Editorial

»Ist das Kinderspiel noch zu retten?«, ist die Ausgangsfrage, der sich dieses Themenheft von *P&G* verdankt und die unser Gastherausgeber *Adam Zurek* anlässlich seines Habilitationsvortrages traktierte und anschließend an die Redaktion herantrug. Zwar hat *P&G* bereits vor fünf Jahren ein Heft zur Kindheit vorgelegt, jedoch bildete hierin die (Kinder-) Arbeit einen wesentlichen Schwerpunkt. Im vorliegenden Heft soll ihr Pendant oder besser gesagt Gegensatz beleuchtet werden, nämlich das Kinder.Spiel, dass genuin als die kindgerechtere Tätigkeit angesehen wird.

Bemerkenswert ist in der Tat, wie realiter Straßenspiele, die aus der eigenen Kindheit noch nachhallen, auffallend von den Vor- und Hinterhöfen verschwunden sind und stattdessen andere ›unsichtbare‹ Formen des kindlichen Spiels den Alltag bestimmen: genuine Computer-Spiele, Netzwerkspiele – Spiele also, die man zu Hause spielt. Ein Kinder.Spiel-Heft zu machen heißt so einerseits, eine Bestandsaufnahme zu erstellen in Bezug auf die Veränderungen des Spiels, der Bedrohung des Kinderspiels – wenn nicht gar in der Perspepktive seines Untergangs.

Adam Zureks Frage ist darüber hinaus auch ein Symptom, denn sie spiegelt längst überfällig, dass sich hier eine ›alternde Gesellschaft‹ der Jüngeren versichern muss, wenn sie in die Zone des Rentenalters tritt. Brauchen wir Kinder noch? Welche Rolle spielen sie in und welche Bedeutung haben sie für die Gesellschaft? Der generationschauvinistische Ruf: »Deutschland schrumpft. Endlich Platz«, wie er im Weser-Kurier vom 16.10.2005 zu finden ist, kann darauf ebenso wenig eine adäquate Antwort sein, wie die Verdrängung der explorativen und spielerischen Elemente aus der psychologischen Theoriebildung rum um das kindliche Spiel, die Spiel zur Arbeit und zur rein kognitiven Entwicklungsaufgabe degradiert und somit der aktuellen gesellschaftlichen Situation angleicht.

Einem so rationalistischen Denken ebenso als auch einem rationellen Zugriff auf gesellschaftliche Ressorcen entgegenzutreten bedeutet dem-

nach andererseits ein Kinder.Spiel-Heft zu machen, das voll an des Kinder eigenen spontanen Denkens und der Reflexion seiner Strukturen ist.

Diese kritischen Gedanken voraussetzend sollten die Beiträge nicht als hierarchisch geordnet betrachtet werden, wie man dies in dieses Heft hineinlesen könnte, wenn es mit einer Reflexion psychologischer Theorien beginnt und dann nach der empirischen Basis fragt. Ganz im Gegenteil: Alle Beiträge sollten thematisch gleichwertig als auch hierarchisch gleichgeordnet angesehen werden, denn eine Reflexion über Kinder.Spiel bedeutet auch, die (wissenschaftlichen) Regeln seines Verständnisses wie seiner (empirischen) Erfassung infrage zu stellen, sie spielerisch miteinander und gegeneinander in den Möglichkeitsraum zu werfen.

Rolf Oerter eröffnet das Themenheft mit der Beantwortung dreier grundsätzlicher Fragen: (1) Was ist das (kindliche) Spiel überhaupt und wie lässt es sich charakterisieren?, (2) In welchen phänomenologischen Formen begegnet uns das kindliche Spiel? und (3) Über welche psychologischen Theorien des Kinder.Spiels verfügen wir aktuell? Letztere werden vorgestellt und in ihren Grenzen und Potenzialen diskutiert. Schließlich wird das Spiel nicht nur in seiner Bedeutung für die Ontogenese gewürdigt, sondern insbesondere seine grundlegende Bedeutung für die Kulturgenese herausgestellt.

Andrea Kleeberg-Niepage teilt grundsätzlich *Rolf Oerters* Annahmen zum kindlichen Spiel, stellt jedoch den anthropologischen Grundstatus in Bezug auf eine ›gute‹ Kindheit und damit auch einer ›normalen‹ Entwicklung infrage. Kinder.Spiel ist keine biologische oder psychische Notwendigkeit der kindlichen Entwicklung, sondern, so argumentiert sie historisch wie auch am Beispiel arbeitender Kinder in anderen Teilen der Welt, wird das Kinderspiel erst zu einer solchen durch die kulturelle Gleichsetzung von Spiel mit ›guter‹ oder ›wahrer‹ Kindheit, wie sie sich im euro-amerikanischen Raum seit der Aufklärung durchgesetzt hat. Dass eine solche Gleichsetzung hegemoniale Gefälle erzeugt und zu Entmündigung der betreffenden arbeitenden Kinder nicht nur durch wissenschaftliche Theorien, sondern auch durch entsprechende politische Entscheidungen führt, verdeutlicht sie plastisch.

Adam Zurek begibt sich auf den Schulhof, die Straße und all jene Plätze, an denen Kinder im genuin freien und selbstorganisierten Straßenspiel anzutreffen sind. Über einen mehr als 25jährigen Beobachtungszeitraum und mit Hilfe zweier empirischer Studien aus den 1950er und 1990er Jahren belegt er, dass das Straßenspiel in seiner ursprünglichen Form mehr und mehr verschwindet, anderen entfremdeten Spielen Platz macht oder sich ganz aus dem öffentlichen Raum in die Privatsphäre verlagert. Insbesondere die Rolle der gesellschaftlichen Entwicklung und deren Auswirkung auf die Veränderung und Entfremdung des Kinder. Spiels wird dabei hervorgehoben.

Anne Schmitz-Hüser schließlich knüpft genau an diesen Veränderungsprozess an und verfolgt das (kindliche) Spiel bis ins Erwachsenenalter. Anhand eines Interviews, dass sie mit einem Spieleautor geführt und ausführlich ausgewertet hat, zeigt sie, dass sich die Elemente des (kindlichen) Spiels mit denen der (Erwerbs-)Arbeit vertauschen können, dass das eine funktionales Äquivalent für das andere werden kann – vor allem dann, wenn man sein Augenmerk auf den Erlebnisaspekt des Spiels und der (Erwerbs-)Arbeit richtet. Dass sie damit implizit die Argumentation *Kleeberg-Niepages* stützt, dass sich Arbeit und Spiel nicht wechselseitig ausschließen, ist ein begrüßenswerter Zufall.

Die Fotografien dieses Heftes stammen vom Bremer Fotografen *Helge Ostertag*, der uns seine derzeitige Heimat aus ungewöhnlichen Blickwinkeln und in unterschiedlichsten Wahrnehmungsweisen präsentiert. So wie in *Schmitz-Hüsers* Analyse die Eindeutigkeiten zwischen Spiel und Arbeit verschwimmen, so fragt auch Ostertag nach den zu hinterfragenden Gewohnheiten des Sehens, den Standpunkten und Blickwinkeln, die uns im Alltag die Sicht auf Phänomene ›fest‹stellen, indem wir sie erkennen.

Adam Zurek (Gastherausgeber)
und Lars Allolio-Näcke



Hafenartefakte Nr. 11

Psychologie & Gesellschaftskritik, 31 (4), 7-32.

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 Protosozialspiel, setzt sich fort mit dem Als-ob-Spiel, dem Rollenspiel und dem Regelspiel. Parallel entwickelt sich aus der Exploration das Konstruktionsspiel. 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 Entwicklungstand 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 (Yano-

mami 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 tätigkeitszentrierte Motivation (vgl. Rheinberg, 1989) oder als Handeln nach dem Paratelic Model (vgl. Apter, 1982) erklärt. Dabei spielt das so genannte Flusserleben (*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 Katharsis-Hypothese 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 Katharsis-Hypothese 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 Lebensbe-

wältigung 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 Ak-

tivierungs- 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