ISSN: 2190-4790

LBzM Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg

Zwischen (Spiel)Welten

Stine Albers

Zusammenfassung

In einer psychotherapeutischen Behandlung mit einem Zehnjährigen taten sich für mich (Spiel)Welten auf. An diesem Fallbeispiel versuche ich zunächst darzustellen, wie ich mich mit dem Kind zwischen (Spiel)Welten wiederfand, es uns über sein Smartphone gelang, dass wir in Beziehung kamen und es begann, sich zwischen digitaler und analoger (Spiel)Welt zu bewegen. Anschließend versuche ich, mich aus psychoanalytisch orientierter Perspektive einem Verständnis anzunähern, was diese (Spiel)Welten auszumachen vermochten und was dem Kind im Übergang vom Digitalen ins Analoge zugänglich wurde.

Schlüsselbegriffe: ● *Spiel(en)* ● *Psychoanalyse* ● *In-Beziehung-sein*

Analytische Psychotherapien mit Kindern erfolgen über verschiedene Formen des Spielens (siehe z. B. Lehle 2018).[1] Mit Blick auf das Spielen stelle ich folgend zunächst ein Fallbeispiel aus einer analytischen Psychotherapie mit zwei wöchentlichen Therapiestunden vor. Das Fallbeispiel umfasst die ersten neun Monate meines therapeutischen Kontaktes zu einem zehnjährigen Kind. An das Fallbeispiel schließen sich psychoanalytisch orientierte Überlegungen in Hinblick auf die sich in der Falldarlegung entfalteten digitalen und analogen Spielwelten an.[2]

Fallbeispiel

Der Therapieraum, in dem Elias – so werde ich den Zehnjährigen in diesem Beitrag nennen – und ich saßen, war voller Spiele, Figuren, Handpuppen und Materialien, wie Sand, Papier und Stifte. Elias fand allerdings während unserer ersten Begegnungen nicht ins Spiel(en). Er guckte lediglich einige Male flüchtig in die Regale mit den Spielen, dem Spielzeug und Material. Dann

[1] Donald W. Winnicott (1971/2018, S. 66) geht davon aus, dass im Spiel Kommunikation mit dem Kind möglich sei. Dazu müsse „das Kind zwischen Spielzeug auf dem Fußboden die Möglichkeit haben, assoziativ eine Folge von Einfällen, Gedanken, Impulsen und Empfindungen mitzuteilen“ (Winnicott 1971/2018, S. 67).

[2] Das Kind selbst soll möglichst wenig Veröffentlichung erfahren. Deshalb verzichte ich auf weitere Kontextualisierungen des Falls: Anamnese, psychischer Befund, Diagnose u. a., und nehme in Kauf, dass dadurch auch die psychoanalytisch orientierten Überlegungen zum Fallbeispiel mit Blick auf das Spiel(en) teils begrenzt sind.

saßen wir uns wieder bewegungslos schräg gegenüber jeweils auf einem Stuhl, zwischen uns ein niedriger Tisch. Seine Jacke ließ Elias an und seine Mütze auf dem Kopf.

Von sich aus erzählte Elias mir nichts und antwortete einsilbig, ohne Blickkontakt zu mir aufzunehmen, als ich versuchte, mit ihm über Fragen zu seinem Tagesablauf oder seinen Vorlieben ins Gespräch zu kommen. Ich schlug ihm vor, dass er auch etwas malen könne und zeigte auf die Blätter und Stifte verschiedener Qualität im Regal. Kunst könne er nicht, erwiderte Elias umgehend.

In einer dieser ersten Therapiestunden, während sich das Schweigen im Raum ausbreitete, zog Elias sein Smartphone aus seiner Hosentasche und fing an, sich damit zu beschäftigen. Sein Umgang mit dem Smartphone wirkte vertraut und geschickt in der Handhabung. Finger seiner beiden Hände bewegten sich in hoher Geschwindigkeit über die Oberfläche des Smartphones. Elias Agilität überraschte und freute mich angesichts der bisher häufigen Erstarrung, in der wir uns wiederfanden. Mir fiel das Handyverbotsschild an der Eingangstür des Psychoanalytischen Instituts ein. Ich setzte mich aber darüber hinweg, um dieser neuen Situation Raum zu geben. Allerdings war ich mit einem gewissen Gefühl von Ausgrenzung konfrontiert: Er spielte mit seinem Smartphone, ohne mich einzubeziehen. Die Stille im Raum war für mich weiterhin bedrückend. Sie wurde aber in einer der folgenden Stunden von Elias unterbrochen. Er begann, seinem Spielen mit dem Smartphone emotionalen Ausdruck zu verleihen und artikulierte seinen Ärger, seine Freude und sein Erstaunen bei seinem Tun. Zunächst nahm ich mimisch daran Anteil, was ihn in seinem Tun zu bestärken schien, sodass ich alsbald auch kleine verbale Probedeutungen als Beziehungsangebote einflocht, beispielsweise „Du scheinst Dich zu freuen“. Darauf ging Elias häufig verbal ein, indem er mir erzählte, dass er z. B. die Farbe seiner Startseite wechselte oder den Bildschirmschoner seines Smartphones mit einem neuen Landschaftsbild versah (einige Monate später zeigte mir Elias, wie er ein mit Smileys animiertes Hintergrundbild erstellt).

Ab diesem Zeitpunkt nahm Elias mit Beginn unserer Stunden sogleich sein Smartphone in die Hand und ließ mich im lauten Denken und emotionalen Ausdruck meistens an seinem Spielen mit dem Smartphone teilhaben. Nach kurzer Zeit begann er, mich auch direkt zu adressieren. Er kündigte mir an, was er mir jetzt an seinem Smartphone zeigen wolle, z. B. die Einrichtung einer Tabletoberfläche, und zeigte mir von seinem Platz aus durch kurze Ausrichtung seines Smartphones auf mich auch zunehmend, wie sich sein Tun auf dem Smartphone abbildete.

Ich war erstaunt über die technische Raffinesse, mit der er u. a. über sein Smartphone das Auto seiner Eltern öffnen konnte. Auch machte er z. B. Selfies von sich – mit Victory-Handzeichen – und zeigte mir daran, wie sich Fotos bearbeiten lassen hinsichtlich der Farbe oder auch der Auswahl der abgebildeten Objekte.

In einem unserer sich über das Smartphone angebahnten Gespräche erfuhr ich, dass Elias gerne digital Fußball spielte. Er nahm seine Spiele auf und wenn er ein gutes Tor schoss, schnitt er diese Sequenz aus, unterlegte sie mit Musik und stellte sie (nach Genehmigung von seinen Eltern) auf seinem YouTube-Kanal ein.

Bei diesem ihm leicht von der Hand gehenden und spielerischen Umgang mit digitalen Medien kam bei mir die Assoziation eines „nerdigen Tüftlers“ auf. Ohne dass ich explizit anführte, dass mir einiges von dem Gezeigten bisher nicht bekannt oder in der Anwendung zugänglich

war, schien Elias das zu ahnen. Er trat mir gegenüber mit der Zeit häufig als Experte und auch Lehrender auf und erzählte mir manchmal schon beim Betreten des Therapieraums, was er mir heute zeigen wolle. Immer wieder musste ich mich nun daran erinnern, dass ich es nicht mit einem Erwachsenen zu tun hatte, wenn Elias mich fachkundig unter Verwendung von Fachbegriffen in der Funktionsbeschreibung seiner digitalen Software an seiner digital hervorgebrachten (Spiel)Welt teilhaben ließ. An das Kind „Elias" erinnerte ich mich jedoch spätestens dann, wenn wir nicht mehr über digital hervorgebrachte Inhalte im Kontakt standen und uns mental wieder im Spielzimmer und dabei in einer Art bewegungs- und sprachlosen Erstarrung einfanden. Die (Spiel-)Welten klafften auseinander.

Elias hatte fast immer Kopfhörer im Ohr, wenn er kam. Er nahm sie erst mit Beginn der Sitzung aus dem Ohr. Einmal berichtete er mir angetan von der Kopfhörerfunktion der Schalldämpfung. Es erschien mir, als ob er wie durch Watte hörend seine Umwelt auf Abstand hielt. Kein Phänomen also, das nur unseren Begegnungen vorbehalten war. Im Laufe der Therapie begann er, mir gegenüber den Abstand auch physisch für kurze Momente zu verringern, indem er mir nicht mehr nur von weitem zeigte, was er auf seinem Smartphone tat, sondern dafür von seinem Stuhl aufstand, mit ausgestrecktem Arm auf mich zukam, und ich mich ihm in meinem Bemühen, etwas auf dem kleinen Bildschirm zu erkennen, mit dem Oberkörper entgegenbeugte. Nach Monaten verzichtete er in unseren Stunden auch auf das Tragen von Jacke und Mütze. Er legte sie eines Tages kommentarlos und behutsam auf dem Stuhl neben sich ab.

Elias stellte über seine digitalen Medien mit der Zeit immer mehr Verbindungen zur konkreten Objektwelt her. Er erhielt von seinen Eltern einen 3D-Drucker, den er sich gewünscht hatte, und eignete sich die Befehle für den Druck unterschiedlicher 3D-Objekte an. Ein 3D-Objekt schenkte er mir: ein Schiff. Es stand fortan während unserer Stunden auf dem Tisch.

Nachdem einige gemeinsame Therapiestunden und Wochen vergangen waren, fragte Elias mich, was es in dem Therapieraum für Spiele gebe. Ich lud ihn ein, gemeinsam zu den Regalwänden mit den Spielen zu gehen, um sich diese angucken zu können. Er kam dem nach und nahm sich das Kartenspiel „UNO", das er kannte.

Die Therapiestunden der folgenden Monate gestaltete Elias immer gleich: Er zeigte mir zunächst etwas auf seinem Smartphone, auch in Kombination mit seinen Kopfhörern, z. B. wie er einzelne Funktionen seines Smartphones über die Kopfhörer aufrufen konnte. Manchmal brachte er auch sein Tablet mit und vernetzte Tablet, Smartphone und Kopfhörer. Ich stellte gelegentlich technikbezogene Nachfragen, wie: „Schneidest Du Deine Filme auf dem Smartphone?" Elias ging engagiert auf diese Fragen ein. Manchmal amüsierten ihn meine Aussagen, z. B. wenn mir nur der Ausdruck „Ohrstöpsel" einfiel, und ich nach dem Fachausdruck suchte. Manchmal schien er aber auch genervt von der wohl von ihm empfundenen Trivialität meiner Fragen, z. B. wenn ich nachfragte, auf welche Hardware er sich bei ausschließlicher Nennung einer Seriennummer und/oder eines Herstellers gerade beziehe – es waren zeitweise drei Smartphones und über zehn Kopfhörer im Gespräch.

Die Stunden begannen weiterhin smartphonebasiert, doch holte Elias nun für den Rest der Zeit das „UNO"-Kartenspiel und gab mir die Karten zum Mischen. Er beherrschte keine Mischtechnik und hatte auch motorische Schwierigkeiten, die Karten aufgefächert in der Hand zu halten.

Elias war beim Kartenspielen fokussiert aufs Gewinnen, was er dann mit einer Siegerpose zum Ausdruck brachte: Er streckte eine geballte Faust in die Luft und sprang vom Stuhl auf. Im Verlauf der Zeit versuchte er sich bei Kartenspielsiegen auch an einer kleinen Tanzeinlage, die mich an die von Fußballspielern der brasilianischen Nationalmannschaft erinnerte. Bei Niederlagen drohte der Spielabbruch. Ich hielt gelegentlich Karten zurück, wenn mir mein Gewinnen für Elias nicht aushalt- und tragbar erschien; tatsächlich gewann er hochkonzentriert auf unser Spiel(en) meistens auch ohne meine Zurückhaltung.

Elias achtete genau darauf, dass die Regeln eingehalten wurden. Nach einiger Zeit fragte er, ob wir eine Spielregel so verändern könnten, wie er sie einmal im Spiel mit einem Verwandten kennengelernt hatte. Der neuen Spielregel folgend, konnten jetzt alle Karten gleicher Zahl/Symbolik (unabhängig von der Farbe) in einem Spielzug abgelegt werden. Die Änderung erhöhte die Dynamik und das strategische Spielen: „Welche Karte mit welcher Farbe lege ich als letztes bei gleicher Zahl/Symbolik auf den Stapel?“ Im Gegensatz zu Elias war ich mit dieser Spielregel nicht vertraut und war im therapeutischen Prozess auch nicht derart auf das Spiel(en) fokussiert wie er. Elias Erfolge nahmen weiter zu. Es fühlte sich für mich an, als würde ich von ihm abgezockt werden.

In dieser „UNO“-Spielphase fing Elias an, Objekte im Raum zu vermenschlichen und in sein/unser Spiel einzubeziehen: Die Handpuppen bekamen einen (Vor-)Namen, z. B. Karl-Heinz, und wurden während unseres Kartenspiels gelegentlich von Elias angesprochen und dabei diszipliniert, z. B.: „Gucke nicht so!“. Manchmal begrüßte er auch vor dem Kartenspielen erst unsere Zuschauer*innen. Dazu zählte neben den Handpuppen auch eine Spinne an der Raumdecke. Als letztere sich während einer unserer Stunden an der Decke bewegte, verließ Elias fluchtartig seinen Stuhl und suchte meine Nähe. Auf einen Stuhl steigend und mit einem Becher ausgerüstet fing ich die Spinne ein und entließ sie durchs Fenster nach draußen. Es ging weiter mit dem Spiel(en).

Psychoanalytisch orientierte Überlegungen

Imagination und kreative Entfaltung

Donald W. Winnicott (1971/2018) geht davon aus, dass im frühkindlichen Spiel Magisches „in der Vertrautheit enger, verläßlicher Beziehungen erlebt wird“ (S. 59). Derart Sicherheit gebende Beziehungserfahrungen ermöglichten ein Einlassen des Kindes auf das mit dem Spielen einhergehende Wagnis, „wenn in der Vorstellung des Kindes Subjektives [...] und objektiv Wahrgenommenes [...] zusammenwirken“ (Winnicott 1971/2018, S. 64). Dies zeigt sich bei Kindern, wenn sie teils nachahmend, teils Eigenes einbringend z. B. Kochen, Schule oder Feuerwehr/Polizei spielen. Sigmund Freud (1920/1967, S. 11ff.) verweist auf latente, das heißt, für das Kind bedeutsame, aber unbewusste Sinngehalte, in der Analyse eines von ihm beobachteten Fort-da-Spiel seines anderthalbjährigen Enkels: Er interpretiert das Spiel mit einer an einem Bindfaden gehaltenen Holzspule als Auseinandersetzung des Kindes mit dem Weggehen und Wiederkommen seiner Mutter. Mit Blick auf das skizzierte Fallbeispiel wäre vorstellbar, dass Elias‘ Einbezug von Handpuppen und Spinne als Zuschauer*innen der eigenen Aufwertung dienen konnte. Diese Zuschauer*innen waren – solange sie nicht unerwartetes Eigenleben entwickelten, wie die Spinne – kontrollierbar, wehrten sich nicht, wenn sie von Elias spannungsentladen diszipliniert wurden und konnten seinen Erfolg im „UNO“-Spiel(en) bezeugen. Die

Entwicklung dieser unkonventionellen Spielhandlung verweist auch darauf, dass zwischen Elias und mir eine vertrauensvolle und tragende Beziehung (für die symbolisch auch das Schiff stehen könnte) gewachsen war. Das Imaginäre (vermenschlichte Handpuppen und Spinnen) und dabei Subjektive wurde nicht zur Ersatz- und Fluchtwelt (vgl. Schäfer 1999, S. 29), sondern konnte von Elias in unser Kartenspiel(en) integriert werden. Es zeigte sich ein Umgang mit Welt, der zunächst mit den imaginären Elementen an eine eher undifferenzierte Subjekt-Objektbeziehung denken lässt und damit an einen regressiven Rückschritt ins Frühkindliche. Dieser Umgang könnte aber auch als ein Fortschritt hin zu einer Objektverwendung im Spiel(en) gedeutet werden. Dann würde das Spiel(en) anzeigen, dass kindliche Entwicklung nicht nur als Fähigkeit zur Abstraktion zu denken ist, sondern auch nach unten (vgl. Fischer 2006, S. 177) als Fähigkeit, eine intensive und tiefgehende, leibhaftige Beziehung einzugehen.

Gerade im (objektbezogenen) Spielen sei der Mensch schöpferisch, schreibt Donald W. Winnicott (1971/2018, S. 66). Im Spiel(en) könne, so Gerd E. Schäfer (2011), „eine nicht-deterministische Vermittlung zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit ermöglicht und [ge]fördert“ (S. 183) werden.[3] Das Kind kann „sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (Winnicott 1971/2018, S. 66). Eine Kreativität, die ein sich aktiv ins Verhältnis zur (äußeren) Welt setzen bedeutet und in ihrer Entfaltung das Leben sinnvoll und lebenswert erscheinen lässt (vgl. Winnicott 1971/2018, S. 66).[4] Demgegenüber steht eine Beziehung zur äußeren objektbezogenen Welt, die „nur als etwas wahrgenommen [wird], dessen man sich bedienen kann oder das Anpassung erfordert“ (Winnicott 1971/2018, S. 66). War das mit vorgegebenen Spielregeln strukturgebende Kartenspiel für Elias vielleicht eine Möglichkeit, über eine noch stark auf Anpassung ausgerichtete Beziehung ins Spiel(en) zu kommen? Könnte sein Vorschlag der Regeländerung beim Kartenspiel sowie sein Beziehungsaufbau zu den Handpuppen und der Spinne, die er in seine Zuschauer*innen verwandelt hat, als Lockerung einer eher auf einem Vorgabemodus beruhenden Angepasstheit hin zu einer spielerischen kreativen Entfaltung verstanden werden?

Objektbeziehung und -verwendung

Das digitale Endgerät ist ein gegenständliches Objekt, mit dem Elias bereits zu Therapiebeginn routiniert umging. Das Smartphone selbst schien als Objekt austauschbar: Elias wechselte zeitweilig zwischen drei verschiedenen Smartphones. Es ging nicht um ein spezifisches Smartphone, aber um das Objekt als digitales Endgerät. Es diente Elias als Zugang zu einer digitalen Umgebung, wobei es wohl mehr als nur Mittel zum Zweck war. Der Zugang schien Elias einen Raum zu eröffnen, den er bespielen konnte. Er schien damit über sein Smartphone in unseren Therapiestunden Raum einnehmen bzw. einen Platz finden zu können. Elias wurde so für mich zu einem Gegenüber. Eröffnete ihm das Smartphone damit vielleicht auch einen Weg in die Beziehung zu mir – jenseits seiner (Spiel)Welt?

[3] Gerd E. Schäfer (2024) geht in seinem Text „Gedankenspiele“ anhand der von Jaques Lacan entlehnten Begriffe des Realen, Imaginären und Symbolischen weiterführend darauf ein.

[4] Das Spiel(en) besitzt damit Bildungspotenzial (vgl. Albers 2024).

Donald W. Winnicott (1971/2018, S. 103ff.) unterscheidet zwischen Objektbeziehung und einer weiterführenden, für das Spiel(en) notwendigen Objektverwendung, die sich bestenfalls frühkindlich in der Beziehung zu den Primärobjekten (zumeist Eltern) entwickelt. Dafür müsse das Objekt als unabhängige Entität vom Subjekt anerkannt werden. Dem gehe voraus, dass die symbiotisch ungetrennte und auf Projektionen beruhende dyadische Beziehung zum Objekt angegriffen und zerstört werden konnte, das Objekt selbst aber überlebt und keine Vergeltung übe – eine Objektverwendung, die sich in digitalen Räumen schwer erfahren lässt, da in diesen keine Objekte vorkommen, sondern Abbilder von Objekten. Während das objektbezogene Spiel ermöglicht, sich selbst aktiv ins Verhältnis zur äußeren Welt zu setzen, ist das Verhältnis zur äußeren Welt im digitalen Raum zwar nicht eindeutig geklärt, aber wir werden über Abbilder und Beschreibungen vor allem dazu aufgefordert, uns mit Deutungen (anderer) auseinanderzusetzen, statt unser eigenes Verhältnis zur Welt zu entdecken und zu entfalten.[5] Wurde ich womöglich während unseres Kartenspiels für Elias zu einem solchen belastbaren Objekt? Führte ich ihn in Richtung Objektverwendung und an die weitere Entfaltung seines (analogen) Spiel(en)s während unserer Stunden heran?

Objektverwendung bedeutet zunächst Trennung vom Objekt. „Fortan wird die Welt teilbar in eine Welt der Dinge, der Anderen und sich selbst“ (Schäfer 2024, S. 50). Elias schien sich mit der Zeit auf eine Triangulation zwischen dem Kartenspiel, mir und sich selbst einlassen zu können. Wenn eine Triangulation (noch) nicht möglich ist, wird das Dritte als angreifend und die bisherige dyadische Objektbeziehung zerstörend erlebt. So könnte für Elias das Smartphone in Kombination mit den Kopfhörern eine Funktion gehabt haben, die Johannes Döser (2019) als „autistisches Objekt“ (S. 682) beschreibt. „Das Smartphone wird hier nicht als Kommunikationswerkzeug gebraucht, sondern als Beruhigungs- und Ablenkungswerkzeug, um der Gefahr zu entkommen, von Außenweltangriffen seelisch vernichtet zu werden“ (Döser 2019, S. 683). Elias Verwendung von YouTube stellt dann für ihn womöglich eine Kommunikationsmöglichkeit mit der Außenwelt dar, mit der er Unwägbarkeiten und leibliche Präsenz einer direkten Kommunikation mit Menschen umginge und das Dritte auf Abstand hielte.

Technik und Maschinen(bau) waren in Elias Familie positiv besetzt. Seine Begeisterung und Beschäftigung mit Technik wurden familiär geschätzt und Elias durch entsprechende digitale Ausstattung gefördert. Digitale Endgeräte waren für Elias möglicherweise „ideal“, um bestehende Objektbeziehungen nicht durch Missfallen zu gefährden und sich zugleich von (anderen) zwischenmenschlichen Beziehungen zurückzuziehen.

Symbolisierung der Abwesenheit

Mit Elfriede Löchel (2019, S. 718) ließe sich im digitalen Zeitalter auch eine neue Variante der „Sprache des Abwesenden“ (Freud 1930/1948, S. 450) im Verhältnis von Subjekt zu (symbolisierendem) Medium sehen. „[D]ie Leistung der Symbolisierung [besteht] nicht allein darin, dass sie Abwesendes mental anwesend macht, sondern darüber hinaus auch darin, dass sie das aufhebt, in sich birgt, was nie da war, und dass sie selbst diese Abwesenheit im Zuge ihrer Überbrückung immer wieder neu erschafft“ (Löchel 2019, S. 717).[6]

[5] Vielen Dank an Gesine Kulcke für diese Überlegung.

[6] Elfriede Löchel leitet ihre Aussage zur Symbolisierung mit Verweis auf Jaques Lacan her.

Leibhaftige Beziehung als Abwesendes im digitalen Spiel(en) und als Beziehungsqualität, die Elias dann im digitalen Fußballspiel oder auf YouTube vielleicht mental aufzurufen und symbolisch anwesend zu machen versuchte. Die auf diese Weise hergestellte Überbrückung des Abwesenden – der leibhaftigen Beziehung –, birgt die Gefahr, dass es bei der digitalen Symbolisierung leibhaftiger Beziehung verbleibt und sie als solche immer wieder neu hergestellt wird. Elias gelang es, aus einer solchen etwaigen „Endlosschleife" der Überbrückung in unseren Therapiestunden auszusteigen. Seine (auch außerhalb unserer Stunden) raumeinnehmende spielerische Beschäftigung mit Digitalem wurde von ihm um Erkundungsschritte in eine (Spiel)Welt mit leibhaftiger Beziehung ergänzt.

Rückblickend wurden dem Smartphone als digitales Endgerät in den (therapeutischen) Spielbegegnungen mit Elias in diesem Beitrag unterschiedliche mögliche Bedeutungen zugeschrieben. Das Smartphone mag bei ihm als Abwehr gedient haben, vermochte ihm aber vermutlich auch, einen eigenen (digitalen) Raum zu entfalten, den er lustvoll spielerisch und akribisch erkundete. Elias bewegte sich in dieser digitalen (Spiel)Welt souverän und selbstbewusst. Darauf zurückgreifend und daran anknüpfend waren ihm dann womöglich auch erste Schritte in ein „Außen" möglich. Vielleicht war das Smartphone auch ein Türenöffner: Elias ließ mich über sein Smartphone an seiner digitalen (Spiel)Welt teilhaben (Sachebene) und wir kamen darüber in den Kontakt (Beziehungsebene), der ihm womöglich den Übertritt in eine analoge (Spiel)Welt erleichterte. Diese schien ihm Möglichkeiten zu eröffnen, die im digitalen Spiel(en) erschwert sind, wie die Änderung von Spielregeln oder das Einbeziehen spielexterner Objekte. Sie ermöglichte ihm über unser In-Beziehung-sein womöglich auch eine entwicklungspsychologisch bedeutsame „Objektverwendung". Elias bewegte sich zwischen diesen (Spiel)Welten, die nun beide ihren Anteil in unseren Spielbegegnungen hatten, ohne diffus ineinander zu fließen. Die Übergänge wurden von Elias selbst markiert, dabei aber von ihm dynamisch miteinander verbunden, sodass sich bei mir zunehmend der Eindruck von einer – inkludierten – (Spiel)Welt entwickelte, die tatsächlich seine war.

Literatur

Albers, Stine (2024): Das Spiel und sein Bildungspotenzial. In: Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert/Behringer, Noëlle/Link, Pierre-Carl (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 57–64.

Döser, Johannes (2019): transitional object 5.0. Eine (kultur-) psychoanalytische Recherche über den kindlichen Gebrauch des Smartphones. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 73, S. 673–697. 10.21706/ps-73-9-673.

Löchel, Elfriede (2019): »Sprache des Abwesenden«. Psychoanalytische Reflexionen zum Subjekt des digitalen Zeitalters. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 73, S. 698–725. 10.21706/ps-73-9-698.

Fischer, Hans-Joachim (2006): Entwicklung nach unten denken. In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken, 36, S. 170–183.

Freud, Sigmund (1920/1967): Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, Anna/Hoffer, Wilhelm/Bibring, Edward/Kris, Ernst/Isakower, Otto (Hrsg.): Gesammelte Werke XIII. 5. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 1–69.

Freud, Sigmund (1930/1948): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud, Anna/Bibring,

Edward/Hoffer, Willi/Kris, Ernst/Isakower, Otto (Hrsg.): Gesammelte Werke XIV. London: Imago Publishing Co, S. 419–506.

Lehle, Hans Georg (2018): Freiräume des Spiels. Psychoanalytische Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Schäfer, Gerd E. (1999): Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfahrung – Gefühle – Phantasie. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 21–31.

Schäfer, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2024): Gedankenspiele. In: Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert/Behringer, Noëlle/Link, Pierre-Carl (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 39–55.

Winnicott, Donald W. (1971/2018): Vom Spiel zur Kreativität. 15. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Informationen zur Autorin

Dr. Stine Albers ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts aus grundschulpädagogischer Perspektive an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie arbeitet u.a. als psychoanalytische Sozial- und Kulturwissenschaftlerin.

albers@ph-heidelberg.de

Zitationshinweis:
Albers, Stine (2025): Zwischen (Spiel)Welten. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 25, S. 1–8. doi.org/10.21240/lbzm/25/04.