



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Die Bedeutung des kindlichen Spiels

Bachelor-Thesis

Studiengang Early Education

Modul: EE16

vorgelegt von

Schmidt, Hiltje

Matrikelnummer: 191314

Fachsemester 6

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2017-0267-7

Datum der Abgabe: 26.06.2017

Erstprüferin: Dipl.- Soz.- Päd. Dagmar Hoffmann

Zweitprüferin: Nadine Simonn

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Zum Spielbegriff	2
2.1	Der Spielbegriff nach Friedrich Schiller.....	3
2.2	Zum Wesen des Spiels	5
2.2.1	Exploration und Spiel.....	6
2.2.2	„Echtes Spiel“	8
3	Bild vom Kind.....	10
3.1	Das Kind als „Akteur“	11
3.2	Die ureigene Bedeutung des Spiels für das Kind.....	13
3.2.1	Der psychologische Sinn des Kinderspiels.....	14
3.2.2	Zum Nutzen des Kinderspiels.....	16
3.3	Die Bedeutung des Freispiels für das Kind.....	17
4	Die Bedeutung des Spiels für kindliche Bildungs- und Lernprozesse.....	20
4.1	Bildungsgeschichtliche Hintergründe.....	21
4.1.1	Spiel als „Königsweg zu Menschlichkeit, Moral und Bildung“	22
4.1.2	Das vergessene Bildungsideal.....	23
4.2	Der Zusammenhang zwischen kindlichem Spiel und Lernen.....	24
4.2.1	Bildungs- und Lerngeschichten.....	25
	Leonas 3D-Tangram-Puzzle und Simons „Stock-Card-Bahn“	26
4.2.2	Allgemeine Lernprozesse im Spiel.....	27
	Soziales Lernen im kindlichen Spiel.....	27
	Die „kreativ-fantasievolle Dimension des Lernens“ im kindlichen Spiel	29
4.2.3	Spielend lernen? Hinweise aus der Hirnforschung.....	31
4.3	Spielen lernen – Spielkompetenz und Motivation	32
5	Die Bedeutung des kindlichen Spiels für die Rolle der pädagogischen Fachkraft.....	35
5.1	Spielbegleitung am Beispiel der Reggio-Pädagogik	36
5.2	Resilienz durch begleitete Spielprozesse.....	38
6	Résumé.....	40
	Anhang.....	43
	Beobachtung 1: Leona.....	43
	Beobachtung 2: Simon.....	45

Die Prinzessin, die nicht spielen wollte.....	47
Literaturverzeichnis.....	52

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist,
und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

(Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*)

1 Einleitung

Ohne die Fähigkeit zu spielen, hätte sich der verständige oder der vernünftige Mensch als solcher – der *Homo sapiens* – nicht in der Form entwickeln können, wie er es bis heute tut. Die Potenziale und Fähigkeiten der gesamten Menschheit konnten sich nämlich vor allem über das Spiel herausbilden. Beginnen könnten wir¹ bei den ersten Höhlenmalereien, die über Jahrtausende hinweg zur Entwicklung der Schrift führten. Phylogenetisch betrachtet ist die Spielfähigkeit des Menschen ein übergeordneter evolutionärer Vorteil, der sich im Laufe der Stammesgeschichte von selbst auf natürlichem Wege herausgestellt hat. Deswegen schrieb der holländische Historiker und Kulturphilosoph Johan Huizinga (1872-1945), in seinem Werk *Homo Ludens* (1938), auch vom „spielenden Menschen“ und im Untertitel *Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Der Hirnforscher Gerald Hüther und der Philosoph Christoph Quarch erweitern das Werk des großen holländischen Kulturanthropologen. In ihren philosophischen Reflexionen schlussfolgern sie, dass die Kulturentwicklung der Menschheit eine Folge immer komplexerer Spiele sei, nichts als ein „grandioses Spielergebnis“ (Hüther/Quarch, 2016, 13-15).

Worin die Bedeutung des kindlichen Spiels aus entwicklungspsychologischer, lerntheoretischer und pädagogischer Sicht begründet liegt, welche besonderen Aspekte des Spiels dabei eine Rolle spielen und welche aktuellen Leitbilder und vergessenen Ideale dieser Betrachtung zu Grunde liegen, damit befassen wir uns in den Kernstücken der vorliegenden Arbeit. Dies ist ein Versuch, die Dinge in einem größeren Zusammenhang zu sehen. Die anfängliche zum Teil anthropologische Betrachtung des Spielbegriffs bildet dabei die Grundlage des sich im Verlauf der Auseinandersetzung herauskristallisierenden pädagogischen Spielverständnisses.

Im Folgenden geht es also um die Bedeutung des Kinderspiels unter der Darstellung verschiedener Gesichtspunkte. Im Zentrum steht jedoch die Bedeutsamkeit des Spiels für den einzelnen sich in seiner Entwicklung befindenden Menschen und für die gesamte Menschheit. Denn der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.

¹Die erste Person Plural wird an unterschiedlichen Stellen der Arbeit auftauchen und soll dazu eingeladen, sich angesprochen zu fühlen und sich zusammen mit der Verfasserin auf den Diskurs und die Gedankenspiele einzulassen.

2 Zum Spielbegriff

Alles ist Spiel! Gespielt wurde und wird in jeder Kultur, in jeder Altersgruppe und sogar höher entwickelte Tiere wissen zu spielen (vgl. Hüther, 2016, 11).

In der Fachliteratur der unterschiedlichen Wissenschaftsbereiche, sowie in der populärwissenschaftlichen Literatur, existieren unzählige Hinweise zum Thema und damit auch eine Vielzahl von Begriffen und Definitionen, bis hin zu historischen Betrachtungen über die Tradierung des Spielbegriffes. Bei Hauser (2013, 18 ff.) finden wir zum Beispiel eine kurze Darstellung zu bisherigen Beschreibungs- und Definitionsversuchen, welche bei Aristoteles (384-322 v. Chr.) beginnt und mit Piaget (1896-1980) endet. Auch wenn eine genauere Betrachtung dessen sicher interessant wäre, würde eine Durchleuchtung des gesamten wissenschaftlichen Spieldiskurses nicht nur ausreichen, um den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen – Ein solches Unterfangen könnte wohl auch mehrere Dissertationen mit Zündstoff zu versorgen.

Beginnen soll der Beitrag zum Spielbegriff deshalb einfach mit einem kurzen Auschnitt aus der modernen Spieltheorie, den wir aber nicht als allgemeine Definition behandeln dürfen. Es geht um die Auffassung, dass durch das Spiel eine völlig eigene Welt erschaffen wird, die trotzdem einen Realitätssinn hervorbringt (vgl. Schäfer/Thompson, 2014, 16 f.). Die spielerisch entstandene Realität wird von den Beteiligten² angenommen, so lange sie sich im Zustand des Spielens befinden. Die Welt des Spiels existiert demnach mit ihren eigenen Möglichkeiten, in dem Moment in welchem wir spielen, parallel zur Wirklichkeit des Alltags. Mit anderen Worten:

„Spiel ist nicht das «gewöhnliche» oder das «eigentliche» Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz. Schon das kleine Kind weiß genau, daß es «bloß so tut», daß alles «bloß zum Spaß» ist“ (Huizinga, 1987, 16).

Mit seinem Grundlagenwerk *Homo Ludens* hat der Philosoph Huizinga in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts des vergangenen Jahrtausends einen wichtigen Beitrag zum spieltheoretischen Diskurs geleistet. Seine kulturhistorischen Spiel-Betrachtungen werden oft zitiert, neben dem anthropologischen und philosophischen Ansatz Friedrich Schillers, welcher aus bildungstheoretischer Perspektive als besonders reizvoll zu betrachten ist (vgl. Holze/Verständig, 2014, 130). Huizingas kulturanthropologisches Kon-

²Aus Gründen der besseren Lesbarkeit schließen neutrale sowie geschlechtsspezifische Personen- und Gegenstandsbezeichnungen in dieser Arbeit immer die jeweils nicht aufgeschriebenen Geschlechterbezeichnungen mit ein.

zept des spielenden Menschen kann als Weiterentwicklung des Schillerschen Spielbegriffs betrachtet werden, denn er schlussfolgert daraus, das Spiel sei nicht ein Ergebnis menschlicher Kultur, sondern eine Bedingung und ein Ausdruck dessen, was den Menschen zum Menschen macht. Mit eigenen Worten: Am Anfang war das Spiel.

2.1 Der Spielbegriff nach Friedrich Schiller

Der von einem anthropologischen Modell ausgehende Spielbegriff des wohl bekanntesten deutschen Schriftstellers und Philosophen Friedrich Schiller findet auch heute noch Anwendung in der Spieltheorie und macht die große Bedeutung des Spiels an sich für die Sozial-, Gesellschafts- und Geisteswissenschaften deutlich. Seit Schillers weitgefaster Betrachtung wird dem Spiel ein „Eigenwert“ zugestanden, weithin bis zu „kindlichen Prozessen der Weltaneignung“, die aus verschiedenen Forschungsbereichen heute bekannt sind (vgl. Schäfer/Thompson, 2014, 10). Im Spiel erfährt der Mensch nach Schiller die „Unmöglichkeit seiner Versöhnung mit sich als Möglichkeit“ (e.d., 23).

Doch was ist die Unmöglichkeit der Versöhnung mit sich selbst? Und wie kann man sie im Spiel als Möglichkeit erfahren? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, müssen wir uns zunächst vor Augen führen, dass Schillers Art zu denken vom „Kantischen Dualismus“ jener Zeit beeinflusst wurde, welcher Dinge wie 'Natur' und 'Verstand', 'Sinnlichkeit' und 'Vernunft' einander, in Bezug auf den Menschen, antagonistisch gegenüberstellte (vgl. Reclam, 2013, 263).³ In seinen Briefen *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen* (1795)⁴ unterscheidet Schiller zwei unterschiedliche Antriebskräfte. Beide Kräfte wollen die menschliche Natur beherrschen. Der „sinnliche Stofftrieb“ und der für die „vernünftige Natur“ des Menschen verantwortliche „Formtrieb“ sind einander entgegen gerichtet und üben eine Wechselwirkung in der „doppelten Natur“ des Menschen aus. So beschreibt es Schiller sinngemäß im *Zwölften Brief* an den Augustenburger Prinzen (vgl. Schiller zitiert nach Reclam, 2013, 46 ff.). Im Stofflichen spiegelt sich das Körperliche in Form der physischen Bedürfnisse des Menschen wieder. Der Formtrieb hingegen ist Ausdruck des menschlichen Strebens nach Vernunft und

³Aus dem Nachwort der im Literaturverzeichnis angegebenen Reclam-Ausgabe zu Friedrich Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*.

⁴Schiller erhielt im Juni 1791 ein großzügiges Stipendium vom Herzog zu Schleswig-Holstein-Augustenburg. Als Dank verfasste der Dichter bis 1795 eine Reihe von Briefen an den schönggeistig interessierten Adligen. Diese Briefsammlung ist bis heute die Grundlage von Schillers Werk *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. (vgl. Schiller/Reclam, 2013, 202)

Weisheit. Letzteres bezeichnet den Homo sapiens, den „vernünftigen“ Menschen, wenn wir von einer allgemeinen Übersetzung des Begriffes ins Deutsche ausgehen.

Die zwei widersprüchlichen Antriebskräfte, denen die menschliche Natur ausgesetzt ist, führen zum „Verfehlen des vollen Menschseins“. Beides gehört zur menschlichen Natur, doch die Logiken beider Triebkräfte schließen sich gegenseitig aus. Dem Menschen ist es unmöglich aus eigener Kraft, diesen inneren Antagonismus zu überwinden (vgl. Schäfer/Thompson, 2014, 20).

Der ausschlaggebende Punkt bei Schillers ästhetischer Betrachtung des Spielbegriffes ist deshalb die Vereinigung der beiden Triebe und damit die Harmonisierung der doppelten Natur des Menschen im Spiel. Im *Fünftehnten Brief* schreibt er dazu:

„Aber was heißt denn ein bloßes Spiel, nachdem wir wissen, daß unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel und nur das Spiel es ist, was ihn vollständig macht, und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet?“ (Schiller, 2013, 61)

So erfährt der Mensch im Spiel also die Unmöglichkeit seiner Versöhnung mit sich als Möglichkeit, indem Stofftrieb und Formtrieb sich harmonisch miteinander vereinen können. In der Phänomenologie seines ästhetischen Gedankenspiels verbindet Schiller den Spielbegriff noch mit dem Schönheits- und mit dem Freiheitsbegriff (vgl. e.d. , 2013, 58 ff.). An dieser Stelle wollen wir jedoch lieber die von der Kantischen Vernunft⁵ angehauchte Gedankenwelt Schillers wieder verlassen.

Es sei jedoch schon vorab bemerkt, dass der anthropologische Spielbegriff nach Schiller auch im pädagogischen Kontext herangezogen wird (Holze/Verständig, 2014, 133).

Bei Flitner (2009, 17) beispielsweise ist der Bereich des Kinderspiels nach Schiller ein „Reich der Freiheit“. Und im Vorwort von Gabriele Pohls Buch *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes* verweist der Biologe und Philosoph Dr. Andreas Weber auf Schiller und dessen Verständnis von der „größtmöglichen Freiheit“ und „Menschlichkeit“ im Spiel (e.d. bei Pohl, 2014).

Schillers Spielverständnis wurde auch in der Neurobiologie bestätigt, denn ausgehend von seinen Gedanken zur Freiheit und Schönheit im Spiel haben der Hirnforscher Gerald Hüther und der Philosoph Christoph Quarch, in ihrem Werk *Rettet das Spiel, weil Leben mehr als Funktionieren ist!*, eine moderne und gesellschaftskritische Spieltheorie entwickelt und darin Schillers Gedanken weitergeführt. Die beiden Wissen-

⁵1791 hat Schiller mit der Lektüre von Kants *Kritik der Urteilskraft* begonnen und zitiert ihn deshalb häufig. Aus seinem Augustenburger Brief vom 3. Dez. 1793 geht z.B. eindeutig hervor, dass er sich auf den „kategorischen Imperativ“ Kants beruft. (vgl. Schiller, 2013, 177 f., 214 f.)

schaftler stellten fest, dass wir mehr spielen als wir denken, aber anders als wir denken, nämlich durch: „Gedankenspiele statt Kinderspiele. So oder so aber Spiele. Herzlich willkommen in der Welt, in der der Mensch nur dort ganz Mensch ist, wo er spielt“ (Hüther/Quarch, 2016, 10).

Auch der Pädagoge Dr. Armin Krenz schreibt in einem kurzen Online-Artikel des Kita-Handbuches (hrsg. von Martin R. Textor) über „die wichtigsten Vertreter“ in der Spieltheorie. Er erwähnt darin: „Schiller schuf mit seinen philosophischen Betrachtungen Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen eine Vernetzung zwischen Spiel, Schönheit und ästhetischem Sein. Er schätzt das Spiel als etwas so Bedeutsames ein, dass es den Menschen erst vollständig macht“ (Krenz, 2017, 4).

Es scheint, als vereine der Geist Schillers mit seiner Phänomenologie das Spielverständnis verschiedener Wissenschaftsbereiche. Das könnte an der Bedeutsamkeit liegen, die Schillers Ästhetik dem Spiel an sich beimisst. Das Kinderspiel heute hat seinen Eigenwert, auch im pädagogischen Sinne, unter anderem Schillers Erkenntnissen zu verdanken. Seine Betrachtungen sind, neben vielen anderen, eine wichtige Basis für den modernen Spiel-Diskurs, nicht zuletzt auch in der Pädagogik. Doch bevor wir uns den einzelnen Gesichtspunkten der Spielbedeutung widmen, sollten wir uns doch noch etwas genauer mit einem anderen Aspekt des Spielbegriffs befassen.

2.2 Zum Wesen des Spiels

Wir befinden uns in einem Stadtbuss, der gerade von A nach B fährt. Ein circa 8-10 Monate altes Kind sitzt aufrecht im Wagen. Die Frau neben ihm scheint durch ihr Smartphone abgelenkt zu sein, doch die Aufmerksamkeit des Kindes ist voll und ganz auf den Gegenstand in seiner Hand gerichtet. Darin hält es ein zerknülltes weißes Etwas. Das Kind raschelt damit, zerpfückt es und nimmt es ab und zu in den Mund. Schließlich schüttelt es den Gegenstand unter lautem Juchzen und Lachen durch die Luft, bis ein Stückchen davon zu Boden fällt. Das Kind schaut ihm nach, mit geöffnetem Mund und noch weiter geöffneten Augen. Es beugt sich ganz weit nach vorne aus dem Wagen, den übrigen weißen Gegenstand mit der einen Hand immer noch fest im Griff. Wäre es nicht angeschnallt, würde es sicher einen Weg aus dem Wagen finden, hin zum Fokus seiner Aufmerksamkeit, zum Ort des Geschehens – zum Fußboden des Stadtbusses – dem wei-

ßen Ding hinterher, das da gerade so faszinierend leicht wie eine Feder zwischen den vielen Füßen gelandet ist.

Was tut das Kind in der Beschreibung? Welche Erfahrungen macht es gerade? Wir könnten darauf antworten: Es erkundet einen Gegenstand, der aussieht wie Papier und macht Erfahrungen mit dessen Eigenschaften, wie Beschaffenheit, Konsistenz, Geschmack und Geruch. Wir könnten aber auch einfach sagen: Das Kind spielt.

2.2.1 Exploration und Spiel

Kann man Erkundungsverhalten und Spielverhalten überhaupt von einander abgrenzen? In der Literatur gibt es Hinweise auf Parallelen zwischen Exploration und Spiel. Der enge Zusammenhang zwischen kindlichem Erkundungs- und Spielverhalten wurde schon 1973 von der Entwicklungspsychologin Susanna Millar festgestellt. Sie beruft sich dabei allerdings auf Untersuchungen russischer Verhaltensforscher, die sich damals mit dem „ursprünglichen Orientierungsreflex“⁶ beim Menschen und bei hoch organisierten Tieren beschäftigten. Dieser Reflex ist zum Beispiel eng verknüpft mit dem „Neugierverhalten“ und dem „generellen Neuigkeitsbedürfnis des kindlichen Organismus“. Die russischen Forscher führten anhand ihrer Untersuchungen also beides, Spiel- und Explorationsverhalten, auf einen Reflex zurück, der zunächst bei höher entwickelten Tieren festgestellt wurde. Amerikanische Forscher untersuchten davon ausgehend später das Explorationsverhalten junger Kinder (vgl. Flitner, 2009, 50 f.).

In der modernen Kindheitspädagogik erklärt Margit Franz die Neugierde zum „Motor für das kindliche Spielen“ und beruft sich damit auf die Erkenntnisse aus der klassischen Verhaltensforschung. Der Logik der Evolutionstheorie folgend, hat sich das Spielverhalten dadurch entwickelt, dass Mensch und Tier einen bestimmten naturgegebenen Nutzen davon haben, dass sie spielen, denn sonst hätte sich die Fähigkeit zum Spielen nicht weiter ausbilden können (vgl. Franz, 2016, 19).

Aus den anfänglichen Untersuchungen der Entwicklungsbiologie lässt sich bis heute festhalten, dass Spielen und Explorieren offensichtlich eng zusammen gehören. Die beiden Tätigkeiten haben im Kern etwas gemeinsam, eine gewisse intrinsische Motivation, die aus sich selbst heraus begründet ist und nicht extrinsisch, von außen erzeugt.⁷ Dazu

⁶Nach Pawlow (1972) „Forschungsreflex“ oder „Was-ist-das?“-Reflex. (vgl. Flitner, 2009, 50)

⁷Die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation gehen auf Maslow, A. H. Zurück, der in seinem Werk *Motivation and Personality* (1954) beides von einander abhob.

heißt es noch einmal genauer bei Flitner (2009, 51): „Spielen und Explorieren gehören offensichtlich eng zusammen, beides sind aus sich selbst heraus motivierte Aktivitäten.“

Auch wenn der zuletzt angeführte Fakt die Verbindung von Exploration und Spiel aufzeigt, so gibt es doch ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal der beiden Phänomene. In einer empirischen Versuchsreihe von Corinne Hutt (1966) konnten Spielen und Erkundungsverhalten durch eine graphische Darstellung erfolgreich voneinander abgegrenzt werden. Die Kurve des Explorierens und die Kurve des Spielens nehmen einen jeweils sehr charakteristischen Verlauf, der unterschiedlichen Phasen erkennen lässt. Es stellte sich bei Hutt's empirischen Untersuchungen nämlich heraus, dass bei neuen Gegenständen in ungewohnten Situationen zunächst eine explorative Phase eintritt, deren Kurve einen raschen steilen Anstieg nimmt, dann aber langsam abfällt, sobald der Gegenstand erkundet ist. Das langsame Abfallen der Kurve beschreibt die anschließende Phase des Spielens, dessen Kurvenverlauf flacher, jedoch stetiger und langsamer ansteigend ist (vgl. Flitner, 2009, 52 f.), (vgl. Franz, 2016, 29).

Aus diesem Grunde bezeichnet Franz (2014, 28) die Exploration als „Vorläufer des Spiels“. Der Übergang zwischen beiden Phasen gestaltet sich jedoch fließend, so dass man nicht genau festlegen kann, wo die Exploration aufhört und wo das Spiel beginnt. Als Spielvorläufer sind demnach Tätigkeiten zu beschreiben, die ans Spielen erinnern. Bereits als Säugling, im Alter von 4 Monaten, beginnt der Mensch zu explorieren. Das bedeutet getrieben von seiner Neugier und seinem natürlichen Forscherdrang entdeckt und erkundet er zum Beispiel ein Stück Papier mit allen Sinnen. Er beschnuppert es dazu, nimmt es in den Mund, betastet es, dreht es, schüttelt es, zerpflückt es und wirft damit. Dies alles sind spielerisch anmutende Handlungen, die aber letzten Endes dem Erkenntnisgewinn dienen.

Gerd E. Schäfer (2014) benutzt daher den Begriff „Aisthesis“ um die Vorläufer des Spielens, die ersten spielerisch anmutenden Handlungen und Gedankenspiele, zu beschreiben. Aisthesis bedeutet „mit den Sinnen wahrnehmen“. [...] Aisthetik ist die Ordnung der Wirklichkeit mit sinnlichen Mitteln“ (Schäfer, 2014, 135). Darüber hinaus ist Schäfer der Auffassung, dass ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung uns von Anfang an im Säuglingsalter begleiten, denn bevor wir zum symbolischen und abstrakten Denken fähig werden, erleben wir die Welt „körperlich, sinnlich, szenisch, bildhaft“. Damit ist die früheste Form der Wahrnehmung – ästhetische Erfahrung – der „Ausgangspunkt

aller Erfahrungen, die man neu macht“, die „Grundform des Erkennens“, bei der man die Welt „mit den Sinnen wahrnehmen, ordnen [und] erkennen [und] mit diesen Ordnungsformen spielen“ kann (Schäfer, 2014, 145).

An dieser Stelle sei vermerkt, dass ein weitreichender Zusammenhang zwischen Exploration, Spielen und Erkenntnis besteht. Hier deutet sich auch schon eine tiefgreifende natürliche Verbindung von Spielen und Lernen an. Ob das heute in der Pädagogik auch so gesehen wird, damit beschäftigen wir uns an anderer Stelle. Zuvor aber noch eine genauere Betrachtungen des Spielbegriffs im Konkreten.

2.2.2 „Echtes Spiel“

„Spiel lässt sich nicht leicht erklären, denn allzu facettenreich sind seine Dynamiken, Prozesse, Strukturen, Funktionen und Erscheinungsformen“ (Mogel, 2008, 8).

Man könnte behaupten, jeder der gefragt werde, was Spiel sei, wisse ganz genau worum es sich handelt, denn wir verknüpfen alle unsere persönlichen inneren Bilder und Gefühle, unser Wissen und unsere Erfahrungen mit dem Denotat. Aber es in Kategorien zu fassen, gelingt uns deshalb noch lange nicht! Das Wesen des Spiels in die starre Form der Sprache zu zwängen, ist nicht leicht. Viele haben es versucht und es gibt in der Literatur unzählige Definitionsansätze z.B. bei (Hauser, 2013, 11-33) bei (Mogel, 2008, 2-23) bei (Hüther/Quarch, 2016, 21 ff., 41 ff., 118 ff.) bei (Franz, 2016, 10-18) oder bei (Weltzien et al., 2013, 6 ff.), um nur einige zu nennen.

Ein echtes Merkmal von Spiel scheint also seine Komplexität zu sein, die auch an anderen Stellen in der Literatur immer wieder hervorgehoben wird (z.B. Franz, 2016, 12-13).

Zusammenfassend lässt sich bis hierher aber bereits aussagen: Echtes Spiel unterliegt, ebenso wie Exploration, einer intrinsischen Motivation, die von innen heraus geschieht und nicht extrinsisch, durch äußere Antriebe, hervorgerufen werden kann (vgl. Hauser, 2013, 22 f.). Für Huizinga beispielsweise macht den Kern des Spielens nicht irgend ein äußerer Zweck oder Nutzen aus, der bei anderen Definitionen oft in einer „biologischen Zweckmäßigkeit“ gesucht wird. Der holländische Wissenschaftler betrachtet Spielen eher als eigenständige Kategorie, die intuitiv erkannt werden kann, ganz unabhängig von Kultur, Biologie und sogar Logik, denn dadurch lässt sich das Wesen des Spiels nicht vollständig erfassen (vgl. Holze/Verständig, 2014, 135).

Bei seiner psychologischen Betrachtung des kindlichen Spiels ist der Universitätsprofessor Dr. Hans Mogel dennoch auf „Einige Hauptmerkmale echten Spielens“ gestoßen. Er geht ebenfalls vom *Selbstzweck* des Spielens aus, wonach jeder außerhalb liegende Nutzen entfällt. Das Spiel und die damit verbundenen Handlungen tragen ihren Sinn und Zweck allein in sich selbst (Mogel, 2008, 5).

Hauser (2013, 20 f.) und Franz (2016, 14 f.) würden hierbei von der sogenannten „Unvollständigen Funktionalität“ als Spielmerkmal sprechen. Damit ist gemeint, dass das echte Spiel nicht für etwas nützlich sein muss. Es ist zwar völlig frei von äußeren Zwängen, aber niemals „zwecklos“!

In einem zweiten Punkt geht Mogel auf den *Wirklichkeitsbezug* des „reinen Spiels“ ein, indem er, wie auch die moderne Spieltheorie, von einer „echten Wirklichkeit“ ausgeht, die im Spiel erzeugt wird. Das bedeutet, dass die Spielwirklichkeit für das Kind ungleich weniger wirklich ist als die außerhalb des Spiels liegende Wirklichkeit. Die Spielwirklichkeit gehört also zum eigenen Erfahrungsschatz und damit zum eigentlichen Sinn des Spiels (Mogel, 2008, 5). Damit bezieht sich Mogel indirekt auf die Spieltheorie. Nach Huizinga (1987) sind Spielräume nämlich nichts anderes als „zeitweilige Welten innerhalb der gewöhnlichen Welt“, eigenständige in sich abgeschlossene Wirklichkeiten also, die in die „unvollkommene Welt“ und in das „verworrene Leben“ eine „zeitweilige, begrenzte Vollkommenheit“ bringen (e.d., 18 f.). Des Weiteren geht er von einer „besonderen Welt des Spiels aus“, die zum Beispiel zur „zeitweiligen Aufhebung des gewohnten Gesellschaftslebens“ führt. Der einzige Unterschied ist hierbei, dass Huizinga sich nicht auf das Kinderspiel bezieht, sondern auf „im Kult verankerte Spiele der Naturvölker“ (e.d., 21 f.), (vgl. Schäfer/Thompson, 2014, 16 f.).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der *Zeitbezug* spielerischer Handlungen. Im echten Spiel ist die gesamte Aufmerksamkeit auf die Gegenwart ausgerichtet. Die Spielenden verweilen im Augenblick und vergessen buchstäblich die Zeit. Zukunft, Vergangenheit und Gegenwart verschmelzen durch die Spielrealität miteinander und bilden dabei ein Ganzes. Das Spielgeschehen selbst, in welches Vergangenes und Zukünftiges mit eingebettet sein kann, findet im Hier-und-Jetzt statt und ist damit ganz gegenwärtig, aber nicht zwangsläufig gegenwartsbezogen (vgl. Mogel, 2008, 7). Wenn Kinder zum Beispiel „Mutter, Vater und Kind“ spielen, nehmen sie ein Ereignis vorweg, das eigentlich in der Zukunft liegt – ihr eigenes Erwachsenensein. Hüther und Quarch (2016, 123) bezeichnen diese Art des Spiels deshalb als „Nachahmung und »Vorahmung« zugleich“.

Und bei Franz (2016, 15) oder bei Hauser (2013, 21) finden wir dazu die Bezeichnung des „So-tun-als-ob“, als ein weiteres Merkmal des Wesens von Spiel.

An diesem Punkt drängt sich natürlich längst die Frage danach auf, welches die Merkmale „unechten Spiels“ sind, wenn tatsächlich Merkmale echten Spiels existieren. Ist es überhaupt möglich, „unecht“ zu spielen, oder ist gar jedes Spiel echt? An dieser Stelle können wir den spieltheoretischen Diskurs aber auch vorerst verlassen und die Beantwortung all dieser Fragen der Rhetorik und den Gedankenspielen eines jeden Einzelnen überlassen.

3 Bild vom Kind

Im Mittelpunkt steht das Kind. Um zur ureigenen Bedeutung des Spiels für das Kind und damit zur besonderen Bedeutung des kindlichen Freispiels zu gelangen, müssen wir uns zunächst mit dem Bild vom Kind beschäftigen. Wer ist dieses „Kind“, um dessen Spiel es im Folgenden hier gehen soll?

Auch der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Prof. Dr. Michael Sebastian Honig stellt sich, in seinem Grundlagenwerk der Kindheitspädagogik, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, die Frage: was sind Kinder? In seinem Text *Theorien zur Kindheit* geht er dabei von einer Vielzahl historischer und moderner „Ideen, Modelle [und] Begriffe“ aus, „die versuchen Kinder und Kindheit als soziale Tatsache und als Erziehungsaufgabe zu begreifen bzw. zu entwerfen“ (Honig, S. 12-14). Aber letztendlich seien dies alles nur „Konstrukte“, welche zwar nach dem Kind fragen, „aber ehe sie danach fragen können, müssen sie sich mit Diskursen, Geschichten, Vorstellungen, Bildern und Begriffen vom Kind auseinandersetzen“ (e.d., S. 12). Beim Bild vom Kind als „Konstrukt“ handelt es sich um eine konstruktivistische Sicht. Honig, als ein Vertreter der sozial-konstruktivistischen Theorien der Kindheit, beschreibt traditionelle Vorstellungen von Kindern und Kindheit im Wandel, wie soziale Wirklichkeiten und einzelne soziale Phänomene konstruiert wurden und werden. Es sind nichts anderes als kollektive Konstruktionen von Welt. Im Mittelalter zum Beispiel wurden Kinder als „kleine Erwachsene“ angesehen, was sie aber nicht sind.

Nach dem modernen kindheitspädagogischen Paradigma handelt es sich bei der Kindheit um einen Lebensabschnitt mit eigenständiger Daseinsberechtigung, dem ein

Eigenwert beigemessen werden muss. Kinder sind eben nicht nur kleine unvollständige Erwachsene, sondern vollwertige Menschen in einer als „Kindheit“ bezeichneten Daseinsphase! Diese Sichtweise ist auch im Gesetz verankert, denn laut Paragraph 1 unseres Bürgerlichen Gesetzbuches beginnt die Rechtsfähigkeit eines Menschen „mit der Vollendung der Geburt“. Das heißt, jedes Kind ist von Geburt an Träger von Rechten (Menschenrechten, Kinderrechten etc.) und wird als eigenständiger Mensch angesehen. Kindheit gilt somit als eigenständige Lebensphase und Spiel ist ein besonderes Merkmal der Kindheit (vgl. Franz, 2016, 73 ff.).

In diesem Sinne schreibt Schäfer (2014) über eine eigene „Spielkultur der Kinder in der frühen Kindheit“ (e.d. 210 ff.). Seine Hauptthese ist dabei, dass es eine solche Kultur durchaus geben könne, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt seien, womit er den wissenschaftlichen Beweis in Form eines Gedankenspiels anstellt. Auf Schäfers gesamte Betrachtung der kindlichen Spielkultur können wir an dieser Stelle jedoch nicht detailliert eingehen. Vielleicht nur soviel dazu:

„Eine Kultur der Kinder wirkt wie ein Schmelztiegel, in dem kindliche Weltansichten, der Reichtum der Ideen der anderen Kinder und die Möglichkeit, welche die Erwachsenen der kindlichen Welterfahrung eröffnen, zu einem neuen, gleichermaßen individuell und sozial geprägten Erfahrungsmuster legiert werden“. (Schäfer, 2014, 210)

Genauer setzt sich Schäfers Theorie mit den „Gedanken-Spielen“ auseinander, die er als „Form frühkindlicher Kinderkultur“ bezeichnet. Ihre Grundlage sind Sprache, „Ko-Konstruktion“⁸ und Spiel. Die Gedanken-Spiele werden nach Schäfers Theorie um ihrer selbst willen gespielt (*Selbstzweck*), wobei es um die Freude am gegenwärtigen Denken gehe (*Gegenwartsbezug*), und nicht um „Lernerfolge, die für eine unbestimmte Zukunft vorbereiten“ (Schäfer, 2014, 214.)

3.1 Das Kind als „Akteur“

Kinder sind „kompetent von Anfang an“ (Franz, 2016, 49). Das Bild vom kompetenten Kind spielt auch eine tragende Rolle im Leitbild der Reggio-Pädagogik, worauf in Punkt 5 dieser Arbeit noch genauer eingegangen werden soll. Und nach dem konstruktivistischen Entwicklungsmodell ist der Säugling von Geburt an kompetent und in einem ständigen aktiven Austausch mit seiner Umwelt begriffen (vgl. Dornes, 2001, 34 ff.). Der Mensch ist also von Anfang an „Akteur und Konstrukteur“ seiner eigenen Entwick-

⁸Ko-Konstruktion meint: „gemeinsame Konstruktionen von Welt durch gemeinsam geteilte Erfahrungen“ (vgl. Franz, 2016, 51).

lung und verarbeitet schon im Säuglingsalter ästhetische Eindrücke von der Welt, wenn auch noch nicht sofort auf kognitiver Ebene, so entstehen doch mit der Zeit komplexe individuelle Konstruktionen von Welt.

Die Bezeichnung des Kindes als „Akteur“ kommt deshalb in der modernen Kindheitspädagogik häufig vor und lässt sich auf Piaget (1975) und dessen Studien zur kognitiven Entwicklung zurückführen. Das kindliche Spiel ist bei Piaget „die zentrale Form der Weltaneignung“ (Weltzin et al., 2013, 8). Sein Ansatz in der Entwicklungspsychologie besagt, dass „Wissen und Handlungskompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aktiv konstruiert werden“ (Franz, 2016, 51). Spiel ist dabei als ein wechselseitiges Anpassen der Außenwelt (Akkomodation) und Anpassung des eigenen Verhaltens an die Außenwelt (Assimilation) zu begreifen.

Bei Laewen/Andres (2002, 50) heißt es dazu, dass Kinder von Geburt an zur geistigen Konstruktion von Welt fähig sind. Prozesse früher Weltaneignung von Kindern sind dabei „autopoietischer Natur“ und beruhen auf der Selbsttätigkeit des Kindes (e.d. 52). Weiterhin schreibt Laewen vom „konstruierten Kind“, und meint damit, dass Kinder die Welt in einer besonderen Weise annehmen:

„Sie nehmen sie nicht in sich hinein, indem sie sie nach innen abbilden, sondern indem sie eine zweite Ebene der Realität in sich selbst errichten: Aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Welt konstruieren sie eine eigene innere Welt in ihren Köpfen und Körpern“ (e.d., 2002, 53).

Kinder sind also Akteure ihrer Entwicklung und bringen durch Autopoiese⁹ ihre Kompetenzen und Potenziale zur Entfaltung. Sie können sich dabei nur aus sich selbst heraus entwickeln und entfalten. Im Laufe des autopoietischen Selbstbildungsprozesses entsteht auch die „Spielkompetenz“ des Kindes (vgl. Franz, 2016, 49-50). Kommen wir zum Schluss noch einmal auf Honigs Theorie zurück, der dazu passend die „Entdeckung der Kinder als Akteure und Produzenten ihrer Entwicklung“ beschreibt und außerdem erwähnt: „Kinder sind also keine passiven Rezipienten der Erwachsenenkultur, Objekte der Erziehung, sondern Akteure“ (e.d, S.6). Ebenso wie Kindheit als besondere Lebensphase der Aneignung von Welt gesehen wird, gehört auch das Kinderspiel zum Menschsein dazu.

Pohl (2014, 46) sieht das Kind deshalb als schaffenden, unermüdlich tätigen und gestaltenden Menschen an, sofern man es bei normalen Alltagsverrichtungen „mittun“ lässt, denn „Kind sein heißt tätig sein“. Damit wird das Kind automatisch zum „Gestalter sei-

⁹abgeleitet von altgriechisch. „autopoiesis“

ner Welt“ und zum „Baumeister“, „Handwerker“, „Künstler“, „Koch“ oder sogar zum „Zauberer“. Für Pohl sind Kinder „omnipotent“ (e.d., S. 45). Das heißt, sie tragen vielfältige Potenziale und Entfaltungsmöglichkeiten in sich, die sich spielend entfalten können, wenn sie zum Beispiel mit kochen, putzen, reparieren, pflanzen oder ernten dürfen. Kinder sind in den ersten Jahren ihres Lebens „Nachahmer“ dessen, was Erwachsene tun und was für sie selbst nachvollziehbar und sinnvoll erscheint. Arbeit und Spiel (oder Spiel und Ernst) sind für Kinder bis zu einem bestimmten Alter dabei noch ein und das Selbe (e.d., S. 46).

Huizinga bringt es (1987, 27) hierbei auf den Punkt, wenn er zum „Heiligen Ernst im Spiel“ schreibt: „Von Anfang an stand es fest: Alles Spiel, das des Kindes wie das des Erwachsenen, kann im vollsten Ernst verrichtet werden“.

3.2 Die ureigene Bedeutung des Spiels für das Kind

Pohl (2007, 4) fand bei ihrer therapeutischen Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen heraus, dass das Spielen zu den „ureigenen Bedürfnissen“ der Kinder zählt. Wenn dieses Bedürfnis nicht erfüllt werde, würden die Kinder krank.

Machen wir uns nun auf die Suche nach dem Phänomen der ureigenen Bedeutung des kindlichen Spiels, dem Motor der Spielentwicklung und der Spieltätigkeit des Kindes. Doch was ist damit gemeint? Und warum ist es so wichtig der Spur dieser Bedeutung nachzugehen? Fakt ist zunächst:

Die Spieltätigkeit allgemein ist, besonders für den in den ersten Jahren seiner Entwicklung befindlichen Menschen, etwas ganz Essenzielles. Schon Fröbel wusste deshalb für die Nachwelt festzuhalten, Spielen sei die „höchste Stufe der Kindesentwicklung“ (zitiert nach Weltzien et al., 2013, 20). Und der Pädagoge Armin Krenz nannte das Spielen noch vor zehn Jahren als „Arbeit der Kinder“ (2007, 70). So auch der Psychologe Hans Mogel (2008, 155), der Spiel als „Motor der kindlichen Entwicklung“ bezeichnete. Diese Beispiele belegen letztendlich nur eins – Es gibt nicht die eine ureigene Bedeutung des Spiels für das Kind! Jeder Erklärungsansatz in der Fachliteratur ist nur ein Zugang zum Wesen dieser Bedeutung. Eine Auffassung Mogels zur *Psychologie des Kinderspiels* ist deshalb an dieser Stelle besonders interessant. In seinem Vorwort zur ersten Auflage des genannten gleichnamigen Werkes schrieb er 1991:

„...die Versuche, das Kinderspiel zu erklären sind vielschichtig. Keiner dieser Versuche kann für sich beanspruchen, der einzig zutreffende Ansatz zu sein. Eigentlich ist das Kinderspiel nach wie vor ein faszinierendes Rätsel. Kaum meint man die Lösung zu haben, schon tun sich neue Abgründe der Unwissenheit auf.“ (Mogel, 2008, XI)

An anderer Stelle hält er dort fest, das kindliche Spiel lebe aus sich selbst heraus und sei nur von dort aus zu begreifen (Mogel, 2008, XI).

Eines beweisen die oben zitierten Thesen zusätzlich noch, nämlich, dass es außer Frage steht, dass das kindliche Spiel bedeutsam ist. Es ist sogar so bedeutsam, dass Spielen als Kinderrecht in der gesetzlichen Grundlage verankert ist. Kinder haben, mit Artikel 32 der UN-Kinderrechtskonvention, ein „Recht auf Freizeit und Erholung im Spiel“ (zitiert nach Franz, 2016, 73 f.).

Aus diesem Grunde sollen im Folgenden zwei wissenschaftliche Zugänge genauer unter die Lupe genommen werden, um dem Wesen der ureigenen Bedeutung des kindlichen Spiels doch etwas näher zu kommen.

3.2.1 Der psychologische Sinn des Kinderspiels

Aus psychologischer Sicht, wird dem kindlichen Spiel eine besondere Bedeutung beigemessen: Spiel ist demnach Ausdruck des psychischen Geschehens.

Mogel (2008) ist der Meinung, dass man vor allem der „psychologischen Seite der Spieltätigkeit des Kindes“ mehr Aufmerksamkeit schenken sollte! Das eigentliche Wesen des Spiels liegt für ihn ins Besondere im „individuellen Spiel des Kindes“ verborgen, in dessen „psychischer Dynamik des Gestaltens“. Dieser Sinn äußere sich allein im „intensiven Erleben der eigenen Spieltätigkeit“ des Kindes (e. d., S. 5).

Der psychologische Sinn des individuellen Spiels des Kindes ist nach Mogel, von außen betrachtet, nicht so leicht festzustellen. Demzufolge erweisen sich Deutungsversuche oft als unzutreffend. Aber eins lässt sich, nicht nur nach Mogels Theorie, zur Funktion des (echten) Spiels verallgemeinernd festhalten, nämlich dass das Spiel, insbesondere das Spiel des Kindes, eine psychohygienische Funktion besitzt. Hüther und Quarch (2016) schreiben dazu sinngemäß, es zeige sich etwas im Spiel des Kindes¹⁰ es komme etwas Verborgenes ans Licht, in dem, was durch das Spiel zu Tage trete (e.d. 123).

Ab dem dritten Lebensjahr ist der Mensch theoretisch dazu in der Lage, „ausdifferenzierte Symbol- und Rollenspiele“ zu vollziehen, welche der Bewältigung „spezifischer Probleme und allgemeiner Entwicklungs- und Beziehungsthematiken“ – sprich

¹⁰Hüther/Quarch benutzen dazu das Beispiels des Spiels des Kindes mit einer Puppe.

der Psychohygiene – dienen (vgl. Weltzien et al., 2013, 17). Mogel stellt dieses Phänomen so dar, dass durch „interne psychische Regulationen“ der „adaptive Wirklichkeitsbezug“ des Kindes im Spiel gefördert werde (e.d., 2008, S.6). Diese Aussage bezieht sich eventuell auf Piagets sozial-konstruktivistische Theorie und meint, dass das Kind sich durch das Spiel seine Umwelt konstruiert, indem es den eigenen inneren Wirklichkeitsbezug adaptiert.

Flitner (2009, 79 f.) beschreibt ebenfalls die „seelische Funktionen [...], die das Spiel in tiefenpsychologischer Sicht auszuüben vermag“ und benutzt in diesem Zusammenhang die Bezeichnung vom „spielenden Zurechtrücken der Welt“.

Indem wir (wie bei Hüther/Quarch, 2016, 119 ff.) das Beispiel „Puppenspiel“ aufgreifen, können wir zumindest zu dem Schluss gelangen, dass ein Gegenstandsbezug vorherrschend ist, wenn man sich vorstellt, wie ein etwa vierjähriges Kind mit seiner Puppe spielt. Es entsteht ein Bezug zwischen Puppe und Kind, und zu dem »Ich« des Kindes gesellt sich, zumindest für die Spieldauer, ein imaginäres »Du«. Was der Beobachter dieser Spielsituation damit macht, ist seine Sache. Was wirklich passiert, ist allein Sache des Kindes und seiner Beziehung zum Anderen, zum imaginären Charakter der Puppe. Denn das echte kindliche Spiel ist allein aus sich selbst heraus lebendig. Es ist auf das Kind selbst bezogen und nach Mogel eben wirklich nur von dort aus zu begreifen (vgl. e.d., 2008, 5).

Psychologische Deutungsansätze des kindlichen Spiels gibt es dennoch, zum Beispiel bei Flitner (2009), der der Meinung ist, dass Kinder „Themen aus dem sozialen und geschlechtlichen Leben“ nachspielen würden, mit denen sie sich natürlicherweise beschäftigen. Weiter schreibt Flitner an dieser Stelle, Kinder würden „zum Aufbau ihres Selbstbewusstseins“ spielen und sich spielend befreien aus der „kindlichen Abhängigkeit und Schwäche“. Darüber hinaus zeige sich in ihrem Spiel die verborgene Welt ihrer Eindrücke, Gefühle und Wünsche (vgl. e.d. S.79 f.).

Da dieser psychologische Sinn des Kinderspiels nun unumstritten existiert und da er den Diskurs seit den Anfängen der Entwicklungspsychologie maßgeblich mitbestimmt, wird das Spiel auch in der Kinderpsychotherapie angewendet. Die Interventionsmöglichkeiten der Spieltherapie, und andere wesentliche Aspekte daraus, können dabei auch für die pädagogische Praxis in Kindereinrichtungen von Bedeutung sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, 52 ff.).

3.2.2 Zum Nutzen des Kinderspiels

Wie bei Franz (2016, 19) in ähnlicher Form schon erwähnt, gehen einige Forscher davon aus, dass das Spiel einen universellen Nutzen für alle Spielenden habe, egal ob Mensch oder Tier, ob Kind oder Erwachsener. Dieser Nutzen kann natürlich nicht von außen oktroyiert werden, da wir ja bereits herausgefunden haben, dass echtes Spiel nicht extrinsischer Natur ist. Vielmehr muss es etwas sein, was dazu geführt hat, dass das Spiel sich als Verhaltensweise evolutionär durchgesetzt hat. Je näher eine Tierart phylogenetisch betrachtet mit uns Menschen verwandt ist, desto ähnlicher ist ihr Spiel dem unsrigen.

In der Spieltheorie nach Hauser (2013, 45) finden wir etwas über den evolutionären Charakter der Spielfähigkeit, die zum Vorteil für die stammesgeschichtliche Entwicklung wurde. Die Theorie besagt, dass einige Entwicklungsbereiche durch Spiel begünstigt wurden, wenn es zum Beispiel darum ging ein umfassendes Repertoire an Fertigkeiten zu erproben und sich diese anzueignen. Hauser schildert dafür das Beispiel früher Überlebenstechniken, wie das Benutzen bestimmter Werkzeuge. Der „biologische Nutzen“ des Spiels ist also ein übergeordneter evolutionärer Vorteil, der sich im Laufe der Stammesgeschichte von selbst auf natürlichem Wege herausgestellt hat.

Diese Betrachtungen zum Nutzen des Spiels erinnern an die Funktionstheorien der frühen Psychologie, welche bei Flitner (2009, 19 ff.) zusammengefasst werden. In seiner historischen Betrachtung geht er auf die empirisch arbeitende Psychologie ein, die am Ende des 19. Jahrhunderts ihren Ursprung nahm. Man war damals der Auffassung, das Spiel sein ein „Naturtrieb“, der bei allen höher entwickelten Arten vorkomme. Nur konnte man damals schon diesem „Spieltrieb“ keinen bestimmten eindeutig erkennbaren Nutzen zuordnen, wie etwa zur Nahrungssorge oder Fortpflanzung. Erst seit der pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts wird das Spiel mehr als Ausdruck der „schöpferischen Kräfte“ des Kindes verstanden. Frühere Spieltheorien stellen vielfache Versuche an, „die reichen Erscheinungen des Spiels“ bestimmten biologischen oder psychischen Funktionen zuzuordnen. Diese Versuche, die „Fülle der Spielphänomene“ zu erfassen, betrachtet die moderne Spieltheorie jedoch als „einseitig“ (Flitner, 2009, 23). Auch durch Huizinga (1987,14) wissen wir ja nun bereits, dass das Spiel nicht zwangsläufig einem bestimmten Nutzen zugeordnet werden muss, sondern dass es seine eigene Kategorie bildet.

Diese Tatsache begründet den Eigenwert des kindlichen Spiels, den Schäfer (2014, 214) wie folgt beschreibt:

„Außerhalb des Rahmens von Nützlichkeit und Realitätskontrolle schaffen sich [...] Kinder einen Spielraum des Denkens, der ihnen dann aber doch nützlich wird, indem für die Kinder sinnvolle Zusammenhänge geschaffen werden. Dieses Spiel ist nicht spielerisch, sondern ernst. Es ist auch nicht unsinnig, wie es von Erwachsenen manchmal eingeschätzt wird, sondern erzeugt Sinn. Es steht nicht im Gegensatz zum rational logischen Denken, sondern bildet seine Grundlage.“

Dennoch wird in der Praxis häufig versucht, das kindliche Spiel mit einem von außen auferlegten Nutzen zu verbinden. Es wird als „Mittel zum Zweck“ benutzt, um bestimmte Ziele zu erreichen (Pohl, 2014, 3). Damit bekommt der Spielbegriff, wie wir ihn bis hierher betrachtet haben, eine neue Dimension. Es stellt sich die Frage, ob spieltheoretische und pädagogische Betrachtungen immer miteinander konform gehen.

3.3 Die Bedeutung des Freispiels für das Kind

Der Freiheitsgedanke spielt bei eingängigen Spielbetrachtungen eine wesentliche Rolle. Für Huizinga (1987, 16) ist er das erste Hauptkennzeichen des Spiels überhaupt. Alles, was als Spiel bezeichnet werden kann, ist vor allem freies Handeln! Befohlenen Spiel, ist kein echtes Spiel mehr.

Der Begriff „Freispiel“ ist demnach von der Semantik her eine Dopplung in der Benennung, eine Tautologie, denn die reine, echte Spieltätigkeit geschieht ja aus spieltheoretischer Sicht schon freiwillig. Vielleicht lassen sich im Folgenden alternative Begriffe dafür finden, die sich aus den wissenschaftlichen Beschreibungen ergeben. Franz schlägt zum Beispiel „Spielzeit“ oder „selbstbestimmtes Spielen“ vor, da sie den Begriff „Freispiel“ für nicht mehr zeitgemäß hält (vgl. e.d., 2016, 18). Soviel zunächst zur kurzen Begriffsklärung vorweg, bevor wir uns nun der Bedeutung des Freispiels widmen.

Von hervorgehobenem Interesse ist nach wie vor die Frage danach, worin die besondere Bedeutung des freien Spiels aus pädagogischer Sicht begründet liegt. Eine Antwort finden wir zum Beispiel bei Weltzin (et al., 2013, 20), wo es heißt, dem „selbstständigen Spiel“ werde zu wenig Beachtung als Bildungs- und Lerngelegenheit geschenkt. An anderer Stelle der vorliegenden Arbeit, wenn es um den Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen geht, ist es sicher noch interessanter, diese These zu betrachten. Zunächst einmal sollte hier erwähnt werden, dass es im deutschen Bildungssystem nach wie vor eine Debatte um Spielformen gibt, die keiner methodisch, didaktischen Anleitung bedürfen, sondern sich aus dem Kind heraus entwickeln. Im bayrischen

Bildungsplan jedoch möchte man unbedingt die „Qualität der Freispielprozesse“ durch „gezielte Unterstützungsmaßnahmen“ verbessern (Renz-Polster, 2016, 90).

Ist das unterstützte Spiel denn überhaupt noch freies Spiel? Darüber ließe sich streiten. Schuld an dieser Forderung ist die Pisa-Krise und die damit zusammenhängende Umstrukturierung innerhalb der Elementarpädagogik in den frühen 2000er Jahren. Angeregt durch Interessenvertreter der deutschen Unternehmerverbände sollte das freie Spiel so weit es geht aus dem Alltag der Kinder verbannt werden, da das „tägliche Erleben strukturierter Situationen“ als wesentlicher angesehen wurde (Renz-Polster, 2016, 90). Die Elementarpädagogik wurde also dazu auserkoren, oder mit dafür verantwortlich gemacht, dass aus den pädagogisch unterstützten Kleinsten bald schlaue Große und später Leistungsträger der Gesellschaft werden sollten.

Der Wert des selbstständigen Spiels für die kindliche Anlagenentwicklung und Potenzialentfaltung wurde deshalb sehr lange Zeit negiert, was aus der jüngsten Spielliteratur hervorgeht. So schrieb Pohl zum Beispiel, noch vor zwei Jahren, das freie Spiel finde immer seltener statt und werde unterbewertet. Darüber hinaus hat sie erkannt, dass Kinder ihrer Kindheit beraubt werden, wenn man ihnen den Freiraum zum Spielen nimmt (Pohl, 2014, S.2-3, 187-188). Astrid Lindgren wusste dabei schon vor einem halben Jahrhundert: „Kinder sollten mehr spielen [...] Denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist, dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später sein Leben lang schöpfen kann.“¹¹

Ausgelöst durch die „Pisa-Hysterie“ werden Kinder jedoch vieler ihrer (Spiel-)Möglichkeiten beraubt, und damit ihres eigenen Entwicklungsraumes, auf den sie eigentlich ein Recht haben! Der UN-Kinderrechtsausschuss hat nämlich mit dem Recht auf Spiel zusätzlich beschlossen, dass das kindliche Spiel freiwillig und eigenständig ausgeübt und nicht durch Erwachsene angeregt und gelenkt werden solle (vgl. Franz, 2016, 74).

Durch den „Förderwahn“, den permanenten Zeitdruck frühkindlicher intellektueller Förderung, die noch nicht mal die gewünschten Ergebnisse erbringt, und durch von außen gesetzte Ziele für die späteren Schulleistungen, bleibt Kindern oft zu wenig Spielraum, um Erfahrungen aus erster Hand sammeln zu können und um die eigenen Wahrnehmungs- und Wirkungsmöglichkeiten erfahren zu können. Ihnen bleibt keine Zeit mehr, ihre ureigenen Bedürfnisse durch die Spieltätigkeit zu verarbeiten.

¹¹Quelle: Internetseite vom „Kinder-Haus Astrid Lindgren“/ Familienzentrum NRW

Weltverständnis, Wirklichkeitserfassung und Ereignisverarbeitung sind, laut Pohl, vor allem im freien Spiel möglich. Und was Kinder eigentlich brauchen, sind Dinge wie „Zeit, Muße, andere Kinder zum Spielen, Natur, Geheimnisse und Abenteuer“. Zudem könne man auch noch als Erwachsener Erfüllung im freien Spiel finden (vgl. e.d., 2014, 5,40f.,203). Das bedeutet: Eltern, lasst eure Kinder lieber öfter draußen mit anderen Kindern spielen, anstatt sie zum Musikunterricht zu fahren und danach zum Sport!

Eine Studie nach Hauser (2013) belegt, Kinder in den USA verbringen im Schnitt nur noch 30 Minuten am Tag mit selbstständigem Spielen. Den Rest der Zeit verbringen sie in den Ganztagschulen mit Mathematikunterricht und Sprachen lernen (vgl. Weltzin et al., 2013, 20).

Deshalb schlägt seit Neustem wohl auch der weltweite Verband von Kinderärzten Alarm, denn die *American Academy of Pediatrics* ist stark darum bemüht, wissenschaftliche Belege dafür zu finden, dass ein Mangel an Spiel zu einer Bedrohung für die gesunde kindliche Entwicklung werden könnte. Man spricht in diesem Zusammenhang sogar schon von einem „Spieldefizit-Syndrom“. Das freie Spiel hat eine große Bedeutung für Mensch und Tier. Wir müssen spielen, um uns artgerecht entwickeln zu können, aber keine Art spielt mehr als der in seiner Entwicklung befindliche Mensch, denn nur im Spiel entfalten wir von Anfang an unser höchstes mögliches Leistungsniveau. Spielen ist unser „Entwicklungsmotor“, und wenn dieser Motor ausfällt, hat das vielleicht schwerwiegende Folgen (vgl. Renz-Polster, 2016, 84).

Nicht nur Kinder können beim spielen über sich selbst hinauswachsen, wenn sie sich z.B. vorstellen, dass sie schon erwachsen sind. Laut Hüther und Quarch müssen auch wir Erwachsenen unser Spiel im Alltag retten, weil wir uns sonst auf lange Sicht zum „Homo oeconomicus“ entwickeln. Hierbei beziehen sie sich wieder auf Schiller und seine ästhetische Erziehung, denn: „Schiller erkannte auch die Unmöglichkeit freier, kreativer Potenzialentfaltung infolge von Spezialisierung und Partikularisierung einer nach Funktionalitätsgesichtspunkten durchorganisierten Arbeitswelt“. Der Dichter und Philosoph wusste bereits, dass wer selbst nur als „Bruchstück eines Ganzen“ gefesselt bleibt, sich selbst auch nur „als Bruchstück ausbilden kann“. Und als Bruchstück entwickelt der Mensch nie die „Harmonie seines Wesens“ und wird nur zum „Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft“. Was wir deshalb brauchen, ist eine spielerische Lebenskunst! Die Meister dieser spielerischen Lebenskunst sind eigentlich die Kinder,

denn niemand hat soviel Erfahrung in der Kunst des Spielens wie sie (vgl. Hüther/Quarch, 2016, 168 f., 183).

Am Ende scheint es, als stünden hier zwei Welten einander gegenüber. Zum einen das freie und natürliche Spielbedürfnis der Kinder, ihre Freude am fantasievollen kreativen Spiel, unter Einsatz aller ihrer Sinne und ihres ganzen Körpers, welches der lebensnotwendigen Verarbeitung von Eindrücken dient – das zeitlose, konzentrierte, echte Spiel. Und zum anderen ist da jenes Nützlichkeitsdenken leistungsorientierter Eltern und Pädagogen, zusammen mit dem Profitdenken der Industrie, das die Kinder zu funktionierenden Individuen einer Leistungsgesellschaft¹² erziehen will. Freiheit oder Drill? Das ist letztendlich die Frage. Wir stehen hier vor einem pädagogischen Paradoxon wie im 18. Jahrhundert, zur Zeit der Aufklärung, als es darum ging die von Kant formulierten Ansprüche an eine Erziehung zur Mündigkeit und das Ideal der Freiheit und Selbstbestimmungsfähigkeit mit der Notwendigkeit der Disziplinierung und Zivilisierung andererseits zu vereinen (vgl. Kuhlmann, 2013, S.45 f.).

Es bringt uns als Gesellschaft nichts, wenn Kinder, zu Gunsten ihrer Leistungen aber auf Kosten ihrer gesunden Entwicklung, ihrer Spielmöglichkeiten beraubt werden. Sie werden dann nämlich nicht zu Leistungsträgern, sondern eher zu überforderten, ausgebeuteten, unzufriedenen und zu guter Letzt unvollständigen Individuen unserer Gesellschaft, zu Kindern, „die keine Fantasie mehr haben, die kein Körpergefühl, keine Ruhe oder keine Freude mehr haben“ (Pohl, 2014, 1 f.).

4 Die Bedeutung des Spiels für kindliche Bildungs- und Lernprozesse

Wie an vielen Stellen schon angedeutet, nähern wir uns nun weiter dem Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen bis hin zu einigen konkreten Bildungs- und Lernprozessen, die im Spiel nachweislich stattfinden, insbesondere im selbstständigen Spiel, dem laut Pohl (2014, 2) und Weltzien (et al. 2013, 20) zu wenig Bedeutung beigemessen wird. Das didaktisch unbegleitete Spiel kann dabei durchaus als Bildungs- und Lerngelegenheit betrachtet werden – Ja es ist auf Grund seiner Bedeutung für das Kind, die in

¹²Der Begriff „Leistungsgesellschaft“ (oder engl. *meritocracy*) stammt von der Buchbezeichnung *The Achieving Society* (1961), des amerik. Psychologen David C. Mac Clelland, der sich u.a. mit Max Webers Theorien über den „Geist des Kapitalismus“ auseinandersetzte.

(Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Leistungsgesellschaft>)

Punkt 3.4. schon ausführlich dargestellt wurde, sogar eine sehr wesentliche Ausgangssituation für kindliche Bildungs- und Lernprozesse!

Um in den eigentlichen Diskurs einzusteigen, soll in diesem Zusammenhang eine weitere Leitfrage ausschlaggebend sein: Ist Spielen eine Form des Lernens, oder bilden Spielen und Lernen ein Gegensatzpaar, wie es zum Beispiel die Auszüge aus dem bayrischen Bildungsplan vermuten ließen?

Auch hierzu existieren in der Fachliteratur und in der jüngeren Bildungsdebatte wieder mehrerer Thesen und unterschiedliche Stimmen. Die Unternehmerverbände etwa äußerten sich zum kindlichen Spiel, auch wenn sie dafür meines Wissens nach weniger qualifiziert sind als andere Meinungsvertreter. In einem Positionspapier bezogen sie vor einigen Jahren dennoch Stellung und forderten mehr „strukturiertes Lernen“ in den Kindertageseinrichtungen (vgl. Franz, 2016, 7).

Was auch immer darunter zu verstehen sein soll – Es gibt in der modernen Kindheitspädagogik genügend Quellen, die besagen und zum Teil belegen, dass Spielen und Lernen keine Gegensätze sind (Weltzien et al., 2013, 18), dass Kinder durch „wirkliches Spiel“ lernen und dass im kindlichen Spiel wesentliche allgemeine Lernprozesse nachgewiesen wurden, z.B. „soziales Lernen“ und „kulturelles Lernen“ nach (Hauser, 2013, 132 f., 152 f). Franz (2016, 53ff.) beschreibt das Spielen hinzu als „Lernen auf allen Ebenen“. Sie unterscheidet zehn unterschiedliche Dimensionen des Lernens im Spiel, denen wir uns noch ausführlicher widmen werden. Doch bevor es dazu kommt, machen wir eine kleine Zeitreise ins späte 18. Jahrhundert, das von Honig (1999, 24) nicht ganz unkritisch auch als „pädagogisches Jahrhundert“ bezeichnet wird.

4.1 Bildungsgeschichtliche Hintergründe

Eine Betrachtung der wichtigsten historischen Ereignisse ist auch in diesem Zusammenhang unverzichtbar, denn „Nur wer die Vergangenheit kennt, hat eine Zukunft“, wusste schon Wilhelm von Humboldt¹³, einer der bekanntesten Gelehrten seiner Zeit.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kommt es in Europa zu einem geistesgeschichtlichen Paradigmenwechsel, der das menschliche Selbstverständnis erneuerte. Durch diesen Umbruch im Zeitalter der Aufklärung, vorbereitet durch den Beginn der Neuzeit, wurde die Vernunft an oberste Stelle gesetzt. Der Mensch entsagte dem blinden mittelalterlichen Glauben, begann unter anderem nach der reinen wissenschaftlichen Er-

¹³Freiherr Wilhelm von Humboldt (1767-1835), neuhumanistischer Bildungsreformer und Mitbegründer des Deutschen Idealismus. (vgl. Kuhlmann, 2013, 47 f.) (vgl. Safranski, 2004, 404 ff.)

kenntnis zu streben, und bezeichnete sich selbst als Homo Sapiens. Auch Bildung und Erziehung befanden sich in Europa nun, gemeinsam mit der Geschichte ihrer Epoche, auf dem Weg in die Moderne.

Vorherrschend war im Deutschland des 18. Jahrhunderts dabei unter anderem Kants¹⁴ Ideal der „Erziehung zur Vernunft“. Das umfassende Werk des Philosophen beschäftigt sich zwar nur am Rande mit der Pädagogik, aber das Projekt der Aufklärung war im Kantischen Sinne „ohne eine veränderte Erziehungspraxis nicht möglich“ (vgl. Kuhlmann, 2013, 43).

4.1.1 Spiel als „Königsweg zu Menschlichkeit, Moral und Bildung“

Mit dem aufklärerischen Paradigmenwechsel wurde zwar der Weg in die Moderne mit bereitet – der Weg zu unabhängiger Wissenschaft, freier Wirtschaft, Industrie und Demokratie, aber:

„Der Aufstieg dieser neuen, ernsten Mächte rief unter den feinfühlig und kunstsinnigen Denkern um 1800 Widerstand hervor. Und so begegnen uns die großen Theoretiker und Spielmeister der Neuzeit vor allem als Kulturkritiker – als Gegner jener neuen Ernsthaftigkeit, die sie als Bedrohung des Humanen erkannten.“ (Hüther/Quarch, 2016, 57)

Als Anführer jener „feinfühlig und kunstsinnigen Denker“ und „Spielmeister“ der Neuzeit bezeichnen Hüther und Quarch (2016, 57) wieder niemand geringeren als Friedrich Schiller! Sie verstehen seine *Ästhetische Erziehung des Menschen* als Kritik der Moderne und zitieren eine Stelle aus Schillers *Fünftem Brief*, wo es heißt:

„Mitten im Schooße der raffiniertesten Geselligkeit hat der Egoism sein System gegründet, und ohne ein geselliges Herz mit heraus zu bringen, erfahren wir alle Ansteckungen und alle Drangsale der Gesellschaft.“ (Schiller, 2013,19)

Der wirtschaftende Mensch kann, nach Hüthers und Quarchs Schiller-Interpretation (2016, 61), als „rationaler Egoist“ gesehen werden, der stets nach seinem Nutzen und nach seinem Vorteil trachtet. Gegen diesen anfänglichen egoistischen Geist der modernen Ökonomie, den später auch Max Weber¹⁵ aufgezeigt hat, und der den *Homo oeconomicus* hervorgebracht, richtet sich Schillers Programm der ästhetischen Erziehung des Menschen. Er fordert damit eine „Revolution auf dem Wege des Spiels“. Das Spiel,

¹⁴Immanuel Kant (1724-1804)

¹⁵„Max Weber (* 21. April 1864 in Erfurt, † 14. Juni 1920 in München) ist ein moderner Klassiker. Sein wissenschaftliches Werk ist heute, fast hundert Jahre nach seinem Tod, ungebrochen aktuell. Es wird ediert, gelesen, übersetzt und immer wieder neu interpretiert.[...] Mit der Analyse der »kapitalistischen Entwicklung in ihrer allgemeinen Kulturbedeutung« hatte er eine Beschreibung der modernen Welt geliefert, die bis zum heutigen Tag nichts an Aktualität eingebüßt hat.“ (Quelle:<http://www.maxweberstiftung.de/themen/max-weber-in-der-welt.html>)

so scheint es, war für Schiller das „Gegengift zu Egoismus und Herzlosigkeit“, der „Königsweg zu Menschlichkeit, Moral und Bildung“ (Hüther/Quarch, 2016, 63).

4.1.2 Das vergessene Bildungsideal

Angesprochen wurde ja an anderer Stelle schon die Pisa-Krise mit ihren wohl eher durch Panikmache der Wohlfahrtsverbände und Versagensängste der Eltern hervorgerufenen, fatalen Auswirkungen für die Kinder. Im Zusammenhang damit steht auch die anhaltend negative Sicht auf die deutsche Bildungslandschaft. Es wurden Anfang der 2000er Jahre Stimmen laut, die als Reaktion auf die Pisa-Ergebnisse alles mögliche forderten, um die Leistungsfähigkeit der deutschen Schüler zu verbessern. Wie wir bereits gelesen haben, erstreckten sich diese Forderungen sogar bis in den Elementarbereich.

Dabei hatte Wilhelm von Humboldt als einer der humanistisch geprägten Urväter der Bildungsgeschichte wohl ein ganz anderes Ideal, als er zu Beginn des 19. Jahrhunderts von der Entfaltung aller Anlagen und Fähigkeiten eines jeden Menschen ausging. Humboldts Bildungsideal beschreibt nicht nur „Menschenbildung“, sondern fordert die Vervollkommnung des Individuums, durch Entfaltung aller „Anlagen und Kräfte des Selbst“ in „Harmonie und im rechten Verhältnis“. Der vom Menschenbild der griechischen Antike berührte, humanistische Humboldtsche Bildungsgedanke steht ebenfalls in der Tradition der Aufklärung, denn Humboldt hatte, ebenso wie Schiller, die Schriften Kants studiert. Mit seiner reformerischen Bildungsvorstellung sollte dem Staat so wenig wie möglich Einfluss auf die Bildung zugestanden werden, sondern „Der Zweck von Bildung“ sollte allein in seiner „Wirkung auf das Individuum“ gesehen werden. Humboldt forderte schon damals freie Bildungsmöglichkeiten, die dem Menschen helfen sollten, zu sich selbst zu finden“! (Kuhlmann, 2013, 47 f.).

Im stark von der Aufklärung und Revolution geprägten 18. Jahrhundert besteht ein enger Zusammenhang zwischen der geistesgeschichtlichen Entwicklung und der Entwicklung des Bildungsbegriffes. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass Humboldt in den 1790er Jahren in Jena mit anderen großen Denkern wie Goethe, Schiller und dessen Freund Otto Körner Kontakt pflegt, um sich mit ihnen unter anderem über Schillers allgemeinbildende Zeitschrift *Die Horen* und über seine *Ästhetische Erziehung des Menschen* auszutauschen. Dies geht aus einigen überlieferten Briefwechseln und Einladungen hervor. In Jena entsteht um 1800 so das geistige Zentrum eines neuen Idealismus,

der das „Licht der Aufklärung“ mit der „Wärme der Empfindsamkeit“ vereinte (vgl. Safranski, 2004, 404).

So ist die historische Grundlage des heutigen Bildungsbegriffes entstanden: nicht nur geprägt vom Geiste Humboldts, sondern auch durch Schillers weitreichende kulturanthropologische These, der Mensch sei nur dort ganz Mensch wo er spielt. Sie führte zu einem neuen Verständnis von Kultur und Moderne, das bis heute den Diskurs bestimmt (vgl. Hüther/Quarch, 2016, 57 ff).

Die Moderne begünstigt den spielenden Menschen nicht mehr und darum ist sie dabei, unmenschlich zu werden.

„Die Moderne ist ernst, sie spielt nicht, erklärt Schiller, sie hat keinen Sinn für die schöne Zwecklosigkeit. Er beschreibt sie als ein geschlossenes System der Zweckrationalität und der instrumentellen Vernunft, als eine Gesellschaftsmaschine, fast schon als jenes »stählernes Gehäuse«, als welches sie Max Weber ein Jahrhundert später bezeichnen wird [...] Schiller bestimmt den Begriff des Spiels als Freiheit vom Zwang und als Gegensatz zum bloß nützlichen Handeln...“ (Safranski, 2013, 413).

Dieses Ideal von Freiheit und Zwanglosigkeit, welches damals für den Bildungsbegriff prägend war, muss man heute wohl wieder suchen, um zum Beispiel dem freien kindlichen Spiel mehr Bedeutung einzuräumen. Doch nach Kuhlmann (2013, 49) ist im Zeitalter einer starken Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen das Menschenrecht auf zweckfreie Bildung immer schwerer einzufordern. Sie bezeichnet Humboldts zweckfreies und persönlichkeitsweiterndes Bildungsideal deshalb als eine „fast vergessene Dimension von Bildung“.

4.2 Der Zusammenhang zwischen kindlichem Spiel und Lernen

Damit beenden wir die „Reise in die Vergangenheit“ und kommen zu der Frage, wie der Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen aktuell gesehen wird. In Bezug darauf ließ sich im Verlauf der vorliegenden Arbeit schon feststellen, dass aus lerntheoretischer Sicht ein enger Zusammenhang zwischen Spielen und Exploration besteht, und dass es schon im Säuglingsalter menschliche spielerische Handlungen gibt, die dem Erkenntnisgewinn dienen. Wir wissen auch bereits, dass ein Kind nicht gebildet werden kann, sondern dass es von Anfang an durch Autopoiese dazu in der Lage ist, sich sein Wissen über die Welt selbsttätig anzueignen. Deutlich ist hoffentlich auch geworden, dass die

Spielfähigkeit als evolutionärer Vorteil betrachtet werden kann, weil sie entwicklungs-fördernd wirkt, sowohl ontogenetisch als auch phylogenetisch.

Das Wichtigste ist jedoch, dass insbesondere im selbstständigen Spiel viele unterschiedliche individuelle Lerndispositionen verborgen liegen, weshalb es auch oft als Entwicklungsmotor bezeichnet wird. Der Entwicklungspsychologe Hauser (2013, 15) schreibt, dass die Kindheit „Lernzeit“ ist, die evolutionär bedingt allein für das Lernen bestimmt sei. Der spielerische Aspekt und der Aspekt des Lernens stellen somit eine Einheit dar.

4.2.1 Bildungs- und Lerngeschichten

Im Folgenden schauen wir uns zunächst zwei Beobachtungsbeispiele (ohne Lerngeschichte) an, die ich nach den Beobachtungsinstrumenten von Margaret Carrs *Bildungs- und Lerngeschichten* verfasst habe.

Die von der Erzieherin und Frühpädagogin Carr im Rahmen eines neuseeländischen Kolloquiums entworfenen *learning stories* sind mittlerweile nicht mehr nur in Neuseeland ein anerkanntes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Die *Bildungs- und Lerngeschichten* erfreuen sich großer Beliebtheit, da sie klare Zielsetzungen für die Beobachtung bieten, aber dennoch ausreichend Flexibilität zur Integration in den pädagogischen Alltag zulassen. Hinzu kommt die Tatsache, dass sich dieses Beobachtungs- und Dokumentationsmaterial seit dem Jahr 2004 schon vielfach in der Praxis deutscher Kindertageseinrichtungen bewährt hat¹⁶. Carrs Beobachtungsmodell nach „Lerndispositionen“ geht nicht von einem konstruierten „Ideal“-Kind aus, sondern ermöglicht die pädagogische Arbeit nahe am einzelnen Kind und an Kindergruppen. Auch wenn auf erster Ebene nur fünf Dispositionen unterschieden werden, lassen sich davon ausgehend zu jedem Kind ganz individuelle Lerndispositionen finden.

Nach Carr sind *Lerndispositionen* „grundlegende Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse“ (Leu et al., 2012, 49). Solche Dispositionen des individuellen ganzheitlichen Lernens werden gesteuert durch die von Geburt an vorhandene Bereitschaft, sich als Mensch alles aneignen zu wollen, was zum Leben in der Familie, Gesellschaft und Umwelt zwingend notwendig ist. Durch die anfangs ungerichtete und später mehr und mehr gerichtete Beobachtung lassen sich von pädagogischen Fachkräften Lernstra-

¹⁶Andere Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, wie zum Beispiel das schwedische Modell vom *Baum der Erkenntnis* sind noch nicht in diesem Maße an die Verhältnisse hierzulande angepasst worden und müssen demnach noch weiterführend in der Praxis erprobt werden.

tegien eines Individuums abbilden, die es ihnen und dem Kind selbst ermöglichen, sich in seinem vorgegebenen Umfeld zurechtzufinden. Mit Hilfe seiner Bildungs- und Lerngeschichten können Lerndispositionen zur Ressourcen eines jeden Einzelnen ausgebaut werden. Damit sind vor allem die Stärken jedes einzelnen Kindes gemeint, die durch die Beobachtung und Dokumentation allgemein beschrieben werden sollten. Diese Ressourcen können jedoch auch verkümmern, wenn sie nicht genug Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Leu et al., 2012, 49 ff.)

4.2.1.1 Leonas 3D-Tangram-Puzzle und Simons „Stock-Card-Bahn“

Gerade wenn es um die individuellen Lerndispositionen der einzelnen Kinder geht, ist es interessant, wie viele ihrer Fortschritte wir durch Beobachtungen in Spielsituationen festgehalten können.

Leona beispielsweise wird kreativ und nutzt ihre Fantasie als sie das Tangram-Puzzle zweckentfremdet, um mit den zweidimensionalen Lege-Steinchen eine dreidimensionale Mauer zu bauen. Darüber hinaus gebraucht sie noch ihre Feinmotorik und beweist eine Menge Geduld und Konzentration bei ihrem selbsterfundenen Spiel, und das obwohl sie vorher gar nicht wusste, was sie spielen sollte. Das ist Spielkompetenz!¹⁷

Oder *Simon*, der auf Knien im Garten einen Graben gräbt, mit den bloßen Händen, in der noch kalten Frühjahreserde. Von zu Hause hat er extra viele seiner kleinen Autos mitgebracht, die nun eine richtige Outdoor-Garage mit Stöckchen-Dach bekommen. Andere Kinder beteiligen sich im Laufe des Prozesses begeistert an Simons Bauprojekt und die pädagogischen Fachkräfte staunen nur so. *Simon* kniet sich, im wahrsten Sinne des Wortes, in sein Bauvorhaben hinein. Er hat eine Idee, an deren Umsetzung er stark interessiert zu sein scheint. Durch die anderen Kinder lässt er sich dabei nicht aus dem Konzept bringen, so sehr ist er in seine Beschäftigung vertieft. Er bezieht seine Peers aber bereitwillig und sehr sinnig in sein Bauprojekt mit ein. Seine Spiel-Idee begeistert die Anderen fürs Mitspielen und am Ende entsteht ein kunstvoll verschlungenes Labyrinth aus Gängen und Gräben, mit Zuschauerbänken aus Rinde und Moos, kleinen Teichen und einem Brunnen aus Steinchen. Das Miniatur-Stockcar-Gelände-Kunstwerk bleibt lange draußen stehen. Sogar als der nächste Regen kommt, und alles wegzuspülen

¹⁷Beobachtung 1: Beobachtungsbogen siehe Anhang

droht, finden die Kinder ihr Vergnügen daran, einen kleinen Stausee daraus zu machen.¹⁸

Hierzu passt die Auffassung von der kindlichen Omnipotenz (Pohl, 2014, 45). Denn Kinder können im Spiel alles sein und alles erreichen, wo ihrer Fantasie keine Grenzen gesetzt sind. Komplizierte Vorhaben gehen spielende Kinder einfach an. Sie vergessen dabei alles um sich herum, sind vollkommen in das Spiel versunken und lassen sich nicht durch negative Gedanken abschrecken. Sie sind einfach tätig – Nein – Sie sind einfach! Und das Beste daran ist: Sie lernen dabei eine Menge!

4.2.2 Allgemeine Lernprozesse im Spiel

Von den konkreten Lerndispositionen der beiden Kinder, die nur im individuellen Spiel beobachtbar sind, und auf die im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder eingegangen werden soll, kommen wir nun zu den in der Literatur beschriebenen allgemeinen Bildungs- und Lernprozessen.

Für den Entwicklungspsychologen Hauser (2013, 15) ist es indiskutabel, inwiefern das kindliche Spiel auch Funktionen hat, die nicht mit Lernen im Zusammenhang stehen. Während seiner Ausführungen zum Spielen geht er immer wieder auf die Einheit von Spielen und Lernen ein. Zwei wesentliche Formen des Lernens im Spiel sind für ihn: das „kulturelle“ und das „soziale Lernen“. Bestimmte Spiele spiegeln durch Nachahmung kulturspezifische Handlungsmuster wieder, was Hauser als „kulturelle Informationsfunktion“ bezeichnet. Als Beispiel benutzt er hier das „Eltern-Kind-Spiel“, bei dem schon Säuglinge das von Müttern demonstrierte Verhalten imitieren. Kulturelles Lernen durch Spiel ist nach Hauser so wichtig, weil wenig spielende im Vergleich zu viel spielenden Kindern später in der Gesellschaft schlechtere Berufschancen haben. Dies bezeichnet er als soziales Problem (Hauser, 2013, 132).

4.2.2.1 Soziales Lernen im kindlichen Spiel

In den ersten sieben Lebensjahren existieren unbeschreiblich viele Bereiche, die in verschiedensten Spielen konkret gelernt werden können. Das „soziale Lernen im Spiel“ ist nach Hauser (2013, 152) nur eine von vielen Domänen des Spiels. Deshalb beschränken sich seine Beschreibungen auf die Domänen Sozialverhalten, Sprache und Mathematik, da diese Bereiche für spätere schulische Lernerfolge besonders wichtig seien. Er nimmt

¹⁸Beobachtung 2: Beobachtungsbogen siehe Anhang

auch Bezug zum „spielerischen Lernen mit und in Medien“, was seiner Meinung nach noch nicht genügend erforscht sei.

Ein Kritikpunkt wäre an dieser Stelle: Geht man, wie Hauser, von einem auf das formale und institutionelle Lernen ausgerichteten Zweck aus, ist es durchaus verwerflich, den Kindern schon in sehr jungen Jahren ein Lernziel von außen aufzudrängen. Ob diese Ziele immer zu ihrem Besten sind, ist ohnehin zu bezweifeln. Andere Lerndispositionen werden dadurch unterschätzt und degradiert, z.B. das Spielen-Lernen in der Beobachtung von *Leona* (4.2.1.1.), die aus der langen Weile heraus ihre Spielkompetenz entwickelt. Gerade solches selbstständige Spiel birgt dabei viele gesunde und heilsame „Chancen der Entwicklung“ (vgl. Pohl, 2014, 2 f.).

Soziales Lernen umfasst vor allem das Spiel mit Altersgenossen, den Peers. Es ist für das Vorschulalter typisch und nimmt von der Häufigkeit her meist im Alter von drei bis sechs Jahren zu. Das Eltern-Kind-Spiel kann als Basis für das soziale Lernen im Spiel gesehen werden. Schäfer bezeichnet die „unmittelbare Nachahmung“ nach Meltzoff und More (1983, 1989) deshalb als „Vorläufer des Spiels“ (e.d. 2014, 100).

Im Zusammenhang zwischen sozialem Lernen und Spiel kann man, wie bei Hauser, auch von „sozialer Exploration“ sprechen (e.d. S.153). Bei letzterem wurde in Untersuchungen z.B. beobachtet, dass Kinder neue Objekte zuerst vorsichtig erkunden und erst dann mit dem Spielen beginnen. Dies gilt auch für unbekannte Personen und hat mit der Theorie vom „entspannten Feld“ zu tun. Kinder brauchen ein sicheres Umfeld, damit echte Spielsituationen und Lernprozesse überhaupt möglich sind. Dazu brauchen sie vor allem eine vertraute Umgebung und Bezugspersonen (vgl. Hauser, 2013, 33 f.)

Zum sozialen Spiel zählt Hauser auch das „unterschätzte Alleinspiel“, eine „facettenreiche soziale Spieldomäne“ mit teils sehr hohem Lernpotenzial, so wie ebenfalls wieder in dem Beobachtungsbeispiel von *Leona*. Das Mädchen konzentriert sich vollkommen autark auf ihr eigenständig erfundenes Konstruktionsspiel, welches für sie eine ureigene (soziale) Bedeutung hat. Wenn wir nur hinzuschauen wissen, werden wir erstaunt sein, was das einfachste Spiel eines Kindes zu Tage befördert!

Nach Hauser wurde das Alleinspiel ab einem bestimmten Alter trotzdem lange Zeit zu Unrecht als „unreifes Verhalten“ abgewertet. Deshalb benutzt er im Folgenden eher die Bezeichnung „Solitär-passives Verhalten“ nach Parten (1932) (vgl. Hauser, 2013, 154). Kinder, die dieses Spielverhalten zeigen, treffen eine bewusste Wahl, sich zurückzuziehen, um sich in Ruhe einem Konstruktionsspiel oder einem Gegenstand widmen zu kön-

nen. Deshalb sind sie jedoch in ihrem Verhalten generell nicht als weniger sozial oder beziehungsorientiert als andere zu beurteilen. Ganz im Gegenteil!

Simons Spielverhalten (4.2.1.1.) beispielsweise ist auch durch solitär-passives soziales Lernen bestimmt. Er bezieht zwar andere Kinder mit ein, aber nicht von sich aus, sondern weil die anderen Kinder sich von selbst einbringen. Beginnen tut er das Spiel allein und ebenso konzentriert und fokussiert auf die Sache wie *Leona*. Doch bei *Simon* sieht man sehr gut, wie im späteren Verlauf der Spielentwicklung die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander eine Rolle zu spielen beginnen, so dass sie als Peers dabei etwas voneinander lernen können, was als Ko-Konstruktion bezeichnet wird (z.B. Franz, 2016, 51). Deshalb hat das soziale Spiel der Peers untereinander soviel Lernpotenzial und einen großen Einfluss auf die persönliche Entwicklung. *Simon* lernt im Konkreten Fall durch *Mariannes* Hilfe, mit der Kinder-Hacke umzugehen, die sie ihm unaufgefordert bringt, da sie zur Perspektivübernahme fähig ist. Darüber hinaus werden die anderen Kinder durch *Simons* Spielidee inspiriert und zur eigenen spielerischen Kreativität und Aktivität angeregt. Das folgende Zitat passt deshalb hervorragend zu *Simons* Spielverhalten:

„Dominanz und Unterordnung beeinflussen das Zusammenleben überall, auch in sozialen Spielen. So wollen Kinder eher um Leader-Kinder als um andere Kinder herum sein. Denn die Nähe zu Alpha-Kindern schützt davor, von anderen ausgeschlossen oder drangsaliert zu werden (Hodges & Perry, 1999), ermöglicht aber auch interessante Spiele und Aktivitäten, weil Leader-Kinder oft bessere Spielideen haben (Hold, 1977; Hold-Cavell, 1992)“ (zitiert nach Hauser 2013, 157).

So weit zunächst zur sozialen Komponente des Lernens im kindlichen Spiel.

4.2.2.2 Die „kreativ-fantasievolle Dimension des Lernens“ im kindlichen Spiel

Kommen wir zu den „Dimensionen des Lernens im Spiel“, die Franz (2016) unterscheidet. Aus Sicht der Diplom-Pädagogin sind Spielen und Lernen ebenfalls keine Gegensätze, sondern ein „absolutes Traumpaar“ (e.d. S.52). Für sie stellt das spielende Lernen nicht nur formales oder informelles Lernen dar, sondern ein „ganzheitliches Lernen“. Darüber hinaus sieht sie Spielen als ganzheitliche Persönlichkeitsbildung an, die alle Bereiche des Lernens umfasst, dabei aber unterschiedliche Dimensionen berührt. Die für das Kind wertvollen Lerneffekte des Spielens müssen demnach in einem ganzheitlichen Kontext betrachtet werden, denn sie berühren Kreativ-Fantasievolles, Sensomoto-

risches, Emotionales, Soziales, Kognitives, Sprachlich- Kommunikatives, Kulturell-Lebenspraktisches, Mathematisch-Logisches, Naturwissenschaftliches und Technisches.

Die zehn Bereiche des spielenden Lernens im Einzelnen zu betrachten, würde an dieser Stelle wieder zu weit führen. Aus diesem Grund wollen wir zunächst nur die „kreativ-fantasievolle Dimension des Spielens“ nach Franz (2016, 54 ff.) betrachten und deren Wert für die kindliche Entwicklung.

Der wahre Kern des Kreativitätsbegriffes hat weniger zu tun mit der landläufigen Auffassung von künstlerischem und musischem Schaffen, sondern kreativ sein bedeutet zum Beispiel auch: „Gedanken zu entwerfen, die von gewohnten Denkweisen abweichen, Neues zu schaffen und zu innovativen Erkenntnissen zu kommen“ (e.d. 56). Die kindliche Spielweise spiegelt die kindliche Denkweise wieder. Laut Franz haben Kinder eine fantasievolle „divergente“ Denkweise, welche sich spielend ausdrückt. Ihre angeborene Neugier führt sie zur eigens entwickelten Kreativität. Spielende Kinder „probieren aus, schweifen vom Thema ab, verwerfen und entwickeln neue Theorien, die sie dann praktisch erproben“ (e.d.55). Franz schreibt dazu wortwörtlich: „Beobachten wir sie, so stellen wir immer wieder fest, wie einfallsreich ihre Spielhandlungen sind und wie kreativ sie Materialien zweckentfremden“

Erinnern wir uns an dieser Stelle kurz noch einmal an das Beispiel von *Leonas 3D-Tangram-Puzzle*, wie sie die Legesteinchen zum Mauer-Bauen benutzt, anstatt die vorgegebenen eindimensionalen Muster damit zu legen – Mit Hilfe ihrer Fantasie gelingt es Kindern, die Dinge in ihrer Umgebung so zu funktionalisieren, wie sie sie für ihr individuelles Spiel gerade brauchen. Das individuelle Spiel des Kindes ist das wahre Freispiel! Ohne vorgegebene Spielwaren oder Spielanleitung „bauen, gestalten, konstruieren Kinder mit hohem Engagement“. Die kindliche Vorstellungskraft ist dabei nahezu grenzenlos, wenn sich niemand belehrend und direktiv in die Spielhandlung einmischt (e.d. 54).

Fantasie und Kreativität sind deshalb so wichtig für kindliche Bildungs- und Lernprozesse, weil sie zum Beispiel für die Suche nach Lösungsstrategien auch später im Erwachsenenalter benötigt werden. Deshalb sieht Franz (2016, 56) die Fähigkeit, kreative Lösungen zu (er-)finden als *Schlüsselkompetenz* und als „Voraussetzung für Zukunftsfähigkeit“. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf die deutsche Internetseite des Europäischen Jahres 2009¹⁹, welches zum „Jahr der Kreativität und Innovation“ erklärt wur-

¹⁹www.ejki2009.de

de. Dort heißt es, dass persönliche Kreativität eine „unabdingbare Voraussetzung“ sei für die „Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft“. Schlüsselkompetenzen, die im individuellen, sozialen und kreativ-fantasievollen Spiel erworben werden, sind demnach von hohem Wert für die Sozialgemeinschaft einer komplexen Gesellschaft. Dies begründet den Eigenwert des kindlichen Spiels mit.

Franz zitiert des weiteren Armin Krenz (1995) und dessen Aussage, eine zu frühe Vernunftziehung lasse Menschen und die Welt um uns herum verkümmern. Sie schließt daraus: „Wenn Kinder sich immer nur in den ausgetretenen Pfaden von Erwachsenen bewegen würden, könnte es keinen Fortschritt geben“ (Franz, 2016, 55).

4.2.3 Spielend lernen? Hinweise aus der Hirnforschung

Mit Hilfe moderner bildgebender Verfahren wie Kernspintomographie können Wissenschaftler heutzutage schon genauer beschreiben, welche Prozesse im Gehirn stattfinden. In der Hirnforschung gibt es deshalb Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen Motivation und Lernen und zwischen Emotionen und Lernen. Abgeleitet davon ergeben sich Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen Lernen und Spiel. Je größer die eigene Motivation, desto tiefgreifender der Lernprozess.

Aber stärker als bisher angenommen, werden Lernprozesse durch Gefühle gesteuert. Sie werden durch das limbische System im Gehirn zu Initialzündungen für Lernprozesse. „Kinder, die erfolgreich und lustbetont lernen dürfen, sehen sich selbst als kompetent und gehen freudig und aufgeschlossen neuen Bildungs- und Lernmöglichkeiten entgegen“, weil das Erlernte zusammen mit positiven Emotionen abgespeichert wird (Leu et al., 2012, 39). Und je stärker die Emotion, desto bleibender die Erinnerung, was allerdings auch für unangenehme Gefühle gilt.

Vor etwas mehr als zehn Jahren veröffentlichte Manfred Spitzer dazu sein Werk mit dem Titel *Lernen* und im Untertitel *Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Darin schreibt er etwas zum „emotionalen Lernen“, was sich durchaus mit dem Lernen im Spiel in Verbindung bringen lässt. In seiner „Arbeitsgruppe für funktionelle Bildgebung“ konnte er längere Zeit die Auswirkungen emotionaler Prozesse auf das Einspeichern und spätere Erinnern von Wörtern erforschen. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass die emotionale Verfassung beim Einprägen der Wörter einen Einfluss auf das anschließende Erinnern hat. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Denken und Fühlen

in engem Zusammenhang stehen, so dass beides sich nicht getrennt voneinander untersuchen lässt. Lernen bei guter Laune funktioniert, laut der erforschten Ergebnisse, dabei am besten (vgl. Spitzer, 2006, 165).

Und wobei könnte ein Mensch wohl besser gelaunt sein, als bei einer Tätigkeit, die ihn in voller Bedeutung des Wortes Mensch sein lässt? Durch das Spiel gelangt der Mensch zu seinem ureigenen, zu seinem eigentlichen Sein (Hüther/ Quarch, 2016, 18). Dieses Spielverständnis nach Schiller konnte jüngst durch die Neurobiologie bestätigt werden, denn die Voraussetzung dafür, dass der Mensch die Unmöglichkeit seiner Versöhnung mit sich als Möglichkeit erfährt, wird in der Hirnforschung als „kohärenter Zustand“ bezeichnet. Schafft man es beispielsweise durch kreative Problemlösungsprozesse den Zustand der Inkohärenz in Kohärenz umzuwandeln, wird das Belohnungszentrum im Mittelhirn aktiv und an den Enden der Nervenzellen werden Botenstoffe freigesetzt, die wie körpereigene Drogen wirken und Gefühle hervorrufen, wie Zufriedenheit, Freude oder Begeisterung (Hüther/Quarch, 2016, 37). Dazu wirken die ausgeschütteten „Neuroplastischen Botenstoffe“, ähnlich wie „Dünger“, wachstumsfördernd auf die neuronalen Vernetzungen der Gehirnzellen. Hüther schrieb dazu schon 2011, in seinem Werk *Was wir sind und was wir sein könnten*, Begeisterung sei „Dünger fürs Gehirn“ (e.d. S.92).

Jüngere Kinder erleben die Ausschüttung dieser Botenstoffe mehrmals täglich, wenn Erwachsene sie nur oft genug und auf möglichst vielfältige Art und Weise spielen lassen. Das kindliche Gehirn bildet dabei eine Vielzahl neuronaler Verknüpfungen aus. Deshalb lernen junge Kinder in sehr kurzer Zeit auch sehr viel. Spielen bildet somit auch aus neurobiologischer Sicht eine Grundlage für das lebenslange Lernen. Wenn die Voraussetzung der Kohärenz zum Beispiel gegeben ist, kann auch ein erwachsener Mensch noch mit Freude und Begeisterung die in ihm angelegten Potenziale von ganz allein, frei und zwanglos – spielend – herausfinden und entfalten (vgl. Hüther/Quarch, 2016, 38).

4.3 Spielen lernen – Spielkompetenz und Motivation

Mit Spielkompetenz ist die kindliche Spielfähigkeit gemeint: die Fähigkeit, Spiele zu ergründen, zu erfinden, sie zu planen und andere Kinder mit einzubeziehen. Sie entwickelt sich vor allem in der Lebensspanne bis zum sechsten Lebensjahr. Komplexität und zeitliche Dauer der Spiele nehmen dabei zu, und auch die Art der bevorzugten Spiele

verändert sich (vgl. Weltzien et al., 2013, 16 ff.). Je mehr vielfältige Spielerfahrungen ein sich in seiner Entwicklung befindender Mensch in diesem Lebensabschnitt macht, desto mehr kann er dabei lernen.

Astrid Lindgren schrieb einst die Geschichte von der Prinzessin Lise-Lotta, die nicht spielen wollte, obwohl sie ein Spielzimmer voller Spielsachen hatte. Die Prinzessin besaß viele kostbare Puppen und viele schöne Kleider für die Puppen, aber sie konnte es nicht leiden, mit ihnen spielen zu müssen. Doch zum Spielen hatte sie kaum jemanden in dem Schloss, wo es keine anderen Kinder gab. Und mit den „großen Menschen“ spielen zu müssen, fand sie richtig langweilig. Sie glaubte jedoch, dass es auf der Welt nur große Menschen gäbe, weil sie selbst das einzige Kind im Schloss war. So konnte sie einfach nicht spielen und das machte sie sehr traurig. Der Fluch der Prinzessin hatte erst ein Ende, als sie das Mädchen Maja kennenlernte, die arm war und nur eine einzige in Lumpen gewickelte Puppe besaß. Doch nichts konnte Lise-Lotta am Ende mehr Freude bereiten, als gemeinsam mit Maja mit dieser einen alten Puppe zu spielen. Sie spielten auch andere Spiele zusammen, bei denen die Prinzessin lernte, so zu tun als ob alles echt sei. Und es machte ihr so viel Spaß, dass sie mit Maja zum Dank die Puppen tauschte. Ihr gefiel die schlichte Puppe ihrer neuen Freundin sowieso viel besser, weil man damit viel besser spielen konnte, fand sie. Die Königin wunderte sich darüber sehr, aber sie war sehr froh, dass ihre Tochter, von dem anderen Kind mit seiner zerschissenen Puppe, endlich das Spielen gelernt hatte.²⁰

Der Inhalt dieser Geschichte spricht für sich und birgt in sich im Grunde alles, was wir über Spielkompetenz wissen müssen: z.B. dass gesunde Kinder eigentlich bei jeder Gelegenheit ganz von selbst spielen, sofern die Voraussetzungen dafür gegeben sind und der Anregungsfaktor hoch genug ist. Es braucht dazu nicht viel, vor allem keine kostbaren Spielsachen. Eine wesentliche Voraussetzung für das Spielen ist aber das „entspannte Feld“ nach Hauser (2013, 33 f.). Kinder brauchen ein sicheres Umfeld, damit echte Spielsituationen und Lernprozesse überhaupt möglich sind. Dazu benötigen sie vor allem eine vertraute Umgebung, Bezugspersonen und natürlich – Spielkameraden! Die Fähigkeit zu spielen bildet sich dann von selbst heraus, weil es die kindliche Hauptbeschäftigung ist.

²⁰Volltext siehe Anhang

Für den Forscher und Psychotherapeuten Krenz ist das Spielen so etwas wie „die Arbeit der Kinder“. Er betont, dass Kinder die Möglichkeit brauchen, unterschiedliche Spielformen kennenzulernen. Dabei bezieht er sich auf die italienische Pädagogin Maria Montessori (1870-1952) und schreibt, es sollte auch attraktives Spielzeug zur Verfügung stehen, wobei weniger mehr sei.

Diese Kernaussage lässt sich auch in Lindgrens Geschichte wiederfinden, denn die Prinzessin, die nicht spielen wollte, hatte keine Lust mit ihren kostbaren Puppen zu spielen. Mit der schlichten Puppe des einfachen Mädchens Maja jedoch lernte sie zu spielen. Echtes Spielzeug hat für Kinder demnach einen ideellen und keinen materiellen Wert! Mit genügend Fantasie kann auch ein Holzstück mit ein Paar Stoffresten zur Puppe werden.

Doch es gibt leider nicht nur in Lindgrens Geschichte Kinder, die nicht mehr wissen, wie man kreativ-fantasievoll spielt, ähnlich wie die Prinzessin Lise-Lotta. Gabriele Pohls Auffassung nach führen übermäßiger Medienkonsum und mangelnde kreativitätsanregende Faktoren auf Dauer zu Spielunfähigkeit (e.d., 2014, S.1). Aber auch kranke Kinder, oder Kinder die bestimmten Stressoren und Stressfaktoren in ihrem direkten Umfeld ausgesetzt sind, spielen nicht, jedenfalls nicht richtig. Was „richtig spielen können“ bedeutet, ist dabei schwer zu sagen, da ja das individuelle Spiel für das Kind selbst sehr bedeutsam ist, auch wenn man das als Erwachsener nicht immer sofort erkennt.

Fakt ist aber, dass man allgemein an bestimmten Indikatoren erkennen kann, wie vertieft jemand in seine Spieltätigkeit ist. Beim sogenannten „Flow“²¹ zum Beispiel, kommt es zu einer völligen Vertiefung in eine Tätigkeit, die mit hoher intrinsischer Motivation, vollkommener Konzentration auf eine Sache und mit dem Vergessen der Zeit einhergeht. Spielen ist eine typische Flow-Aktivität, denn eines der Merkmale echten Spiels ist ja der veränderte Zeitbezug. Auch der Glücksfaktor aus der Neurobiologie spielt beim Flow-Erlebnis eine Rolle, denn es handelt sich hierbei um einen angenehmen Zustand, bei dem ähnliche Botenstoffe freigesetzt werden wie bei Freude oder Begeisterung. Beides kann sich jedoch, wie wir bereits wissen, nur dann einstellen, wenn Kohärenz hergestellt ist. Das heißt, es darf sich bei der Spieltätigkeit beispielsweise weder um eine Über- noch um eine Unterforderung handeln (vgl. Franz, 2016, 16) (vgl. Weltzien et al., 2013, 21).

²¹Der Begriff „Flow“ geht auf Mihaly Csikszentmihalyi zurück.

Wenn man beobachtet, dass ein Kind vollständig mit allen Sinnen in sein Spiel vertieft ist, kann man mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass der Lernprozess dabei ebenso intensiv ist wie das Spielgeschehen. Im Fall von *Simon* trifft das zu, weil er gar nicht merkt, dass Marianne da ist und ihm dabei zuschaut, wie er da auf Knien sitzend mit den bloßen Händen in der Erde gräbt (siehe Anhang).

Die Motivation ist ebenfalls ausschlaggebend für die Herausbildung der Spielfähigkeit, denn je größer die eigene (innere) Motivation, desto intensiver und konzentrierter das Spiel, bis hin zum Flow-Zustand. Durch Ergebnisse aus der Hirnforschung ist ebenfalls bereits klar, dass: je größer die Freude und die Begeisterung, desto tiefgreifender und nachhaltiger die Lernprozesse. Aber „kein gesundes Kind muss zum Spielen angeregt, motiviert oder aufgefordert werden – es spielt einfach“ (Franz, 2016, 52). Man braucht Kinder deshalb nicht zum Spielen zu motivieren, da echtes Spiel immer aus der intrinsischen Motivation des Kindes heraus ganz von selbst geschieht, so wie auch bei *Leona*, die erst gar nicht wusste, was sie spielen sollte, dann aber ihre eigene kreativ-fantasievolle Spielfähigkeit nutzt.

Was beinhaltet dann aber die Rolle der pädagogischen Fachkraft bei der Spielbegleitung? Dieser Frage widmet sich im Folgenden nun der vorletzte Punkt der vorliegenden Arbeit.

5 Die Bedeutung des kindlichen Spiels für die Rolle der pädagogischen Fachkraft

So lange die kindliche Spielfähigkeit sich noch in der Entwicklung befindet, das heißt so lange, bis es jüngeren Kindern gelingt Beziehungen herzustellen, Spielprozesse zu gestalten, aufrechtzuerhalten und auszubauen, so lange unterstützen wir sie am besten durch eine kompetente, feinfühlig Spielbegleitung, die ihnen dabei hilft ihre eigene Spielkompetenz zu entdecken. Dazu zählt es zum Beispiel, die Bedürfnisse, Gefühle und Ideen der Kinder zu erfassen und ihnen dabei zu helfen, diese in ihrem eigenen Handeln zu berücksichtigen. Auch Konfliktlösung, das Aushandeln in der Gruppe und Ermutigung zählen zu den Aufgabenfeldern der Spielbegleitung. Kompetente Begleitung lässt Spielprozesse gelingen und ermöglicht es den Kindern, mit ihren unterschied-

lichen Ausgangslagen, wichtige (Lern-)Erfahrungen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung machen zu können (vgl. Weltzien et al., 2013, 43 f.).

Mit eine der wichtigsten Aufgaben der pädagogischen Fachkraft ist deshalb die Beobachtung und Dokumentation als Form der Entwicklungsbegleitung allgemein. Eine gute Spielbegleitung, sollte von den eingängig geprüften und über einen längeren Zeitraum durchgeführten Beobachtungsergebnissen abgeleitet werden (siehe dazu Punkt 4.2.1 zu den *Bildungs- und Lerngeschichten*).

Ein weiteres Konzept für die Rolle der Erwachsenen in der kindlichen Welt des Spielens und Entdeckens beschreibt Pohl (2014, 40 ff.), die zunächst grundsätzlich davon ausgeht: „Dort wo Kinder spielen, haben Erwachsene eigentlich nichts verloren“ (e.d. 40). Aber dennoch ist sie der Meinung, dass Erwachsene dazu bereit sein sollten, die Kinder „mit-tun“ zu lassen, wenn sie von sich aus damit beginnen, Alltagstätigkeiten wie Putzen, Kochen, Reparieren oder Ähnliches nachzuahmen. Dies helfe Kindern dabei, Einblicke in die Erwachsenenwelt zu gewinnen, die ihnen später bei der Lebensbewältigung nützen können. Geht man von den Erkenntnissen der Hirnforschung aus, macht Pohls Annahme durchaus Sinn, denn es ist bekannt, dass in den ersten Lebensjahren im Gehirn ein „Überschuss an Nervenzellen“ vorhanden ist, wovon aber nur der Teil erhalten bleibt, der von Anfang an genutzt wird (Hüther, 2011, 37).

Pohl (2014, 47) meint hinzu, dass Kinder sich darüber freuen, wenn sich Erwachsene ab und zu in ein Spiel miteinbeziehen lassen. Diese Meinung teilt auch Krenz (2007, 71), denn er schreibt, es sei „wünschenswert“, wenn Erwachsene Interesse am kindlichen Spiel zeigen und wenn sie sich „aktiv an Spielprozessen beteiligen“. Doch nicht nur darin stimmen die Quellen überein, denn Krenz (vgl. 2007, 71) und Pohl (vgl. 2014, 3, 40 ff., 187 ff.) sind außerdem beide der Meinung, dass Kinder Spielraum brauchen für ihre individuellen und vielfältigen Erfahrungen. Diesen sollten wir ihnen als pädagogische Fachkräfte in erster Linie einräumen!

5.1 Spielbegleitung am Beispiel der Reggio-Pädagogik

Ein Beispiel für die qualitativ hochwertige, feinfühligte Begleitung kindlicher Spiel- und Lernprozesse ist der pädagogische Ansatz nach Loris Malaguzzi (1920-1994), aus der italienischen Stadt Reggio Emilia. Laut Malaguzzi ist Erziehung nicht die Aufgabe Ein-

zelter, sondern funktioniert auf Ebene der Wechselseitigkeit verschiedener Gemeinschaften, in die Kinder von Anfang an einbezogen werden. Nach diesem Verständnis sollten das Heranwachsen von Kindern, und damit auch ihre Bildungs- und Lernprozesse immer in Gemeinschaften stattfinden (vgl. Lingenauber, 2013, 12 ff.).

In der Reggio-Pädagogik geht man dabei bis heute ebenfalls von einer Einheit des Spielens und Lernens bei ganzheitlichen, kindlichen Bildungs- und Lernprozessen aus, ebenso wie in der modernen Kindheitspädagogik (siehe dazu den gesamten Punkt 4 der vorliegenden Arbeit). Aus reggianischer Sicht müssen die individuellen und selbsttätigen kindlichen Entdeckungsprozesse des Ausprobierens und Übens von kompetenten Erwachsenen nicht nur begleitet, sondern auch initiiert werden. Neben Ansporn und Ermutigung gehört hier deshalb auch die Instruktion zur Methodik im pädagogischen Alltag. Ausschlaggebend ist dabei bloß, den richtigen Moment abzapfen und die geeignete Art und Weise zu finden, um das kindliche Spiel vorzubereiten, zu erweitern und zu unterstützen. Dazu gehört es zum Einen, den Kindern und Kindergruppen geeignete Anregungen, Impulse und Hilfestellungen zu geben, damit sie Herausforderungen spielend meistern können. Zum Anderen gehören eine fundierte Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit und eine forschende Haltung zum reggianischen Arbeiten mit Kindern. Nur wenn die Fachkraft die Kinder gut genug kennt und deren Spiel verstehen möchte, kann sie auch die darin verborgenen individuellen Bildungs- und Lernprozesse ergründen. Dazu muss sie die metaphorischen „100 Sprachen der Kinder“ verstehen lernen, die unterschiedlichen Formen der Kinder, ihr Wesen auszudrücken. Nur dann weiß sie, was sie wann didaktisch oder methodisch unternehmen muss, um Spielprozesse zu unterstützen oder zu initiieren.

In der konkreten Verantwortung der pädagogischen Fachkraft liegt dabei nicht nur das Schaffen der geeigneten Lernumgebung, sondern auch die Gestaltung ihrer Beziehung zu den einzelnen Kindern. Da es um das Heranwachsen in einer Gemeinschaft geht, spielt auch die Beziehung zu den Eltern für die Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Reggio-Pädagogin Sabine Lingenauber (2013, 12 ff.) spricht deshalb von einem „Konstitutiven Sozialaggregat“, welches ein System beschreibt, „das sich aus verschiedenen einzelnen Systemen zusammensetzt, die zusammen eine Einheit bilden“. Die Erzieherin macht also nicht nur dem Kind ein Beziehungsangebot, sondern bezieht auch die Eltern in die pädagogische (Beziehungs-)Arbeit mit ein. Auch an den Beziehungen der Kinder untereinander kann die pädagogische Fachkraft aus reggio-pädagogischer Sicht mitar-

beiten, wenn es für die Kinder und deren Lernprozesse in der jeweiligen Spielsituation zuträglich ist. Die pädagogische Fachkraft arbeitet mit an den Voraussetzungen dafür, dass Kinder durch ihre ganz eigenen Spiel- und Lernprozesse ihre Potenziale entfalten und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. So hilft sie den Kindern dabei, ihre Ressourcen auszuschöpfen, die von Anfang an in ihnen angelegt werden. Charakteristisch für den reggianischen Umgang mit spielenden Kindern sind deshalb Wertschätzung und Interesse für die Kinder, so wie Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das eigene pädagogische Denken und Handeln (vgl. Weltzien et al., 2013, 20).

Die reggianische Spielbegleitung schafft sensibel und kompetent eine durch Beziehungsarbeit unterstützte Form des selbsttätigen kindlichen Spiels. Wichtig ist dabei, dass diese besondere Begleitung im Spiel auf die Lerndispositionen der Kinder ausgerichtet ist und nicht auf von außen vorgegebene Lernziele. Die pädagogische Fachkraft versucht auf diesem Wege, den individuellen Ressourcen der Kinder gerecht zu werden und sie dadurch zu stärken .

5.2 Resilienz durch begleitete Spielprozesse

Wir leben im Relativismus der Postmoderne, in einer pluralistischen Zeit, die vielfältige Lebens- und Familienmodelle zulässt und auch unterstützt. Kinder wachsen unter verschiedensten Bedingungen und in unterschiedlichsten Verhältnissen auf. Diese Tatsache bietet zwar unzählige Chancen für die kindliche Entwicklung, birgt aber auch bestimmte Risiken, wie Scheidung und Trennung innerhalb der Herkunftsfamilie, oder ein Aufwachsen in Armut²² und die damit verbundene soziale Benachteiligung. Die Entstehung psychischer Widerstandsfähigkeit ist ein besonderer Aspekt des Spielens. Gerade für Kinder, deren Widerstandskraft gegen die Herausforderungen im Leben sich erst entwickeln muss, ist dabei eine sensible und versierte Spielbegleitung unverzichtbar.

Das Hauptziel der Resilienzförderung bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern ist das frühzeitige Erkennen von Entwicklungsrisiken im direkten sozialen Umfeld des Kindes. Darüber hinaus kann (eventuell unter Einbeziehung der Familie) dabei geholfen werden, diese Risiken zu beseitigen, oder zumindest ihre Auswirkungen auf die gesunde Entwicklung des Kindes abzumildern.

Das Spiel ist so etwas wie die „Sprache des Kindes“ (Weltzien et al., 2013, 47).
Durch seine psychohygienische Funktion, die unter Punkt 3 der vorliegenden Arbeit ge-

²²Hierzu vertiefend: Zander, M. (2015) *Laut gegen Armut- leise für Resilienz. Was gegen Kinderarmut hilft*. Beltz-Juventa, Weinheim u. Basel

nauer betrachtet wurde, kann das individuelle kindliche Spiel Hinweise auf eventuell bestehende Risikofaktoren geben. Es können dann, durch gezielte pädagogische Arbeit, jenen Risikofaktoren andere Faktoren entgegengesetzt werden. Die sogenannten „protektiven Faktoren“ fanden Forscher schon im letzten Jahrhundert während der *Kauai-Längsschnittstudie* heraus. Es stellte sich heraus, dass die resilientesten Teilnehmer der Studie als Kinder über besonders viele solcher Resilienz begünstigenden Faktoren verfügten (vgl. Wustmann, 2011, 87 ff.). Dazu zählen u.a. die individuellen Eigenschaften (Ressourcen) der Kinder, die sich im Spiel zeigen. Mit Resilienzförderung im Spiel ist also gemeint, dass man als Bezugs- und Begleitperson die vorhandenen protektiven Faktoren, z.B. die personalen und sozialen Ressourcen des Kindes fördert. Die Möglichkeit zum ausreichenden Spielen zu haben, ist ein protektiver Faktor!

Anders herum stellt es also, auch aus Sicht der Resilienzforschung, ein Risiko dar, wenn Kinder nicht genug Gelegenheit zum Spielen zur Verfügung haben. Wie Pohl (2014, 2) schon richtig feststellt, müssen wir um die gesunde Entwicklung von Kindern fürchten, die zu wenig spielen. Ein erstes Anzeichen für die möglichen Auswirkungen von Risikofaktoren im Umfeld eines Kindes ist, dass es Veränderungen im Spielverhalten zeigt, oder überhaupt nicht mehr spielt.

Anders als beim psychotherapeutischen Ansatz geht es bei der Resilienzförderung aber nicht in erster Linie darum, Risiko- und Stressfaktoren, oder Stressoren, gezielt durch therapeutische Methoden zu bearbeiten. Es geht vielmehr darum, die Kompetenzen der Kinder im Spiel wahrzunehmen und diese auszubauen, in erster Linie also die Spielkompetenz zu stärken.

Simon ist z.B. ein Einzelkind. Zu Hause hat er nur seine Mama, den Freund seiner Mama und dessen Hund zum Spielen. Durch das freie Spiel der Kindergruppe auf dem Außengelände lernt er jedoch, Gleichaltrige in sein Spiel mit einzubeziehen. Er bekommt dadurch Aufmerksamkeit und Anerkennung von den Peers innerhalb der Gruppe, was die Entwicklung seiner kindlichen Identität, seine soziale Kompetenz und sein Selbstwertgefühl stärkt.

Die wichtigste Voraussetzung für die gelingende Resilienzförderung im Kinderspiel ist die vertrauensvolle, wertschätzende Beziehung des Kindes zu mindestens einer seiner Begleitperson, z.B. zu den Eltern oder zu der jeweiligen pädagogischen Fachkraft. Manchmal gelingt es Eltern aus den unterschiedlichsten Gründen nicht, ihrem Kind selbst die Voraussetzung einer solchen Beziehung zu bieten. Deshalb kann auch die

pädagogische Fachkraft zu einem betroffenen Kind eine „kompensierende Beziehung“ aufbauen und damit ein Beziehungsangebot als Basis für Resilienzförderung schaffen (vgl. Weltzien et al., 2013, 47 ff.).

6 Résumé

Das Kinderspiel gehört zum Menschsein dazu, denn Kinder sind von Geburt an vollwertige Bürger unserer Gesellschaft, in einer als „Kindheit“ bezeichneten Daseinsphase. Das kindliche Spiel ist ein besonderes, eigenständiges Merkmal dieser Lebensphase und hat eine ureigene Bedeutung für das Kind. Es zählt zu seinen wichtigsten Bedürfnissen. Jeder Erklärungsansatz in der Fachliteratur ist nur ein Zugang zur Bedeutung des kindlichen Spiels.

Im Grunde können wir kein „echtes“ und kein „unechtes“ Spiel unterscheiden. Einige Wesensmerkmale des Spiels können wir aber durchaus hervorheben: seine *Freiwilligkeit*, seine *Komplexität*, seine *intrinsische Motivation*, seinen *Selbstzweck*, seinen eigenen *Wirklichkeitsbezug* (das So-tun-als-ob) und seinen eigenen *Zeitbezug* (das Versunkensein im Hier-und-Jetzt).

Aus psychologischer Sicht kommt im Spiel die verborgene Welt kindlicher Eindrücke, Gefühle und Wünsche ans Licht. Phylogenetisch betrachtet, stellt die Spielfähigkeit des Menschen einen übergeordneten evolutionären Vorteil, oder biologischen Nutzen dar. Aber durch die Geistes- und Kulturgeschichte, speziell durch den anthropologischen Spielbegriff Friedrich Schillers, wissen wir, dass Spielen nicht zwangsläufig einem bestimmten erkennbaren Nutzen zugeordnet werden muss. Kinder spielen nun mal um des Spielens Willen! Die Freude am Dasein und Lernen im Hier-und-Jetzt sollte dabei nicht durch formale institutionalisierte Lernzwecke zerstört werden. Denn Lernprozesse werden durch Gefühle gesteuert. Je stärker die Emotion, desto bleibender die Erinnerung. Emotionales Lernen gekoppelt mit positiven Gefühlen funktioniert dabei am besten. Und Wobei könnte ein Mensch sich besser fühlen, als bei einer Tätigkeit, die ihn in voller Bedeutung des Wortes Mensch sein lässt. Das Spielverständnis nach Schiller beschreibt den „kohärenter Zustand“ im Gehirn, welcher Zufriedenheit, Freude oder Begeisterung auslöst.

Es existiert ein Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen, denn Kindheit ist Lernzeit. Da Spielen ein Merkmal von Kindheit ist, bilden Spielprozesse und Lernprozesse eine Einheit, frei nach dem Motto: Alles ist Lernen! Im kindlichen Spiel wurden hinzu allgemeine Lernprozesse nachgewiesen. Zum Beispiel lernen Kinder im sozialen Spiel durch Ko-Konstruktion. Und im kreativ-fantasievollen Spiel werden unbewusste Schlüsselkompetenzen genutzt. Kreativität und Fantasie besitzen ebenso einen Wert für die Sozialgemeinschaft einer komplexen Gesellschaft, wie das auf formale Lernzwecke ausgerichtete didaktisch begleitete Lernen im Spiel. Das didaktisch unbegleitete, selbstständige Spiel stellt dabei aus eine Ausgangssituation für kindliche Bildungs- und Lernprozesse dar. Diese Tatsache begründet den Eigenwert des freien Spiels.

Durch den humanistischen Freiheitsgedanken, der partiell auf Schillers Spielbegriff zurückzuführen ist, gilt Freiwilligkeit als Voraussetzung für das kindliche Spiel. Das individuelle, selbstständige Spiel der Kinder ist das wahre Freispiel! Der Mensch erfährt nach diesem Spielverständnis die Unmöglichkeit seiner Versöhnung mit sich als Möglichkeit, durch die Harmonisierung seiner doppelten Natur. Dadurch fühlt er sich frei und ganz! Schillers weitreichende Betrachtungen gehören zum historischen Bewusstsein im modernen Spiel-Diskurs, da sie dem Spiel an sich seine grundlegende Bedeutsamkeit und seinen Eigenwert zusprechen. Ebenso verhält es sich mit Humboldts Bildungsideal der Vervollkommnung des Individuums, durch Entfaltung aller „Anlagen und Kräfte des Selbst“ in „Harmonie und im rechten Verhältnis“.

Die wahren Meister der spielerischen Lebenskunst sind eigentlich die Kinder, denn sie sind Akteure ihrer Entwicklung und bringen ihre Kompetenzen und Potenziale spielend zur Entfaltung, wenn wir sie nur lassen, oder sie angemessen dabei begleiten. Die kindliche Spielfähigkeit entsteht auf Grundlage autopoietischer, ästhetische Selbstbildungsprozesse. Es braucht dazu nicht viel, vor allem keine teuren Spielsachen. Kinder brauchen vielmehr eine vertraute Umgebung, sichere Bezugspersonen und Spielkameraden. Natürlich brauchen Kinder auch Spielzeug, aber echtes Spielzeug hat einen ideellen und keinen materiellen Wert! Gesunde Kinder muss man auch nicht unbedingt zum Spielen anregen, motivieren oder auffordern, denn sie spielen von allein irgendwann.

Wirklich bedeutsam ist es, wenn Kinder ihr Spiel durch die Begleitung von Erwachsenen als wertvoll und sinnvoll erleben. Sie brauchen Spielraum für ihre individuellen und vielfältigen Erfahrungen. Diesen sollten wir ihnen als pädagogische Fachkräfte in erster Linie einräumen! Denn die Möglichkeit zum ausreichenden Spielen zu ha-

ben, ist ein Resilienzfaktor, der die Ressourcen jedes einzelnen Kindes stärkt. Durch Beobachtung und Dokumentation können individuelle Lerndispositionen der Kinder beschrieben werden. Die Bedeutung des kindlichen Spiels für die Rolle der pädagogische Fachkraft beinhaltet deshalb eine kompetente, feinfühliges Spielbegleitung, wie zum Beispiel in der Reggio-Pädagogik. Dazu gehören in erster Linie eine forschende Haltung und eine vertrauensvolle, wertschätzende Beziehung als Grundlage.

Natürlich darf man als Erwachsener auch ab und zu mitspielen, denn das zeigt Interesse und Wertschätzung für das kindliche Spiel und es ist förderlich für die Beziehungsgestaltung. Wir können dabei von den Kindern, den wahren Meistern des Spiels, viel lernen und werden viel über sie entdecken, wenn wir nur hinzuschauen wissen!

„Wenn wir zu spielen aufhören, hören wir auf, das Leben in all seinen Möglichkeiten zu erkunden. Und damit verspielen wir die Potenziale, die in uns stecken“ (Hüther/Quarch, 2016, 17).

Und wie sollen wir es anstellen, nicht mit dem Spielen aufzuhören, wo doch der Ernst des Lebens uns oft eher zum Gegenteil ermahnt? Die Antwort darauf ist ganz einfach:

„Der ernsteste Stoff muß so behandelt werden, daß wir die Fähigkeit behalten, ihn unmittelbar mit dem leichtesten Spiele zu vertauschen“ (Schiller, zitiert nach Reclam 2013, 89).

Anhang

Beobachtung 1: Leona

Name des Kindes: Leona (geänderter Name)

Alter: 5 Jahre und 10 Monate

Uhrzeit: 13:00 bis 13:30 („Wach-Gruppe“)

Beobachtung: 3D-Tangram-Puzzle

Datum: 01.09.2016

Beschreibung der Ausgangslage:

Fünf ältere Kinder brauchen heute wieder nicht zu schlafen, sondern dürfen in die „Wach-Gruppe“. Diese befindet sich im Inselraum, in der ersten Etage, über dem Schlafraum der U-3-Jährigen, direkt neben dem Schlafraum der Ü-3-Jährigen. Eine pädagogische Fachkraft gibt uns noch die Anweisung, dass leise gespielt werden soll, bevor sie mich als Praktikantin mit den Kindern allein im Raum lässt. Leona sagt, dass sie keine Lust habe, mit irgendetwas zu spielen, so wie die anderen Kinder. Sie mag kein Lego und Bücher angucken ist ihr gerade zu langweilig. Plötzlich fällt ihr eine bunte Spielverpackung auf, die vor ihr auf dem Fußboden liegt.

Beschreibung des Handlungsverlaufs:

Sie hebt das Tangram-Puzzle auf und fragt, was das für ein Spiel sei und ob man das zusammen oder allein spielen könne. Als sie durch die Antwort von Rico (6,5 Jahre) herausbekommt, dass man das Spiel allein spielen kann, setzt sie sich damit an den Tisch, nimmt zuerst die Vorlagenzettel heraus und schaut sich etwas länger die Muster an, die man mit den verschiedenfarbigen Steinen legen kann. Ihr Mund ist dabei leicht geöffnet und unter dem Tisch schunkelt sie rhythmisch mit den Beinen. Dann beginnt sie einige der Steine aus der Packung zu nehmen und sie aufrecht hinzustellen wie Bauklötze. Zunächst kippen einige der Steine wieder um, doch Leona hebt sie auf und stellt alle Steine in einer Reihe aneinander, solange bis wieder ein Stein umkippt. An dieser Stelle, wo der Stein umgekippt ist, fängt sie nun von neuem an, eine „Mauer“ zu bauen, wie sie es nennt. Plötzlich kippen mehrere Steine um und sie beschließt blitzartig, einfach noch einmal ganz von vorne zu beginnen. Sie ist jetzt von ihrem Stuhl aufgestanden und

beugt sich vorsichtig über den Tisch, ganz dicht über das Spiel. Diesmal dauert es ein bisschen bis der erste Stein umkippt. Sie stellt ihn behutsam und ganz langsam wieder hin Und nach mehreren Minuten konzentriertem Spiel ruft sie: „Schau mal, wie lang meine Mauer diesmal geworden ist!“

Analyse dieser Beobachtungen nach Lerndispositionen:

1. **Interessiert sein:** Leona hat anfangs gar keine Lust zu Spielen. Sie entwickelt aber eigenständiges Interesse für das Tangram-Puzzle, als sie es in seiner Verpackung zufällig am Boden liegen sieht.
2. **Engagiert sein:** Sie sucht selbstständig nach Antworten und findet heraus, dass man das Spiel allein spielen kann. Danach studiert sie zunächst die beigelegten Zettel, worauf die Vorlagen für die Muster zu erkennen sind. Zum Bauen steht sie später vom Stuhl auf und begibt sich in eine andere Position, in der sie vermutlich besser tätig sein kann.
3. **Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten:** Zuerst meistert sie die Herausforderung, sich erfolgreich eine für sie sinnvolle Beschäftigung zu suchen, was ihre Spielkompetenz unter Beweis stellt. Das permanente Wieder-Hinstellen der umgekippten Steine stört Leona nicht, denn es gehört mit zu ihrem Spiel. Wann immer ein Stein umkippt, richtet sie ihn voller Hingabe wieder auf.
4. **Sich ausdrücken und mitteilen:** Leona nutzt ihre kommunikativen Fähigkeiten, um sich mitzuteilen, Fragen zu stellen und Begeisterung zu zeigen, auch durch ihre Körpersprache. Dabei drückt sie ihre Gefühle und Bedürfnisse zusätzlich mit Worten aus. Sie spricht sehr leise, fast flüsternd. Zum Schluss wird sie etwas lauter und lebhafter. (Sie ist nun ins Spiel vertieft und hat wahrscheinlich vergessen, dass sie leise sein sollte.)
5. **An einer Lerngemeinschaft mitwirken:** Leona übernimmt in dieser Situation dafür Verantwortung, dass die anderen Kinder nicht aufwachen. Darüber hinaus, spielt sie zwar allein, stellt aber Fragen an die Anderen und sucht immer wieder Kontakt.

Beobachtung 2: Simon

Name des Kindes: Simon (Name geändert)

Alter: 5 Jahre und 2 Monate

Uhrzeit: 15:30-16:30

Beobachtung: „Stock-Card-Bahn“

Datum: 29.03.2016

Beschreibung der Ausgangslage:

Die Kinder spielen nachmittags auf dem Außengelände der Kita, bis sie abgeholt werden. Es ist sonnig und relativ warm für die Jahreszeit. Die Kinder sind voller Energie und einige haben beim Toben ihre Jacken ausgezogen. Simon kniet etwas abseits nahe des Zauns auf dem Boden und gräbt mit seinen Händen in der Erde eines ehemaligen Blumenbeetes. Neben ihm liegen viele kleine Match-Box-Autos, die er von zu Hause mitgebracht hat.

Beschreibung des Handlungsverlaufs:

Simon kniet mit vornübergebeugtem Oberkörper auf dem Boden und bewegt sich hin und her beim Erdausheben. Dabei macht er beidhändig kratzende Bewegungen und benutzt seine Hände als Schaufeln. Es dauert gar nicht lange, da hat er ein kleines Loch in den Boden gebuddelt, wo er die Autos behutsam hineintut. Vor sich hat er kleine Zweige und Baumrinde zu liegen, die er im Vorfeld gesammelt haben muss. Er nimmt das Material jetzt und baut daraus ein Dach für seine Erd-Loch-Konstruktion. Marianne kommt angelaufen und bleibt kurz neben Simon stehen, sie schaut auf das was er da macht, legt den Finger auf die Lippen und läuft dann plötzlich in die entgegengesetzte Richtung. Simon hat die ganze Zeit nicht zu ihr hoch geblickt, sondern gräbt weiter. Jetzt entsteht unter vollem Körpereinsatz ein etwa 30 cm langer und 15 cm breiter Graben, den er weiterhin auf den Knien sitzend und vorn über gebeugt aushebt. Seine Hände und Nägel sind schon ganz schwarz, so wie die Erde. Er macht weiter, bis Marianne zurückkommt, mit einer Kinder-Hacke in der Hand, einem Mini-Gartengerät. Sie spricht ihn an und hält es ihm hin. Simon richtet seinen Oberkörper auf, blickt in ihre Richtung, nimmt die Hacke, bedankt sich und haut sie in die Erde. Marianne bleibt daneben stehen und guckt zu. Simon zieht das Gartengerät mit einem Ruck durch die Erde, so dass ein dünner Graben vorgezeichnet ist. Das Ganze wiederholt er so oft, bis die Erde locker geworden

ist, und er sie leicht mit den Händen herausnehmen kann. „Wie gut das geht“, sagt er und schaut zu Marianne. Auf seiner Stirn sieht man die verschwitzten Haare kleben und ein Paar erdfarbene Striche hat er auch im Gesicht. Marianne lächelt und hält wieder eine Hand an den Mund. Dann fragt sie, ob sie auch mitspielen darf. „Du kannst noch mehr solche Zweige sammeln gehen“, sagt Simon „Und schau mal, ob du ein Paar Steine findest. Ich möchte noch einen Brunnen bauen“. Marianne läuft los und sucht jetzt mehrere Minuten lang das ganze Gelände ab. Während dessen kommt Simon noch mit Max und Carlos ins Gespräch, die ihm beim Graben helfen wollen. Sie beschließen, dass sie noch ein Werkzeug brauchen und laufen zum Spielzeugschuppen. Carlos hat auch Autos mitgebracht und findet Simons Idee gut, sagt er. Marianne kommt zurück, in der Hand einen Eimer. Sie geht neben Simon in die Hocke und kippt alles aus: viele Steine, ein Paar dünne Zweige und einige Gänseblümchen fallen zu Boden. Simon ist sichtlich begeistert und Marianne darf mitbauen. Nach einiger Zeit sind alle vier Kinder überwiegend stillschweigend am Werk. Jeder hat sein Gerät zum Graben gefunden. Nur einmal gibt es kurz Zank um Mariannes gesammelte Naturmaterialien. Doch dann sucht jeder sich selbst etwas zum Schmücken und weiter geht es, bis ein gemeinsam entstandenes Kunstwerk zu erkennen ist. „Cool, eine richtige Stock-Card-Bahn!“, ruft Carlos, „ich war da neulich mit Papa, beim Stock-Card...“

Analyse dieser Beobachtungen nach Lerndispositionen:

1. **Interessiert und engagiert sein:** Simon ist Initiator und anfangs auch Anleiter der ganzen Spieltätigkeit. Er kniet sich, im wahrsten Sinne des Wortes, in sein Bauvorhaben hinein und beginnt selbsttätig mit der Umsetzung. Im Vorfeld hat er sich wohl schon Material dafür gesammelt. Vielleicht hat er es sogar von zu Hause mitgebracht. Fakt ist, er hat eine Idee, an deren Umsetzung er stark interessiert zu sein scheint.
2. **Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten:** Es muss anstrengend und hart gewesen sein, die Erde mit den bloßen Händen aufzuwühlen. Das merkte ich Simon aber zu keiner Zeit an. Erkennen konnte ich es vielleicht am Schweiß auf seiner Stirn. Durch die anderen Kinder lässt er sich nicht aus dem Konzept bringen, so sehr ist er in seine Beschäftigung vertieft. Im Gegenteil, er bezieht Marianne z. B. bereitwillig und sehr sinnig mit ein.

3. **Sich ausdrücken und mitteilen:** Simon kommuniziert dabei klar und sachlich mit den anderen Kindern, als gehe es ihm einzig und allein um das Bauvorhaben. Er lässt sich auf Gespräche ein und macht inhaltlich zielorientierte Vorschläge, die der Umsetzung dienen.
4. **An einer Lerngemeinschaft mitwirken:** Ohne sich dessen bewusst zu sein, übernimmt er die ganze Zeit Verantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit. Ich merke richtig, wie ernst ihm dieses kreative Spiel ist. Im Anschluss wird das gemeinsam Entstandene von vielen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften bewundert. (Simon sorgte im Anschluss auch noch dafür, dass die Autorennbahn mehrere Tage stehen bleiben konnte. Erst beim nächsten Regen, wurde dann kurzerhand ein Stausee daraus gebaut. Es ist nicht schwer zu erraten, wer die Idee dazu hatte.)

Die Prinzessin, die nicht spielen wollte

Es war einmal eine Prinzessin, die nicht spielen wollte. Sie hieß Lise-Lotta. Wie fast alle Prinzessinnen hatte sie helles lockiges Haar und blaue Augen. Sie hatte ein Zimmer voller Spielsachen. Da gab es die süßesten kleinen Puppenmöbel und Puppenherde mit richtigen kleinen Töpfen und Wasserkesseln, da gab es alle Arten Stofftiere, weiche Katzen und struppige Hunde. Da gab es Baukästen und Malbücher und Tuschkästen und einen richtigen Kaufmannsladen mit Rosinen und Zucker und bunten Bonbons in den Schubfächern. Und trotzdem wollte die Prinzessin nicht spielen. Ihre Mama, die Königin, war immer sehr traurig, wenn sie Lise-Lotta mißmutig in diesem schönen Spielzimmer sitzen sah. »Lise-Lotta«, sagte die Königin, »willst du nicht spielen?« »Nein, das macht keinen Spaß«, sagte Lise-Lotta. »Vielleicht möchtest du eine neue Puppe haben?« schlug die Königin vor. »Nein, nein«, sagte Lise-Lotta, »ich kann Puppen nicht leiden!« Da dachte die Königin, daß Lise-Lotta krank sei, und rief den Leibarzt der Prinzessin an, der sofort kam und ihr eine neue Medizin verschrieb. Nun würde sie sicher froh und munter werden und anfangen zu spielen, meinte der Leibarzt. Aber nein, nichts half. Lise-Lotta versuchte, es ihrer Mama recht zu machen. Sie nahm eine Puppe, die ein blaues Kleid anhatte, und zog ihr statt dessen ein rotes an. Auf winzig kleinen Kleiderhaken hingen viele hübsche Puppenkleider. Da war nur zu wählen. Aber als das

erledigt war, guckte sie die Puppe an und sagte: »Du bist genauso häßlich wie vorher.« Dann warf sie die Puppe in eine Ecke und fing an zu weinen.

Die Prinzessin wohnte in einem furchtbar schönen Schloß, zusammen mit ihrem Papa, dem König, ihrer Mama, der Königin, hundert Hofdamen und ebenso vielen Hofherren. Kinder gab es im ganzen Schloß nicht, denn Lise-Lotta hatte keine Geschwister, und die Königin dachte, es gehöre sich nicht, eine kleine Prinzessin mit Kindern spielen zu lassen, die nicht Prinzessinnen oder Prinzen waren. Und da Lise-Lotta niemals andere Kinder gesehen hatte, so glaubte sie, es gäbe auf der ganzen Welt nur große Menschen und sie selbst, die klein war. Manchmal versuchte eine der Hofdamen, mit Lise-Lotta zu spielen. Aber das fand Lise-Lotta richtig langweilig, und dann setzte sie sich auf einen Stuhl und schwieg.

Das Schloß lag mitten in einem großen Park, und rund um den Park war eine hohe Mauer. Sie war von herrlichen Rosen überwuchert, aber es blieb doch eine Mauer, und man konnte nicht sehen, was draußen war. Natürlich gab es ein großes, prächtiges Portal in der Mauer mit hohen Gittertoren, die jedesmal geöffnet und wieder geschlossen wurden, wenn der König in seiner goldenen Kutsche mit den sechs weißen Pferden davor ausfuhr. Aber am Portal hielten immer die Soldaten des Königs Wache. Deshalb mochte Lise-Lotta nicht dort hingehen, denn sie war ein bißchen schüchtern. Aber ganz weit hinten im Park hatte die Prinzessin eine kleine Gittertür in der Mauer entdeckt. Dort hielten keine Soldaten Wache, denn die Tür war verschlossen, und der Schlüssel hing ordentlich an einem Haken daneben. Oft, sehr oft stand die Prinzessin an der kleinen Tür und sah hinaus. Und eines Tages geschah etwas Merkwürdiges. Als die Prinzessin wieder zu der Tür kam, sah sie, daß dort draußen ein Mensch stand, der nicht ein bißchen größer war als sie selbst. Es war ganz einfach ein kleines Mädchen, das dort stand, genau so ein kleines Mädchen wie die Prinzessin. Obwohl sie natürlich kein Seidenkleid wie Lise-Lotta anhatte, sondern nur ein kariertes Baumwollkleid. Lise-Lotta war sehr erstaunt. »Warum bist du so klein?« fragte sie. »Ich bin ja wohl nicht kleiner als du«, antwortete das Mädchen, das übrigens Maja hieß. »Nein, das sehe ich«, sagte Lise-Lotta, »aber ich dachte, daß nur ich klein bin.« »Ich finde, wir sind beide ziemlich groß«, sagte Maja. »Da solltest du mal meinen Bruder zu Hause sehen, der ist nur so groß.« Maja zeigte mit beiden Händen, wie klein er war. LiseLotta freute sich ganz furchtbar darüber, daß hier jemand war, der genauso klein war wie sie selbst. Und obendrein gab es welche, die noch viel kleiner waren. »Mach mir die Tür auf, dann können wir spielen«, schlug Maja

vor. »Nein, nein«, sagte LiseLotta, »spielen ist das Entsetzlichste, was ich kenne. Spielst du denn?« »Das kannst du glauben! Ich spiele immer, immer und immer«, sagte Maja. »Mit meiner Puppe hier.« Sie hielt etwas hoch, was eher aussah wie ein Stück Holz mit einigen Lappen darum. Es war eine gedrechselte Holzpuppe. Vor langer Zeit hatte sie einmal ein Gesicht gehabt, aber jetzt war die Nase ab, und die Augen hatte Maja selbst wieder mit Buntstift angemalt. Lise-Lotta hatte eine solche Puppe noch nie gesehen. »Sie heißt Pia«, erklärte Maja. »Und sie ist so lieb.« Vielleicht, dachte Lise-Lotta, kann man mit Pia besser spielen als mit anderen Puppen. Aber egal, Hauptsache, sie war mit jemandem zusammen, der nicht größer war als sie selbst. LiseLotta stellte sich auf die Zehenspitzen, nahm den Schlüssel vom Haken und öffnete Maja die Tür. In diesem Teil des Parkes wuchsen große Fliederbüsche. Die Mädchen waren wie in einer Laube, wo niemand sie sehen konnte. »Schön«, sagte Maja. »Wir spielen, daß wir hier wohnen. Wir spielen, daß ich die Mama bin und du das Dienstmädchen, und Pia ist das kleine Kind.« »Aha«, sagte Lise-Lotta. »Aber du kannst natürlich nicht Lise-Lotta heißen, wenn du das Dienstmädchen bist«, sagte Maja. »Ich werde dich einfach Lotta nennen.« »Aha«, sagte Lise-Lotta. Und dann fingen sie an. Zuerst war es etwas schwierig, weil Lise-Lotta nicht wußte, was ein Dienstmädchen zu tun hat oder wie man mit kleinen Kindern umgeht. Trotzdem - sie lernte es. Vielleicht ist es doch ganz lustig zu spielen, dachte die Prinzessin. Nach einer Weile wollte die »Hausfrau« in die Stadt gehen, um Lebensmittel einzukaufen. »Lotta, Sie fegen jetzt den Fußboden«, sagte sie und sah energisch aus. »Und vergessen Sie nicht: Pia muß um zwölf ihren Brei haben. Und wechseln Sie die Windel, wenn sie naß ist.« »Das kann ich ja machen«, sagte Lise-Lotta. »Nein, das darfst du nicht sagen«, sagte Maja. »Du mußt sagen: ›Ja, gnädige Frau.«« »Ja, gnädige Frau«, sagte Lise-Lotta. Und dann ging die gnädige Frau ihrer Wege, und Lise-Lotta fegte den Boden mit einem Zweig, den sie aus einem Busch abgebrochen hatte. Pia bekam ihren Brei und wurde in jeder Weise versorgt. Bald kam die gnädige Frau wieder nach Hause mit Zucker und Spinat und einem feinen Kalbsschnitzel. Lise-Lotta sah wohl, daß der Zucker nur Sand war und der Spinat nur Blätter vom Fliederbusch, und das Kalbsschnitzel war nur ein gewöhnliches Stück Holz. Aber es ging ganz wunderbar, so zu tun, als ob alles echt sei. Und es machte Spaß! Die Prinzessin bekam richtig rote Backen, und ihre Augen glänzten. Dann machten die gnädige Frau und Lise-Lotta Käse: Sie legten Himbeeren in das feine Taschentuch der Prinzessin und preßten sie tüchtig durch, und der Himbeersaft floß über Lise-Lottas rosa Seidenkleid, und sie

fand, daß es noch nie so lustig gewesen war. Aber oben im Schloß herrschte große Aufregung. Wo war die Prinzessin geblieben? Die Hofdamen und die Hofherren liefen herum und suchten, und die Königin weinte und suchte auch. Und zum Schluß war es die Königin, die Lise-Lotta im Park hinter den Fliederbüschen fand. »Liebes Kind«, rief die Königin, »liebe Lise-Lotta, das geht doch nicht!« Aber da begann Lise-Lotta zu weinen: »Ach, Mama, geh weg! Wir spielen doch!« rief sie. Da guckte sich die Königin um und sah den Käse und den Spinat und das Kalbsschnitzel und Pia und all das andere. Und stell dir vor, da begriff die Königin, daß es Maja gewesen war, die Lise-Lotta das Spielzeug beigebracht hatte, und daß deshalb die Prinzessin so rote Backen hatte und so munter aussah. Trotz allem war die Königin ziemlich klug, und jetzt befahl sie augenblicklich, Maja solle jeden Tag kommen und mit der Prinzessin spielen. Ratet mal, ob die Mädchen sich freuten! Sie nahmen einander bei den Händen und tanzten umher. »Aber Mama, warum hast du mir denn nie eine Puppe wie Pia geschenkt, mit der man auch spielen kann?« fragte Lise-Lotta. Darauf konnte die Königin nur antworten, daß sie noch nie so eine Puppe in dem feinen Spielwarengeschäft, wo sie das Spielzeug für die Prinzessin einkaufte, gesehen hatte.

Nun wollte Lise-Lotta jedenfalls schrecklich gern genauso eine Puppe wie Pia haben. Zu guter Letzt fragte die Königin, ob Maja nicht eine von Lise-Lottas Puppen dagegen eintauschen wollte. Zuerst wollte Maja davon nichts wissen. Aber die Königin überredete sie, wenigstens einmal mit ins Schloß zu kommen und sich Lise-Lottas Puppen anzusehen. Majas Augen wurden fast so rund wie Kugeln, so überrascht war sie, als sie in das Spielzimmer der Prinzessin kam. Noch nie zuvor hatte sie so viele Spielsachen auf einmal gesehen, und zuerst glaubte sie, sie sei in ein Spielwarengeschäft gekommen. »Oh, so viele Puppen!« sagte Maja. »Liebe, liebe Maja, du darfst dir nehmen, welche du willst, wenn ich nur Pia bekomme!« bat die Prinzessin. Maja sah Pia an und dann all die vielen feinen Schlafpuppen. Maja hatte noch nie in ihrem Leben eine Schlafpuppe gehabt. »Na ja«, sagte sie, »ich muß ja auch an Pias Zukunft denken. So fein wie hier wird sie es bei mir zu Hause nie haben. Da hat sie nur einen alten Schuhkarton zum Schlafen. Nimm sie!« »Danke, liebe, liebe Maja«, sagte die übergelückliche Lise-Lotta. »Übrigens kannst du sie ja jeden Tag besuchen.«

»Natürlich«, sagte Maja. Aber sie sah Pia schon gar nicht mehr, sondern nur eine große Puppe mit braunem, lockigem Haar und einem hellblauen Seidenkleid. »Darf ich die nehmen?« flüsterte sie. Das durfte sie. Und als Maja der Puppe zufällig auf den Bauch

drückte, sagte die Puppe »Mama«. »Ich muß nach Hause und sie meiner Mama zeigen«, sagte Maja. Und dann lief sie die Schloßtreppe hinunter und hinaus durch die kleine Tür, die Puppe fest an sich gedrückt. Sie war so glücklich, daß sie vergaß, auf Wiedersehen zu sagen. »Komm morgen wieder!« schrie Lise-Lotta ihr nach. »Natürlich!« rief Maja. Und weg war sie. »Mein süßes, goldiges Kleines«, sagte Lise-Lotta zu Pia, »nun mußt du ins Bett.« Lise-Lotta hatte mehrere Puppenwagen, aber einer war der schönste von allen. In diesem Wagen lag schon eine Puppe. Aber die warf Lise-Lotta auf den Fußboden. Und dann wurde Pia auf das rosa Seidenlaken mit der Blumenstickerei gelegt und mit der hellgrünen Seidendecke zugedeckt. Da lag nun Pia mit ihrer abgeschlagenen Nase und ihren angemalten Augen und starrte hinauf an die Decke, als könne sie nicht glauben, daß dies alles wahr sei.

Quelle: Lindgren, A. (1998). Märchen. Friedrich Oetinger, Hamburg. 22-33

Literaturverzeichnis

- Dornes, M. (2001). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen (10. Auflage). Fischer, Frankfurt am Main.
- Flitner, A. (2009). Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. (3. Auflage). Beltz, Weinheim und Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Das Spiel in der Kinderpsychotherapie. In: Weltzien, D. (Hrsg.). Kindergarten heute. Das Spiel des Kindes. (Sonderheft). Herder, Freiburg im Breisgau, 52-59.
- Familienzentrum NRW (Zugriff am 26.05.2017). URL: <http://www.kinderhaus-astrid-lindgren.de/html/astrid-lindgren.html>
- Franz, M. (2016). „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. Don Bosco, München.
- Hauser, B. (2013). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten Kohlhammer, Stuttgart.
- Holze, J./Verständig, D. (2014). Die Ludifizierung des Sozialen durch Digitale Räume. In: Schäfer, A./Thomson, C. (Hrsg.). Spiel. Ferdinand Schöningh, Tübingen, 130-154.
- Honig, M.-S. (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Honig, M.-S. (Zugriff am 22.05.2017). Theorien zur Kindheit. URL: <http://llp.hs-nb.de/llp/mod/resource/view.php?id=1530>
- Huizinga, J. (1987). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt, Hamburg.
- Hüther, G. (2011). Was wir sind und was wir sein könnten. (2. Auflage). Fischer, Frankfurt am Main.
- Hüther, G./Quarch, C. (2016). Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als Funktionieren ist!. Carl Hanser, München.
- Krenz, A. (2007). Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Cornelsen Scriptor, Berlin Düsseldorf Mannheim.

- Krenz, A. (Zugriff am 30.04.2017). Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!“ In: Textor, M. Kindergartenpädagogik Online-Handbuch.
URL:<http://www.kindergartenpaedagogik.de/2100.html>
- Kuhlmann, C. (2013). Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Springer, Wiesbaden, Springer Link:
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19387-8>
- Laewen, H.-J./Andres, B.(2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz, Weinheim Berlin Basel.
- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y. u.a. (2012). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. (3. Auflage). Verlag das netz, Weimar Berlin..
- Lindgren, A. (1998). Märchen. Friedrich Oetinger, Hamburg. 22-33.
- Lingenauber, S. (2013). Einführung in die Reggiopädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. Projekt Verlag, Bochum Freiburg.
- Mogel, H. (2008). Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel (3. Auflage). Springer, Berlin Heidelberg. Springer Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-46644-4>
- Pohl, M. (2014). Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. (4. Auflage). Springer, Berlin Heidelberg. Springer Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-54316-6>
- Renz-Polster, H. (2016). Menschenkinder. Artgerechte Erziehung – was unser Nachwuchs wirklich braucht. Kösel, München.
- Safranski, R. (2004). Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus. Carl Hanser, München Wien..
- Schäfer, A./Thompson, C. (2014). Spiel – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thomson, C. (Hrsg.). Spiel. Ferdinand Schöningh, Tübingen, 7-28
- Schäfer, G. (2014). Was ist frühkindliche Bildung? (2. Auflage). Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

- Schiller, F. (2013). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. (durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe). Reclam, Stuttgart.
- Spitzer, M. (2009). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg
- Weltzin, D./Gutknecht, D./Wünsche, M. (2013). Das Spiel als Bildungsprozess verstehen und begleiten. In: Weltzin, D. (Hrsg.). Kindergarten heute. Das Spiel des Kindes.(Sonderheft).Herder, Freiburg im Breisgau, 18-31
- Weltzin, D./Rönnau-Böse, M. (2013). Inklusion und Resilienz – besondere Aspekte des Spielens. In: Weltzin, D. (Hrsg.). Kindergarten heute. Das Spiel des Kindes. (Sonderheft).Herder, Freiburg im Breisgau, 42-51
- Wustmann, C. (2011). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In: Fthenakis, W.E. Beiträge zur Bildungsqualität. Cornelsen, Berlin, 86 ff.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Name, Ort, Datum, Unterschrift