

Mark Weisshaupt

Die rituellen Strukturen des Spiels – Ihre Ambivalenz, ihre Bildungsrelevanz & ihre Verdrängung

In der Bildungssoziologie wird das Spiel bisher nicht systematisch unter einer kultursoziologischen Perspektive betrachtet, ebenso wenig wie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Ausnahmen aus dem Schnittbereich: u.a. Gebauer & Wulf 1998, Sutton-Smith 2008, Schäfer & Thompson 2014). Auch wo eine kultursoziologische Perspektive ansatzweise unternommen wurde (vgl. z.B. Gerster 2014), werden die erreichten Meilensteine kulturtheoretischer Studien zum Spiel zwar angeführt (u.a. Huizinga 2011, Caillois 1982, Pfaller 2002, Turner 2009). Jedoch werden die in diesen Werken beschriebenen rituellen Strukturen des Spiels zumeist nicht genau beleuchtet und begriffsstrategisch tendenziell sogar miniaturisiert. Es ist jedoch entscheidend, die schon von Huizinga eröffnete Perspektive auf die Verwandtschaft von Spiel und Ritual (vgl. Huizinga 2011, 29ff.) nicht nur als Metapher zu verstehen, sondern die in dieser Tradition entwickelten ethnologischen und philosophischen Werkzeuge bei der soziologischen Analyse von Spiel ernst zu nehmen.¹ Die vorliegende Untersuchung fokussiert hierbei als Datengrundlage v.a. auf die Stellung des Spiels in der deutschsprachigen Schweiz, um daraus weitergehende Schlussfolgerungen zu ziehen.

I.	EINLEITUNG: STELLUNG DES SPIELS IN DER SCHULE: INTEGRATION ODER GEGENBEGRIFF?	2
II.	DIE RHETORIK DES „FRÜHEN SPIELS“	4
III.	LIMINALES RITUAL UND LIMINOIDES SPIEL.....	6
IV.	LERNFELDER DES SPIELS.....	8
V.	GRENZEN DER FREIWILLIGKEIT UND DER BINDEnde ERNST DES SPIELS	13
VI.	DOUBLE-BIND, FEHLENDE ROLLENDISTANZ & POLICING THE BOUNDARIES.....	16
VII.	INTERPASSIVITÄT: DELEGATION VON SPIELRISIKO, -EMOTION UND -GESICHT	18
VIII.	SPIELBEWUSSTSEIN UND ANTI-SPIELRITUAL-KULT	22
IX.	ALTERNATIVEN, DIFFERENZ DER HINTERBÜHNE UND NISCHEN DES SPIELS IN DER KULTUR.....	27

¹ Riley (2005) wies bereits auf die verpassten Chancen hin, wenn die Soziologie in der Folge von Caillois nur den ersten Schritt tut, das Spiel und das Ritual in einen strukturellen Zusammenhang zu stellen, nur um dann im zweiten Schritt die religiösen Rituale als in einer Weise wesensungleich zum Spiel zu beschreiben (Caillois 1982, 212), was die eigenen soziologischen Absichten unterläuft. Mit Caillois muss man hier gegen Caillois argumentieren, und die strukturellen Ähnlichkeiten der Form analysieren, und dabei die alltagsintuitiven Bedeutungsunterschiede von Ritual und Spiel als Ergebnis historischer diskursiver Verschiebungen und sozialer Praxen perspektivieren, anstatt sie vorauszusetzen.

I. Einleitung: Stellung des Spiels in der Schule: Integration oder Gegenbegriff?

Kinder in der Schweiz werden in den meisten Kantonen seit 2007 mit 4 Jahren schulpflichtig. Sie kommen dann in den Kindergarten – aus deutscher Perspektive sind sie deshalb eher ‘spät dran’ im Kindergarten. Allerdings kommen sie damit zugleich schon in die Schule, denn der Kindergarten ist in der Schweiz bereits Teil der «Volksschule»; sie sind in dieser Hinsicht also zugleich ‘früh dran’ in der Schule. Seit 2007 wird die neue Einheit Kindergarten und Primarunterstufe (erste Grundschuljahre) übergreifend als «Zyklus 1» bezeichnet, die Altersstufen 4 bis 8 umgreifend. Darüber, was diese Einheit für Vor- und Nachteile bringt, wurde in Forschung und Gesellschaft viel diskutiert (vgl. SRF 2018). Ein Grund dafür besteht in der in den Zyklus eingebauten Grundspannung zwischen kindlicher Selbstsozialisation und schulischem Bildungsanspruch. Die Bedeutung des Spiels in diesem Kontext wird dabei mit bearbeitet.² Richtet man den Blick auf die Grundschule so zeigt sich, dass das Spiel als Interaktionsform dort empirisch eher selten vorkommt (Stamm 2014).³ Die Unterrichtsformen sind vielfach lehrpersonenzentriert, und die Kinder haben bereits vorwiegend eine spezifische Schülerrolle (Breidenstein 2006, Röhner 2009) inne, die Repertoires impliziert wie Stillsitzen, Zeichen der Aufmerksamkeit an die Lehrperson senden etc. (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). In einer eigenen Untersuchung in diesem Kontext erfassten wir die sozialen Rollen der Kinder im Kontext zweier Primarschulklassen und versuchten ihre interne Vernetzung mit Mitteln des Spiels zu erweitern (Weißhaupt & Campana 2015, 2016). Es wurde schnell deutlich, dass man die Schülerrollen nicht innerhalb des Unterrichtssettings der Fachstunden würde beeinflussen

² Als erweiterter Kontext: In der Schweiz, aber auch übergreifend in den westlichen Gesellschaften wird in den letzten Jahrzehnten ein quantitativer Spielschwund konstatiert, der mit allgemeineren Trends zur Verhäuslichung und Vereinzelung von Kindheit einher geht, mit der Zunahme von Medienkonsum in der Kindheit einerseits, und der Individualförderung von Kindern anstatt des Spiels «auf der Strasse» andererseits (Herzberg 2001, Gray 2011, Stamm 2014). Als weiterer Vergleichskontext: Z.B. in Deutschland ist der Kindergarten nicht Teil der Schule, was etwas weniger Spannung im Verhältnis von Spiel und Bildung bedeutet, wenngleich länderübergreifend «Frühförderung» auf der Bildungsagenda steht. Insgesamt stellt die deutschsprachige Schweiz umso mehr ein Brennglas für das allgemeine Spannungsfeld dar.

³ Wir behandeln hier alle Formen des Spiels: Regelspiele, Rollenspiele, und Formenkombinationen wie „Bewegungsspiel“ (mit Regeln und ggf. auch Rollen), „Fantasiespiel“ (Rollenspiel mit nicht-realem Setting), Gruppenspiel (Regelspiel mit vielen Teilnehmern) etc.

können bzw. dürfen. Der Zugang zu den Klassen, d.h. das Gatekeeping, ging von den Klassenlehrpersonen aus. Es ergab sich eine quasi-natürliche Fokussierung auf die Pausen zwischen den Stunden. Dort konnten die Rollen-Netzwerke der Kinder in ihrer Klassen-Peerkultur, jenseits des Unterrichts, untersucht, und in einer darauffolgenden Intervention, mit Spielformen in den Pausen, teilweise erweitert werden,⁴ was Belege für die Potenziale des Spiels deutlich machte und zugleich wichtige Hinweise auf die rituellen Strukturen von Spiel in dem ambivalenten Kontext der Schulkultur gab. Denn in der symbolischen Ordnung der Primarschule stellt sich das Spiel einerseits als das kulturell ‚andere‘ gegenüber der Interaktionsordnung des Unterrichts dar (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). Zugleich verweisen pädagogische Ansätze auf die Bedeutung des Spiels für das Lernen bzw. die Bildung (Heimlich 2015, Stamm 2014). Eine ambivalente Stellung des Spiels in der Schule lässt sich in einen längeren pädagogischen Diskurs einordnen: Einerseits wird schon in den Anfängen der Reformpädagogik die Nähe des Spiels zum Lernen gesehen. Einzelne Stimmen fordern gar, alles Lernen im Modus des Spiels stattfinden zu lassen (vgl. Heßdörfer 2018, 61). Jedoch soll hier das gegenteilige, versteckte pädagogische Motiv untersucht werden, nämlich das Spiel einzuhegen, es im Rahmen der Kultur der Schule zu domestizieren, und dabei seine wilderen, archaischeren Wurzeln abzustreifen bzw. zu ignorieren, und es zu reinigen, was mit einer begrifflichen Verharmlosung bzw. Miniaturisierung des Spielbegriffs einher geht.

Es soll im weiteren die These untersucht werden, dass es insbesondere Eigenarten des Spiels sind, die aus seinen rituellen Strukturen herrühren, die schlecht in die dominante Schulkultur der Primarstufe integriert werden, die aber auch schon im Kindergarten miniaturisiert werden: der problematische Einstieg in das Spiel, der affektive Überschuss, wenn der Einstieg gelingt, die Notwendigkeit, dass die Mitspielenden sich mit den inhaltlichen Elementen direkt und interaktiv vertraut machen und die Motive der Abwehr dagegen, die Eigensinnigkeit der Interaktionssysteme die im Spiel entstehen, und die Notwendigkeit, zeitweise die umgebende äußere Wirklichkeit teilweise zu ignorieren.

Wie stellt sich also das Verhältnis von Spiel und Ritual im realen Kontext des ersten Bildungszyklus dar? Welche Haltungen gegenüber dem Spiel zeigen sich in den pädagogischen Diskursen und der pädagogischen Praxis? Wie sind diese im Hinblick auf kulturell-

⁴ Es wurden z.B. Rollen wie die der unter ihresgleichen komplett Isolierten und ambivalente Rollen (wie die des Klassenclowns) konturiert.

gesellschaftliche Entwicklungslinien zu verstehen? Welche soziologischen und pädagogischen Schlussfolgerungen sind im Hinblick auf die rituelle Bedeutung des Spiels zu ziehen? Im nächsten Abschnitt wird die einhegende Rhetorik des „frühen Spiels“ herausgearbeitet. Anschließend werden relevante Strukturen des Rituals anhand des Ansatzes von Turner (2009) herausgearbeitet, was es auch erlaubt, die Miniaturisierung des Spiels in eine grobe gesellschaftliche Entwicklungslinie einzuordnen. Die Lernfelder des Spiels werden behandelt und die sozialen Praxen der Ordnung des Spiels in Kindergarten und Schule genauer untersucht. Dabei zeigen sich Wechselwirkungen eines Spielbewusstseins mit interpassiven Haltungen (Pfaller 2002) gegenüber dem Spiel, speziell im pädagogischen Feld und – erweitert – in der (postmodernen) Kultur.

II. Die Rhetorik des „frühen Spiels“

Das Motiv der Miniaturisierung des Spiels zeigt sich im pädagogischen Diskurs in einer Rhetorik des „frühen Spiels“, die sich vor allem in zwei Bereichen entfaltet, im Bereich der pädagogischen Entwicklungspsychologie und im Bereich der Lehrplanlogik (vgl. Weißhaupt & Campana 2014; Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). In Bereich der entwicklungspsychologischen Modelle wird bis heute auf breiter Ebene auf das Stufenmodell von Piaget (1969) rekurriert, das die kindliche Bildung in einer Abfolge von Entwicklungsphasen antizipiert und beobachtet. Dem entspricht eine Teleologie: Die Entwicklung des Kindes geht (im Modell unabhängig von sozialen Kontexten) von der frühen „egozentrischen“ Spielstufe zu den späteren „dezentrierten“ Lernstufen über⁵ – wenn etwas gelernt wird, dann per Definition also nicht beim Spiel. Es zeigt sich eine unterschwellige Spielfeindlichkeit, denn in Piagets Begriff ist eine Bergwöhnung der mit dem Spiel assoziierten Lust eingeschrieben, die rhetorisch in Kontrast zur Anstrengung beim Lernen gesetzt wird.⁶ Diese Begriffsfindung, als dominante

⁵ Piaget geht dabei von einer generellen Abfolge verschiedener Spielformen aus (u.a. Symbolspiel, Regelspiel), wodurch man diagnostisch ein ‚Zurückbleiben‘ oder ‚Voranschreiten‘ der kindlichen Entwicklung entlang der feststehenden Formen verfolgen kann (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). Begrifflich ist das Spiel in diesem Modell der Assimilierung zugeordnet, der Unterwerfung der Wirklichkeit unter die mentalen Schemata beim Spiel. D.h. beim Spiel wird wiederholt, was an Denk-Schemata schon vorhanden ist, und nichts Neues gelernt. Lernen hingegen sei Akkommodation, die Anpassung der mentalen Schemata an die Wirklichkeit.

⁶ Dies ist empirisch nicht haltbar. Beim Spiel strengt man sich tatsächlich regelmäßig an, wobei Cortisol, das Stresshormon, ausgeschüttet wird, aber die intrinsische Motivation hält den Spielenden zugleich fokussiert (vgl. Berns 2006).

pädagogische, steht dabei im Gegensatz zu einer soziologisch informierten Begriffstradition, in der das Spiel durch verinnerlichte Perspektiven anderer entwickelt wird (Mead 2005).⁷ Nun könnte man leichthin konstatieren, dass Piagets Modell in mehreren Hinsichten veraltet ist (vgl. Goncu 2010). Jedoch findet es eine unterschwellige Fortsetzung im Bereich des Lehrplans (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a), was für die gesamte Stellung des Spiels in den schulischen Institutionen folgewirksam ist. Im oben genannten, in den 2000ern neu begründeten „Zyklus 1“ wurde der Kindergarten und die ersten Jahre der Grundschule auch auf Lehrplanebene zusammengebracht, was zunächst einer Aufwertung des Spiels zu entsprechen scheint, welches zuvor mit den Kindergartenjahren assoziiert gewesen war. Das Spiel soll nun als ein „privilegiertes Lernmodus“ (Hauser 2005) junger Kinder über den Kindergarten hinaus auch in der Primarschule wahrgenommen und v.a. für überfachliche Lernbereiche und „entwicklungsorientierte Zugänge“ genutzt werden (vgl. Lehrplan 21, Schwerpunkte 1. Zyklus). Es soll dabei allerdings zusehends durch „systematisches“ und fachliches Lernen ersetzt werden.⁸ Die inhärente, aber nicht explizierte Teleologie dabei ist: Je früher das Spiel aus einem kindlichen Interaktionsrepertoire verschwindet, desto weiter ist dessen Entwicklung im Lehrplan und auch seine persönliche Entwicklung, was zusätzlich durch eine Rhetorik der Beschleunigung und des Zeitdrucks seit dem PISA-Diskurs in den 2000ern verstärkt wurde (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). Diese implizite Logik unterläuft die scheinbare Aufwertung des Spiels im neuen Lehrplan 21 fundamental, was die ambivalente Stellung des Spiels in der Pädagogik auf der diskursiven Ebene aufzeigt, wo ein Fortwirken des teleologischen Modells Piagets sichtbar wird. In der Ausbildung der Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz werden, dies auf hochschulcurricularer Ebene fortsetzend, auch fortschreitend weniger Module zum Thema des

⁷ Auch beim Modell Wygotskis (1980), als Ausgangspunkt jüngerer konstruktivistischer Modelle in der Pädagogik, macht der primäre soziale Spiegel das Individuum und dessen egoistische Zielverfolgung erst möglich, während im Modell Piagets (1969) sich ein vermeintlich primär egozentrisches Kind erst zur Sozialität entwickeln muss. Schemata sind bei Wygotski und bei den soziologischen Modellen objektive, soziale und kulturelle Werkzeuge, auch und gerade beim Spiel. Diese Autoren hintergehen so die Entgegensetzung von mentalen und damit vermeintlich unwirklichen Schemata und äußeren, „realen“ Schemata.

⁸ Bei unserer Analyse dieser Rhetorik zeigte sich, dass die genannten Begriffe auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, die keine Teleologie aufweisen müssten (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). Zum einen wird in der Schweiz auch schon im Kindergarten teilweise fachlich gelernt (1. Ebene: fachlich vs. überfachlich), zum anderen wird man auch bei älteren Kindern von einer weitergehenden Entwicklung der geistigen Werkzeuge ausgehen müssen, denn diese hört nicht am Ende des 1. Zyklus auf (2. Ebene: Entwicklung des Kindes).

kindlichen Spiels angeboten und durch Fachdidaktiken ersetzt, die den schulfachspezifischen Zugang zu einem Thema herausarbeiten, unter Umgehung eines spielbezogenen Zugangs. Diese Widersprüche und Ambivalenzen werden kulturell erst verstehbar, wenn man die Verwandtschaft von Spiel und Ritual vergegenwärtigt.

III. Liminales Ritual und liminoides Spiel

Die soziale Verortung des Spiels soll zunächst in eine grobe gesellschaftliche Entwicklungslinie eingeordnet werden. Victor Turner (2009) verdichtete und verallgemeinerte seine ethnographischen Forschungen, wesentliche Elemente von Gennep (1999) aufnehmend, zu einer idealtypischen Phasenstruktur für Rituale. In der ersten Phase (Abtrennung) lösen sich nach Turner die Initianden vom bisherigen Status im Alltag. Sie streifen die bisherigen sozialen Positionen und Rollen ab. In der zweiten, der liminalen Phase (Umwandlung) erleben sie eine *Communitas*, d.h. eine Gemeinschaft der nun Gleichen, die zugleich eine Zeit der Ambivalenz gegenüber bisherigen Normen, Rollen und Werten sowie der Prüfungen darstellt. In der dritten und letzten Phase (Angliederung), kehrt man aus dem Ritual zurück in den Alltag, mit neuer sozialer Position (Turner 2009, 34ff.).

Im Ritual – und in der Folge abgemildert auch im Spiel – kennzeichnet Turner die mittlere, zweiten Phase (42f.), mit einer „Anti-Struktur“, die ein ambivalentes Verhältnis zur umgebenden Gesellschaft mit sich bringt. Die Ritualinitianden treten für eine Zeit gemeinsam aus dem normalen Bereich der Ordnung in einen Interaktionsmodus, wo ihnen erlaubt bzw. sogar von ihnen erwartet wird, dass sie die üblichen Normen verletzen, d.h. über die Stränge schlagen, dass sie jenseits der alltäglichen Rollenerwartungen die Elemente der Kultur teilweise umkehren (in Formen von karnevalistischen Riten), dass der Respekt vor den Älteren dabei verworfen und Ordnung und Hierarchie hinterfragt werden, dass teilweise rauschhaft gefeiert wird und kreative Rekombinationen der außerhalb des Rituals geordnet erscheinenden Elemente der Kultur ausprobiert werden. Es liegt eine Ambivalenz in dieser überbordenden Anti-Struktur, da nicht ohne weiteres auszumachen ist, aus welcher Perspektive diese als produktiv bzw. funktional für die Kulturen, die sie ermöglichen angesehen werden, oder inwiefern sie als destruktiv bzw. dysfunktional betrachtet werden bzw. betrachtet werden können.⁹ Die Älteren

⁹ Turner legt hier eine mögliche Produktivität der Dysfunktionalität nahe, wie sie für Rituale der Überschreitung auch bei Geertz (1987) beobachtet wurden. Turners Beschreibung der

der Gemeinschaft halten die Novizen teilweise zu diesen Überschreitungen an, teilweise triezzen sie sie aber auch in der Zeit des Rituals mit scheinbar unnötigen Aufgaben und Strafen (Turner 2009, 64).

Für das Spiel als Interaktionsform sind diese Unterscheidungen insbesondere relevant, da Turner das Spiel in modernen Gesellschaften als ein Residuum archaischer Rituale kennzeichnet. Er bettet die von ihm gesehenen strukturellen Parallelen von Ritual und Spiel in eine „soziogenetische“ Achse (Turner 2009, 47). Im Ritual archaischer und agrarischer Gesellschaften sei Spiel und Ernst, Spiel und Arbeit noch ununterscheidbar verwoben gewesen. In modernen Gesellschaften, die Freizeit von Arbeitszeit schieden, würde das ludische Element, das schon archaischen Ritualen innewohne, z.B. in Sakralspielen, Mythen, Rätseln oder „Scheinordalen“ (Turner 2009, 48), nun aber noch deutlicher sichtbar, im frei gesetzten Spiel. Es ergibt sich jedoch ein entscheidender Unterschied in der modernen sozialen Einbettung, genauer: Entbettung der Spielrituale. Spiel und andere „Gattungen“ bzw. Interaktionsformen des „Müßigganges“ (wie Freizeit, Hobbies, Kunstrezeption etc., Turner 2009, 48) seien nicht mehr zentral in gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Es werden keine klaren Statusübergänge bzw. Lebenslaufwendepunkte mit den modernen Mußegattungen markiert, im Gegensatz zu archaischen Gemeinschaften, wo Status fest mit dem Durchlaufen kollektiv verbindlicher Rituale verbunden war. Mußegattungen sind stattdessen frei gehaltene Orte und Zeiten in der funktional differenzierten Gesellschaft.¹⁰ Turner sieht in modernen Mußegattungen wie dem Spiel zugleich auch die Freiwilligkeit hervortreten: Rituale seien von Pflicht geprägt, Spiele von Wahl, die keinen primär extrinsischen, funktionalen Zwecken dienen. Insgesamt unterscheidet Turner so zwischen den „liminalen“ archaischen Ritualen und den „liminoiden“ modernen Mußegattungen. Die Letzteren stünden dabei aber, wie zuvor die abgrenzten Ritualräume- und

Communitas im Spielritual wurde auch als teilweise als Idealisierung bzw. als im Detail historisch ungenau kritisiert (vgl. Bräunlein 2012, 49ff). Da es um langfristige Verschiebungen im Diskurs und in der Praxis der Handhabung von Spiel geht, soll hier jedoch die Turner'sche Vergleichsfolie des Rituals für die kontrastierenden Erkenntnisabsichten der vorliegenden Untersuchung mit der Einschränkung eines Idealtypus dienen.

¹⁰ Man kann ergänzen: In der systemtheoretischen Beschreibung schweben Interaktionsformen unter Anwesenden (Kieserling 1999) in der modernen Gesellschaft generell freier, lose gekoppelt zwischen bzw. neben den starken Strukturen der Funktionssysteme. Modernisierung wird von Luhmann nicht zuletzt beschrieben als Bedeutungsverlust der Interaktionssysteme unter Anwesenden zugunsten der Kommunikation ganzer Funktionssysteme, die vor allem per Distanzmedien funktionieren.

-zeiten, in Distanz zu den Regeln und Rollen der alltäglichen umgebenden Gesellschaft. Generell ermöglichen, so Turner, die modernen liminoiden Gemeinschaften einen noch ausgeprägter antistrukturellen, kreativen Modus als die liminalen zuvor, einen Modus, welcher Innovationen in die Gesellschaft zurückspiele (Turner 2009, 42).¹¹ Turner beschreibt hierbei historisch komplexe Transformationen: Vor allem die protestantische Ethik habe in die neuen, eigentlich ludischen, Mußbegattungen wiederum Berufungsvorstellungen einziehen lassen, die das spielerische Element wiederum rationalisieren und professionalisieren, parallel zur allgemeinen protestantischen Neu-Sakralisierung der Berufspflichten (Turner 2009, 59). Hierbei bleibe ein moralischer Vorbehalt gegenüber dem Spiel bis heute hängen. „Obwohl das Spiel beinahe respektabel geworden ist, ist es immer noch etwas, dem wir uns ... ‘hingeben’, eine Form moralischer Laxheit...“ (Turner 2009, 60).¹²

IV. Lernfelder des Spiels

Grundlegende Merkmale des Rituals wurden schon von Sutton-Smith (2008), Turner folgend, auch beim Spiel identifiziert, nicht zuletzt die Anti-Struktur, was Turner dann wiederum auf rituelle Gegebenheiten rückübertrug (Turner 2009, 40). Aber genauer als dies bei Turner und Sutton-Smith herausgearbeitet wird, soll hier die Drei-Phasen-Struktur des Rituals auch beim Spiel identifiziert werden: Zuerst das schwierige Ablegen der vorigen Alltagsrollen der Spielenden und das Zusammenkommen in einer separierten, zeitlich begrenzten Gemeinschaft bei gleichzeitiger Einstimmung auf einen gemeinsamen Handlungsrahmen mit eigenen Abläufen und Zielen. Hierbei werden neue Rollen und Regeln konstituiert und beim Erlernen

¹¹ Turner verweist, neben den Mußbegattungen Kunst und Spiel, auf Arenen experimenteller Gemeinschaften in spezialisierten, institutionell abgegrenzten Räumen, auch innerhalb der Funktionsbereiche der Politik, der Wissenschaft und der Kunst. Die Kategorie des Liminoiden ist bei Turner selbst teilweise widersprüchlich und unscharf und ist in der Turner-Rezeption auch eher vernachlässigt worden (Fischer-Lichte 2009, vii ff.). Dies hängt auch an dem oszillierenden Phänomen: Liminoid sei die in kleinen Gruppen interaktiv, fluide und kreativ werdende Kommunikation. Jedoch wird auch die Institutionalisierung solch eigentlich antistruktureller Kommunikation in und zwischen den Funktionssystemen der Gesellschaft als liminoid beschrieben (vgl. Webers Problem des rationalisierten Charismas).

¹² Als Gegenbegriffe zum Spiel legen sich deshalb die Begriffe „Ernst“, „Arbeit“, „Wahrheit“, „Wirklichkeit“ nahe, als seien dem Spiel entgegengesetzt, wobei sie den „heiligen Ernst des Spiels“ (Huizinga 2011), die Anstrengung im Spiel und die dortige Erzeugung neuer sozialer Wirklichkeiten begrifflich unsichtbar machen, die jedoch eng mit dem Spielritual verbunden sind (Zu Gegenbegriffen zum Spiel vgl. auch Ganguin 2010, 38ff).

dieser werden die Fähigkeiten der Spielenden erprobt, bevor sie wieder in den Alltag zurückkehren.

In der Pädagogik wird die angstgetriebene *spezifische Exploration*, d.h. die Erforschung und das Sich mit neuen Objekten vertraut machen vor dem Spieleintritt (Hutt 1970), unterschieden von der *diversiven Exploration*, bei der neue Variationen des Objektgebrauchs im Spiel lustvoll vollzogen werden. Jenseits der Objekte werden jedoch auch die Rollen und Regeln im Spiel exploriert, was in der Pädagogik oft übersehen wird (Weißhaupt & Hildebrandt 2020), und welche wiederum mit den Themen des Spiels verknüpft sind, die bei der Exploration handelnd erlernt werden (Weißhaupt & Reimer 2016). Die Spielenden sind, hat das Spielritual erst einmal erfolgreich begonnen, sozial und intrinsisch auf die Spielwirklichkeit eingestellt, die interaktiv mit den Mitspielenden und den Spielgegenständen erzeugt wird.¹³ In der Ungewissheit des inneren Spielverlaufs probieren die Spielenden u.a. die Handhabung des eigenen Körpers, Taktiken, Rollen, Strategien, Verwendungen von Materialien (im Konstruktionspiel), mit bestimmten spielinternen Zielen. Die vielen Fehler, die sie dabei handelnd machen, werden meist schnell im Spielverlauf als solche für die Spielenden transparent (Instant Feedback), so dass die Spielenden in kürzerer Zeit potenziell viele der spielthematisch umgesetzten Gesetzmäßigkeiten und Wechselwirkungen lernen können.¹⁴ Die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1980) wird dadurch bestimmt, welche Fähigkeiten davon in einer Spielinteraktion gerade angestrengt fokussiert werden müssen, wobei die Herausforderungen gerade schwierig genug sein müssen, um nicht zu überfordern und nicht zu leicht, um nicht zu

¹³ Ein Grund für die starke Lernwirksamkeit von Spielen ist die *time-on-task*, d.h. es gibt weniger wandernde Aufmerksamkeit der Spielenden – sie sind auf den Gegenstand länger fokussiert als bei Tätigkeiten, die extrinsisch motiviert sind. Bei Letzteren suchen die Beteiligten oft nach interessanteren Foki, d.h. sie lassen sich ablenken (Stebler et al. 2013).

¹⁴ Man kann dabei solch komplexe Gesetzmäßigkeiten wie die von Angebot und Nachfrage in einem Markt erfahren (Monopoly, Siedler von Catan), die in einem Spielregelwerk und der dazugehörigen Spielinteraktion modelliert werden, wobei jeweils auf spezifische, dem motivierenden Spielfluss zuträgliche Weise, Komplexität reduziert wird (Heßdörfer 2018). Solche „systemischen“ Spiele kann man unterscheiden von Spielen, wo grundlegendere Kompetenzen angewandt und geübt werden müssen, um erfolgreich zu sein, wie z.B. in Halli Galli, wo schnelles Erkennen von Summen in Bildkarten und motorisches Reagieren (auf die Glocke schlagen) erforderlich ist. Zumeist sind bestimmte Kompetenzbereiche fokussiert, wie Feinmotorik (Mikado), oder Arbeitsgedächtnis (Ich packe meinen Koffer), oder Bluffen (Mäxle), uvm. Immer wird jedoch eine Mehrzahl von Fähigkeiten in einem Spiel zugleich zum Einsatz kommen, seien diese sach-/fachbezogen oder fachübergreifend transversal.

langweilen (vgl. Heckhausen 1973), so dass in intrinsisch motivierten Durchläufen die Stärkung dieser fokussierten Fähigkeiten erfolgt, und sie schrittweise zugunsten anderer, höherstufiger Fähigkeiten in den Hintergrund des habituellen Könnens treten. Eine nachhaltige Lernwirksamkeit ist beim Spiel in breiten Bereichen nachgewiesen (Siraj-Blatchford 2009; Leuchter 2013; Lillard et al. 2013; Pyle et al. 2017), auch im Vergleich mit anderen Lernformen.¹⁵ Diese potenziell auch für den pädagogischen Diskurs sichtbaren, fähigkeitsbezogenen Lernfelder des Spiels sind im Spielritual jedoch besonders akzentuiert durch die wenig beachtete, besondere Einstellung der Spielenden: Lernende haben im Spiel gegenüber der üblichen Vermittlung im Unterricht ein anderes, direkteres Verhältnis zum Gegenstand des Lernens, das auf Selbsttätigkeit und Erfahrung beruht. Z.B. werden die mentalen Schemata und Modelle über physikalische Zusammenhänge im Konstruktionsspiel mit u.a. Bauklötzen implizit angewandt, und nach dem Zusammenfallen der Konstruktion und einem neuen Versuch durch neue mentale Modelle ersetzt (warum bricht das Gebilde zusammen, wie hält es besser zusammen).¹⁶ Auch der eigene Anteil an der sozialen Konstruktion, der eigenen rollen- bzw. regelhaften Bezugnahme auf den Gegenstand wird den Spielenden potenziell bewusst, reflektiert und potenziell erweiterbar. Die Spielgemeinschaft kann z.B. im Regelspiel souverän über die Regeln und Rollen des Spiels verhandeln und sich verständigen, diese nach Bedarf zu ändern.¹⁷ Die wirklichkeitserzeugende Wirkung von sprachlichen Handlungen ist wiederum für das fiktive Rollenspiel konstitutiv, da man entgegen der das Spiel umgebenden sozialen Wirklichkeit eine andere Wirklichkeit kommunikativ herstellt und aufrechterhält (Andresen 2002). In dieser Spielform halten mehrere Beteiligte stark mehrdeutige bis auseinander laufende Deutungen des Spielkontextes kommunikativ latent, um dann performativ im- oder explizit auf ein die Szene weiterführendes Deutungsangebot einzuschwenken, das sozial geschmeidig Anschluss ermöglicht – ein Lernfeld für Ambiguitätstoleranz, Rahmen- und

¹⁵ Z.B. hat Margrit Stamm (2005) in einer Längsschnittstudie über 13 Jahre den Schulerfolg von Kindern untersucht. Kinder, welche schon früh intensiv spielten, zeigten in späteren Klassen mehr Leistung als Kinder, welche eher selten spielten und früh eher zum Rechnen und Schreiben gedrängt wurden.

¹⁶ Wenn ein neues gedankliches Modell beim Kind auftaucht, kann dies erprobt werden: Z.B. die Theorie: "je mehr Kurven in der Murelbahn, desto schneller rollt die Kugel" kann mit einer neu konstruierten Bahn erprobt und als unrichtig erkannt werden.

¹⁷ Der Terminus „Hausregeln“ bringt dies auf den Begriff. Am Beispiel-Klassiker Monopoly: Die Höhe des Einkommens bei Lauf über Start, das Sammeln der Steuern und Gebühren auf Frei Parken etc. werden je nach Spielgemeinschaft anders gehandhabt.

Rahmungskompetenz, interaktive eigene Wendungen der Situation, insgesamt für performative Kompetenzen im Hinblick auf die Erzeugung, Deutung und Anschlussfähigkeit sozialer Systeme (Weißhaupt et al. 2019). Es werden Geltungsansprüche in einer Als-ob Einstellung explizit oder implizit verhandelt (was darf der Polizist, welche Rollen gelten in der Familieninteraktion, ...).¹⁸

Kulturtheoretisch bedeutsam ist, dass beim Spiel oft uneindeutig wird, ob die Tradierung bzw. Affirmation des jeweils im Spiel thematisierten, bestehenden Symbolbestandes im Vordergrund steht oder dessen Subversion. Die Regeln und Rollen im Spiel begrenzen und entgrenzen zugleich.¹⁹ Riley (2005) legt in Anschluss an Caillois (1982) nahe, dass Subversion, Rekombination und kreativ Neues dem Spiel entspringt, und folgt in dieser Hinsicht der Perspektive Turners. Am Beispiel Monopoly: Das Spiel kann gelesen werden als direktes Lernprogramm des Kapitalismus für die Spielenden, aber auch im Gegenteil – als Subversion, denn es macht die monopolistische Seite des Kapitalismus deutlich erfahrbar: Es gewinnt, wer als Monopolist alle anderen wirtschaftlicher Expansionsmöglichkeiten beraubt und sie so in den finanziellen Ruin führt. Man kann, als dritte Möglichkeit neben Affirmation und Subversion, das Spiel aber auch als Folie der kulturellen Evolution lesen: Argumente für das „Grundeinkommen“ in der Gesellschaft werden u.a. mit dem Bild des über Start Laufens beim Monopoly

¹⁸ Dies ist teilweise anschließbar an das in der Pädagogik rezipierte soziologische Modell Meads (2005): Er beschreibt die identitätswirksame Verinnerlichung von Reaktionen signifikanter Anderer (im Play) und der jeweils geltenden generalisierten Anderen (im Game). Diese verinnerlichten Instanzen werden im Denken verarbeitet und führen zu neuen, erweiterten Kommunikations- und Handlungsentwürfen. Die verinnerlichten Rollen der anderen sind von Mead selbst auch auf gegenständliche Objekte erweitert worden, deren jeweilige Eigenschaften und Wechselwirkungen im Denken ebenso verarbeitet werden können.

¹⁹ Hier findet man bei dem von der Pädagogik rezipierten Mead weniger Anhaltspunkte als bei den anderen hier verhandelten Kulturtheoretikern. Man könnte Meads Modell in Richtung der hier fokussierten rituellen Strukturen erweitern, indem man den Begriff des Play so deutet, dass die Maske (des anderen, der eigenen Rolle oder des Gegenstandes) im Spiel beim Play im Übergang zur mittleren Phase des Spielrituals äußerlich aufgesetzt und innerlich verarbeitet wird (spezifische Exploration), bevor dann im (bei Mead v.a. wettbewerblich beschriebenen) Game in gemeinsamer Abstimmung mit den anderen Ritualteilnehmenden die Anwendung dieser Rollen erweitert wird (diversive Exploration als Erweiterungen des generalisierten Anderen). Die Widerständigkeit und das zugleich Überbordende des rituellen Modus des Spiels wird von Mead jedoch nicht gesehen, weshalb er hier nicht zentral betrachtet wird.

kontextualisiert, im Sinne: Nur mit Grundeinkommen könne man am großen Spiel der Marktwirtschaft überhaupt teilnehmen.²⁰

Alles zusammen, der überbordende rituelle Modus der Spielenden gegenüber dem symbolischen Bestand und der erfahrungsbasierte und zugleich durchschauende Bezug auf die Spielgegenstände ergeben das besondere Potenzial des Spiels für die Bildung. Bei diesen Beispielen wird auch klar, dass im Spiel nicht, wie Piaget (1969) hypostasierte, generell Assimilation der Welt an das Spiel stattfindet. Es findet eine verfeinernde Wechselwirkung von mental-sozialen Denkmodellen bei der Handhabung der Grenze von Spielwirklichkeit und der Wirklichkeit außerhalb des Spiels durch die Spielenden statt. Dies alles entspricht strukturell dem Moment im Übergangsritual Turners, wenn die Initianden die Regeln und Rollen der Gesellschaft überschreiten, was ein Spiel *mit* der Kultur bedeutet. Sutton-Smith (2001, 147ff) spricht auch von Playfulness und Metaplay, die dann gegeben seien, wenn man nicht nur innerhalb der Spielrahmen, sondern auch mit den Spielrahmen spiele. Kultur selbst ist ein Symbolspiel, und wird nicht, wie Piaget (1973) meinte, durch dessen Überwindung in der kindlichen Entwicklung erreicht. Bildung, als die Bewusstwerdung der selbst geführten Lenkung des eigenen Lernens im Lebenslauf, hat bei dem Mitgestalten und zugleich Mitgerissen-Werden in den Spielwelten und -ritualen einen zentralen Ansatzpunkt.

Im Spiel wird der Moment der Findung von neuem Status, von bestimmten Rollen und Regeln, die bei Turner erst am Ende des Rituals stehen, jedoch teilweise schon in die Mitte des Spielrituals gezogen, was darauf hindeutet, dass die Übertretung, der Überschuss gegenüber der umgebenden Wirklichkeit durch die innere Formung im Spiel gegenüber dem Ritual reduziert ist. Aus dem Spiel treten die Spielenden dann auch nicht mit einem neuen formalen sozialen Status (es bleibt liminoid), jedoch kann der informelle soziale Status von Spielenden untereinander, durch den Spielverlauf wachsen oder leiden, und es können soziale Netzwerke jenseits des Spiels teilweise transformiert werden bzw. neu entstehen, was identitätswirksame Folgen haben kann, wie in unserer Studie an der Primarschule gezeigt (Weißhaupt & Campana 2015, 2016). Die Spielenden treten zudem, mit je nach Verlauf mehr oder weniger erweiterten Fähigkeiten in verschiedensten Bereichen in den Alltag zurück.²¹ Dies könnte durch die

²⁰ So z.B. <https://www.businessinsider.de/wirtschaft/dm-gruender-goetz-werner-grundeinkommen-befeuert-das-spiel-wie-beim-monopoly-2018-1/> abgerufen 20.11.2021

²¹ Es stellt sich die Frage, inwieweit „alle Spiele“ generell diesem Drei-Schritt folgen. Die Bestimmung des Spiels im vorliegenden Beitrag, u.a. Teile von Huizingas, Pfallers und

pädagogische Begleitung potenziell wesentlich unterstützt bzw. ermöglicht werden, was jedoch nur eingeschränkt gelingt. Oft werden die Lehrpersonen von der Unterstützung von spielerischen und eigensinnigen Zugängen zu fachdisziplinären Themen dadurch abgehalten, weil sie, auch durch die fachdidaktische Ausbildung bedingt, Angst vor „Fehlvorstellungen“ oder „Fehlkonzepten“ haben, d.h. Angst davor, dass bei den Kindern gedankliche Schemata und Modelle gelernt oder verstärkt werden, die nicht dem fachdidaktisch antizipierten Aufbau der „richtigen“ Schemata je Fach und Alter entsprechen.²²

V. Grenzen der Freiwilligkeit und der bindende Ernst des Spiels

Im pädagogischen Diskurs gibt es eine lange Tradition der Ambivalenz gegenüber dem Spiel (vgl. Krappmann 1999, Weißhaupt & Hildebrandt 2020). Die Bandbreite reicht von Piagets Spielabwertung bis hin zu romantisch-schwärmerischen Äußerungen dahingehend, dass die funktionale Trennung der Schule vom sonstigen Leben vermittels des Spiels aufzuheben sei (vgl. Heßdörfer 2018), oder im Gegenteil zur Forderung, man müsse das Spiel vor seiner

Turners Charakterisierungen des Spiels vereinigend, umfasst sehr weit auseinander liegende Phänomene, wie ein Fußballspiel und das Spiel des Kleinkindes, welches aus Klötzen einen Turm baut oder gar Blockflöte spielt. Es umfasst sie aber nur insoweit, als eine spezifische Differenz gegenüber der jeweiligen Umwelt für die Spielenden, sowohl in der inneren kognitiv-emotionalen Beteiligung am quasi-rituellen Verlauf, als auch in einer äußerlichen interaktionellen Eigenständigkeit aufrechterhalten wird. Insofern gelten hier sehr unterschiedliche Erscheinungen als Spiel, im Sinne Wittgensteins Familienähnlichkeit, aber zugleich wird ein alle verbindendes spezifisches Welt- bzw. Umweltverhältnis vorausgesetzt, das sich jeweils fallweise in den einzelnen Spielerinnen und Spielern realisiert, und das durch Haltungen und Praktiken der Interpassivität auch graduell relativiert wird (hierzu im Weiteren). Andere Merkmale des Rituals (nach Stollberg-Rilinger 2019) finden sich ebenfalls (v.a. in liminoider Form) beim Spiel: das Merkmal der Standardisierung/Wiederholung findet sich bei der Wiederholung von Spielregeln und -rollen, während die Ritualmerkmale Performativität, Symbolizität, Strukturierung der Gemeinschaft und der Aufführungscharakter sich in der liminoiden Form des Spiels v.a. auf die Strukturbildung von Spiel- oder Freundschaftsquaden auswirkt, der soziale Status der Spielenden v.a. dort im begrenzten Umfang vom Spiel betroffen sein kann und die Aufführung nur begrenzt externe Zuschauer anzieht, sie aber auch nur begrenzt benötigt.

²² Die Lehrpersonen ignorieren hierbei jedoch oft erkenntnistheoretische Grundlagen, die *für* eine Betonung der Vorläufigkeit von Modellen spricht, die auch abhängig von der Konstruktion der Erkenntnisinstrumente sind, und für die produktive Bedeutung der Herausarbeitung von (Fehl-)Hypothesen, die falsifiziert, spezifiziert oder generalisiert werden – ggf. auch bei kindlicher Erforschung aus dem Spiel heraus, mit leiblichen Erfahrungsanteilen, was wissenschaftspropädeutisch nachhaltiger wäre als eine stets eng geführte Begleitung auf das immer schon feststehende Ziel hin (Hildebrandt & Weisshaupt 2018b).

Funktionalisierung in der Schule schützen (Wegner-Spöhring 2011). Diesen Diskurs kann man auch auf romantische Wurzeln der Kindheitspädagogik zurückführen (Baader 2004). Mit Rousseau wurden Kinder als Unschuldige, vor der harten Welt zu Schützende in den Blick gerückt. Teilweise in diesem Geist wurden auch die Kindergärten institutionalisiert, als Schutzräume der in der Romantik neu entdeckten Kindheit und der kindlichen Entwicklung als gesondertem Bereich des Lebens.²³ Entscheidend für die Stellung des Spiels wurde, dass im Zuge der Pädagogisierung der Kindheit die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der Wahrnehmung des Spiels dadurch gelöst wurde, indem es von archaischen Elementen tendenziell gesäubert wurde. Die herausgearbeitete Rhetorik des „frühen Spiels“ fügt sich in einen insgesamt begriffsbereinigenden Diskurs.

Huizinga hatte mit *Homo Ludens* (2011) schon früh eine kulturtheoretische Bestimmung des Spiels geleistet. Er hatte das Spiel als basale Operation der Kultur schlechthin herausgearbeitet, noch grundlegender als religiöse und sonstige Rituale. „Der Kult propft sich auf das Spiel auf, das Spielen aber war (...) das Primäre“ (Huizinga 2011, 25). Damit ist die Wesenverwandtschaft von Spiel und Ritual nicht nur als eine äußere Ähnlichkeit, sondern durch Gleichursprünglichkeit in der basalen Form des Spiels begründet: Es wird, nach Huizinga, eine Grenze in Zeit und Raum gezogen, und innerhalb dieses begrenzten magischen Zirkels gelten andere, spezifische Regeln und Rollen. Der damit verbundene „heilige Ernst“ (Huizinga 2011, 27) des Spiels besteht in einem Überschuss des Affekts: Beim Spiel, bei dem es im Prozess per Definition „offiziell“ um nichts geht (jedenfalls um nichts dem Spiels Äußerliches, es ist liminoid bestimmt), geht es doch plötzlich um alles (als wäre es liminal). Die Gemüter erhitzen sich – Lachen & Frotzeln, Lustgewinn, Spannung, Hoffnung & Enttäuschung, Triumph, Trauer, Hohn, archaische Schadenfreude und kollektive Wallung aller Art werden im Spiel gelöst bzw. ausgelöst. Huizinga legt nahe, dass gerade durch die Freistellung des Spiels nach Außen es Affekte nach Innen anziehen kann, dass es die fetischhafte Qualität besitzt, im Kleinen das Große erfahrbar zu machen. Z.B. im Würfelwurf steckt eine Miniatur des Orakels: Sind die Götter bzw. das Schicksal mir gewogen? Die Antwort ist im nächsten Würfelwurf

²³ Diese Trennung von der erwachsenen Welt wurde u.a. in der Ariès-Debatte kritisiert, der die „Erfindung der Kindheit“ (Ariès 2014) und der damit verbundenen schulischen Räume und Zwangszeiten der Schulpflicht als Beraubung der Freiheit der Kinder und Vorenthaltung ihrer Anteilnahme an der erwachsenen Welt beschrieb.

erfahrbar.²⁴ Diese von Huizinga und Turner gekennzeichneten archaischen Strukturen kommen in aktuellen Definitionen des Spiels nicht vor (Weißhaupt & Hildebrandt 2020). Weitere Begriffsreinigungen kann man bezüglich der Freiwilligkeit des Spiels identifizieren. Denn was in der Pädagogik regelmäßig als ein Merkmal des Spiels ins Feld geführt wird ist die „Freiwilligkeit“ (Heimlich 2015, Hauser 2013), bei Turner betont gegenüber der „Pflicht“ zum Ritual (Turner 2009). Es wird jedoch viel mehr Grau als Schwarzweiß sichtbar, wenn der Blick auf das Spiel in konkreten sozialen Praxen gerichtet wird, wenn Kinder innerhalb des engen sozialen Kontextes der willkürlich zusammengefassten Klassenverbände auf Interaktionsangebote und soziale Spiegelung in den ausgedehnten obligatorischen Verweilzeiten angewiesen sind. Viele Spiele wird man mitspielen müssen. Hat das Spiel einmal begonnen, zeigt sich der soziale Zwang zum regulären bzw. in der Gruppe etablierten Ende des Spiels weiter „mitspielen“ als eine – je nach Spielverlauf – mitunter unangenehme soziale Tatsache. Die sogenannte „Freispiel“-Zeit stellt im Kindergarten eine (tlw. curricular und nicht zuletzt traditionell verankerte) Zeitphase an einem typischen Kindergartenmorgen dar, während der die Kinder offiziell mehr oder weniger frei entscheiden sollen, was, mit welchen Materialien und mit wem sie spielen wollen (Weißhaupt et al. 2019). Tatsächlich werden Spiele den Kindern oft nahegelegt oder gar beauftragt – Lehrpersonen teilen Kinder dort sehr oft in Kleingruppen und einem Spielbereich mit bestimmten Materialien („Familienecke“, Regelspielregal, ...) zu (Campana & Reinhardt 2019). All dies, die innere und die äußere Verbindlichkeit, verträgt sich schlecht mit dem Bild der unbedingten „Freiwilligkeit“. In der Soziologie wurde dies schon bemerkt (z.B. Gerster 2013), ohne dies genauer zu untersuchen. Pfaller (2012, 96 ff.) spricht sogar von dem „Erkenntnishindernis“, Freiwilligkeit beim Spiel in den Vordergrund zu stellen.²⁵

²⁴ Caillois (1982) ergänzte Huizingas Wettkampfspiel (Agon) um die Dimensionen der Mimikry (Rollenmasken), um Rausch (Ilmix) und auch Alea (Glücksspiel). Dass sich Spielende beim paradox betitelten und regeltechnisch banalen „Mensch ärgere Dich nicht“ aufregen, dass bei diesem Spiel Tränen fließen können, hält Kinder nicht davon ab, das Spiel wieder spielen zu wollen. Man kann vermuten, dass sie es nicht *trotzdem* spielen wollen, sondern gerade *weil* das Spiel (auch negative) besondere, hervorgehobene emotionale Erfahrungen vermitteln kann. Dies gilt auch für Spiele des Raufens (Rough and Tumble Play), bei denen die Grenzen ausgelotet werden, was gespielte Schmerzen, Stärke und Unterwerfung sind und was echt daran ist.

²⁵ Schon Huizinga hatte klar auf den verpflichtenden Charakter des Spiels hingewiesen. Andererseits ist es auch seine Definition („freiwillig angenommene ... bindende Regeln“

VI. Double-Bind, fehlende Rollendistanz & Policing the Boundaries

Die reale Spielbegleitung bewegt sich in einem Spannungsfeld: In der pädagogischen Tradition des Kindergartens gilt für Lehrpersonen während der „Freispiel“-Zeit ein Verbot des Eingreifens, um die Selbststeuerung der Kinder nicht zu beeinträchtigen (Heimlich 2015). Diesem Motiv stehen jüngere Tendenzen gegenüber, das Spiel als von Lehrpersonen begleitungsbedürftig anzusehen. Als Ziele solcher Spielbegleitung kann man im pädagogischen Diskurs entsprechend zwei Deutungsstränge unterscheiden: einerseits das Ziel der Unterstützung des Spiels als solchem bzw. der Kinder, damit sie überhaupt spielen können, was von Teilen der sogenannten „Spielpädagogik“ betont wird (z.B. Heimlich 2015, Wegener-Spöhring 2011), und andererseits das Ziel, das Spiel als Lernmodus für andere Fähigkeiten zu nutzen, wobei systematisch das Erlernen von sprachlichen und mathematischen Kulturtechniken und der exekutiven Funktionen (v.a. Selbstkontrolle, kognitive Flexibilität, Abstraktionsfähigkeit, Arbeitsgedächtnis etc.) innerhalb des Spiels angezielt sind (Enz & Christie 1993, Hauser 2017, Leuchter 2013). Letzterer Strang im Diskurs widerspiegelt den in den Kindergarten mit dem Lehrplan 21 eingezogenen frühen Bildungsanspruch, der auch alle Aktivitäten im Spiel betrifft. Widersprüche zwischen diesen Zielrichtungen sieht man exemplarisch an der pädagogischen Rahmung des Phänomens von „umherwandernden“ Kindern: Wenn Kinder in der „Freispiel“-Zeit scheinbar ohne Fokus, ohne „vertieft“ zu sein, ohne erkennbare klare Beschäftigung „umherwandern“ (Hauser 2017) ergeben sich zwei Diagnosen, die ein solches Umherwandern, jeweils auf unterschiedliche Weise, als defizitär identifizieren: Aus der einen Perspektive *kommen diese Kinder nicht ins Spiel*, d.h. es fehlt ihnen an Fähigkeiten, sich zu beteiligen oder an Rahmenbedingungen dies zu ermöglichen (vgl. Renner 2008). Aus der anderen Perspektive betrachtet besteht beim Umherwandern ein Hauptproblem „an nicht oder zu wenig genutzter Lernzeit, insbesondere in der Aufmerksamkeit und in der Selbstregulation, aber auch in den kognitiven Kompetenzen.“ (Hauser 2017, 49). Beide Diagnosen weisen einen zentralen blinden Fleck auf: Die umherwandernden Kinder befinden sich möglicherweise gar nicht außerhalb eines Spielkontextes in einem ‚defizienten‘ Modus, sondern befinden sich in einem feierlich-rituellen Modus der Ausgelassenheit, der nach Sutton-Smith eng mit dem Spiel selbst verknüpft ist: „... that sort of play in which the children never seem to settle down

Huizinga 2011, 37), die es gestattet hatte, den Aspekt der Freiwilligkeit des Spiels mit als dessen Wesenskern bzw. als Unterscheidungskriterium zum Ritual über Gebot zu betonen.

to any coherent effort but go on from one thing to the next with a kind of revelry and nonsense in their behaviour.” (Sutton-Smith 2015, 378). Die spezifische Blindheit, solch ausgelassenes Spielverhalten nicht als richtiges Spiel, d.h. als produktives, „vertieftes“ oder auf die kognitive Entwicklung und das Lernen bezogenes Spiel zu identifizieren, steht eng damit in Verbindung, dass die Pädagogik die rituellen Strukturen des Spiels nicht wahrnimmt.²⁶

Wenn sich Lehrpersonen von sich aus am Spiel beteiligen, zeigen sich die widersprüchlichen Imperative an Spielbegleitung, indem Nicht-Einmischung unvermittelt in Übergriffigkeit kippt. An einem hierfür exemplarischen Verlauf in einer Untersuchung zur Struktur des Rollenspiels haben wir eine machtförmige Übernahme des Spielverlaufs durch die Lehrperson analysiert (Weißhaupt et al. 2019). Strukturell interessant hierbei zeigte sich eine symbolische Autoritätsübertragung von der Autorität der Lehrperson zur Autorität einer von ihr gespielten ‚Polizistin‘, die zum Spielszenario der Reise tritt und diese Reise in der Rolle unterbricht, mit Androhung von (gespielten) Strafen und Forderungen nach „richtiger“ Sitzordnung und gegenständlichem Führerschein. Einige der Kinder zeigen sich zeitweise herausgefordert, die Polizistin auf der Spielebene zu unterlaufen, durch Einsatz kreativer, den Spielrahmen nutzender Techniken. Zugleich fallen andere Kinder ganz aus dem Spielrahmen – sie verstummen schlicht nach dem Beitritt der ‚Polizistin‘.²⁷ Lehrpersonen unterschätzen regelmäßig die Distanz des Interaktionssystems Spiel zu seiner direkten Umwelt und „begleiten“ das Rollenspiel so, dass eher vermeintlich realistische, d.h. Alltagssettings unterstützt und eng geführt werden gegenüber dem Fantasiespiel, obwohl bei beiden sozial geteilte Skripts aufgeführt werden. In gewisser Hinsicht lernen die Kinder im spontanen Rollenspiel, was Lehrpersonen wenig beachten: Grenzsensitivität, d.h. soziales Gespür dafür, mit welcher Rolle und Habitus man hinein „ragen“ kann in ein Interaktionssystem, und was man jeweils draußen lassen muss. Die

²⁶ Der verwandte Bereich des Rough’n’ Tumble Play wird in den Kindergärten und Schulen ebenfalls nicht gern gesehen, obwohl er nachweislich wichtige Funktionen für die Entwicklung der Kinder bedingt (Flanders et al. 2012). Auch hier spielen disziplinierende Motive eine Rolle und die fehlende Bereitschaft, die auftretende Grauzone zwischen Spiel und Ernst beim Raufspiel als wertvolles Lernfeld zu tolerieren oder gar zu unterstützen (in studentischer Untersuchung: Thörisch 2019, vgl. DiCarlo et al. 2015)

²⁷ Kinder lernen, wie sich zeigte, im Rollenspiel die Voraussetzungen eines Rahmens der öffentlichen Interaktionsordnung, welcher bedingt, dass in alltäglichen Rollen impliziert wird, dass jeweils nur ein Teil der Person aufgeführt wird. Dieses Differenzbewusstsein darüber, dass man nie ganz ist, was zu sein man vorgibt, wurde von Goffman (1973) als Rollendistanz beschrieben.

oben beschriebene Lehrperson verlangte schließlich eine Geldbuße für Geschwindigkeitsübertretung und das Stillsitzen der Kinder in der von außen herangetragenen „Polizeikontrolle“, ohne Fluchtmöglichkeit (zugleich aus dem Spiel wie aus dem realen Zimmer). Was ihr wohl nicht bewusst war, war dass sie strukturell Vergleichbares tat wie die Älteren der archaischen Gemeinschaft: Sie triezten die Ritualteilnehmenden in der Zeit des Rituals mit scheinbar unnötigen Aufgaben und Strafen, wobei allerdings den Kindern im pädagogischen Feld im Allgemeinen keine dem liminalen Ritual entsprechende Lizenz zur Überschreitung und zur Umkehrung der Hierarchien gegeben wird. Ein spielbegleitendes „Policing the Boundaries“ mit vorwiegend organisierendem, wenn nicht schlicht disziplinierendem Charakter vieler Interventionen der Lehrpersonen (vgl. Kucharz et al. 2014) ist das Ergebnis.

VII. Interpassivität: Delegation von Spielrisiko, -emotion und -gesicht

Die Theorie der Interpassivität bietet einen neueren Ansatz, um zu erklären, auf welche Weise die rituellen Elemente beim Spiel in Vergessenheit bzw. aus dem Bewusstsein geraten sind. Pfaller (2000, 2002, 2008) beschreibt mit dem Komplex der Interpassivität Motive und den Vorgang der Distanzierung von einem Ritual: Die im Ritual aktiv Teilnehmenden werden zunächst in die gefährlich und anspruchsvoll anmutende Nähe des Transzendenten gerückt. Um dies den religiösen Virtuosen zu überlassen, und selbst nur mittelbar an dem Aufeinandertreffen der heiligen und der profanen Sphäre (Durkheim) beteiligt zu sein, kommen für die Teilnehmenden Rollenmasken ins Spiel oder Objekte, die die anstrengende Nähe zum Göttlichen stellvertretend übernehmen können. An diese kann dann im fortgeschrittenen Falle der Interpassivität die Teilnahme am Ritual ganz delegiert werden. Dieses Motiv der Abwehr und Angst ist strukturell mit der oben beschriebenen schwierigen Phase des Übertritts in die mittlere Phase des Übergangsrituals zu vergleichen. Die Initianden werden aus der Sicherheit des bisherigen Status gestoßen, und müssen in der mittleren Phase (tlw. echte, tlw. Schein-)Ordeale und Prüfungen über sich ergehen lassen. Nun muss dieser Moment der Abwehr und Angst viel mehr als es üblicherweise in der Pädagogik und in der Soziologie geschieht, auch beim Spiel gesehen werden. Wie oben dargelegt, lassen auch die Spielenden sich auf einen

ungewissen Verlauf ein, wobei sie zuvor ihren alltäglichen Status ablegen, und relevante Anteile ihrer Erwartungserwartungen, die außerhalb des Spiels gelten, suspendiert sind.²⁸

In der Pädagogik wird dieses Moment der Anspannung v.a. bei jungen Kindern bei der genannten spezifischen Exploration neuer dinglicher Gegenstände in Rechnung gestellt. Diese Phasen der Anspannung zeigen sich physiologisch in konstant erhöhten Herzraten bei der spezifischen Exploration und den dort verstärkt vorkommenden Emotionen Wut und Furcht (vgl. Hutt 1979). Erst mit neu gewonnener Sicherheit können Kinder (dann in diversiver Exploration), im Spiel und entspannter Einstellung, weitere Anwendungen des Gegenstands lustvoll und Lust steigernd explorieren (mit dann stärker variierenden physiologischen Erregungszuständen). Wir haben dies über gegenständliche Exploration hinaus auf die Exploration von Regeln und Rollen, im Übergang ins Spiel, insbesondere bei noch unbekanntem Spiel, erweitert. Dieser Übergang erzeugt strukturell, systematisch und nur teilweise bewusst Anspannung und Widerwillen: Verstehe ich die Regeln richtig? Schützt mich die Rolle im Spiel, oder lässt sie mich schlecht aussehen? Wird mir eine begehrte neue Rolle im Spiel ermöglicht?

²⁸ Man muss hier zwar jeweils beobachten, in welchem Umfang die Rollen des umgebenden Alltags jeweils wirklich zurückgelassen werden, und mit welchen kontinuierlich außerhalb des Spiels liegenden Beziehungen, Kapitalien, impliziten oder expliziten (halb „spielerisch“ ausgesprochenen) Drohungen und Versprechen innerhalb des von der Umwelt zunächst freigestellten Spiels die Mitspielenden zu beeinflussen gesucht werden. Dies variiert, abhängig von der Vernetzung der Spielenden außerhalb des Spiels (Weißhaupt & Campana 2015), jedoch gehört es zum Spiel dazu. Begriffsstrategien, die solche Dynamiken als Korruption des „reinen“ Spiels werten, gehen hier fehl (Caillois 1984). Neben dem bewussten Versuch des Einsatzes von äußeren Mitteln werden auch unbewusste, habituelle Eigenarten von Spielenden in die Spielsphäre transportiert, jedoch in der dortigen Binneninteraktion gemäß neuer Regeln geformt, in neuen Rollen erprobt und potenziell teilweise transformiert. Es kommt bei beiden Einflüssen für die systemische Eigenlogik der Spielinteraktion entscheidend darauf an, dass eine Freiheit des Spiels sich gegenüber der Umwelt behaupten bzw. von den Spielenden für interne Freiheiten genutzt werden kann. Man könnte dies versuchsweise mit systemtheoretischen Begriffen so beschreiben: Das Interaktionssystem Spiel benötigt u.a. die Interpenetration der psychischen Systeme bzw. Persönlichkeitssysteme der Mitspielenden. Im System Spiel wird auch an soziale Gebilde wie Freundschaften, soziale Abhängigkeiten und externe Machtstrukturen angeschlossen, aber auf eine Weise, die prozessual im Interaktionssystem selbst, entlang dessen Regeln, Differenzierungsschemata und Programm, entschieden wird. Zugleich koppeln sich die Persönlichkeitssysteme der Mitspielenden wiederum strukturell an die Interaktionssysteme der Spiele, und bauen für sich intern für das jeweilige Spiel spezifizierte, aber auch generalisierende Strukturen der Handhabung von Interaktionssystemen auf, was wiederum Anpassungen in den sonstigen sozialen Gebilden dieser Spielenden nach sich zieht.

Sind die Regeln und Rollen im Spiel für mich durch meine habituellen Vorprägungen zugänglich? Kinder und Erwachsene können durch positive Erfahrung lernen, diese Anfangshürden zu überwinden und bauen habituell verankerte Kompetenzen auf, die dafür sorgen, dass sie weniger Abwehr verspüren, in ein Spiel einzusteigen (Trevlas et al. 2003, Proyer et al. 2020). Auf andere Weise bleiben spezifische Risiken aber auch relevant, wenn man sich einen solchen Habitus der Playfulness angeeignet hat, und das in Frage kommende Spiel und die Mitspielenden bereits kennt, da sich die intrinsische Motivation für ein Spiel gerade auch durch den ungewissen Verlauf (Hauser 2013, 28ff.) definiert und herleitet. Man riskiert – auf begrenzte Weise – im Spiel immer sein (gespieltes) Gesicht, und zwar systematisch anders als bei der Face Work des Alltags (Goffman 2003). Die Kontingenz des Verlaufs ist im Spiel erhöht: Wie man z.B. im spontanen Rollenspiel improvisieren kann, bleibt lose gekoppelt und wenig gesichert (Weißhaupt et al. 2019), ebenso wie die Frage wer im Regelspiel verlieren wird. Dadurch wird jeweils das Risiko auf spezifische Weise höher als im Alltag, wo Interaktionsrollen selbstverständlicher sind und zumeist nicht die Verlierer/Sieger-Codierung bei der Interaktion als Ganzer vorliegt. Die Folgen dieser Kontingenzen sind aber auf das Spiel begrenzt, dadurch wird das Risiko wiederum spezifisch niedriger – zumindest den expliziten, „offiziellen“ Rahmungen nach ist es „nur ein Spiel“,²⁹ jedoch werden auch nach dem Spiel die Erfahrungen im Spiel nicht vergessen – nicht von den Spielenden selbst und nicht von den Mitspielenden. Die im Alltag nur begrenzt thematisierte doppelte Kontingenz wird auf eine künstliche Ebene verschoben und im Spiel direkt erfahr- und thematisierbar, mitsamt der Bearbeitung der damit verbundenen Emotionen. Hierbei lassen sich diverse Strategien und Verläufe beobachten: kathartisches Abführen von Emotionen, bestimmte Gefühle „suchendes“ und explorierendes Verhalten, Arbeit am eigenen gestischen Ausdruck von Emotionen und in die Zeit nach dem Spiel „mitnehmendes“ Verhalten. Solche Regulierung von Emotionen gehört zu den wesentlichen Motiven beim Spielen (Singer 2006).

²⁹ Durch die vielfach weg rationalisierten liminalen Momente im Leben Erwachsener kann das Spiel umgekehrt zum teilweise gefährlichen, aber deshalb gesuchten Ventil für persönliche Katharsis werden. Schon Goffman (1969) beschrieb die Moderne als Zweiteilung in die einerseits durch Planbarkeit und Folgeschwere gekennzeichnete Bereiche des Berufs, und andererseits die Bereiche der Freizeit und des Spiels, wo umgekehrt unplanbare Ungewissheit mit Folgenlosigkeit gepaart seien. Die wenigen Residuen, wo Ungewissheit folgenreich wirkt („Wo action ist, wo was los ist“, Goffman 1994) fand er tlw. in anrühigen Bereichen (Glücksspiel, Kriminalität) an den gesellschaftlichen Rand gedrängt, tlw. in Bereichen berufsspezifischer, aber im gesellschaftlichen Alltag weg rationalisierter Gefahr (Soldaten, Agenten etc.)

Den anstrengenden Sprung in diesen begrenzt riskanten, emotional oft anspruchsvollen Modus hin und wieder zu umgehen, drum herumzukommen um das Spiel, wird dadurch strukturell zu einem dauerhaften interpassiven Motiv für Kinder und Erwachsene (Weißhaupt & Hildebrandt 2020). Die Frage taucht auf: Wie delegiere ich das, wie überlasse ich das dieses Mal den anderen, nutze sie als interpassive Stellvertreter (und werde ggf. zum Zuschauer oder halte mich dem Spiel ganz fern)? Das interpassive Motiv kann auf der Ebene der erwachsenen Pädagogen auf zwei Ebenen identifiziert werden, sowohl auf langfristig-institutioneller Ebene als auch auf Ebene der Interaktion innerhalb der entstandenen Institutionen.³⁰ Individuell werden die Gründe für die eigene, oft nur interpassive Teilnahme am Spielgeschehen der Kinder, wenn befragt, mit pädagogisch „guten Gründen“ versehen. Angegeben wird von Lehrpersonen als Grund häufig, dass man beim Mitspielen weniger Übersicht über das habe, was die Kinder lernen und tun (Jeger & Samira 2021). Empirisch beobachten und unterstützen Lehrpersonen selten Kinder interaktiv in der „Freispiel“-Zeit, wie die PRIMEL Studie im deutsch-schweizerischen Bereich gezeigt hat (Kucharz et al. 2014). Im Gegenteil: Je anspruchsvoller die kognitiven Anregungen durch Lehrpersonen in der „Freispielzeit“, umso seltener erfolgen sie. Über zwei Drittel der auf Kinder bezogenen Handlungen der Lehrpersonen in der „Freispiel“-Zeit sind insgesamt organisational bzw. disziplinierend, d.h. sie versuchen zumeist gar nicht erst die spielinternen Interaktions- und Lernprozesse nachzuvollziehen, um darauf aufzubauen, was ein anstrengendes sich Einlassen auf das Spiel bedingen würde.³¹ Ein individuelles

³⁰ Auf der individuellen Ebene haben wir bei verschiedenen Stilen der Spielbegleitung tlw. bewusste, tlw. unbewusste interaktive und interpassive Anteile analysiert (Weißhaupt & Hildebrandt 2020). Bewusste momentane Zurückhaltung, Beobachtung und Analyse des Spielgeschehens, um dessen rituellen Kreis zu achten, ggf. dessen Prozesse und die verbundenen Lernfelder zu unterstützen stellt sich hierbei als ein anspruchsvoller Modus heraus.

³¹ Ähnliche Verhältnisse werden auch durch Studien in anderen westlichen Ländern belegt (Einarsdóttir 1998, Breen 1996). Die kulturellen Gründe und diskursiven Lagen des Spiels in den jeweiligen Ländern sind teilweise ähnlich gelagert, da auf einen verwandten kulturhistorischen Kontext bzgl. des Spiels und der Pädagogik Bezug genommen wird. Zugleich wechselwirken kulturell spezifische Umstände. Einarsdóttir (1998, S. 103) sieht z.B. spezifisch in der isländischen Kultur angelegt, dass Kindern viel Freiraum und zugleich viel Verantwortung gegeben werde, und dass dies die geringe Beteiligung der Erwachsenen am Spiel der Kinder mitbegründe. Diese Spezifika könnte man andererseits aber auch mit protestantischen Codes in der isländischen Kultur in Verbindung bringen, welche an vielen Orten die kulturhistorische Situierung der kindlichen Sphäre und des Spiels seit dem bürgerlichen Zeitalter mit bedingen. Pfaller (2008, 48 ff.) erweitert die Analyse der kulturellen Beirgöhnung des Spiels sogar bis auf den Kulturkreis des Christentums als solchem, insofern die christliche

Motiv entwickelt sich dabei vor einer institutionellen pädagogischen Kultur, in die die Beargwöhnung des Spiels trotz seiner erwiesenen Bildungswirksamkeit subtil eingeschrieben ist, die es rhetorisch von seinen archaisch-rituellen Anteilen bereinigt hat, und die die Bedeutung des Spiels für Bildung entwicklungssteleologisch miniaturisiert. Dadurch wird auf mehreren Ebenen plausibel, dass Lehrpersonen individuell und ggf. unbewusst motiviert sein können, nur mehr interpassiv und disziplinierend an den Spielen der Kinder teil zu nehmen.³²

VIII. Spielbewusstsein und Anti-Spielritual-Kult

Ein weiterer genereller Aspekt des interpassiven Modus der Distanznahme bei Ritualen liegt mit Pfaller (2008) in dem Moment des Durchschauens der Konstruktionsprinzipien des Rituals. Wer die ritualisierten Abläufe durchschaue, neige zusehends dazu, das „schmutzige Geheimnis“ (Pfaller 2008) der Äußerlichkeit des Rituals zu miss- bzw. zu verachten.³³ Zwischen performativ „erfolgreichen“ Aufführungen (im Sinne Teilnehmende und Beobachter überzeugende) und andererseits dem Auftreten von Verachtung fänden sich dann alltägliche Mischformen, d.h. Miniaturisierungen von Ritualen: Abkürzungen, Delegationen und Verkleinerungen im Geiste der Interpassivität (sinnbildlich: Gebetsmühlen etc., vgl. Pfaller 2002), die aufgrund des nagenden Zweifels an der Notwendigkeit der äußerlichen Beigaben, des zeitlichen Aufwands und der aufgebrauchten Energie vollzogen werden, so dass im Ergebnis neben die oben herausgearbeitete Vermeidung des anstrengenden Moments der Ausgesetztheit nun parallel das Motiv der insgeheimen Verachtung des Durchschauten tritt.³⁴

theologische und veralltäglichte Wahrnehmung den Kultcharakter und die konkurrierende Verwandtschaft zum scheinbar „heidnischen“, spektakelhaften Götzendienst beim Spiel erkennt, wenn oft auch nur unterschwellig. Dies würde mit Pfaller nahelegen, dass die Akteure welche das Spiel quasi-theologisch beargwöhnen, sich dabei nicht bewusst sind warum.

³² Auch in weit rezipierten Modellen der Spielbegleitung wird vorwiegend darauf abgestellt, von wo aus man beim „Spieltutoring“ das Spiel lenkt, ob von Außen oder Innen oder wie man es am besten lenken kann, durch Parallelspiel oder beim Mitspielen in der führenden Rolle (Johnson et al. 1998).

³³ Das Motiv der Gefährdung des Rituals durch Wahrnehmung der Gegenstände als oberflächliches Szenen-Utensilien statt als sakral empfundener Objekte ist ein wiederkehrendes Motiv von bilder- und kirchenstürmenden Bewegungen.

³⁴ In die Sozialtheorie ist die Vermeidung der Durchschauung der Arbitrarität der Rituale selbst teilweise eingeschrieben: „Den Kern der Aktivitäten < im Ritual, M.W. > in Frage zu stellen ist ausgeschlossen. Es ist für Beteiligte unmöglich ... die Prozedur einer Taufe zu verbessern oder ... zu kritisieren.“ (Giesen 1999, S. 83 f.). Mit Pfaller könnte man präziser

Beim Spiel, als Residuum des Rituals, werden analoge, aber verschobene Effekte wirksam. Das Spiel wurde im Zuge seiner Pädagogisierung und durch die oben beschriebene Rhetorik des „frühen Spiels“ in den Kontext v.a. junger Kinder gerückt. Passend dazu halten sich Vorstellungen des „naiv“ und „vertieften“ Spielens von Kindern, wobei unterstellt wird, dass ihnen während des Spielens nicht bewusst sei, dass sie spielen (z.B. Stern 2016).³⁵ Dies speist sich zum einen aus romantischen Narrativen, einer Vorstellung des unverstellten Kindes, das in seinem Weltzugang nicht von ‘des Gedankens Blässe angekränkelt’ ist, sondern, statt sich eines falschen Scheins von Spiel bewusst zu werden, darin unmittelbar und vermeintlich authentisch aufgeht. In der Rhetorik des Kindergartens hält sich dazu passend der Begriff des „ganzheitlichen“ Spiels (z.B. Hirler 2005, Campana 2016), womit gemeint ist, dass im Spiel „alle Sinne“ den Gegenstand erfassen und dass der Gegenstand dort in all seinen Bezügen thematisiert werden kann und dass nicht einzelne, z.B. fachspezifische Aspekte eines Spielgegenstandes in den Vordergrund rücken. Hier verbinden sich romantische Vorstellungen einer unverstellten und „noch“ unzergliederten Wahrnehmung der Welt mit einem idealisierten, unverbildeten und deswegen privilegierten Weltzugang von jungen Kindern.³⁶ Solch „naives“ Spielen kann naturgemäß nur aus einer behaupteten nicht-naiven Perspektive beobachtet werden, die in diesem Fall den begleitenden Pädagogen vorbehalten bleibt. Bei dieser Vorstellung von Spiel liegt vor allem eine Projektion vor. Denn eine Ambivalenz liegt strukturell immer zwischen dem affekthaften Überschuss nach dem gelungenen Eintritt ins Ritual auf der einen

formulieren: Es trägt zur interpassiven Miniaturisierung eines Rituals bei, wenn die Beteiligten ihr schmutziges Wissen um die Arbitrarität des Rituals nicht vor sich gegenseitig und nicht vor sich selbst verbergen können.

³⁵ Der einfachen Vorstellung, dass Kinder nicht zwischen Spiel und äußerer Wirklichkeit unterscheiden können, unterliegen auch viele Argumente bei Diskussionen um „gewalthaltige“ Spiele bzw. Spielmaterial und -medien. Jedes „Räuber und Gendarm“ oder anderes Fantasiespiel wird jedoch fundamental erst durch die Annahme der Spielenden konstituiert, dass niemand „wirklich“ gefangen, niemand „wirklich“ mit Waffen niedergestreckt wird.

³⁶ In dieser idealisierten Vorstellung von Kindheit scheint auch das rousseauistische Motiv auf, die Kinder vor der die Unschuld verloren habenden, analytisch zergliedernden Welt zu beschützen. In ähnlicher Weise wie bei der Verharmlosung des Spiels funktioniert Beschreibungen des „Flow“-Zustands, der ebenfalls oft vereinfacht als „glücklich vertieft“ in die Aufgabe bzw. in das Spiel gedeutet wird. Für Spiel ist ein Flow in jedem Fall nicht *hinreichend*, wenn nicht die Möglichkeit besteht, dessen eigene Bedingungen bewusst zum Gegenstand zu machen. Man kann eher mit Verweis auf Burghard (2012) den Flow als *notwendige Bedingung* ansehen, insofern ein Fehlen von emotional störenden Bedingungen von außerhalb des Spiels bzw. die Fähigkeit diese momentan ausblenden zu können, notwendig für das Spiel ist.

Seite und der unterschweligen Verachtung genau desselben Vorgangs, aufgrund des Bewusstseins darüber, auf welchen äußerlichen Bedingungen er beruht, auf der anderen – es ist ja „nur“ ein Spiel und nicht die Wirklichkeit, nur ein Schein, nur willkürliche Regeln und Rollen. Die Haltung zu dieser strukturellen Ambivalenz kann als kulturell arbiträr beschrieben werden. Man kann vermuten, dass in unseren kulturellen Kontexten, und spezifisch in der Pädagogik, die dem Spiel zugehörige Ambivalenz auf spezifische Weise bearbeitet, und in der oben beschriebenen Figur des naiv spielenden Kindes exotisiert wurde. In der ethnologischen Anthropologie wurde auf analoge Weise z.B. den antiken Griechen oder den „naiven Stämmen“ oft unterstellt, sie glaubten voll und ganz an ihre Bräuche, mythologischen Erzählungen und Rituale, im Gegensatz zur dadurch überhöht dargestellten, umso mehr aufgeklärt erscheinenden heutigen Weltansicht (vgl. Pfaller 2012, 111). Strukturell gleich ergeht es in der Pädagogik den Kindern: Ihnen wird ein naiver Glaube an die Konstruktionen ihres Spiels unterstellt, im Gegensatz zu den sie begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen. Letztere nutzen dazu passend ein entwicklungspsychologisches Modell und einen Lehrplan, die die teleologische Leitmelodie und Rhetorik des „frühen Spiels“ liefern, um die Kinder am Ende „aufzuklären“. Komplementiert wird dies durch das geläufige Missverständnis, dass man, wenn man sich der Konstruktion des Spiel bewusst sei, sich leicht davon lösen könne bzw. dass das Spiel so „fragil“ sei, dass bei dem kleinsten Hinweis darauf die Spielblase zu platzen droht (Gerster 2013). Pfaller weist auf das Gegenteil hin: Entgegen der alltäglichen Erwartung „bannt“ gerade das Spiel (Huizinga) bzw. „macht süchtig“, welches man durchschaut hat, und das keinen richtigen Platz mehr in der Welt hat (Pfaller 2002, 107 ff.), das also liminoid ist.³⁷

Gegen die Unterstellung des „naiven“ Spielens und für die prinzipielle Vermutung, dass auch junge Kinder bereits wissen, dass sie spielen, wenn sie spielen, spricht vieles. In ihrer Forschung zur Metakommunikation im Rollenspiel fand Garvey (1990) heraus, dass die Kinder sich von der expliziten Metakommunikation („Ich wär jetzt ein Friseur und Du lässt Dir die Haare schneiden“) zur impliziten Metakommunikation entwickeln („Wollen Sie sich die

³⁷ Man kann vermuten, dass die Fragilitäts-Unterstellung bei Spielen und in ähnlicher Weise auch bei Ritualen alter Kulturen, auf gleiche Weise motiviert ist wie die Vorstellung des unschuldigen Kindes seit der Romantik: Es könnte in all dem eine implizite bzw. unbewusste Verachtung des jeweils „naiven“ Akteurs liegen, verdeckt durch die scheinbare Bewunderung des „Authentischen“.

Haare schneiden lassen? Setzen Sie sich.“)³⁸ Solche Metakommunikation über den Spielrahmen kann man aber nur vollziehen, wenn man um den spielerischen Rahmen und die Differenz zur äußeren Wirklichkeit weiß. Jörissen (2009, 25) argumentiert, dass Spiel eigentlich nur dann überhaupt *möglich* sei, wenn man sich dessen Charakter bewusst sei: Nur wenn (in Anspielung auf Bourdieu) die Illusio durchschaut werden könne, wenn die potenzielle Des-Illusio alle Vorstellungen im Spiel begleiten könnte, spiele man. Oben wurde herausgearbeitet, dass das Durchschauen der Konstruktion des Spiels und mithin seines jeweiligen thematischen Gegenstandes gerade einen seiner wesentlichen Vorteile für nachhaltige Lern- und Bildungswirksamkeit darstellt. Das heißt insgesamt: Die spielenden Kinder wissen, was sie tun. Spiel ist nicht einfach der Gegensatz zur Wirklichkeit (S. Freud 2009, 214), sondern Spiel beinhaltet in sich die Differenz von Spiel und äußerer Wirklichkeit, als Bewusstsein darüber. Kinder können, sobald sie ausreichend sprachfähig sind, darüber auch Auskunft geben (Hildebrandt & Weißhaupt 2018b), und gerade mit dieser Differenz spielen (Walker & Gopnik 2013). Diese Lust am bewussten Spiel kann aber auch schon bei Kindern in Verachtung des durchschauten Spiels umschlagen, sichtbar z.B. wenn sich Kinder im Umfeld eines Spiels damit betätigen, die Spielenden als „Babies“ u.Ä. zu beschimpfen, die sich mit „blöden Kinderspielen“ abgeben würden (so auch beobachtet bei Spielen in Primarschulklassen, Weißhaupt & Campana 2015, 2016). Hierbei kommt die mit zunehmendem Alter von den Kindern wahrgenommene Ambivalenz und unterschwellige Missachtung des Spiels durch die erwachsene Kultur vermengt mit einem eigenen Abgrenzungsmotiv in und zwischen Peergruppen zur Form. Die Schulforschung weist uns auf ein das Spielbewusstsein der Kinder komplementierendes Sachverhalt hin: Lehrpersonen vollziehen ihren Unterricht meist ohne Spielbewusstsein, in dem Sinn, dass ihnen die performativen Aspekte des Unterrichts, die gespielten Rollen weniger bewusst sind als es für das Lernen der Kinder gut ist. Letztere passen sich jedoch schnell in ihren „Schüler-Job“, d.h. sie senden z.B. ausreichend Signale der Aufmerksamkeit zur Lehrperson, unabhängig davon ob gerade aufmerksam gelernt wird (Breidenstein 2006). Das gilt

³⁸ Im Rollenspiels orientieren sich Kinder offenbar an der unausgesprochenen Maßgabe, dass es im besten Falle wünschenswert ist, die Szene nicht durch explizite Abmachungen zu desillusionieren: Garvey (1990) nannte dies Illusion Conservation Rule: Umdeutungen sollen so vorgenommen werden, dass der Rahmen 'Spiel' so wenig wie möglich thematisiert wird. Die Kinder lernen hier die „Illusionen der Anderen“ (Pfaller 2002) und mittelbar die eigenen zu respektieren, gegenüber (ggf. imaginären, zuschauenden) Dritten, den anderen und sich selbst gegenüber den alltäglichen Schein der sozialen Konstruktionen zu handhaben.

auch für den Kindergarten, wo die eigenen tradierten Abläufe selten unter einem performativen Blickwinkel betrachtet werden (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a).³⁹

Als exemplarischer Fall soll die Phase des sogenannten „Spielzeugfreien Kindergartens“ als Ritual betrachtet werden. In diesen nach wie vor bei Lehrpersonen und Eltern in der Deutschschweiz beliebten, Wochen dauernden Interventionsphasen in Kindergartengruppen (Rüdisüli 2017) werden nach und nach Spielzeug und -materialien der Einrichtung gemeinsam mit den Kindern „verabschiedet“. Dann folgt eine Phase, in der die Kinder darauf angewiesen sind, sich v.a. gegenseitig als „Spielmaterial“ zu haben. Offizielles Ziel ist nicht zuletzt spätere Abhängigkeit und Süchte der Kinder zu verhindern. Die empirisch nicht belegte Vermutung, dass spielzeugfreie Phasen dazu beitragen könnten, wird motivisch nur durch die implizierte Unterstellung sinnvoll, dass Spielzeug für Kinder ein konsumistisches Analogon zu Drogen darstellen. Die pädagogische Ambivalenz zwischen Befürwortung, Einhegung und zugleich Miniaturisierung und Beargwöhnung des Spiels zeigt sich hier in der institutionell unbewusst bis heute andauernden Reinigung des Spiels von seinen äußerlichen Resten des Rituals, von den objekthaften „Reliquien“ des Spiels, dem Spielzeug (das nach dem Reinigungsritual wieder in den Kindergarten zurückkommt). Dieser undurchschaute eigene Ritualismus des Anti-Rituellen im ersten Bildungszyklus exemplifiziert die inhärente Ambivalenz auf der Seite der das Ritual und das Spiel begleitenden Erwachsenen: Sobald die Pädagogen nicht mehr der urtümlichen Authentizität des Spiels vertrauen und stattdessen die Unwirklichkeit, Künstlichkeit oder dessen hedonistischen, mit Spielzeug-Objektlibido verbundenen rituellen Genuss zu beargwöhnen beginnen, und gleichzeitig die überbordende Antistruktur wahrnehmen, die dennoch in dem sozialen Konstrukt Spiel entstehen kann, sind sie ambivalent, ob sie sich interpassiv distanzieren sollen, oder ob sie diese spezifische Ritualwirklichkeit „in Ordnung bringen“ bzw. die Teilnehmenden des Spielrituals triezen möchten (Turner 2009, 64). Individuell motivisch stellt sich die Frage aber wohl oft verknüpft so dar: Die Kinder sind wieder zu laut, zu wild bzw. zu ausgelassen, und spielen nicht „schön“ oder nichts „Vernünftiges“, d.h.

³⁹ Dies paradoxerweise auch und gerade wenn im Kindergarten noch viel von „rituellen Übergängen“ der Kinder (zeitlich und räumlich) in den Planungen der Tagesabläufe die Rede ist. Diese Aufführung von Übergängen wird oft von der pädagogischen Beobachtung begleitet, dass sie der frühen Entwicklung der Kinder geschuldet sind, und sie diese „noch“ bräuchten.

sichtbar Lerntaugliches, die sollte man also in „schönere“, leisere, ernstere, „systematische“ bzw. „reale“ Skripts entsprechende Bahnen zurückholen bzw. sie damit behelligen.⁴⁰

IX. Alternativen, Differenz der Hinterbühne und Nischen des Spiels in der Kultur

Das kindliche Spielbewusstsein ist prekär. In die pädagogische Kultur ist die Begleitung des Spiels zugleich mit einer vergifteten Idealisierung und Beargwöhnung, und aus dieser Ambivalenz folgend, mit einer Miniaturisierung verbunden. Dies erfolgt unterrichtspraktisch auch dadurch, dass fachliche Inhalte im Kindergarten eben nicht spielerisch-explorativ und kognitiv anspruchsvoll zugleich begleitet werden (Kurcharz et al. 2014), und auch in der Primarschule fachliche Inhalte mit stark instruktionalem Frontalunterricht verbunden sind (Röhner 2009). Dies bedingt, dass explorativ-interaktive Prozesse, wie sie im Spiel stattfinden können, im fachlichen Unterricht wenig oder gar nicht stattfinden. Die Inhalte werden primär passiv rezipiert und ggf. reproduziert. Die Interaktion wird tendenziell in den Fachstunden minimiert und auf die Hinterbühne der Aufführungsordnung des Unterrichts gedrängt, so dass sie z.B. in Form von Getuschel jenseits der Vorderbühne stattfindet. Zugleich wird die Peerinteraktion in die Schulpausen delegiert.⁴¹ Im Unterricht wird stattdessen zunehmend und früher geprüft (Stamm 2014). Der Stoff wird seitens der Lehrpersonen zudem nicht inklusive seiner notwendigen, konstitutiven Konstruiertheit, seiner ausschnittshaften Exemplarität vermittelt, sondern vorwiegend als feststehend, und ohne die Grenzen des Fachlichen zugleich zu reflektieren (Hildebrandt & Weisshaupt 2018b).⁴²

⁴⁰ In diese ambivalente und nur teilweise bewusste Motivlage der Begleitung von Spiel passt auch die bekannte, paradoxe Forderung: Regt Euch nicht so auf, es ist nur ein Spiel! Paradox, denn eben weil es ein Spiel ist, regen die Kinder sich auf bzw. sind so engagiert.

⁴¹ Eine Interpretation der latenten Funktion des Daseins des Spiels auf der Hinterbühne des vordergründigen Unterrichts läge analog zu Zizeks Interpretation der Meuterei auf der Bounty (1995, S.134) darin, dass nur aufgrund des Neben-Ventils des Spiels, das von den Lehrpersonen gerade noch auf der Hinterbühne geduldet wird, der weitgehend an den Interessen der Kinder vorbei gehende Unterricht überhaupt noch von Letzteren toleriert wird. Im Schlaglicht dieser Metapher erschiene der Normalfall des Unterrichts als ein strategisches Gleichgewicht von Lehrern und Schülern auf tiefstem Lehr-Lern-Niveau.

⁴² Neuere Entwicklungen von transversalen Zugängen versuchen, dieses Problem zu bearbeiten, wobei in der Praxis oft v.a. die tradierten Schulfächer als die zentralen, ins Verhältnis zu setzenden Perspektiven fungieren, anstatt zusätzlicher sachlicher, ästhetischer oder disziplinärer Perspektiven (vgl. Forneck 2013, Künzli David et al. 2016)

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

Zum anderen könnte das Spielritual als Ganzes auch verstärkt als Metapher begriffen werden, um spezifische Elemente seines sozialen Prozesses zu identifizieren, die sich teilweise auf den performativen Aufbau des gesamten Unterrichts übertragen lassen. Dies wäre zum einen eine stärkere Gewichtung der „Hinterbühne“ des Unterrichts, d.h. der Peer-Interaktionen und Gruppenarbeiten, Phasen der leiblichen Erfahrung, der Bewegung und des möglichen überschießenden Ausagierens beim Verarbeiten, ggf. auch in anderen Medien und Formen, wie theaterhaften, in Games und Simulationen, im Rough'n Tumble Play usw., um die interaktive Verarbeitung der Themen, deren persönliche Bedeutsamkeit und damit das nachhaltige Lernen zu unterstützen (Röhner 2009). Das unmittelbare Feedback in Spielen wäre vorbildlich für eine lernprozessorientierte Unterrichtskultur, in der nicht die Zielrichtung vor allem in der instrumentellen Vorbereitung auf eine Prüfung, die v.a. extrinsisch durch Notengebung motiviert ist, liegt (deren Feedback so lange dauert, dass die Kinder vergessen haben, wie sie auf Lösungswege kamen). Das Potenzial, analog zum Spiel neue Rollen zu erwerben, könnte auch in Bezug auf neue Fachinhalte, Themen und Interaktionsmodi zur Verbesserung kindlicher Lernprozesse beitragen, die allzu oft von den früheren Selbstbildern gehindert werden, die ihnen von Lehrern und Eltern vermittelt wurden. Schützende Spielrollen wären auch von Vorteil im Bereich Fehlerkultur: In der Phase der diversiven Exploration im Spielritual machen Kinder relativ angstfrei viele Fehler, wodurch unmittelbar ihre Annahmen korrigiert, und neue Wissens- und Handlungsmodelle gelernt werden können. In vielen realen Unterrichtssettings droht jedoch Gesichtsverlust der persönlichen Identität, und das Skript des „ertappt Werdens“ beim Nicht-Wissen/Nicht-Können (ohne dadurch daraus notwendig etwas zu lernen). Deshalb wird oftmals das explorierende Fehlermachen durch die Kinder vermieden und ein Fehlervermeidungsrepertoire mit einem Habitus des interpassiven Drum-Herum-Kommens um den

Unterricht aufgebaut und eingelebt, statt eines Habitus des Zutrauens und Explorierens begrenzter Spielfelder. Sogar Lehrpersonen vermeiden in gewisser Hinsicht oft die Teilnahme am eigenen Unterricht durch die interpassive Praktik, sich nur auf die Kinder zu konzentrieren, die die „passende“ Antwort geben. Ein spielbewusster Unterricht würde es verstärkt ermöglichen, dass eine gemeinsame „als-ob“-Haltung eingenommen werden kann (Siraj-Blatchford 2009), in welcher Lehrpersonen und Kinder gemeinsam Vermutungen und induktive kindliche Schlussweisen und ihr Verhältnis zu deduktiven und abduktiven Schlussweisen erforschen, u.a. in materialbasierten Spiellernumgebungen (Weißhaupt et al. 2021). Für diese Strategien wäre auch nötig, was die jüngere Forschung als *Playfulness* der Lehrpersonen beschreibt (Pinchcover 2017 Wustmann Seiler et al. 2022): die Fähigkeit, zu spielen, d.h. einen Sinn für die „Fehlvorstellungen“ der Kinder zu entwickeln, auch um exemplarische Weiterungen im Sinne von *conceptual change* ermöglichen zu können, wild und ausgelassen aufscheinende kulturelle Rekombinationen der jeweils verhandelten Gegenstände hintergründig zu unterstützen, und einen Sinn für die Begrenztheit und Arbitrarität des eigenen interaktiven Spielrahmens der Lehrperson.⁴³

Man muss aber bei allen schlussfolgernden Plädoyers für das Spiel in der Schule darauf hinweisen, dass bestimmte Differenzen nicht aufgehoben werden können, da sie konstitutiv sind: 1. Die Differenz zwischen Vorder- und Hinterbühne (Goffman 2003) in jeder sozialen Situation bleibt unhintergebar, auch in Kindergarten und Schule. Man kann die Hinterbühne mehr ins Zentrum rücken, ihr mehr Raum geben, aber man kann die Vorderbühne nicht zugunsten der Hinterbühne zum Verschwinden bringen, die Differenz aufheben, oder dauerhaft versuchen, sich über die Hinterbühne in die Spiele der Kinder einzuschleichen. Dies auch und gerade, da die Sozialisation der Kinder teilweise auf der Hinterbühne stattfinden *muss*, um dem pädagogischen Blick der Bewertung und Einordnung zu entgehen.

⁴³ Dass hierbei etwas völlig anderes als ein simples Plädoyer für sogenannten „offenen Unterricht“ gemeint ist, sollte klar geworden sein. Spielerische Interaktion transzendiert die einfache Gegenüberstellung von „offenen“ und „geschlossenen“ Unterrichtsplanungen in seiner komplexen Struktur des antistrukturellen Zugangs zu Kultur, der Verbindung von Schließung des Spielkreises und der Öffnung von Zugängen zum Spielgegenstand sowie der Öffnung und Schließung von Rollen und Regeln.

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

Gerade dies, dass man im Spiel immer auch teilweise *dagegen* und nicht *dafür* lernt, im Zweifel auch entgegen der pädagogischen „Begleitung“ dieser Spiele, könnte aber seitens des pädagogischen Beobachters bewusst in Rechnung gestellt werden, zugleich um die eigenen unbewussten Reinigungstendenzen als solche zu durchschauen, und die eigene und kindliche Rollendistanz besser zu handhaben. Zu dieser spielbewussteren Begleitung würde auch gehören, dass die verpflichtenden Elemente des Spiels deutlicher gesehen werden, und nicht hinter der Rhetorik der „Freiwilligkeit“ versteckt. Das Ignorieren der komplexen rituellen, ein- und ausschließenden sozialen Strukturen des Spiels, und das Ignorieren der eigenen Disziplinierung dieses Spiels ist es, was es Pädagogen im Kindergarten ermöglicht, in nahezu paradoxer und idealisierender Weise von „Freispiel“ zu sprechen. Nur dann kann abgewogen werden, welche Formen des Spiels man ermöglicht, fördert und wann es geboten ist, bestimmte Spiele explizit verpflichtend zu nutzen. Diese Strategien würden nichts an der strukturellen Differenz zwischen Vor- und Hinterbühne ändern, sie würde jedoch die Produktivität dieser Differenz wesentlich erhöhen.

Weiterungen im gesellschaftlichen Kontext schließen sich an: Pfaller (2002, 2012) argumentiert, dass mit der Postmoderne in unseren Gesellschaften übergreifend das Bewusstsein für den objektiven, materialistischen Wert von Rollen – mithin das Rollen- und Spielbewusstsein insgesamt – geschwunden ist, mit fatalen Folgen. Die explizite Ausrufung des vermeintlich „Spielerischen“ für die Postmoderne wird durch die Unfähigkeit das spielerisch „nicht Authentische“ überhaupt noch genießen zu können konterkariert, da das postmoderne Subjekt den arbiträren Charakter von gespielten Rollen vor sich selbst und dem anderen weder latent halten kann noch möchte. Bei Reckwitz (2019) wird dieser Trend so beschrieben, dass vormalig allgemein angestrebte materiell bessere Verhältnisse, die auch mit dem Erwerb neuer Rollen einhergingen, nach der Bildungsexpansion und dem erfolgreichen Aufstieg neuer Mittelschichten, nun zugunsten zusehends partikulärer Communities vermeintlich authentischer Identität bzw. Kollektiven der Distinktion in den Hintergrund treten. Man kann die Diagnose anschließen, dass die ihrer gespielten Rollen und der damit verknüpften materiellen Lust

beraubten Individuen seither verstärkt und unbewusst das Spiel des Anti-Spiel-Kultes (im Sinne eines negativen Kultes nach Durkheim) spielen.

Es bleiben in dieser grob verdichteten Beschreibung Nischen des Spiels, wie die zunehmende Beschäftigung in Pausen mit Casual Games auf Smartphones und gamifizierten „sozialen Netzwerken“. Diese Spiele und Nebenbei-Kommunikation wirken aber wiederum dadurch, dass sie vermeintlich durchschaut und kulturell weniger geachtet werden, sich „nur“ am Rande der kollektiven Handlungssysteme befinden (in Phasen des „Nichtstuns“ und „nebenbei“ bei anderen Interaktionen), nicht weniger bannend, d.h. Spielende und Teilnehmende an sich ziehend.⁴⁴ Im Gegenteil, gerade *weil* sie weniger hoch im Zentrum der Kultur angesehen werden, werden in den letzten Jahren tendenziell mehr Spielende in den Sog der „Casual (Nebenbei-) Games“ und der Instant Feedbacks der sogenannten „sozialen Netzwerke“ gezogen. Die suchterzeugenden Randphänomene des Spiels bestätigen den allgemeinen Spielverlust im Zentrum.⁴⁵ Eine Schlussfolgerung wäre, dass der auch schon von Huizinga (2011) beobachtete Spielverlust in unseren Gesellschaften, der folgenschwer sowohl für die Kommunikation in Distanz- und Massenmedien als auch für Interaktionsordnung ist – wie auch schon von Plessner (2003) und Sennett (1998) auf ihre Weise beobachtet – besondere Aufmerksamkeit in der Sozialisation und im Erziehungssystem benötigen würde. In Kindergarten und Schule wird jedoch das Verschwinden des Spielbewusstseins in der Kultur mit betrieben. Das Spiel hat in der Bildung die (zusehends eher noch schwindende) Rolle, Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Mathematik zu unterstützen, anstatt dass die Spielfähigkeit selbst als die entscheidende Kulturtechnik in den Blick kommt. Zugespitzt könnte man in der Lacan'schen Dreiteilung, die Helsper auf die Schulwirklichkeit angewendet hat (2008), formulieren: Im Spiel liegt eine komplexe Verkennung vor: Wir stellen uns *imaginär* vor, dass wir die Kinder auf die wirkliche, ernste Welt vorbereiten, indem wir sie aus der naiven kindlichen

⁴⁴ Wittig (2014, 169 ff.) verwies schon auf das Paradoxon der Bannung durch das Spiel mit Pfallers Figur der Illusionen, an die vermeintlich nur „die anderen“ glauben (Pfaller 2002), auf die man sich aber teilweise entgegen der eigenen bewussten Intentionen einlässt.

⁴⁵ Man könnte insofern begrüßen, wenn die sogenannte Gamification u.a. in der Bildung vom Rand mehr ins Zentrum rückte. Jedoch zeigen sich die Hauptprobleme der oft falsch verstandenen ‚Spielifizierung‘ in der Reduktion des vermeintlich Spielerischen auf das Sammeln von Punkten (in Lernspielen), wobei gerade die Exploration an den jeweiligen Gegenständen mangelt: D.h. es fehlt an guten Spielmechanismen, an Game Design, insofern gerade im interaktiven Medium des Digitalen oft wenig interagiert und exploriert wird (Weißhaupt et al. 2021).

Unwirklichkeit des Spiels herauslösen. Im *Realen* ist es so, dass die Kinder die Kulturtechnik der spielerischen Erzeugung der Differenz von Spiel und äußerer Wirklichkeit und des Verarbeitens und Genießens dieser Differenz im nur scheinbar kindlichen, sehr ernstesten Spiel lernen. Und in der alltäglichen *symbolischen Interaktion* tun wir Erwachsenen so, als ließen wir die Kinder „ein bisschen spielen“, als ob der Wirklichkeitsgrad von uns käme, während die Kinder uns diese verkennende Beschreibung erlauben. Zugleich spielen wir Erwachsenen das Anti-Spiel des Verdrängens des Spielbewusstseins, und ziehen unsere Kinder allmählich ebenfalls in dieses Anti-Spiel hinein.⁴⁶ Zusammengefasst: Das Spielbewusstsein könnte in den kulturellen Kontexten der Pädagogik wesentlich erhöht werden.

- Andresen, Helga. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Gunter Narr Verlag.
- Ariès, Philippe. (2014). *Geschichte der Kindheit* (18. Auflage). Deutscher Taschenbuch Verl.
- Baader, Meike Sophia. (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 416–430. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0042-9>
- Berns, Gregory. (2006). *Satisfaction: Warum nur Neues uns glücklich macht*. Campus.
- Bräunlein, Peter J. (2012). *Zur Aktualität Von Victor W. Turner: Einleitung in Sein Werk*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Breen, Patricia Edith. (1996). *The role of the teacher during free play in preschool* [University of British Columbia].
- Breidenstein, Georg. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (Auflage: 2006). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burghardt, Gordon M. (2012). Defining and Recognizing Play. In Peter Nathan & Anthony D. Pellegrini, *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Caillois, Roger. (1982). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Ullstein Taschenbuchverlag.
- Campana, Sabine. (2016). Das Lernen im Spiel ist ganzheitlich. *Schulblatt Solothurn und Aargau*, 20, 40–42.
- Campana, Sabine, & Reinhardt, Lea. (2019). Klämmerli. *4bis8 - Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 7/2019, 38–39.
- Campana, Sabine, & Weisshaupt, Mark. (2018). *Geschlechterschlacht im Kindergarten*.

⁴⁶ Soziologische Weiterungen sind ableitbar. Zum einen sollten die herausgearbeiteten rituellen, bindenden Strukturen beim Spiel stärker berücksichtigt werden. Wenn Spiel zudem nicht nur als Metapher, sondern stärker grundbegrifflich angewandt würde, wäre eine Aktualisierung der Goffman'schen Perspektive nötig, die die kulturellen Verschiebungen in der Interaktionsordnung in Rechnung stellt, die dazu führen, dass sich eine zunehmende Zahl von Akteuren der eigenen Spiele – und Anti-Spiele – nicht bewusst sein möchte.

- DiCarlo, Cynthia F., Baumgartner, Jennifer, Ota, Carrie, & Jenkins, Charlene. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. Aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779–790.
- Einarsdóttir, Jóhanna. (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 87–106.
- Enz, Billie, & Christie, James F. (1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. Arizona State University.
- Fischer-Lichte, Erika. (2010). Einleitung: Zur Aktualität von Turners Studien zum Übergang vom Ritual zum Theater. In *Victor Turner: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*.
- Flanders, Joseph L., Herman, Khalisa N., & Paquette, Daniel. (2012). Rough-and-Tumble Play and the Cooperation–Competition Dilemma: Evolutionary and Developmental Perspectives on the Development of Social Competence. In *Evolution, Early Experience and Human Development*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199755059.003.0023>
- Freud, Sigmund. (2009). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Ganguin, Sonja. (2010). *Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen* (1. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Garvey, Catherine. (1990). *Play* (Enl. ed). Harvard University Press.
- Gebauer, Gunter, & Wulf, Christoph. (1998). *Spiel, Ritual, Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Geertz, Clifford. (1987). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (Brigitte Luchesi & Rolf Bindemann, Übers.; 14. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Gennep, Arnold van. (1999). *Übergangsriten*. Campus Verlag GmbH.
- Gerster, Marco. (2013). *Der Ernst des Spiels* (S. 95–110). in
- Giesen, Bernhard, & Giesen, Bernhard. (1999). *Kollektive Identität: Die Intellektuellen und die Nation 2*. Suhrkamp Verl.
- Goffman, Erving. (1969). *Where the Action is: Three Essays*. Allen Lane.
- Goffman, Erving. (1973). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (Nils Thomas Lindquist, Übers.; 1.). Suhrkamp Verlag.
- Goffman, Erving. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Goffman, Erving. (1994). *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation* (Renate Bergsträsser & Sabine Bosse, Übers.; 1.). Suhrkamp Verlag.
- Goffman, Erving. (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (Peter Weber-Schäfer, Übers.). Piper.
- Göncü, Artin, & Gaskins, Suzanne. (2011). Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. In Anthony D. Pellegrini (Hrsg.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (S. 48–57). Oxford University Press.
- Gray, Peter. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

- Hauser, Bernhard. (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In Guldemann, Titus (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 143–163).
- Hauser, Bernhard. (2013). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. (Auflage: 1. Aufl.). Kohlhammer.
- Hauser, Bernhard. (2017). Interaktionsqualität und frühes Lernen im (mathematischen) Spiel. In *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (1., edition, 1. Auflage Aufl., S. 47–58). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702259.47>
- Heckhausen, Heinz. (1973). Entwurf einer Psychologie des Spiels. In Andreas Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (S. 133–149). Piper.
- Heimlich, Ulrich. (2001). *Einführung in die Spielpädagogik: Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder*. Klinkhardt.
- Helsper, Werner. (2008). Schulkulturen-die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Herzberg, Irene. (2001). *Kleine Singles. Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen*.
- Heßdörfer, Florian. (2018). Das Spielgeld der Pädagogik. Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels um 1900. In *Arbeit und Spiel* (S. 51–68). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Hildebrandt, Elke, & Weißhaupt, Mark. (2018a). The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective –. *IDE Journal*, Volume 5(Number 1).
- Hildebrandt, Elke, & Weißhaupt, Mark. (2018b). Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen. In Nils Neuber, Walther Dietrich Paravicini, & Martin Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen—The wider view*. WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Hirler, Sabine. (2005). Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz: Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung. *Frühe Kindheit*, 8(4), 8–13.
- Huizinga, Johan. (2011). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hutt, Corinne. (1970). Specific and Diverse Exploration. In Hayne W. Reese & Lewis P. Lipsitt (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior* (Bd. 5, S. 119–180). JAI.
- Jeger, Samira & Frei, Jasmine. (o. J.). *Freispiel in der Unterstufe: Bei welchen Bedingungen findet das Freispiel in der Unterstufe Einsatz und was wären folglich die notwendigen Konsequenzen für eine erhöhte Umsetzung? Studentische Arbeit*. Eingereicht am 26.05.2021.
- Johnson, James E., Christie, James F., & Yawkey, Thomas D. (1998). *Play and Early Childhood Development* (2. Aufl.). Longman Pub Group.
- Kieserling, Andre. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme* (1. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Krappmann, Lothar. (1999). Spielen, Lernen und Bildung. *Spielen in der Grundschule*, 54–66.
- Kucharz, Diemut, Mackowiak, Katja, Ziroli, Sergio, Kauertz, Alexander, Rathgeb-Schnierer, Elisabeth, & Dieck, Margarete. (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (1. Aufl.). Waxmann.
- Leuchter, Miriam. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–592.

- Lillard, Angeline S., Lerner, Matthew D., Hopkins, Emily J., Dore, Rebecca A., Smith, Eric D., & Palmquist, Carolyn M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Luhmann, Niklas. (2013). *Niklas Luhmann: Soziale Systeme*. Akademie Verlag.
- Mead, George Herbert. (2005). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (14., Aufl.). Suhrkamp.
- Pfaller, Robert. (2000). *Interpassivität: Studien über delegiertes Genießen* (1. Aufl.). Springer.
- Pfaller, Robert. (2002). *Die Illusionen der anderen: Über das Lustprinzip in der Kultur* (5. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Pfaller, Robert. (2008). *Das schmutzige Heilige und die reine Vernunft: Symptome der Gegenwartskultur* (5. Edition). FISCHER Taschenbuch.
- Pfaller, Robert. (2012). *Zweite Welten und andere Lebenselixiere*. S. Fischer.
- Pfaller, Robert. (2014). *On The Pleasure Principle In Culture: Illusions Without Owners*. Verso.
- Piaget, Jean. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Mit einer Einführung von Hans Aebli*. (1.). Ernst Klett Verlag.
- Pinchover, Shulamit. (2017). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Plessner, Helmuth. (2003). *Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie*. Suhrkamp.
- Pyle, Angela, DeLuca, Christopher, & Danniels, Erica. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- Renner, Michael. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe* (3., neu bearbeitete Auflage). Lambertus-Verlag.
- Riley, A. T. (2005). The theory of play/games and sacrality in popular culture: The relevance of Roger Caillois for contemporary neo-Durkheimian cultural theory. *Durkheimian Studies*, 11(1), 103–114.
- Röhner/, Charlotte. (2009). Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In Heike de Boer & Heike Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule* (S. 51–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rüdisüli, Cornlia. (2017). *Spielzeugfreier Kindergarten: Die Wirkung des Projektes auf die Entwicklung des schöpferischen kreativen Denkens, des divergenten Denkens und der Problemlösefähigkeit bei fünf- bis sechsjährigen Kindern*. Masterarbeit.
- Sennett, Richard. (1998). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Fischer.
- Singer, Dorothy, Michnick Golinkoff, Roberta, & Hirsh-Pasek, Kathy. (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). „Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective“ in *Educational and Child Psychology* 26 (2) June.
- SRF. (2018, November 6). *Abstimmung Lehrplan 21 - Was ist eine «Gute Schule»? Die Ansichten gehen weit auseinander*. Schweizer Radio und Fernsehen (SRF).
<https://www.srf.ch/news/schweiz/abstimmungen/abstimmungen/abstimmungen-gr/abstimmung-lehrplan-21-was-ist-eine-gute-schule-die-ansichten-gehen-weit-auseinander>

- Stamm, Margrit. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen* (1. Aufl.). Rüegger.
- Stamm, Margrit. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel: Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Universität Bern. <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/232-fruehfoerderung-als-kinderspiel-2014/file.html>
- Stebler, Rita, Vogt, Franziska, Wolf, Irene, Hauser, Bernhard, & Rechsteiner, Karin. (2013). Play-Based Mathematics in Kindergarten. A Video Analysis of Children's Mathematical Behaviour While Playing a Board Game in Small Groups. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149–175.
- Stern, André, & Thorbrietz, Petra. (2016). *Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben* (5. Aufl.). Elisabeth Sandmann Verlag.
- Stollberg-Rilinger, Barbara. (2019). *Rituale* (2. Aufl.). Campus Verlag.
- Streit, Christine, David, Christine K., & Hildebrandt, Elke. (2016). Initiating the learning processes at the preschool and lower primary level: Challenges and possibilities. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3).
- Suchtprävention Aargau (Hrsg.). (2015). *Broschuere Spielzeugfreier Kindergarten*. Suchtprävention Aargau. https://www.spielzeugfrei.ch/wp-content/uploads/2015/07/1109_Broschuere_Spielzeugfreier_Kindergarten_Layout_Endversion_mit_Erscheinungsjahr.pdf
- Sutton-Smith, Brian. (2001). *The Ambiguity of Play* (New edition). Harvard University Press.
- Sutton-Smith, Brian. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80–123.
- Sutton-Smith, Brian. (2015). The Struggle between Sacred Play and Festive Play. In Doris Pronin Fromberg & Doris Bergen (Hrsg.), *Play from Birth to Twelve* (S. 377–378). Routledge.
- Thompson, Christiane, & Schäfer, Alfred (Hrsg.). (2014). *Spiel*. Schöningh.
- Thörisch, Mischa. (2019). *Ich will kämpfen dürfen. Zusammenhänge zwischen dem Classroom Management und dem Raufverhalten der Kinder im Kindergarten: Bd. Abschlussarbeit*. Eingereicht am 18. April 2019.
- Turner, Victor. (2001). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. PAJ Publications.
- Turner, Victor. (2009). *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels* (1. Aufl.). Campus Verlag.
- Wagner-Willi, M., Göhlich, M., & Zirfas, J. (2009). Schule als Bühne. In *Der Mensch als Mass der Erziehung: Festschrift für Christoph Wulf* (S. 153–162). Beltz.
- Walker, Caren M., & Gopnik, Alison. (2013). Pretense and possibility--a theoretical proposal about the effects of pretend play on development: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139(1), 40–44.
- Wegener-Spöhring, Gisela. (2011). Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In Marcel Klaas, Alexandra Flügel, Rebecca Hoffmann, & Bernadette Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 37–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weißhaupt, Mark, & Campana, Sabine. (2014). Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In Elke Hildebrandt, Markus Peschel, & Mark Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (Bd. 1, S. 43–63). Klinkhardt, Julius.
- Weißhaupt, Mark, & Campana, Sabine. (2015). Playful Inclusion. *EAPRIL Conference Proceedings 2014*.

- Weißhaupt, Mark, & Campana, Sabine. (2016). Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerkstatt SPIEL. In Corinna Schmude & Hartmut Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 172–187). Klinkhardt, Julius.
- Weißhaupt, Mark, & Hildebrandt, Elke. (2020). Delegiertes Spielen—Aufgeführtes Lernen. In Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico Angelo Emili, & Elisabeeth Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 29–39). Klinkhardt, Julius.
- Weißhaupt, Mark, Hildebrandt, Elke, & Leonhard, Tobias. (2019). Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergartens. *Forum Qualitative Sozialforschung*
- Weißhaupt, Mark, & Reimer, Ricarda T. D. (2016). *Spiele erfinden mit internationalen Studierenden*. ikon.
- Wygotski, Lew S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In Daniil Elkonin (Hrsg.), *Psychologie des Spiels* (S. 441–465). Lehmanns Media.
- Ylikoski, Petri. (2020). *Social mechanisms and the micro-macro link*. SAGE Publications Ltd.

Abstract:

Der auch schon von Huizinga beobachtete Spielverlust in unseren Gesellschaften, der sich unter postmodernen Bedingungen noch verschärft darstellt, würde besondere Aufmerksamkeit in der Sozialisation und im Erziehungssystem benötigen. Das Spiel hat jedoch dort, besonders im Kindergarten und in der Primarschule, die zwar sehr funktionale, aber miniaturisierte Rolle, andere Kulturtechniken zu unterstützen.

Im Beitrag werden die sozialen und insbesondere die rituellen Strukturen des Spiels untersucht. Die Phasen und Funktionen des Rituals können beim Spiel in anderer, teilweise latenter Form wiedererkannt werden. Hierdurch wird die pädagogische Perspektive auf Explorationsphasen beim Spiel kultursoziologisch erweitert. Es wird sichtbar, inwiefern die Explorationsphasen mit dem Potenzial des Spiels für Lernen und Bildung verbunden sind. Auf der anderen Seite wird beleuchtet, wie die rituellen Strukturen des Spiels mit den frühen Stufen des Schulsystems und dessen Strukturen wechselwirken. Im exemplarischen Fokus eigener Daten steht der erste Bildungszyklus der deutschsprachigen Schweiz.

Es wird untersucht, wie die Exploration im Spiel unter Kindern sich strukturiert, und welche kulturellen und individuellen Motive bei der Begleitung des Spiels durch Lehrpersonen zur Disziplinierung des Spielprozesses führen. Es wird gezeigt, dass die rituellen Strukturen des Spiels, die überbordende Elemente gegenüber seiner Umgebung mit sich bringen, in Diskursen der Pädagogik junger Kinder, nicht zuletzt aufgrund der Vermeidung von Ambivalenz, verdrängt werden (u.a. in Entwicklungsmodellen und im Lehrplan). Zudem werden Motive und soziale Mechanismen der interpassiven Abwehr (Pfaller 2002) gegenüber dem Spiel als liminoidem Ritual (Turner 2009) diskutiert. All dies kann dazu führen, dass der Eintritt in das Spielritual tendenziell vermieden und kulturell wie individuell beargwöhnt und behindert wird, von Erwachsenen wie auch von Kindern, zum Nachteil der potenziellen Funktionen des Interaktionssystems Spiel für Sozialisation, Lernen und Bildung. Alternativen werden skizziert. Die Spielfähigkeit selbst kommt als entscheidende Kulturtechnik in den Blick.

abstract:

The loss of play in our societies already observed by Huizinga, which is even more pronounced under postmodern conditions, would require special attention in socialization and in the education system. However, play, especially in kindergarten and elementary school, has the very functional but miniaturized role of supporting other cultural techniques. This article examines the social, and particularly the ritual structures of play. The phases and functions of ritual can be recognized in play in a different, partly latent form. This expands the pedagogical view on exploration phases and play from a cultural-sociological perspective. It becomes clear to what extent the exploration phases are linked to the potential of play for learning, education and socialization. On the other hand, the article examines how the ritual structures of play interact with the early stages of the school system and their structures. The exemplary focus of our own data is pre-primary and primary school in German-speaking Switzerland.

It shows how exploration in play among children is structured and which cultural, organizational, and individual motives lead to the disciplining of the play process when teachers supervise play. The ritual structures of play, which entail excessive or exuberant elements in relation to its environment, are shown to be repressed in discourses on the pedagogy of young children, not least due to the avoidance of ambivalence (e.g. in developmental models and in the curriculum). In addition, motives, and social mechanisms of interpassivity (Pfaller 2014) towards play as a liminoid ritual (Turner 2001) are discussed. All of this can lead to a tendency to avoid entering the ritual of play in general and play to be culturally and individually resented, by adults and by children, as seen in social cleansing rituals, to the detriment of the potential functions of the interaction system of play for socialization, learning and formation. Alternatives are outlined. The capability to play, playfulness comes into view as the central cultural technique.

Schlagwörter:

Spiel; Begleitung; Exploration; Spielerisches Lernen; Kind; Ritual; Spielforschung; Elementarbereich; Primarbereich; Unterricht; Sozialisation, Interpassivität, Spielfähigkeit, Ambivalenz

Key Words:

Play; Guidance; Exploration; Playful learning; Child; Ritual; Play research; Elementary education; Primary education; Teaching; Socialization, Interpassivity, Playfulness, Ambivalence
