

Zur Psychologie des Spiels

Oerter, Rolf

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292301>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Rolf Oerter

Zur Psychologie des Spiels

Spiel als Grundphänomen menschlichen Handelns lässt sich im Allgemeinen durch die Merkmale Selbstzweck, Realitätstransformation, Wiederholung und Gegenstandsbezug charakterisieren. Kinder benötigen das Spiel zur Bewältigung spezifischer Probleme sowie entwicklungs- und beziehungsrelevanter Thematiken, da ihnen andere Möglichkeiten der Bewältigung noch fehlen. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht dient das Spiel auch dem intensiven Austausch zwischen Individuum und Umwelt, wobei sich Prozesse der Aneignung und Vergegenständlichung die Waage halten. Die typische Entwicklung der Spielformen beginnt mit dem sensomotorischen und Protozoozialspiel, setzt sich fort mit dem Als-ob-Spiel, dem Rollenspiel und dem Regelspiel. Parallel entwickelt sich aus der Exploration das Konstruktionspiel. Alle Spielformen bilden zugleich die Basis allen kulturellen Schaffens. Spiel ist ein ausgezeichnetes Medium für die Zone nächster Entwicklung, die als zentraler Prozess der Enkulturation und Sozialisation ein Übergangsstadium zwischen vorherigem und nachfolgendem komplexeren Entwicklungsstand bildet.

Schlüsselbegriffe: Realitätsbezug, Ritual, Wunscherfüllung, Katharsis, Valenzebenen, Aktivierungszirkel, Aneignung – Vergegenständlichung, Spielformen, Zone der nächsten Entwicklung

Spiel als Grundphänomen menschlichen Handelns

Spiel tritt in der Evolution vor dem Erscheinen des homo sapiens auf und ist schon deshalb tief verwurzelt im menschlichen Dasein. Wir beobachten das Spiel regelmäßig bei Säugetieren. Die Jungtiere üben durch spielerisches Verhalten Funktionen ein, die später zum Überleben benötigt werden und zeigen auch Als-ob-Verhalten (vgl. Bateson, 1955; Groos, 1896). Je länger die Entwicklungszeit bis zum Erwachsenenalter dauert, desto bedeutsamer und vielfältiger wird das Spiel. Beim Menschen tritt Spielverhalten in allen Kulturen auf und nimmt eine bedeutende Rolle mindestens bis zur Pubertät ein. Dabei werden Tätigkeiten spielerisch ausgeübt, die in der betreffenden Kultur im Zentrum der Lebensführung stehen. So dokumentierte Eibl-Eibesfeld (1984) in drei Kulturen (Yan-

omami am Orinoko, Himba in der Kalahari-Steppe in Afrika, Eipos auf Neu-Guinea) das Spiel der Kinder. In dem Hirtenvolk der Himbas spielen die Kinder den Umgang mit der Viehherde, bei den Eipos spielen sie Jagd- und Kampfszenen und bauen Hütten nach dem Muster der Erwachsenen-Architektur.

Auch im Erwachsenenalter verschwindet das Spiel in den verschiedenen Kulturen nicht. Roberts, Art und Bush (1959) stellen bereits einen Zusammenhang zwischen der Art des Regelspiels und den kulturellen Anforderungen und Konflikten her. Konflikte, die im Erwachsenenalter durch Leistungsdruck entstehen, wie in unserer Wettbewerbsgesellschaft, führen zu sportlichen Regelspielen mit Wettbewerbscharakter (vgl. Sutton-Smith, Roberts & Kozelka, 1963). Die gleichen Autoren fanden auch einen Zusammenhang zwischen strenger Primärsozialisation und Strategiespielen sowie zwischen der Unterdrückung persönlicher Initiative und dem Glauben an wohlwollende übernatürliche Kräfte auf der einen und einer Neigung zum Glücksspiel auf der anderen Seite.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Spiel beim Menschen sowohl evolutionär als auch kulturell verankert ist.

Was ist Spiel?

Jeder glaubt zu wissen, was Spiel ist, aber dennoch fällt es schwer, die Vielfalt von Erscheinungen des Spiels unter eine gemeinsame Definition zu fassen. Die englische Sprache trennt zwischen *play* und *game*, wobei letzterer Begriff dem Regelspiel vorbehalten ist (wenngleich in letzter Zeit *game* auch auf Spiele generell angewandt wird). Im Folgenden sollen drei Merkmale beschrieben werden, die wohl allen Spielformen gemeinsam sind:

Vier Merkmale des Spiels

Selbstzweck des Spiels (Handlung um der Handlung willen). Das Aufgehen in der Tätigkeit des Spiels wird durch tätigkeitzentrierte Motivation (vgl. Rheinberg, 1989) oder als Handeln nach dem Paratelic Model (vgl. Apter, 1982) erklärt. Dabei spielt das so genannte Flussleben (*flow*)

nach Csikszentmihalyi (1985) eine wichtige Rolle. Es ist u. a. durch besondere Erfahrung bei der ausführenden Tätigkeit gekennzeichnet: Man fühlt sich optimal beansprucht, der Handlungsablauf geht glatt und flüssig vonstatten, die Konzentration erfolgt von selbst, das Zeiterleben wird weitgehend ausgeschaltet, und man selbst erlebt sich nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, sondern geht in ihr auf (vgl. Rheinberg, 1991, S. 2f.).

Wechsel des Realitätsbezuges. Im Spiel konstruiert das Kind eine andere Realität, die der »eingebildeten Situation« (Elkonin, 1980, S. 11). Spiel bildet also einen Handlungsrahmen, innerhalb dessen Gegenstände, Handlungen und Personen etwas anderes bedeuten können als in der Realität außerhalb des Spiels. Solche Rahmen sind im sozialen Spiel auch vereinbart und reichen bis in die Phylogenese des Menschen zurück, da sie bereits im tierischen Spielverhalten auftreten, so etwa bei den Spielkämpfen von Jungtieren. Wenn Kinder einen Spielrahmen vereinbaren und damit eine eigene Realität konstruieren, müssen sie sich sprachlich oder nonverbal auf den Spielrahmen, d. h. die eingebildete Situation, einigen

Wiederholung und Ritual. In allen Spielformen zeigen sich Wiederholungen von Handlungen, oft in exzessiver Form. Weiterhin haben solche Handlungswiederholungen häufig Ritualcharakter, d. h. die Handlungen haben einen festgelegten Ablauf und sind in ihrer Gestalt stärker profiliert als normale Handlungen.

Gegenstandsbezug. Spielhandlungen sind fast immer auf Gegenstände bezogen – seien es Spielsachen, Gesellschaftsspiele, Sportgeräte oder die eigenen Körperteile bei Bewegungsspielen. Der solitäre oder soziale Umgang mit Gegenständen und deren phantasievolle Umdeutung stellt daher ein wesentliches Merkmal der Spiels dar. Im Gegensatz zu Arbeitshandlungen, die auch auf Gegenstände mit festen Bedeutungen und Funktionen gerichtet sind, vermag das Spiel Objekte nahezu beliebig umzudeuten und ihnen in transformierten Realitäten neue Funktionen zuzuweisen.

Drei Valenzebenen des Gegenstandes

Die Gegenstände von Handlungen haben generell drei Arten von Valenzen. Das Subjekt kann sich sehr eng an einen Gegenstand binden. Dieser

ist dann ausschließlich für das Subjekt und für sein Handeln da. Der Gegenstand besitzt *subjektive Valenz*. In der Neo-Psychoanalyse sind Objekte mit subjektiver Valenz ausschließlich Personen, vor allem die Mutter (vgl. Mahler, Pine & Bergman, 1978; Kernberg, 1981; Winnicott, 1971). Für das Kind besitzen aber auch andere Objekte subjektive Valenz: ein begehrtes Spielzeug, ein Fundstück auf dem Spaziergang etc. Ein besonderer Gegenstand mit subjektiver Valenz ist das Übergangsobjekt (vgl. Winnicott, 1971). Es ersetzt die Bezugsperson während Phasen der Trennung, insbesondere in der Schlafphase nachts. Das Übergangsobjekt kann nicht durch einen anderen Gegenstand ersetzt werden, was den Charakter der subjektiven Valenz besonders gut kennzeichnet. Solange ein Objekt (Person oder Sache) subjektive Valenz besitzt, kann das Subjekt nicht über dieses Objekt mit anderen in Kontakt treten. Das zeigt sich z. B. an den Konflikten zwischen Kindern, die beide den gleichen Gegenstand für sich allein haben wollen. Bei der sozialen Interaktion muß das Kind dem Gegenstand eine andere Valenz zuweisen. Sie beinhaltet, dass das Objekt für mehrere oder alle Personen wertvoll ist. Die Bedeutung des Gegenstandes ist dann auf die Funktionen bezogen, die für alle gleich sind. Dies ist der Fall beim Gebrauchswert eines Gegenstandes, der von der Kultur bestimmt ist. Ein Gebrauchswert kann aber auch ad hoc erst vereinbart werden. So mögen Kinder den Tisch zu einem Haus erklären und darunter kriechen, um dort zu ›wohnen‹. Die gemeinsame Valenz eines Gegenstandes bezeichnen wir als *objektive Valenz*, da sie außerhalb des individuellen Gegenstandsbezuges und meist über den aktuellen Zeitpunkt hinaus Gültigkeit besitzt. Ein Aspekt von Spielentwicklung besteht im Aufbau objektiver Valenz von Gegenständen. Sie beinhaltet einerseits Wissen darüber, wie man gemeinsame Bezüge zum Gegenstand herstellen kann, andererseits auch die Fähigkeit der emotionalen Kontrolle über das Bedürfnis, nicht allein über den Gegenstand verfügen zu wollen.

Die dritte Art von Valenz, die *abstrakte Valenz*, stellt einen weiteren Schritt der Verallgemeinerung dar, der in unserer Kultur besonders bedeutsam ist. Abstrakte Valenz kann sich bei einem Objekt auf zweierlei Weise ergeben, als Vereinigung aller Handlungsmöglichkeiten im Objekt

und als Vereinigung aller Gegenstände in einer Handlung oder einem Handlungstypus. Die erstere Form zeigt sich in unserer Kultur z. B. beim Menschen. Der Mensch wird in demokratischen Gesellschaften als prinzipiell gleich angesehen unter Abstraktion individueller Unterschiede. Er vereinigt in sich potenziell alle Handlungsmöglichkeiten. Im Spiel zeigt sich der Tendenz nach diese Konstruktion durch die Beliebigkeit der Rollen, die die Akteure übernehmen bzw. zugewiesen bekommen.

Abstrakte Valenz in Form der Vereinigung aller Gegenstände in einem Handlungstypus findet sich in der Arbeit, spezieller im Leistungshandeln, weiterhin in Formen des Tausches (Kaufen, Verkaufen) und im Spekulieren an der Börse. Die jeweilige Handlung ermöglicht zumindest der Idee nach den Zugang zu beliebigen Objekten: durch Arbeit kann man potenziell Geld und damit alle Objekte erwerben; Ähnliches gilt für Tausch und Spekulation. Im Spiel wird diese Form von abstrakter Valenz rudimentär konstruiert, indem Kinder im Konstruktionsspiel eine Vielzahl von Gegenständen herstellen, und allgemeiner, indem sie durch den Wechsel in die illusionäre Welt des Spiel mit ihren Handlungen beliebige Gegenstände (Spielthemen, Rollen, materielle Objekte) fiktiv herstellen.

Warum spielen Kinder?

Die Frage nach dem Sinn und der Basismotivation des Spiels darf nicht mit dessen möglichen Funktionen (Übung, Lernen, Erholung, soziale Interaktion) verwechselt werden, denn Kinder (und Erwachsene) spielen nicht, damit sie üben, lernen oder sich erholen. Was liegt also hinter dem Spielverhalten?

Drei klassische psychologische Theorien

Im Folgenden seien drei bedeutende Psychologen ausgewählt, die über das Spiel nachgedacht haben und zu einer Deutung des Spiels gekommen sind. Der theoretische Hintergrund dieser drei Autoren ist grundverschieden, und dennoch kommen sie bei ihrer Spieldeutung zu einem gemeinsamen Erklärungskern.

Freud: Wunscherfüllung und Katharsis

Sigmund Freud (1920, 1930), der selbst keine eigene Theorie des Spiels entwickelt hat, legt in seinen frühen Werken den Schwerpunkt auf die wunscherfüllende Funktion des Spiels. Das Spiel erlaubt dem Kind, den Zwängen der Realität zu entfliehen, und ermöglicht das Ausleben tabuisierter Impulse, vor allem aggressiver Bedürfnisse. Das Spiel gehorcht dem Lustprinzip, während außerhalb des Spiels das Realitätsprinzip regiert.

Im Zusammenhang mit der Wunscherfüllung spielt die Katharsishypothese eine wichtige Rolle. Sie besagt, dass durch erneutes Ausleben früherer Probleme bzw. unerlaubter Triebwünsche eine ›Reinigung‹ erfolgt, die das Kind (bzw. den Patienten) von seinen Ängsten befreit. Während die Katharsishypothese bezüglich der Häufigkeit aggressiver Spiele als widerlegt gelten kann (vgl. Schmidtchen & Erb, 1976), hat sie in ihrer allgemeinen Form der Bewältigung von Problemen durch Wiederholung im Spiel durchaus ihre Gültigkeit, wie noch zu zeigen sein wird. Der Mechanismus der Bewältigung von Problemen bzw. generell nicht verarbeiteter Alltagserfahrung ist die Wiederholung. Durch die Wiederholung macht sich das Kind zum »Herrscher der Situation« (Freud, 1920, S. 226) und fügt der passiven Erfahrung ein aktives Gegenstück hinzu (vgl. Freud, 1930). Dieser Gedanke wird von Erikson (1978) aufgegriffen und weiter elaboriert.

Wygotski: Realisation unrealisierbarer Wünsche

Wygotski (1980, Org. 1933) befasste sich, wenn auch nur skizzenhaft, systematisch mit dem Spiel. Im Spiel entwickelt das Kind ›unrealistische‹ Wünsche, vor allem groß und stark sein zu wollen und wie die Erwachsenen attraktive Tätigkeiten ausführen zu können. Diese Wünsche können nicht in der Realität erfüllt werden, andererseits kann das Kind nicht warten, bis es erwachsen ist, um seine Ziele zu verwirklichen. Es ist im Gegensatz zum Erwachsenen noch kaum in der Lage, Bedürfnisse aufzuschieben. Hier bringt das Spiel die Lösung: Die Wünsche können in der Spielrealität illusionär verwirklicht werden. »Auf die Frage, weshalb das Kind spielt, kann es nur die Antwort geben, das Spiel ist als eingebildete,

illusionäre Realisation unrealisierbarer Wünsche zu verstehen« (Wygotski, 1980, S. 443). Die Wünsche im Spiel sind jedoch nicht konkrete Einzelwünsche, sondern eher verallgemeinerte Affekte bzw. Wünsche. Das Kind will groß und stark sein und lebt diesen Wunsch in mannigfaltiger Weise im Spiel aus: als Supermann, als Vater, als Lehrer, als Astronaut etc. Wygotski betont auch, dass dem Kind diese verallgemeinerten Wünsche nicht bewusst sind und dass es das Motiv seines Handelns nicht begreift. »Darin unterscheidet sich das Spiel wesentlich von der Arbeit und anderen Tätigkeitsarten« (ebd., S. 444).

Piaget: Assimilation als Gegenwehr

Piaget (1969) ist mit seinen Ansichten und Beschreibungen des kindlichen Spiels weit bekannter als die beiden anderen Autoren. Dennoch wird er meist verkürzt wiedergegeben und der Hintergrund seiner Auffassung über das Spiel vernachlässigt. Er kennzeichnet Spiel generell durch einen Überhang an Assimilation, d. h. an kognitiven Aktivitäten, die die Umwelt einseitig an die Schemata des Individuums (in diesem Fall des Kindes) anpassen. Warum aber diese einseitige Assimilation im Spiel? Spätestens ab dem Symbolspiel, d. h. den Spielhandlungen, bei denen das Kind Gegenstände umdeutet und Fiktionen aufbaut, handelt es sich nach Piagets Ansicht um eine Gegenreaktion gegen den Sozialisationsdruck und dem Zwang der allgemeinen Wirklichkeit. Spielhandeln ist »die Abwehr dagegen, dass die Welt der Erwachsenen und die allgemeine Wirklichkeit das Spiel stören, um sich an einer Wirklichkeit, die man für sich selbst hat, zu erfreuen« (ebd., S. 216). Es ist die Welt des Ich, und das Spiel hat die Funktion, »diese Welt gegen die erzwungenen Akkommodationen an eine allgemeine Wirklichkeit zu verteidigen« (ebd.).

Damit weisen die drei wohl bedeutendsten Entwicklungspsychologen dem Spiel einen tieferen Sinn zu: Es übernimmt Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen.

Tätigkeitstheorie und Sinn des Spiels

Die von Wygotski benutzte Tätigkeitstheorie wurde von Leontjew (1977) weiterentwickelt. Er unterscheidet drei Ebenen der Handlung: Tätigkeit, Handlung und Operation. Nur die Handlungsebene ist bewusst und zielgerichtet. In der Spielhandlung kann uns das Kind also sagen, was es gerade tut (Kaufmann spielen, Supermann oder Prinzessin sein, Ball spielen). Für diese Spielhandlungen verwendet es Handlungsroutinen, die es bereits beherrscht. Sie werden von Leontjew als Operationen bezeichnet. Operationen laufen ohne Bewusstseinskontrolle ab, da sie komplex und rasch sind, sodass eine bewusste Kontrolle nicht mehr möglich ist (Greifen, Sprechen, Rennen). Die Tätigkeitsebene bildet den übergeordneten Rahmen, innerhalb dessen Handlungen und Operationen zum Einsatz gelangen. Diese Ebene ist zugleich die Sinnebene. Für das Spiel bedeutet das, dass nicht die sichtbare Handlung den eigentlichen Sinn des Spiels ausmacht, sondern die dahinterliegende ›Tätigkeit‹. Sie wurde auch als übergeordneter Gegenstandsbezug bezeichnet (vgl. Oerter, 1999). Diese Ebene ist wiederum nicht bewusst und kann nur aus dem Entwicklungskontext des Kindes erschlossen werden. Allgemein kann der Sinn des Spiels in seiner existenzsichernden und existenzsteigernden Wirkung gesehen werden. Sie zeigt sich u. a. als

- (1) Aktivierungszirkel im Spiel,
- (2) intensiver Austauschprozess zwischen Person und Umwelt,
- (3) Bewältigung spezifischer Probleme und
- (4) Bewältigung entwicklungs- und beziehungsrelevanter Thematiken.

Aktivierungszirkel

Heckhausen (1963/64) rechnet Spiel zu den zweckfreien Tätigkeiten, die um ihres eigenen Anregungspotenzials willen aufgesucht und ausgeführt werden. Bei bestimmten Spielformen kommt es zu einer sukzessiven Aktivierungs- und Erregungssteigerung bis hin zum Höhepunkt mit einem darauf folgenden Abfall. Die Wiederholung dieses Aktivierungszirkels wird vom Kind als ausgesprochen lustvoll erlebt. Solche Spiele sind in

der frühen Kindheit das Hochwerfen und Auffangen des Kindes, das Hammele-Stutz-Spiel und Hoppe-hoppe-Reiter.

Intensiver Austausch mit der Umwelt: Aneignung und Vergegenständlichung

Bei vielen Spielen gibt es keine nennenswerte Erregungssteigerung, sondern eher eine permanente intensive Auseinandersetzung mit Gegenständen, die zu einer besonderen Form des Austausches mit der Umwelt führen. Dies zeigt sich vor allen Dingen im Spiel mit amorphen Gegenständen, wie Wasser, Sand und Plastilin. Analysiert man Szenen, in denen Kinder mit Plastilin hantieren, so steht die Vergegenständlichung im Vordergrund. Die Erfahrung der innigen Verbindung zwischen Händen und Knetmasse und den daraus resultierenden neu geschaffenen Objekten dürfte ein besonderes Erlebnis des Austausches von Individuum und Umwelt darstellen. Wir finden solche Austauschprozesse aber auch im Umgang mit Computern, z. B. bei Abenteuerspielen oder später beim Programmieren des Computers. Der Computer wird in letzterem Falle zu einem Partner mit eigenen Merkmalen und eigener Gesetzlichkeit, den aber der Akteur genauer als irgendeinen anderen Partner kennt (Turkle, 1984).

Bewältigung spezifischer Probleme

Jedes Kind hat frühzeitig Erfahrungen, die es nicht einordnen kann, die unangenehm sind und mit denen es nicht zurechtkommt. Solche Erfahrungen können im Spiel weiterverarbeitet und bewältigt werden.

So bringt ein Kind im fiktiven Telefongespräch zum Ausdruck, dass der Vater nicht da ist und verneint die Frage der Mutter, ob der Vater heute noch heimkommen würde. Auf die Äußerung der Mutter: »Dann sehe ich dich ja erst morgen wieder«, antwortet das Kind mit einem leisen »Ja«. Obwohl der Junge nur Zweiwort-Sätze spricht, vermag er die Thematik auszudrücken, die für ihn ein Problem darstellt, nämlich die Abwesenheit des Vaters (wie nach Rücksprache mit der Mutter geklärt werden konnte). Er selbst kontrolliert nun als ›Vater‹ die Beziehung und kündigt an, dass er erst am Morgen zurückkomme.

Entwicklungs- und Beziehungsthematiken

Eine Systematisierung der Bearbeitung von typischen Problemen zeigt, dass man grob zwischen Entwicklungsthematiken und Beziehungsthematiken unterscheiden kann. Bei den *Entwicklungsthematiken* steht an erster Stelle das Ausspielen von Macht und Kontrolle. Kleinere Kinder drücken ihre Allmachtsphantasien im Spiel aus, indem sie Tiere fliegen lassen oder selbst vorgeben zu fliegen (Überwindung der Schwerkraft). Eine andere Möglichkeit von Kontrolle und Macht besteht darin, im Spiel Tiere und Menschen (z. B. Playmobil-Figuren) einzusperren und sie nicht mehr herauszulassen. Die extremste Form von Macht ist die Herrschaft über Leben und Tod. Kinder lassen Spielfiguren sterben und wieder lebendig werden und üben somit die äußerste Kontrolle über die Existenz von Leben aus. Eine weitere Entwicklungsthematik, die wir beobachtet haben (vgl. Oerter, 1999), ist der Wunsch nach Herausbildung eines Selbst bzw. einer Identität. So stellen Kinder die Thematik der Ablösung und Abgrenzung im Spiel sehr anschaulich dar, indem sie beispielsweise sich unter einem Tisch verbarrikadieren und keinen Zugang zum ›Haus‹ gewähren.

Eine spezifische Entwicklungsthematik ist die Sauberkeitserziehung, die sich im Spiel häufig widerspiegelt. So setzen Kinder die Puppe aufs Töpfchen und lassen je nach aktuellem Stand der Kontrolle der Ausscheidungsorgane die Puppe adäquat oder inadäquat handeln.

Eine zweite große Gruppe von Spielinhalten befasst sich mit *Beziehungsthematiken*. Damit sind Erfahrungen und Probleme gemeint, die das Kind in seinen Sozialbeziehungen mit Eltern, Geschwistern und Gleichaltrigen erlebt. Zentrale Thematik dabei ist die Gefährdung der Beziehung zur Mutter (Bezugsperson).

Ein fünfjähriges Mädchen spielt diese Beziehungsthematik in der folgenden Weise aus. Es sagt zu seiner Mutter, dass es nach Griechenland verreisen wolle und nimmt dabei nur ein Spielzeug und das Telefon mit. In Griechenland angelangt (am anderen Ende des Zimmers), telefoniert es mit der Mutter. Als diese auflegen will, sagt es: »Nein, erst ich, dann du.« Der Hintergrund dieser Spielszene ist die gegenwärtige familiäre Situation. Der Vater hat die Familie verlassen, die Mutter ist inzwischen

geschieden und hat wechselnde Partner. Das Kind verändert die Realität im Spiel zum einen dahingehend, dass es selbst, und nicht die Mutter (wie so oft im Alltag), weggeht; zum anderen, indem es die Kontrolle über das Telefongespräch und damit die Verbindung zur Mutter besitzt, und nicht umgekehrt die Mutter die Beziehung kontrolliert. Damit erzeugt das Kind eine Realität, die der wirklichen entgegengesetzt ist und seinen Wunschvorstellungen eher entgegenkommt.

Formen und Phasen der Realitätsbewältigung

Die existenzsteigernde Wirkung des Spiels kann generell und etwas neutraler auch als Realitätsbewältigung verstanden werden. Im Sinne von Wygotski und Piaget muss das Kind zum Spiel als Mittel greifen, um mit den übermächtigen physikalischen und sozialen Anforderungen der Umwelt fertig zu werden. Sicherlich ist das Spiel nicht die einzige Form der Lebensbewältigung im Kindesalter, doch eignet es sich als Mittel gerade dann in besonderem Maße, wenn andere Möglichkeiten versagen. Es lassen sich drei Formen der Realitätsbewältigung im Spiel beobachten:

- Nachspielen bzw. Nachgestalten der Realität (z. B. Autofahren, Zug spielen),
- Transformation der Realität (obiges Beispiel: Reise nach Griechenland) und
- Realitätswechsel (das Kind begibt sich in eine andere Welt – Märchenwelt, Comic-Welt, Abenteuerspiele am Computer).

In unseren längsschnittlichen Beobachtungen konnten drei Etappen der Bearbeitung einer Thematik festgestellt werden (vgl. Oerter, 1999). Zunächst spielt die Thematik noch keine Rolle und taucht auch im Spiel nicht auf. In einer zweiten Phase finden wir dann die typischen Formen der Realitätsbewältigung, so wie sie eben beschrieben wurden, und der Bearbeitung der jeweiligen Thematik. In einer letzten Phase stellt das Kind bereits die Bewältigung der Thematik dar. Es bringt zum Ausdruck, dass es mit dem betreffenden Problem bzw. mit der Entwicklungsaufgabe fertig geworden ist.

Formen des Spiels und ihre Bedeutung in der Entwicklung

Generell lassen sich in der Entwicklung typische Spielformen unterscheiden, die in einer festen Reihenfolge auftauchen: sensomotorisches Spiel, Exploration (wird von manchen Autoren nicht zum Spiel gerechnet), Symbolspiel oder Als-ob-Spiel, Konstruktionsspiel, Rollenspiel und Regelspiel. Alle diese Spielformen dienen trotz ihrer Verschiedenartigkeit dem übergeordneten (>Tätigkeits<-)Ziel der Lebensbewältigung und Existenzsteigerung.

Sensomotorisches Spiel

Das sensomotorische Spiel entspringt der Bewegungserfahrung des Säuglings und zeigt sich ursprünglich als Vorform in primären Kreisreaktionen (vgl. Piaget, 1936). Mit dem Auftreten der sekundären Kreisreaktionen (vgl. Baldwin, 1895; Piaget, 1936) führt das Kind aktiv selbsterzielte Effekte herbei (z. B. Puppe an einer Schnur hochziehen). Die Handlungswiederholungen werden ausgesprochen lustvoll durchgeführt und auch als *mastery play* bezeichnet (vgl. Bruner, Jolly & Sylva, 1976), da das Kind die betreffende Handlung beherrscht. Das sensomotorische Spiel mit einem Einzelgegenstand (z. B. Rassel) nimmt zwischen 7 und 30 Monaten allmählich ab, der kulturell angemessene Umgang mit Gegenständen (z. B. Benutzen einer Tasse) wächst zwischen 9 und 13 Monaten an, während kompliziertere Handlungen mit Alltagsgegenständen (Einhalten einer Reihenfolge, Einbeziehung mehrerer Gegenstände) erst mit 18 bis 24 Monaten auftreten (vgl. Inhelder et al., 1972).

Das sensomotorische Spiel mündet in Explorationsverhalten, sobald die Fertigkeiten des gezielten Greifens und der Augen-Hand-Koordination hinreichend ausgebildet sind (am Ende des ersten Lebensjahres). Dabei werden die Handlungsqualitäten des Gegenstandes erforscht und neue Umgangsformen erprobt. Hat das Kind genug vom Gegenstand erfahren, benutzt es ihn häufig als Objekt eines Symbolspiels (vgl. Hutt, 1966).

Symbolspiel (Als-ob-Spiel)

Im zweiten Lebensjahr zeigt das Kind einen erstaunlichen Umgang mit Gegenständen. Kaum hat es deren Bedeutung erfasst, definiert es sie um und benutzt sie in einem anderen selbstkonstruierten Realitätsrahmen. Gegenstände und Handlungen werden zum *Symbol* für etwas anderes, das Kind verhält sich so, *als ob* es selbst, seine Handlungen und die Gegenstände etwas Anderes, Neues seien.

Mit Bretherton (1984) kann man zwischen der Entwicklung von drei Handlungskomponenten im Spiel unterscheiden, Akteur (also das spielende Kind), Spielhandlung und Spielgegenstand. Beim Akteur beobachten wir die Veränderung vom Selbstbezug zum Bezug auf andere Personen oder als Personen gedeutete Objekte (Puppe). Auf der Seite der Spielhandlung werden zunächst einzelne Handlungen, dann Handlungsschemata auf verschiedene Objekte und schließlich die Kombination von Handlungen realisiert. Der Spielgegenstand zeigt eine Entwicklung der Substitution, d. h. der Umdeutung des Gegenstandes bzw. des Ersetzens durch einen gedachten Gegenstand. Zunächst muss der reale Gegenstand noch äußere Ähnlichkeiten aufweisen, sodann begnügt sich das Kind mit einer funktionellen Ähnlichkeit (vgl. Wygotski, 1980). Schließlich kann der reale Gegenstand mehr und mehr beliebig werden

Einsiedler (1991) kontrollierte bei zwei Altersgruppen (3–4 Jahre und 5–6 Jahre) nicht nur den Realitätsgrad, sondern auch den Komplexitätsgrad (Anzahl der präsentierten Spielgegenstände) des Spielzeugs. Die Umdeutung von Spielgegenständen (Objekttransformationen) wurde durch deren Realitätsgrad bei beiden Altersstufen kaum beeinflusst. Die ältere Gruppe nahm aber wesentlich mehr Objekttransformationen im Spiel mit niedrig-realistischem Spielzeug vor. Der Komplexitätsgrad hatte keinen Einfluss auf das Spiel. Dieses Ergebnis ist plausibel, wenn man bedenkt, dass die Substitution eines Gegenstandes dann besonders Schwierigkeiten macht, wenn dieser einen anderen Gegenstand realistisch darstellt. Man kann zwar einen Stuhl als Auto benutzen, viel weniger jedoch ein (Spiel-)Auto als Stuhl.

Das Symbolspiel erfordert vom Kind beträchtliche kognitive Leistungen, allem voran die Fähigkeit, sich gegen den Augenschein etwas vorzustellen und gemäß dieser Vorstellung und nicht gemäß dem Augenschein zu handeln. Wenn das Kind beispielsweise einen gelben Baustein als Banane bezeichnet und ihn in einem Verkaufsspiel als Banane weiterverkauft, so handelt es gegen den Augenschein, dass es einen Baustein weitergibt. Da das Symbolspiel bereits im zweiten Lebensjahr auftaucht, stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten das Kind bereits zu diesem frühen Zeitpunkt besitzt.

Zunächst muss man sich mit dem Problem des ›Vorstellungsmisbrauchs‹ auseinandersetzen. Das Kind sieht eine leere Tasse und tut so, als sei Flüssigkeit darin, indem es aus ihr trinkt. Je mehr Umdeutungen und je mehr Als-ob-Spiel stattfinden, desto mehr kommt es zum Missbrauch von Vorstellungen über Gegenstände. Wieso führt dieser Missbrauch das Kind nicht in Verwirrung? Harris und Kavanaugh (1993) erklären dies aufgrund einer Serie von Experimenten, die sie durchgeführt haben, folgendermaßen: Die fiktive Episode, also der vom Kind im Spiel geschaffene neue Realitätsrahmen, wird zu einem vorübergehenden neuen Handlungsrahmen. In ihm erfahren die Gegenstände eine andere Etikettierung. Beispielsweise »in diesem Handlungsrahmen (›Spiel‹) ist der gelbe Baustein eine Banane«. Sobald der Spielrahmen verlassen wird, erhält der Baustein wieder seine ursprüngliche Bedeutung zurück. Auf diese Weise kann das Kind im Spielverlauf den gleichen Gegenstand sogar mehrfach etikettieren. Wenn es den Bären ›füttert‹, erhält der Baustein das Etikett ›Banane‹; wird der Bär gewaschen, so kann der Baustein das Etikett ›Schwamm‹ erhalten. Solche Zuweisungen, abgeleitet aus dem Handlungsrahmen, können im Langzeitgedächtnis gespeichert und bei Wiederholung des Spiels abgerufen und erneut benutzt werden.

Die Autoren weisen auch das Verständnis kausaler Transformationen beim Spiel nach. Wenn ein Kind eine fiktive Flüssigkeit auf den Tisch gießt, so ist dieser nass und kann fiktiv getrocknet werden. Die Etikettierung ›nasser Tisch‹ wird kausal aus dem fiktiven Verschütten abgeleitet. Zwei Wege führen vermutlich zu dieser Leistung. Der erste Weg verläuft über die bildhafte Vorstellung. Bei der Pantomime vermeinen wir bei der

Handlung mit fiktiven Gegenständen diese förmlich zu sehen (Charlie Chaplins berühmtes Fangen eines Flohs). In unserem Beispiel ›sieht‹ man die Nässe auf dem Tisch. Der zweite Weg besteht im Schlussfolgern, also dem propositionalen Wissen über den Zusammenhang von Ursache und Wirkung. Das Kind weiß, dass beim Verschütten Nässe entsteht. Beide Wege wirken wohl zusammen.

Das Rollenspiel

Sozialspiel

Das Zusammenspiel zu Zweien oder in einer größeren Gruppe erfordert die Fähigkeit der Beteiligten, sich auf einen gemeinsamen Gegenstand (ein Spielzeug, einen Spielrahmen, ein Spielthema) zu beziehen.

Solange ein Gegenstand nur subjektive Valenz (Wertigkeit) besitzt, ist Sozialspiel nicht möglich. Erst wenn Gegenstände objektive Valenz erhalten, vermögen Kinder auch gemeinsam zu spielen. Gegenstände, die für den gemeinsamen Gebrauch hergestellt worden sind, eignen sich daher für das Sozialspiel einfachster Form am besten. Zu solchen Gegenständen gehört die Wippe, die nur funktioniert, wenn zwei Kinder darauf sitzen, das Kinderkarussell, das von mehreren schneller angetrieben werden kann als von einem Kind, und das Klettergerüst, das mehreren Kindern genügend Spielraum zum Klettern und zugleich Möglichkeit zur wechselseitigen Beobachtung bietet.

Bevor es zum koordinierten Sozialspiel kommt, kann man als häufige Form ein Zwischenstadium zwischen Einzel- und Sozialspiel beobachten, das Parallelspiel. Kinder spielen nebeneinander her, häufig hat jedes ein ähnliches Spielzeug und häufig beobachten sie sich beim Spiel. Das Parallelspiel bleibt auch noch bestehen, wenn Kinder längst ein Sozialspiel aufrechterhalten können. Noch bevor Kinder sich im Parallelspiel beobachten, spielen sie nebeneinander her, und dennoch ist dies bereits mehr als ein Einzelspiel, da sie sich der anderen und deren Spielhandlungen bewusst sind. Howes und Matheson (1992) untersuchten in zwei umfangreichen Längsschnittstudien die Entwicklung des Sozialspiels, wobei die Kinder zu Beginn 13–15 Monate und am Ende der Untersu-

chung 42–47 Monate alt waren. Sie fanden folgende Reihenfolge des Sozialspiels:

- Parallelspiel ohne wechselseitige Beachtung,
- Parallelspiel mit wechselseitigem Augenkontakt,
- einfaches Sozialspiel (Kinder sprechen miteinander und bieten sich Gegenstände an),
- komplementäres und reziprokes Spiel (Kinder nehmen einfache handlungsdeterminierte wechselseitig abhängige Rollen ein, wie Jagen und Verfolgen, Suchen und Verstecken),
- kooperatives soziales Fiktionsspiel (Partner spielen Rollen in einem fiktiven Rollenspiel) und
- komplexes soziales Fiktionsspiel (Kinder spielen soziale Rollen unter Einsatz von Metakommunikation).

Metakommunikation

Bei komplexeren Formen des Rollenspiels ist die so genannte Metakommunikation nötig, d. h. die Vereinbarung, was gespielt werden soll. Die Metakommunikation kann nonverbal erfolgen oder explizite sprachliche Vereinbarung sein (»wir spielen jetzt Kochen«). Griffin (1984) fand bei ihrer Analyse metakommunikativer Äußerungen ein Kontinuum, angefangen von Mitteilungen, die ganz innerhalb des Spielrahmens blieben, bis zu solchen, die völlig außerhalb des Spielrahmens standen. Im Folgenden sollen die verschiedenen Formen in der Abfolge des Kontinuums kurz erläutert werden.

- Ausagieren: Durch die Spielhandlung selbst wird mitgeteilt, was man gerade spielt.
- Versteckte Kommunikation: Sie wird absichtlich im Spiel hervorgehoben, ohne explizit auf eine Vereinbarung hinzuweisen. So versucht die Schwester den jüngeren Bruder in einem Friseurspiel zum Mitspielen zu veranlassen, indem sie ihn erinnert: »Sie sind zum Friseur gekommen oder nicht?«
- Unterstreichen: Eine Handlung wird verbal kommentiert oder beschrieben. Im Friseurspiel sagt das Mädchen, während es die Kundin kämmt: »Ich kämme Sie jetzt schön.«

- Geschichten erzählen: Ein Handlungsvorgang wird mehr erzählt als ausagiert, wobei das Kind oft in eine Art Singsang verfällt. Ein Mädchen sagt zu seiner Mutter: »Ich reise jetzt nach Griechenland zu meinem Freund« und läuft dabei in die andere Ecke des Zimmers.
- Vorsagen: Ein Spieler bricht aus dem Spielrahmen aus und teilt dem Partner mit veränderter Stimme etwas mit. In einem Verkaufsspiel sagt die Verkäuferin zur Kundin: »Du musst jetzt zahlen!«
- Implizite Spielgestaltung: Durch Äußerungen wird der Spielrahmen näher bestimmt, ohne dass das Spiel explizit vereinbart wird. Im obigen Friseurspiel erklärt das Mädchen: »Ich bin der Friseur!«, der kleine Bruder dagegen: »Ne, ich!«
- Explizite Spielgestaltung: Nun werden explizite Spielvorschläge gemacht mit Formulierungen wie: »Wir spielen jetzt ...« oder »Jetzt tun wir so, als ob ...«

Metakommunikation taucht gewöhnlich erst mit dreieinhalb Jahren auf (vgl. Fein, 1981).

Regelspiel

Zum Begriff

Im Englischen werden Regelspiele schon sprachlich von anderen Spielen abgegrenzt (*game* vs. *play*), was zum Ausdruck bringt, dass Regelspiele einer gesonderten Betrachtung bedürfen. Regelspiele scheinen in den Kulturen zunächst bei den Erwachsenen aufzutauchen und haben dort eine wichtige Funktion bei der Bewältigung gesellschaftlicher Konflikte. So meinen zumindest Roberts, Arth & Bush (1959) sowie Sutton-Smith (1986). Nach ihrer Ansicht, für die sie auch empirische Belege anführen, gibt es eine Entsprechung zwischen der Art des Regelspiels und dem Aufgabentypus in der Kultur, wie bereits in Abschnitt 1 dargelegt wurde.

Entwicklung des Regelspiels

Regelbewusstsein. Piaget (1954) unterscheidet anhand der Analyse des Murnelspiels drei Stadien des Regelbewusstseins. (1) Das Kind entwirft sich selbst Schemata für seine Handlungen. Obwohl es den Sinn von Regeln noch nicht kennt, meint es, dass es Regeln im Spiel folgen müsse, ähnlich, wie bei Regeln im Alltagsleben (z. B. beim Essen, Begrüßen oder

Verabschieden). (2) Egozentrisches Regelverständnis. Hier gibt es bereits ein Regelverständnis, das aber von Piaget als egozentrisch bezeichnet wird. Das Kind unterwirft sich der Regel, sie ist unantastbar und von Autoritäten gesetzt. Piaget zieht hier eine Parallele zu den Normen in traditionellen Kulturen, die ebenfalls als unverrückbar gelten und von höheren Mächten bzw. den Ahnen festgelegt wurden. (3) Abwandelbare Regeln. Regeln sind das Ergebnis von Vereinbarungen. Die Regeln können geändert werden, wenn die Teilnehmer sich darauf einigen. Sie sind im Laufe der Zeit entstanden und werden nach Bedarf auch abgewandelt. Regelverständnis ist durch die wechselseitige Kooperation gekennzeichnet und nicht mehr, wie zuvor, durch die einseitige Richtung autoritärer Festlegung. Neben diesem veränderten Regelverständnis beobachten wir im Grundschulalter eine laufende Verbesserung hinsichtlich der Differenziertheit und Komplexität von Regeln. Komplexe Regelspiele, wie Schachspiel, oder schwierige Regeln, wie die Abseitsregel im Fußballspiel, werden allmählich verstanden.

Internalisierung von Regeln. Elkonin (1980) wählte einen anderen Zugang zur Untersuchung der Entwicklung des Regelverständnisses. Ihm geht es um den Prozess der Internalisierung von Regeln, die ihre Gültigkeit unabhängig von äußerer Kontrolle behalten. Er prüfte hierzu, wie Kinder den Konflikt zwischen unmittelbarer Handlungstendenz (Handlungsimpuls) und Regelvorschrift bewältigen. Die Kinder (Drei- bis Siebenjährige) dachten sich gemeinsam mit der Erzieherin eine Handlung aus, die von der abwesenden Versuchsleiterin erraten werden sollte, z. B. ein Eimerchen holen, eine Blume pflücken und daran riechen. Die Spielregel bestand darin, die ausgedachte Handlung nicht zu verraten. Der unmittelbare Impuls der Kinder war jedoch, der Versuchsleiterin sofort die Lösung mitzuteilen.

Die jüngsten Kinder (ca. 3 bis 4 Jahre) fanden den Sinn des Spiels in der Interaktion mit der Versuchsleiterin und teilten ihr auf Verlangen die Lösung mit, obwohl sie zuvor behauptet hatten, nichts zu verraten.

Auf einer zweiten Stufe (mit 4 bis 5 Jahren) erkannten die Kinder den Sinn des Spiels, befanden sich aber in einem Konflikt zwischen Unterordnung unter die Regel (nichts verraten) und dem Wunsch nach Mitteilung.

Die Kinder schauten den fraglichen Gegenstand an oder gaben andere helfende Hinweise.

Erst auf einer dritten Stufe (ca. 6 bis 7 Jahre) siegte die Regel über den Handlungsimpuls. Die Kinder hielten sich selbst dann an die Regel, wenn die Erzieherin den Raum verließ. Die Regel wird zu einer Verpflichtung, die unabhängig von äußerer Kontrolle gilt.

Mischformen

Viele Spiele bilden Mischformen der oben beschriebenen Grundeinteilung. So ist *Mensch ärgere dich nicht* und sind Kartenspiele verschiedenster Art eine Mischung zwischen Glücksspiel und Regelspiel. Kartenspiele verbinden Strategie mit Glücksspiel und Regelspiel. Sportspiele, wie Fußball und Handball, vereinen sensomotorisches Spiel mit Strategie und Regel. Ergänzende Einteilungen werden auch nötig, wenn man Computerspiele mit einbezieht (vgl. Fritz, 1995). Sie sind zum Teil reine sensomotorische Spiele, zum anderen Teil Mischungen aus Als-ob-, Rollen- und Regelspielen (Abenteuerspiele). Prinzipiell anders ist jedoch bei diesen Spielformen, dass sie von außen gelenkt werden und nicht mehr das Kind selbst Spielinitiator ist.

Die Zone nächster Entwicklung im Spiel

Wygotski hat als Vermittlung zwischen Kultur und individueller Entwicklung die Zone nächster Entwicklung (ZNE) vorgeschlagen. Er versteht darunter die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau, definiert durch die Leistungen selbständigen Problemlösens, und dem potentiellen Niveau, das unter der Anleitung kompetenter Partner erreicht werden kann (vgl. Wygotski, 1987). Spiel erzeugt nach Meinung Wygotskis eine besondere Form der ZNE, in der sich das Kind auf ein höheres Entwicklungsniveau begibt. Er bemerkt dazu

Das Verhältnis zwischen Spiel und Entwicklung ist vergleichbar dem Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung. Das Spiel geht mit Veränderungen der Bedürfnisse einher und mit allgemei-

nen Veränderungen des Bewusstseins. Das Spiel ist Quelle der Entwicklung und schafft die Zone nächster Entwicklung [...] und dadurch gelangt das Kind auf das höchste Niveau der Entwicklung (Wygotski, 1980, S. 462).

Wygotski meint, dass das Kind im Spiel gewissermaßen einen Sprung über das aktuelle Niveau hinaus macht. Allerdings zeigen Spielbeobachtungen, dass Kinder durchaus nicht immer auf dem höchstmöglichen Entwicklungsniveau agieren, sondern oft, je nach der dahinterliegenden Spielthematik, niedrigere Niveaus bevorzugen. Dennoch wird das Spiel zu einer idealen Region der ZNE, wenn kompetente Partnerinnen und Partner einbezogen sind.

Spiel generell, besonders aber Sozialspiel, bietet die Möglichkeit der Förderung auf der Zone nächster Entwicklung. Die ZNE kann sowohl in der Interaktion des Kindes mit Erwachsenen, mit Gleichaltrigen als auch etwas älteren Kindern entstehen.

In einer Längsschnittuntersuchung an Kindern von 1,6 bis 2,9 Jahren konnten wir u. a. beim fiktiven Telefonieren (mit Spielzeugtelefonen) beobachten, wie sich die Zone nächster Entwicklung allmählich verschob. Auf einer ersten Ebene führt die Bezugsperson Sprechformeln ein, also »hallo, hallo« und »ada, ada« oder »auf Wiedersehen«. Auf einer nächsten Ebene geht es darum, die Fiktion des Telefongesprächs auszubauen und dadurch ein Wechselgespräch »durchs Telefon« in Gang zu bringen. Dieser Schritt ist für das Kind insofern schwierig, als es den Gesprächspartner unmittelbar vor Augen hat und gegen den Augenschein handeln muss. Auf einer dritten Ebene kommt es zum Informationsaustausch in einer gemeinsam hergestellten Rahmensituation. Die Spielthematik wird beispielsweise so gestaltet, dass die Sprechpartner sich an verschiedenen Orten befinden. Man unterstützt dies oft dadurch, dass der Sichtkontakt zwischen den Gesprächspartnern unterbrochen wird.

Die Zone nächster Entwicklung im Spiel zeigt sich fast in jeder Interaktion, an der Erwachsene beteiligt sind. Bei einer Spielszene, in der das Kind (K) der Puppe zu trinken gibt und sie auf den Topf setzt, konnten

u. a. folgende unterstützende Handlungen der Erwachsenenperson (E) beobachtet werden (vgl. Oerter, 1999):

- Lautliche Untermalung der Handlung (E macht Trinkgeräusche);
- Erfragen der Handlung bzw. der Handlungsabsicht (E: »Trinken soll die Puppe?«);
- Sprachliche Ergänzung oder Richtigstellung (K: »Dinken!« E: »Trinken soll die Puppe?«);
- Handlungsaufforderung (E: »Da gib' ihr halt was zum Trinken!«);
- Sprachliche Beschreibung der Handlung (E zu K: »Ja, tun wir da mal Wasser rein!«);
- Kennzeichnung des Abschlusses einer Handlung (E: »Jetzt hat die Puppe aber schön getrunken, mhm?«);
- Benennung eines seelischen Zustandes oder eines psychischen Merkmals (E: »Mhm, das schmeckt aber der Puppe fein – hast du die lieb, die Puppe?«);
- Erklärung eines Vorgangs oder Sachverhalts (Als das Wasser nach Füttern der Puppe unten in den Topf herausfließt, sagt E: »Hast du das gesehen? Die Puppe tut trinken und danach macht sie Pipi auf dem Topf.«);
- Unterstützung der materiellen Handlung (Wasser im Bad holen);
- Aufmerksamkeit steuern (E: »Hast du gesehen?«).

Alle diese Einzelmaßnahmen stehen aber nicht für sich, sondern erfolgen im Rahmen der Spielidee *Der Puppe zu trinken zu geben*. Diese vom Kind stammende Idee ist der von den erwachsenen Personen gestützte Rahmen, innerhalb dessen einzelne Hilfen geboten werden. Hilfen, wie die eben aufgezählten, sind generell bei Spielinteraktionen zu finden, in denen erwachsene Personen oder andere kompetente ältere Kinder beteiligt sind. Ein Beispiel einer Spielinteraktion zwischen einem neun- und einem fünfjährigen Mädchen mag die Prozesse auf der Zone nächster Entwicklung beim Spiel verdeutlichen. Die Mädchen spielen abwechselnd Verkäuferin und Kundin, wobei das ältere Mädchen dem jüngeren Kind auf verschiedenste Weise das Skript des Kaufens und Verkaufens vermitteln will. Im vorliegenden Beispiel spielt das ältere Mädchen ein fünfjähriges Kind, das vorgibt, selbst noch nicht so genau das Skript zu kennen,

und Objekte verlangt, die einem kleinen Kind geläufig sind. Auf diese Weise kann sich die Jüngere besser im Spiel zurechtfinden und symmetrisch kommunizieren.

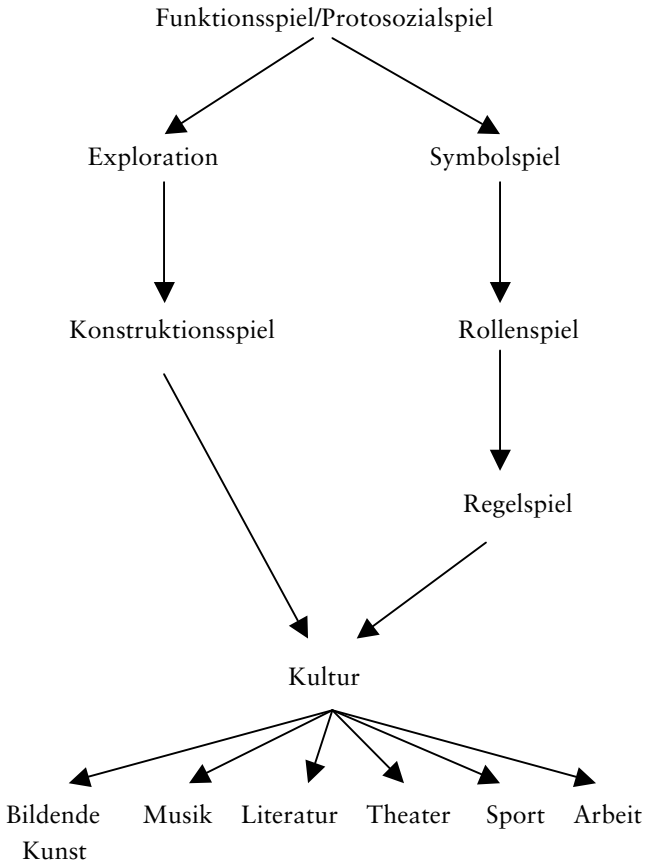


Abb. 1: Entwicklung des Spiels und sein Übergang in Kulturschaffen

Spiel in der Verzahnung von Ontogenese und Kulturgeneese

Es wäre verkürzt, wenn man Spiel nur als Phänomen der Ontogenese des Menschen betrachten würde. Die Rolle des Spiels als schöpferische Kraft in der Kultur ist ebenso bedeutsam wie in der individuellen Entwicklung (s. a. die diesbezüglichen Beiträge im kommenden Band mit dem Titel *Gesellschaftsspiele*). Abb. 1 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Ontogenese und Kulturgeneese. Im Erwachsenenalter wird das Spiel (neben der weiteren Spielpraxis der Erwachsenen, auf die hier nicht eingegangen werden kann) in kulturelles Schaffen transformiert. Die einzelnen Spielformen, wie sie typischer Weise in der kindlichen Entwicklung in einer bestimmten Reihenfolge auftreten, gehen nicht verloren, sondern münden in kulturelle Tätigkeiten. Produktive Arbeit enthält stets Spielelemente, die kreative Leistungen ermöglichen und gleichzeitig Reaktanz und Ermüdung herabsetzen. Die großen Handlungsfelder der Kultur, wie Kunst, Musik, Literatur, Theater und Sport setzen einzeln und kombiniert Spielformen der Kindheit fort. Aus sensomotorischem Spiel entfalten sich Sportarten und Tänze, aus dem Konstruktionsspiel entstehen Kunstwerke, Architektur und Ingenieurskunst, aber auch Musik als Weiterentwicklung kindlicher Improvisation. Rollenspiele führen zu Theater und Oper, und Regelspiele bilden eine Basis für Regeln in der Gesellschaft überhaupt (vgl. Piaget, 1954). Erst die Sichtweise der Verschränkung von Ontogenese und Kulturgeneese lässt die Bedeutung des Spiels und des *homo ludens* erkennen.

Schlussbemerkung

Das Spiel ist für die Entwicklung des Kindes eine zentrale Tätigkeit. Es dient der mentalen und körperlichen Hygiene und ist unentbehrlich für eine gedeihliche Entwicklung. Seine evolutionäre Verankerung und kulturelle Universalität legen den Schluss nahe, dass sich Spiel zwar hemmen, aber nicht verdrängen lässt. Dennoch ist das Spiel in seinen optimalen Formen in unserer Gesellschaft durch das Überangebot an Unterhal-

tung durch die Medien und dem damit verbundenen Vorherrschen rezeptiver Aktivität gefährdet. Nur eine aktive Unterstützung des kindlichen Spiels, einerseits durch Anregung, andererseits durch eine vernünftige Dosierung der Mediennutzung (wobei nicht nur das Fernsehen, sondern auch Computer und Tonträger gemeint sind), kann gewährleisten, dass Kinder sich optimal entwickeln.

► Literatur

- Apter, Michael J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. New York/London: Academic Press.
- Baldwin, James M. (1895). *Mental development in the child and in the race: Methods and processes*. New York: Macmillan.
- Bateson, Gregory (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Bretherton, Inge (1984). Representing the social world in symbolic play. In dies. (Ed.), *Symbolic play* (pp. 3-41). London: Academic Press.
- Bruner, Jerome S., Jolly, Alison & Sylva, Kathy (1976). *Play, its role in development and evolution*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Michael (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eibl-Eibesfeld, Irenäus (1984). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens – Grundrisse der Humanethologie*. München: Piper.
- Einsiedler, Wolfgang (1991). *Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Elkonin, Daniel (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Erikson, Erik M. (1978). *Kinderspiel und politische Phantasie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fein, Greta G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Freud, Sigmund (1920). Jenseits des Lustprinzips. In *Studienausgabe 1975* (Bd. 3). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1930). Das Unbehagen in der Kultur. In ders., *Gesammelte Werke* (Bd. XIV, S. 419-506). Frankfurt am Main: Fischer.
- Fritz, Jürgen (Hrsg.). (1995). *Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen*. Weinheim: Juventa.

- Griffin, Holly (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In Inge Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 73-100). London: Academic Press.
- Groos, Karl (1896). *The play of animals*. New York: D. Appleton.
- Groos, Karl (1899). *Die Spiele des Menschen*. Jena: G. Fischer.
- Harris, Paul L. & Kavanaugh, Robert D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58/1.
- Heckhausen, Heinrich (1963/1964). Entwurf einer Psychologie des Spielens. *Psychologische Forschung*, 27, 225-243.
- Howes, Carollée & Matheson, Catherine C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Hutt, Corinne (1966). Exploration and play in children. In Peter A. Jewell & Caroline Loizos (Eds.), *Play, exploration, and territory in mammals* (S. 61-79). London: Academic Press.
- Inhelder, Bärbel, Lezine, Irène, Sinclair, Hermine & Stambak, Mira (1972). Les débuts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- Kernberg, Otto F. (1981). *Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leontjew, Alexander N. (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mahler, Margaret, Pine, Fred & Bergman, Anni (1978). *Die psychische Geburt des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Oerter, Rolf (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, Jean (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Nestlé.
- Piaget, Jean (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Piaget, Jean (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Rheinberg, Falko (1989). *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, Falko (1991). Flow-Erleben beim Motorradfahren: Eine Erkundungsstudie zu einem besonderen Funktionszustand. Deutsche Fassung von: Flow-experience when motorcycling: A study of a special human condition. In Reiner Brendicke (Hrsg.), *Proceedings of the 1991 International Motorcycle Conference* (S. 349-362). Bochum: Institut für Zweiradsicherheit.

- Roberts, John M., Arth, Malcolm J. & Bush, Robert R. (1959). Games in culture. *American Anthropology*, 61, 597-605.
- Schmidtchen, Stefan & Erb, Anneliese (1976). *Analyse des Kinderspiels*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sutton-Smith, Brian (1986). The metaphor of games in social science research. In R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Eds.), *Play, Play Therapy, Play Research* (pp. 35-65). Berwyn: Swets Northamerica.
- Sutton-Smith, Brian, Roberts, John M. & Kozelka, Robert M. (1963). Game involvement in adults. *The Journal of Social Psychology*, 60, 15-30.
- Turkle, Sherry (1984). *Die Wunschmaschine*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Winnicott, Donald W. (1971). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wygotski, Lew S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In Daniil B. Elkonin (Hrsg.), *Psychologie des Spiels* (S. 430-465). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wygotski, Lew S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Band 2*. Berlin: Volk und Wissen.