

Spiel und Spielförderung

Martin R. Textor

Für den Begriff „Spiel“ gibt es keine genaue, allgemein anerkannte Definition. Der Grund hierfür ist, dass mit „Spielen“ ganz unterschiedliche Aktivitäten bezeichnet werden, die wiederum aus sehr komplexen und vielfältigen Verhaltensweisen bestehen. Deshalb vertrat z.B. der Philosoph Ludwig Wittgenstein (1889-1951) die Position, dass die Gesamtheit aller Spiele lediglich durch „Familienähnlichkeit“ miteinander verbunden sei. Somit ist es unmöglich, eine alle Arten von Spielen umfassende Definition zu finden.

Erwachsene tendieren zumeist dazu, Spiel und Arbeit miteinander zu kontrastieren und im Spielen eine reine Freizeitbeschäftigung zu sehen. Vor diesem Hintergrund qualifizieren sie das Spiel der Kinder ab; es gehe dem „Ernst des Lebens“ – der Schule, dem Beruf – voraus.

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“

Johan Huizinga (Niederlande, 1872-1945), Kulturhistoriker

Für Kleinkinder ist jedoch das Spiel die Hauptbeschäftigung; es ist ihre Berufung, ihre „Arbeit“. Im Spiel entfalten sie ihre Anlagen, erkunden die natürliche, die soziale und die kulturelle Welt, eignen sich Wissen in verschiedenen Bildungsbereichen an und entwickeln eine Vielzahl von Kompetenzen.

„Alles, was das Kind von sich selbst aus tut, ist seine natürliche Vorbereitung für das Leben. Das Kind entwickelt im Spiel ganz von selbst all seine Anlagen, die es mitbekommen hat und die es im Leben gebrauchen soll.“

Berthold Otto (1859-1933), Reformpädagoge

Das Spiel ist somit der Bildungsweg des Kleinkindes: Im Spiel bildet es sich selbst („Selbstbildung“) oder in der Interaktion mit anderen („ko-konstruktive Bildung“). Im Spiel wird es aber auch von Erwachsenen gebildet (siehe S. 8 ff.). Zudem wird es durch Spielen auf das schulische Lernen vorbereitet.

„Das Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben!“

Maxim Gorki (1868-1936), Schriftsteller

Das Spiel kann somit eine frei gewählte Aktivität des Kleinkindes beinhalten, aber auch eine von Erwachsenen angeleitete Betätigung. Aber dies ist nicht der einzige Widerspruch, den man bei einer näheren Beschäftigung mit dem Spiel entdeckt. Weitere Ambivalenzen werden in *Tabelle 1* dargestellt.

Tabelle 1: Widersprüche im Spiel	
<i>Die eine Seite des Spiels:</i>	<i>Die andere Seite des Spiels:</i>
Ausleben des „Spieltriebs“	Bildungsangebot (Lernspiel, didaktisches Spiel)
freiwillige, zweckfreie Betätigung („Freispiel“)	von außen gesetzte Ziele/Zwecke („gebundenes Spiel“)
Freiheit (Wahlfreiheit hinsichtlich Aktivität), solitäres Spiel	Einordnung in Spielgruppe (bedingt durch den „Gesellungstrieb“), Sozialspiel
Selbstbestimmung/-kontrolle	Lenkung durch andere oder durch Vorgaben (Regelspiel)
Selbstdarstellung/-entfaltung, Ausdruck des Inneren	Fremddarstellung: Übernahme sozialer Rollen und Normen, Nachahmung
Erkunden von Gegenständen und der jeweiligen Umgebung, Aneignung der Kultur, Forschen und Experimentieren	Spielen in Fantasiewelten, Kompensation von Ohnmachtsgefühlen, illusionäre Erfüllung unerfüllbarer Wünsche
Vorwegnahme zukünftiger Entwicklungsschritte und Rollen	Verarbeitung unbewältigter Erlebnisse, Regression
Wohlbefinden, seelische Ausgeglichenheit, Geborgenheit	Angstabwehr, Abreagieren von Aggressionen (Katharsis)
Freude, Spaß, Vergnügen	seelische und körperliche Schmerzen (z.B. Trauer beim Verlieren)
reine Lust an der Aktivität und dem Erproben von Funktionen (z.B. im Bewegungsspiel)	Konkurrenz, Wetteifer, Vergleich mit anderen
partnerschaftliche Interaktion, Kooperation, Freundschaft	Konflikte, Mogeln, Sabotage (z.B. Zerstören eines Turms aus Bauklötzen), Feindschaft

Aufgrund der Komplexität spielerischer Aktivitäten und der vorgenannten, dem Spiel immanenten Widersprüchen ist es sinnvoll, zwischen verschiedenen Spielformen zu unterscheiden. In den letzten 100 Jahren wurden ganz unterschiedliche Klassifikationsversuche vorgelegt, deren Erörterung und Vergleich aber wenig gewinnbringend sind. So soll in diesem Artikel nur zwischen Bewegungs- und Funktionsspielen („explorative“/„sensumotorische“ Spiele), symbolischen Spielen („Als-ob-Spiele“), Konstruktions- und Gestaltungsspielen, Rollenspielen sowie Regelspielen differenziert werden.

Jede dieser Spielformen wird auch noch von Erwachsenen praktiziert – nicht nur in der Freizeit, sondern auch als Beruf: Beispielsweise verdienen viele Menschen ihren Lebensunterhalt als Profisportler (z.B. *Fußballspieler*), als *Schauspieler* oder Musiker (z.B. *Klavierspieler*). Olympische *Spiele*, Weltmeisterschaftsspiele oder Festspiele können Millionen von Zuschauern in ihren Bann ziehen.

„Das Spiel des Kälbchens besteht im Herumspringen, das Spiel des Menschen in Sinfonien, Bildern, Poemen, Romanen.“

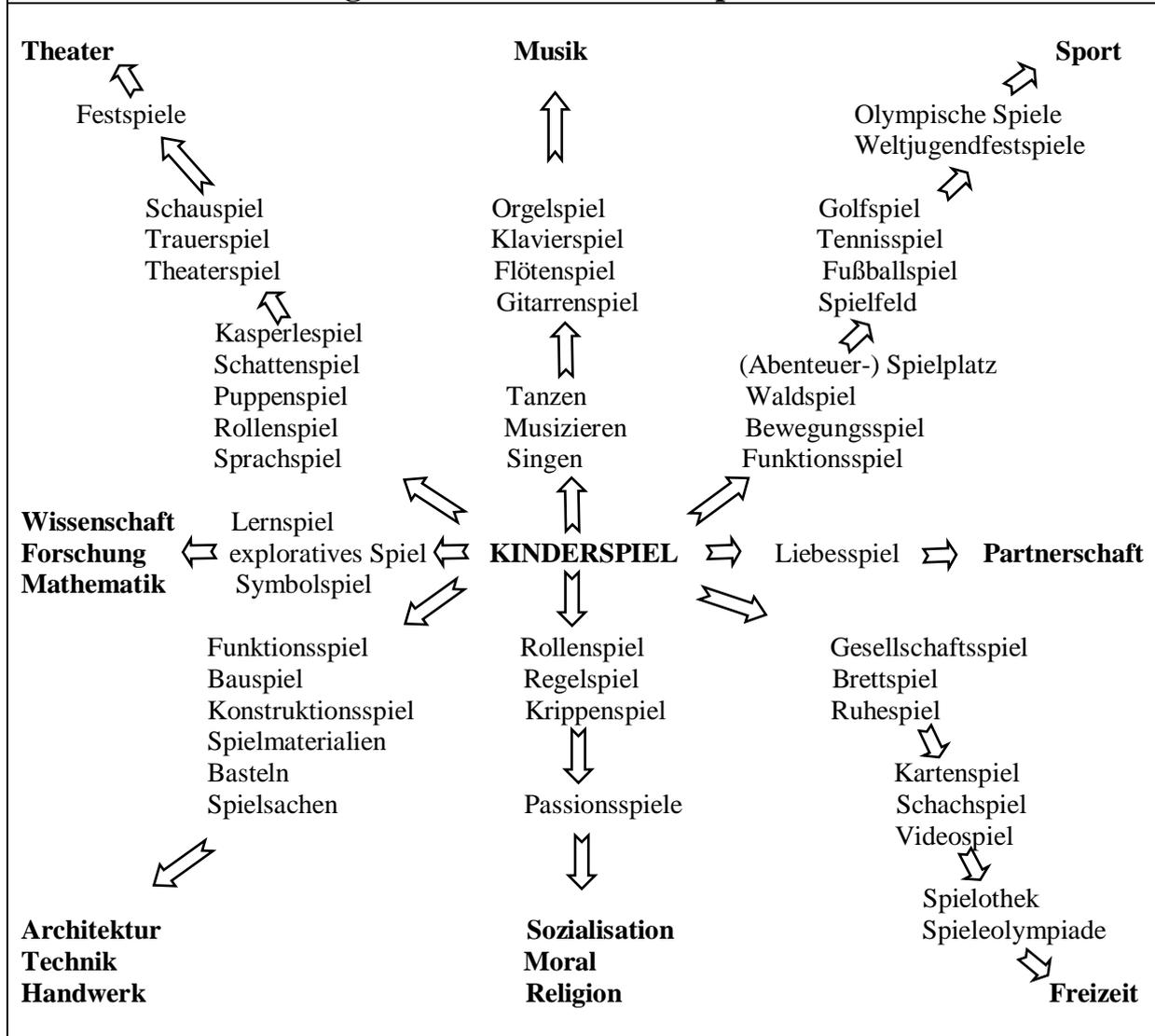
Graf Leo Nikolajewitsch Tolstoi (Russland, 1828-1910), Schriftsteller

Aber auch in vielen anderen beruflichen Tätigkeiten sind „spielerische“ Elemente enthalten: in Bereichen wie Wissenschaft und Forschung, Handwerk und Technik, Architektur und Ingenieurwesen. *Abbildung 1* verdeutlicht diese Zusammenhänge.

„Durch spielerisches Experimentieren kamen vermutlich ebenso viele Durchblicke zustande wie durch planmäßiges Abarbeiten vorgegebener Programme.“

Werner Winkler (1964-), Autor

Abbildung 1: Homo ludens – der spielende Mensch



Aufgrund der in *Abbildung 1* angedeuteten Bedeutung des Spiels für Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur ist es nicht verwunderlich, dass das Spiel seit zweieinhalb Jahrtausenden Gegenstand wissenschaftlicher Analysen ist: Beispielsweise betonten die griechischen Philosophen Platon (ca. 427-347 v. Chr.) und Aristoteles (384-322 v. Chr.), dass Kinder im Spiel für das Erwachsenenleben benötigte Fertigkeiten entwickeln, ihren Körper kräftigen und etwas für ihre Gesundheit tun, während der römische Rhetorik-Lehrer Quintilian (35-96) im Spiel die früheste Form des Unterrichts sah.

„Beim Spiel kann man einen Menschen in einer Stunde besser kennenlernen als im Gespräch in einem Jahr.“

Platon (Griechenland, ca. 427-347 v. Chr.), Philosoph

Die archäologische, historische, völkerkundliche und soziologische Forschung hat immer wieder „zwei charakteristische Merkmale des Spiels in menschlichen Gesellschaften aufgezeigt: Erstens ist es offenkundig, dass das Spiel bei Menschen allgegenwärtig ist, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen, und dass das kindliche Spiel in allen Gesellschaften und Kulturen von Erwachsenen unterstützt wird, am eindeutigsten durch die Herstellung von Spielmaterial und Spielzeug. Zweitens zeigt sich, dass Spiel ein facettenreiches Phänomen ist, mit einer Vielfalt von Formen, die in allen Gesellschaften auftauchen, dass es aber Variatio-

nen in der Häufigkeit und Gestalt gibt, in denen sich die unterschiedlichen Formen des Spiels in verschiedenen Gesellschaften zeigen“ (Whitehead et al. 2012, S. 8). Diese Aussage wird von den vorgenannten Autor/innen folgendermaßen belegt:

- Archäologen entdeckten Würfel, Spielbretter, Bälle, Spielfiguren und Zeichnungen spielender Menschen bei der Erforschung prähistorischer Kulturen.
- Historiker fanden in allen Epochen Texte über das Spiel der Kinder – über eine spielbasierte Pädagogik jedoch erst ab dem späten Mittelalter (z.B. bei Johann Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel).
- Völkerkundler ermittelten, dass sowohl in allen einfachen als auch in allen hoch entwickelten Kulturen alle Formen des Spiels (s.o.) praktiziert werden – allerdings in verschiedenen Varianten: je nach den vorhandenen Technologien (von selbst geschnitten/gebastelten Spielsachen bis hin zu komplexen Videospiele), je nach Geschlecht des Kindes (mit mehr oder minder großen Unterschieden zwischen den Spielsachen für Jungen bzw. Mädchen), je nach den vorherrschenden Spielorten (Urwald, naturbelassene Umgebung, Garten, Straße, Spielplatz, Wohnung usw.), je nach Länge der als normal empfundenen Kindheit (von kurz bis lang), je nach Wertschätzung des Spielens (eingeschränkt – akzeptiert – gefördert seitens der Gesellschaft) und je nach den Einstellungen zur Beteiligung von Erwachsenen am Spiel der Kinder (mehr oder weniger).
- Soziologen stellten bei der Untersuchung des Kinderspiels Unterschiede zwischen einzelnen hoch entwickelten Ländern fest: Beispielsweise dürfen Kinder in Skandinavien bei weitem mehr draußen (in der Natur) spielen als in Großbritannien oder Deutschland, werden erstere weniger überwacht und kontrolliert. Wenn US-amerikanische oder westeuropäische Eltern mit ihren Kindern spielen, so ermutigen sie deren Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, während chinesische Eltern das Spiel mehr lenken und auf sozial akzeptables Verhalten achten. Außerdem machten Soziologen die generelle Beobachtung, dass Eltern heute weniger Zeit für das Spielen mit ihren Kindern als früher haben, dass aufgrund der Urbanisation das Spielen in der Natur seltener geworden ist und dass der außerhäusliche Spielradius von Kindern aufgrund von elterlichen Ängsten immer weiter eingegrenzt wird. Zudem wird in Kindertageseinrichtungen weniger gespielt, da Bildungsangeboten – insbesondere in den Bereichen Sprache/Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften/Technik – eine größere Bedeutung beigemessen wird und in vielen Ländern ein vom Staat vorgegebenes Curriculum befolgt werden muss. Da immer mehr Schüler Ganztagschulen besuchen und außerschulische Bildungsangebote (z.B. von Nachhilfeinstituten, Musikschulen oder Sportvereinen) nutzen, haben sie weniger Zeit zum Spielen. Außerdem wird in Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil oder mit gestressten Eltern, bei Armut, viel Medienkonsum und problematischen Erziehungsstilen (z.B. Vernachlässigung) weniger gespielt.

Aber auch Biologen und Psychologen haben sich mit dem Kinderspiel befasst (Whitehead et al. 2012). Beispielsweise wurde in der Evolutionsforschung ermittelt, dass je intelligenter eine neue Säugetierart war, umso länger war auch die Dauer der Kindheit bzw. Unselbstständigkeit – und umso mehr wurde gespielt. Bei Säugetieren wurden Balgereien und bei Primaten Spiele mit Gegenständen beobachtet, aber nur bei Menschen symbolische Spiele und Rollenspiele. Deshalb sehen Anthropologen und Psychologen in den höheren Spielformen den Weg zu typisch menschlichen Fähigkeiten: Hier würden Kinder immer wieder neue Verhaltensweisen ausprobieren, Verhaltensabläufe modifizieren, vorausdenken, Probleme lösen, sich in andere Menschen hineinversetzen, die eigenen Gefühle kontrollieren, zu kooperieren lernen usw.

Beispielsweise fand der russische Psychologe Lew Wygotski (1896-1934) heraus, dass Kinder im (Als-ob-) Spiel zum ersten Mal symbolische Repräsentationen verwenden (z.B. ein Stöckchen als einen Kamm) – und zur gleichen Zeit die ersten Worte lernen (Sprache als Symbolsystem: bestimmte Töne ergeben einen Begriff). Etwas später bauen sie im Spiel die eigenen sprachlichen Kompetenzen aus (zunächst durch begleitende Sprachäußerungen, dann durch die Verlagerung des Sprechens nach innen, also durch Denken). Ferner erkennen sie beim Spielen die eigenen Gefühle, lernen, Verhaltensimpulse zu kontrollieren, und erproben Wege zur Beeinflussung anderer Menschen (vgl. Textor 2000).

„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 (1759-1805), Dichter

Psychologen und Hirnforscher haben die Auswirkungen des Spielens auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern untersucht, aber auch auf Spracherwerb und Schulerfolg. *Tabelle 2* zeigt, was passiert, wenn Kinder viel oder wenig spielen.

Tabelle 2: Auswirkungen von wenig bzw. viel Spiel		
<i>Negative Auswirkungen</i>	<i>Spielform</i>	<i>Positive Auswirkungen</i>
unsichere/ambivalente Bindung, Depressivität, Hospitalismus	spielerische Interaktionen Eltern – Baby	Entstehen einer sicheren Eltern-Kind-Bindung, Freude, Spaß
Ungeschicklichkeit, Unfallgefährdung, Übergewicht, Deprivation, mangelnde Naturerfahrungen, Isolation, Ängste	Funktionsspiele („explorative“/„sensumotorische“ Spiele), Bewegungsspiele	Schulung körperlicher Funktionen (Grob-/Feinmotorik, Sinne, Herz-Kreislauf-System), Auge-Hand-Koordination, Kraft und Ausdauer, Erforschen der natürlichen und gestalteten Umwelt, Beziehungsaufbau (z.B. beim Balgen), Kontrolle von Aggressionen
schlechterer Spracherwerb, Apathie, Teilnahmslosigkeit	Als-ob-Spiele, symbolische Spiele	Erwerb sprachlicher und kognitiver Kompetenzen (Umgang mit Symbolsystemen wie Wörter, Zahlen, Buchstaben)
wenig feinmotorische Kompetenz, Langeweile, wenig Interessen	Konstruktions-/Gestaltungsspiele	Schulung technischer, künstlerischer und handwerklicher Kompetenzen, Konzentration, Ausdauer, Geduld
Einsamkeit, wenig Empathie, Narzissmus, geringe Kooperationsfähigkeit	Rollenspiele	Erwerb sozialer Kompetenzen und „emotionaler Intelligenz“, Perspektivenwechsel, Sozialisation, Erforschen der Gesellschaft, Schulung sprachlicher Kompetenzen, Gefühlskontrolle
regolverletzendes Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten	Regelspiele	Sozialisation, Internalisieren von Normen, Fairness, Ordnung des Zusammenlebens

Deutlich wird, dass die einzelnen Spielformen einerseits einen großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben und andererseits das gemeinsame Spiel wichtig für den Aufbau von Bindungen (zu den Eltern) sowie für das Entstehen und Aufrechterhalten von sozialen Beziehungen bzw. Freundschaften ist. Zugleich werden im Spiel kommunikative Fähigkeiten gestärkt (Zuhören, klares und verständliches Sprechen, Erzählen, Verhandeln, Lösen von Konflikten), Kenntnisse über die natürliche, die von Menschen gestaltete und die soziale Welt gewonnen, Ursache-Wirkung-Beziehungen erkannt, Zahlen und Zählen gelernt, Schätzungen und Klassifikationen vorgenommen, kulturelle Fertigkeiten erworben (z.B. Malen, Singen, Musizieren), Fantasie und Kreativität stimuliert. Durch Spielen erlangen Kleinkinder Kenntnisse und Kompetenzen, die sie auf die Schule vorbereiten.

„Gerade um wertvolle Arbeit zu tun, muss man spielen, das heißt basteln, versuchen, experimentieren.“

Emanuel Lasker (1868-1941), Mathematiker

Kleinkinder spielen mehr/besser, wenn sie an ihre Eltern sicher gebunden sind und sich geborgen fühlen, wenn sie in einer anregungsreichen Umgebung aufwachsen, wenn sie häufig die Gelegenheit zum Spielen haben, wenn sie über vielfältige Spielsachen mit verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten verfügen, wenn sie Spiele selbst initiieren und weitgehend selbst gestalten können. Hingegen spielen sie weniger/schlechter, wenn sie ängstlich und gestresst sind, vernachlässigt, misshandelt oder zu wenig stimuliert werden, wenn ihre Eltern sehr ängstlich und überbehütend sind oder wenn ihr Bewegungsraum auf eine kleine Fläche (z.B. das Kinderzimmer) eingeengt wird.

Laut Moss (2012) ist in Großbritannien die Fläche, auf der sich Kinder frei und unkontrolliert bewegen dürfen, seit den 1970er Jahren um ca. 90% geschrumpft. Ähnliches dürfte auch für Deutschland gelten. Dementsprechend fordern z.B. der Kinderarzt Renz-Polster und der Hirnforscher Hüther (2013), dass Kinder wieder mehr draußen spielen und Naturerfahrungen machen sollten: „Natur stellt für Kinder einen maßgeschneiderten Entwicklungsraum dar. Eine Erfahrungswelt, die genau auf die Bedürfnisse von Weltentdeckern zugeschnitten ist. ... In der Natur können sie *wirksam* sein. Hier können sie sich auf Augenhöhe *selbst organisieren*. Hier können sie an ihrem Fundament bauen“ (S. 35). Da Menschen während 99% ihrer Geschichte in der Natur lebten, sei diese evolutionshistorisch gesehen der eigentliche Entwicklungsraum. Hier können Kinder konkrete Erfahrungen mit den Elementen Feuer, Wasser, Luft und Erde machen, ihre Sinne schulen, sich körperlich bewähren, entdeckend tätig werden, sich als gestaltend erleben, kreativ mit den vorgefundenen Naturmaterialien umgehen und sich mit ihren Spielkameraden selbst organisieren. Heute sei das „große Draußen“ aber nicht nur die naturbelassene Fläche, sondern auch der Hinterhof, die Baugrube, der Garten, der unaufgeräumte Dachboden...

„Das Spiel ist die höchste Form der Forschung.“

Albert Einstein (1879-1955), Physiker

Psychologen und Pädagogen beobachteten, dass die verschiedenen Formen des Spiels zu unterschiedlichen Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung auftreten. Zunächst sind die jeweiligen Ausprägungen der Spielform (z.B. des Bewegungsspiels) noch ganz einfach (z.B. als niedrigeres sensumotorisches Spiel), werden allmählich anspruchsvoller (z.B. als relationales oder funktionales Spiel), erreichen eine gewisse Komplexität (z.B. als Kreis-, Ball-, Tanz- oder Singspiel) und nähern sich schließlich den von Erwachsenen praktizierten Aktivitäten an (z.B. als Fußball-, Rugby- oder Tennisspiel). In der frühen Kindheit wird das Spiel außerdem immer sozialer. *Tabelle 3* verdeutlicht die Entwicklung des Kinderspiels im Kleinkindalter.

Tabelle 3: Entwicklung des Kinderspiels

<i>Alter</i>	<i>Spielformen</i>	<i>Beispiele</i>
2-4 Monate	niedrigere „explorative“/„sensumotorische“ Spiele (Funktionsspiele) nur Erwachsene aktiv	Entdecken des eigenen Körpers, Spiel mit Gliedmaßen, Händen und Füßen z.B. Töne spiegeln, summen, singen
5-8 Monate	explorative“/„sensumotorische“ Spiele ab 6 Monaten erstes Zuschauen	andere Gegenstände mit allen Sinnen erfassen und bewegen (z.B. Dinge in Mund nehmen/umdrehen/fallen lassen, Spiel mit Mobile über Bettchen). Mit eigener Stimme spielen z.B. wenn Geschwister/ältere Kinder spielen
9-12 Monate	s.o. erstes Initiieren von Spielen solitäres Spiel	vielfältige Beschäftigung mit Objekten (ziehen, stoßen, schieben, verstecken, suchen) z.B. einen Ball in Richtung des Elternteils stoßen
2. Lebensjahr	komplexere sensumotorische Spiele: relationales Spiel und funktionales Spiel erste Gestaltungs-/Konstruktionsspiele längere Spielsequenzen mit Rollenwechsel Parallelspiel selbstbezogene „Als-ob-“Spiele (Symbolspiele)	beim Herumexperimentieren und Erkunden von Gegenständen werden diese in Verbindung miteinander gebracht oder werden ihrer Funktion entsprechend verwendet z. B. im Sandkasten Kuchen backen z.B. manchmal rollt das Kind den Ball, manchmal der Erwachsene das Kind schaut während der eigenen Tätigkeit gelegentlich auf, beobachtet ein anderes Kind und übernimmt eventuell Elemente von dessen Spielaktivität z.B. Kind tut so, als würde es sich mit einem Tuch waschen
3. Lebensjahr	Bewegungsspiele Gestaltungs-/Konstruktionsspiele assoziatives Spiel/ erstes Sozialspiel komplexere und fremdbezogene „Als-ob-“Spiele	z.B. Rennen, Dreiradfahren, Klettern, Balgen z. B. einfaches Bauen z.B. gemeinsames Spiel mit Puppe z.B. Kind tut so, als wäscht es seine Puppe
4. Lebensjahr	Bewegungsspiele Gestaltungsspiele/ Spiele mit Schaffenscharakter Partnerspiel „Als-ob-“Spiele mit Fantasieobjekten	z.B. Kreis-, Ball-, Tanz-, Singspiele, Balgen z.B. komplexere Bauwerke, Modellieren, Malen, Basteln mit Ziel, mit Material- und Rollenverteilung längere Spielsequenz mit Gegenständen, die andere Funktionen haben, aber z.B. auch Vater-Mutter-Kind-Spiele
5. Lebensjahr	Bewegungsspiele Gestaltungsspiele/ Spiele mit Schaffenscharakter Partnerspiel komplexere Rollenspiele erste Regelspiele	z.B. Kreis-, Ball-, Tanz-, Singspiele, Balgen z.B. komplexere Bauwerke, Modellieren, Malen, Nähen, Basteln z.B. Polizei- und Schulspele, Theaterspiel z.B. Gesellschafts-/Brett-/Karten-/Computer-/Konsolenspiele

Im Verlauf der frühen Kindheit unterscheidet sich das Spielverhalten von Mädchen immer mehr von dem der Jungen: Erstere machen mehr Rollenspiele, spielen eher in kleineren Gruppen, sind ruhiger und leiser, während Letztere mehr herumrennen, sich häufiger balgen und miteinander (spielerisch) kämpfen, eher Bewegungsspiele bevorzugen, sich viel mit beweglichen Spielsachen (z.B. mit Spielzeugautos, Dreirädern, Rollern) beschäftigen und mehr Lärm machen. Die skizzierten geschlechtsspezifischen Unterschiede könnten durch das Vorbild älterer Kinder, das Verhalten der Eltern bzw. Erwachsenen und Geschlechtsrollenstereotype bedingt sein, aber auch auf Erbfaktoren beruhen: So bevorzugen männliche und weibliche Babys schon ab acht Monaten unterschiedliche Spielsachen, wie durch Eye-Tracking-Studien ermittelt wurde – und auch bei Primaten wurden entsprechende Vorlieben beobachtet (z.B. Alexander/Hines 2002; Alexander/Wilcox/Woods 2009).

Der frühpädagogische Auftrag

Da das Spiel nicht nur die Hauptbeschäftigung von Kleinkindern, sondern auch die für sie wichtigste Lernsituation bildet, sollte es im Zentrum der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen stehen. Das Freispiel ist weder ein „Lückenfüller“ zwischen Bildungsangeboten und Alltagsaktivitäten (wie Mahlzeiten oder Mittagsschlaf) noch ein Zeitraum, in dem sich die Gruppenfachkräfte auf die Aufsichtsführung beschränken und nur bei Bedarf erzieherisch tätig sind (z.B. Streit schlichten) oder gar den Raum verlassen, um zu telefonieren, Elterngespräche zu führen, Büroarbeit zu erledigen oder ein besonderes Angebot (z.B. ein Experiment) vorzubereiten. Vielmehr ist die Spielförderung eine der wichtigsten Aufgaben von Erzieher/innen.

„Das Spiel, recht erkannt und gepflegt, öffnet dem Kinde den Blick in die Welten, für die es erzogen werden soll, und entwickelt es dafür.“
Friedrich Fröbel (1782-1852), Pädagoge

Insbesondere wenn das Freispiel weitgehend einer „Verschulung“ der Kindertageseinrichtung gewichen ist, sollten sich die Fachkräfte zunächst so lange mit der Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung beschäftigen (siehe S. 1-6 dieses Artikels), bis sie es im Vergleich zu Bildungsangeboten und anderen Aktivitäten wieder positiv bewerten und bereit sind, es erneut in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen.

„Spielen ist dem Menschen innewohnendes Prinzip.“
Edmund Burke (Irland, 1729-1797), Philosoph

Dann müssen längere Zeiträume im Verlauf des Kita-Tages für das Freispiel gefunden werden. So haben Untersuchungen gezeigt, dass Kleinkinder mindestens 45 Minuten benötigen, um beispielsweise anspruchsvollere Rollenspiele oder komplexere Bautätigkeiten zu entwickeln (z.B. Montie/Claxton/Lockhart 2007). Besonders wichtig sind Zeiträume, in denen Kinder nicht gestört werden – beispielsweise dadurch, dass andere Kinder von ihren Eltern gebracht oder abgeholt werden. Egal ob später ankommende Spielkameraden in die jeweilige Spielgruppe eingegliedert werden müssen oder ob früher gehende Kinder aus ihr herausgerissen werden – immer werden die Spielaktivitäten unterbrochen, müssen die Kinder erst wieder zum Spiel zurückfinden. Eine Wertschätzung des Spiels zeigt sich auch darin, dass es nicht abrupt beendet werden muss (weil jetzt z.B. ein Lied gesungen werden soll) und dass – wenn möglich – ein Spielarrangement (z.B. ein von Kindern geschaffener Zoo) stehen bleiben darf, wenn die Kinder am nächsten Tag damit weiterspielen möchten.

Kleinkinder benötigen aber nicht nur Zeit für das Freispiel, sondern auch Ruhe: Längere und komplexere Spiele werden sich wohl kaum entwickeln, wenn mehrere Kinder fortwährend durch den Raum laufen, viel Lärm machen und die spielenden Kinder stören. Ferner sollten sich alle Kinder sicher und geborgen fühlen, was zum einen bei guten Erzieherin-Kind-Beziehungen und zum anderen beim Ausschalten eventueller Stressfaktoren der Fall ist (z.B. wenn ein Kind von anderen gemobbt wird bzw. niemand mit ihm spielen möchte). Manchmal muss auch bei Konflikten eingegriffen werden, damit die Kinder wieder zum Spiel zurückfinden können. Die Fachkräfte müssen also immer wieder das Geschehen in ihrer Gruppe beobachten und sich dabei folgende Fragen stellen:

- Fühlen sich momentan alle Kinder wohl?
- Können derzeit alle Kinder konzentriert spielen?

Offensichtlich ist, dass diese Bedingungen eher gegeben sind, wenn Kinder in Kleingruppen spielen und diese während der Freispielzeit möglichst konstant zusammengesetzt sind. Dies kann dadurch erleichtert werden, dass im Gruppenraum die einzelnen Spielbereiche gut voneinander abgegrenzt werden und zusätzlich ein Nebenraum bzw. der Flur von einer Kleingruppe genutzt werden kann.

Das Potenzial des Freispiels kann nur dann voll erschlossen werden, wenn einerseits die Innen- und Außenräume der Kindertageseinrichtung anregend gestaltet werden und andererseits eine große Vielfalt an Spielmaterialien zur Verfügung gestellt wird. Wichtiger als die Menge an Spielsachen sind ihre Unterschiedlichkeit und ihre Offenheit für verschiedene Verwendungsmöglichkeiten: Das Spielzeug sollte wenig vorgegebene Funktionen haben, sodass es sich kreativ einsetzen lässt – was z.B. bei Kartons, Papier- und Stoffresten, Kleidungsstücken, Gegenständen des täglichen Lebens, Holzbausteinen und Naturmaterialien der Fall ist. Die Spielsachen sollten eine intensive Beschäftigung ermöglichen (Konzentration) und soziale Interaktionen fördern: „Kinder spielen länger, wenn eine Vielzahl von Spielsachen vorhanden ist. Die sorgfältige Auswahl von Spielzeug kann Kinder veranlassen, mit anderen zu spielen, zu kooperieren oder besondere Fertigkeiten zu entwickeln. Beispielsweise werden Klamotten zum Verkleiden, Bollerwagen, ein Ball und eine Puppenbühne mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einem kooperativen Sozialspiel führen als Puzzles oder Spielzeug zum Ziehen...“ (Goldstein 2012, S. 38).

„Das unterhaltsamste Spielzeug eines Kindes ist ein anderes Kind.“
George Bernard Shaw (Irland, 1856-1950), Dramatiker

Ein wichtiger Grundsatz hinsichtlich der Auswahl von Spielmaterialien heißt: „weniger ist mehr“. Sind Kinder von zu vielen Spielsachen umgeben, fällt nicht nur die Auswahl schwer, sondern auch das konzentrierte Spiel mit dem jeweiligen Gegenstand, da immer anderes Spielzeug lockt. So ist es sinnvoll, wenn die Kinder nur wenig Spielmaterial im Gruppenraum vorfinden. Dieses wird immer wieder ausgetauscht, sobald die Kinder alle Verwendungsmöglichkeiten ausprobiert haben und sich zu langweilen beginnen.

Die „vorbereitete Umgebung“ sollte also immer wieder neu gestaltet werden. Beim Austausch von Spielsachen können auch bestimmte Szenarien geschaffen werden (wie z.B. eine „Arztpraxis“ durch das Auslegen von weißen Kitteln bzw. Oberhemden, von einem Arztkoffer aus dem Spielzeughandel, von einem echten Stethoskop und leeren Medikamentenschachteln). So werden die Kinder zu neuen (Rollen-) Spielen stimuliert. Weitere Anregungen können durch entsprechende Bilderbücher, Märchen und Geschichten oder durch Ausflüge (z.B. zur Arztpraxis eines Elternteils) gegeben werden. Wie bereits erwähnt, bieten naturnahe Orte (Wald,

Wiese, Park, Bachlauf usw.) besonders viele Spiel- und Lernsituationen, sodass – wo immer möglich – regelmäßig Ausflüge in die Natur unternommen werden sollten.

Wenn Kinder in einer natürlichen oder vorbereiteten Umgebung konzentriert mit dem vorgefundenen Material spielen (alleine oder in Kleingruppen), sollten sich Fachkräfte in der Regel zurückhalten und nicht in das Spiel einmischen. Insbesondere für jüngere Kleinkinder ist aber wichtig, wenn sie gelegentlich einen Blick ihrer (Bezugs-) Erzieherin auffangen und merken, dass diese mit ihren Gedanken bei ihnen ist und dies z.B. durch ein kurzes Anlächeln zeigt. Ein lobendes Ansprechen oder eine streichelnde Berührung kann hingegen die Kinder in ihrem Spiel stören. Noch schlimmer ist, wenn sich die Fachkraft z.B. in ein exploratives Spiel einmischt, um einem Kind zu zeigen, wie man mit einem Gegenstand richtig umgeht oder die jeweilige Aktivität besser macht. In der Regel sollte sie nur auf Wunsch eines Kindes helfen oder einen Rat geben.

„Die hintergründige Dialektik des Spiels zeigt sich darin, dass es trotz seines scheinbar zweckfreien Charakters der Entwicklung der Lebensfunktionen dient und zwar umso nachhaltiger, je weniger es zielgebunden oder entwicklungsorientiert abläuft.“

Hermann Röhrs (1915-2012), Pädagoge

Eine Fachkraft kann sich aber auch an dem Spiel eines einzelnen Kindes oder einer Kleingruppe beteiligen. Zum einen fördern solche Situationen die Bindung bei unter Dreijährigen bzw. stärken die Erzieherin-Kind-Beziehung bei älteren Kindern (Cugmas 2011). Zum anderen kommt es zu längeren, komplexeren und stärker kognitiv anregenden Spielen. Als Spielpartner können Erzieher/innen verschiedene Rollen ausüben:

1. Sie können sich vom spielenden Kind (bzw. von der Kleingruppe) leiten lassen, also die von ihm initiierten Aktivitäten fortführen bzw. die ihnen übertragenen Rollen übernehmen.
2. Sie können dem jeweiligen Kind vertraute Spielaktivitäten wiederholen, was ihm (Selbst-) Sicherheit gibt.
3. Sie können dem Spiel des Kindes bzw. der Kleingruppe neue Impulse geben, weitere Varianten einführen, „dosierte Diskrepanzen“ einstreuen oder auf andere Weise die Komplexität des Spiels (und damit den Erlebnis- bzw. Bildungswert) vergrößern, wobei sie auf einen mittleren Anregungsgehalt achten bzw. im Sinne Lew Wygotskis in die „Zone der nächsten Entwicklung“ intervenieren sollten.
4. Sie können das Spiel für die Sprachförderung, für gemeinsame längere Denkprozesse (ko-konstruktive Bildung) oder zu anderen Zwecken nutzen.
5. Sie können Kinder, deren Spielfähigkeiten noch unterentwickelt sind, oder isolierte Kinder mit geringen sozialen Kompetenzen im gemeinsamen Spiel fördern bzw. in eine Spielgruppe integrieren.

Außerdem können Erzieher/innen neue (Kreis-, Sing-, Tanz-, Ball-) Spiele einführen, wobei sie auch Spiele aus anderen (in der Kindertageseinrichtung vertretenen) Kulturräumen berücksichtigen sollten. Ferner können sie Lern- und Computerspiele einsetzen, um z.B. Kenntnisse zu vermitteln oder bestimmte Kompetenzen zu fördern.

„Die größte Kunst ist, den Kleinen alles, was sie tun oder lernen sollen, zum Spiel und Zeitvertreib zu machen.“

John Locke (England, 1632-1704), Philosoph

Da Kleinkinder im Spiel ihre Interessen, Fähigkeiten, Wünsche und Ängste zeigen und aktuelle (belastende) Erlebnisse verarbeiten, können Fachkräfte durch gezielte Beobachtung spielender Kinder besondere Begabungen, unbefriedigte Bedürfnisse, Verhaltensstörungen und psychische Probleme ermitteln. Manche Auffälligkeiten lassen sich auch im Spiel beheben – selbst wenn Erzieher/innen keine ausgebildeten Spieltherapeut/innen sind.

Elternabende zur Bedeutung des Freispiels

Eltern spielen nicht nur weniger mit ihren (Klein-) Kindern als früher und schränken stärker deren Bewegungsradius ein, sondern schätzen auch immer weniger den Wert des Spiels. So erwarten sie zunehmend von Erzieher/innen, dass diese das Freispiel zugunsten von Bildungsangeboten reduzieren. In vielen Kindertageseinrichtungen ist es deswegen bereits zu Konflikten zwischen Fachkräften und (einem Teil der) Eltern gekommen.

„Spielen ist eine Tätigkeit, die man gar nicht ernst genug nehmen kann.“
Jacques-Yves Cousteau (Frankreich, 1910-1997), Meeresforscher

So sollten Eltern über die Bedeutung des Freispiels informiert werden. Dies kann in Elterngesprächen, in der Kita-Konzeption oder durch das Auslegen entsprechender Fachliteratur in der Elternsitzecke geschehen. Besonders empfehlenswert sind Elternabende, bei denen Eltern anhand eigener Erfahrungen erkennen, wie Kinder im Spiel Kompetenzen weiterentwickeln und Kenntnisse erwerben:

- Direkt nach der Begrüßung werden die Eltern in Kleingruppen auf die verschiedenen Spielbereiche der Gruppen- und Nebenräume verteilt und probieren die dortigen Materialien aus. Nach einer vorab festgelegten Spielzeit reflektieren sie die Lernerfahrungen, die Kinder in der jeweiligen Spielecke machen. Danach kehren sie ins Plenum zurück, wo sie von ihren Erkenntnissen berichten. Gemeinsam ordnen sie dann die Spielaktivitäten in eine Tabelle mit den laut Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes zu fördernden Kompetenzen und abzudeckenden Bildungsbereichen ein.
- Nach der Begrüßung und Einführung in die Thematik des Elternabends müssen alle Eltern in ein Säckchen greifen. Je nach dem gezogenen Gegenstand besuchen sie dann ein von den Erzieher/innen vorbereitetes Bildungsangebot oder spielen frei in einem Gruppenraum. Die Erfahrungen werden zunächst in den Kleingruppen und dann im Plenum diskutiert: Wo lernen die Kinder mehr? Wo wird ihre Entwicklung umfassend gefördert? (Mögliche Varianten: Die Gruppen werden nach einer bestimmten Zeit gewechselt. Anstatt ein Bildungsangebot zu besuchen füllen einige Eltern in einem separaten Raum Arbeitsblätter aus).
- In offen arbeitenden Kindertageseinrichtungen können Eltern nach der Begrüßung zwischen den einzelnen Funktionsräumen und Spielbereichen frei wählen, wobei sie das Abmeldesystem der Kinder nutzen sollen (z.B. dürfen nur maximal sechs Personen in das Atelier). Nach 20 Minuten Freispiel müssen sie aufräumen. Dann beurteilen sie den Bildungsgehalt ihrer Aktivitäten anhand eines Fragebogens.

Natürlich gibt es viele weitere Alternativen für derartige Elternabende. Beispielsweise können Eltern über ihre Lieblingsspiele während der eigenen Kindheit diskutieren, die damals gemachten Lernerfahrungen zusammentragen und dann Parallelen zur Situation ihrer eigenen Kinder ziehen. Oder sie können kurze Videosequenzen mit Spielszenen analysieren: Was lernen Kinder in der jeweiligen Situation? Welche Fähigkeiten werden gefördert?

Ein Elternabend über die Bedeutung des Spiels kann aber auch den Zweck haben, Eltern zu motivieren, für ihre Kinder viele Spielgelegenheiten im Familienalltag zu schaffen und mehr mit ihnen zu spielen (vgl. das Kapitel „Elternkurs ‚Bildung in der Familie‘“ in Textor 2010). Mit Renz-Polster und Hüther (2013) wäre noch zu ergänzen: Wann immer möglich, sollten ihre Kinder in naturnahen Räumen spielen dürfen – mit den Eltern, Geschwistern oder Freunden. Wenn Kinder sowohl in ihrer Familie als auch in ihrer Kindertageseinrichtung, sowohl drinnen als auch draußen viel spielen können, werden sie sich allseitig positiv entwickeln...

Literatur

Alexander, G.M./Hines, M. (2002): Sex differences in response to children's toys in nonhuman primates (*Cercopithecus aethiopus sabaeus*). *Evolution and Human Behaviour* 23, S. 467-479

Alexander, G./Wilcox, T./Woods, R. (2009): Sex differences in infants' visual interest in toys. *Archives of Sexual Behaviour* 38, S. 427-433

Cugmas, Z. (2011): Relationship between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care* 181, S.1271-1289

Goldstein, J. (2012): *Play in children's development, health and well-being*. Brüssel: Toy Industries of Europe

Montie, J.E./Claxton, J./Lockhart, S.D. (2007): A multinational study supports child-initiated learning. Using the findings in your classroom. *Young Children* 62 (6), S. 22-26

Moss, S. (2012): *Natural Childhood*. Manvers: National Trust

Renz-Polster, H./Hüther, G. (2013): *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen*. Weinheim, Basel: Beltz

Textor, M.R. (2000): Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html>

Textor, M.R. (2010): Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2084.html>

Whitehead, D. with Basilio, M./Kuvalya, M./Verma, M. (2012): *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brüssel: Toy Industries of Europe

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2278.pdf>

© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*