

Frank Ohlhaber

Spiel und Spielen – Sinn und Grenzen der pädagogischen Nutzung in Schule und Unterricht

Die pädagogische Nutzung von Spielen in Schule und Unterricht ist aktuell und umstritten. Dieser Diskussionsbeitrag über Sinn, Möglichkeiten und Grenzen analysiert zunächst das Phänomen des Spielens von Spielen - nicht wie herkömmlich „des Spiels“ oder des „Spielens“ - im Allgemeinen und untersucht vor diesem Hintergrund Aspekte der pädagogischen Nutzung im Besonderen. Dies ist die Grundlage für das Erkennen von deren Sinn, Möglichkeiten und Grenzen. Es zeigt sich in einer strukturanalytischen Perspektive, dass es die pädagogische Nutzung einerseits mit der Bildungsbedeutung des Spielens von Spielen zu tun hat und andererseits mit dem Problem des Verfügbarmachens des Schwer- bzw. Nicht-Verfügbaren. Dem steht eine eigenlogische Aneignung des Spiels durch die Pädagogik gegenüber – ohne das Problem des Schwer- bzw. Nicht-Verfügbaren still stellen zu können. Die pädagogische Nutzung erfordert professionalisierte pädagogische Kompetenz.

1. Einleitung: Spiel und Pädagogik

Das Spielen von Spielen ist uns allen vertraut: Mensch-ärgere-dich-nicht, Fußball, Volleyball, Modelleisenbahn, Theater- oder ein Instrument spielen, Kinderspiele wie Verstecken, Flirt und Liebesspiel. Wir verbinden damit Freude und Anstrengung, Erholung von Zwängen, Geselligkeit und Streit, Stolz und Kränkung, Hingabe, Glück und Pech und alles war doch bloß Spiel. Diagnostizierte Probleme schulischen Lernens¹ halten die Frage nach alternativen Lernformen aktuell. Damit bleibt auch die Frage der pädagogischen Nutzung des Spiels in Schule und Unterricht relevant. Sie wird zur Zeit wieder besonders intensiv im Hinblick auf Grundschul- und Ganztageschulpädagogik diskutiert.

Die pädagogische Nutzung des Spiels ist traditionell auch in der Pädagogik umstritten. In der Aufklärung erkannte man einen diagnostischen, erholenden, Erkenntnis vermittelnden und übenden Wert des Spiels. Entsprechend wurde z. B. von Ernst Christian Trapp die Integration in die Schularbeit gefordert: „Wenn ihr Kinder von acht Jahren und darunter zu unterrichten

¹ Motivationsprobleme, soziale Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsdefizite, Mängel in der Förderung kreativer Problemlösungsfähigkeiten usw.

habt, so verwandelt immerhin den Unterricht in ein förmliches Spiel („)“ (Trapp 1787/1975, S.25). Klassik und Romantik entdeckten das Spiel als schöpferisches, menschliches Urphänomen autonomen Handelns von höchstem Eigenwert. Der pädagogischen Nutzung standen viele gerade deshalb eher kritisch gegenüber. So schrieb Jean Paul. „Es regle und ordne der Lehrer nur nicht nach den Arbeiten wieder auch die Spiele“ (Paul 1806/1975, S. 613). In der deutschen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es ebenfalls befürwortende Stimmen, z.B. in der Kunsterziehungsbewegung um Lichtwark und Lange, in der Erlebnispädagogik, etwa Gansberg und Scharrelmann, und bei Berthold Otto (vgl. Scheuerl 1954/1968, S.11ff.). Otto meinte etwa: „Das Kind entwickelt im Spiel ganz von selbst alle seine Anlagen, die es mitbekommen hat und die es im Leben gebrauchen soll“ (Otto 1910, S. 263f.). Dem standen kritische Stimmen, wie die Kerschensteiners gegenüber. Für ihn galt Spiel – im Gegensatz zum geplanten „Werk“ mit seiner ernsten, sachlichen Forderung – als „unsachlich“ und für sich allein „kein geistiges Sein“ konstituierend. Von daher habe es keinen wahren Bildungswert (Kerschensteiner 1926, S. 388ff.).

Differente Positionen in Sachen Spiel werden schließlich auch heute noch in der schulpädagogischen Literatur diskutiert (vgl. Petillon / Valtin 1999 / Heimlich 2001 / Franke 2003).

Hier soll nun ebenfalls ein Diskussionsbeitrag zum Problem des Sinns und der Grenzen der pädagogischen Nutzung des Spiels in Schule und Unterricht geliefert werden. Zunächst werden Thesen formuliert zur Frage: Was ist das Spielen von Spielen? Ansonsten kann das Besondere der pädagogischen Nutzung nicht erkannt werden. In einem nächsten Abschnitt werden Aspekte der Eigenlogik der pädagogischen Nutzung herausgearbeitet. Diese Klärung ist wiederum Voraussetzung um Sinn, Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung zu erkennen. Ich beziehe mich hier primär auf die aktuelle schulpädagogische Lite-

ratur zum Thema Spiel. In den beiden letzten Abschnitten geht es schließlich um den Sinn, die Möglichkeiten und um die Grenzen der pädagogischen Nutzung.

2. Was ist das Spielen von Spielen?

Es ist wissenschaftlich bislang noch nicht gelungen, eine umfassend geltende Theorie des Spielens, des Spiels und der Spiele zu entwickeln. Es existieren unterschiedliche Positionen. Ich werde hier auf die Tradition der phänomenologischen und pädagogischen, integrativen „Gesamtdeutungen“ aufbauen (Buytendijk 1933, Scheuerl 1954/1968, Flitner 1998) und eine strukturanalytische Position vertreten, also den Blick auf die das Phänomen „Spiel von Spielen“ kennzeichnenden Regelmäßigkeiten und Regeln (im Folgenden als „Struktureigenschaften“ bezeichnet) richten.

Der Vorteil das Phänomen Spiel aus einer strukturanalytischen Perspektive zu betrachten liegt darin, dass im Unterschied zu Funktionstheorien, wie die Groosche Theorie vom Spiel als instinktgeleitete Vorübung auf ernsthafte Tätigkeiten (Groos 1922) oder Erholungstheorien, Katharsistheorien etc. nicht allein gefragt wird, zu welchen außerhalb des Spielens eines Spiels liegenden biologischen, entwicklungspsychologischen oder sozio-kulturellen Zwecken bzw. Anreizen wird gespielt: Erholung, instinktgesteuerte Vorübung, kognitive Entwicklung, Wiederholungszwang, Aggressionsabbau, Kompensation von Versagungen im Alltag usw. Es wird vielmehr darüber hinaus gefragt, was ist das Spielen eines Spiels an und für sich – worin liegt die Eigenlogik und auch Eigenreiz und Faszinosum?

Gegenüber aktuell in der Schul- und Spielpädagogik vorherrschenden „explikativen“ Theorien des Spielens (vgl. Einsiedler 1991), stellt die strukturanalytische Perspektivität ebenfalls eine Erweiterung dar. Denn erstere thematisieren das Phänomen nur auf der Ebene des Individualverhaltens „Spielen“ und liefern hierfür operationalisierbare Kategorien. Als Kennzeichen des

Spielens gelten: intrinsische Motivation, freie Wahl, Flexibilität, Mittel vor Zweck, positive Emotionen und „so tun als ob“ bzw. Phantasie geleitetes Tun (vgl. Einsiedler 1991, S.14; Heimlich 2001, S.27ff.; Valtin/Petillon 1999, S.16). Aus einem Spielen wird aber nicht notwendig das Spielen eines Spiels – es kann beim Herumspielen bleiben. Die genannten Merkmale des Individualverhaltens sind für das Spielen eines Spiels ferner unspezifisch, insofern sie auch anderes Verhalten – z. B. schöpferisches Arbeiten – kennzeichnen können.²

Strukturanalytisch ist Spiel und Spielen als Interaktionsbeziehung mit eigener Struktur und Dynamik zu begreifen – denn: spielen heißt nicht nur, dass einer oder mehrere miteinander mit etwas spielen, sondern dass auch etwas und/oder jemand mit dem Spieler bzw. den Spielern spielt (vgl. hierzu auch: Buytendijk 1933, S.117). Es handelt sich also minimal um eine zweipolige und – im Falle der Beteiligung von Mitspielern – um eine drei- oder mehrpolige Interaktionsbeziehung. Aus strukturanalytischer Sicht, so die These, sind für die Interaktionsbeziehung „Spielen eines Spiels“ das Zusammenspiel einer Reihe von Struktureigenschaften bzw. Regeln kennzeichnend. Sie lassen sich rekonstruktiv aus Spielbeobachtungen gewinnen. Denn auch im Alltagsleben können wir normalerweise im allgemeinen problemlos in der Betrachtung unterscheiden, ob ein Spiel gespielt wird, oder etwas anderes getan wird. Im Besonderen ist es uns zugleich möglich, aufgrund unseres Wissens um verschiedene Spiele, ggf. konkret gespielte Spiele in ihrer Eigenart zu bestimmen. Es gibt also eine Realität des Spielens eines Spiels und eine intuitive Regelkenntnis darüber, die wir in Beobachtung und Betrachtung „klassifikatorisch und begriffskonstitutiv“ verwenden (Weber 1907/1982, S.342).

Aus Beobachtersicht wird beispielsweise der folgende Fall normalerweise nicht als das Spielen eines Spiels verstanden: „Ein

² Entsprechendes gilt für die sogenannten Funktionstheorien: beispielsweise zum Aggressionsabbau bedarf es nicht notwendig des Spielens eines Spiels.

Kind (7 Jahre) wirft unterschiedliche Gegenstände in einen Bach. Erst einen Stein, dann einen Tannenzapfen, ein Stück Holz, ein Blatt.... und betrachtet jedes Mal interessiert Gegenstand und Wasser.“ Der Beobachter erkennt darin eine Art (Aus)probieren bzw. eine Art kindliches Experimentieren, aber noch kein Spiel.

Auch die folgende Beobachtung einer Studentin wird schon von ihr selbst nicht als Spielen eines Spiels begriffen: „Ein Junge (ca. 3 Jahre) hat ein kleines, rotes Spielzeugauto, welches ihm runterfällt und unter ein richtiges, stehendes Auto rollt, aber nur ein kleines Stück. Der Junge sucht nach dem Spielzeugauto, kann es aber von dort, wo er steht, nicht sehen. Ein anderer Junge (ca. 6 Jahre) sieht dies und geht zu dem Jungen und hebt das Spielzeugauto auf und gibt es ihm“ (Michéle Huth 2005).³ Im Unterschied dokumentiert dieselbe protokollierende Beobachterin folgenden Fall sofort als Spielen eines Spiels, das allerdings durch Regelklärungen unterbrochen wird: „Zwei Jungen (beide 8 Jahre) spielen Wandkicken zusammen (ein Ball wird gegen die Wand gekickt und der andere muss den Ball wieder gegen die Wand schießen). Da kommt C. (10 Jahre) und fragt, ob er denn mitspielen dürfe. Die beiden Jungs sind einverstanden und ab jetzt spielen sie zu dritt. Gerade als der eine Junge zum zweiten Mal schießen will (nach Vorlegen des Balles zum Schuss ansetzt F.O.), erklärt C. ihm, dass er den Ball nur einmal berühren dürfe, sonst sei er „draußen“ und müsse zuschauen bis das Spiel zu Ende ist. Der Junge erklärt sich mit dieser Regel einverstanden, meint aber, dass er jetzt noch mal schießen dürfe, da er von der Regel vorher nichts wusste. Nach einer Weile gelangt der Ball an einen großen Stein.....“ (Michéle Huth 2005).

³ Die zitierten Protokolle sind Auszüge aus Beobachtungsprotokollen der Studentin Michéle Huth, abgegeben im Seminar „Piagets Forschungen und Ihre (schul)pädagogische Bedeutung“, gehalten vom Autor im Sommersemester 2005 an der J.W. Goethe Universität Frankfurt. Die Studenten waren angehalten selbst Kinder zu beobachten und die Beobachtungsprotokolle einzureichen.

Strukturanalytisch gesehen – so die These – sind für die Klassifikation der sozialen Realität „ein Spiel wird gespielt“ im Wesentlichen die Struktureigenschaften wiederholende und doch zugleich lebendig-zukunftsoffene Dynamik, Gegenseitigkeit, Begrenzung, Immanenz und Freiheit/Autonomie konstitutiv.

Wiederholende und doch zugleich lebendig-zukunftsoffene Dynamik

Ein am Fall des „Wandkickens“ sofort ins Auge fallende Eigenschaft des Spielens eines Spiels scheint seine wiederholende und doch zugleich lebendig-zukunftsoffene Dynamik zu sein. Das Wandkicken ist von einem dynamischen Hin und Her geprägt. Der Ball wird zur Wand geschossen – möglicherweise in der Absicht so zu treffen, dass der zurückprallende Ball nicht ganz leicht vom Mitspieler wieder zu treffen ist – der Ball prallt an der Wand ab – wie ist nicht ganz vorherzusehen aufgrund der Eigenart von Aufprallgeschwindigkeit und -winkel, der Oberflächenbeschaffenheit der Wand, der Stärke und Richtung des Windes usw. – er kommt zurück, wird vom Mitspieler gestoppt, erneut geschossen, gestoppt und geschossen. Im Verlauf werden die Schüsse möglicherweise heftiger, die Folge von Schuss, Zurückprallen, Schuss, Stoppen und erneutem Schießen beschleunigt sich bis zu einem gewissen Grad und wird dann wieder langsamer. Nun wird offenbar eine weitere Stelle an der Wand angezielt... Der herannahende Ball wird vom Spieler mit Spannung erwartet, der nächste Schuss gezielt, ausgeführt – was Entspannung bzw. Lösung bedeutet, auf die eine neue Spannung folgt: wie wird er Auf- und Abprallen? Der Mitspieler ist dran, wie wird er spielen? Er hat geschossen. Und so fort.

Das Hin und Her, die Dynamik von Spannung und Lösung, Erwartung und Überraschung kennzeichnet aber nicht allein das Wandkicken, sondern ist – so die These – in jedem Spiel erkennbar und macht mithin eine Struktureigenschaft des Spielens eines Spiels aus. Sie kennzeichnet sowohl das Spielen

des Säuglings, der fortwährend seine Windel aus dem Bettchen wirft und durch die Mutter zurückerhält, wie auch die Symbolspiele älterer Kinder (Puppen-, Auto-, etc. Spiele), das Modell-Eisenbahnspiel (hier etwa provoziert durch Tunnel), Regel-spiele wie Fußball oder Tennis, das ästhetische Spiel⁴ und Flirt und Liebesspiel: „Sie/er liebt mich – sie/er liebt mich nicht“. Es zeigt sich im Spielen von Spielen also ein sich entwickelnder Prozess der Abwechslung von Spannung und Lösung, Erwartung und Überraschung, den wir alle kennen. Das Ganze erfahren wir zunächst leibhaftig als sinnliche Empfindungen und intuitives Agieren. Das amplitudenartige, als lustvoll empfundene Hin und Her von Spannung und Lösung macht meines Erachtens auch ein wesentliches Faszinosum des Spielens eines Spiels aus.

Gegenseitigkeit

Eine weitere am Fall des „Wandkickens“ rekonstruierbare Struktureigenschaft des Spielens eines Spiels ist offenbar die der Gegenseitigkeit. C. möchte mitspielen und darf es dann auch. Das Spiel selbst lebt von der Übereinkunft der spielenden Kinder, sich als Mit- und Gegenspieler anzuerkennen: den Ball gegen die Wand und nicht in die Luft oder auf die Straße zu spielen, sich im Schiessen abzuwechseln, also nach anerkannten Regeln zu spielen, diese ggf. zu prüfen, zu akzeptieren und zu verhandeln.

Die Dynamik des Spiels basiert auf Gegenseitigkeit und es reproduziert sie. Denn Spielen ist immer spielen mit etwas und/oder jemand, der oder das auch mit einem spielt. Diese Logik durchbricht z.B. der Spielverderber. Etwa in dem er den Ball wegnimmt oder im Spiel in Anspruch nimmt zu überraschen, aber selbst nicht zulässt überrascht zu werden, sondern das Spiel dann einfach für ungültig erklärt oder im konkreten Fall z.B. nicht akzeptiert, dass der Mitspieler bei Einführung ei-

⁴ Von Parmentier wird dies in der Analyse des Bildes „Kinderspiele“ von Breughel besonders schön deutlich gemacht. (Parmentier 2001, S.89ff.)

ner für ihn neuen Regel `man darf den Ball nur einmal berühren` noch einmal schießen darf. Im Spiel ist also jeder Gegenspieler zugleich Mitspieler im Interesse des Spielens eines Spiels und seiner Dynamik.⁵ In dieser Gleichzeitigkeit liegt nach meiner Ansicht ein Ursprung für die Bedeutung des Spiels für die moralische Entwicklung, wie sie z.B. Piaget in „Das moralische Urteil beim Kinde“ (1932/1986) untersuchte.⁶

Begrenzung

Am Fall des „Wandkickens“ ist als dritte Eigenschaft des Spielens des Spiels die der Begrenzung identifizierbar. Es wird nach Regeln, z.B. der des abwechselnden Schießens, der Benutzung nur eines Balles, gegen eine bestimmte Wand auf einem vermutlich begrenzten Spielfeld gekickt, nicht willkürlich agiert. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass jedes Spiel eine Begrenzung - ein Spielfeld und Spielregeln braucht und hat (vgl. auch: Buytendijk 1933, S.118ff.). Ohne sie gäbe es kein Hin und Her, keine Dynamik sowie keine Gegenseitigkeit. Ohne Grenzen würde sich die Aktivität verlieren, nicht als Folge zurückkehren. Man denke etwa an bloßes Herumkicken oder ein Versteck-Spiel unter Kindern ohne begrenzten Raum, in dem man sich verstecken und eben auch finden kann. Begrenzung ist so gesehen also ein weitere Struktureigenschaft des Spielens eines Spiels. Die eigentlichen, handlungsorientierenden

⁵ Die „kooperativen Spiele“ in der Spielpädagogik steigern mithin einen Aspekt, der in jedem sozialen Spiel ebenso und sowieso vorhanden ist.

⁶ Spieldynamik und Gegenseitigkeit können ferner erklären:

- a) die besondere Wertschätzung von den liebsten Spielzeugen – bis hin zum Musikinstrument bei Musikern
- b) die Tendenz im Spiel zur Vergemeinschaftung unter den Mitspielenden. (Vgl. hierzu Huizinga 1958)
- c) die Freude am Kodifizieren von Spielregeln wie sie z.B. auch von Piaget (1986) und A. Flitner (1998) beobachtet und beschrieben wurde. Denn es geht hier wesentlich darum, die Gegenseitigkeit und damit auch die Dynamik des Spiels herzustellen, wenn es z.B. aufgrund von Kompetenzunterschieden zu schwer oder zu leicht zu werden droht – es wird so modifiziert, dass u.U. auch der zuvor Schwächere eine Chance hat.
- d) Befunde der empirischen Lehr-Lernforschung zu Simulationsspielen im Unterricht (Einsiedler 1991, S.134ff.). Nach diesen spielen Schüler relativ häufig unterhalb ihres Kompetenzniveaus und begreifen die Spiele nicht als Auseinandersetzung mit realen Problemen. Offenbar wurden die „Simulationen“ in der Strukturlogik des Spielens eines Spiels angeeignet.

Spielregeln sind dabei offenbar generative, spielkonstitutive Regeln. Sie ordnen das Handeln auf das Spielen eines Spiels hin an. Sie sind so zu sagen die Grammatik des Spiels. Eine endliche Zahl von Regeln, ermöglichen eine potentiell unendliche Zahl von Spielzügen und damit Kreativität und Dynamik.

Man kann im Falle des Spielens von Spielen insgesamt analytisch drei unterschiedliche Typen von Regeln differenzieren (vgl. Piaget 1932/1986; Chomsky 1981; Searle 1986): Erstens die Spiel-konstituierenden Regeln, den Geist der Gegenseitigkeit, der im Zusammenschluss zu einem Spielzweck und in der wechselseitigen Anerkennung als Mit- und Gegenspieler zum Ausdruck kommt. Im konkreten Fall der Wandkickers besonders deutlich wird dieser Regeltypus in der Aufnahme und Beteiligung des neuen Mitspielers C. Davon lassen sich zweitens die oben angesprochenen Spiel-konstitutiven Regeln unterscheiden – im konkreten Fall die Regel einen Ball abwechselnd und iterativ gegen eine bestimmte Wand zu schießen. Und drittens lassen sich Spiel-regulative Regeln erkennen. Letztere regeln das auch unabhängig von ihnen existierende Spielen eines Spiels. Beim Wandkicken etwa die während des Spiels neu eingeführte Regel, dass ein Spieler den Ball nicht zweimal direkt hintereinander berühren darf – oder beim Versteckspiel die Regel, wie lange Zeit den Mitspielern zum Verstecken gegeben wird.

Zu berücksichtigen ist aber: Nicht jedes auf Spiel gerichtete Handeln in der Orientierung an Regeln ergeben auch ein Spiel, vielmehr müssen Spiel-Akt und Spiel-Bau passen, damit sich die spezifische Dynamik des Spielens eines Spiels überhaupt ergeben kann (vgl. Buytendijk 1933, S. 149ff.).⁷ Im konkreten Fall des „Wandkickers“ würde vermutlich ein zu großes Spiel-

⁷ Dies unterbelichtet Piaget in seiner Untersuchung des Murmelspiels, weil er vor allem die Aktlogik der Kodifizierung von Regeln betrachtet, nicht aber die damit zusammenhängende Sachlogik des Spiels, die im Koordinierungsprozess ebenfalls eine Rolle spielen muss und spielt. Nicht jede gemeinsam neu kodifizierte Regel ermöglicht auch das Spielen eines Spiels bzw. verbessert seine Dynamik. (Piaget 1986, S.41ff.)

feld einseitig den ältesten und/oder kräftigsten Spieler begünstigen. Der scharf geschossene und weit abprallende Ball wäre für die Mitspieler nicht oder kaum erreichbar.

Immanenz

Man kann sich beim Fall der ball-spielenden Jungen weiter gut vorstellen, dass die Aufforderung eines Erziehungsberechtigten aufzuhören und zum Mittagessen zu erscheinen bei engagiertem Spiel auf Widerstände stoßen wird. Dies ist als Normalfall bekannt. Im intensiven Spiel vergisst man die Zwänge und Notwendigkeiten des gewöhnlichen Lebens. Man geht in der Regel im Spiel ganz auf und weiß doch zugleich, dass man „nur“ spielt. So verschließt sich das Spielen eines Spiels gegenüber unliebsamen Unterbrechungen oder Eingriffen etwa durch gängelnde und belehrende Außenstehende. Es bildet sich eine Welt jenseits der des gewöhnlichen Lebens (vgl. Huizinga 1958, S.20). Begrifflich kann man von der Struktureigenschaft der Immanenz des Spielens eines Spiels sprechen, die im direkten Zusammenhang mit der seiner Begrenzung steht. Das Spielen eines Spiels findet seinen Zweck in sich selbst, folgt seiner Eigengesetzlichkeit. Die Immanenz gilt auch im Hinblick auf Lernen: Beim Spielen lernt man primär Spielen. Etwa beim Tennis lernt man nicht „sich zu bewegen“, das muss man schon vorher können, sondern sich fürs Spiel bewegen – das kann dann auch den Tennisarm ergeben. Phantasie, Kreativität, die Entdeckung von Neuem und Lernen im Spiel geschehen zunächst fürs Spiel.

Die pädagogisch-psychologische Forschung sagt, dass Spiel darüber hinaus ein „implizites“ Lernen ist: Übung, Konsolidierung, kreative Aneignung und Vertiefung, Bewältigung und Verfeinerung erworbener Kompetenzen und gemachter Erfahrungen (vgl. Einsiedler 1991, S.18ff.). Entsprechendes zeigt auch Jean Piaget`s Studie Nachahmung, Spiel und Traum (1959/1975) zur Entstehung des begrifflichen Denkens: Im Spiel wird zwar auch Neues gelernt, aber es überwiegt die

Konsolidierung von Gelerntem und dessen Ich-stärkende, kreative Verarbeitung. Im Symbolspiel etwa ordnet sich das Ich die Welt primär dem eignen Denken unter: Das was Stock ist, wird zum Pferd. Die Anpassung der Welt an das Ich – die Assimilation – überwiegt die Akkomodation, die Anpassung des Ichs an die Welt. Es bildet sich ein eigenlogisches Geschehen – z.B. ein Reiterspiel. In der Nachahmung dagegen überwiegt die Akkomodation – die Anpassung des Ichs an die Welt – etwa im (Spiel ermöglichenden) Nachahmen des Wieherns oder Trabens eines Pferdes bei einem Bauernhofbesuch. Während sich beim aktiven Problemlösen, etwa dem Lesen einer Rittergeschichte in der Schularbeit, – den sog. intelligenten Operationen – Assimilation und Akkomodation im Prozessgeschehen im annähernden Gleichgewicht befinden. Nachahmung, intelligente Operationen, Spiel und Traum und darin Assimilation und Akkomodation bedingen sich wechselseitig in der Entwicklung des begrifflichen Denkens. Das Spielen von Spielen gehört dazu.

Freiheit

Beim Ballspiel der Jungen gegen die Wand hätte C. weder ein Interesse am Mitspiel entwickeln und sich als Mitspieler bewerben müssen, noch hätten die beiden anderen Jungen ihn zum Mitspiel zulassen müssen. Spielen ist ein freies Handeln, das man auch sein lassen kann. Freiheit kann ebenfalls als eine konstitutive Struktureigenschaft des Spielens eines Spiels begriffen werden. Die Erfahrung zeigt, man kann Spiel nicht befehlen und nicht erzwingen; nicht mit allen Spielzeugen wird gespielt – daher die kluge Erfindung des Wunschzettels – und nicht mit allen von Eltern oder Lehrern gewünschten Spielkameraden spielt man auch. Auch die Dynamik des Spielens eines Spiels existiert nicht ohne Freiheit. Abwechslung und Überraschung basieren wesentlich auf dem autonomen Handeln der Akteure in der Orientierung an generativen Spielregeln. Gibt es diese Autonomie nicht, entsteht kein Spiel. Es ist langweilig

bzw. es wird die angewiesene Übung oder Wiedergabe eines Spiels: Training, Probe.

Bildung

Nimmt man das Vorstehende zusammen, so kann man sagen, dass das Spielen eines Spiels eine eigenlogische, freie und lebendige Wechselwirkung zwischen Ich und Welt repräsentiert – es eine Form und eine Gestalt von Bildung ist (siehe auch: Krappmann 1977 und 1999), die mit den konstituierenden und konstitutiven Struktureigenschaften wiederholende und doch zugleich lebendig-zukunftsoffene Dynamik, Gegenseitigkeit, Begrenztheit, Immanenz und Freiheit/Autonomie begriffen werden kann.

Im Spielen eines Spiels entwickelt sich nicht nur das Spiel, sondern auch der Mitspieler. Er kommt in einem höheren Sinn zu sich selbst. Nämlich als soziales Wesen, weil der Geist der Gegenseitigkeit hier in freiem, selbstgewählten Agieren wirklich wird – sich jenseits äußerer Zwänge und Notwendigkeiten reproduziert. Jeder Gegenspieler ist immer auch Mitspieler, ohne ihn gäbe es kein Spiel. Der Mitspieler erfährt sich zugleich als Wesen, das im Unterschied zum Tier prinzipiell in der Lage ist aus allem ein Spiel zu machen – ein entspanntes Umfeld vorausgesetzt.⁸ In der lustvollen Abwechslung von Spannung und Lösung, Erwartung und Überraschung, Strategie und Spontaneität jenseits der Notwendigkeiten praktischer Daseinsbewältigung erfährt er sich in der Verschränkung von Weltoffenheit und Umweltgebundenheit, in der Dialektik von instrumenteller Verfügbarkeit des Körpers und Nicht-Verfügbarkeit des Leibes, in der von spontanem, sich auch selbst überraschenden Ich und dem rekonstruierenden, reflektierenden Selbst (vgl. Buytendijk 1933, Mead 1973, Plessner 1967).

Helmuth Plessner deutet das Spielen eines Spiels philoso-

⁸ Die Voraussetzung eines „entspannten Umfeldes“ bestätigen bislang die Ethologie aber auch die Entwicklungspsychologie und die Lerntheorie (zusammenfassend: Einsiedler 1991, S.30f.) „Entspanntes“ Umfeld meint dabei, dass Ängste, Sorgen,

phisch-anthropologisch vergleichbar als Ausdruck der gleichermaßen fundamentalen wie paradoxen Zwischenstellung des Menschen zwischen Weltoffenheit und Umweltgebundenheit. „Ein weltoffenes Wesen kann nicht spielen, denn es fände nirgends Widerstände, ein umweltgebundenes Wesen (wie ein Tier F.O.) kann in aber nicht mit der Umwelt spielen. Nur ein in der Verschränkung von Weltoffenheit und Umweltgebundenheit lebendes Wesen kann mit und in der Umwelt spielen, mit sich und allen Aspekten seines Daseins“ (Plessner 1967, S.22). Elk Franke entdeckt im Spielen ein lustvoll empfundenenes Ausbalancieren zwischen solchen Polen. Im „situativen Ausbalancieren von Paradoxien“ sieht er auch die bildungstheoretische Bedeutung des Spielens (Franke 2003, S. 141).⁹

Die bildende Bedeutung des Spiels unterstreicht weiter die psychologische quantitative Labor- und Feldforschung und die Psychoanalyse. Demnach wirkt sich das Spielen von Spielen positiv aus auf die Entwicklung von sensu-motorischen Kompetenzen: Körper und Sinne. Es fördert Kreativität und kognitiv-intellektuelle Kompetenzen: Problemlösen, Raum-Zeitverständnis (Einsiedler 1991, Flitner 1998, Heimlich 2001, Piaget 1959/1975, 1932/1986). Auch die Bildung sozialer und emotionaler Fähigkeiten, die mit Rollenkompetenz, Empathie und Ich-Stärke gefasst werden können, werde unterstützt. Im Spiel

Notwendigkeiten der praktischen Daseinsbewältigung, angefangen mit Hunger und Durst, befriedigt und in den Hintergrund getreten sind.

⁹ Als Paradoxien führt Franke an:

- a) Die Gleichzeitigkeit von Primär- und Sekundärprozess. - Primärprozess meint die sinnstiftende Formung der Welt bereits mit dem Wahrnehmungsprozess als einem nicht-verbalen, prozessbegleitenden Verstehen. Sekundärprozess meint die distanzierte, reflektierende geistig-begriffliche Ordnung z.B. des Spielgeschehens.
- b) Das paradoxe Wahrheitspostulat im Spiel: Einerseits werden Ereignisse im Spiel als wirklich erkannt – andererseits weiß man, dass man spielt und glaubt dennoch an die Wahrheit der Spielhandlungen. (Vgl. Franke 2003, S.135ff.)
- c) Zu diesen Paradoxien kommt bei agonalen Spielen hinzu: die Gleichzeitigkeit von Überbietungspostulat und Gleichheitsgebot. (Vgl. Franke. 2003, S. 138f.)

Das Problem dieser bildungstheoretischen Interpretation liegt – spieltheoretisch gesehen – darin, dass die angeführten Paradoxien keineswegs spezifisch für das Spielen eines Spiels sind, sondern auch Alltagshandeln kennzeichnen. Ferner ist Frankes Sicht des Spielprozesses vereinseitigend. Er meint: „im realen Spiel spielt das Spiel mit den Spielern“. (S. 139) Strukturanalytisch gesehen spielt das Spiel ebenso mit den Spielern, wie diese mit dem Spiel.

emanzipiert sich das Kind vom Erwachsenen¹⁰ (vgl. Freud 1912/2000, Krappman 1973, Waelder 1973, Zulliger 1952). Bildung ist das Spiel von Spielen schließlich auch im Hinblick auf die Moralentwicklung. Entsprechend zu den Wechselwirkungsprozessen bei der Entstehung des begrifflichen Denkens entwickelt sich moralisches Urteilen und Handeln von der Heteronomie zur Autonomie. (Piaget 1932/1986) Die Gleichaltrigen-Gruppe hat hier zentrale Bedeutung. Dies hat vor Piaget und anderen auch schon Jean Paul gesehen: „(..) spielende Kinder sind europäische kleine Wilde im gesellschaftlichen Vertrag zu einem Spiel-Zweck. Erst auf dem Spielplatz kommen sie aus dem Vokabeln- und Hörsaal in die rechte Expeditionsstube und fangen die menschliche Praxis an. Denn Eltern und Lehrer sind ihnen immer jene fremden Himmelsgötter, welche, nach dem Glauben vieler Völker, den neuen Menschen auf der neugeborenen Erde lehrend und helfend erschienen waren; wenigstens sind sie den Kinderzwerge die körperlichen Titanen; – folglich ist ihnen in dieser Theokratie und Monarchie freies Widerstreben verboten und verderblich, Gehorsam und Milde verdienstlich und heilbringend. Wo kann denn nun das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaate unter seinesgleichen?“ (Paul 1806/1975, S. 608).

Insgesamt ist das Spiel von Spielen also in seiner Bildungsbedeutsamkeit kaum zu überschätzen. Dies erklärt das pädagogische Interesse der Nutzung auch in Schule und Unterricht. Schon Fröbel erkannte: „es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“ (Froebel 1826 / o.J. (1926), S. 75).

Auf der anderen Seite konstituiert es eine eigene Strukturlogik jenseits des gewöhnlichen Lebens der Daseinsbewältigung und praktischen Problemlösung, die mit den Struktureigenschaften

¹⁰ Psychoanalytische Forschungen haben gezeigt: Spiel dient der Entspannung, Angstüberwindung und Selbstheilung, durch wiederholende Verarbeitung. Im Spiel wird man zum „Herrn über die Situation“.

wiederholende und doch zugleich lebendig-zukunftsoffene Dynamik, Gegenseitigkeit, Begrenztheit, Immanenz und Freiheit gefasst werden kann. Als Eigenwelt und eigene Lebensform widerstrebt es Zugriffen von außen.

3. Die pädagogische Nutzung des Spiels in Schule und Unterricht

Die pädagogische Nutzung des Spiels von Spielen in Schule und Unterricht hat es also einerseits mit dessen Bildungsbedeutung zu tun und andererseits mit dem Problem des Vermachens des Schwer- bzw. Nicht-Verfügbaren. Die These im Folgenden ist nun, dass dieser Konstellation eine eigenlogische Aneignung des Spiels durch die Pädagogik gegenübersteht, – ohne das Problem des Schwer- bzw. Nicht-Verfügbaren still stellen zu können. Die eigenlogische Aneignung der Pädagogik besteht im Schaffen von Spielmöglichkeiten einerseits und in der Didaktisierung des Spiels zum Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstand andererseits. Didaktisierung heißt dabei, dass eigene pädagogische Spiele konstruiert werden, und damit eine Rationalisierung der Spiele und ihre Transformation in aktive, handlungs- und erlebnisorientierte Schularbeit einhergeht. Aus der heraus kann dann als „fruchtbarer Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1950/1969) das Spielen eines Spiels werden.

3.1. Schaffen von Spielmöglichkeiten

In Schule und Unterricht gibt es alltägliche und außeralltägliche Spielmöglichkeiten. Gespielt wird alltäglich und legal in den kleinen und großen Pausen, in Freistunden. Illegal und gegen das Interesse der LehrerInnen wird gelegentlich auch im Unterricht gespielt aus Provokation und/oder Langeweile und/oder weil man noch nicht üben und arbeiten gelernt hat. Klassenzimmer, Flure und der Schulhof sind ferner Umschlagplätze für neue Spiele und Spielzeuge. Schließlich schafft die Schule – insbesondere die Grund- und Ganztageschule – pädagogisch

strukturierte Spielmöglichkeiten im Klassenzimmer, im Schulgebäude und -gelände. In dem die Schule solche Pausen-Zeiten und Freiräume lässt, nutzt sie die Bildungs-Bedeutung des Spielens von Spielen und achtet aber auf die pädagogische Erwünschtheit der Spiele. Darüber hinaus werden legal, außeralltäglich Spiele gespielt beim Schulausflug, im Schullandheim, bei Schulfesten, bei Projektwochen und ähnlichen Anlässen. Darin manifestiert und konstituiert sich Schulleben als Gemeinschaftsleben. Spielen Lehrer mit, so wird anschaulich, dass Lehrer auch „Menschen“ sind, die auch in symmetrischen Interaktionsbeziehungen mitspielen und auch verlieren können. Zugleich demonstrieren solche Spiele lebendiges Schulleben nach außen, ein Schulleben, in dem auch das gemeinsame Spielen von Spielen entstehen kann.

3.2. Didaktisierung des Spiels zum Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstand

Für die pädagogische Nutzung des Spiels – insbesondere im Unterricht – ist im Allgemeinen seine Didaktisierung zu einer Form des Lernens kennzeichnend.

Die Didaktisierung äußert sich erstens darin, dass die heute in Schule und vor allem im Unterricht in der Regel genutzten Spiele pädagogische Eigenkonstruktionen sind und nicht gewöhnliche Spiele, wie Mensch-Ärgere-Dich-Nicht, Skat usw. Zum Beispiel unterscheidet Petillon (1999, S.22) drei Typen solcher pädagogischer Eigenkonstruktionen:

Als einen ersten Typ fasst er Spiele zur Förderung des Problemlösungsverhaltens auf: Objektspiele (Konstruktionsspiel Autogetriebe), Planspiele (Durchsetzung einer Ampelanlage vorm Schulhaus auf dem Verwaltungsweg), Strategiespiele (Schatzsuche), Ratespiele (Gegenstandsbeschreibungen). Als zweiten Typ charakterisiert er Spiele zur Förderung von Übungsverhalten, Festigung von Wissen und Fertigkeiten und zur Differenzierung. Das sind die sogenannten Lernspiele (z.B.

Lotto-, Würfel und Sortierspiele mit schulischen Arbeitsaufgaben, Zusammenlegspiele, Rechentöpfe, Rechenbingo, Quizveranstaltungen, Schreibstaffeln, Rechen- oder Schreib- Experimentier-Wettbewerbe - Gruppe A gegen B usw.). Als ein dritter Typus von Eigenkonstruktionen gelten Petillon schließlich Spiele zur Förderung von Selbstkonzept und Sozialverhalten: Interaktionsspiele (Wo wohnst Du, was machst Du gern – mit....?), kooperative Spiele (Eine liegende Schülergruppe, aus der sich der jeweils Hinterste über die Übrigen nach vorne rollt), Rollenspiele (Familienkonferenz: `Jeans für Julia`), darstellendes Spiel (Lesestücke nachspielen, Theaterstücke aufführen). Weitere wichtige Formen pädagogischer Spiele sind Bewegungsspiele (Auf „2!“ Stifte weiterreichen, Brennball), Wahrnehmungsspiele (Schlüssel des Lehrers finden), Sing- und Tanzspiele (Drei Chinesen mit dem Kontrabass) und Gestaltungsspiele (Malen, Schreiben, Basteln).

Die Konstruktion solcher Spiele nimmt in der Regel Anleihen aus der Welt der Spiele: Elemente, Formen, Inhalte werden übernommen und lernzielorientiert-kreativ umgestaltet. In der Regel finden sich dann so elementare Charakteristika wieder wie: Wettbewerb, Glück, Verkleidung und Rollentausch, Tanz und Rausch (s. Callois 1982).

Zweitens äußert sich die Didaktisierung in der Rationalisierung der Spiele. Dies wird schon an der genannten Typologie sichtbar: „Spiele für...“. Die Spiele werden gezielt einsetzbar. Zurechenbar werden z.B.: Spiele – Lerneffekte – Schulfächer – Schüler in ihrem Alter und Kompetenzniveau – Spielumgebungen usw. Der Lehrer kann je nach Bedarf Spiele auswählen und ggf. anbieten. Die Eigenlogik und der Eigenreiz des Spielens eines Spiels und die Autonomie der Personen stehen allerdings dem zweckorientierten Zugriff gegenüber. So kann es durchaus passieren, dass z.B. Schüler unmittelbar in einem Planspiel „Welthungerhilfe“ nicht, wie möglicherweise pädagogisch erhofft, zunächst eine reizvolle leistungsnormbezogene

Arbeitsaufgabe sehen, sondern sofort ein Spiel machen und dabei nun weniger über Geographie, Ökonomie und Politik lernen als vom Lehrer angestrebt (vgl. Einsiedler 1991, S.142). Pädagogisch ist dann die Frage, was soll mit Spiel im Unterricht erreicht werden: Das „freitätige Spielen eines Spiels“ – also: die Schüler spielen lassen ohne einzugreifen? Das gebundene, angeleitete „Spiel-üben“ – also: die Schüler in die Welt des Spiels führen und vor bloßem Herumspielen bewahren? Das Experimentieren – also der planvoller Erkenntnisgewinn? Oder schließlich das Lernen und Üben in „lustvoller Aktivität“, die nicht Spiel sein muss (vgl. Scheuerl 1954/1968, S.195ff.)? Ist diese Frage beantwortet entscheidet sich fallspezifisch, in welcher Richtung pädagogische Unterstützung oder Gegenwirkung erforderlich ist.¹¹

Drittens äußert sich die Didaktisierung in der Regel in der Tendenz zur Transformation von Spiel in aktive, handlungs- und erlebnisorientierte Schularbeit. Aus ihr kann ggf. das Spielen von Spielen im oben dargestellten Sinn werden. Die Bildung durch Spiel wird dann vermittelt über die Selbsttätigkeit des Lernenden hervorgebracht. Das Ereignis kann angesichts der Bildungsbedeutsamkeit des Spielens eines Spiels mit Copei grundsätzlich als „fruchtbarer Moment im Bildungsprozess“ bezeichnet werden (Copei 1950/1969). Die Tendenz der Transformation in Schularbeit besteht erstens, weil die Schule allgemein als „Ort des Lernens“ typisiert ist. Sie besteht zweitens, weil die Spiele und das Spielen mit ihnen meist erst gelernt werden muss – es handelt sich ja in der Regel um pädagogische Eigenkonstruktionen. Bezeichnenderweise berichten

¹¹ Aktuell scheinen Spielführungskonzepte (wie etwa bei Scheuerl (1954/1968)) durch die „Forderung des Spiels selbst“ legitimiert) oder reine Freispielkonzepte (in der Regel reifungstheoretisch legitimiert) durch Spielförderungskonzepte (konstruktivistisch legitimiert) abgelöst. Aber auch diese reproduzieren die alte Struktur: Einerseits weisen sie eine Nähe zur Fröbels „Spielpflege“ auf („pflegen und nähren, behüten und beschützen“ – bzw. dem Spiel zuarbeiten = Unterstützen), andererseits überschreiten sie diese aber auch häufig in Richtung „Therapie“ und „Training“ (Gegenwirken). Einsiedler (1991) und Heimlich (2001) unterscheiden, die aktuelle Diskussion zusammenfassend, direkte und indirekte Spielförderung – pflegenden

Lehrkräfte entsprechend, dass von Schülern am liebsten die Spiele gespielt werden, die häufig gespielt werden. Und drittens besteht die Tendenz der Transformation in Schularbeit, weil pädagogisches Handeln zielorientiertes Handeln ist und auch in der neueren Literatur durchgängig explizit oder implizit zwei Ziele mit den Spielen angestrebt werden: a) das (auch) besser gelernt wird und/oder b) das (auch) besser gespielt wird (s. z.B. Baer 1995, Einsiedler 1991, Flitner 1998, Heimlich 2001, Petillon/Valtin 1999, Scheuerl 1954/1968, Schwander/Andersen 2005). Das heißt aber „Lernen“ wie „Spielen“ an pädagogischen Leistungsnormen zu messen – also in leistungsnormbezogene Tätigkeiten in der Schule zu transformieren – in Schularbeit. Es soll ja besser werden.¹² Idealerweise soll sich dabei nach aktuellen Konzepten die Schularbeit aktiv, handlungs- und erlebnisorientiert durch den Aufforderungscharakter des Spiels und seinen Eigenreiz ergeben. Die Schüler sollen von einem zunächst extrinsisch motivierten, an der Realität orientierten und fremd-kontrollierten Verhalten, zu einem intrinsisch moti-

oder therapie-nahen Eingriff ins Spiel vs. Gestaltung einer spielförderlichen Umgebung.

¹² Exemplarisch ist Scheuerls (1954/1968) „Spielförderungskonzept“ für Regelspiele („Gebundene Spiele“) ein Führungskonzept und Ausdruck der Transformation von Spiel in Arbeit, wobei gerade dies von Scheuerl nicht angestrebt erscheint. Bei Scheuerl ergibt sich die Transformation in Schularbeit, bzw. Spielprobe oder Spieltraining aus zwei Gründen:

a) wird nicht zwischen der Spielregel als einer Konvention und einer generativen Regel einerseits und einer Zwangsregel und Vorschrift andererseits unterschieden, sondern beides gilt gleichermaßen als Vorschrift. Wer spielt, folgt Vorschriften. Daraus ergibt sich die scheinbare Unproblematik des fordernden erzieherischen Eingriffs ins Spiel, der Pädagoge als Mitspielender oder am Rande stehender Spielführer. Er tut nichts anderes als die Spielregeln auch schon tun und hat im Sinne einer normativen Vorstellung von gutem Spiel pädagogisch „fordernd“, sozusagen als Anwalt des bildenden Spiels, zu agieren. Belehrendes und gängelndes Mitspielen, Spielführen oder Spiel tutoring zerstört aber das Spiel, macht es zur Spielprobe bzw. zum Spieltraining, zur „aufgetragenen Wiedergabe“ eines Spiels, weil die Dynamik eines Spiels wesentlich auf den autonomen Spielzugentscheidungen der Spielenden beruht.

b) wird der interaktive und freie Charakter der Spielens eines Spiels vereinseitigt in Richtung Spiel: „Nicht der Spieler und seine Tätigkeit definieren das Spiel, sondern das Spiel definiert den Spieler“ - „Die Freiheit des Spiels ist nicht eine Freiheit der Spieltätigkeit, sondern eine Freiheit des Spielgeschehens“ (Scheuerl 1954, S.223). Es wird die Dynamik des Spielens eines Spiels und die darin steckende Gegenseitigkeit übersehen. Es kann keine Freiheit des Spielgeschehens geben, ohne die Freiheit der Spieltätigkeit. Denn die Dynamik des Spielens eines Spiels beruht wesentlich auf den autonomen, nicht vollständig berechenbaren Spielzugentscheidungen der

vierten, phantasiegeleiteten und selbstkontrollierten Verhalten gelangen können (siehe: Levy 1978, S.19; Van der Kooij 1994, S.248ff.; Heimlich 2001, S.173ff., Petillon/Valtin 1999, S.14ff.). Entsteht dann aus der Schularbeit das Spielen eines Spiels in der oben vorgestellten Strukturlogik, ist dies grundsätzlich ein fruchtbarer Moment im Bildungsprozess – es ist nur die Frage, ob er in der konkreten Situation pädagogisch erwünscht ist. Nach der neueren didaktischen Literatur scheint das aber durchgängig der Fall zu sein (vgl. z.B. Baer 1995, Daublebsky 1977, Einsiedler 1991, Heimlich 2001, Petillon/Valtin 1999, Schwander/Andersen 2005). Bei Petillon heißt es etwa: „Spielangebote sollen echte Spielvollzüge in Gang setzen, d.h. Handlungen, die auf echtem Spielerleben basieren“ (Petillon 1999, S. 33). Realiter muss dafür das Spiel selbst entsprechende dynamische Qualitäten besitzen oder erhalten. Es muss zumindest rudimentär gekonnt werden. Es muss Raum und Zeit gegeben sein, und die Schüler müssen ihr Handeln frei auf ein Spiel hin anordnen können. Zuvor aber ist die pädagogische Nutzung in der Regel ein zweckgerichtetes Spielen-Lernen jenseits des eigentlichen Spielens eines Spiels – das Lernen der Voraussetzungen einschließlich der Regeln: Experimentieren, Proben, Trainieren, Reflektieren usw. Das zeigen – neben der Erfahrung und Beobachtung – auch die Berichte zu Spielstunden von Benita Daublebsky (1977). Es ist wie in der Theater AG oder im Sportverein – das Proben/Trainieren und die Nachbesprechung gehen dem Schauspiel voraus und machen es in seiner Qualität erst möglich. Ereignet sich dann der Übergang zum Spielen eines Spiels, so widersetzt sich dann dessen Eigenlogik wiederum pädagogischen Zugriffen von außen. Die Selbsttätigkeit wird der Einwirkung anderer übergeordnet. Die Frage von Unterstützung und Gegenwirkung wird wieder wichtig. Es ist fallbezogen zu entscheiden, was gefördert werden soll: Das (frei-tätige) Spielen eines Spiels? Das gebundene, angeleitete Spiel-

Üben? Das planvolle Experimentieren? Oder soll das Lernen und Üben in „lustvoller Aktivität“ erreicht werden?

Auf jeden Fall erscheint es dabei in der Praxis und in der Theorie wesentlich zu sein, zwischen der Handlungslogik „des Spielens eines Spiels“ und „Schularbeit“ zu differenzieren. Wird die Trennung nicht vollzogen, besteht die Gefahr der Gleichzeitigkeit einander widersprechender Handlungsaufforderungen an die Schüler: Du sollst selbstbestimmt ein Spiel spielen – du sollst nach fremdgesetzten Leistungsnormen arbeiten, Ergebnisse erzielen und du wirst bewertet. Dies führt dann in der Regel auch zu problematischen, im Extremfall neurotisierenden Konsequenzen im Unterricht, die ihrerseits aufwendiger `Reparaturen´ bedürfen.¹³

Nur empirisch geklärt werden kann, was im Unterricht bei der pädagogischen Nutzung des Spiels letztlich tatsächlich geschieht und ob es pädagogisch sinnvoll ist. Die konkreten Spiele strukturieren hier nur vor – legen aber nicht endgültig fest. Der Mensch kann sich alles zum Spiel machen. Es muss hierfür nur die Freiheit und der Wille existieren, zu spielen und ggf. die Spielregeln umzugestalten. Entsprechend kann auch aus interessanter, experimentierender, konstruierender, gestaltender Schularbeit, ohne Spielabsicht eingeführt, Spiel wer-

und den Mit- und Gegenspielern.

¹³ Solche problematischen Konsequenzen sind kaum reflektiert seit E.C. Trapp bis heute durchgängig in der schul- und spielpädagogischen Literatur zum didaktischen Spiel thematisch. Bei Trapp etwa heißt es: „Soll euch die Absicht eures Spielens nicht mißlingen, so verbergt sie vor den Kindern. Wenn sie - besonders die, welche dem Lernen ganz abgeneigt sind - merken, dass ihr auf das Lernen ausgeht: so mögen sie auch nicht mit euch spielen, und alle eure Mühe und Kunst ist verloren.“ (Trapp 1797, zit. nach Scheuerl 1975, S. 25) Spiel als „pädagogische List“ bzw. als „pädagogische Täuschung“ konstatiert – da ja ein Spiel angekündigt ist – eine hoch fragile Interaktionsbeziehung. Fragil ist die Interaktionsbeziehung aus folgenden Gründen:

- a) Kinder und Jugendliche wissen in der Regel, wann sie ein Spiel spielen oder etwas anderes tun. Sie werden also die vermeintliche „List“ leicht durchschauen. Es werden Erwartungen enttäuscht, was zu Konsequenzen bis hin zur Verweigerung führen kann.
- b) Wenn Schüler sich dennoch auf ein solches Ansinnen des Lehrers einlassen, er die Situationsanforderung einrichtet: „Wir spielen nur, dass wir spielen, im Grunde sind wir eifrig bei der Arbeit.“ (Hoffmann 1953, zit. nach Scheuerl 1975) entsteht eine Double-Bind-Situation: Man weiß nicht was tun, spielen oder arbeiten – frei agieren oder fremdgesetzten Leistungsnormen genügen; und wenn letzteres, wel-

den. Beispielsweise im Naturwissenschaftlichen Unterricht nach einer Phase des angeforderten Experimentierens und Entdeckens.

Zusammengefasst ist also unter der pädagogischer Nutzung des Spiels zu verstehen, dass Spielräume geschaffen werden, und die Konstruktion einer pädagogisch-rationalen, eigenen schulischen „Spiel-Lernwelt“ stattfindet. Generell besteht ferner die Tendenz der Transformation von Spiel in Schularbeit, aus der als fruchtbarer Moment das Spielen eines Spiels werden kann. Möglicherweise kommt es dann im Spiel auch zu einem zweiten fruchtbaren Moment. Man stößt auf ein interessantes Problem und versucht es außerhalb des Spiels zu lösen.

4. Der Sinn und die Möglichkeiten der pädagogischen Nutzung von Spiel und Spielen

Der Sinn liegt zunächst im Ziel einer aktiveren, pädagogischeren und schülerzentrierteren Schule. Flexible Studentafeln, Rahmencurricula und Ganztageschulen erweitern die Möglichkeiten. Die pädagogische Gestaltung sollte – so Schule nicht Totale Institution werden will – Freiräume lassen. Denn Freiräume in der Schule zur selbstbestimmten Gestaltung sind indirekte Förderung der hohen Bildungsbedeutsamkeit des Spielens von Spielen. Dies ist insbesondere für die Ganztageschule wichtig. Spiele bei außeralltäglichen Veranstaltungen demonstrieren – so sie gelingen – lebendiges Schulleben nach außen. Nach Innen vergemeinschaften sie. Damit tragen sie zur Erhaltung kooperativer Beziehungen – als Voraussetzung von Schule und Unterricht – bei. Wird aus der Schularbeit das Spielen eines Spiels, so liegt dessen pädagogischer Sinn meines Erachtens wesentlich im erholenden, diagnostischen, bildenden und emanzipativen Wert.

chen: Leistungsnormen, die ans so „tun als ob“ gerichtet werden, oder denen, die an die Arbeit gestellt sind?

Unverzichtbar für Schule und Unterricht ist der erholende Wert des Spielens eines Spiels. Denn der Schultag nähert sich dem Arbeitstag der Erwachsenen. Die Erholung liegt dabei offenbar ganz wesentlich in der Freiheit und Dynamik des Spiels. Realiter können auch Spiele höchst anstrengend sein.

Das Spiel als freies Handeln ermöglicht ferner – wie auch eigentätige Schularbeit – das für Lehrerhandeln unverzichtbare „Verstehen“ der Schülerinnen und Schüler in ihrer Eigenart bzw. Andersheit. Dies ist eine Voraussetzung für Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht. Es hat also einen Wert für die pädagogische Diagnostik. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass gespielt wird, dass dies eine Eigenlogik hat – etwa die Aufrechterhaltung seiner Dynamik und ggf. egozentrierte Phantasie-Gestaltung – und mithin keine direkten Rückschlüsse auf das Handeln oder Erfahrungen im gewöhnlichen Leben gemacht werden können.

Unter bildendem Wert des Spielens eines Spiels ist schließlich zu verstehen, dass der Mensch als soziales Wesen im Spiel – wie dargelegt – in einem höheren Sinne zu sich selbst kommt. Was das Lernen angeht, so wird im Spiel primär Spielen gelernt. Darüber hinaus aber werden nach Ergebnissen der Lehr-Lernforschung implizit, je nach Spiel in unterschiedlicher Betonung, erworbene Kompetenzen sensu-motorischer, kognitiver, kreativer, emotionaler, sozialer und moralisch-sittlicher Art konsolidiert, vertieft und verfeinert. In dem der Spieler sich im Spiel „emanzipativ“ und ggf. „selbstheilend“ zum Herrn der Situation macht, erwirbt er Selbstbewusstsein und Ich-Stärke. Das Spiel von Spielen macht so gesehen das Lernen von Neuem, das sich handelnd und urteilend einlassen aufs noch Unbekannte überhaupt erst möglich. Wobei umgekehrt ebenso gilt, dass das Spiel ohne Erfahren, Erleben und Erlernen weniger oder nichts hätte, womit gespielt werden könnte. Es setzt also auch gewöhnliche Schularbeit voraus. D.h. den methodisch-kontrollier-

ten, ergebnisorientierten Erwerb von Schulwissen und Reflexionsfähigkeit.

Unterscheidet man schließlich die unterschiedlichen Handlungslogiken der „Schularbeit für oder mit Spiel“ und des „Spielen eines Spiels“ im Prozess, so wird erstens innerschulisch-eigenlogisch Arbeit von Spiel differenziert und die Differenz wird erfahrbar und reflexiv bearbeitbar. Man folgt also dem Bildungsauftrag der Schule zur Entwicklung reflexiver Weltbezüge in einem Schonraum. Das heißt auch: das außerschulische Spiel der Kinder und Jugendlichen wird nicht pädagogisch zerstört. Zweitens wird der Lehrer zunächst möglich und dann überflüssig – schultheoretisch zentral. Speziell in der Grundschule – Kinder spielen gern und oft¹⁴ – ermöglichen es didaktische Spiele an den Kindergarten im Sinne der Plus 1 Regel anzuschließen. Es kann angeleitete Schularbeit eingeführt werden. Das hatte schon Schleiermacher in seiner Prozesshaftigkeit erkannt: „Es wäre umsonst dem Kinde etwas als reine Übung hingeben zu wollen, es wird ihm doch unter der Hand Spiel. Also der Erzieher darf sich nicht befremden lassen, wenn alles was er als Übung denkt, dem Kinde Spiel wird: aber er muss eben deshalb suchen jedes Spiel zur Übung zu machen“ (Schleiermacher (1826/1975, S. 45). Genau diese Logik markiert eine Seite einer pädagogischen Aneignung des Spiels in Schule und Unterricht. Die andere Seite ist die Würdigung und der Respekt vor dem Spielen eines Spiels als fruchtbarer Moment im Bildungsprozess. Spiel und Spielen - Schule und Unterricht sind also wechselseitig aufeinander angewiesen.

¹⁴ Entwicklungspsychologisch kann dies auf ein erst im Entstehen begriffenes dezentriertes Verhältnis zur Welt zurückgeführt werden.

5. Grenzen der pädagogischen Nutzung von Spiel und Spielen in Schule und Unterricht

Die pädagogische Nutzung des Spiels in Schule und Unterricht hat strukturelle Grenzen und pädagogisch gestaltbare.

Die strukturellen Grenzen ergeben sich aus der formalen Organisation Schule und ihren Auftrag. Grenzen setzen Schulpflicht, Jahrgangsklasse und Fachunterricht, Zeiten und Räumlichkeiten. Ferner ist die Strukturierung durch Stundentafeln und Lehrpläne begrenzend – einschließlich des gesellschaftlichen Auftrags zur autonomen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur in sozialer Verantwortung zu bilden und zu erziehen. (s. Leschinsky / Cortina 2005) Weiter ergeben sich strukturelle Grenzen aus der Eigenlogik des Spielens eines Spiels, die in den Strukturmomenten: wiederholende und doch zugleich lebendig-zukunftsoffene Dynamik, Gegenseitigkeit, Begrenztheit, Immanenz und Freiheit gefasst werden können. Schließlich folgen Grenzen aus der Autonomie und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, Lehrern und Lehrerinnen.

Schüler und Schülerinnen können nicht überall in der Schule frei spielen, sondern müssen sich den Zielbestimmungen der Schule beugen. Umgekehrt gilt, dass das Spielen eines Spiels nicht pädagogisch-technologisch erzeugbar ist und es – wie Schule und Unterricht – auf die Selbsttätigkeit der Schüler angewiesen bleibt. Spiel in Schule und Unterricht unter begleitender Anwesenheit von Erwachsenen kann ferner das freie Spiel unter Gleichaltrigen nicht ersetzen. Speziell für die moralische und sittliche Entwicklung ist die eigenständige Kooperation unter Gleichaltrigen wichtig. Die Autorität der Erwachsenen hat, selbst wenn sie Gerechtigkeit und echtes Mitspielen im Spiel verwirklichen, die Wirkung [...] „das abzuschwächen, was das Wesen der Gerechtigkeit selbst ausmacht“ (Piaget 1932/1986, S.377) – Gleichheit und Gegenseitigkeit. Denn – in den Worten Jean Pauls – sind für Kinder Erwachsene eben „fremde Himmelsgötter“ und dies sind sie auch strukturell. Spiel ist auch

nicht das effizientere Lernen schlechthin. Man lernt primär spielen. Darüber hinaus wird im Sinne Impliziten Lernens bereits Gelerntes konsolidiert, vertieft und verfeinert. Die Transfereffekte sind nicht unumstritten (vgl. Franke 2003). Ferner geht auch Schülerorientierung nicht in Spielförderung auf. Es gibt es neben dem Interesse an Spiel und Spielen bei Kindern und Jugendlichen auch den Drang erwachsen zu werden. Beherrscht das Kind beispielsweise das Addieren und kann damit lebensnahe Aufgaben lösen, dann kann man das Gleiche wie die Eltern oder die Kassiererin im Supermarkt und ist wie beim „Bücher-Lesen-Können“ entsprechend stolz. Daher ist die pädagogische Nutzung des Spiels für sich allein genommen weder unbedingt entwicklungsfördernd im Sinne der Aufgaben der Schule noch notwendig motivierend. Schließlich ist Schularbeit fürs oder mit Spiel noch nicht das Spielen eines Spiels. Insofern ist hier zumindest dessen elementar bildende, kreative, realitätsbewältigende und erholende Seite nur eingeschränkt zu erwarten.

Als wesentliche Aufgabe der Schule gilt weiter das Lernen zu ermöglichen und dann das Lernen zu lernen. Das heißt aber auch: selbsttätig, systematische, methodisch-kontrollierte und zielorientierte Problemlösungskompetenzen zu entwickeln. Dem Spielen eines Spiels steht dies fern. Denn hier geht es gerade im Sinne seiner Dynamik auch um das Unvorhersehbare, die Überraschung, das Spontane und Kreative, den im Hinblick auf die strategischen Erwartungen gewitzten, manchmal auch irrationalen oder einfach geschehenden Spielzug. Systematisches und damit berechenbares Vorgehen macht ein Spiel langweilig.

Entsprechend verhält sich Spiel diskrepant zur geltenden schulischen Aufgabe der Fach-Leistungsdifferenzierung und -selektion als Vorbereitung auf das autonome Leben als Erwachsener und universalistische gesellschaftliche Normen und Werte. Gespielt wird oftmals unter dem eigenen Kompetenzniveau. Es

werden Regeln erfunden, die Kompetenzunterschiede nivellieren, damit Spannung und Lösung, Risiko und Chance, Überraschung und Erwartung, Verlieren und Gewinnen möglich bleiben. Deshalb ist Fach-Leistung im Spiel nicht messbar bzw. nach feststehenden Normen prüfbar. Geschieht dies trotzdem, so zerstört die Leistungsnormierung das Spiel – macht es zum Leistungssport bzw. Training. Es kann nicht mehr frei gehandelt werden, Hingabe an den Moment ohne auf den Ausgang zu achten ist nur noch schwer möglich. Schule und Unterricht gehen also nicht im Spiel von Spielen auf.

Neben den strukturellen Grenzen des Spiels von Spielen in der Schule gibt es auch pädagogisch gestaltbare Grenzen. Spiel setzt in relativem Umfang Freiheit in der Wahl der Spiele, der Partner und der Spielzüge voraus und findet seinen Zweck in sich selbst. Dem stehen die genannten Organisationsmerkmale Schulpflicht, Jahrgangsklasse und Fachunterricht, festgelegte Zeiten und Räumlichkeiten, sowie schulgesetzliche, curriculare und pädagogische Zielsetzungen gegenüber. Soll das Spielen von Spielen hier im Rahmen von Unterricht möglich werden, so erfordert dies pädagogische Kompetenz. Jürgen Diederich würde vermutlich skeptisch auf die 500000 Pestalozzis verweisen, die es auszubilden gälte. Ich weise im folgenden auf einige potentielle praktische Gefahren hin:

Erstens besteht die Gefahr der Förderung bestimmter Kompetenzen – etwa des sozialen Lernens – aus dem Normalunterricht auszugrenzen. Sie werden an Spiele und Spielstunden delegiert. Weder ist dies für den Normalunterricht zu verantworten, noch für das Spiel. Zweitens wird im Spielen implizit gelernt. Es besteht die Gefahr die impliziten Lernziele nicht zu reflektieren und/oder einen manipulativen Zugriff auf Schüler zu nehmen. Drittens besteht die Gefahr die ohnehin gegebenen schichtenspezifische Selektivität der Schule zu vergrößern. Das Spielen von Spielen ist eine aktive Tätigkeit. Es ist in der Schulforschung bekannt, dass die aktive, auf Selbstbestim-

mung und Phantasie setzende Schule gute Schüler und Kinder aus der Mittel- und Oberschicht begünstigt. Viertens kann ein Problem der Spielgemeinschaftsbildung existieren. Die Schulklasse ist nicht nach partikularen Kriterien wie Freundschaft der Kinder und Jugendlichen untereinander zusammengesetzt. Gebildet wird sie nach universalistischen, formalen Kriterien wie Alter, ev. Schulleistungen, Wohnort und geforderte Klassengröße. Es können Rivalitäten bestehen und ggf. auch erhebliche Kompetenzdifferenzen. Soll die Klasse gemeinsam spielen, so müssen diese Differenzen soweit ausgeglichen sein, dass der „Gegenspieler“ auch „Mitspieler“ sein kann – dass gemeinsam gelernt werden kann, heißt noch nicht, dass auch gemeinsam gespielt werden kann. Es besteht auf Lehrerseite die Gefahr, die Konflikte zu vergrößern und/oder einen therapeutischen Zugriffs auf die „Ganze Person“ von Schülern zu nehmen. Die Voraussetzungen für Letzteren sind aber nicht gegeben: Freiwilligkeit und Leidensdruck auf Schülerseite, Vertraulichkeit auf Seiten der Situationsrahmung und einschlägige Ausbildung und Berechtigung auf Lehrerseite. Fünftens ist zu berücksichtigen, wenn das Spielen eines Spiels neben der Schularbeit möglich werden soll, dass Lehrer und Schüler einen Situations- und Rollenwechsel vornehmen müssen. Von der asymmetrischen zur symmetrischen Interaktionsbeziehung in einem entspannten Feld. Gelingt auf Seiten des Lehrers oder der Lehrerin die Differenzierung und der Rollenwechsel zwischen Schularbeit und dem Spielen eines Spiels nicht, werden widersprüchliche Handlungsaufforderungen künstlich erzeugt. Der Lehrer, der weiterhin spielfremd wertet und sanktioniert, erzeugt auf Seiten der Schüler mit der gleichzeitigen Botschaft, nun werde gespielt, widersprüchliche und ggf. neurotisierende Handlungsanforderungen: „Du darfst jetzt spielen - Du darfst nicht spielen, denn Du wirst beurteilt und musst meinen Normierungen folgen. Beschwerde Dich nicht über Sanktionen, denn sie sind keine Strafe, sondern sollen Dir und dem Spiel helfen.

Spiele!“ Der Rollenwechsel des Lehrers ist u. U. für Schüler schwer oder nicht verständlich. Das heißt entweder das Feld wird nicht als entspannt und befreit, sondern weiterhin von (versteckten) Leistungsanforderungen oder den genannten widersprüchlichen Handlungsaufforderungen geprägt verstanden. Oder es heißt, der Rollenwechsel des Lehrers als solcher wird nicht begriffen: die idealiter auf Sympathie und Anerkennung beruhende Achtung wechselt in die Verachtung gegenüber einem „Pseudo-Spielleiter/in“ oder „Pseudo-Spielkameraden/in“, der sich anbietet. Empirische Forschungen zeigen allerdings, dass ein solches Umschlagen von Anerkennung in Verachtung bis zum Ende des Grundschulalters fast nie vorkommt, wohl aber später (vgl. Einsieles 1991).

Das Spielen von Spielen in der Schule bedarf also professionellierter pädagogischer Kompetenz.

6. Schlussbemerkung

Spiel und Spielen – Schule und Unterricht sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Schule und Unterricht gehen nicht im Spiel von Spielen auf. Die pädagogische Nutzung von Spiel und Spielen bleibt meines Erachtens ein riskantes Unterfangen. Wesentlich scheint die strukturelle Differenz zwischen „Schularbeit“ und dem „Spielen eines Spiels“ handlungspraktisch klar und auch reflexiv handhaben zu können. Das Spielen eines Spiels ist mehr als eine Form des Lernens oder ein Lernmedium. Es hat vitale und emanzipative Bedeutung. Überpädagogisierung zerstört das Spiel und führt zu nur noch schwer zu lösende Verstrickungen – selbst beim institutionell-eigenlogisch angeeigneten Spiel. Wegen und trotz alledem gilt, dass sich Misslingen oder Gelingen letztlich in der Praxis zeigt und nicht in der Theorie. Das Spielen von Spielen an sich ist von kaum zu überschätzenden Wert für den Bildungsprozess. Die eingangs zitierte Forderung von Jean Paul: „Es regle und ordne der Lehrer nur nicht nach den Arbeiten wieder auch die

Spiele“ möchte ich abschließend differenzierter beurteilen. Sie gilt meines Erachtens nicht für die Konstruktion einer inner-schulischen „Spiel-Lernwelt“ und für die Schularbeit in diesem Kontext. Sehr bedenkenswert scheint sie mir aber nach wie vor im Hinblick auf das „Spielen von Spielen“ innerhalb und außerhalb der Schule als „fruchtbare Momente“ im Bildungsprozess.

Literatur

- Baer, U. (1995): Spielpraxis. Hannover: Kallmeyer
- Buytendijk, F.J.J. (1933): Wesen und Sinn des Spiels. Berlin:
Kurt Wolff
- Callois, R. (1982): Die Spiele und die Menschen.
Maske und Rausch. Frankfurt/M: Ullstein
- Chomsky, N. (1981): Regeln und Repräsentation.
Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Copei, F. (1950/⁹1969): Der fruchtbare Moment im
Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Daublebsky, B. (⁴1977): Spielen in der Schule. Stuttgart: Klett
- Diederich, J./Tenorth, H.E. (1997): Theorie der Schule. Berlin:
Cornelsen
- Einsiedler, W. (1991): Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn:
Klinkhardt
- Flitner, A. (¹¹1998): Spielen – Lernen. München: Piper
- Franke, E. (2003): Bewegung als Form – Form der Bewegung
im Spiel. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Form der Bildung –
Bildung der Form. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 123-146
- Freud, S. (1912/2000): Totem und Tabu. In: Ders.:
Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt/M: Fischer, S. 287-444
- Fröbel, F. (o.J./1926): Menschengenerziehung. Leipzig: Reclam
- Groos, K. (²1922): Das Spiel – Zwei Vorträge. Jena: G. Fischer
- Heimlich, U. (²2001): Einführung in die Spielpädagogik, Bad
Heilbrunn: Klinkhardt
- Hoffmann, E. (1953/1975): Spielpflege. In: Scheurl, H.:
Theorien des Spiels. Weinheim/Basel: Beltz, S.168-178
- Huizinga, H. (1958): Homo Ludens. Hamburg: Rowohlt
- Kerschensteiner, G. (1926): Theorie der Bildung.
Leipzig/Berlin: Teubner
- Krappmann, L. (⁵1978): Soziologische Dimensionen der
Identität. Stuttgart: Klett-Cotta
- Krappmann, L (1977): Soziale Kommunikation und Kooperation
im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In:

- Daublebsky, B.: Spielen in der Schule, Stuttgart ⁴1977: Klett, S. 190-226
- Krappmann, L. (1999): Spielen, Lernen und Bildung. In: Petillon, H./Valtin, R. (Hrsg.): Spielen in der Grundschule, Frankfurt/M: Grundschulverband
- Leschinsky, A./Cortina, K.S.: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S. u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek ²2005: Rowohlt, S.20-51
- Levy, J. (1978): Play Behavior. New York: Wiley & Sons
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Otto, B. (1910): Arbeit oder Spiele? In: Der Hauslehrer. X. Jg. Großlichterfelde bei Berlin
- Parmentier, M. (2001): Jenseits von Idylle und Allegorie: Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Breugels Kinderspielen. In: Ders./ Rittelmeyer, C. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 89-102
- Paul, J.:(1806/1975) Levana oder Erziehungslehre – Erstes Bändchen. In: Ders.: Werke in 12 Bänden, Bd. 9. München/Wien: Hanser, S. 515-639
- Petillon, H. / Valtin, R. (Hrsg.) (1999): Spielen in der Grundschule. Frankfurt/M: Grundschulverband
- Petillon, H. (1999): Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung. In: Petillon, H. / Valtin, R.: Spielen in der Grundschule. Frankfurt/M: Grundschulverband, S. 14-42
- Plessner, H. (1967): Spiel und Sport. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Sport und Leibeserziehung. München: Piper, S. 17-27
- Piaget, J.(1932/1986): Das moralische Urteil beim Kinde. München: DTV / Klett Cotta
- Piaget, J. (1959/1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett

- Searle, J.R. (²1986): Sprechakte. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Scheuerl, H. (1954/⁶⁻⁸1968): Das Spiel. Weinheim/Berlin: Beltz
- Scheuerl, H. (1975).: Theorien des Spiels, Bd. 2.
Weinheim/Basel: Beltz
- Schleiermacher, F. (1826/1975): Vorlesungsnachschriften -
Teilabdruck. In: Scheurl, H.: Theorien des Spiels.
Weinheim/Basel: Beltz, S.43-46
- Schwander, M.W. / Andersen, K. N. (2005): Spiel in der
Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Trapp, E.C. (1787/1975): Vom Unterricht. In: Campe, J.H.:
Allgemeine Revision des gesamten Schul- und
Erziehungswesen von einer Gesellschaft praktischer Erzieher.
Wien/Wolfenbüttel. Teilabdruck in: Scheurl, H.: Theorien des
Spiels. Weinheim/Basel: Beltz, S.24-26
- Van der Kooij, R. (1994): Pädagogik und Spiel. In: Roth,
L.(Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis.
München: Ehrenwirth, S.241-255
- Waelder, R. (1973): Die psychoanalytische Theorie des
Spieles. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München:
Piper, S. 81-93
- Weber, M. (1907/1982): R. Stammlers „Überwindung“ der
materialistischen Geschichtsauffassung. In: Ders.
Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen:
Mohr, S. 291-359
- Zulliger, H (1952).: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel.
Stuttgart: Klett