

ten beispielsweise Kombinationen wiederholt auf, festigen sich diese im Gedächtnis und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kombination bei wiederkehrenden Merkmalen erneut zu erwarten ist. Auf diese Weise erfolgt im Gehirn eine Strukturierung der Wahrnehmung, die im Gedächtnis, anhand von Lernprozessen aus Erfahrungen, zahlreiche Systeme mit verschieden zuweisbaren Merkmalskombinationen und deren Wahrscheinlichkeit im Auftreten ausbildet. Aufgrund dieser Erkenntnisse vorheriger Wahrnehmungsprozesse richten wir oft unser Handeln aus; wir konstruieren also in unserem Gehirn (im Gedächtnis) eine subjektive Wirklichkeit aus Erfahrungen. Das Ergebnis eines solchen Wahrnehmungsprozesses wird vom Menschen als *wahr* (= wirklich) *genommen* und aus gesellschaftlicher Sicht als Wirklichkeit bezeichnet.

„Erst indem der Mensch aus seinen Reizeindrücken seine Lebenswelt konstruiert: ein für sein Überleben notwendiges Ordnungsgefüge entwickelt, findet er einen ihm angemessenen Zugang zur Wirklichkeit: Sie erscheint ihm als seine Welt. Sie wird für ihn zu seiner ‚Wirklichkeit‘, dies umso mehr, als er sie in wesentlichen Aspekten mit anderen Menschen teilen kann.“  
(Fritz 2004, 126)

Durch diese Art der gesellschaftlichen Transformation können wir mit der Wirklichkeit umgehen und sie dabei so wahrnehmen, wie die Gesellschaft (also wir) sie vorsieht – wie wir sie also geschaffen haben. Wirklichkeit ist somit ein gesellschaftliches, daher subjektives, Konstrukt, dessen Verständnis beispielsweise auch durch Faktoren wie „kulturelle Verschiedenheit“ beeinflusst wird. Das heißt, dass unsere Wirklichkeit sich aus verschiedenen Lebenswelten zusammensetzt. Im Spiel verknüpfen wir diese Lebenswelten mit

„lebensähnlichen Spielsituationen – die die Sicherheit einer abgegrenzten Spielsituation gewähren, obwohl sie mit konkreten Wirklichkeitsbewältigungen gefüllt sind [...]. Jedes Spiel bildet neue Muster solcher Zusammenhänge, in denen persönliche Kompetenz, soziale Aufträge im Hinblick auf mögliche Zukünfte in der Gegenwart und zum Teil eben auch aus der Sicht der Vergangenheit zusammengefügt werden. Dieser Zusammenhang liegt im Prozeß des Spielens.“ (Schäfer 1989, 64)

## Spielpädagogische Rahmung

In seinem Werk „Einführung in die Spielpädagogik“ beschreibt Heimlich (2001) drei Perspektiven im Hinblick auf Spielsituationen, die sich an der jeweils gegenwärtigen Lebenswelt der Spielenden, hier bezogen auf Kinder, orientieren.

Die erste, **personale Perspektive** lehnt Heimlich an Betrachtungen Langevelds (1968) an, der die subjektbezogene Einzigartigkeit und die schöpferischen Anteile im Spielprozess betont. Spielen ermöglicht eine der grundlegendsten Entwicklungsaufgaben, „nämlich die Welt von uns allen kennen zu lernen und gleichzeitig selbst jemand zu werden.“ (Heimlich 2001, 62). Dieser personale Zugang zur Welt entspringt der Fertigkeit, „das Vorhandene zu durchbrechen, Neues zu entdecken, bekannte Repertoires um Neuartiges zu bereichern.“ (Heimlich 2001, 62). Auf diese Weise entsteht, in Abhängigkeit von Objekten, Umgebungen und gesellschaftlichen Bezügen, eine jeweils einzigartige Spielsituation.

Während die personale Perspektive vor allem den einzelnen Spielenden betrachtet, fokussiert die zweite, **soziale Perspektive** vorrangig auf intersubjektive Aktionen im Spiel. Heimlich orientiert sich hierbei an Goffmans Konzept der Transformation sozialer Handlungen in spielerische Interaktionen. „Spielsituationen als Segmente kindlicher Lebenswelten müssen demnach stets in Relation zur jeweils vorherrschenden Lebenssituation betrachtet werden.“ (Heimlich 2001, 70). In Anlehnungen an die identitätstheoretischen Überlegungen Krappmanns (1975) ergänzt Heimlich diese Perspektive durch die Annahme, „dass die Identitätsentwicklung des Kindes wesentlich durch die soziale Spielaktivität mit ausgeprägt wird.“ (Heimlich 2001, 69). Betont wird hier besonders die nötige Balance „zwischen der Übernahme der Erwartungshaltung anderer (soziale Identität) und der Ausprägung ihrer eigenen Unverwechselbarkeit (personale Identität)“ (Heimlich 2001, 69), die einander bedingen.

Abschließend ordnet Heimlich die räumlich-materiellen Aspekte (Spielumwelt und Spielobjekte) bei der Gestaltung der Spielsituation der dritten, **ökologischen Perspektive** zu. Einleitend mit Winnicotts (1971, 11) Überlegungen zu Übergangsobjekten und deren Bedeutung für das spielerische Ablösen von der bisher bekannten inneren hin zur neu hinzukommenden äußeren Realität, erweitert sich der Spielraum durch den so erreichten Austausch zwischen dem inneren und dem äußeren Realitätsbereich (zwischen Person und Umwelt). Dieser im Spiel vorhandene „intermediäre Erfahrungsbereich“ (Schäfer 1989, 31; Winnicott 1971) zwischen innerer und äußerer Realität ermöglicht dem Spielenden, durch die Gestaltung der Spielsituation und die Spielhandlung eine Transformation innerer Zustände in die äußere Realität. Dort können diese weiter „bearbeitet“ werden, um dann, als auf der äußeren Ebene erlebte Erfahrung, in die innere Ebene rückintegriert und in das Repertoire an Erfahrungen eingeordnet zu werden. Dieser Zuwachs an Erfahrungen, der in Orientierungswissen umgewandelt wird, kann dann wieder, durch Handlungen im Spielprozess, auf die äußere Ebene angewandt werden.

Aus diesen drei Perspektiven, die Heimlich benennt, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten durch Kombination unterschiedlicher Variablen (wie

der Zusammensetzung der Mitspieler, zeitliche und räumliche Gegebenheiten, personenbezogene Faktoren usw.). Wie sich in den zu Beginn gestellten Fragen bereits andeutet, können, je nach Spielform, kleinere Variationen immer andere Spielabläufe und Spieldausgänge ergeben. Dies führt dazu, dass der professionell Tätige in einem pädagogisch geleiteten Spiel Ziele formulieren kann, die durch den Spielprozess erreicht werden sollen. Er kann also entsprechend das Spiel und den Ablauf planen, aber dabei nicht sicherstellen, dass der Erfahrungsraum, den das Spiel bietet, bei jedem Teilnehmer eine Erfahrung bedingt, die zielführend für den pädagogisch geplanten Prozess ist – oder den Erwartungen und bisherigen Erfahrungen des Pädagogen entspricht. Spiel darf somit, auch wenn es sich um medienbasierte, digitale Spielformen handelt, nicht unter bildungstechnologischen Gesichtspunkten als etwas pädagogisch Planbares und problemlos Anwendbares gesehen werden. Dem Pädagogen ergeht es wie dem Spieler selbst, der, so Scheuerl, sein „Spiel niemals ganz in der Hand“ hat (Scheuerl 1978, 227).

Auch wenn – insbesondere mit Blick auf die personale Perspektive – nie ein reines Duplikat der ersten Erfahrung entsteht, die im und durch das Spiel gemacht wurde, führt aber der Möglichkeitsraum, den ein geplantes und didaktisiertes Spiel vorgibt, dazu, dass es zu einer Gleichförmigkeit im Erleben und Erfahren kommen kann. Erklären lässt sich dieses Phänomen aus dem Aufbau von Erwartungen und Schemata. Sie bilden eine notwendige funktionale Grundlage für die Organisation kindlicher Spielwelten, die zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Spielprozessen notwendig sind (Fritz 2004, 73 f). Durch die Festigung solcher Schemata, die – nicht nur im Spiel – ein zentrales *inneres Ordnungssystem* für das Subjekt darstellen, entsteht Orientierungswissen als eine Grundlage für die Wahrnehmung und Bewertung der Welt und für die Selbstverortung darin.

Es stellt sich somit die Frage, ob ein ausschließlicher Rückgriff auf Spielkonzepte, die von Personen bereits beherrscht werden, in ausreichender Weise dazu geeignet ist, Transformationsprozesse hinsichtlich ihres Selbst- und ihres Weltbezugs anzuregen (Marotzki 1990, 41 f). Erworbene Schemata werden primär angewandt und nicht notwendigerweise verändert. Es genügt im Sinne der *Assimilation* (Zuordnung einer neuen Wahrnehmung an bereits vorhandene Wahrnehmungsschemata) nach Piaget, die im Spiel gemachten Erfahrungen mit bisher erworbenen Schemata abzugleichen (Piaget et al. 1976, 13). Eine *Akkommodation* (Anpassung der inneren Welt an die veränderte Außenwelt durch Erschaffung neuer Wahrnehmungsschemata) und somit ein Entstehen neuer Schemata sowie eine Veränderung bisher angeeigneter Wahrnehmungsweisen der Lebenswelt / Umwelt findet kaum statt. Sollen, durch die im Spiel angebotenen Erfahrungen, Bildungsprozesse initiiert werden, dann müssen die Spielerfahrungen eine Erweiterung der Wahrnehmung der Welt und damit eine veränderte Orientierung

durch die Erweiterung und Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses bieten, entsprechend eines Bildungsprozesses im Sinne Marotzkis (1990, 41 f).

Will man durch Erfahrungen Bildung ermöglichen, so erscheint es bedeutsam, das Repertoire spielpädagogischer Maßnahmen stetig zu erweitern und sich auch in der pädagogischen Anwendung bisher ungewohnter Erfahrungsräume zu öffnen. Bevor auf zwei exemplarische Potentiale der Zusammenführung von digitalen Medien (dem Ressort der Medienpädagogik) und Spiel (dem Ressort der Spielpädagogik) eingegangen wird, sollen nachfolgend beispielhaft einige Ausprägungen digitaler Spielformen erläutert werden.

## Digitale Spielformen

Wann spricht man von „digitalen Spielformen“ und welche Ausprägungen gibt es? Bei den nachfolgenden Beispielen handelt es sich um Spielformen, die zumeist im Zuge der Digitalisierung zu den bisher bekannten Formen hinzugetreten sind oder um eine digitale Komponente erweitern – wie die Nutzung von Mobiltelefonen im Rahmen einer Stadtrallye.

Die wohl bekanntesten, und bisher im Bereich der Pädagogik auch am intensivsten erforschten Spielformen, insbesondere hinsichtlich ihrer Bedeutung für Lernprozesse und Kompetenzentwicklung (Wagner/Mitgutsch 2009; Egenfeldt-Nielsen 2006; Gebel 2006), sind die **Computer- und Videospiele**. Diese haben sich seit ihrem ersten Auftreten in Spielhallen und seit ihrer zunehmenden Verbreitung in Privathaushalten, durch die Entwicklung erster Spielkonsolen, in konsequenter Weise weiterentwickelt (Malliet/de Meyer 2005). Das erste kommerziell erfolgreiche Bildschirmspiel *Pong* (angelehnt an das 1958 erschienene *Tennis for Two*), welches auch als nicht digitale Automatenversion existierte, bestand noch aus drei Strichen und einem kleinen Viereck, durch die eine sehr vereinfachte Form des Tennisspiels simuliert wurde. Aktuelle Bildschirmspiele sind inzwischen in der Lage, wesentlich komplexere Zusammenhänge zu simulieren und einen audiovisuellen Raum zu erschaffen, der sich in seinem Abbildcharakter immer stärker der realen Erscheinung der abgebildeten Objekte annähert. Hierbei hat sich eine große thematische Bandbreite und Varianz der Komplexität des Dargestellten ergeben: Von einfachen, abstrakten Puzzlespielen mit einer nur rudimentären oder gar keiner Geschichte, wie *Peggle* (Pop Cap Games 2007), über episch anmutende Strategiespiele, in denen der Spieler historische Konflikte der Menschheit in einem sehr hohen Detailgrad nachspielen kann, wie bei *Empire: Total War* (Sega 2009), bis hin zu Spielen, deren Präsentation an