

# Wie dem Spielen das Töten beigebracht wurde

## Instrumentalisierung von der Sattelzeit bis zur Killerspielzeit

---

Tobias Unterhuber

Die »Killerspieldebatte« prägt unseren Umgang mit dem Computerspiel bis heute mit. Nicht nur die immer wiederkehrenden Diskussionen über die Gefahren des Computer-spiels, sondern auch die Diskurse über mögliche Potenziale sind eine direkte Folge einer älteren Diskursformation. Wenn wir Spiele in Gänze in den Blick nehmen, ist der Ursprung dieser konträren Verhandlungen nämlich deutlich älter und fußt auf einer für das Spiel zentralen Unterscheidung: Ist das Spiel zweckhaft oder selbstzweckhaft? Und es ist nicht der Übergang zwischen 20. und 21. Jahrhundert, in dem diese Unterscheidung zum ersten Mal virulent wurde, sondern der zwischen 18. und 19. Jahrhundert. Die Sattelzeit<sup>1</sup> sah neben vielen anderen Umbrüchen und Veränderungen einerseits den Beginn der akademischen Pädagogik und andererseits breite Diskussionen über den Umgang mit Spiel, an der sich verschiedenste Disziplinen beteiligten. Also ist nicht nur das Computerspiel, sondern das Spiel(en) an sich inhärent mit dem pädagogischen Diskurs verknüpft.

Schon in der antiken Philosophie wird das Spiel als Erziehungsmittel begriffen, doch dieses Verständnis intensiviert sich in der Sattelzeit noch einmal deutlich. In Folge der Aufklärung, die das Spiel aufgrund seiner (wahrgenommenen) Irrationalität und Unzweckmäßigkeit kritisch betrachtete, begann mit dem Entstehen der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin der Versuch der Zähmung des Spiels, bei dem ihm eine grundlegende Nützlichkeit und Zweckhaftigkeit zugeschrieben wurde, die sich insbesondere zur Erziehung eignen sollte. Dieses Spielverständnis stand in Opposition zu einer der Autonomie von Kunst und Literatur gleichenden Selbstzweckhaftigkeit des Spiels, wie sie fast zeitgleich zum Beispiel von Friedrich Schiller formuliert wurde. Diese beiden

---

1 Der auf Reinhart Koselleck zurückgehende Begriff Sattelzeit bezeichnet zunächst – mit den Daten 1750 und 1850 grob umrissen – eine entscheidende »Phase der deutschen und europäischen Begriffsgeschichte«, die in Folge »nichts Geringeres als die sprachliche wie mentale Grundlegung der Moderne« darstellt. Daniel Fulda, »Sattelzeit. Karriere und Problematik eines kulturwissenschaftlichen Zentralbegriffs«, in *Sattelzeit. Historiographiegeschichtliche Revisionen*, hg. Elisabeth Dé cultot und ders. (Berlin/Boston: de Gruyter, 2016), 1f.

Pole prägen bis heute unsere Perspektive auf Spiel, doch scheint es, als wäre die pädagogische Perspektive der Nützlichkeit die wirkmächtigere. Dies hat bereits auf den ersten Blick unabsehbare Folgen. Denn wenn dem Spiel eine generelle Nützlichkeit, für das reale Leben zu lernen, unterstellt wird, dann besteht auch die Möglichkeit, dass das Gelernte nicht nützlich, sondern schädlich sein könnte.<sup>2</sup> Dies zeigt sich insbesondere am Killerspiel-Diskurs der 1990er- und 2000er-Jahre, in dem Ego-Shootern unterstellt wurde, dass sie Spieler\*innen das Töten beibringen würden. Doch bevor wir uns dieser Debatte zuwenden können, bedarf es eines Blickes in die Historie, in der sich das gerade beschriebene Verhältnis von Zweckhaftigkeit und Selbstzweckhaftigkeit aufspannt. Wir beginnen dabei in der deutschsprachigen bzw. europäischen Aufklärung, arbeiten uns dann am Verhältnis der Positionen von Immanuel Kant und Friedrich Schiller weiter vor, um auf die verschiedenen Positionen der frühen akademischen Pädagogik zu sprechen zu kommen. Erst anschließend wenden wir uns deren Auswirkungen in der Gegenwart anhand der Killerspieldebatte zu.

## Die Aufklärung und das widerspenstige Spiel

Was Spiel ist, ist nicht erst eine Diskussion des 20. und 21. Jahrhunderts – genauso wenig wie die Frage, wem oder was Spiel nützt oder ob es überhaupt einen Nutzen hat. Die Sattelzeit als eine nicht nur begriffsgeschichtliche Verschiebung setzte sich umfangreich mit dem Spiel auseinander. Dabei stand vor allem »die Spätaufklärung der Tätigkeit des Spielens skeptisch bis ablehnend« gegenüber, denn Spiel lenkt ab, durch seine Zweckfreiheit und Unproduktivität ist es kein auf Fortschritt und Prosperität gerichtetes Handeln.<sup>3</sup> Jörg Neuenfeld hält sogar fest, dass dem Spiel eine »provokante Nutzlosigkeit« zugeschrieben wurde, die es »geradezu moralisch verdächtig« machte.<sup>4</sup> Es beginnt folglich mit dieser Einschätzung ein Kampf um Bedeutung und Zuschnitt des Spiels, also seine versuchte Zähmung,<sup>5</sup> die zu einem veränderten Verständnis desselben führt:

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gerät Spiel immer stärker in Gravitationsfeld der Aufklärung und wird in den Kanon bürgerlicher – ökonomischer wie moralischer – Tugenden eingepasst. In diesem kulturellen Formatierungsprozess veränderten sich die Regeln der Spiele ebenso wie die Bedeutungsmuster der Spielmetaphern und -allegorien und deren Verwendung. Als besondere, nicht aber als partikulare Form der kulturellen Aktivität des Menschen zeigen Veränderungen in der Grammatik, in der Semantik und im konkreten Gebrauch der Spiele deshalb auch Veränderungen im gesellschaftlichen Wertesystem und in den Verhaltensnormen an. Zugleich machen sie

2 Vgl. Stefan Udelhofens Aufsatz zur Regulierung von Internetcafés im vorliegenden Band.

3 Vgl. Ernst Strouhal und Ulrich Schädler, »Das schöne, lehrreiche Ungeheuer. Strategien der Eingemeindung des Spiels in der Kultur der Bürgerlichkeit. Eine Einleitung«, in *Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I*, hg. dies. (Wien/New York: Springer, 2010), 13.

4 Jörg Neuenfeld, *Alles ist Spiel Zur Geschichte der Auseinandersetzung mit einer Utopie der Moderne* (Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005), 18.

5 Vgl. Tobias Unterhuber, »Die ›dunkle‹ Seite des gezähmten Spiels in E.T.A. Hoffmanns Spieler-Glück«, *E.T.A. Hoffmann-Jahrbuch* 29 (2021): 80–91.

die Antagonismen und die Brüchigkeit der Spielregeln in der neuen bürgerlichen Gesellschaft deutlich.<sup>6</sup>

Doch was bedeutet das konkret? Für die Aufklärung sollte das Spiel

nun nicht nur unterhaltsam, sondern vor allem lehrreich und somit der Bildung und Erziehung förderlich sein. Dabei diente das Spielen gleichzeitig dazu, bürgerliche Werte und Moralvorstellungen zu festigen und zu verbreiten. Vielen Spielen wurde ihr frivoler Charakter genommen, indem sie didaktisiert oder zu ›unschuldigen‹ Kinderspielen transformiert wurden. Schließlich entdeckte man, dass Spiele auch ein Produkt sein können, das profitabel vermarktet werden kann. So entstand die Spieleschachtel, wie wir sie noch heute in den Regalen des Fachhandels finden.<sup>7</sup>

Es ging dem »von der Aufklärung und der protestantischen Erwerbsethik geprägte[n] Bürgertum« um nichts weniger als um die Unterwerfung des »unbändigen Homo ludens« unter die »Kontrolle rationalen Denkens und ökonomische[r] Nützlichkeitsskalen«.<sup>8</sup> Es findet eine kritische Neubewertung aller Spiele statt, um ihre Kompatibilität mit den Werten der Aufklärung zu prüfen, was zu Veränderungen der Spiele, ihrer Diskreditierung bis hin zu Verboten führte.<sup>9</sup> Dorothea Alkema zeigt dies an der Geschichte des Blindekuhspiels:

Die Entwicklung des Spiels lässt sich lesen als die Geschichte eines Verzichts. Des Verzichts auf solche Verhaltensweisen, die mit den Prinzipien der Aufklärung nicht in Einklang zu bringen waren. Auf diese Weise gibt das Blindekuhspiel auch eine Antwort auf die Frage, was der Preis der Aufklärung ist, worauf der aufgeklärte Mensch verzichtet, wenn er im Lauf des 19. Jahrhunderts seine Liebe zu diesem Spiel aufgibt.<sup>10</sup>

Dabei wird das Blindekuhspiel bereits durch seine Metaphorik und die »aufschlussreiche Faszination für Dunkelheit und Desorientierung, Täuschung und Irrtum, Misstritte und Missgeschicke, Unordnung und Verwirrung«, die im krassen Gegensatz zu den Werten als auch der Metaphorik des Erhellenden der Aufklärung stehen, verdächtig.<sup>11</sup> »Unter den harmlosen Gesellschaftsspielen gilt das Blindekuhspiel im späten 18. und 19. Jahrhundert als eines der bedenklichsten. Es wird geradezu zum Synonym für ungezügelte Sinnenfreude.«<sup>12</sup> So wie dem Blindekuhspiel erging es einer Vielzahl an Spielen. Diese wurden damit entweder verdammt und gerieten »aus der Mode«, wurden zum »reinen Kinderspiel« erklärt oder »in pädagogischen Varianten bis zur Unkenntlichkeit

6 Strouhal und Schädler: »Das schöne lehrreiche Ungeheuer«, 10.

7 Ernst Strouhal und Ulrich Schädler, »Vorwort«, in *Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I*, hg. dies. (Wien/New York: Springer, 2010), 7.

8 Ebd., 6.

9 Vgl. Strouhal und Schädler: »Das schöne lehrreiche Ungeheuer«, 11.

10 Dorothea Alkema, »Spiele zwischen Licht und Dunkelheit. Die blinde Kuh«, in *Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I*, hg. Ernst Strouhal und Ulrich Schädler (Wien/New York: Springer, 2010), 183.

11 Ebd.

12 Ebd., 193.

entstellt«.<sup>13</sup> Trotzdem gelang die »Domestizierung des Spiels [...] nur unvollständig«.<sup>14</sup> Eine zentrale Rolle bei dieser »nahezu zwanghaften gesellschaftlichen Funktionalisierung«<sup>15</sup> des Spiels spielte dabei die Pädagogik, wie sich an den Ausführungen zum Spiel in Immanuel Kants Pädagogikvorlesung ablesen lässt, die diametral den Einschätzungen Friedrich Schillers entgegenstehen.

## Kant versus Schiller

Die Selbstbezüglichkeit und Selbstzweckhaftigkeit des Spiels sowie seine Absichtslosigkeit erregen Kants Misstrauen, weil es »sich gegen die alltägliche Lebenswelt, auf die die Kinder indes adäquat vorbereitet werden sollen, geradezu aufreizend abschließt und das aufgrund dieser Abgeschlossenheit seine Faszination noch auf die Erwachsenenwelt ausübt.«<sup>16</sup> Um diesem Problem zu begegnen, muss das Spiel in den Dienst größerer Ideen gestellt werden. Es dürfe eben nicht »bloßes Spiel« sein, sondern müsse »Spiel mit Absicht und Endzweck« sein, den Kant vor allem in seiner pädagogischen Wirkung sieht.<sup>17</sup> Dies wiederum bedeutet, dass es »entweder Erholung, um arbeiten zu lernen und arbeiten zu können, oder gleich [zur] Vorbereitung auf die Arbeit« dienen soll.<sup>18</sup> Kant steht mit einer solchen Einschätzung bei weitem nicht allein. Die zentralen Figuren der frühen Pädagogik teilen seine Einschätzung. So spricht auch Joachim Heinrich Campe vom nötigen »Endzwecke«<sup>19</sup> des Spiels. Auch Christian Gotthilf Salzmann behauptet, dass nur das Spiel, »das einen nützlichen Zweck hat, entweder dem Leibe eine freie, angenehme Bewegung und Behendigkeit zu verschaffen, oder die geistigen Kräfte zu üben«, ein gutes Spiel sein könne.<sup>20</sup> Wie sehr das Spiel auch im Versuch seiner Nutzbarmachung in Verruf geraten war, zeigt sich aber insbesondere in der Arbeit Johann Christoph Friedrich GutsMuths: Um sich überhaupt mit Spielen beschäftigen zu kön-

---

<sup>13</sup> Ebd., 183.

<sup>14</sup> Strouhal und Schädler, »Das schöne lehrreiche Ungeheuer«, 18.

<sup>15</sup> Gisela Miller-Kipp, »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität. Ein Versuch über ›die Natur‹ des Spiels wider seine Pädagogisierung«, in *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, hg. Johannes Bilstein, Matthias Winzen und Christoph Wulf (Weinheim/Basel: Beltz Verlag), 274.

<sup>16</sup> Neuenfeld, *Alles ist Spiel*, 19.

<sup>17</sup> Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, hg. D. Friedrich Theodor Rink (Königsberg: Friedrich Nolovius, 1803), 69.

<sup>18</sup> Tobias Unterhuber, »All work, all play? – Ein Streifzug durch die Geschichte von Arbeit und Spiel«, in »The revolution will (not) be gamified – Marx und das Computerspiel«, hg. Eugen Pfister und ders. (Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, 2022), 25.

<sup>19</sup> Joachim Heinrich Campe, »Beschreibung einiger neuen pädagogischen Spiele zur Erlernung fremder Sprachen, zur angenehmen Unterhaltung der Kinder und zur Uebung ihrer Seelenkräfte«, in *Sammlung einiger Erziehungsschriften*, 2. Teil, hg. ders. (Leipzig: Weygandsche Buchhandlung, 1778), 10.

<sup>20</sup> Christian Gotthilf Salzmann, *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (Reutlingen: Mäcken, 1808), 110.

nen, führt er einen neunseitigen Katalog der positiven, sprich nützlichen, Eigenschaften des Spiels auf,<sup>21</sup> um somit ihren »pädagogischen Nutzen« unter Beweis zu stellen.<sup>22</sup>

Ganz anders sieht dies bei Friedrich Schiller aus. Der oft zitierte Satz »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt«,<sup>23</sup> steht dem von Kant und den Pädagogen favorisierten Spieldurchfassungen diametral entgegen. Dies wird deutlich, wenn wir hier die von Daniel Fulda für die Erschließung der verschiedenen Spielformen im Werk Schillers vorgeschlagene Unterscheidung in ästhetisches und strategisches Spiel bemühen.<sup>24</sup> Das ästhetische Spiel ist »mit der Utopie eines harmonischen und befreiten Menschseins verbunden«, es muss als solches erkennbar sein, sich »von praktischen Lebensvollzügen« unterscheiden, ist ein »Ausnahmefall [...], dessen Herbeiführung besonderer Kunstfertigkeit bedarf« und setzt voraus, dass »Spielende in keiner pragmatischen Verantwortlichkeit« stehen.<sup>25</sup> Das strategische Spiel hingegen, dreht sich um »Verwicklungen und Zwänge[], die katastrophisch enden, basiert auf Täuschung und Betrug, ist verbunden mit »handfeste[n] Interessen, wirkt »als selbstverständlich mitlaufendes Moment menschlichen Verhaltens und gesellschaftlicher Interaktion« und ist dabei »moralisch unverantwortliches Handeln.«<sup>26</sup> Während demnach das strategische Spiel, das gerade in Schillers dramatischen Werken die Handlungen der Figuren bestimmt, durchaus Überschneidungen zum von der Pädagogik bevorzugten Spielkonzept einer Zweckhaftigkeit aufweist, ist das ästhetische Spiel auf die Autonomie des Spiels ausgerichtet, postuliert also, zumindest auf der Metaebene, eine Selbstzweckhaftigkeit. Die entgegengesetzten Pole menschlichen Handelns, Rationalität und Emotionalität werden durch das Spiel bzw. den Spieltrieb in Einklang und Balance gebracht.<sup>27</sup> Dabei schließt Schiller das »auf sehr materielle Gegenstände«<sup>28</sup> gerichtete Spiel explizit aus und setzt es ebenfalls deutlich von der Arbeit ab.<sup>29</sup> Hier ergibt sich auch eine Überschneidung zur emphatischen Spieldurchfassung Christoph Martin Wielands, der das Spiel gerade vom »traurige[n] Loos der niedrigsten, unglücklichsten und zahlreichen Klasse der Sterblichen«, die arbeiten müssen »wie ein Lastvieh« unterscheidet:<sup>30</sup>

---

21 Johann Christoph Friedrich GutsMuth, *Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden* (Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1796), 20-29.

22 Ebd., S. 18.

23 Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, hg. Klaus L. Berghahn (Stuttgart: Reclam, 2010), 62.

24 Vgl. Daniel Fulda, »Komödiant vs. Kartenspieler? Differenz und Zusammenwirken von ästhetischem und strategischem Spiel bei Schiller«, in *Schiller, der Spieler*, hg. Peter-André Alt u.a. (Göttingen: Wallstein 2013), 20.

25 Ebd., 19f.

26 Ebd.

27 Vgl. Schiller, *Ästhetische Erziehung*, 60f.

28 Ebd., 62.

29 Vgl. ebd., 63.

30 Christoph Martin Wieland, »Ueber die aeltesten Zeitverkürzungsspiele«, in *Sämmtliche Werke*, 24. Bd., hg. ders. (Karlsruhe: Bureau der deutschen Classicer, 1815), 105.

Nehmet vom Leben weg, was erzwungner Dienst der eisernen Nothwendigkeit ist, was ist in allem übrigen nicht Spiel? Die Künstler spielen mit der Natur, die Dichter mit ihrer Einbildungskraft, die Philosophen mit Ideen und Hypothesen, die schönen mit unsren Herzen, und die Könige leider! – mit unsren Köpfen.<sup>31</sup>

Es ist also gerade die Unterscheidung zum Anstrengenden, Zielgerichteten, Zweckhaften, vom Zwang, die in dieser Argumentationslinie, der später auch Johan Huizinga folgt,<sup>32</sup> das Spiel bedeutsam machen. Dies zeigt sich auch in den Anmerkungen des Philosophen Friedrich August Weisshuhn, der Schillers Überlegungen zum Spiel damit kommentiert, dass er dem »rechte[n] Spieler« unterstellt, nicht gewinnen zu wollen, denn »er will ohne Anstrengung seine Kräfte am Gegenstande versuchen, und weiß von äussern Zwecken nichts.«<sup>33</sup>

Schiller steht Kants Aussage, »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung«,<sup>34</sup> entgegen. Damit kann das Spiel eben nur als erzieherisches Instrument seinen Platz in der bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaft finden. Dies hat auch mit der von Friedrich Schleiermacher behaupteten Ausrichtung des Spiels auf die Gegenwart zu tun. Es sei nämlich vor allem »Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft« und stehe damit der »Beschäftigung« entgegen, »die sich auf die Zukunft bezieht«, der »Übung«.<sup>35</sup> Erziehung muss aber, so Kant, immer auf die Zukunft gerichtet sein, denn Kinder sollen »nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden«.<sup>36</sup> Erst wenn der Fokus auf den Moment und auf die Zukunft im Spiel in eins fallen, Spiel also zugleich Spiel als auch Übung werde, kann es der Erziehung dienen: »Sobald also das Spiel seiner Einrichtung nach auch Übung ist, so ist es für den Zögling nichts anderes, als die vollkommene Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart, denn er ist in dem Spiel sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewußt«.<sup>37</sup> Im heutigen Wortgebrauch könnte man hier auch Begriffe wie Gamification und Serious Games ansetzen. Die Nützlichkeit des Spiels ergibt sich aus seiner Verwendung für andere Zwecke als dem Spielen selbst, hier vor allem der Pädagogik, die mithilfe des Spiels nützliche Menschen schaffen soll.<sup>38</sup> Diesem Ansatz folgt schließlich auch Friedrich Fröbel, der dem Spiel die Möglichkeit zuschreibt, Kinder zu erziehen und für das Erwachsenensein zu entwickeln.<sup>39</sup>

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Johan Huizinga, *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Reinbek: Rowohlt, 1994).

<sup>33</sup> Friedrich August Weisshuhn, »Das Spiel in seiner strengsten Bedeutung«, *Die Horen* 5 (1795): 62.

<sup>34</sup> Kant, *Über Pädagogik*, 7.

<sup>35</sup> Friedrich Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, 1. Bd., hg. Erich Weniger (Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper, 1957), 48.

<sup>36</sup> Kant, *Über Pädagogik*, 17.

<sup>37</sup> Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, 51.

<sup>38</sup> Vgl. Unterhuber, »All work, all play«, 25.

<sup>39</sup> Vgl. Friedrich Fröbel, *Fröbels Theorie des Spiels I: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes*, hg. Elisabeth Blochmann (Berlin: Beltz, 1931), 17.

Doch weil das Spiel nicht in Gänze in den Dienst der Pädagogik gestellt werden kann – weil es in sich bereits eine Ambivalenz und »Widerständigkeit«<sup>40</sup> trägt –, bedarf es, wie schon bei GutsMuth zu sehen, eine Unterscheidung in gute und schlechte Spiele, also die »abscheuliche[n] Spiele, die weder für Körper noch Geist etwas leisten«<sup>41</sup> und diejenigen, die ihre Nützlichkeit, zumindest für die Erziehung, unter Beweis stellen. Der Hauch des irrationalen und problematischen Verhaltens<sup>42</sup> bleibt ihm aber weiterhin erhalten, wie wir bei Johann Heinrich Pestalozzi,<sup>43</sup> Salzmann<sup>44</sup> und Campe<sup>45</sup> nachlesen können. Auch wenn sich die Kritik vor allem am Glücks- und Wettspiel entzündet, ist es doch interessant, dass bei aller Nützlichmachung des Spiels, die Pädagogen selbst vor dem Spiel gewarnt werden und sogar die Funktionsrolle des Erziehers mit der Rolle des Spielers als unvereinbar angesehen wird:

Noch eins! Du bist doch wohl kein Spieler? Du hast doch wohl nicht die Gewohnheit angenommen, halbe Tage oder Abende hinter der Spielkarte zuzubringen? Wäre dieses, so mußt du von neuem geboren werden, es muß eine gänzliche Änderung mit dir vorgehen, wenn du zum Erziehen tüchtig sein willst. [...] Also, Freund, der du mit dieser Sucht behaftet bist, wähle! Entsege dem Kartenspiele oder der Erziehung, weil beide sich so wenig miteinander vertragen, wie die Arbeiten in einem Hammerwerke mit dem Spielen auf der Harmonika.<sup>46</sup>

Es scheint also, dass das Misstrauen gegenüber dem Spiel auch im Prozess seiner versuchten Zähmung nicht vollständig verschwindet.<sup>47</sup> Wie schon gezeigt wurde, ist die Antwort auf dieses Misstrauen eine stetige Zuschreibung eines »höhere[n] Sinn[s] oder Zweck[s] [...], was sich praktisch in seiner permanenten Pädagogisierung niederschlägt«<sup>48</sup>, wie sich auch in der weiteren Auseinandersetzung der Pädagogik mit dem Spiel zeigt.

## Von der Sattelzeit...

Pädagogen »handeln – und denken – intentional und zweckhaft. Wo sie das Spiel zu fassen bekommen, wird ein Plan daraus, paradoxerweise auch wider besseres Wissen um die ›natürlichen‹ Kräfte oder Momente des Spiels.«<sup>49</sup> Entsprechend scheint die Pädago-

<sup>40</sup> Michael Winkler, »Spiel und Pädagogik«, in *Handbuch Frühe Kindheit*, hg. Rita Braches-Chyrek u.a. (Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2020), 268.

<sup>41</sup> GutsMuth, *Spiele zur Uebung und Erholung*, 34.

<sup>42</sup> Vgl. Unterhuber, »Die ›dunkle‹ Seite des gezähmten Spiels«, 83.

<sup>43</sup> Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk* (Zürich: Meyer und Beller, 1844), 1.

<sup>44</sup> Vgl. Salzmann, *Ameisenbüchlein*, 16.

<sup>45</sup> Vgl. Campe: »Beschreibung einiger neuen pädagogischen Spiele«, 81f.

<sup>46</sup> Salzmann, *Ameisenbüchlein*, 123f.

<sup>47</sup> Vgl. Gisela Miller-Kipp weist darauf hin, dass dieses Misstrauen sogar schon deutlich älter ist. Miller-Kipp, »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität«, 274.

<sup>48</sup> Ebd.

<sup>49</sup> Ebd., 277.

gik das Spiel einerseits als Mittel zum Zweck zu betrachten, andererseits bringt sie ihm immer auch einen gewissen Argwohn entgegen.<sup>50</sup> Dies schlägt sich in verschiedenen Phasen nieder. Die gesamte Historie der Verquickungen kann hier nicht wiedergegeben werden, deshalb soll hier nur ein kurzes Schlaglicht auf Hans Scheuerls Monografie *Das Spiel*, die zu den »populärste[n], gemessen an Auflage und Wissenskanonisierung«<sup>51</sup> zählt, geworfen werden. So beschreibt Scheuerl, dass am Ende des 19. Jahrhunderts mit den pädagogischen Reformbewegungen, auch »allenthalben eine neue Wertschätzung des kindlichen Spielens bemerkbar« wurde.<sup>52</sup> Dabei wird eine Vielzahl an Spielformen in den verschiedenen Denkströmungen postuliert, vom freien und gebundenen Spiel, dem Experimentieren, dem Lernspiel bis hin zur Spielerei.<sup>53</sup> Eine für uns besonders relevante Form ist die »spielerische Einkleidung«, bei der versucht wird, nüchterne Lernvorgänge mit Reizinteressen zu versehen«,<sup>54</sup> sprich Gamification *avant la lettre*. Damit ist aber die Perspektive auf das Spiel bereits umrissen, wie sie sich in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts fortsetzt. So hält Hans Scheuerl fest:

*Spieltätigkeiten können physisch wie psychisch mit Arbeits- oder Schaffenstätigkeiten voll übereinstimmen. Und nur insofern sie damit übereinstimmen, d.h. sofern man am Spiel und für das Spiel etwas leistet, kann man im Spiel wie in jedem Arbeitsprozess etwas lernen.*<sup>55</sup>

Dem geht, dies dürfte schon ersichtlich sein, ein zweckhaftes Spielverständnis voraus:

*Nur weil Spieltätigkeiten ziel-, sinn- und zweckvolle Handlungen sind, können sie auch Lehrmeister von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen sein, die innerhalb wie ausserhalb der Spielwelt für die Bildung des Menschen bedeutsam sind.*<sup>56</sup>

Dieses wiederum basiert auf einem ebenso deutlichen Menschenbild, wenn das »*Mehr-Können-Wollen, das Besser-Machen-Wollen [...] nicht nur Voraussetzung jeden Lernens überhaupt, sondern auch und gerade des Lernens im Spiele*« ist.<sup>57</sup> Hiermit fällt nicht nur Spielen und Lernen, sondern auch das Verhältnis von Arbeit und Spiel, von freier und zielgerichteter Betätigung, von freier und nicht-freier Zeit in eins. Hier ist das Spiel eben nicht Nicht-Arbeit oder Arbeit Nicht-Spiel,<sup>58</sup> wobei dies hier nicht als Negativum wie bei Walter Benjamin<sup>59</sup> oder Theodor Adorno<sup>60</sup> betrachtet wird. Gerade von dieser Gleichsetzung

<sup>50</sup> Vgl. Winkler, »Spiel und Pädagogik«, 268.

<sup>51</sup> Miller-Kipp, »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität, 278.

<sup>52</sup> Hans Scheuerl, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (Weinheim/Berlin: Julius Beltz, 1968), 11.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., 54–58.

<sup>54</sup> Ebd., 57.

<sup>55</sup> Ebd., 180.

<sup>56</sup> Ebd., 181.

<sup>57</sup> Ebd., 182.

<sup>58</sup> Vgl. Georges Bataille, »Spiel und Ernst«, in *Johan Huizinga: Das Spielelement der Kultur. Spieltheorien nach Johan Huizinga von Georges Bataille, Roger Caillois und Eric Voegelin*, hg. Knut Ebeling (Berlin: Matthes & Seitz, 2014), 75–111.

<sup>59</sup> Vgl. Unterhuber, »All work, all play«, 28.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., 31.

aus spricht sich Scheuerl für das spielerische Lernen aus und erklärt es gar zum »letzte[n] Gipfel« des Lernens.<sup>61</sup> Mit Gisela Miller-Kipp lässt sich ergänzen, dass das (freie) Spiel gleichzeitig für die Pädagogik »zum entwicklungspsychologisch geschickten Anfang von Erziehung und/oder Lernen« erhoben wird.<sup>62</sup> Somit wird »[a]us der wesentlichen Freiheitsbestimmung [...] ein didaktisches Kalkül«.<sup>63</sup> Entsprechend soll durch diese Indienstnahme die Arbeit selbst als Spiel wahrgenommen, zum Spiel gemacht werden, also durch die vollkommene Zweckhaftigkeit des Spiels die Selbstzweckhaftigkeit der Arbeit erreicht werden.<sup>64</sup> Ähnliche Funktionalisierungen können wir auch bei Taylor und Gilbreth<sup>65</sup> und in Folge im Behaviorismus und Neobehaviorismus finden.

Diese nur exemplarische Darlegung einer einzigen Position im weiten Feld der Pädagogik spricht definitiv nicht für die gesamte Disziplin, die oft genug das eigene Verhältnis zum Spiel kritisch sieht, wie der Pädagoge Michael Winkler verdeutlicht: »Spielen ist ein fundamentaler Sachverhalt der menschlichen Existenz. Man darf ihn nicht den Pädagogen aussetzen. Die folgen stets aktuellen Verwertungstendenzen«, weshalb »alle Versuche, das Spielen und das Spiel pädagogisch einzuholen, die Absicht, es auszubeuten«, in sich tragen<sup>66</sup> Trotz solcher kritischer Positionierungen lässt sich festhalten, dass die Indienstnahme des Spiels zu den Grundpfeilern der Disziplin der Pädagogik seit ihrem Entstehen zählt. Wenn dem Spiel aber ein Zweck, ein Ziel unterstellt wird, was passiert dann mit Spielen, die zu den, in GutsMuths Diktion, ›abscheulichen‹ zählen? Lehren uns diese nichts oder lehren sie uns das Falsche?

## ... zur Killerspielpädagogik

Noch in den 1980er-Jahren hatte Georg Seeßlen die Hoffnung, dass – trotz der angeblich »vollständig [...] durchpädagogisierten Kultur« in Deutschland – »der Computer (und seine Spiele) es vielleicht schaffen« könnte, »sich diesem pädagogischen Würgegriff zu entziehen, auch wenn sich die Pädagogik wieder mal auf ihn werfen mußte, um schleunigst seine guten von seinen schlechten Aspekten zu trennen.«<sup>67</sup> Dabei merkte er aber bereits an, dass Spiele und auch schon Computerspiele hierfür »zunächst mal vom Wust pädagogisch-moralischer Wertungen« befreit werden müssten.<sup>68</sup> Diese Hoffnung scheint sich aber nicht bewahrheitet zu haben. Vielmehr findet man, genauso wie schon vor zweihundert Jahren, vor allem Erläuterungen, warum auch Computerspiele nützlich gemacht werden können oder aber warum sie nicht nur unnütz, sondern sogar schädlich

<sup>61</sup> Scheuerl, *Das Spiel*, 188.

<sup>62</sup> Miller-Kipp, »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität«, 276.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Vgl. Scheuerl, *Das Spiel*, 226.

<sup>65</sup> Vgl. Birgit Althans, »Zur Bedeutung des Spiels im Management. F. W. Taylor und F. B. Gilbreth: Die Kunst, durch das Spiel die Arbeitswelt zu verändern«, in *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, hg. Johannes Bilstein, Matthias Winzen und Christoph Wulf (Weinheim/Basel: Beltz Verlag), 155–175.

<sup>66</sup> Winkler, »Spiel und Pädagogik«, 271.

<sup>67</sup> Georg Seeßlen und Christian Rost, *Pac Man & Co. Die Welt der Computerspiele* (Reinbek: Rowohlt, 1984), 27.

<sup>68</sup> Ebd., 28.

sind. »Die pädagogische Befassung mit dem Spiel – als einer besonderen menschlichen Tätigkeit – hat das Dual und den Antagonismus von ›Spielen und Lernen‹ hervorgebracht« und dieser scheint konstant weiterzuwirken, auch wenn es »den Zugriff auf das Phänomen Spiel« erheblich begrenzt.<sup>69</sup>

Beginnen wir dennoch zunächst mit den ›guten‹ Spielen oder denen, die zu solchen gemacht werden können. So werden Spiele »für pädagogische Zwecke eingesetzt«<sup>70</sup> und Spielen im Allgemeinen Lernzwecke<sup>71</sup> unterstellt, der sie eben zu »Mittel[n] zum Zweck« macht<sup>72</sup>, wie dies bereits für die Pädagogik der Sattelzeit galt. Trotz kritischer Positionen hat sich die »Bildungsbedeutsamkeit« des Spiels durchgesetzt.<sup>73</sup> Seine, wenn auch unvollständige, Funktionalität wird als Ansatz für »[s]ofortige[n] oder auch späterer[n] Nutzen im Sinne von erreichten Zielen, Zwecken oder Anpassungen« angesehen,<sup>74</sup> wobei es vor allem »als auf spezifische (eben funktionale) Aspekte des alltäglichen Lebens gerichtete Lernlust« und »als biologisch gesteuerte Lernerleichterung« verstanden wird.<sup>75</sup> Neben den ultimaten biologischen Zwecken, die vor allem »die Ausbildung von Eigenschaften und Kompetenzen, die mit Vorteilen für das spätere Leben verbunden sind«,<sup>76</sup> werden ihm auch proximale biologische Zwecke unterstellt, wie die mit dem Spiel verbundenen positiven Emotionen.<sup>77</sup> Auch wenn behauptet wird, es gehe bei einer solchen Instrumentalisierung nicht darum, das Spiel »zu determinieren oder zu beschränken«, wird zugleich als Ziel, »die Möglichkeiten des Spiels zu nutzen, um Lerninhalte effektiv zu erarbeiten und zu vertiefen und dabei Freude und Spaß zu vermitteln«,<sup>78</sup> formuliert. Die Häufigkeit der Worte Nutzen, Funktionalität, Effektivität zeigt, dass hier einem in der Aufklärung begründeten und diese zugleich beendendem Verständnis von Rationalität, die ihr Ziel darin sieht, alle Lebensbereiche »rationeller, effektiver, marktförmiger« und »wirtschaftlicher« zu gestalten,<sup>79</sup> gefolgt wird. Es offenbart sich also ein ubiquitäres Verständnis des Spiels als zweckhaft, dass damit in den Dienst verschiedener Interessen gestellt werden kann. Von besonderer Bedeutung ist dabei aber vor allem, dass Spielen

69 Miller-Kipp, »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität«, 273.

70 Michael Lippok, »Life is about Choices. Moralische Bildung im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit mit Computerspielen«, in *Spielzeug, Spiele und Spiele. Aktuelle Studien und Konzepte*, hg. Volker Mehringer und Wiebke Waburg (Wiesbaden: Springer, 2020), 208.

71 Vgl. Anna Hoblitz, *Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht* (Wiesbaden: Springer, 2015), 3.

72 Ramona Thiele, »Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus?«, in *Spielzeug, Spiele und Spiele. Aktuelle Studien und Konzepte*, hg. Volker Mehringer und Wiebke Waburg (Wiesbaden: Springer, 2020), 143.

73 Ebd., 144.

74 Bernhard Hauser, *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens* (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021), 25.

75 Ebd., 87.

76 Ebd.

77 Vgl. ebd., 88.

78 Thiele: »Spielend lernen«, 147.

79 Johanna Hopfner und Michael Winkler, »Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft.«, in *Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft*, hg. dies. (Weinheim/München: Juventa, 2004), 10.

ein inhärentes Lernpotenzial unterstellt wird. Dabei wird manchen Spielen, meist traditionellen Spielformen, mehr Potenzial für eine günstige Erziehung zugesprochen als anderen. Für Computerspiele scheint hierfür eine umfangreichere Begründung vonnöten. Dafür werden Begriffe wie Serious Games etc. bemüht. Mit dem richtigen Endzweck könnten Spiele besonders effektiv für die Erziehung genutzt werden. Was bei Kant mit Bewegungsspielen und bei Fröbel mit Ballspielen eine klare Richtung besitzt, wird aber durch das umfangreiche Mediendispositiv des Computerspiels deutlich komplexer. Gerade weil sich hier mehr als bei anders gelagerten medialen Spielformen ludische, narrative und auch simulative Dimensionen überlagern. Aber wenn die eigene Perspektive die Zweckhaftigkeit und das Lernpotenzial von Spielen bereits voraussetzt, müssen auch Computerspiele seinen Rezipient\*innen etwas vermitteln. Beispielhaft kann man diesem Gedankengang in Gabriele Pohls populärwissenschaftlicher Arbeit folgen. So bemerkt Pohl, dass Computerspiele sehr wohl

Reaktionsvermögen, Aufmerksamkeit oder Ähnliches schulen, aber mit Sicherheit nicht das Einfühlungsvermögen in andere Menschen. Darauf sind diese Spiele nicht angelegt. Der Inhalt der Spiele berührt emotional nicht, die virtuellen Gegner, die der Spieler zu besiegen hat, rufen eine solche Reaktion nicht hervor. Der Spieler verspürt den Ehrgeiz, so viele Gegner wie möglich zu töten, aber er hat keine Empathie mit ihnen. Das würde dieser Art von Spielen geradezu zuwiderlaufen. Emotional ist er nur auf sich selbst fixiert, aber auch dort nur in Bezug auf seinen Erfolg oder Misserfolg bei der Beseitigung der Gegner.<sup>80</sup>

Was hier im Raum steht, ist nicht nur das Nicht-Lernen von Einfühlungsvermögen durch Computerspiele, sondern sogar das Verlernen von Einfühlungsvermögen. Neben den anfangs genannten eher technischen Fähigkeiten lehrt das Computerspiel nach Pohl, wenn nicht direkt die Gewaltausübung, so doch zumindest, den Ehrgeiz, seine Gegner zu besiegen. Denn, wenn man Spiele als Lern- und Erziehungsmittel begreift, müssen sie immer etwas beibringen, dies bedeutet aber nicht, dass es sich um etwas Positives handelt. Hier zeigt sich vielleicht eine der zentralen Verschiebungen seit GutsMuth: den »abscheulichen« Spielen wird nicht mehr jeglicher Lerninhalt abgesprochen. Stattdessen bringen sie den Spielenden Abscheuliches bei. Mögen die in der Killerspieldebatte öffentlich verwendeten Begriffe, wie eben Killerspiel, aber auch »Mordsimulatoren«, »Computergemetzel«<sup>81</sup> oder gar »aktives Kriegstraining«<sup>82</sup> zunächst als reine Invektive wirken, offenbaren sie auf einen zweiten Blick das Problem einer allumfänglich pädagogisierten und damit zweckhaften Auffassung des Spiels. Die Behauptung eines »direkten Zusammenhang[s] zwischen [...] verübten Gewalttaten und violenten Computerspie-

<sup>80</sup> Gabriele Pohl, *Kindheit aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes* (Berlin/Heidelberg: Springer, 2014), 57.

<sup>81</sup> Jan Husemann, *Die Problematisierung von Gewalt in Computerspielen. Zur Geschichte einer Themenkarriere*, (Bielefeld: transcript, 2022), 140.

<sup>82</sup> o. V., »Wie kommt der Krieg in die Köpfe – und in die Herzen? Kölner Aufruf gegen Computergewalt«, Neue Rheinische Zeitung, letzter Aufruf: 14 März 2023, [https://www.nrz.de/flyer/media/13254/Aufruf\\_gegen\\_Computergewalt.pdf](https://www.nrz.de/flyer/media/13254/Aufruf_gegen_Computergewalt.pdf).

len«<sup>83</sup>, der in der Killerspieldebatte nach den Amokläufen an mehreren Schulen immer wieder behauptet wurde, basiert darauf, dass Spiele ein inhärenter Lernzweck unterstellt wurde. Und wenn Spiele gewalthaltige Inhalte besitzen, so der (Kurz-)Schluss der Suggestionsthese,<sup>84</sup> würden Spielende eben auch Gewaltanwendung lernen. Besonders deutlich zeigt sich dies im *Kölner Aufruf gegen Computergewalt*, den »der Kriminologe Prof. Dr. Christian Pfeiffer und der Psychiater Prof. Dr. Manfred Spitzer«<sup>85</sup>, zwei der zentralen Figuren der ganzen Debatte, erstunterzeichneten:

Killerspiele entstammen den professionellen Trainingsprogrammen der US-Armee, mit denen Schusstechnik, Zielgenauigkeit und direktes Reagieren auf auftauchende Gegner trainiert werden: Die Soldaten werden desensibilisiert und fürs Töten konditioniert, die Tötungshemmung wird abgebaut. Genauso werden durch Killerspiele Kindern und Jugendlichen Spezialkenntnisse über Waffen und militärische Taktik vermittelt, denn diese sogenannten »Spiele« sind in Wirklichkeit Simulationen der Kriegsrealität: Sie erzeugen Angst, Stress und andauernde Adrenalinschübe. Sie erzwingen unmittelbare Handlungen in einem Reiz-Reaktions-Schema und verhindern so gezielt kritische Distanz und Mitgefühl. Die virtuellen Räume und die reale Welt durchdringen sich, werden ununterscheidbar. Der »Spielraum« unserer Kinder und Jugendlichen entspricht der Wirklichkeit des Kampfes von Soldaten in den völkerrechtswidrigen Kriegen z.B. im Irak und in Afghanistan. Vor genau solchen Ziellisten sitzen Panzer-, Flugzeug- und Hubschrauberbesetzungen und schießen wirkliche Menschen einzeln ab – gelernt ist gelernt.<sup>86</sup>

Der Aufruf folgt dabei der im angloamerikanischen Raum einflussreichen Argumentation von Dave Grossman und Gloria Degaetano, die schon 1999 behaupteten, dass Spiele Übungen für das Töten seien.<sup>87</sup> Hier offenbaren sich die Folgen der skizzierten pädagogischen Spielauffassung in aller Drastik, der die Spielauffassung der aufklärerischen Pädagogik und ihre Nützlichmachung des Spiels zugrunde liegt. Entsprechend waren auch die Entgegnungen der Gegenseite, die sich auf dieses Nützlichkeitsdenken einliessen, vergebens. Wer dem Spiel einen universalen Lernzweck unterstellt, egal ob positiv oder negativ, kann nicht mehr zu einem Spielverständnis zurückkehren, das die Selbstbezüglichkeit und Selbstzweckhaftigkeit des Spiels betont. Denn wer in der Gemenge lange aus Zweck und Nutzen zum Beispiel das Argument des Spaßes am Spiel vorbringt, muss dieses wiederum auf die angeblich gelernten Inhalte beziehen. In dieser Logik, wird nicht nur das Töten durch Spiele gelernt, sondern auch noch die Lust daran. So fehlerhaft die Argumentation der Computerspielkritiker\*innen auch war,<sup>88</sup> wie Freerk Huiskens schon früh aufzeigte,<sup>89</sup> das eigentliche Problem liegt nicht in der Argumenta-

83 Husemann, *Die Problematisierung von Gewalt in Computerspielen*

84 Vgl. ebd., 42.

85 Ebd., 44.

86 *Kölner Aufruf gegen Computergewalt*.

87 Vgl. Dave Grossman und Gloria Degaetano, *Stop Teaching Our Kids to Kill. A Call to Action Against TV, Movie & Video Game Violence* (New York: Crown Publishers, 1999), 4.

88 Vgl. Husemann, *Die Problematisierung von Gewalt in Computerspielen*, 38–45.

89 Vgl. Freerk Huisken, *Über die Unregierbarkeit des Schulvolks. Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw.* (Hamburg: VSA-Verlag, 2007), 79–93.

tion, sondern die Argumentation selbst ist das Problem. Wenn das Spiel und damit die Welt, wie Miller-Kipp beschreibt, aus der Sicht der Pädagogik immer intentional und zweckhaft gedacht werden,<sup>90</sup> so ist es ganz dem Sprichwort mit dem Hammer und den Nägeln, bereits klar, was am Spiel (und der Welt) beobachtet werden kann.<sup>91</sup> Damit werden aber Spiele nicht mehr als Medien und Techniken der Subjektivierung<sup>92</sup> (Wie gestalten wir uns selbst durch Spiele?<sup>93</sup>) begriffen, was eigentlich ein Grundziel der Pädagogik darstellt. Stattdessen werden sie zu Medien der Entsubjektivierung und der Objektifikation (Wie formen uns Spiele?<sup>94</sup>) gemacht. Dies hat vielleicht noch viel weitreichendere Konsequenzen als die inzwischen beendete Killerspieldebatte.

## Medienverzeichnis

- Alkema, Dorothea. »Spiele zwischen Licht und Dunkelheit. Die blinde Kuh«. In *Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I*, hg. v. Ernst Strouhal und Ulrich Schädler, 183–201. Wien/New York: Springer, 2010.
- Althans, Birgit. »Zur Bedeutung des Spiels im Management. F. W. Taylor und F. B. Gilbreth: Die Kunst, durch das Spiel die Arbeitswelt zu verändern«. In *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, hg. v. Johannes Bilstein, Matthias Winzen und Christoph Wulf, 155–75. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bataille, Georges. »Spiel und Ernst«. In *Johan Huizinga: Das Spielement der Kultur. Spieltheorien nach Johan Huizinga von Georges Bataille, Roger Caillois und Eric Voegelin*, hg. v. Knut Ebeling, 75–111. Berlin: Matthes & Seitz, 2014.
- Campe, Joachim Heinrich. »Beschreibung einiger neuen pädagogischen Spiele zur Erler-nung fremder Sprachen, zur angenehmen Unterhaltung der Kinder und zur Uebung ihrer Seelenkräfte«. In *Sammlung einiger Erziehungsschriften*, 2. Teil, hg. v. ders., 1–52. Leipzig: Weygandsche Buchhandlung, 1778.
- Fröbel, Friedrich, *Fröbels Theorie des Spiels I: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes*, hg. v. Elisabeth Blochmann. Berlin: Beltz, 1931.
- Fulda, Daniel. »Komödiant vs. Kartenspieler? Differenz und Zusammenwirken von ästhetischem und strategischem Spiel bei Schiller«. In *Schiller, der Spieler*, hg. v. Peter-André Alt u.a., 19–44. Göttingen: Wallstein, 2013.

<sup>90</sup> Vgl. Miller-Kipp, »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität, 277.

<sup>91</sup> Dies hat offensichtlich mit der Objektkonstitution der Pädagogik zu tun. Womit sich die Pädago-gik beschäftigt, muss etwas mit Erziehung und Bildung zu tun haben, was wiederum die Disziplin konstituiert. Wenn also Spiele aus pädagogischer Perspektive beobachtbar, also zum Gegenstand gemacht werden, müssen sie als für Erziehung und Bildung relevantes Phänomen begriffen wer-den.

<sup>92</sup> Vgl. Christian Moser und Regine Sträling, »Sich selbst aufs Spiel setzen. Überlegungen zur Ein-führung«, *Sich selbst aufs Spiel setzen. Spiel als Technik und Medium von Subjektivierung*, hg. dies. (Pa-derborn: Wilhelm Fink, 2016), 9–27.

<sup>93</sup> Vgl. Sherry Turkle, Die Wunschmaschine: Der Computer als zweites Ich, übers. Nikolaus Hansen (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1984), 104–111.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., 98–100.

- Fulda, Daniel. »Sattelzeit. Karriere und Problematik eines kulturwissenschaftlichen Zentralbegriffs«. *Sattelzeit. Historiographiegeschichtliche Revisionen*, hg. v. Elisabeth Dé-cultot und ders., 1–16. Berlin/Boston: de Gruyter, 2016.
- Grossman, Dave und Gloria Degaetano, *Stop Teaching Our Kids to Kill. A Call to Action Against, TV, Movie & Video Game Violence*. New York: Crown Publishers, 1999.
- GutsMuth, Johann Christoph Friedrich. *Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden*. Schnepenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1796.
- Hauser, Bernhard. *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021.
- Hoblitz, Anna. *Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht*. Wiesbaden: Springer, 2015.
- Hopfner, Johanna und Michael Winkler. »Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft.« In *Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft*, hg. v. dies., 9–14. Weinheim/München: Juventa, 2004.
- Huisken, Freerk. *Über die Unregierbarkeit des Schulvolks. Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw.* Hamburg: VSA-Verlag, 2007.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt, 1994.
- Husemann, Jan. *Die Problematisierung von Gewalt in Computerspielen. Zur Geschichte einer Themenkarriere*. Bielefeld: transcript, 2022.
- Kant, Immanuel: *Über Pädagogik*, hg. v. D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nolovius, 1803.
- Lippok, Michael. »Life is about Choices. Moralische Bildung im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit mit Computerspielen«. In *Spielzeug, Spiele und Spiele. Aktuelle Studien und Konzepte*, hg. v. Volker Mehringer und Wiebke Waburg, 197–213. Wiesbaden: Springer, 2020.
- Miller-Kipp, Gisela. »Zufall, Selbstorganisation und Kreativität. Ein Versuch über ›die Natur‹ des Spiels wider seine Pädagogisierung«. In *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, hg. v. Johannes Bilstein, Matthias Winzen und Christoph Wulf, 273–291. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Moser, Christian und Regine Sträling. »Sich selbst aufs Spiel setzen. Überlegungen zur Einführung«. In *Sich selbst aufs Spiel setzen. Spiel als Technik und Medium von Subjektivierung*, hg. v. dies., 9–27. Paderborn: Wilhelm Fink, 2016.
- Neuenfeld, Jörg. *Alles ist Spiel Zur Geschichte der Auseinandersetzung mit einer Utopie der Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005.
- o. V. »Wie kommt der Krieg in die Köpfe – und in die Herzen? Kölner Aufruf gegen Computergewalt«, Neue Rheinische Zeitung, letzter Aufruf: 14 März 2023, [https://www.nrrz.de/flyer/media/13254/Aufruf\\_gegen\\_Computergewalt.pdf](https://www.nrrz.de/flyer/media/13254/Aufruf_gegen_Computergewalt.pdf).
- Pestalozzi, Johann Heinrich. *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*. Zürich: Meyer und Beller, 1844.
- Pohl, Gabriele. *Kindheit aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. Berlin/Heidelberg: Springer, 2014.
- Salzmann, Christian Gotthilf. *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Reutlingen: Mäcken, 1808.

- Scheuerl, Hans. *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim/Berlin: Julius Beltz, 1968.
- Schiller, Friedrich. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, hg. v. Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam, 2010.
- Schleiermacher, Friedrich. *Pädagogische Schriften*, 1. Bd., hg. v. Erich Weniger. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper, 1957.
- Seeßlen, Georg und Christian Rost. *Pac Man & Co. Die Welt der Computerspiele*. Reinbek: Rowohlt, 1984.
- Strouhal, Ernst und Ulrich Schädler. »Das schöne, lehrreiche Ungeheuer. Strategien der Eingemeindung des Spiels in der Kultur der Bürgerlichkeit, Eine Einleitung«. In *Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I*, hg. v. dies., 9–21. Wien/New York: Springer, 2010.
- Strouhal, Ernst und Ulrich Schädler. »Vorwort«. In *Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I*, hg. v. dies., 9–21. Wien/New York: Springer, 2010.
- Thiele, Ramona. »Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus?« In *Spielzeug, Spiele und Spiele. Aktuelle Studien und Konzepte*, hg. v. Volker Mehringer und Wiebke Waburg, 143–155. Wiesbaden: Springer, 2020.
- Turkle, Sherry. *Die Wunschmaschine: Der Computer als zweites Ich*. Übersetzt v. Nikolaus Hansen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1984.
- Unterhuber, Tobias. »All work, all play? – Ein Streifzug durch die Geschichte von Arbeit und Spiel«. In »The revolution will (not) be gamified« – Marx und das Computerspiel, hg. v. Eugen Pfister und ders., 24–41. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, 2022.
- Unterhuber, Tobias. »Die dunkle Seite des gezähmten Spiels in E.T.A. Hoffmanns Spieler-Glück«. *E.T.A. Hoffmann-Jahrbuch* 29 (2021): 80–91.
- Weisshuhn, Friedrich August. »Das Spiel in seiner strengsten Bedeutung«. *Die Horen* 5 (1795): 57–89.
- Wieland, Christoph Martin. »Ueber die aeltesten Zeitverkuerzungsspiele«. In *Sämmtliche Werke*, 24. Bd., hg. v. ders., 77–114. Karlsruhe: Bureau der deutschen Classicer, 1815.
- Winkler, Michael. »Spiel und Pädagogik«. In *Handbuch Frühe Kindheit*, hg. v. Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf, 265–274. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2020.

