games für die Vorschule	252
9.3.2 Serious Games für das Schulalter	255
9.3.3 Serious Games für das Jugendalter	256
9.3.4 Therapie und Sonderförderung: Mindlight und GraphoGame	257
9.3.5 Meta-Analysen zu Games	257
9.4 Besondere Merkmale	260
9.4.1 Ungewissheit, Belohnung, Raum, Levels und Individualisierung	260
9.4.2 Immersion und Avatar	262
9.4.3 Weitere besondere Merkmale	264
9.5 Negative Wirkungen und Ursachen	265
9.5.1 Computerspielsucht	266
9.5.2 Pädagogische Steuerung des Konsums digitaler Spiele	267
9.6 Exkurs: Gamification und Nudging als Moderne Skinner-Box	268
<b>10 Gewalthaltige Computergames</b>	271
10.1 „Und täglich grüßt das Murmeltier“ – Narrative von Battlezone bis WoW	272
10.2 Das ganz große Geschäft	274
10.3 Entspanntes Feld: PEGI-Empfehlungen und der Reiz verbotener Früchte	275
10.4 Ausgewählte Wirkungen von violenten Bildschirmspielen	277
10.4.1 Aggressiver durch stärkere Identifikationsmöglichkeiten?	277
10.4.2 Feinfühligkeit, Macbeth-Effekt, Feindseligkeitserwartung und Moralentwicklung	278
10.4.3 Sucht oder Spiel?	280
10.4.4 Kontroverse in den großen Meta-Analysen	281
10.4.5 Desiderat: Problemgruppenanalysen	284
10.5 Neuere Befunde	285
10.5.1 Friedlicher und aufmerksamer – oder schlechter in der Schule?	285
10.5.2 Langzeiteffekte	286
10.5.3 Treffsicherheit und Killer-Trainings	288
10.5.4 Sozialisation des Basisrisikos für mehr Aggression	289
10.6 Krise der balancierten Aggressivität – durch violente digitale Spiele	291

<b>11 Lernen im Spiel in ausgewählten Bereichen</b> .....	295
11.1 Neuere Befunde zur Bedeutung des Lernens im Spiel .....	296
11.1.1 Neuroplastizität, epigenetische Prozesse und Hormone .....	296
11.1.2 Kritische Zeitfenster und soziale Erfahrungen .....	298
11.1.3 Üben und Lernen im Spiel .....	300
11.2 Soziale Entwicklung im Spiel .....	301
11.2.1 Von der Anerkennung zu ersten Peerbeziehungen .....	302
11.2.2 Vom Allein- und Parallelspiel zu komplexen sozialen Spielen .....	304
11.2.3 Soziale Aspekte im Spiel von Schulkindern und Jugendlichen .....	306
11.3 Erlernen von Selbststeuerung im Spiel .....	307
11.3.1 Von außen nach innen und die imaginären Spielgefährten ....	309
11.3.2 Emotionale Selbststeuerungs-Erleichterung und verlässliche Erwachsene .....	310
11.4 Erlernen sprachlicher Kompetenzen im Spiel .....	313
11.4.1 Elterliche Sprachmodellierung und -förderung im Spiel .....	314
11.4.2 Sprachspiele und Humor .....	317
11.5 Erlernen mathematischer Kompetenzen im Spiel .....	318
11.5.1 Freies Spiel mit Objekten .....	318
11.5.2 Regelspiele für mathematisches Lernen .....	319
11.5.3 Ausgewählte mathematische Regelspiele .....	320
11.5.4 Förderung mit mathematischen Regelspiele-Sammlungen .....	322
11.5.5 Die feinen Unterschieden in Erwachsenen-Kind-Interaktionen .....	325
<b>12 Spielförderung in Familie und Institutionen</b> .....	327
12.1 Familie .....	329
12.1.1 Soziale Herkunftseffekte .....	330
12.1.2 Wohlstand, Bildungsnähe, Stattsicherung .....	332
12.1.3 Spielförderung von Eltern: Zeit, Stimulation und hohe Erwartungen .....	335
12.1.4 Zeit, Stimulation und Bildungsnähe .....	336
12.1.5 Leistungsmotivation und hohe Erwartungen .....	336
12.1.6 Intrinsische Motivation .....	338
12.1.7 Kein Drill – und deshalb auch kein Üben? .....	341
12.1.8 Weitere Merkmale leistungsorientierter Förderung im Spiel .....	342
12.1.9 Der förderliche Familienkontext nach Csikszentmihalyi .....	343
12.1.10 Sprache im Spiel der Familien .....	344
12.1.11 Familiäre Spiel-Scripte .....	345

12.2 Kindergarten und Vorschule: Ausgewählte Befunde.....	347
12.2.1 Der „Mutterplatz“ als Urform der KiTa.....	347
12.2.2 Der Weg zu Kindergarten und Kita.....	349
12.2.3 Zwischen Unterforderung und Verschulung.....	350
12.2.4 Auf dem Weg zur frühen Bildung .....	351
12.2.5 Schulfähigkeit und die bereichsspezifischen Kompetenzen .....	353
12.2.6 Die Bildungs-Macht der Frühpädagogik in modernen Gesellschaften .....	354
12.2.7 Besser = früher und mehr? Frühpädagogische Qualität in Europa.....	355
12.2.8 Frühpädagogik in den USA: Tools of the mind und Perry Preschool .....	357
12.2.9 Frühpädagogik in Europa: BIKS und EPPE .....	361
12.2.10 Washing-Out- und Sleeper-Effekte .....	363
12.2.11 Sustained shared thinking und Herausforderung.....	368
12.2.12 Instruktionales Lernen und Training versus Regelspiel .....	370
12.2.13 Freispiel: Zwischen Herumwandern und Curriculumbezug....	373
<b>Literatur</b> .....	375

# 1 Spieldefinition und Bedingungen für Spiel

Von einer determiniert gedachten Welt reiner Kraftwirkungen  
her betrachtet, ist es im vollsten Sinne des Wortes  
ein Superabundans, etwas Überflüssiges.

Johan Huizinga, 1938/2011, 11f

Wenn Menschen im Alltag über Spiel sprechen, wissen sie meist sehr genau, was damit gemeint ist: Die zweijährige Lena spielt mit ihrer Lieblingspuppe, der dreijährige Max spielt Lego, die Kinder des Quartiers spielen draußen Fußball, Lisa spielt Klavier, Kevin spielt falsch, Anna meint es nicht ernst – sie spielt nur mit dem verliebten Rico. Werden Menschen hingegen nach einer klaren Definition von Spiel gefragt, wird schon bald erkennbar, wie schwierig das ist. Soll ein Gegenstand jedoch erforscht werden, um seine Bedeutung für die Gesellschaft zu ergründen, braucht es eine möglichst klare Definition. Diese wird in diesem Kapitel erarbeitet. Nach einer Begründung der Notwendigkeit einer klaren Definition und einer historischen Herleitung werden die definierenden Merkmale einzeln in je einem Unterkapitel (1.1–1.5) beschrieben.

Die Liste der Menschen, die versucht haben Spiel zu definieren, ist lang. Mehrheitlich haben sich diese Autorinnen und Autoren dazu entschlossen, Spiel nicht eindeutig zu definieren. James Sully (1897) zum Beispiel nannte denjenigen, der diese Frage zu beantworten im Stande sei, einen kühnen Mann:

„Ich wenigstens glaube, dass das Spiel der Kinder, über welches so viel zuversichtlich geschrieben worden ist, nur unvollkommen verstanden wird. Ist dasselbe eine ernste Beschäftigung, mehr halbbewusstes Schauspielern als halbbewusstes Handeln, oder keines hiervon oder all das im Wechsel? Ich glaube, dass derjenige ein kühner Mann sein würde, der diese Frage auf der Stelle zu beantworten wagte“ (1897, 12).

Auch heute gilt die Definition als sehr schwierig. So bezeichneten David Whitebread et al. (2012, 13) sowohl das Definieren wie auch das Erforschen von Spiel als extrem schwierig:

„Psychologists have been researching and theorising about play and its role in development for well over a century. However, partly because of its highly multi-faceted nature and the fact that it is an intrinsically spontaneous and unpredictable phenomenon, it has proved to be extremely difficult to define and to research.“

Es überwiegen unscharfe Definitionen, allen voran der ‚injunkte‘ Spielbegriff (Einsiedler 1999; Hassenstein 1976). Danach ist eine Tätigkeit umso eher Spiel, je mehr

sie die Merkmale Flexibilität, positiver Affekt, intrinsische Motivation, So-tun-als-ob und Mittel-Zweck-Unterscheidung aufweisen. Wittgenstein (1984, 279) beschreibt diese Position der schieren Unmöglichkeit, Spiel zu definieren, am deutlichsten und spricht von einem Begriff mit verschwommenen Rändern:

„Wie würden wir denn jemandem erklären, was ein Spiel ist? Ich glaube, wir werden ihm Spiele beschreiben, und wir könnten der Beschreibung hinzufügen: ‚das, und Ähnliches nennt man Spiele‘. Und wissen wir denn selbst mehr? Können wir etwa nur dem Andern nicht genau sagen, was ein Spiel ist? – Aber das ist nicht Unwissenheit. Wir kennen die Grenzen nicht, weil keine gezogen sind.“

Trennscharfe Definitionen wurden lange Zeit kaum versucht. Angesichts der vielen Widersprüchlichkeiten innerhalb der Handlungen, die als Spiel bezeichnet werden, ist dies auch nicht verwunderlich. Denn was hat der vollständig zufrieden mit einem abgegriffenen Plastikwürfel spielende Säugling gemeinsam mit einem verschwitzten und blutenden Boxer, was das mit voller Konzentration die Puppe tröstende Mädchen mit einem strahlenden Witzeerzähler an einem Stammtisch einer Dorfkneipe? Stuart Brown meinte einmal sinngemäß, Spielen zu definieren sei wie das Erklären eines Witzes: das Analysieren verderbe den Spaß (Brown & Vaughn 2009).

Der US-amerikanische Spielforscher Anthony Pellegrini hat die nahezu unmögliche Aufgabe der Definition von Spiel als zwar allgemein anerkannte Schwierigkeit beschrieben, deren Eigentümlichkeit jedoch darin bestehe, dass trotzdem die meisten Menschen kein Problem haben würden, „Spiel zu erkennen, wenn sie es sehen“ [Übersetzung v. Verf] (Pellegrini 2009, 8). Diese Erfahrung hat denn auch zum Versuch geführt, Spiel über die Perspektive der Spielenden zu definieren.

### **Intuitive Spieldefinition**

Einige Forschende sahen als Lösung dieser nahezu unmöglichen Definition von Spiel die Befragung Spielender. Denn letztlich muss sich die Grenze zwischen Spiel und Nichtspiel aus der Perspektive von Spielenden entscheiden lassen. In einem Spiel mitzuspielen, heißt noch nicht, wirklich zu spielen. Wenn jemand in einem Spiel Angst hat, von einem Gleichaltrigen drangsaliert zu werden, oder in einem Regelspiel nicht verlieren kann, für denjenigen ist dieses Spiel kein Spiel, sondern Ernst. Für den einzelnen Menschen in seiner Alltagspsychologie hat die Unterscheidung zwischen Spiel und Nicht-Spiel etwas Offensichtliches. Deshalb stellt hier die Darstellung subjektiver Spieltheorien spielerfahrener Kinder und Erwachsener eine erste Annäherung an eine Definition von Spiel dar.

Konfrontiert man Erwachsene mit einer großen Vielfalt an unterschiedlichen videografierten Tätigkeiten von Kindern und fragt diese danach, ob es sich dabei um Spiel handelt und welche typischen Spielmerkmale (gemäß Krasnor & Pepler 1980; Rubin et al. 1983) darin vorkommen, dann findet sich zunächst eine hohe Übereinstimmung von 80% in der Unterscheidung von Spiel und Nicht-Spiel (Smith & Vollstedt 1985). Innerhalb der einzelnen Spielmerkmale zeigt sich weniger Über-

einstimmung: So waren sich die Befragten bei den Merkmalen Mittel-Zweck-Unterscheidung zu 65% einig und bei der intrinsischen Motivation zu 69%. Hingegen fand sich für das Merkmal So-tun-als-ob eine hohe Übereinstimmung. Auch McInnes et al. (2009) sind skeptisch in Bezug auf die Möglichkeit, Spiel trennscharf zu definieren. Sie bevorzugten deshalb die Untersuchung von Aktivitäten nach ihrer Spielhaltigkeit. Dazu wird das Urteil von Kindern herangezogen, indem sie über ihre Erfahrungen befragt werden. So ließen Thomas et al. (2006) Kinder auf Fotos Spiel und Nicht-Spiel unterscheiden. Dabei unterschieden die Kinder deutlich zwischen Spiel und Arbeit. Als spieltypisch bezeichneten Kinder Aktivitäten im Freien, Konstruieren, Tätigkeiten mit Sand, Rollenspiel, und das Zusammensein mit Gleichaltrigen. Als typisch für Nichtspiel bezeichneten sie Schreiben, Lesen, Benutzen von Papier, die Gegenwart von Erwachsenen, an einem Tisch sitzen. Uneinig waren sich Kinder hinsichtlich des spielerischen Gehalts von Malen und Zeichnen. Zusätzlich wurden Tätigkeiten umso mehr als Spiel eingeschätzt, je mehr Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten ein Kind hatte.

Diese intuitiven und eher globalen Spieldefinitionen weisen eine erstaunliche Übereinstimmung auf, wenn es darum geht, ein Handeln im Alltag als Spiel zu interpretieren. Allerdings wird auch sichtbar, dass hinsichtlich des Merkmals „Mittel vor Zweck“ (im Zentrum steht das aktuelle Tun und nicht ein damit verfolgter Zweck) eher wenig Einigkeit herrscht, aber auch, dass Handlungen wie Zeichnen und Malen nicht klar zugeordnet werden können. Das liegt wohl nicht zuletzt an den sehr breiten Bedeutungsräumen dieser Begriffe bzw. Tätigkeiten. Es erscheint insgesamt als fragwürdig, eine Spieldefinition aus der Perspektive spielender Kinder und aus dem Alltagsgebrauch heraus zu entwickeln. Denn Denken und Sprache der Kinder stellen vor allem das Lernergebnis aus Erwachsenen-Kind-Interaktionen dar (El'konin 1980/2010). Damit aber sind kindliche Definitionen vor allem ein Spiegelbild dessen, was sie bei Erwachsenen gelernt haben. Befunde zur Imitation gerade bei kleinen Kindern (z.B. Tomasello 1999; → Kp. 3 & 12), aber auch Befunde zur Kulturspezifität von Spiel (→ Kp. 2.2) legen es nahe, El'konin darin Recht zu geben. Dieses Vorgehen ermöglicht deshalb keine trennscharfe, wissenschaftliche Definition.

### **Zur Notwendigkeit einer klaren Definition**

Obwohl viele Wissenschaftler sich bemühten, etwas Gemeinsames an den unterschiedlichen Handlungen, die mit dem Wort Spiel bezeichnet werden, zu finden, gibt es bis heute keine befriedigende Abgrenzung zwischen diesen Tätigkeiten und keine befriedigende Erklärung der verschiedenen Formen des Spiels. Dieser Umstand veranlasste Jence Kollarits (1940) zu dem pessimistischen Schluss, eine exakte Definition und Abgrenzung des Spiels bei Mensch und Tier sei nicht möglich, und die trotzdem vorgenommenen Definitionsversuche seien bestenfalls ‚wissenschaftliche Spielereien‘ (jeux scientifiques).

Für die Erforschung von Wirkungen des Spiels ist es unerlässlich, Spiel möglichst klar definieren zu können. Derzeit finden sich immer wieder Studien, die zwar auf wiederum andere Studien Bezug nehmen, die jedoch entweder nur einen oft kleinen Ausschnitt von Spiel erforschen, oder eine spielende Tätigkeit annehmen, nur weil Erwachsene diese Tätigkeit so bezeichnen, ohne aber zu klären, ob das Kind auch wirklich spielt. So wird zum Beispiel in der Studie zur Erforschung der Aufmerksamkeit von zwölf Monate alten Kindern im Eltern-Kind-Spiel (Yu & Smith 2016) das Spiel nicht näher spezifiziert und automatisch davon ausgegangen, dass alles, was sich dabei an Interaktionen ereignet, schon Spiel ist. Dies ist in sehr vielen Studien der Fall: Es wird stillschweigend vorausgesetzt, dass mit Spiel bezeichnete Tätigkeiten auch spielhaltiges Tun nach sich ziehen. Ob im Eltern-Kind-Spiel das Kind schon im Spiel-Modus ist, ob in verschiedenen Tätigkeiten das Kind spielt oder – was sehr oft der Fall ist – nicht eher exploriert, wird kaum je geklärt. Auch wenn diese Studien in diesem Buch trotzdem einbezogen werden, ist es doch wichtig, auf diesen Sachverhalt gleich zu Anfang hinzuweisen. Ob Menschen wirklich spielen, wird in den allermeisten Studien zum Spiel nicht valide geklärt. Trotzdem bleibt aus pragmatischen Gründen gar keine Alternative zum Einbezug aller bedeutsamen Studien und Artikel zum Thema. Die Forschung zum Spiel bewegt sich langsam auf eine zunehmend präzisere und tauglichere Definition zu. Der Stand der Forschung aber lässt diesbezüglich noch viele Wünsche offen. So ist derzeit auch noch zu wenig geklärt, ob im kindlichen Spiel wesentliche Lernerträge für spätere Kompetenzen entstehen (z.B. Lillard et al. 2013). Zwar ist die Befundlage dazu, wie in diesem Buch sichtbar werden wird, durchaus nicht ernüchternd (z.B. Whitebread et al. 2012). Sie liefert jedoch zu wenig Gründe für einen Spiel-Mythos, von Peter Smith auch als Spiel-Ethos (Smith 1988) bezeichnet, und die damit verbundenen euphorischen Hoffnungen zu riesigen Wirkungen von Lernen im Spiel. Spiel mag zuweilen erstaunliche Wirkungen haben, aber diese sind eher spezifisch, und sie wirken längst nicht bei allen Kindern (z.B. Slot 2014). Letztlich ist das Üben zum Erlangen solider oder gar herausragender Expertise mehrheitlich kein Spaß (Ericsson & Pool 2016), wenngleich trotzdem befeuert von intrinsischer Motivation (Csikszentmihaly 1985) und nicht selten spielerischem oder spielhaltigem Tun. Ein typisches Beispiel für den Spiel-Mythos ist das immer wieder auftauchende Zitat: „You can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation.“ Es wird Plato zugeschrieben, ist aber einem US-amerikanischen Kochbuch entnommen, wurde von Sarah Palin (von 2006 bis 2009 Gouverneur des US-Amerikanischen Bundesstaates Alaska) unter die Leute gebracht und geht wohl auf eine Abhandlung zum Thema Etikette aus dem 17. Jahrhundert von Richard Lindgard zurück, welcher wiederum dabei nicht auf Plato verweist (D'Angour 2013, 293). Liest man das Zitat genauer, so wird rasch klar, dass es gar nicht zutreffen kann. Aber es handelt sich um eine sehr eingängige Metapher für die enorme Kraft im Spiel, allerdings in maßloser Übertreibung.

Ein weiterer Aspekt, der eine möglichst sorgfältige Spielforschung notwendig macht, ist die zunehmende Bedeutung der frühen Förderung. Diese Bemühungen haben gerade in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Dabei geht es auch um die Frage nach der Bedeutung des Spiels in diesen Fördermaßnahmen. So unternehmen Eltern aktuell, wie wohl kaum jemals zuvor, sehr viel, damit ihre Kinder optimal gedeihen (z.B. Stamm & Edelmann 2013). Für viele Autorinnen und Autoren kommt dabei das Spiel zunehmend zu kurz (Largo & Beglinger 2009; Whitebread et al. 2012; Stamm 2016). Aus verschiedenen Gründen hat in den letzten zehn bis 20 Jahren der Druck auf das Lernen im Spiel erheblich zugenommen, dies vor allem, um das Lernen in der frühen Kindheit zu optimieren: Das immer noch wenig gesicherte Wissen zur Lernwirksamkeit von Spiel, die nun schon seit mehr als 20 Jahren berichteten Befunde von PISA und die damit verbundenen Forderungen nach vermehrter früher und auch vorschulischer Förderung in Sprache und Mathematik, Forderungen einzelner Exponenten der Hirnforschung nach intensiverer Aktivierung früher Lernfenster. In dieselbe Richtung weisen auch jüngere Befunde der lern- und entwicklungspsychologischen Forschung (→ Kp. 11 & Kp. 3). Mit dogmatischen Argumenten und dem Verweis auf die Jahrhunderte alte Tradition spielenden Lernens ist hier wenig auszurichten. Um brauchbares Wissen darüber zu erhalten, welchen Beitrag das Lernen im Spiel in der frühen Kindheit leistet, braucht es einen möglichst eindeutigen Spielbegriff.

Die Befunde zu Wirkungen von Lernen mit wenig oder keinem Spiel, also von eher instruktionalem und explizitem Lernen, sind wohl zahlreicher, wissenschaftlich wesentlich breiter abgestützt und deshalb zunächst überzeugender (z.B. Schneider & Stern 2015; Hattie et al. 2014). Evidenzbasierte Maßnahmen zur Verbesserung des Lernens sind – berechtigt – zu einer bedeutsamen Einflussgröße in der Schulentwicklung geworden. So war in den letzten Jahren eine erstaunlich rasche Verbreitung von – instruktional-lernorientierten – Trainings im Vorschulalter zu beobachten. Mit Trainings sind fachsystematisch aufgebaute, lernpsychologisch fundierte und zielorientierte Förderprogramme gemeint. Diese preisen ihre Förderprogramme als zu weiten Teilen „spielerisch“ an, wobei bei genauer Betrachtung das Etikett selten hält, was es verspricht (vgl. Kp. 11.4 & 11.5 zu Mathematik und Sprache im Spiel).

Nur wenn es gelingt, Lernen im Spiel und Lernen ohne Spiel möglichst klar voneinander zu unterscheiden, kann der wirkliche Ertrag des Spiels oder des spielenden Lernens ermittelt werden. Das gilt insbesondere für die Unterscheidung von Lernen im Spiel und dem für die Schule wohl mehrheitlich typischen instruktionalzielorientierten Lernen. Dies ist sowohl für die frühe wie für die spätere Kindheit wichtig: Der ertragreiche Anteil an spielerischem Lernen für unterschiedliche Kompetenzen – sowohl im Vorschul- wie auch im Schulalter – ist derzeit noch nicht ausreichend bekannt. Im Zuge einer evidenzbasierten Bildungspolitik für Lernen in Schule und Vorschule ist es gut möglich, dass der Anteil an Training und an

freiem Spiel in Kita und Kindergarten zugunsten des geführten Spiels zu reduzieren ist, dass aber im Schulalter sowohl Regel- wie auch Symbolspiel auszuweiten sind. In keiner Definition von Spiel fehlt das Merkmal Spaß oder positive Emotionen. Es besteht jedoch in der aktuelleren Lernpsychologie eine durchaus breite Einigkeit darüber, dass Lernen nicht unbedingt in erster Linie Spaß macht bzw. machen muss.

„Die Menschheit hat mehrere Jahrtausende benötigt, um einige der Inhalte zu entdecken, die heute (...) unterrichtet werden, zum Beispiel die Gesetze der klassischen Mechanik, das kartesische Koordinatensystem oder die Mechanismen der Fotosynthese. Diese Gedanken wurden nicht von Durchschnittsmenschen entwickelt (...). Man kann von normalen Lernenden nicht verlangen, viele dieser Konzepte durch zufälliges oder informelles Lernen zu erwerben (...). Vielmehr brauchen sie strukturierte und professionell gestaltete Lerngelegenheiten, die ihren Wissensaufbau sorgfältig lenken. Informelle Lernumgebungen können dennoch hilfreich sein, um selbstgesteuerte Kompetenz zu erwerben, die Motivation zu optimieren, die Wissensanwendung zu üben etc. Vom kognitiven Standpunkt aus können informelle Lernerfahrungen die formalen – strukturierteren – Lernumwelten jedoch nur ergänzen“ (Schneider & Stern 2015, 92f).

Schneider & Stern kommen denn auch zu einem pointierten Standpunkt: „Lernen kann und sollte Spaß machen, aber es ist ein Vergnügen wie das, einen Berg zu besteigen – nicht jenes, auf dem Gipfel zu sitzen und die Aussicht zu genießen“ (ebenda, 97).

Dass aus derartigen Argumentationsfiguren eine Reduktion des Spiels und damit eine Verschulung der Vorschulzeit resultieren könnte, wird derzeit nicht nur befürchtet, sondern durchaus auch – zumindest implizit – gefordert.

Ob und wo Verschulung des Vorschulalters die kindliche Entwicklung beeinträchtigt oder begünstigt, wissen wir noch zu wenig. Verschulung meint in der Regel vor allem die Reduktion der Zeit für das Spiel zugunsten des instruktionalen Lernens. Das so genannte „spielerische Lernen“ als Zwischenform bedeutet vieles, was dem Üben im Kontext des instruktionalen Lernens nahe kommt, wie zum Beispiel das Lösen von Rechnungen, welche am Schluss einen bunt ausgemalten Hund ergeben. Ob das noch Spiel ist, muss geklärt werden. Letztlich geht es um die Frage, welche Kombinationen von Aktivitäten in welchem Alter aufs ganze Leben gesehen zum nachhaltigsten Lernen führen. Einige sehen im Spiel einen Kern des Lernens (Christie & Johnson 1983; Smith 1988), andere sind diesbezüglich eher skeptisch (BERA 2003). In den ersten Lebensjahren fördert insbesondere herausforderndes Spiel in vielen Bereichen ein nachhaltigeres Lernen als instruktionales Lernen (→ Kp. 12). Dass auch instruktionales Lernen seinen Platz im Vorschulalter hat, wird nicht bestritten. Um die Wirkungen von Lernen im Spiel mit den Wirkungen von Lernen ohne Spiel ausreichend vergleichen zu können, braucht es einen möglichst scharfen Spielbegriff.

In diesem Buch wird die Position herausgearbeitet, wonach nur Spiel ist, was die dafür wesentlichen Merkmale aufweist. Wenn bei der gespielten Aggression mit

Faustschläge die echte Aggression „ins Spiel kommt“, dann ist es sofort und in umfassender Weise kein Spiel mehr. In solchen Fällen kippen Spiele – wie die Umgangssprache so schön sagt – schlagartig um. Allen Kindern ist in diesen Situationen klar: Echtes Spiel verträgt in der Regel keinen Ernstfall, keine echte Realität. Das gilt sogar für den umgekehrten Fall, wenn Zuschauerinnen und Zuschauer vor den Gefahren des Spielfeldes geschützt werden müssen, zum Beispiel bei Autorennen der höchsten Kategorie, oder bei Spielen, in denen ernsthafte Verletzungen dazu gehören, wie zum Beispiel beim Boxen oder Kickboxen. Es muss klar sein, wo die Spielregeln gelten und wo die Regeln des gesellschaftlichen Alltags.

### **Geschichte der Beschreibungs- und Definitionsversuche von Spiel**

Das Spiel beschäftigt Philosophinnen, Philosophen, Pädagoginnen und Pädagogen schon seit mehr als 2000 Jahren. Die Ideengeschichte zum Spiel soll nachfolgend auf wenigen Seiten skizziert werden. Der Überblick ist bei weitem nicht vollständig, soll aber die wichtigsten Ansätze und Definitionen zum Spiel, vor allem zum Lernen im Spiel, in chronologischer Reihenfolge darlegen.

Erste Beschreibungen zum Spiel finden sich schon bei den alten Griechen und den Römern. Plato (427–347 v. Chr.) vermutete, dass Kinder, die sich zufällig treffen, von selber auf die Spiele kommen würden, denen sie natürlicherweise ohnehin begegnen würden (Gouldner 1965). Er war der vermutlich erste Fürsprecher für das freie Spiel, welches zusammen mit Gymnastik, Musik und verschiedenen anderen Freizeitaktivitäten dazu diene, Fertigkeiten für das Erwachsenenleben zu entwickeln wie auch der Gesundheit zuträglich zu sein (Cunningham 2005; Whitebread et al. 2012). Aristoteles (384–322 v. Chr.; vgl. Vernooij 2005) sah das Spiel in einem Gegensatz zur Arbeit und sprach ihm Erholungs- und Heilungseffekte zu, betonte aber auch dessen Wert für die gesamte kindliche Entwicklung (Whitebread et al. 2012). Quintilian (35–97 n. Chr.) sprach dem Spiel die Rolle des ersten Unterrichts zu (Whitebread et al. 2012). Tacitus wunderte sich 98 nach Christus über übermütige und gefährliche körperliche Spiele germanischer Männer, aber auch darüber, dass diese im Würfelspiel um Geld sogar ihre Freiheit riskierten (Tacitus 98 n. Chr./1975). Elias (1975) verweist auf Berichte über heftige körperliche Kämpfe bei den alten Griechen, vor allem in Sparta, in denen sogar die Zähne benutzt worden seien, und die nicht selten mit fürchterlichen Verletzungen geendet hätten. Ähnliche Berichte finden sich auch über die Gladiatoren von Rom.

Im ersten Jahrtausend nach Christus finden sich kaum Zeugnisse zur Bedeutung des Spiels. Für das Mittelalter, die Reformation und die Renaissance finden sich ähnliche Zeugnisse wie im alten Rom und im alten Griechenland (Hanawalt 1995). Diese waren verbunden mit den Ideen einer entwicklungsangemessenen Erziehung, einer spielbasierten Pädagogik, dem Lernen aus Primärerfahrungen, der Bedeutung von lebhaftem Spiel für eine gesunde Entwicklung, aber auch der Bedeutung der Teilnahme von Erwachsenen im Spiel. Mit Beginn der großen religiösen und welt-

anschaulichen Bewegungen in Europa, vor allem mit der Reformation und der französischen Revolution rückte der Wert des Spiels wieder vermehrt in den Fokus, zunächst immer noch in Anlehnung an die alten Griechen und Römer. Gedanken dieser Art finden sich bei Martin Luther (1483–1546), bei John Amos Comenius (1592–1670) und John Locke (1632–1704), aber auch bei Rousseau (1712–1778), der ein „zurück zur Natur“ empfahl, ähnlich bei Pestalozzi (1746–1827), der sich ein Leben lang für eine kinderfreundliche Pädagogik einsetzte (Whitebread et al. 2012). Friedrich Schleiermacher (1768–1834) hielt das Spiel – ähnlich wie Aristoteles – für einen Gegensatz zum mit der Schule einsetzenden „Ernst des Lebens“. Fröbel (1782–1852) hingegen, der Urvater des Kindergartens und dessen Begründer im Jahr 1837, betonte den Ernstcharakter von Spiel und den großen pädagogischen Nutzen der Spielfreude für das Lernen (Vernooij 2005). Das Spiel wird ab Beginn des Mittelalters auch negativ gesehen, vor allem aus Sicht von Kirche und Regierenden. Karten- und Glücksspiele, aber auch Zeiten von Spaß und Übermut wie die Fastnachtszeit wurden als süchtig machend und zu unerwünschtem Verhalten verführend betrachtet, was dem „Spieler“ ein negatives Image verlieh (Retter 2003). In Spiel, Spaß und närrischem Treiben habe sich, so Sutton-Smith (2011), auch eine Reaktion auf das Puritanische der beginnenden Industrialisierung geäußert. In den für das europäische Mittelalter typischen religiösen Kämpfen gegen den Charakter kommunaler (Gruppen-)Feste habe sich eine Gegenkultur des schamlosen Tanzens, der wilden Hemmungslosigkeit, der betrunkenen Zügellosigkeit, z.T. mit bemalten Körpern und Gesichtern, und mit groteskem Verhalten, aber auch mit Geschrei und Stampfen entwickelt. Dabei war auch die Belustigung von Gläubigen und Untertanen ein wichtiges Element (Strutt 1801).

Der Schriftsteller Friedrich Schiller (1759–1805), dem Geiste von Rousseau und der französischen Revolution folgend, stellt sich gegen das Schlechtreden des Spiels und sah im Spiel einen vermittelnden Trieb zwischen Sinnlichkeit und Moral (Schiller 1795/1965). Darin formuliert Schiller auch den berühmten und idealistischen Satz: „(...) der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (ebenda, 63). Diese romantische und verklärte Sicht auf das Wesen des Spiels ist paradigmatisch für den Spiel-Ethos (Smith 1988). Die zuweilen starken Übergeneralisierungen der Vorteile und Notwendigkeiten von Spiel für die Entwicklung und das Lernen von Kindern begann mit Pestalozzi und Rousseau, wurde von Fröbel mit dem Kindergarten zur Institution, und kannte anschließend viele Befürworterinnen und Befürworter. Dazu gehörten anfangs des 19. Jahrhunderts einige Reformpädagogen, allen voran Maria Montessori (1870–1952). Sie war tief beeindruckt von der Fähigkeit kleiner Kinder, sich völlig selbstversunken in Tätigkeiten zu vertiefen und die Welt um sich herum zu vergessen und sich dabei zuweilen selbst von heftigsten Ablenkungen nicht stören zu lassen (Montessori 1974). Montessori sprach zwar in diesem Zusammenhang oft von Arbeit und unterschied kaum zwischen Spiel und Arbeit, trug

aber trotzdem vieles bei zur Erkenntnis der Bedeutung frühkindlichen Tuns. So bezeichnete sie diese Fähigkeit zum nahezu vollkommen konzentrierten Tun der Kinder später als Polarisation der Aufmerksamkeit und prägte damit einen trefflichen Begriff für einen Zustand, der weitgehend identisch ist mit dem von Csikszentmihaly (1985) beschriebenen Flow, der vor allem im Rahmen intrinsisch motivierter Tätigkeiten entsteht (Deci & Ryan 1993), und der für die spätere Spielforschung von großer Bedeutung werden sollte. Auch entwickelte Montessori (1974) später die Theorie der Selbsterziehung, wonach schon kleine Kinder bei entwicklungsangemessener Umgebung eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstentwicklung hätten und stellte damit einen Zusammenhang her, der sich heute in der Diskussion wiederfindet, welchen Beitrag das Spiel zur Selbststeuerung und Selbstregulation liefert (z.B. Whitebread et al. 2012).

Mit Blick auf das Spiel als dem Lernen zuträgliche Tätigkeit prägten im 19. Jahrhundert vor allem Jean Piaget (1896–1980) und Lew Vygotsky (1896–1934) die Definition von Spiel.

In der verzögerten Imitation (Piaget 1975b) entwickeln Kinder eine Idee oder eine Vorstellung einer Handlung, die sie später zu reproduzieren versuchen. Damit beginnt Symbolspiel, als ein Ausbau der Vorstellung, eine Erweiterung des repräsentationalen Prozesses. Kinder verstehen nun, dass ein Ding (Objekt, Subjekt, Handlung) für ein anderes stehen kann. In der steten Wiederholung dieses Spiels übt das Kind die Substitution (Ersetzung) von einem Ding durch ein anderes. Gleitet ein Kind mit einem Holzklötzchen in der Hand über den Teppich, begleitet von einem lautmalerischen „Brrrrrr“, dann ist der Holzklötzchen das Symbol und das Auto das Gemeinte. Die Bewegung des Holzklötzchens und das lautmalerische Begleitgeräusch sind saliente Erkennungsmerkmale, verdeutlichen die Symbolisierung des fahrenden Autos und stellen eine verzögerte Imitation dar. Die Symbolisierungsfähigkeit ermöglicht das Verständnis dafür, dass Wörter Objekte, Menschen oder Handlungen repräsentieren, aber auch dafür, dass Objekte, Subjekte und Handlungen symbolisiert und ersetzt werden können. Die Symbolisierungsfähigkeit ist ein wesentlicher Motor der Sprachentwicklung. Mit dem Erwerb wesentlicher sozialer Fähigkeiten löst nach Piaget das Regelspiel zunehmend das Symbolspiel ab. Das Symbolspiel geht in der mittleren Kindheit stark zurück, wird wirklichkeitsnäher und weicht mit zunehmendem Alter nichtspielerischem Lernen. Für das Erkennen, Verstehen von neuen Zusammenhängen, das Neuausrichten des Denkens und die Kreativität ist nach Piaget das Spiel weniger geeignet. Im Zentrum des Spiels steht das Üben bereits erworbener Schemata, die Konsolidierung von Fähigkeiten.

Ähnlich wie Piaget sah auch Lew Vygotsky (1896–1934) in der Ersetzung (Substitution) eine zentrale Voraussetzung für Spiel. Mit dieser Transformations-Fähigkeit können Kinder ein Symbol von einem gemeinten Etwas unterscheiden und ein beliebiges Repräsentationssystem wie zum Beispiel die Schriftsprache verwenden. Im Gegensatz zu Piaget, der den sozialen Aspekt im Symbolspiel eher als nebensäch-

lich einschätzte, waren für Vygotsky Interaktionen mit gleichaltrigen und älteren Kindern sowie mit Erwachsenen nicht nur Auslöser von kognitiven Konflikten. Er betonte die Rolle des kompetenten Anderen, von welchem Kinder lernen können, und er kritisierte deshalb Piagets Sicht, wonach das junge Kind nichtsozial und egozentrisch sei als „Robinsonade“ (El’konin 1980/2010, 188): Piaget tue so, als ob das soziale Umfeld – ähnlich wie im 1719 erschienenen Roman über den auf einer einsamen Insel gestrandeten Robinson Crusoe von William Defoe – keine bedeutsame Rolle spielen würde. In Anlehnung an Sigmund Freuds Theorie der Wunscherfüllung in Träumen (z.B. Freud 1940/1991) und an die Vision einer gerechten Gesellschaft in „das Kapital“ von Karl Marx (1867/2011) betrachtete Vygotsky Spiel als etwas, was durch unerfüllte Wünsche motiviert sei. Die Spannung zwischen Wünschen, welche in der Realität und den damit verbundenen sozialen Normen nicht erfüllt werden konnten, sollte ausgesöhnt werden durch Spiel, durch die Erschaffung einer imaginären Welt. Beispiele für derartige Wunscherfüllungsspiele finden sich etwa bei Mädchen, die Prinzessin (z.B. Sissi) spielen oder bei Knaben, die Könige oder Helden (Spiderman) mimen. Die Fähigkeit, alternative Realitäten zu repräsentieren, entwickelt sich nach Vygotsky (1971) später in der Kunst zu ästhetischem Ausdruck: Mit dem beginnt die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten zur Vorstellung alternativer Realitäten, wie Tagträume, Spekulieren, kreative Erfindungen, und die Formulierung von Hypothesen. Wie für Piaget war auch für Vygotsky symbolisches Denken besonders wichtig für die Sprachentwicklung (Pellegrini & Galda 1993). Er sah in ihr eine besondere Form der frühen Sprache, welche den Weg zur Schriftsprache ebnet (Vygotsky 1980a).

Seit den 1970er Jahren finden sich zunehmend auch Forschende, die – in großer Nähe zur Philosophie des Spiel-Ethos – in mehr oder weniger mystifizierender Weise den Verlust der Kindheit und damit das zu sehr vom Spiel entfremdete und „gehetzte“ Kind (Elkind 1988) beklagen. Dazu sind gerade in den letzten Jahren einige Artikel und Bücher verfasst worden, deren Titel dieses Thema unmissverständlich ankündigen:

- „Lasst die Kinder los. Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht“ (Stamm 2016),
- „The importance of play“ (Die Bedeutung des Spiels) (Whitebread et al. 2012),
- „A mandate for a playful learning“ (Ein Appell/Auftrag für ein spielreiches Lernen) (Hirsh-Pasek et al. 2009),
- Schülerjahre – wie Kinder besser lernen (Largo & Beglinger 2009).

Ähnliche Tendenzen zur Befürwortung eines Spiel-Ethos finden sich aus evolutions-biologischer Sicht. So bezeichnet Wilson (1975) Spiel als eine der wichtigsten Forschungsperspektiven für das Verständnis der menschlichen Entwicklung. Namhafte Forscher bezeichneten Spiel als notwendige Erfahrung für Kinder, ohne welche ernsthafte Schädigungen und/oder Nachteile in der sozio-emotionalen Ent-

wicklung resultieren (Brown & Vaughan 2009; Hinde 1974; Wilson 1975). Im Bildungsbereich herrscht gemäß Smith (1988) keine Einigkeit über den Stellenwert oder die Wichtigkeit des Spiels. Zwar hält die National Association for the Education of Young Children (1992) fest, dass das Spiel äußerst entscheidend für die frühe Entwicklung und Bildung ist. Auf der anderen Seite ist ebenso zu beobachten, dass viele Schulen in Nordamerika und England das spielerische Erfahren und Erleben im Curriculum eliminieren oder als Pausenbeschäftigung taxieren (Pellegrini 2005; Hirsh-Pasek et al. 2009). Pellegrini vermutet, dass diese Tendenz in der Grundhaltung wurzelt, Lernen und Nutzen der Bildung seien an direkten Testergebnissen zu messen und dass Spiel dabei eher als ineffiziente Tätigkeit eingestuft wird.

Neben der derzeit häufigen eher skeptischen und sehr kritischen Sicht auf die gesellschaftliche Entwicklung hinsichtlich des Werts und der Bedeutung des Spiels gibt es auch die Perspektive, wonach in westlichen Gesellschaften das Spiel eine Bedeutung habe, wie es in der Geschichte der Menschheit noch nie der Fall war. Dies betrifft, wie schon vor einem Vierteljahrhundert formuliert wurde

„nicht nur die Spiele der Unterhaltungsmedien, die neue Folklore, die Kostümmzüge, Trachtenveranstaltungen, sondern auch die Flipper- und Computerspiele und andere hochtechnisiertes Spielmaterial (...). Alles das wird von den einen kulturkritisch bewertet als Verfallserscheinung und als Erosion der eigentlichen Spielkultur, von anderen aber als Beweis für die adaptive Fähigkeit der Spielwelt, die die neuen Techniken und Medien ergreift und sich einverleibt“ (Flitner 1994, 237).

Eine spezifische Spielforschung setzte nur langsam ein und damit auch Versuche, Spiel präziser zu definieren. So fand sich im Handbook of Child Psychology bis weit in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts nur ein Kapitel zum Spiel (Rubin et al. 1983). Danach ist Spiel funktional, symbolisch und regelgeleitet (functional, symbolic and game). Diese Definition wurde später ergänzt mit dispositionalen (z.B. intrinsisch motiviert, frei von vorgegebenen Regeln, Unterscheidung von Spiel und Explorieren etc.) und kontextuellen (z.B. stressfrei, minimale Lenkung durch Erwachsene, freie Wahl etc.) Attributen. Rubin et al. (1983) definierten Spiel mit fünf Merkmalen:

- Flexibilität: Grad der Variation der Verhaltenssequenzen bezüglich Funktionalität.
- Positiver Affekt: Spielgesicht oder anderes Spielsignal.
- Intrinsische Motivation: Spielen aus freier Wahl oder um der Sache willen.
- So-tun-als-ob: Nicht-Ernstfall.
- Mittel-Zweck-Unterscheidung: Spielende sind mehr mit dem Prozess befasst (also den Mitteln) als mit dem Zweck oder Ziel.

Rubin et al. (1983) gingen von einem nicht trennscharfen Spielbegriff aus, wonach kindliche Tätigkeiten mehr oder weniger spielerisch sind, je nachdem, wie stark die oben genannten Kriterien zu beobachten sind. In dieser Forderung nach

einem Kontinuum zwischen Spiel und Nicht-Spiel – anstelle einer trennscharfen Unterscheidung – orientierten sich Rubin et al. (1983) an Krasnor und Pepler (1980). Wolfgang Einsiedler (1999) sprach deshalb – unter anderem in Anlehnung an Hassenstein (1976) – von einem injunkten Spielbegriff. Injunkte Begriffe sollen – so Hassenstein – bei Phänomenen zum Zug kommen, bei denen eine scharfe Unterscheidung nicht möglich ist, jedoch gleitende Übergänge (z.B. Krankheit – Gesundheit) vorlägen oder Gemeinsamkeiten offensichtlich seien (z.B. angeborenes und erlerntes Verhalten). Nach dieser injunkten Definition gilt: Je mehr dieser fünf Merkmale vorliegen, desto eher ist eine Aktivität Spiel.

Bilanzierend stellen auch McInnes et al. (2009) fest, dass Spiel bis jetzt schwierig zu definieren gewesen sei. Kategoriale (z.B. Piaget 1975b; Smilanski 1968), kriteriale (z.B. Rubin et al. 1983) und kontinuierliche Definitionsversuche (z.B. Einsiedler 1999; Krasnor & Pepler 1980) vermochten nicht ausreichend zu überzeugen, und es wird auch argumentiert, dass die Komplexität von Spiel Definitionsversuche verhindert (Garvey 1991). Inzwischen hat die Diskussion um die Spieldefinition Fortschritte gemacht. Im nachfolgenden Abschnitt wird deshalb eine exklusive Definition von Spiel vorgeschlagen.

Die in den nachfolgenden Unterkapiteln hergeleitete Definition von Spiel bezieht sich ausschließlich auf das Tun eines Subjektes, nicht auf ein Spielzeug, oder eine Aktivität, die von einem Erwachsenen oder einem Kind veranlasst wird. So handelt es sich bei Tätigkeiten in der Tradition des Kindergartens wie „Freispiel“, „gelenktes Spiel“, „Hüpfspiel“, oder „Rollenspiel“, längst nicht immer um Spiele, genauso wenig wie Lehren automatisch schon Lernen zur Folge hat. Entscheidend sind also möglichst zuverlässige (reliable) Hinweise der spielenden Menschen und Tiere selber, die als Belege für das Vorliegen von Spielmerkmalen interpretiert werden können.

Gordon M. Burghardt (2011) hat eine exklusive Spiel-Definition vorgelegt, an der sich das hier vorgelegte Definitionskapitel orientiert. Die Definition integriert und spezifiziert ältere Definitionen wie die von Krasnor und Pepler (1980), Rubin et al. (1983) oder Pellegrini (2009). Danach muss eine Tätigkeit alle folgenden Merkmale enthalten, um als Spiel zu gelten:

1. Unvollständige Funktionalität
2. So-tun-als-ob
3. Positive Aktivierung
4. Wiederholung und Variation
5. Entspanntes Feld

Diese Merkmale werden aus folgenden Gründen nachfolgend sehr ausführlich beschrieben. Zum Einen, weil es sich bei diesen definitonischen Merkmalen gleichzeitig auch um Bedingungen handelt, welche erfüllt sein müssen, damit Spiel und substanzielles nachhaltiges Lernen stattfinden können. Zum anderen aber auch,

weil für viele Autorinnen und Autoren eine klare Definition von Spiel immer noch als nicht möglich erachtet wird. Deshalb werden einerseits Hinweise und Zitate aus der umfangreichen Literatur und damit auch Ideengeschichte zum Spiel herangezogen, zum anderen empirische Befunde angeführt, die es nahe legen, ein Merkmal als das Spiel definierend zu etablieren.

Wenn in diesem Buch von Spiel die Rede ist, wird dies stets in Verbindung mit Lernen gesehen. Dass im Spiel nichts gelernt wird und nur Unterhaltung, nur Erholung, oder nur Spaß stattfindet, mag vorkommen, darauf wird in diesem Buch jedoch nicht eingegangen. Bei Kindern erscheint Spiel ohne Lernen unwahrscheinlich: Die Kindheit als Lern- und als Spielzeit wurde von der Evolution wohl kaum für etwas anderes „erfunden“ als für das Lernen. Dafür sprechen auch Befunde aus der kulturvergleichenden (→ Kp. 2.2) wie aus der ethologischen (→ Kp. 2.1) Forschung. Für den Luxus des Erlernens von für eine Gesellschaft unnützen Kompetenzen war der Aufwand bei unseren Vorfahren wohl eher zu groß: Je früher die Kinder erwachsen waren, desto geringer war der Aufwand für die Sippe. 18 Jahre Nahrung beschaffen, beschützen, Lernmöglichkeiten anbieten usw. stellen einen sehr großen Aufwand dar.

### 1.1 Merkmal 1: Unvollständig funktional, aber funktional

Der Samurai vertritt die Auffassung, dass das,  
was für einen gewöhnlichen Menschen Ernst sei,  
für den Tapferen nur Spiel sei.

Johan Huizinga 1938/2011, 116

Spiel soll den Erwerb späterer Kompetenzen erleichtern. Deshalb sind Spielinhalte in der Regel funktional, stehen in einem Zusammenhang mit im späteren Leben wichtigem Können. Gleichzeitig erfordern Spiele noch nicht das Verfügen über diese Kompetenzen, sind deshalb noch nicht vollständig funktional. Diese unvollständige Funktionalität weist eine sehr große Spanne auf: von großer Distanz zum Ernstfall-Verhalten – wie beim Bauen mit Klötzen und Lego, bei welchem die Tragfähigkeit der Konstruktion noch kaum relevant ist – bis zum kaum mehr vorhandenen Unterschied zum Ernstfall – wie bei spielerisch riskantem Verhalten von jungen Erwachsenen im konkurrenzierenden Herumrasen mit Autos oder beim Speedflying.

Nach Burghardt (2011) und verschiedenen anderen Autoren (z.B. Pellegrini 2009; Eibl-Eibesfeldt 1995; Papousek 2003) ist Spiel in seinem unmittelbaren Tun nicht vollständig funktional, zielt jedoch letztlich auf funktionales Verhalten ab. Das Spiel ist damit nicht auf eine unmittelbare, sondern in der Regel eher auf eine spätere oder verzögerte Funktionalität ausgerichtet. Die zeitliche Distanz einer im Spiel erworbenen zur jeweiligen Ernstfall-Kompetenz kann dabei beträchtlich variieren –

Gespielt wurde schon immer. Alle Kinder und viele Erwachsene tun es. Was Kinder und Jugendliche im Spiel lernen, lernen sie leichter. Aber erst auf dem Boden tragender Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen ist Lernen im Spiel ertragreich.

In diesem Buch werden die wichtigsten Forschungsbefunde für das Lernen im Spiel beschrieben. Ausgehend von einer exklusiven Spiel-Definition werden die Spielformen vom Eltern-Kind-Spiel über Fantasie- und Regelspiele bis hin zu Sport- und gewalthaltigen Computerspielen beschrieben. Das Buch schließt mit einem ausführlichen Kapitel zum Spiel in Familien und Institutionen.

Das Studienbuch richtet sich an Pädagog:innen von Kindern aller Altersgruppen, an Studierende auf dem Weg zu diesen Berufen, an Lehrende und Studierende von Entwicklungs-, Lern- und Pädagogischer Psychologie.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5260-1



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

[utb.de](http://utb.de)