

Ulrike Stadler-Altmann und Susanne Schumacher

Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten – Formen der Kooperation und Kollaboration

Spielen, Lernen und Arbeiten sind Aktivitäten die Menschen unabhängig von ihrem Lebensalter zeigen. Anthropologisch betrachtet erschließt sich ein Kleinkind spielend seine Welt, lernt sich in ihr zurechtzufinden und erarbeitet sich ein eigenes Weltverständnis. In der Kindheits- und Jugendphase steht das Lernen im Mittelpunkt und da Lernen mit Anstrengungen verbunden ist, wird dieses Lernen häufig als Arbeit erlebt. Auch oder gerade dann, wenn ein spielerischer Lernzugang – meist vom Lehrenden – zum Thema gewählt wird. Als Erwachsener wird das Lebenslange Lernen positiv, progressiv und fortschrittlich konnotiert, meist steht aber das Arbeiten im Zentrum.

Lernwerkstätten bieten den Raum diese Aktivitäten als Handlungsformen in ihrer Bedeutung zu begreifen, indem in ihnen gespielt, gelernt und gearbeitet wird. Dabei entsteht ein Zusammenspiel dieser Handlungsformen, aber auch Formen der Kooperation und der Kollaboration zwischen Personen und/oder Institutionen.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird zunächst das Potenzial des Spielens, Lernens und Arbeitens in Lernwerkstätten verschiedenster Ausprägungen betrachtet. Anschließend werden anhand der Beiträge des Bandes die differenzierten Möglichkeiten einer Kooperation und Kollaboration in, mit und zwischen Lernwerkstätten verdeutlicht.

1 Spielen – Lernen – Arbeiten

Das, anthropologisch begründbare, zeitliche Kontinuum *Spielen – Lernen – Arbeiten* spiegelt sich auch in pädagogischen Annahmen: Für Fröbel war das freie selbsttätige Spiel vor allem im frühen Kindesalter die wirksamste Selbstbildungsmethode in einem durch die Erzieher gegebenen Rahmen (vgl. Neumann, Sauerbrey, Winkler 2010). Allerdings finden sich gerade auch in den Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit sowohl traditionell-romantische Konzepte des freien Spiels, als „mystifizierende Positionen, die sich dezidiert lernfeindlich präsentieren“ (Bernhard 2013, o.S.) und das Spielen der Kinder als nicht zu regulierende Tätigkeit betrachtet. In neuern Studien, die „einem wissenschafts- und evidenzbasierten Ansatz des spielenden Lernens verpflichtet“ sind, wird „das Spiel als höchst ertragreiche Lernform“ begriffen „– ein lustbetontes Lernen mit geringem

Überwindungs- und Anstrengungsempfinden.“ (ebd.) Diese Verknüpfung von Spielen und Lernen findet sich in den verschiedenen Konzepten gerade in Bildungsinstitutionen des ganzen Primarbereichs, also für die pädagogische Arbeit in Kindergarten und Grundschule. Insbesondere im klassischen Ansatz nach Maria Montessori, die die intensive Tätigkeit von Kindern als *Arbeit*, versteht. Wenn sie sich mit den Materialien beschäftigen, verknüpfen sie praktisches Tun/Werken mit emotionalen, sozialen und kognitiven Lernprozessen und somit verbinden sich ‚Ich‘ und ‚Welt‘ (vgl. Montessori 2017).

Insbesondere Lernwerkstätten ermöglichen vielfältige Zugänge zum Lernen, indem das Spiel, das Spielen und Ausprobieren, das Spielen und Experimentieren, sowie Spielen und Lernen in individueller Freiheit des Lernenden, aber auch in rahmenden Anleitungssituationen ermöglicht wird (Hildebrandt, Peschel, Weißhaupt 2014).

Das Lernen im Modus des gemeinsamen Arbeitens ist nach Dewey (MW IV: 187) zentral für erfolgreiches Gelingen von institutionalisierten Lehr-Lernprozessen. Kombiniert mit dem konstruktivistischen Lernbegriff können Lernwerkstätten in Kindergarten und Schule zu erfolgreichem Lernen durch gemeinsames Arbeiten beitragen. In der Hochschule können Lernwerkstätten Kernelement in Lehre und Forschung im Rahmen der Lehrerbildung werden, in dem sich die Interessen der jeweiligen Forschenden in einen Theorie-Praxis-Transfer verschränken (vgl. Stadler-Altman 2015; Winkler & Stadler-Altman 2016).

Im Kontext des lebenslangen und berufs begleitenden Lernens, sowie der pädagogischen Arbeit in Bildungsinstitutionen liegt hier der Fokus auf Wissensgenerierung, d.h. den Fragen danach, wie Bedeutungen hergestellt und erfahrungsbezogen erweitert werden. So können zum einen Forschungsprozesse für Studierende, pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrkräfte im Schuldienst sichtbar gemacht und deren spezifische Zugänge in die Forschung einbezogen werden (vgl. Stadler-Altman u.a. 2018).

Zum anderen können theoriegeleitete, didaktische Fragestellungen hinsichtlich der Praxisanforderungen mit Studierenden, Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften weiterentwickelt werden. Der Anspruch ist dabei die Herausforderung didaktisches Denken zu lernen (vgl. Flitner & Scheuerl 2005; Widmann 2013).

Als Beschreibung der pädagogischen Realsituation zwischen *Kooperation und Kolaboration* kann Spielen – Lernen – Arbeiten auch zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung (vgl. Windzio & Teltemann 2013) herangezogen werden. Dazu ein Beispiel: Konrad Koch trat 1874 seinen Dienst als Englischlehrer an einem altherwürdigen deutschen und zu der Zeit Jungengymnasium an. Das Fach stößt bei seinen Schülern auf wenig Begeisterung. Wie soll Koch nun seine Arbeit tun, wenn die Schüler nicht kooperieren? Wie kann er sie zum Lernen motivieren? Seine Methode, das Fußballspielen, ist mit Blick auf das Sprachenlernen erfolgreich. Jetzt sind es u.a. seine konservativen Kollegen, die ihm das

Arbeitsleben schwermachen. Nun zeigen die Schüler außergewöhnliches Engagement und finden kollaborativ ein Mittel gegen den Missstand.

In diesen Zusammenhängen werden Lernwerkstätten als Orte an und in dem u.a. das am Werk sein bzw. das Tätigsein, der Diskurs und die Reflexion in Lern-, Arbeits- und Spielsituationen im Mittelpunkt stehen betrachtet. Dabei kann aus einer vielleicht pragmatisch verstandenen Kooperation eine am Gegenstand, dem Werk orientierte Kollaboration werden. Diese Perspektiven werden in den einzelnen Beiträgen des vorliegenden Bandes durchaus ambivalent diskutiert.

2 Kooperation und Kollaboration in Lernwerkstätten

Forschung und *Forschungsideen* kennzeichnen die ersten zwölf Beiträge des vorliegenden Bandes zur 12. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten an der Freien Universität Bozen-Bolzano am Campus Brixen-Bressanone. Die Formen der Kooperation und der Kollaboration in Lernwerkstätten werden hierbei entlang der Handlungsformen von Spielen, Lernen und Arbeiten vorgestellt und kritisch gewürdigt.

Robert Baar geht der Frage nach, ob die Antinomien des pädagogischen Handelns durch den Einsatz des Spiels und des Spielens als hochschuldidaktisches Format verstehbar werden können. Bestenfalls sollte dabei den Studierenden auch die eigene biografische Verstricktheit in pädagogische Kontexte bewusst und die Entwicklung einer reflexiven Professionalität angeregt werden. Für diesen Zweck wird ein Spiel aus dem Kontext der Demokratieverziehung beispielhaft analysiert. In einer kulturtheoretischen Perspektive nähern sich *Marc Weißhaupt* und *Elke Hildebrandt* dem Spiel in Bildungsinstitutionen an. Dabei problematisieren sie das Verhältnis zwischen Spiel und Lernen in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule. Als Forschungsgedanke wird die Partizipation von Kindern beim Spielen in und zum Lernen umrissen.

Spielen, Lernen, Arbeiten und Forschen als Zusammenhangsmuster wird im Beitrag von *Jeannette Hoffmann* anhand der studentischen Perspektive auf kindliche Bilderbuch-Rezeptionsprozesse deutlich. Neben der spielerisch-lernenden Betrachtung der Bilderbücher durch Kinder wird dabei der forschende Zugang der Studierenden zu kindlichen Spiel- und Lernprozessen deutlich.

Ein empirisches Forschungsdesign zu den diversen Formen der Raumnutzung von Studierenden, Dozierenden und anderen Besuchenden entwerfen *Ulrike Stadler-Altmann* und *Gerda Winkler*. Sie stellen die Frage wie die unterschiedlichen Handlungsmuster des Spielens, Lernens und Arbeitens in Lernwerkstatt und Bibliothek sichtbar (gemacht) werden können.

Mittels einer Fragebogenerhebung möchten *Mareike Kelkel* und *Markus Peschel* prüfen, ob die in ihren Lehrveranstaltungen zum GEOFEX_Projektpraktikum konzeptionierten Ziele zur Professionalisierung von Grundschullehramtsstudierenden erreicht werden. Dabei werden Portfolio-Arbeit, Evaluation und Beobachtungen im Rahmen der Studierenden-Co-Reflexion kritisch betrachtet.

Aspekte der Professionalisierung durch Lernwerkstattarbeit und deren Prüfung stehen im Zentrum der Ausführungen von *Marcus Berger*, *Mei-Ling Liu*, *Sandra Tänzer*, *Hendrikje Schulze*, *Gerd Mannhaupt* und *Cindy Winkelmann*. Sie nutzen einen Mixed Method Ansatz um zu zeigen, dass sich pädagogische Orientierung und Lehrverständnis der Studierenden durch Lernwerkstattarbeit ändern kann.

Die Frage, wie sich Lernwerkstattarbeit erforschen lässt, stellen sich *Pascal Khim* und *Markus Peschel*. Ihr Fokus liegt dabei auf der Aushandlung von Rollenverständnissen, Lernprozessen und Lerninhalten beim Experimentieren von Studierenden in der Lernumgebung Lernwerkstatt.

Standortübergreifende Lernwerkstatt-Seminare sind nur durch den Einsatz technischer Hilfsmittel zu gestalten. *Marcus Berger* und *Barbara Müller-Naendrup* stellen nicht nur die Konzeption ihres Seminars vor, dessen Inhalt die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in inklusiven Lehr-Lernsettings ist, sondern erforschen dieses auch im Sinne des Ansatzes eines Design-Based-Research-Verfahrens.

Mittels einer vernetzten hochschuldidaktischen Gestaltung eines Lernwerkstattseminars möchte *Marcel Veber* erläutern, wie eine Qualifikation für inklusive Qualifikationsprozesse nachhaltig gelingen kann.

Studentische Einschätzungen zur Lernwerkstattarbeit stellen *Verena Bedruno*, *Werner Haufsmann* und *Franziska Trefzer* vor. Die inhaltlichen Bezugspunkte sind dabei Qualitätsmerkmale für Lernwerkstätten (VeLW 2009) und „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (EKD 2009) für ihre Reisen in Lernlandschaften. Die grundlegende Frage, wie sich Lernwerkstätten im Zeitalter des digitalen Lernens positionieren sollten stellt *Werner Wiater*. Dabei betont er, dass das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten in einer Lernwerkstatt, also der analoge soziale Aspekt in Lehr-Lernprozessen dem Trend des virtuellen individuellen Lernens entgegengesetzt werden muss.

Die *Perspektive zukunftsfähige* und *ertragreiche Lernsettings für Studierende* in Hochschullernwerkstätten zu planen und durchzuführen verbindet die folgenden elf Beiträge. Alle Autorinnen und Autoren konzipieren ihre Lernwerkstattarbeit an der Nahtstelle zwischen universitärer, praxisbezogener Theoriebildung und schulischer, theoriebezogener Praxis.

Gelingensbedingungen einer inklusiven Lernwerkstattarbeit, die Studierende in ihrem Lernen unterstützt benennen *Dario Ianes* und *Silvia Dell'Anna*. Ihre Ideen verknüpfen sie dabei auch mit den grundlegenden Prinzipien einer inklusiven Pädagogik.

Dynamische Prozesse zwischen Konzeption, Realisierung und Wirkung eines Lernwerkstattseminars zeigen *Susanne Schumacher* und *Enrico A. Emili*. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Seminarinhalten, deren produktiver Umgang mit den didaktischen Materialien der EduSpace Lernwerkstatt und der studentische Blick zurück auf das Seminar und die Seminartergebnisse.

Ausgehend von der Konzeption einer inklusiven Lernwerkstatt stellen *Michaela Vogt*, *Vanessa Macchia* und *Christoph Bierschwalle* die Frage, ob die Entwicklung von adäquaten Unterrichtsmaterialien nicht eine genuine Aufgabe von Lernwerkstätten an Hochschulen sein muss.

Alexander Kavermann und *Magdalena Hollen* verflochten Theorieofferten der soziologischen Raumforschung mit denen der Innovations- und Kreativitätsforschung um Lernwerkstätten als Multiplikationsräume in einem inklusiven Lernsetting zu bestimmen.

Eine zentrale Aufgabe von Hochschullernwerkstätten ist es Studierenden einen Zugang zur produktiven Verknüpfung von pädagogischer Theorie und Praxis zu bieten. Am Beispiel des Projekts *EduMobil* zeigen *Susanne Schumacher*, *Ulrike Stadler-Altmann* und *Bärbel Riedmann* wie Lerngemeinschaften innerhalb und außerhalb der Hochschule strukturell aktiviert werden können und sich ein multidirektionaler Wissenstransfer entwickeln kann.

Wie Studierende didaktische Materialien für den Sachunterricht in der Primarstufe im Rahmen eines Lernwerkstattseminars im Hinblick auf Sprach- und Kultursensibilität analysieren und weiterentwickeln zeigen *Yvonne Decker-Ernst*, *Miriam Scheffold* und *Eva-Kristina Franz*.

Thomas Maschke präsentiert in seinem Beitrag das Potenzial des Spiels und des Miteinanderspielens für das gemeinsame Erleben von gegenseitiger Aufmerksamkeit und dem kreativen Umgang mit sozialen Anforderungen auf. Die Konzeption der Lernwerkstatt für Kommunikation und soziale Interaktion dient dabei als (Spiel-)Raum.

Den Ansatz Wissenschaftspraxis und Unterrichtspraxis im Setting einer Lernwerkstatt sichtbar und nutzbar zu machen wählen *Ralf Schneider*, *Agnes Pfrang*, *Hendrikje Schulze*, *Sandra Tänzer*, *Mark Weißhaupt*, *Kathleen Panitz* und *Elke Hildebrandt*. Dabei stellen sie die pauschale Annahme, dass Praxisbezug in der Lernwerkstatt wissenschaftliches Wissen 1:1 umsetzt in Frage und reflektieren mögliche Bewältigungsstrategien für das vielfach beschworene Theorie-Paxis-Defizit.

Der in Schulen beliebte und vielfach empirische untersuchte Ansatz des Forschenden Lernens überträgt *Eva-Maria Kirschhock* in ein hochschuldidaktisches Setting. Am Beispiel eines Lernwerkstattseminars erläutert sie die Verknüpfung sowohl studienrelevanter wissenschaftlicher wie auch didaktischer Kompetenzen bei der Realisierung des Forschenden Lernens mit Grundschülerinnen und Grundschulern.

Die historische Perspektive für Sachunterricht an Grundschulen greift *Eva Gläser* auf. Wie diese für das handelnde Lernen umgesetzt werden kann wird an ihrem Seminarbeispiel deutlich, dem das Spiel und Spielen in einer historisch ausgerichteten Lernwerkstatt zugrunde liegt.

Birgit Hoyer sieht das Potenzial von Hochschullernwerkstätten in der Lehrerbildung noch nicht voll ausgeschöpft und bietet in der Darstellung einer Lehrwerkstatt neue Ansatzpunkte im Bereich der übergreifenden Kooperation und Handlungsorientierung an.

Der abschließende Beitrag der *AG Begriffsbestimmung – NeHle* stellt im Grunde den Auftakt für eine weitere, zunehmend präziser werdende Arbeit am Begriff *Hochschullernwerkstatt* dar. Die vorliegende Dokumentation der bisherigen Diskussion in der AG Begriffsbestimmung des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten e.V. bietet interessante Einblicke in Aushandlungs-, Abgrenzungs- und Assimilationsprozesse. Dabei zeigen sich auch zukünftige Entwicklungsperspektiven für Hochschullernwerkstätten in Forschung und Lehre.

Mit Rückblick auf die vorliegenden Beiträge kann anerkannt werden, dass das Tagungsthema in seinen Facetten intensiv bearbeitet worden. Dabei ist es den Autorinnen und Autoren gelungen ihre eigenen Perspektiven darzustellen und diese zuweilen spielend, lernend, arbeitend weiterzuentwickeln.

Literatur

- Dewey, John (1908): *The Middle Works (MW IV), Essays on Pragmatism and Truth*, Carbondale/Edwardsville; Southern Illinois University Press 1983.
- Flitner, Andreas & Scheuerl, Hans (Hrsg.) (2005): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Neuausgabe. München: Beltz.
- Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montessori, Maria (2017): *Kinder sind anders*. München: Klett-Cotta.
- Neumann, Karl; Sauerbrey, Ulf & Winkler, Michael (Hrsg.) (2010): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln*. Verlag IKS Garamond.
- Stadler-Altmann, Ulrike; Keiner, Edwin; Resinger, Paul u.a. (2018): *Hybrid Spaces: Forschendes Lernen – Forschen lernen*. In: Pilypaitytė, Lina/Siller, Stefan (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerverberufungsprozesse als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 199-205.
- Widmann, Andrea (2013): *Didaktik unterrichten oder: wie lernen Fachleute didaktisch zu denken? Ein Erfahrungsbericht*. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 20, 8 S. urn:nbn:de:0111-opus-84133.
- Windzio, Michael & Teltemann, Janna (2013) *Empirische Methoden zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung*. In: Becker, R., Schulze, A. (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, Gerda & Stadler-Altmann, Ulrike (2016): *EduSpace Lernwerkstatt in the Library – a collaboration project between the Faculty of Education and the Library*. Vortrag, IATUL: Bolzano.

Robert Baar

Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive

Der Beitrag zeigt das Professionalisierungspotenzial von Spiel und Spielen als hochschuldidaktische Formate für die Entwicklung von Diversitätssensibilität angehender Lehrkräfte auf und geht der Frage nach, inwieweit Spiele dazu beitragen können, den Aufbau hierfür relevanter Wissensstrukturen zu unterstützen, die Antinomien pädagogischen Handelns (be)greifbar zu machen, die Verstricktheit in eigene biografische Zusammenhänge offenzulegen und einen reflexiven Habitus zu evozieren. Hierzu werden zunächst theoretische Grundlagen zum Themenfeld Spiel und Lernen erörtert und in Korrespondenz zu Professionalisierungstheorien gesetzt. Beispielhaft wird vor diesem Hintergrund das Spiel „ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!“ der Heinrich-Böll-Stiftung, das zur menschenrechtsbasierten Demokratieerziehung beitragen soll, analysiert.

1 Spiel und Spielen: Theoretische Grundlegungen

Gängigen Spieltheorien zufolge ist (zumindest das Kinder-)Spiel dadurch gekennzeichnet, dass es voluntaristisch und intrinsisch motiviert stattfindet, freiwillig angenommenen Regeln folgt, kein Ziel außer der Spielhandlung selbst hat, i.d.R. als spannend und freudvoll erlebt wird, an einen spezifischen Spielort gebunden sowie zeitlich begrenzt ist und in Abgrenzung zum ‚realen‘ Leben steht (vgl. Flitner 2002).¹ Trotz einer dem Spiel inhärenten grundlegenden Zweckfreiheit kommen ihm dennoch bestimmte Übungs- und Entwicklungsfunktionen zu (vgl. Einsiedler 1999, 7): Als Übung und Vorbereitung auf das spätere Leben stellt das Spiel einen Raum dar, in dem bestimmte Handlungsweisen entworfen, erprobt und auch wieder verworfen werden können – ohne dass ernste Konsequenzen zu erwarten sind. Dieser Zusammenhang bleibt den Akteurinnen und Akteuren selbst meist

¹ Diese Merkmale sind weder in ihrer Summe noch in Form von Ausschlusskriterien als Definition von Spiel zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen flexiblen, erweiter- wie kürzbaren Merkmalskatalog, der zur Explikation von Spiel(en) dient (vgl. Petillon 1999, 15ff.).

verborgen. Spiel ist zwar durchaus entwicklungsbedeutsam, hat aber ebenso einen kulturellen Eigenwert und wird zunächst aufgrund des eigenen, im Hier und Jetzt verankerten Lustgewinns vollzogen.

2 Spielen und/oder lernen?

Vor diesem Hintergrund treten Spiel und Spielen in ein Spannungsverhältnis zu schulischem wie universitärem Lernen, das i.d.R. extrinsisch motiviert ist, institutionellen Strukturen und Regeln folgt, sich weniger prozess- als ergebnisorientiert gestaltet, oftmals als wenig lust- und freudvoll erlebt wird, eine vorab definierte Qualifikation zum Ziel hat und zumeist den Anspruch erhebt, explizit auf das ‚reale‘ (Berufs-)Leben vorzubereiten. Dennoch ist spielerisches Lernen fester Bestandteil schulischen Alltags und auch im universitären Kontext vieler Hochschullernwerkstätten verankert (vgl. Hildebrandt & Weisshaupt 2013). Grundgedanke hinter dem Einsatz von Spielen in Schule und Hochschule ist die Anbahnung ausgewählter kognitiver, methodischer, sozialer und/oder personaler Kompetenzen. Das Spiel wird dabei – Dewey (1993, 269) folgend – selbst als *Arbeit* und somit als *Lernen* verstanden. Es bedarf jedoch einer Präzisierung: Während *Spiel* als Oberbegriff alle möglichen Formen des Spiels (wie Objekt-, Regel-, Bau- und Phantasiespiel) einschließt, bezeichnet das *didaktische Spiel* bestimmte Formate, die auch als ‚pädagogische Spiele‘ oder ‚Spiele mit lehrhaftem Charakter‘ bezeichnet werden. Hierzu zählen Lern-, Plan- und Rollenspiele, die als „Arbeitsmittel“ (Scheuerl 1990, 198) bzw. als „Spielmittel“ (Retter 1983, 377) im Unterricht zum Einsatz kommen.² Nicht das *Spielen* steht damit im Vordergrund, vielmehr werden ausgewählte Inhalte so aufbereitet, dass im Spiel ein spezifischer Kompetenzerwerb initiiert und unterstützt wird. Das Spielerische des didaktischen Spiels ist dem inhaltlichen Ziel nachgestellt, ist mehr motivierendes, aufforderndes Mittel als originärer Zweck. Dies gilt insbesondere für interaktive Lernspiele wie bspw. ‚Rechenschlange‘ oder käuflich erwerbbar Übungsspiele wie LÜK oder LOGICO. Dem subjektiven Spielerleben muss dennoch genauso Bedeutung zugestanden werden wie dem objektiven Lernziel, damit weder eine einseitige Instrumentalisierung oder gar Pervertierung der Idee Spiel (vgl. Spies 1976, 35), noch eine Überlistung und Manipulation der Schülerinnen und Schüler (vgl. Döring 1997, 48) stattfindet.³

2 Zur Unterscheidung der Begriffe vgl. Popp 1990.

3 Ausführlich hierzu vgl. Forkel 2009, 129ff.

3 Rollen- und Planspiele als didaktische Formate

In Ausbildungskontexten tragen Rollen- und Planspiele, die mit ihrem experimentellen Charakter eine Nähe zum entdeckenden Lernen aufweisen, dazu bei, Empathiefähigkeit, Perspektivübernahme, Flexibilität sowie Reflexionskompetenz anzubahnen. Dabei korrespondieren diese Spielformen ihrer Anlage nach stark mit moderat-konstruktivistischen Lerntheorien: Lernenden wird ermöglicht, prozedurales Wissen aktiv, selbständig, selbsttätig, situiert, multiperspektivisch, problemorientiert und kooperativ aufzubauen. Dessen praktischer Nutzen kann in der Spielsituation experimentell erlebt und überprüft werden. Zwar finden Plan- und Rollenspiele nicht in authentischen, sondern in simulierten Umgebungen statt, dennoch betonen sie den Anwendungskontext und haben zum Ziel, Erkenntnisse auf reale Problemstellungen zu übertragen und in aktuell bedeutsamen Situationen anzuwenden.

Mit dem Rollenspiel ist vor allem die Intention verbunden, sich in andere Personen hineinzusetzen, deren Perspektive einzunehmen und bestimmte, eher auf der Mikro- und Alltagsebene anzusiedelnde Situationen verbal sowie nonverbal zu simulieren (vgl. Kriz 2009, 563). Im Planspiel hingegen werden i.d.R. größere gesellschaftliche, politische oder ökonomische Problemstellungen auf der Makroebene bearbeitet, um komplexe Systeme, Situationen und Zusammenhänge zu verstehen, die Folgen von Entscheidungen einzuschätzen und strukturelle Bedingungen, denen Entscheidungsträgerinnen und -trägern unterliegen, zu verdeutlichen. Simulation, Regelspiel, Rollenspiel, Schauspiel und Fallstudie werden dabei in verschiedenen Kombinationsanteilen integriert (vgl. ebd., 560), um u.a. Verantwortungsbereitschaft zu fördern sowie politisch-strategisches Lernen zu stimulieren (vgl. Klippert 2008, 32ff.). Beide Spielformen ermöglichen ein Probedenken, dessen Folgen im Spiel unmittelbar erfahrbar werden. Diese Art der Rückkoppelung stellt, so Kriz (2009, 563) „eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Handlungskompetenzen und für die Entstehung von Erkenntnisgewinnen“ dar.

4 Professionalisierung von Lehrkräften

Erkenntnisgewinn und der Erwerb von Handlungskompetenz sind auch wesentliche Bestandteile von Professionalisierung. Professionalisierungstheorien zur Lehrkräftebildung folgen dabei verschiedenen Paradigmen, von denen drei besonders bedeutsam erscheinen (vgl. Baar u.a. 2019, 38f.): *Kompetenzorientierte Ansätze* gehen davon aus, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen der Lehrkräftebildung, aber auch danach Kompetenzen erwerben müssen, die eine professionelle Praxis erst ermöglichen. Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sind hierfür

genauso von Bedeutung wie die Fähigkeit, Organisations- und Beratungsprozesse zu gestalten. Hinzu kommen affektiv-motivationale Charakteristika sowie fachbezogene wie persönliche Überzeugungen, die in der Summe zu einem forschend-reflexiven Habitus führen (vgl. KMK 2019). *Strukturtheoretische Ansätze* betonen ebenfalls einen (selbst-)reflexiven Habitus. Sie propagieren allerdings weniger den Erwerb vorab definierter Handlungskompetenzen, sondern betonen vielmehr die Ungewissheiten und Antinomien im Zusammenhang mit pädagogisch-didaktisch verantworteten Entscheidungen, die erkannt, moderiert und bewältigt werden müssen (vgl. Helsper 1995). *Berufsbiografisch orientierte Ansätze* schließlich folgen einem lebensgeschichtlichen Verständnis, das Professionalität als Entwicklungsaufgabe versteht, der u.a. in der (reflexiven) Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung, selbst erlebten Transitionen und dem individuellen Belastungserleben nachgegangen wird (vgl. Terhart 2011).

Für die in diesem Beitrag verfolgte Fragestellung erscheinen alle drei Ansätze bedeutsam: Inwieweit können Spiele dazu beitragen, relevante Wissensstrukturen aufzubauen, bestimmte Überzeugungen zu entwickeln, die Antinomien pädagogischen Handelns (be-)greifbar zu machen, die Verstricktheit in eigene biografische Zusammenhänge offenzulegen und insgesamt einen reflexiven Habitus zu evozieren?

5 Professionalisierung und Spiel in Hochschullernwerkstätten

Zwar wird die Professionalisierung künftiger Lehrkräfte und anderer Pädagoginnen bzw. Pädagogen im Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten nicht in expliziter Form als Auftrag beschrieben (vgl. VeLW 2009). Dennoch entspricht es dem Selbstverständnis der Werkstättenbewegung, genau eine solche zu unterstützen. Die einzelnen Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum folgen dabei unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen: Die Lern- und Forschungswerkstatt ‚Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten‘ an der Universität Münster fokussiert bspw. die Widersprüche zwischen normativ formuliertem Anspruch und praktischer Umsetzung von Inklusion vor dem Hintergrund eigener berufs- bzw. studienbiografischen Erfahrungen (vgl. Baar & Feindt 2019) und vereint damit wie die Lernwerkstatt der Universität Erfurt, die die „reflexive Bewusstwerdung von Andersmöglichkeiten in Lern- und Bildungsprozessen“ (Godau u.a. 2019, 127f.) anstrebt, strukturtheoretische und biographische Professionalisierungskonzepte. Einen eher kompetenzorientierten Ansatz verfolgt dahingegen bspw. das ‚Grundschullabor für Offenes Experimentieren‘ der Universität des Saarlandes (vgl. Peschel & Kihm 2019), das es sich vorrangig zur Aufgabe macht, Studierenden fachliche wie didaktische Kompetenzen für eine anspruchsvolle Lernbegleitung zu vermitteln.

Einige Werkstätten stellen dabei das Spiel als hochschuldidaktisches Format explizit heraus: In der Lernwerkstatt ‚Religion Plural‘ der Universität des Saarlandes wird mit Hilfe von Rollenspielen die „Herausbildung einer Lehrerinnen- bzw. Lehrerpersönlichkeit“ (Balzer 2019, 247) anvisiert, die sich durch „Toleranz und Offenheit“ (ebd.) auszeichnet. Schneider u.a. (2019, 106) beschreiben „Spiel-Lernumgebungen“, in denen Studierende eine Lernendenperspektive einnehmen, um Lernprozesse besser verstehen, planen und reflektieren zu können. An der Fachhochschule Nordwestschweiz existiert am Campus Windisch eine ‚Lernwerkstatt SPIEL‘, die dazu anregen möchte, „in Auseinandersetzung mit Materialien entdeckend und im Dialog mit Lernbegleitung eigenen Fragen und Forschungen nachzugehen“ (Lernwerkstatt Spiel 2019, o.S.). Schließlich fand die 12. Internationale Tagung der Hochschullernwerkstätten im Februar 2019 an der Freien Universität Bozen (Campus Brixen) unter dem Titel „Spielen – Lernen – Arbeiten“ statt.

Insgesamt scheinen Spiel und Spielen dennoch eine eher untergeordnete Rolle in Professionalisierungskonzepten der Hochschullernwerkstätten einzunehmen. Weitaus häufiger umfassen diese die diskursiv-reflexive Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen Problemstellungen und eigenen biografischen Erfahrungen, die Erstellung und Analyse von Lern- und Arbeitsmaterialien, die Arbeit an Fällen im Sinne einer kasuistischen Lehrkräftebildung sowie Elemente der Lernbegleitung und deren Reflexion. Lernwerkstätten beherbergen i.d.R. aber auch vielfältige Medien und Materialien, die zur selbsttätigen Auseinandersetzung anregen und frei genutzt werden können. Darunter finden sich auch Spiele zur Demokratievermittlung, die gerade in letzter Zeit in steigender Zahl entwickelt wurden: So auch *ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!* der Heinrich-Böll-Stiftung (2017), das in diesem Beitrag noch genauer auf seinen Professionalisierungsgehalt untersucht werden soll.⁴ Absicht solcher Spiele ist es meist, Wissen zu verschiedenen Heterogenitätsdimensionen zu vermitteln, vor allem aber zur Persönlichkeitsentwicklung der Spielenden beizutragen.

6 Professionalisierung für eine diversitätssensible Bildungsarbeit

Eine reflektierte Haltung zum Themenkomplex ‚Heterogenität, Diversity und Vielfalt‘ erscheint nicht nur unter menschenrechtsbasierter, sondern auch unter professionalisierungstheoretischer Perspektive notwendig, stellt der Umgang mit Heterogenität doch ein „konstitutives Problem der modernen Schule“ (Trautmann & Wischer 2011, 7) dar. Die KMK-Standards für die Lehrerbildung wei-

⁴ Dangelat u.a. (2019) rezensieren mit „Weiße können nicht rappen“ und „Identitätenlotto“ zwei weitere Spiele mit ähnlicher Intention.

sen „Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (KMK 2019, 5) als Ausbildungsschwerpunkt aus: Lehrkräfte „vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität“ und wissen, „wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist“ (ebd., 10).

Professionalität für eine diversitätssensible Bildungsarbeit umfasst dabei unterschiedliche Dimensionen, die aufeinander bezogen in ein System von Wissen, Wollen und Können überführt werden müssen (siehe Abbildung 1):

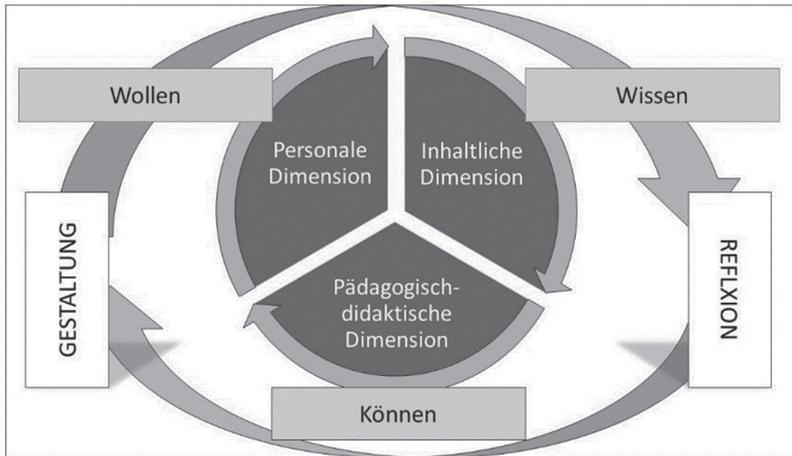


Abb. 1: Diversitätsbezogene Professionalität entwickeln (Quelle: Eigene Darstellung)

Die *personale Dimension* verlangt danach, eigene Werte, Normen und Normalitätszuschreibungen zu hinterfragen und Sensibilität gegenüber Diskriminierungsmechanismen sowie Machtstrukturen bezogen auf gesellschaftlich relevante Strukturkategorien (klassisch: *class, gender, race*) auch in deren intersektionaler Verwobenheit zu entwickeln. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivübernahme muss vorhanden sein, Ambivalenzen müssen ausgehalten, Bildungsgerechtigkeit verhandelnde Wirkungen pädagogischer, aber auch privater Praktiken erkannt werden.

Auf der *inhaltlichen Ebene* geht es darum, sich umfassend zu informieren, die gewonnenen Erkenntnisse zu strukturieren, zu überprüfen, systembezogen einzuordnen und in ihrer gesellschaftlichen wie schulischen Bedeutung zu erfassen. Die *pädagogisch-didaktische Dimension* schließlich beinhaltet den Aufbau eines Repertoires an Diagnose-, Beurteilungs-, Interaktions-, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die eine vielfaltsensible Schulkultur befördern. Neben dem bewussten, reflektierten und differenzierenden Einsatz bestimmter Methoden und Medien umfasst dies auch konkrete Maßnahmen, die demokratisches Handeln ermöglicht und eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung unterstützen.

Unter professionalisierungstheoretischer Perspektive erscheint dieser Ansatz zunächst kompetenzorientiert. Vor allem die personale Dimension umfasst aber auch biografische Elemente, da die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte wichtige Verstehensbedingung für Sichtweisen, Vorstellungen und Überzeugungen ist. Strukturtheoretische Ansätze finden ihre Spiegelung in der reflektierenden Bearbeitung der verschiedenen Dimensionen: Inhaltliche Widersprüche müssen genauso moderiert werden wie konkurrierende Wertvorstellungen und Vor- und Nachteile bestimmter didaktischer Vorgehensweisen. Es stellt sich die Frage, ob Spiele als hochschuldidaktische Medien und Methoden die komplexen Anforderungen an die Entwicklung von diversitätsbezogener Professionalität erfüllen bzw. zu einer solchen zumindest beitragen können.

7 Spiel dich fit für Vielfalt! – Spiel dich fit für Professionalität?

Das von der Heinrich-Böll-Stiftung entwickelte Spiel *ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!* besteht aus Spielkarten, einer Spielanleitung mit Kopiervorlagen sowie online verfügbarem Zusatzmaterial, das weitere Anregungen zur Erweiterung des Spiels sowie technische und didaktische Hilfestellungen beinhaltet. Es wurde für den Einsatz im Unterricht ab Klassenstufe 10 entwickelt und fokussiert in Form von vier Teilspielen die Themenfelder *Freizeit, Arbeit, Demokratie* sowie *Flucht und Migration*. Jedes Teilspiel ist für eine Doppelstunde ausgelegt und stellt eine in sich geschlossene Unterrichtseinheit dar. Mit dem Spiel soll eine „Kultur der Offenheit und des Interesses gegenüber Neuem und Anderem, Respekt und Toleranz“ (Schulte-Basta & Goerlich 2017, o.S.) hergestellt werden, indem „Wissen und Kompetenzen mit Verschiedenheit“ (ebd.) vermittelt werden, Schülerinnen und Schüler verschiedenen Rollen einnehmen, gemeinsam Aufgaben lösen und ihr Verhalten reflektieren.

Exemplarisch wird im Folgenden das Teilspiel *Flucht und Migration* näher betrachtet: In ihm sind die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, einen Avatar zu entwickeln, der ein Land oder eine Region verlässt bzw. verlassen muss. Das Planspiel lehnt sich methodisch an das Challenge Based Learning (vgl. Nichols & Cator 2008) an, bei dem zwar ein Ziel (die Bearbeitung einer real existierenden Herausforderung) vorgegeben ist, jedoch kein allein gültiger Lösungsweg existiert. Ziel des Spiels ist es, „über die Komplexität von Fluchtursachen und Migrationsbewegungen“ zu reflektieren sowie „Empathie für individuelle Flucht- und Migrationsgeschichten“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2017, 22) zu entwickeln, indem die Spielenden ihre Spielerfahrung auf aktuelle wie historische Entwicklungen übertragen.

Als Einstieg in das Spiel wird angeregt, zunächst die Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zu Flucht und Migration zu sammeln. Anschließend werden Paare gebildet, die jeweils mithilfe eines ‚Glücksrads‘ und zugehöriger Spielkarten Persönlichkeitsmerkmale eines Avatars und die Bedingungen seiner Flucht bzw. Migration bestimmen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler Religionszugehörigkeit, finanzielle Mittel, Sprachkenntnisse, Alter, Beruf sowie besondere Eigenschaften wie „kank“, „besonders selbstbewusst“, „schwul“ oder „lesbisch“ der fiktiven Figur sowie den Fluchtgrund („Politische Verfolgung“, „Krieg“, „Keine Arbeit“, „Sehnsucht nach der Familie“ etc.) ihres Avatars erspielt haben, legen sie mittels eines zweiten Glücksrades die Flucht- bzw. Migrationsbedingungen der Figur fest. Unterschieden wird u.a. nach offener oder geschlossener Landesgrenze, Fortbewegungsmittel und Jahreszeit. Mithilfe von Atlanten bzw. digitaler Landkarten sollen die Schülerinnen und Schüler anschließend einen möglichen Fluchtweg bestimmen. Sie erstellen ein Plakat, das den Avatar portraitiert und den Fluchtweg beschreibt. Nachdem sie ihre Arbeitsergebnisse im Plenum präsentiert haben, werden Merkmale von Flucht und Migration in Form eines Tafelbildes einander gegenübergestellt. Abschließend findet ein Unterrichtsgespräch zu aktuellen wie historischen Fluchtbewegungen statt.

Das Spiel konkretisiert mit dem Thema *Flucht und Migration* ein aktuelles Thema, das aus pädagogischer Perspektive mit zweierlei Herausforderungen verbunden ist: Zum einen verlangen migrationsbedingte Entwicklungen, mit denen auch eine sich ständig vergrößernde natio-ethno-kulturelle Vielfalt im Klassenverband verbunden ist, nach inter- bzw. transkultureller Kompetenz der Lehrkräfte. Zum anderen kommt diesen die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler auf ein von Anerkennung und gegenseitigem Respekt geprägtes Leben in der Migrationsgesellschaft vorzubereiten und sie bei der Entwicklung dafür notwendiger Kompetenzen zu unterstützen.

Setzt man das Spiel in Relation zum in Abb. 1 dargestellten Modell zur Entwicklung auf Diversität bezogener Professionalität, wird deutlich, dass es vor allem auf die personale Dimension und das ‚Wollen‘ abzielt. Positiv ist hervorzuheben, dass das Spiel selbst weder Klischees noch Vorurteile reproduziert. In den Spielkarten sowie in den Glücksrädern bilden sich vielfältige Personeneigenschaften, Fluchtursachen und -bedingungen ab, die nach dem Zufallsprinzip kombiniert eine große Bandbreite zu Flucht und Migration repräsentieren, darüber hinaus zu einer intersektionalen Perspektive anregen. Die Personifizierung der Thematik durch die Schaffung eines Avatars soll dabei Empathiefähigkeit evozieren. Das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person bleibt allerdings immer zuerst Suggestion und Spekulation. Da die Figur selbst entworfen wird und es sich um keine reale Person handelt, deren Perspektive übernommen werden kann, ist zu befürchten, dass bei der Interpretation der erspielten Eigenschaften und beim gedanklichen Entwurf der Figur postkoloniale Vorstellungen dominieren und insgesamt stereo-

type Vorstellungen reproduziert werden: Nicht das *Spiel*, wohl aber die *Spielenden* laufen Gefahr, Klischees und Vorurteile zu reproduzieren.

Um dem entgegenzuwirken, fehlt dem Spiel ein entscheidendes Element: Angebote zum Wissenserwerb liefert das Spiel nicht. Ebenso fehlt der Hinweis, selbst zu recherchieren und Entscheidungen informiert zu treffen. Die Spielerinnen und Spieler sind stattdessen gehalten, bei der Festlegung des Fluchtwegs und bei der Beurteilung der Situation auf ihre eignen Vorstellungen, im besten Fall auf vorhandenes Vorwissen zurückzugreifen. Erst im Rahmen der Besprechung der Spielergebnisse können die Vorstellungen aufgegriffen, diskutiert und auf der Grundlage weiterführender Informationen angereichert oder modifiziert werden. In diesem Zusammenhang wird die intersektionale Perspektive, die das Spiel zunächst auszeichnet, zu einer kaum zu bewältigenden Herausforderung: Die Komplexität und Vielschichtigkeit des Zusammenhangs von Flucht, Migration und spezifischen strukturellen wie persönlichen Merkmalen ist kaum überschaubar. Im besten Fall recherchieren die Spielenden nach dem Spiel selbst nach weiteren Informationen oder erhalten die Gelegenheit, ihre Vorstellungen zu überprüfen, indem den fiktiven Migrations- und Fluchtgeschichten im Rahmen des weiteren Unterrichts reale Flucht- und Migrationserfahrungen gegenübergestellt werden.⁵ Das Spielpaket selbst schlägt ein solches Vorgehen allerdings nicht vor.

In beiden Fällen droht dem Spielerleben dabei allerdings eine Entwertung: Nicht die im Spiel ausgehandelten Einschätzungen, Entscheidungen und Erkenntnisse sind tragend, vielmehr eignen sich die Spielenden quasi im Nachklapp Wissen auf eher traditionellem Weg an. Sinnvoller wäre es daher, *vor* dem Spiel Recherchen durchzuführen bzw. Informationen bereitzustellen, damit das sich *anschließende* Spielhandeln eine informierte Exploration von Möglichkeiten darstellt.

Um das Potenzial des Spiels für Entwicklungen auf der personalen Ebene auszu-schöpfen, kommt der Reflexion des Spielverhaltens eine tragende Rolle zu. Hier geht es darum, intensiv über die eigenen, im Spiel in Anschlag gebrachten Überzeugungen, Vorstellungen und Bilder von „Migrationsandere[n]“ (Mecheril 2016, 11) und „Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 18) zu reflektieren. Um darüber hinaus eine für den Kompetenzbegriff konstituierenden Handlungsfähigkeit („Können“) anzubahnen, die im Spiel – wie die Ebene des ‚Wissens‘ – nicht angeboten wird, muss weiter überlegt werden, wie den Spielenden ergänzend die Möglichkeit zur Eruiierung solidarischer Unterstützungsmöglichkeiten eingeräumt werden kann.

Wird das Spiel in der Lehrkräftebildung eingesetzt, ergibt sich das Potenzial, auch die pädagogisch-didaktische Dimension vor dem Hintergrund der eige-

⁵ Auf der Internetseite der Uno Flüchtlingshilfe (<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/unterstuetzen/engagieren/in-der-schule/unterrichtsmaterial/>) sind eine Vielzahl hierfür geeigneter Materialien zu finden.

nen Spielerfahrung anzusprechen: Welche pädagogischen und/oder didaktischen Konsequenzen sind mit den im Spiel gemachten Erfahrungen verbunden, welche unterstützenden lernbegleitenden Maßnahmen erscheinen aufgrund des eigenen Spielerlebens sinnvoll und notwendig? Wie ist der Aufbau der Unterrichtseinheit zu bewerten, welche Modifikationen sind angebracht? Im Rahmen einer methodisch-didaktischen Reflexion tritt auch die Diversität der Spielenden selbst in den Fokus: Welche Herausforderungen ergeben sich, wenn Schülerinnen und Schüler im Klassenverband selbst Flucht- oder Migrationsgeschichten aufweisen oder aber in Milieus aufwachsen, in denen Migration und Flucht als Bedrohung gesehen werden und/oder fremdenfeindliche Einstellungen vorherrschen? Schließlich muss die grundsätzliche Frage gestellt werden, inwieweit es überhaupt legitim ist, einschneidende, oftmals existentielle Erfahrungen wie Flucht und Migration – die eben *kein Spiel* sind – in Form eines solchen zu simulieren: Können Erfahrungen anderer Personen in einem Planspiel nachvollzogen werden, ohne die Menschen einem *Othering* (vgl. Brons 2015) zu unterziehen, sie einseitig zu viktimisieren und/oder die realen Situationen, in denen sich die Menschen befinden, zu bagatellisieren? Hier ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an ein strukturtheoretisches Professionalisierungsverständnis, indem diese und ähnliche mit dem Spiel verbundenen Problemstellungen bearbeitet werden.

8 Resümee

Professionalität von Lehrkräften in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Diversität bedeutet die Bereitschaft und Fähigkeit, unterschiedliche wie gemeinsame Merkmale von Menschen wertschätzend anzuerkennen, diese Überzeugung zum Ausgangspunkt für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht zu machen und sie auch an Schülerinnen und Schülern weiterzugeben. Um eine solche Entwicklung zu befördern, sind verschiedene hochschuldidaktische Ansätze notwendig, die die für einen Kompetenzerwerb grundlegende Trias von Wissen, Wollen und Können fokussieren und Studierenden die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen genauso ermöglichen wie die Entwicklung eines Bewusstseins für die Antinomien pädagogischen Handelns. Didaktische Spiele können entsprechende Einsichten befördern, wenn sie bewusst in die Lehrkräftebildung einbezogen werden. Sie können Reflexionsprozesse auf der personalen Ebene anregen, sie können aber auch in der Erprobung und als Gegenstand kritischer Analysen dazu beitragen, methodisch-didaktische Entscheidungen künftig diversitätssensibel zu treffen. Im besten Fall vermitteln Spiele auch inhaltlich Wissen und/oder regen zum Wissenserwerb über bestimmte Lebenslagen an.

Die Besonderheit des Spiels als hochschuldidaktisches Mittel liegt darin, dass in und mit ihm Probehandeln stattfindet, Wirklichkeit lediglich simuliert wird und die Folgen des eigenen Handelns und getroffener Entscheidungen revidierbar sind. Der experimentelle, explorative Charakter des Spielens lässt damit auch mutige, kreative und innovative Entscheidungen zu – und gerade diese werden benötigt, um Schule und Unterricht diversitätssensibel weiterzuentwickeln. Da sich dieser Anspruch auch im Selbstverständnis vieler Hochschullernwerkstätten wiederfindet, erscheinen sie als geeigneter Raum für spielerisches Lernen im universitären Alltag. Dem Spiel und dem Spielen selbst kommt dabei dennoch vor allem die Funktion des Reflexionsgegenstandes und -anlasses zu: Studierende gelangen nicht *spielend* zur Professionalität, sondern in der *reflexiven Auseinandersetzung mit dem Spiel* und den im Spiel gemachten Erfahrungen.

Literatur

- Baar, Robert; Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 31-54.
- Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In: Dies. & Trostmann, Sven (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Balzer, Linda (2019): Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), a.a.O., S. 244-253.
- Brons, Lajos (2015): Othering, an Analysis. In: Transcience. 6. Jg. (1), S. 69-90.
- Dangelat, Marina; Grenz, Frauke & Thon, Christine (2019): Rezension zu: Gesicht Zeigen! (2017) (Hrsg.): „Weiße können nicht rappen“. Das Positionierungsspiel gegen Vorurteile und Klischees und zu: Wedl, Juliette (2018): Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben. In: Baar, Robert; Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (2019) (Hrsg.), a.a.O., S. 183-189.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Döring, Sabine (1997): Lernen durch Spielen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim und Basel: Beltz.
- Forkel, Annette (2009): Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I. Konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. Dissertation Universität Köln. Online unter: <https://kups.uni-koeln.de/2882/1/DissForkel.pdf>. (Abrufdatum: 23.07.2019).
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Mannhaupt, Gerd & Knigge, Jens (2019): Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), a.a.O., S. 120-132.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2017): ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt! Berlin: Eigenverlag.

- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 15-34.
- Hildebrandt, Elke & Weisshaupt, Mark (2013): „Spielen in der Lernwerkstatt?“ In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.), Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-170.
- Klippert, Heinz (2008): Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kriz, Willy (2009): Planspiel. In: Kühl, Stefan; Strotholz, Petra & Taffertshofer, Andreas (Hrsg.), Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 558-578.
- Lernwerkstatt SPIEL (2019): Das Konzept. Online unter: <http://www.lernwerkstatt-spiel.ch/konzept.html> (Abrufdatum: 16.07.2019).
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Ders. (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8-31.
- Nichols, Mark H. & Cator, Karen (2008). Challenge Based Learning White Paper. Cupertino (USA): Apple.
- Petillon, Hans (1999): Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung. In: Ders. Valtin, Renate (Hrsg.), Spielen in der Grundschule, Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 14-42.
- Popp, Susanne (1990): Das Lernspiel im Unterricht. In: Pädagogische Welt. 44. Jg. (7), S. 306-311.
- Retter, Hein (1983): Spielmittel als Lernmittel – Lernmittel als Spielmittel. In: Kreuzer, Karl J. (Hrsg.), Handbuch der Spielpädagogik Band 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich. Düsseldorf: Schwann, S. 377-394.
- Scheuerl, Hans (1990). Das Spiel. Band 1: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 11., überarb. Neuauflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schneider, Ralf; Weißhaupt, Mark; Brumm, Leonie; Griesel, Clemens & Klauenberg, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), a.a.O., S. 95-108.
- Schulte-Basta, Dorothee & Goerlich, Annette (2017): Zusammen – Spiel dich fit für Vielfalt. Einleitung zum Begleitheft. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Spies, Werner (1976): Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. In: H. Frommberger, Herbert; Freyhoff, Ulrich & Spies, Werner (Hrsg.), Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. Hannover: Schroedel, S. 35-38.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 23.07.2019).
- Terhart, Ewald (2011): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Ders.; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 339-342.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>. (Abrufdatum: 19.07.2019).

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).¹

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.

¹ 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.² 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
Spiel als bedeutender Modus der Kultur	Begleitung im intensiven Spiel-Ernst , 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.	Wertschätzung auch der kulturellen Bedeutung des Spielmodus bei bewusster momentaner Nichtbeteiligung . 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.
Spiel als Mittel zum Zweck des Lernens	Begleitung des Lernwerts 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.	Diagnose von fachlichen Potenzialen 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.
Spiel als zu überwindende Phase der Entwicklung	Disziplinierung des Spiels , Forcierung der fachlichen Lernfelder und Lernformen, interaktive Abwertung des Spiels, um ruhige Interaktionsformen zu begünstigen.	Selektion und Bereitstellung von v.a. fachlich orientierten, didaktisierten Materialien, ohne auf den eigenen Spielwert 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 Stellvertreter*innen bzw. Vermittler*innen 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.
- Caillois, 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).