

*Mark Weißhaupt und Elke Hildebrandt*

## **Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen**

*Dieser Beitrag perspektiviert die Frage nach dem Verhältnis von Spielen und Lernen sowie das Verhältnis der Pädagogik zum Spiel im Lichte neuerer Forschung. Zu Beginn erfolgt eine kulturtheoretische Bestimmung des Spiels. Das komplexe Verhältnis der Pädagogik zum Spiel wird anschließend umrissen. Dabei wird die Delegation von Spiel als Problem in Bildungs- und Lernprozessen herausgearbeitet, welches in den unterschiedlichen Kulturen von Kindergarten und Primarschule sichtbar wird. Folgen für die Begleitung von Spielen und Lernen und die damit zusammenhängenden Partizipationsmöglichkeiten von Kindern werden skizziert und Forschungsdesiderata herausgearbeitet.*

### **1 Bedeutung und Definitionen des Spiels**

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und dem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga 2004, 37).

In dieser klassischen kulturtheoretischen Definition des Spiels werden zentrale Kennzeichen bestimmt, wie die Selbstzweckhaftigkeit und die Freiwilligkeit des Spiels, die auch noch in zeitlich später folgenden Begriffsbestimmungen zu finden sind. Entscheidend ist die Differenz zwischen dem *Spiel* und dem *gewöhnlichen Leben*. Das Spiel erhebt sich als der sprichwörtlich gewordene „magische Kreis“ (ebd., 230) über das alltägliche, gewöhnliche Leben, als sein Gegenbegriff, in Zeit und Raum abgegrenzt, d.h. in definierten Räumen, mit Anfang und Ende. Damit verknüpft ist der ebenfalls sprichwörtlich gewordene *heilige Ernst beim Spielen* in diesem magischen Kreis, ein bis heute wenig verstandenes, paradoxes Konzept (vgl. hierzu Pfaller 2002, 92ff, Wittig 2014, 169ff). Es bedeutet eine höhere Affektbesetzung im Spiel als im Leben *drum herum*, eine überbordende Bedeutung, die dem Spiel von den Spielenden verliehen wird, obwohl es im Spiel eigentlich (per Definition) um nichts geht. Es ist abgegrenzt von der Alltagswelt der *wirk-*

lichen Zwecke und kann so seinen Freiheitsraum nach innen öffnen. Und doch kann es emotional um alles gehen. Genauer formuliert: Nicht obwohl, sondern *weil* es scheinbar um *nichts* geht, geht es plötzlich um *alles*: Der abgegrenzte Bereich zieht Affekte und Bedeutungen gerade deshalb auf sich, weil er frei gehalten ist von praktischen Zwecken.

Huizinga betont in seiner Definition das Spiel als einen grundlegenden, herausgehobenen Modus in der Kultur, den er u.a. schon bei antiken Gesellschaften festmacht. Es geht dabei nicht primär um Kinderspiel oder entsprechende Vorstellungen davon in unserer Gesellschaft (hierzu später mehr).

Mit dem heiligen Ernst ist ein quasi-religiöser, rituell-archaischer Charakter des Spiels verknüpft. Turner (2009) hat das Spiel entsprechend als einen Rest früherer archaischer Übergangsrituale gekennzeichnet, allerdings mit heute geschrumpfter Transzendenz. Parallelen von Spiel und Ritual gibt es auch im Ablauf von drei Phasen (van Gennep 2005): Beide Aktivitäten weisen einen schwierigen Eintritt auf, eine mittlere Phase von neuen Erfahrungen und Prüfungen, aber auch einer Gemeinschaft der Teilnehmenden, und schließlich die Phase der Rückkehr in den Alltag. Caillois (1982) hat darüber hinaus auf die dionysischen Seiten des Spiels, den Exzess, hingewiesen, der mit dem heiligen Ernst verbunden ist: das Laute, Chaotische, Unplanbare und Ausufernde. Dies ist leicht übersetzbar in Vorstellungen von Karneval, von feiernden Fußballfans, aber eben auch in Bilder von schreienden Kindern in der Schulpause, von aus Frust umgeworfenen Brettspielfeldern, vom Toben und Raufen. Aber gleichzeitig ist hier auch wichtig zu sehen: das Einhalten von Regeln, das Übernehmen einer Rolle im Spiel, das Moment der Zurückhaltung beim Raufen, um den anderen nicht zu verletzen.

Das hoch Bedeutende und Überbordende auf der einen Seite und das sich Fügende in Regeln und Rollen auf der anderen Seite sind elementare Pole im Spiel (ebd.), und das Spannungsverhältnis zwischen diesen Polen ist es, was das Spielen ausmacht.

## 2 Das Verhältnis der Pädagogik zum Spiel

Wie stellt sich nun eine pädagogische Perspektive zu diesem teilweise sich selbst ordnenden, teilweise exzessiven Phänomen dar?

Seitdem die Pädagogik sich als System ausdifferenziert und sich dadurch vom restlichen Leben abgetrennt hat, sucht sie zugleich diese Trennung wieder aufzuheben („Schule ist doch nicht das Leben“) und vermeintliche wie authentische Interessen und Motivationen des Kindes nicht aus dem Fokus zu verlieren (Heßdörfer 2018). Hier kommt das Spiel als Möglichkeitsraum in den Blick: Es wird von den Spielenden als Selbstzweck betrieben. Die konstitutive Entfremdung von Schule

und restlicher Lebenswelt wäre also aufgehoben, wenn, ja *wenn* die Kinder nur alles im Unterricht „spielerisch“ tun würden. Die Dinge, die die Schule ihnen auferlegt, wären quasi „automatisch“ intrinsisch motiviert, so die utopische Verheißung des Spiels: Eigenwert und Lernwert könnten in eins fallen.

Exemplarisch beschreibt Enderlin das Spiel als eine „[...] Methode der Selbstausbildung des Menschen, das Naturverfahren seiner Selbsterziehung“ (1907, 12, zit. nach Heßdörfer 2018). Gleichzeitig lehnt eine andere Denkschule die Nutzung des Spiels für den Unterricht als eine Entfremdung des Spiels von sich selbst ab (z.B. Heimlich 2015).

Diese Zweiseitigkeit des Spiels in der Pädagogik, auf Zweck und Eigenwert zugleich bezogen, erkennt man auch in einer aktuellen Definition des Spiels wieder, die fünf notwendige Merkmale nennt (Hauser 2013, 15ff, nach u.a. Burghardt 2012): Unvollständige Funktionalität, So-tun-als-ob, positive Aktivierung und Fokussierung, Wiederholung und Variation, entspanntes Feld. Das erste Merkmal, die *unvollständige Funktionalität* liegt dann vor, wenn Spiele funktionale Elemente aufweisen, wenn man also einerseits dabei etwas lernt, dass man auch außerhalb des jeweiligen Spiels anwenden kann, wenn das Spiel andererseits jedoch nicht vollständig funktional ist, d.h., wenn es in dieser Lernfunktion nicht aufgeht – wenn es in paradoxer Weise funktional und selbstzweckhaft zugleich ist. Für die Entwicklung der Perspektive der Pädagogik auf das Spiel ist hier bereits zu sehen, dass Dimensionen wie Exzess, Übermut oder der heilige Ernst in dieser Definition nicht mehr vorkommen.

Nicht umsonst versucht die Pädagogik sich das Spiel als Modus für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen didaktisch zu eigen zu machen. So zeigt sich tatsächlich eine enge Verwandtschaft zum Lernen: Es ist in der Forschung weitgehend anerkannt, dass zumindest für jüngere Kinder das Spiel einen privilegierten Modus des Erschließens der Welt ist. U.a. bei mathematischen Vorläuferfähigkeiten und sprachlichen Kompetenzen ist dies gut belegt (Stebler u.a. 2012; siehe auch Überblicksartikel Siraj-Blatchford 2009; Leuchter 2013; Lillard u.a. 2013; Pyle u.a. 2017). Ein zentraler Mechanismus dabei ist das intrinsische Interesse und die beim Spiel eingeübte Selbstregulation. Kinder haben aufgrund dessen viel weniger *time off-task*, d.h., ihre Aufmerksamkeit ist stärker auf den Gegenstand gerichtet als in Phasen von externer Belehrung. Es gibt zudem langfristig wirkende Effekte für eher spielorientiertes Lernen (Oden u.a. 2000; Wolgemuth u.a. 2006). Bei zu früh versuchten stark instruktionalen Lernformen zeigen sich im Gegenzug verstärkt „Washing-out“-Effekte – schnell gelernt, schnell vergessen (Dollase 2007; McInnes u.a. 2009).

### 3 Gründe für Spielschwund

Schon Huizinga hatte einen Spielverlust in unseren Gesellschaften seit der Antike beobachtet (Huizinga 2004). Robert Pfaller (2002) hat in jüngerer Zeit eine genauere Erläuterung dieses Spielverlusts versucht: Er hat auf einen Mechanismus des Schwindens, der Miniaturisierung von Ritual und Spiel hingewiesen. Dieser Mechanismus besteht darin, dass man geneigt sein kann, der Teilnahme an der intensiven, nahe-transzendenten Erfahrung beim Ritual auszuweichen und in reduzierter Form gilt dieses Ausweichen auch beim Spiel. Es ist anstrengend, sich der Erfahrung und Interaktion im Spiel voll hinzugeben. Die Nähe zum heiligen Ernst kann Angst und Abwehr auslösen – bei Kindern und bei Erwachsenen.

Im Ritual wird die Nähe zum Transzendenten zunächst grundsätzlich ermöglicht, aber gleichzeitig in einen gewissen Abstand zu sich selbst gebracht – man setzt beim Eintritt ins Ritual eine vermittelnde Rollenmaske auf, oder man hat andere Gegenstände, die zwischen dem Heiligen und dem profanen Alltag vermitteln, Ikonen oder auch personifizierte heilige Stellvertreter. An diese stellvertretenden Instanzen kann dann die Nähe zum heiligen Ernst im Extremfall auch vollständig delegiert werden, wie in einem rein äußerlich und automatisch gesprochenen Standardgebet ohne innere Beteiligung oder mittels einer Gebetsmühle, die man nur noch drehen muss. In diesem Fall der Delegation des Kontaktes zum heiligen Ernst muss man nur noch äußerliche Zeichen senden. Statt dem *interaktiven* Anteil am heiligen Ernst hat man so einen *interpassiven* Anteil am Ritual, wie Pfaller es nennt (2017).

Wie ist das nun beim Spiel zu verstehen? Auch hier gibt es das Motiv, den Überschwang, die intensive Interaktion meiden zu wollen. Beim Spiel geschieht das vor allem in der Explorationsphase, d.h. vor dem Spiel bzw. im Übergang (Hutt 1970). Die Kinder, mit unterschiedlichstem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1993) ausgestattet, spüren ein inneres Zögern oder gar einen inneren Widerstand und fragen sich implizit: Was sind das für Regeln in diesem Spiel: Sind sie mir vertraut, leicht oder schwer zugänglich? Möchte ich mich diesen (weiteren) Regeln unterwerfen? Sind die anderen mir wohlgesonnen? Was ist das für eine Rolle, die ich hier spielen soll, lässt die mich vielleicht dumm aussehen oder bin ich geschützt? Entsprechen die hier möglichen Rollen dem, was ich (kulturell) kenne, verstehe und schätze? Kann das Thema für mich interessant sein (bzw. hatte ich aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen überhaupt Gelegenheit, einen Geschmack für dieses Thema zu entwickeln)? Was sind das für Spielobjekte: Sind sie gefährlich, sind sie für mich erlaubt, sind sie mir sympathisch? Kann ich mit meinem bisherigen Wissen und Können mitreden, mitgestalten, mitspielen? Diese Phase der Anspannung und Unsicherheit im Übergang ins Spielritual wird oftmals übersehen, wird aber relevant, sobald Kinder die Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven von anderen in Rechnung zu stellen bzw. Nutzen und

Gefahren von Artefakten ihrer Umwelt zu antizipieren beginnen. Nicht zuletzt das sich potenziell ab etwa zwei Jahren stets entwickelnde Bewusstsein über die Erfordernisse und die Bedeutung des besonderen Interaktionsmodus Spiel im *Als-ob* (Weißhaupt & Campana 2014; Hildebrandt & Weisshaupt 2018a) kann die Erwartung, Aufregung und ggf. auch die Angst beim Eintritt erhöhen.

Daraus kann die Tendenz entstehen, dem Mitspielen regelmäßig auszuweichen und dauerhaft statt einem Spiel-Habitus einen Spiel-Vermeidungshabitus aufzubauen, verbunden mit einem ungenuten Genuss am *Drum-herum-Kommen*, also gerade daran, *nicht* mitzuspielen (Pfaller 2002).

Der Preis ist hoch: Das privilegierte Erfassen und Erlernen von Welt über die vielen Fehler, die man im Spiel relativ geschützt machen kann und auch dazu motiviert wird, fehlen dann. Ebenso fehlt dann tendenziell, was Turner (2009) als *communitas* beschrieben hat: Die Gemeinschaft der Mitspielenden, die interaktiv langsam souverän werden gegenüber den Regeln und Rollen des Spiels, und diese beginnen mit zu verhandeln – dies ist eine zentrale und unschätzbar wertvolle Erfahrung in der Sozialisation. Anstatt einen *Muskel* zu entwickeln, der es ermöglicht auch andere anfänglich schwierige Explorationsphasen zu bestehen, entwickelt man ein Repertoire des *Drum-herum-Kommens*, der Interpassivität, die keine direkte Teilhabe ermöglicht, beginnend mit Kindern, die z.B. im Kindergarten kaum ins Spiel kommen, sondern dauerhaft umherwandern (de Haan u.a. 2013) und sich nicht über einen längeren Zeitraum in ein Spiel vertiefen können (Slot 2015). In der Folge sind Möglichkeiten und Umfang der Partizipation am Spiel nicht für alle Kinder gleichermaßen erreichbar.

Dieser insgesamt erste Faktor – das Motiv des eigenen interpassiven Spielvermeidens und der Delegation des Spiels an andere –, der einen Spielverlust begründet, funktioniert oft auf einer nur halb bewussten Ebene (Pfaller 2002).<sup>1</sup>

Der teilweise im Hintergrund des ersten liegende zweite Faktor zeigt sich in der historischen Entwicklung des Begriffes und Phänomens *Spiel*, die hier nur sehr grob angedeutet werden kann: Im Zuge von Rationalisierung und Modernisierung schrumpfte der Transzendenzbezug und die kollektive Bedeutung von festlichen Spielen und Übergangsritualen. Huizinga beschrieb die Entstehung von kulturellen Errungenschaften wie Kunst oder Poesie, aber auch der modernen Systeme Wissenschaft, Justiz und Politik in den im rituellen Modus des Spiels geschaffenen Formen, wobei dann aber zunehmend ein rationalisierter heiliger Ernst des jeweiligen Systems herrscht.

---

<sup>1</sup> Das sich entwickelnde *Vermeidungsrepertoire* kann einerseits in halb-automatischen Ausweichreaktionen bestehen. Andererseits kann der sich entwickelnde *Explorationsmuskel* ebenso in einem körperlich/motivational verfestigten quasi-automatischen Repertoire des *sich Einlassens* bestehen. Insofern macht es Sinn, von einem sich entwickelnden *Spiel-Habitus* bzw. *Spiel-Vermeidungshabitus* zu sprechen (vgl. auch das Konstrukt der *playfulness* (Pinchover 2017) und die Verbindung von Psychologie und Habitus (Zander 2010)).

Übrig blieben einzelne Bereiche, kleine rituelle Arenen in der modernen Gesellschaft, z.B. im Theater, in der Kunst und im übrig gebliebenen Spiel, wo jeweils starke, aber zugleich kontrollierte Affektbesetzung vorherrscht; Bereiche, in denen eine hohe Bedeutung der bereits geschaffenen, bestehenden Strukturen und zugleich umwertende kreative Erneuerungen möglich sind. Spiel wird gleichzeitig gegenüber dem „Ernst des Lebens“ der sich entwickelnden modernen Systeme in die Kindheit delegiert, die als spezifische Phase durch die Pädagogik „entdeckt“ und als Zeit der Unschuld codiert wird (Baader 2004). Der Kindergarten als abgeschlossener, eigenständiger „Schutzraum“ gegenüber der harten Welt wird institutionalisiert, durch Fröbel mitsamt der Hochhaltung des Spiels. Letzteres wird fortan mit dem entstehenden Kindergarten assoziiert und innerhalb der Kindheit in die unteren Stufen delegiert.

Zugleich greift die Vorbereitung auf den „Ernst des Lebens“ in der Schule Platz. Seither orientiert sich auch die Pädagogik anhand dieser unterschiedlichen schulkulturellen Leitmetaphern: Spiel im Kindergarten und richtiges, ernstes Lernen in der Schule – dies bleibt als grundlegende Leitdifferenz bis heute erhalten (von Bülow 2011; Hildebrandt & Weißhaupt 2018b). In der Pädagogik wird das Spiel oftmals, Piaget folgend, zudem als eine zu überwindende Phase der kindlichen Entwicklung identifiziert (hierzu auch Weißhaupt & Campana 2014).

Insgesamt wird das Spiel also zunehmend rationalisiert, eingehegt und *hübsch* gemacht im Kindergarten. Die gebliebenen archaischen Elemente des heiligen Ernstes werden aus diesen Gründen heute ungern als zum Spiel gehörend beschrieben (Sutton-Smith 2015) und laufen Gefahr, zunehmend auch aus dem Raum des Kindergartens verdrängt zu werden.

#### 4 Delegation des Spiels, Folgen für pädagogisches Handeln und Forschungsperspektiven

Auf der einen Seite wird also das Spiel teilweise als Verheißung intrinsischer Motivation und in enger Verwandtschaft zum Lernen gesehen, auf der anderen erfolgt die Abwehr der mit dem Spiel verbundenen archaischen Elemente, die Rationalisierung des Spiels im und in den Kindergarten und die Abgrenzung gegenüber einer Vorstellung von „ernstem Lernen“ in der Schule, wobei diese Entwicklung verknüpft ist mit einem generellen Mechanismus der Delegation intensiver Spielinteraktion an stellvertretende Instanzen.<sup>2</sup> Was haben diese widersprüchlichen Motive in der Pädagogik für Folgen?

2 Aktuelle Tendenzen unter dem Stichwort der *Gamification* funktionieren oftmals genau dem Geist des Spiels entgegengesetzt durch extrinsische statt intrinsischer Motivierung.

Nimmt man zunächst die oben eingeführten Möglichkeiten des interaktiven und des interpassiven Anteils am Spiel sowie drei aus der Entwicklung des Verständnisses von Spiel resultierende idealtypische Haltungen zur Bedeutung des Spiels, so ergeben sich modellartig folgende sechs Modi des pädagogischen Handelns im Bereich Spiel, die eine Lehrperson (LP) aus mehr oder weniger bewussten Motivlagen heraus und in unterschiedlichen Situationen anwenden kann:

**Tab. 1:** Haltungen zum Spiel und deren Bedeutung für interaktives und interpassives pädagogisches Handeln

Haltungen zur Bedeutung des Spiels	Interaktive Rolle der LP	Interpassive Rolle der LP
<b>Spiel als bedeutender Modus der Kultur</b>	<b>Begleitung im intensiven Spiel-Ernst</b> , Unterstützung für alle Entwicklungsfelder, auch der Explorations- und Spielfähigkeit an sich. Besonders hat die LP Kinder im Blick, die im Rahmen der Explorationsphase des Spiels nicht bzw. nicht über längere Zeiträume ins Spiel kommen.	<b>Wertschätzung</b> auch der kulturellen Bedeutung des Spielmodus <b>bei bewusster momentaner Nichtbeteiligung</b> . Beobachtung verschiedener Fähigkeiten und Lernfelder von Kindern inkl. der Explorations- und Spielfähigkeit selbst, Planung der Spielunterstützung, der Ermöglichung des Eintritts ins Spiel und von Anreicherungen des Spiels durch später folgende eigene Interaktion und Bereitstellung entsprechender Spielmaterialien.
<b>Spiel als Mittel zum Zweck des Lernens</b>	<b>Begleitung des Lernwerts</b> im Spiel, Unterstützung gezielt nur von mathematischen, sprachlichen, sachlichen, fachlichen Aspekten im Spiel, ggf. Gefährdung des Eigenwerts von Spiel, ggf. Einhegung von Äußerungen hohen Affekts oder überbordender Bedeutung des Spiels.	<b>Diagnose von fachlichen Potenzialen</b> in Spielen und von entsprechenden (fehlenden) Fähigkeiten der Kinder, Bereitstellung von Spielen zur Förderung der Kulturtechniken, Genuss des „fachlichen Spielfelds“ möglich oder ans Material delegiert.
<b>Spiel als zu überwindende Phase der Entwicklung</b>	<b>Disziplinierung des Spiels</b> , Forcierung der fachlichen Lernfelder und Lernformen, interaktive Abwertung des Spiels, um ruhige Interaktionsformen zu begünstigen.	<b>Selektion</b> und Bereitstellung <b>von</b> v.a. fachlich orientierten, didaktisierten <b>Materialien, ohne</b> auf den <b>eigenen Spielwert</b> der Materialien zu achten bzw. mit dem Ziel das Spiel als Interaktionsform zu minimieren, Genuss des „Nicht-mitspielen-Müssens“.

Reale LP bewegen sich in realen Situationen zwischen diesen modellhaften Modi. Hierbei lassen sich jedoch bedeutsame Muster identifizieren.

Auf Basis sowohl des allgemeinen Trends zur Minimierung von Spiel in der Kultur und auch auf Basis der spezifischen schulkulturell verfestigten Vorstellungen der schwindenden Bedeutung des Spiels im Verlauf von Kindergarten und Schule

ergibt sich leicht ein Muster der Delegation. Die LP delegiert in diesem Fall das Spielen an die Kinder und hat daran einen oft höchstens interpassiven Anteil. Die Rationalisierung des Begriffs des Spielens erlaubt ihr dabei die Haltung: Das Spiel ist eine Sache der kleinen Kinder. Ich komme drum herum, beteilige mich dort nicht (es ist auch zu anstrengend) und ich sehe meine Aufgabe eher darin, das Spiel äußerlich zu disziplinieren, damit es „ruhig“ vonstatten geht, sowie die Aufgabe darin, den Kindern in anderen Formen zu helfen, damit sie den Modus des Spiels zugunsten des richtigen Lernens überwinden können. Kinder, die wenig oder wenig intensiv am Spiel partizipieren, erfahren so eher Disziplinierung als Unterstützung, um ins Spiel hineinzukommen. Dies bedeutet eine tendenzielle Bewegung in der Tabelle nach unten und in Richtung Interpassivität statt Interaktivität.

Es gibt Hinweise darauf, dass dieses Muster häufig vorkommt. So wurde in der PRIMEL-Studie (Kucharz u.a. 2014) gezeigt, dass LP in Deutschland und insbesondere in der Schweiz die Kinder während des Freispiels zwar häufig loben, aber sie eher selten zu weiterführenden Denkprozessen beim Mitspielen anregen. Dies ist vermutlich nicht nur aus dem „trivialen“ (aber ebenfalls wichtigen) Grund so, dass die LP oft außerhalb des Spiels bleiben, weil sie alleine eine große Gruppe von mehr als 20 Kindern überblicken sollen und ihre Kräfte schonen müssen, sondern auch aus der oben beschriebenen komplexen Motivlage der kulturellen Miniaturisierung und Delegation des eigenen Mitspielens.

Man muss zusätzlich Muster komplexer, konfligierender Motivlagen vermuten. LP können sehr wohl motiviert sein, die hohe Bedeutung des Spiels für die Kultur unterstützend zu begleiten, sind dann aber ggf. selbst gehemmt interaktiv mitzuspielen (Spielvermeidungshabitus). Oder sie haben Angst, beim Versuch zu versagen in intensive Interaktion speziell mit Kindern zu kommen, bei denen sie wenig Erfahrung mit Spiel vermuten. Oder sie haben Angst, Konflikte dabei auszulösen. Oder – was als Ergebnis unvereinbarer Erwartungen an das Personal des Kindergartens ein empirisch nachgewiesenes Muster ist: Beim Mitspielen überlagert das (evtl. unbewusste) Motiv der Durchsetzung eines „ordentlichen“ oder „ruhigen“ Spiels die eigene mitspielende Rolle in der Spielwelt, was die abgegrenzte Spielsphäre bedroht oder für einige Kinder zerstören kann (Weißhaupt u.a. 2019). Dabei ist nicht jeder LP bewusst, welche Haltung zum Spiel sie hat, so dass auch die damit zusammenhängenden Modi der Spielbegleitung oftmals unbewusst umgesetzt werden.

Dabei könnte gezieltes Einsetzen und Abwechseln von mitspielend interaktiven und bewusst interpassiven Modi zu verschiedenen Zeitpunkten sowie bei unterschiedlichen Kindern durchaus sinnvoll sein – auch für LP in der Schule.

Lundin und Christensen (2017) sprechen jedoch – ganz im Gegenteil – in diesem Zusammenhang von den Gebetsmühlen der Schulfächer (am Beispiel der Mathematik). Im Unterricht geben demnach viele LP für sich selbst sogar die Rolle des

inspirierten und ggf. inspirierenden Stellvertreters bzw. Vermittlers auf. Dies bedeutet u.a. Unterricht ohne Wahrnehmung und Begleitung von (an-)spannenden Explorationsphasen neuer Themen (in der Rolle von Mitspielenden oder bewusst interpassiv Beobachtenden) und vermiedene (weil als anstrengend oder riskant empfundene) spannende Interaktionen von Kindern mit eigens vertraut gemachten Inhalten.

Das Problem der Delegation steht so perspektiviert in unglücklicher Kontinuität: In der Schule werden so im schlechten Fall Lernsettings nur **außerlich** aufgeführt, ohne dass eine direkte und anspannende Interaktion mit dem Inhalt wirklich stattfindet, wobei die Schülerinnen und Schüler nurmehr ihre erwartete Schülerrolle spielen (vgl. Breidenstein 2006), während im Kindergarten das Spielen (also die starke und bedeutungsvolle Interaktion mit den Dingen) wiederum an die Kinder delegiert wird, wobei die LP, tendenziell implizit abwertend, nur interpassiv teilnehmen. Man kann an dieser Stelle die These formulieren, dass aus den genannten komplexen Gründen tendenziell Kinder und auch LP heute in interpassive Skripts des Lernens einsozialisiert und gewöhnt werden, welche auch ohne spielerischen Wert und ohne innere Beteiligung auskommen (Hildebrandt & Weisshaupt 2018b).

Eine der Herausforderungen könnte darin bestehen, die obige Übersicht über Modi des pädagogischen Handelns im Bereich Spiel auf (Primar-)Schulen anzuwenden, sowohl im Bereich der Forschung als auch im Bereich der Ausbildung, zudem herauszufinden, wie und welche wesentlichen Elemente des Spiels in welchen Formen in der Schule aufgehoben sein bzw. entstehen könnten statt minimiert zu werden. Weitere komplexe, konfligierende Motivlagen für LP können aus den in der Tabelle aufgezeigten Ebenen entstehen und müssen über das Bisherige genauer empirisch untersucht werden. Zudem wäre über die bisherigen Belege der Bildungswirksamkeit des Spiels hinaus noch genauer zu prüfen, ob und wie über eine Wertschätzung des Spiels an sich bei den LP und ein entsprechend bewusst eingesetztes pädagogisches Handeln es seine Bildungswirksamkeit und die intensive Partizipation im Spiel noch besser entfalten könnte.

## Literatur

- Baader, Meike Sophia (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), 416–430.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- von Bülow, Karin (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burghardt, Gordon M. (2012): Defining and Recognizing Play. In: Nathan, Peter & Pellegrini, Anthony D. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Caillouis, Roger (1982): *Die Spiele und die Menschen*. Maske und Rausch. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Dollase, Rainer (2007): Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 5–10.
- van Genneep, Arnold & Schomburg-Scherff, Sylvia M. (2005): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- de Haan, Annika; Elbers, Ed; Hoofs, Huub & Leseman, Paul (2013): Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 177–194.
- Hauser, Bernhard (2013): *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heßdörfer, Florian (2018): Das Spielgeld der Pädagogik. Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels um 1900. In: Friedrich, Alexander; Gehring, Petra; Hubig, Christoph; Kaminski, Andreas & Nordmann, Alfred (Hrsg.): *Arbeit und Spiel*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft GmbH & Co. KG, 51–68.
- Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2018a). Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 73–86.
- Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2018b). The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective. *International Dialogues on Education. Past and Present*, 5(1), 74–86.
- Huizinga, Johan (2004): *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. (23. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Hutt, Corinne (1970): Specific and Diverse Exploration. In: Reese, Hayne W. & Lipsitt, Lewis P. (Hrsg.): *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 5, 119–180.
- Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja; Ziroli, Sergio; Kauertz, Alexander; Rathgeb-Schnierer, Elisabeth & Dieck, Margarete (2014): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster, New York: 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.
- Lundin, Sverker & Christensen, Ditte Storck (2017): Mathematics Education as Praying Wheel: How Adults Avoid Mathematics by Pushing It onto Children. In: Straehler-Pohl, Hauke; Bohlmann, Nina & Pais, Alexandre (Hrsg.): *The Disorder of Mathematics Education*. Cham: Springer International Publishing, 19–34.
- McInnes, Karen; Howard, Justine; Miles, Gareth & Crowley, Kevin (2009): Behavioural Differences Exhibited by Children When Practising a Task Under Formal and Playful Conditions. *Educational & Child Psychology* 26 (2): 31–39.
- Oden, Sherri; Schweinhart, Lawrence J. & Weikart, David P. (2000): *Into Adulthood: A Study of the Effects of Head Start*. Ypsilanti: High & Scope.

- Pfaller, Robert (2002): Die Illusionen der anderen: Über das Lustprinzip in der Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Pfaller, Robert (2017): Little Gestures of Disappearance: Interpassivity and the Theory of Ritual. In: Pfaller, Robert: Interpassivity - The Aesthetics of Delegated Enjoyment. Edinburgh: Edinburgh University Press, 53–68.
- Pinchover, Shulamit (2017). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8. Online unter doi: 10.3389/fpsyg.2017.02214
- Pyle, Angela; DeLuca, Christopher & Danniels, Erica (2017): A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education. In: *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- Siraj-Blatchford, Iram (2009): Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. In: *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77–89.
- Slot, Pauline L.; Leseman, Paul P.M.; Verhagen, Josje & Mulder, Hanna (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76.
- 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. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149–175.
- Sutton-Smith, Brian (2015): The Struggle between Sacred Play and Festive Play. In: Fromberg, Doris Pronin & Bergen, Doris (Hrsg.): *Play from Birth to Twelve*. New York: Routledge, 377–378.
- Turner, Victor (2009): *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt New York: Campus Verlag.
- Weißhaupt, Mark; Hildebrandt, Elke & Leonhard, Tobias (2019): When the Teacher Comes to Play: Influencing Children's Role-Playing as a Social Practice in Kindergarten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). Art. 9. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3055>.
- Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43–66.
- Wittig, Steffen (2014): Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstitution von Kultur in und als Spiel. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 157–183.
- Wolgemuth, Jennifer R.; Cobb, R. Brian; Winokur, Marc A.; Leech, Nancy & Ellerby, Dick (2006): Comparing Longitudinal Academic Achievement of Full-Day and Half-Day Kindergarten Students. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 260–270.
- Zander, Michael (2010): Im Schutze der Unbewusstheit. Ansätze zu einer psychologischen Fundierung des Habitusbegriffs im Werk Pierre Bourdieus. *Journal für Psychologie*, 18(1).

Stadler-Altman, Ulrike [Hrsg.]; Schumacher, Susanne [Hrsg.]; Emili, Enrico Angelo [Hrsg.]; Dalla Torre, Elisabeth [Hrsg.]

## **Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration**

2020, 267 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stadler-Altman, Ulrike [Hrsg.]; Schumacher, Susanne [Hrsg.]; Emili, Enrico Angelo [Hrsg.]; Dalla Torre, Elisabeth [Hrsg.]: Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. 2020, 267 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-184329

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184329>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

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

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

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

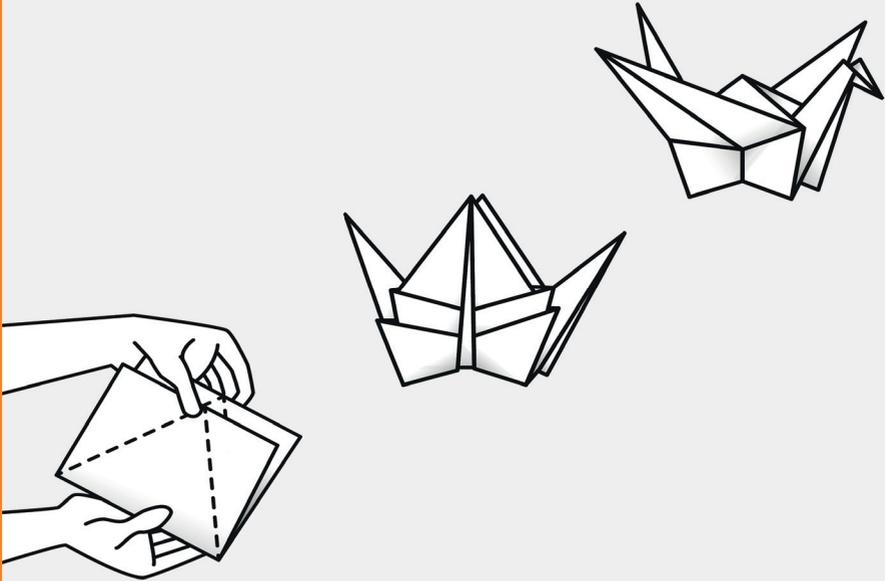
### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

**Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**



**Ulrike Stadler-Altmann  
Susanne Schumacher  
Enrico Angelo Emili  
Elisabeth Dalla Torre  
(Hrsg.)**

# **Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten**

**Facetten der Kooperation und Kollaboration**

Stadler-Altman / Schumacher /  
Emili / Dalla Torre

**Spielen, Lernen, Arbeiten  
in Lernwerkstätten**

# **Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**

## **Impulse für Theorie und Praxis**

Herausgegeben von  
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,  
Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup  
und Hartmut Wedekind

Ulrike Stadler-Altmann  
Susanne Schumacher  
Enrico Angelo Emili  
Elisabeth Dalla Torre  
(Hrsg.)

# Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten

Facetten der Kooperation und Kollaboration

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist aus der 12. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die an der Freien Universität Bozen am Campus Brixen im Februar 2019 stattgefunden hat.*

*Gefördert wurde die Tagung und der Band von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen-Bolzano.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Coverabbildung: © Giovanna Bampa, Bozen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2357-9

## Inhalt

<i>Ulrike Stadler-Altmann und Susanne Schumacher</i> Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten – Formen der Kooperation und Kollaboration .....	11
<i>Robert Baar</i> Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive .....	17
<i>Mark Weißhaupt und Elke Hildebrandt</i> Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen .....	29
<i>Jeanette Hoffmann</i> Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden .....	40
<i>Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler</i> Spielen, Lernen und Arbeiten – Modi der Raumnutzung in Lernwerkstatt und Bibliothek .....	54
<i>Mareike Kelkel und Markus Peschel</i> Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Gofex_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion .....	64
<i>Marcus Berger, Mei-Ling Liu, Sandra Tänzer, Hendrikje Schulze, Gerd Mannhaupt und Cindy Winkelmann</i> Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung .....	78
<i>Pascal Kihm und Markus Peschel</i> Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit .....	87
<i>Marcus Berger und Barbara Müller-Naendrup</i> Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen .....	99

*Marcel Veber*

Mentalisierungsgestützte Lernwerkstattarbeit –  
Chancen für inklusionsbezogene Kooperationsprozesse ..... 111

*Verena Bedruno, Werner Haußmann und Franziska Trefzer*

Reisen in Lernlandschaften. Die „Nürnberger Lernumgebung  
Religionsdidaktik: Schöpfung“.  
Empirische Einblicke – (Religions)Didaktische Ausblicke ..... 122

*Werner Wiater*

Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens ..... 135

*Dario Ianes and Silvia Dell'Anna*

Inclusive teaching strategies in the laboratory:  
How to enhance students' learning and self-regulation ..... 148

*Susanne Schumacher und Enrico A. Emili*

Hand in Hand mit Theorie und Praxis – konzeptionelle Vorstellungen  
und studentische Ansichten zu einer Hochschullernwerkstatt ..... 154

*Michaela Vogt, Vanessa Macchia und Christoph Bierschwale*

Inklusive Unterrichtsmaterialien als Inhalt und  
Entwicklungsaufgabe für Hochschullernwerkstätten ..... 163

*Alexander Kavermann und Magdalena Hollen*

Die Lernwerkstatt – Inklusion als „Multiplikationsraum“ ..... 172

*Susanne Schumacher, Ulrike Stadler-Altman und Bärbel Riedmann*

Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis.  
EduSpace Lernwerkstatt: stationär und mobil ..... 184

*Yvonne Decker-Ernst, Miriam Scheffold und Eva-Kristina Franz*

Sache-Sprache-Kultur: Entwicklung von Lernangeboten für sprach- und  
kultursensibles Sachlernen an der Schnittstelle von Kindheits- und  
Grundschulpädagogik ..... 194

*Thomas Maschke*

Mit-Einander-Spiele(n): Lernwerkstatt für Kommunikation und  
soziale Interaktion – ein Praxis-Bericht ..... 206

*Ralf Schneider, Agnes Pfrang, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer,*

*Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt*

Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten  
an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis ..... 214

*Eva-Maria Kirschhock*

Forschendes Lernen im Studium- und lernen,  
das Forschende Lernen bei Grundschulkindern zu initiieren? ..... 223

*Eva Gläser*

Spielend und handelnd lernen –  
sachunterrichtsdidaktische Zugänge zum historischen Lernen in  
Hochschullernwerkstätten ..... 233

*Birgit Hoyer*

Lehr:werkstatt als Hochschullernwerkstatt ..... 240

*AG Begriffsbestimmung – NeHle*

Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle –  
ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“  
zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses ..... 249

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 261**