

Stippler

Grundlagen des Spiels

Studienheft Nr. 656
2. korrigierte Auflage 08/2021

Verfasserin

Dr. phil. Renate Stippler

Lehramt Musik und Biologie;

Dozentin der DIPLOMA Hochschule im Studiengang Kindheitspädagogik
elementare Musikpädagogik

Leseprobe

© by DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

DIPLOMA Hochschule

University of Applied Sciences

Am Hegeberg 2

37242 Bad Sooden-Allendorf

Tel. +49 (0) 56 52 58 77 70, Fax +49 (0) 56 52 58 77 729

Hinweise zur Arbeit mit diesem Studienheft

Der **Inhalt** dieses Studienheftes unterscheidet sich von einem Lehrbuch, da er **speziell für das Selbststudium aufgearbeitet** ist.

In der Regel beginnt die Bearbeitung mit einer Information über den Inhalt des Lehrstoffes. Diese Auskunft gibt Ihnen das **Inhaltsverzeichnis**.

Beim Erschließen neuer Inhalte finden Sie meist Begriffe, die Ihnen bisher unbekannt sind. Die **wichtigsten Fachbegriffe** werden Ihnen übersichtlich in einem dem Inhaltsverzeichnis nachgestellten **Glossar** erläutert.

Den einzelnen Kapiteln sind **Lernziele** vorangestellt. Sie dienen als Orientierungshilfe und ermöglichen Ihnen die Überprüfung Ihrer Lernerfolge. Setzen Sie sich **aktiv** mit dem Text auseinander, indem Sie sich Wichtiges mit farbigen Stiften kennzeichnen. Betrachten Sie dieses Studienheft nicht als "schönes Buch", das nicht verändert werden darf. Es ist ein **Arbeitsheft, mit und in** dem Sie arbeiten sollen.

Zur **besseren Orientierung** haben wir Merksätze bzw. besonders wichtige Aussagen durch Fettdruck und/oder Einzug hervorgehoben.

Lassen Sie sich nicht beunruhigen, wenn Sie Sachverhalte finden, die zunächst noch unverständlich für Sie sind. Diese Probleme sind bei der ersten Begegnung mit neuem Stoff ganz normal.

Nach jedem größeren Lernabschnitt haben wir Übungsaufgaben eingearbeitet, die mit „**SK = Selbstkontrolle**“ gekennzeichnet sind. Sie sollen der Vertiefung und Festigung der Lerninhalte dienen. Versuchen Sie, die ersten Aufgaben zu lösen und die Fragen zu beantworten. Dabei werden Sie teilweise feststellen, dass das dazu erforderliche Wissen nach dem ersten Durcharbeiten des Lehrstoffes noch nicht vorhanden ist. Gehen Sie diesen Inhalten noch einmal nach, d. h. durchsuchen Sie die Seiten gezielt nach den erforderlichen Informationen.

Bereits während der Bearbeitung einer Frage sollten Sie die eigene Antwort schriftlich festhalten. Erst nach der vollständigen Beantwortung **vergleichen Sie Ihre Lösung mit dem** am Ende des Studienheftes **angegebenen Lösungsangebot**.

Stellen Sie dabei fest, dass Ihre eigene Antwort unvollständig oder falsch ist, müssen Sie sich nochmals um die Aufgabe bemühen. Versuchen Sie, jedes behandelte Thema vollständig zu verstehen. **Es bringt nichts, Wissenslücken durch Umblättern zu übergehen.** In vielen Studienfächern baut der spätere Stoff auf vorhergehendem auf. Kleine Lücken in den Grundlagen verursachen deshalb große Lücken in den Anwendungen.

Zudem enthält jedes Studienheft **Literaturhinweise**. Sie sollten diese Hinweise als ergänzende und vertiefende Literatur bei Bedarf zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik betrachten. Finden Sie auch nach intensivem Durcharbeiten keine zufriedenstellenden Antworten auf Ihre Fragen, **geben Sie nicht auf. Wenden Sie sich** in diesen Fällen schriftlich oder fernmündlich **an uns**. Wir stehen Ihnen mit Ratschlägen und fachlicher Anleitung gern zur Seite.

Grundlagen des Spiels

Wenn Sie **ohne Zeitdruck** studieren, sind Ihre Erfolge größer. Lassen Sie sich also nicht unter Zeitdruck setzen. **Pausen** sind wichtig für Ihren Lernfortschritt. Kein Mensch ist in der Lage, stundenlang ohne Pause konzentriert zu arbeiten. Machen Sie also Pausen: Es kann eine kurze Pause mit einer Tasse Kaffee sein, eventuell aber auch ein Spaziergang an der frischen Luft, sodass Sie wieder etwas Abstand zu den Studienthemen gewinnen können.

Abschließend noch ein formaler Hinweis: Sofern in diesem Studienheft bei Professionsbezeichnungen und/oder Adressierungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form Verwendung findet (z. B. „Rezipienten“), sind dennoch alle sozialen Geschlechter, wenn kontextuell nicht anders gekennzeichnet, gemeint.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Bearbeitung dieses Studienheftes.

Ihre

DIPLOMA

Private Hochschulgesellschaft mbH

Leseprobe

Grundlagen des Spiels

Inhaltsverzeichnis	Seite
Glossar	6
1 Einleitung	8
2 Verschiedene Perspektiven auf das kindliche Spiel	11
2.1 Zur Bedeutung des Spiels unter anthropologischen und pädagogischen Aspekten	11
2.2 Frühe Spielformen – phylogenetische und ontogenetische Erkenntnisse	13
2.3 Weitere Erkenntnisse aus Neurobiologie und Hirnforschung	15
2.4 Zur Bedeutung des Spiels aus psychologischer Perspektive	16
2.5 Funktionsorientierte und strukturdynamische Spielbetrachtungen	19
2.5.1 Die funktionsorientierte Spielbetrachtung	19
2.5.2 Die strukturdynamische Spielbetrachtung	19
2.5.3 Wesensbestimmungen des Spiels nach Hans Scheuerl	20
2.6 Spieltheorien	21
3 Erziehung und Spiel(pädagogik) im historischen Rückblick	23
4 Spielen und Lernen	29
5 Spielen in der (Grund-)Schule	32
6 Die verschiedenen Spielformen	33
6.1 Sensomotorisches Spiel oder Explorations- bzw. Funktionsspiel	33
6.2 Symbol- oder Fiktionsspiel	34
6.3 Rollenspiel (auch soziodramatisches Spiel)	35
6.4 Konstruktionsspiel	36
6.5 Regelspiel	36
7 Spielförderung	40
7.1 Prinzipielle Überlegungen	40
7.2 Möglichkeiten der Begleitung und Unterstützung von Spiel	40
7.3 Spiel und Doing Gender	42
7.4 Spielräume	43
7.4.1 Innen	45
7.4.2 Außen	47
7.4.3 Spielplätze	47
7.5 Spielzeit	48
7.6 Spielmaterialien: Spielwaren – Spielzeug – Spielzeugfrei	48
7.7 Spiel und neue Medien	51
8 Spiel und Kreativität	53
9 Spiel und Fantasie	56
Lösung der Übungsaufgaben	63
Literaturverzeichnis	66

Grundlagen des Spiels

Glossar

Akkommodation	lat. <i>acomodatio</i> , Angleichung, Anpassung Bei Piaget gelten die frühen Formen kindlichen Spiels als sensomotorische Koordinationsleistungen. Dies bezieht sich auf die frühe geistige Tätigkeit beim kindlichen Spiel.
Anthropologie	die Wissenschaft vom Menschen und seiner Entwicklung in geistes- und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen
Antinomie	lat./gr. <i>antinomia</i> , Widerspruch innerhalb eines Gesetzes, Widerspruch oder Gegenpol, im Gegensatz stehend
Assimilation	lat. <i>assimilatio</i> , Ähnlichmachung, Angleichung von Menschen an eine ethnische oder rassische Gruppe Bei Piaget bedeutet es die Veränderung von Verhaltensweisen, um beispielsweise einen Turm mit Bauklötzen stabiler zu bauen, nachdem das Kind die Erfahrung gemacht hat, dass der Turm bei der bisherigen Bauweise immer zusammenfällt. Assimilation ist in der geistigen Tätigkeit des Kindes beim Spielen der Folgeschritt nach der Akkommodation (s. o.).
Diskrepanzen	Widersprüchlichkeit, Missverhältnis zwischen zwei Dingen Heckhausen bezeichnet vier Merkmale des Spiels als Diskrepanzen: Neuigkeit/Wechsel, Überraschungsgehalt/Spannung, Verwickeltheit, Ungewissheit/Konflikt.
Emergenz	Von lat. „das Hervorkommende“, höhere Stufen entstehen durch neu auftauchende Qualitäten aus niedrigeren Stufen. Es bilden sich z. B. komplexere Spielformen aus neuen Qualitäten der vorhergehenden Spielstufe.
Enkulturation	bezeichnet das Hineinfinden und Hineinwachsen eines Menschen, eines Kindes in eine Kultur mit all ihren Anteilen wie Sprache, Religion, Kleidung, Essen, Rituale, Gender, Konsumverhalten u. v. m.
Katharsis	gr. <i>katharsis</i> , kultische Reinigung in der griechischen Tragödie; in der Psychologie meint es das Befreien von inneren Spannungen oder seelischen Konflikten durch emotionale Abreaktionen
Ontogenese	In der Biologie: Entwicklung des Einzelnen bzw. des Individuums vom Anfang (Eizelle) bis zur Geschlechtsreife
Phylogenese	Abstammungslehre, ein Begriff aus der Biologie, gemeint ist die Entwicklung eines ganzen Pflanzen- oder Tierstammes.
Spielgaben	Bei Fröbel die Bezeichnung seiner entwickelten Spielmittel, zuerst Ball, Würfel, Kegel. Daraus entwickelte er das heute noch genutzte „Baukastenprinzip“, das auch dem modernen „Lego“ zugrunde liegt.
Spielpflege	Ein von Fröbel geprägter Begriff, der heute mit Spielpädagogik gleichzusetzen ist. Bei ihm setzt die Spielpflege zuerst bei den Müttern an, später auch bei den in seinem Kindergarten ausgebildeten Erzieherinnen.

Grundlagen des Spiels

symbolische Repräsentation

Zentraler Begriff für die kognitive Psychologie und Hirnforschung. Gemeint sind die in Form eines Symbols, also auf einer abstrakten Ebene, abgespeicherten Informationen, die über Wahrnehmung und Verarbeitung im Gehirn bzw. Gedächtnis gebildet und gespeichert werden.

Synergie

gr. *synergia*, bedeutet Mitarbeit; die positive Wirkung, die das Zusammenwirken von mehreren Faktoren, Kräften, Energien, Formen verursacht. Beim Spiel ist es das positive Zusammenwirken von Spielelementen oder -formen, die sich gegenseitig befördern.

Leseprobe

1 Einleitung

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“
(Friedrich Schiller im 15. Brief „Über die aesthetische Erziehung des Menschen“ an Friedrich Christian, Herzog von Schleswig-Holstein-Augustenburg [1793]; zit. n. Papousek/Gontard 2003, S. 17).

Das „Phänomen“ Spiel soll in diesem Studienheft von möglichst vielen Seiten betrachtet werden. Spiel gilt als grundlegende kindliche Verhaltensform, sich die Welt anzueignen – hier nimmt die Spielpädagogik eine wichtige Rolle in der Kindheitspädagogik ein.

Kapitel 2 gibt eine Übersicht über die theoretischen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den unterschiedlichsten Disziplinen wie Psychologie, Anthropologie, Biologie, Hirnforschung u. a. m. Im dritten Kapitel folgt ein historischer Überblick zur Entwicklung der (Spiel-)Pädagogik in den verschiedenen Epochen.

Im mittleren Teil des Studienheftes, Kapitel 5 und 6, befinden sich die eher praxisnahen Themen wie die Differenzierung in unterschiedliche Spielformen und Möglichkeiten der Spielförderung.

Die letzten beiden Kapitel 7 und 8 kommen noch einmal auf wesentliche „Grundlagen“ des Spiels zurück. Es ist nicht möglich, das Phänomen Spiel zu betrachten, ohne auf die Themen Kreativität und Fantasie einzugehen, auch wenn eine wissenschaftliche Erfassung dieser Begriffe sich als eher schwierig darstellt.



Quelle: privat

Nichts ist so selbstverständlich wie das Spielen von Kindern. So täuschend einfach das Wort „Spiel“ scheint, so facettenreich ist seine Auslegung und Interpretation. Für die Pädagogik der frühen Kindheit ist die Spielpädagogik ein zentrales Thema, das nicht vernachlässigt werden darf und die Grundlage für didaktisches sowie methodisches Handeln darstellt. Das Recht auf Spiel ist als Menschenrecht in der Kinderrechtskonvention festgehalten.

Grundlagen des Spiels

„Kinder haben das Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention¹).

Mit dem Spiel geht nicht nur eine selbstvergessene Beschäftigung einher, sondern es erfüllt auch viele wichtige Bedingungen im Lebensumfeld von Kindern.

„Kinder müssen im Spiel die Möglichkeit haben, sie selbst zu sein, mit anderen (Gleichaltrigen und Erwachsenen) in Beziehung zu treten und mit allen Sinnen an unserer gemeinsamen Welt teilzunehmen“.²



Quelle: privat

Johan Huizinga weist bereits in den 1950er-Jahren darauf hin, dass der Begriff Spiel universell verwendet wird. Das Wort Spiel umfasst Geschicklichkeits-, Kraft-, Wettbewerbsspiele, das Spiel der Liebe, das Instrumentalspiel, das Schauspiel, das Brettspiel, das tierische und kindliche Spiel, das Wellenspiel u. v. m. In anderen Sprachen gibt es mehrere Vokabeln für verschiedene Spielformen – engl. *game and play* (siehe auch Huizinga für Griechisch, Sanskrit, Chinesisch, Japanisch u. a. m.³). Huizinga definiert Spiel als in mehreren Aspekten freie Handlung des Menschen.

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern

¹ Heimlich 2015, S. 13.

² Heimlich 2015, S. 14.

³ Huizinga 1987, S. 37 ff.

Grundlagen des Spiels

mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.“⁴

Neurowissenschaftler wie Panksepp und Porges haben neue neuronale Schaltkreise zum Spiel entdeckt und weisen auf die hohe Bedeutung von Spiel ab dem Säuglingsalter hin. Durch die Neuroplastizität können hier sehr gut auch Traumata und negative Kopplungen in neuronalen Schaltkreisen – auch bei Erwachsenen – therapeutisch rückgängig gemacht werden.⁵

Auch der Hirnforscher Gerald Hüther und der Philosoph Christoph Quarch appellieren an die Möglichkeiten und die Wirksamkeit von Spiel und warnen vor einer Dominanz der Ökonomisierung sowie Funktionalisierung aller Lebensbereiche in ihrem Buch „Rettet das Spiel!“.

„Wir haben es geschrieben, weil wir um den Fortbestand unserer Kultur besorgt sind; weil wir der fortschreitenden Funktionalisierung und Ökonomisierung unseres Lebens Einhalt gebieten wollen; weil wir die Freiheit und Schönheit des Lebens bewahren sollen. Wir haben es geschrieben, weil uns die Hoffnung bewegt, in einer gemeinsamen Anstrengung die schönste Pflanze der abendländischen Kultur zu neuer Blüte zu bringen. – Deshalb werben wir für unseren zivilisatorischen Imperativ: Rettet das Spiel.“⁶

Dieser Aufruf könnte auch als pädagogisches Ziel verstanden werden.

⁴ Huizinga 1987, S. 22.

⁵ Kestly 2017.

⁶ Hüther/Quarch 2016, S. 9.

2 Verschiedene Perspektiven auf das kindliche Spiel

Lernziele

Nach dem Studium der nächsten Kapitel sollten Sie

- die grundlegenden anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Bedeutungen von Spiel bei Kindern kennen,
- einen Eindruck davon gewonnen haben, welche evolutionären Einflüsse beim Menschen wirksam werden,
- die aktuellen Erkenntnisse aus Neurobiologie und Hirnforschung darstellen können,
- die traditionellen Sichtweisen zwischen funktionsorientierter und strukturdynamischer Spielbeurteilung sowie den jeweiligen Vertretern dieser Ansätze unterscheiden können,
- die wichtigsten Ansätze klassischer und moderner Spieltheorien unterscheiden können.

2.1 Zur Bedeutung des Spiels unter anthropologischen und pädagogischen Aspekten

Das Phänomen „Spiel“ beschäftigt schon seit Langem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlichster Disziplinen.⁷ Zahlreiche psychologische und philosophische Spieltheorien sind entstanden, die in der Literatur ausführlich rezipiert werden.⁸ Weitgehender Konsens unter den Autorinnen und Autoren besteht darin, Spiel als eine Grundgegebenheit und als Urphänomen vitalen Lebens anzuerkennen.⁹ „Offenbar handelt es sich beim Spiel um eine anthropologische Grundgegebenheit aller Lebensstufen, Zeitalter und Völker.“¹⁰ „Das Spiel ist daher keine exzeptionelle Erscheinung, sondern ein Urphänomen, das das gesamte kindliche Leben kennzeichnet.“¹¹ Johann Huizinga führt in seinem kulturphilosophischen Grundlagenwerk „Homo Ludens“ alle Kultur, von Sprache über Politik bis zur Kunst, auf das Spiel zurück. Das Spiel war vor der Kultur da, und durch das Spiel hat sich Kultur erst ausgebildet und geformt.

„Er (der Mensch, Anm. d. A.) findet das Spiel in der Kultur als eingegebene Größe vor, die vor der Kultur selbst da ist und sie von Anbeginn an bis zu der Phase, die er selbst erlebt, begleitet und durchzieht. Überall tritt ihm das Spiel als eine bestimmte Qualität des Handelns entgegen, die sich vom ‚gewöhnlichen‘ Leben unterscheidet. [...] Jetzt handelt es sich darum, das echte, reine Spiel selbst als eine Grundlage und einen Faktor der Kultur zu erweisen.“¹²

Spielt ein Kind nicht, ist es krank. Spielen ist für Kinder ein unentbehrlicher Handlungs- und Bewegungsraum und bietet Möglichkeiten der konstruktiven Lebensbewältigung und Enkulturation.¹³

„Im Spiel löst sich das Kind aus seinen Realitätserfahrungen. Es wiederholt, formt und handhabt diese Erfahrungen, um sie in das eigene Verstehen einzubauen, sie zu assimilieren (wie Piaget es bezeichnet, Anm. d. A.). Der erwachsene Mensch ist gegen die Eindrücke seiner Umwelt stärker abgepanzert: Er nimmt einiges auf und lässt anderes beiseite. Das Kind dagegen muß sich an die Einflüsse aus der Umwelt erst gewöhnen. Dazu löst es sie aus der Realität los, ‚verwandelt‘ sie in Symbole der Wirklichkeit und geht spielerisch solange mit ihnen um, bis es sie sich angeeignet hat.“¹⁴

⁷ Groos 1908.

⁸ Vgl. z. B. Scheuerl 1979, Einsiedler 1999.

⁹ Vgl. auch Oerter/Montada 2002, S. 221; Einsiedler 1999, S. 20.

¹⁰ Scheuerl 1979, S. III.

¹¹ Röhrs 1996, S. 394.

¹² Huizinga 1956, S. 11 ff.

¹³ Groos 1908, S. 60.

¹⁴ Fritz 1991, S. 35 f.

Grundlagen des Spiels

So ist Spielen für Kinder immer mit Sinnhaftigkeit verbunden. Zwar verbinden sie immer einen Sinn mit dem, was sie spielen, allerdings nicht immer mit dem, was sie lernen sollen.¹⁵ Das Spiel ist nicht als eine Tätigkeit zu verstehen, sondern bündelt als Oberbegriff eine Vielzahl von kindlichen Tätigkeiten.

„Als Spiel gelten die Gestaltungen des Kindes, das Bauen und das Malen, das Imitieren, das Übernehmen von Rollen, das Durchprobieren von Situationen, das Wiederholen und Ordnen starker Eindrücke. Im Spiel vollzieht sich Einübung, Entlastung, Aneignung, Austragen von Kräfteverhältnissen, symbolische Weltdeutung, seelische Heilung und vieles mehr.“¹⁶

Die Betrachtungen zum Phänomen Spiel lassen sich im Wesentlichen auf drei grundlegende Fragestellungen zurückführen:

1. **Was** ist Spiel? Untersuchungen zur Phänomenologie des Spiels, Erfassen seines Wesens.
2. **Warum** gibt es Spiel? Untersuchen der Antriebsquellen und Funktionen von Spiel.
3. **Wie** gibt es Spiel? Erscheinungsformen differenzieren, altersbedingte Untersuchungen¹⁷, in welcher Umgebung findet Spiel statt?¹⁸

Neben der vergleichenden Verhaltensforschung, die das Spiel von Tieren untersucht¹⁹, und der Spielforschung bei Erwachsenen nimmt die Erforschung des Kinderspiels naturgemäß den größten Raum ein, da das Spiel „als eine existentielle Grundhaltung alle Lebensstadien des Kindes“ bestimmt.²⁰

Merke: Das kindliche Spiel ist nicht als eine einzige Tätigkeit zu verstehen, sondern bündelt eine Vielzahl von Tätigkeiten.

Im Spiel vollziehen sich viele wichtige Vorgänge wie Einübung, Entlastung, Aneignung, Austragen von Kräfteverhältnissen, symbolische Weltdeutung und seelische Heilung.

Das Spiel ist als eine existenzielle Grundhaltung des Kindes in allen seinen Lebensstadien einzuordnen.

¹⁵ Schäfer 2007, S. 115.

¹⁶ Ebd., S. 104.

¹⁷ Entwicklungspsychologischer Ansatz, z. B. Oerter/Montada 2002.

¹⁸ Ökologischer Ansatz, z. B. Einsiedler 1999, S. 28 ff. und 38 ff.; Heimlich 2001, S. 76 ff.

¹⁹ Zum Beispiel Groos 1896; Eibl-Eibesfeldt 1969; Papousek 2003.

²⁰ Fritz 1991.

2.2 Frühe Spielformen – phylogenetische und ontogenetische Erkenntnisse



Quelle: privat

Das Spielen ist keine rein menschliche Errungenschaft, wie phylogenetische Forschungen und vergleichende Verhaltensforschung zeigen. Der Mensch reiht sich in die evolutionäre Reihe der Säugetiere ein und hat von dort genetisch fixierte Verhaltensweisen übernommen.

Auch bestimmte Tiere spielen – diejenigen, die mit einem lernfähigen und nicht durch genetische Programme festgelegten Gehirn versehen sind. Dazu gehören Krähen, Katzen, Hunde, Pferde, Papageien u. a. Je flexibler und lernfähiger ihr Gehirn ist, desto intensiver spielen sie.²¹

Im Zusammenhang mit der darwinschen Evolutionstheorie hat die phylogenetische (stammesgeschichtliche) Bedeutung des Spiels auch in der psychobiologischen Forschung zunehmende Aufmerksamkeit bekommen. Die Spielfähigkeit von Säugetierjungen steht im Zusammenhang mit dem bei Säugern weiterentwickelten Gehirn im Laufe der Evolution. Hier ist v. a. das limbische System für emotionale Steuerungen verantwortlich. Durch die Ausbildung komplexerer Hirnstrukturen entwickelten sich auch neue Formen der elterlichen Fürsorge wie das Belecken, Säugen, der Nestbau sowie olfaktorische oder stimmliche Kontaktsignale – ähnlich den mütterlichen/elterlichen Verhaltensweisen beim Menschen. Dieses durch Hirnstrukturen möglich gemachte elterliche Fürsorgeverhalten bei Säugetieren ist die Voraussetzung für emotionale Reaktionen und die Bereitschaft zum Spielen in unmittelbarer Nähe zum Elterntier. Die Spielformen bei Säugern variieren allerdings stark, abhängig von der Intelligenz oder der Sozialstruktur der Spezies.²²

„Die Evolution des Spiels geht Hand in Hand mit der zunehmenden Differenzierung der Säugetiere von Beuteltieren und Nagern über Pflanzenfresser, Fleischfresser, Delphine und Affen bis hin zu Menschenaffen und zu Menschen.“²³

Das Spiel der Tiereltern mit ihren Jungen ist auf den unterschiedlichen Komplexitätsstufen zu beobachten. Die niedrigste Aktivitätsstufe findet sich bei Beuteltieren. Hier ist die Entwicklung im mütterlichen Beutel zwar mit einer maximalen Sicherheit verbunden, aber einem Minimum an sozialen Spielen mit jungen Artgenossen. Pflanzenfresser wie z. B. Huftiere lernen in komplexeren Spielformen motorische und soziale Fähigkeiten, z. B. bei jungen Gämsen, um sich im unwegsamen Terrain sicher zu bewegen und den sozialen Wettkampf vorzubereiten.

²¹ Hüther/Quarch 2016, S. 11.

²² Papousek in Papousek/Gonthard 2003.

²³ Ebd., S. 20.

Grundlagen des Spiels

„Bei jungem Rotwild wurde ein ‚Wer-ist-König-auf-der-Burg‘-Spiel (...) beschrieben, das mit sozialem Wettkampf und Rangordnung zu tun hat: Eine Erhebung im Gelände wird als Spielobjekt gewählt, die jedes Jungtier in der Gruppe ‚als König‘ zu erobern sucht. Zu den im Spiel erprobten und geübten motorischen Fertigkeiten gehören bei manchen Pflanzenfressern artspezifische Kommunikationsformen, mit denen sie artenübergreifend ihren Feinden ein hohes Maß an Fitness signalisieren und diese damit zur vorschnellen Aufgabe zwingen.“²⁴

Bei Fleischfressern ist das Spiel der Jungen charakterisiert durch künftigen Beutefang, das Töten der Beute und die Gruppenkoordination beim Jagen sowie höhere Formen der sozialen Hierarchie. Dabei treten beim Spiel hemmende Signale auf, die tatsächliche Verletzungen und Tötungen vermeiden sollen. Durch ein sog. „Spielgesicht“ werden Beißhemmungen und das Einziehen der Krallen ausgelöst. Die Parallelität zu menschlichen Verhaltensweisen ist mitunter verblüffend. Bei jungen Flussottern beispielsweise wurde bei Schnee und Eis beobachtet, dass sie entsprechende gefrorene Schrägen geradezu als Rutschbahn verwendeten und mit großer Ausdauer dort herunterschlitterten. Delfine nehmen bei den Säugern hinsichtlich Nachahmung und Kommunikation einen relativ hohen Rang ein. Beobachtet wurde bei ihnen ein ausdauerndes Spiel mit Wasserblasen, das auch kreative Elemente erkennen ließ. Manche neue Verhaltensweise, die beim Spielen von jungen Tieren entdeckt wurde, kann in den Kanon der Verhaltensmuster der Kultur der Art aufgenommen werden.²⁵

„Junge Makaken entdeckten z.B. beim Auflesen von am Strand ausgestreuten Süßkartoffeln, dass sich zum einen der Sand besonders leicht im Wasser entfernen lässt, und zum anderen, dass Meerwasser den Geschmack der Süßkartoffeln auf attraktive Weise verändert; so wurde das Waschen von Süßkartoffeln im Meerwasser in der Kolonie bald zu einer verbreiteten und beliebten Delikatesse im Speiseplan.“²⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Entfaltung und Differenzierung des Spiels bei Säugetieren entlang der evolutionären Leiter immer vielfältiger, komplexer und flexibler entwickelt hat und im engen Zusammenhang mit Überleben und Fitness steht. Dabei spielen die Kommunikation und die Spielbeteiligung bzw. -anregung von Eltern oder erwachsenen Artgenossen eine ergänzende Rolle.

Aus der Phylogenese nimmt der Mensch angeborene Programme und stabile Motivationssysteme zum Überleben und zur Anpassung mit, die sich auch im Spiel zeigen. Darüber hinaus steht neben den artspezifischen Grundbedürfnissen wie Nahrung, Schutz, Anpassung und Reproduktion die Weitergabe von Wissen und Kultur im Vordergrund. Durch die hoch ausdifferenzierten Hirnstrukturen sind Fähigkeiten wie Denken, Gedächtnis und Sprache Voraussetzungen für weitaus komplexeres Spielverhalten. Dabei ist die sog. symbolische Repräsentation für die Weiterentwicklung des kindlichen Spiels entscheidend. Das Bedürfnis, genügend Informationen über die direkte Umwelt zu erhalten, bildet schon beim Säugling die Grundlage seiner Neugier. Damit verbunden sind ständige Prozesse der Wahrnehmung und Erlebnisverarbeitung, bei der auch früh die Selbstwirksamkeit von Handlungen erfahren wird. Das Erfahren von Selbstwirksamkeit und Urheberschaft ist bei Mensch und Tier mit angeborenen inneren Motivationssystemen verknüpft und sichert damit weitere Initiativen, sich mit der zuerst fremden Umwelt vertraut zu machen.

„In dem genuinen Bedürfnis des Säuglings, sich mit seiner sozialen und materiellen Umwelt vertraut zu machen, sie zu begreifen und auf sie einzuwirken, hat auch das Spiel seine Wurzeln. So gesehen ist das frühkindliche Spiel gleichbedeutend mit spontanem, selbst initiiertem Lernen, dem selbst bestimmten, zweckfreien Aufnehmen und Integrieren von Erfahrungen mit der belebten und unbelebten Umwelt. Das Spiel erlaubt dem Kind, neue Fertigkeiten zu erproben, Lösungen und Strategien für immer komplexere Probleme zu erfinden und schließlich auch emotionale Konflikte zu bewältigen. Treibende Kräfte sind die inneren Motivationen von Neugier, Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit, Explorationsbe-

²⁴ Papousek in Papousek/Gonthard 2003, S. 21.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd., S. 23.

Grundlagen des Spiels

dürfnis und Erkundungsdrang und das im zweiten Lebensjahr hervortretende Kompetenzbedürfnis (mastery motivation), Eigenmotivationen, die in Anspannung und Aufregung, Erst- und Ausdauer, sichtbarer Freude an erfüllter Erwartung und Erfolg und späterer Freude am Selbermachen und Selbermeistern zum Ausdruck kommen (Heckhausen, 1987).“²⁷

Merke: Aus der evolutionären Entwicklung hat der Mensch wie andere Säuger Verhaltensweisen entwickelt, die Spieltätigkeiten möglich machen.

Bei Mensch und Tier spielt die begleitende Aufgabe von Eltern oder erwachsenen Bezugspersonen bzw. Tieren eine wichtige Rolle, um ein Spiel zu initiieren und stattfinden zu lassen.

Die beim Menschen hochdifferenzierten Hirnstrukturen ermöglichen komplexere Spielstrukturen durch das Einbeziehen von Sprache, Symbolen und Abstraktionen (symbolische Repräsentationen).

2.3 Weitere Erkenntnisse aus Neurobiologie und Hirnforschung

Voraussetzung für Spielhandlungen bei Tieren und Menschen ist eine flexible und vernetzte Hirnstruktur. Seit den 90er-Jahren konnten in der Hirnforschung entscheidende neue Erkenntnisse hinsichtlich Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis sowie Informationsaufnahme, -weiterleitung und -verarbeitung gewonnen werden.²⁸

Die meisten Tiere kommen mit einem fertig ausgebildeten und „verschalteten“ Gehirn zur Welt und haben Fähigkeiten, die sie nicht erlernen müssen. So z. B. bei Spinnen, die ungelernt Netze knüpfen können. Auch bei Fischen und Krokodilen bilden sich die überlebensnotwendigen Verschaltungsmuster der Nervenzellen im Gehirn von selbst durch das Wachstum heraus. Bei Vögeln und Säugetieren, die ein größeres und komplexeres Gehirn besitzen, ist dies grundsätzlich anders. Sie müssen lebenswichtige Verhaltensweisen erst lernen. Beim Menschen sind bereits vorgeburtlich sog. „Belohnungszentren“ im Mittelhirn installiert, die das Explorieren und Gestalten befördern. Neugier ist beim Kind also angeboren und initiiert immer wieder im Spiel neue Erfahrungen und infolgedessen neue neuronale Verknüpfungen sowie Stabilisierungen neuronaler Netze im Gehirn.²⁹

Die amerikanische Spieltherapeutin Theresa Kestly³⁰ hat die neuesten neurobiologischen Erkenntnisse von Panksepp, Perry und Porges in ihre therapeutische Arbeit integriert, mit erstaunlichen Erfolgen.

„Ein Neurowissenschaftler, Jaak Panksepp (Panksepp & Biven, 2012), beschreibt Spielen als eine der größten Quellen der Freude sowie eines der sieben angeborenen Motivationssysteme im Gehirn. Spielen hat seinen eigenen neuronalen Schaltkreis, und wenn Kinder eine sichere Verbindung zu ihren Mitmenschen haben, wird dieser Schaltkreis auf natürliche Weise aktiviert.“³¹

²⁷ Papousek in Papousek/Gonthard 2003, S. 30.

²⁸ Stippler 2011, S. 424 ff.

²⁹ Hüther/Quarch 2016, S. 36.

³⁰ Kestly 2017.

³¹ Kestly 2017, S. 8.

Grundlagen des Spiels

Motivationskreise im Gehirn nach Jaak Panksepp³²

Aktiviert, wenn wir
KEINE VERBINDUNG
zu den uns wichtigen Menschen haben:

- Wut (Verärgerung)
- Furcht (Angst)
- Panik/Trauer

- Suchen (Erwartung)

Aktiviert, wenn wir
EINE VERBINDUNG
zu den uns wichtigen Menschen haben:

- Fürsorge (Schutz)
- Lust (sexuelle Erregung, ab Pubertät)
- Spielen (soziale Freude)

- Suchen (Erwartung)

Die linke Seite bezeichnet Panksepp als Basisemotionen, die gut organisierte Verhaltenssequenzen erzeugen, wenn sie durch fehlende Verbindung initiiert werden. Die genauso gut organisierten Verhaltensweisen der rechten Seite bezeichnet Panksepp als sozioemotionale Spezialsysteme, die bei Bindung ein Leben lang aktiviert sein können.

In seinen Tierlaborstudien hat Panksepp nachgewiesen, dass der Spielschaltkreis in den Gehirnen aller Säugetierarten vorhanden ist, den Menschen eingeschlossen. Neu ist die Erkenntnis, dass Spielen als neuronaler Schaltkreis genetisch fixiert ist und dazugehörige Verhaltensweisen durch positive Bindungsstrukturen abgerufen werden. Eine wichtige Rolle bei diesen Aktivierungsprozessen spielen sog. Belohnungszentren, die Hormone wie Dopamin und opiatähnliche Wirkstoffe freisetzen.

In ihrer therapeutischen Arbeit stellte Theresa Kestly fest, bestätigt durch Forschungsergebnisse aus Tier- und Humanstudien, dass Kinder durch Spielen die wichtige Fähigkeit der Selbstregulation entwickeln, auch durch die Förderung sog. neuronaler Integration.

Mithilfe von Kernspintomografie konnte z. B. festgestellt werden, dass bei einem spielenden Menschen die für Angst zuständige ältere Hirnregion der Amygdala ihren Sauerstoffverbrauch senkt, also inaktiver wird. Die vielseitige Aktivierung des Gehirns sowie die hohe Vernetzung beim Spielen machen Kreativität erst möglich. Dazu werden beim Spielen Belohnungszentren aktiviert, sodass neben Angstfreiheit und Kreativität auch Freude und Lust beim Spiel empfunden werden können.³³

2.4 Zur Bedeutung des Spiels aus psychologischer Perspektive

Der Genfer Entwicklungspsychologe *Jean Piaget* hat sich im 2. Teil seines bekannten Buches „Nachahmung, Spiel und Traum“ von 1969 dem Thema des kindlichen Spieles gewidmet. Er ordnet die kindlichen Tätigkeiten den Begriffen der Assimilation (die frühe geistige Tätigkeit beim Spiel, Anpassung) und Akkommodation (Veränderung) zu.

Bei Piaget steht das Spiel des Kindes in engem Zusammenhang mit dessen geistiger Entwicklung. Die frühen Formen kindlichen Spiels gelten bei ihm als sensomotorische Koordinationsleistungen. Die geistige Tätigkeit beim Spielen bezeichnet er als „Assimilation“. Das Kind passt seine Spielerfahrungen im Wesentlichen den bis dahin entwickelten geistigen Strukturen an. Erst später kann ein Kind sein Verhalten auch im Spiel verändern, akkommodieren, um neue, bessere Ergebnisse zu erzielen.

„Das Spiel aber stellt einfach während der ersten Entwicklungsphasen den Pol der Verhaltensweisen dar, der durch Assimilation definiert ist.“ (...)

³² Nach Kestly 2017, S. 23.

³³ Hüther/Quarch 2016, S. 20.

Grundlagen des Spiels

„Das Spiel hingegen stellt ein Nachlassen der Anpassungsanstrengung dar und ist ein Ausüben oder ein Einüben dieser Aktivitäten nur aus dem Vergnügen heraus, sie zu beherrschen und aus ihnen ein Gefühl der Virtuosität und der Kraft zu schöpfen.“³⁴

Der amerikanische Philosoph und Psychologe *John Dewey* (1859–1952) betont in seinen Schriften die wichtige soziale und kognitive Funktion des Spiels. Nach seiner Vorstellung entspringt das Denken dem Handeln. Daher betont Dewey im Spiel die „zweckgerichtete Tätigkeit“. Er sieht zwischen Spiel und Arbeit keinen wesentlichen Unterschied. Wesentliches Kriterium ist die Freiheit des Handelns, die Spieltätigkeit muss selbst gewählt sein und im höheren Kindesalter die Selbstkontrolle beinhalten.

Der russische Psychologe *Lev Vygotskij* (1896–1934) hat in seinem nur 38 Jahre währenden Leben ein erstaunliches Werk geschaffen, das sowohl die Psychologie als auch die Pädagogik nachhaltig beeinflusst hat. In seiner weithin beachteten späten Schrift „Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes“ beschreibt er das Spiel als kindliches Handeln in einer „fiktiven Situation“. Im Alltag hat ein Gegenstand eine eindeutige, funktionale Bedeutung (z. B. ein Stuhl zum Sitzen). Im kindlichen Spiel jedoch kann das Verhältnis von Sinn und Gegenstand bzw. Sinn und Handlung auf den Kopf gestellt werden (der Stuhl kann zum Versteck, zur Höhle, zum Haus usw. werden). In der „fiktiven Situation“ des Spiels kommt es zu vorgestellten Handlungen.³⁵

„Das Schaffen einer fiktiven Situation kann man vom Standpunkt der Entwicklung betrachten als den Weg zur Entwicklung des abstrakten Denkens.“³⁶

Diese Ablösung des kindlichen Denkens vom konkreten Gegenstand zum ersten Schritt in die Abstraktion wird bei Vygotskij dem Spiel zugeschrieben. Diese sog. „Zone der nächsten Entwicklung“ bedeutet eine Vorwegnahme von künftigen Handlungen und Denken beim Kind. Der Anteil der Fiktion wird im Laufe der Entwicklung höher, ohne dass der Bezug zur realen Wirklichkeit abgebrochen wird. Hier kommt die Fantasie ins Spiel. Die Polarität zwischen Realität und Fantasie und der damit verbundene Spannungsbogen sind wichtige Merkmale kindlicher Spieltätigkeit.³⁷

³⁴ Piaget 1969, S. 119 f.

³⁵ Vygotskij in Heimlich 2015.

³⁶ Ebd., S. 27.

³⁷ Ebd.

1. Wie wird das Spiel im anthropologischen Bezug gesehen? Nennen Sie mindestens drei verschiedene Zuordnungen.
2. Nennen Sie zwei Psychologen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die neue Erkenntnisse zum Spiel zusammengetragen und dargestellt haben, und erläutern Sie kurz ihre unterschiedlichen Ansätze.
3. Welche spielerischen Verhaltensweisen lassen sich sowohl bei Tieren als auch bei Menschen beobachten? Welche Parallelen zeigen sich beim Elternverhalten bei Tier und Mensch?
4. Welche neurologischen Strukturen hinsichtlich des Spielverhaltens sind bei Säugetieren (einschließlich des Menschen) angeboren?

Leseprobe

3 Erziehung und Spiel(pädagogik) im historischen Rückblick

Lernziele

Nach dem Studium der nächsten Kapitel sollten Sie

- die wichtigsten Entwicklungsschritte der Spielpädagogik in der Historie kennen,
- die vorgestellten Spielformen einschließlich des freien Spiels unterscheiden und Beispiele nennen können,
- Grundlegendes zu verschiedenen Themen der Spielpraxis wissen,
- verschiedene Möglichkeiten der Spielförderung nennen können.

Zweifellos ist zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte gespielt worden. In den unterschiedlichsten sozialen Gesellschaften, angefangen bei den Ur- und Naturvölkern, über die Städte der Griechen und Römer, die verschiedenen Stände in Mittelalter und Renaissance bis hin zur Moderne sind Spiele und Spieltätigkeiten nachweisbar.⁵¹ Früh zeichnet sich ein Grundproblem jeglichen pädagogischen Handelns ab, das im Wechsel von Freiheit und Anleitung des Spiels liegt.

Bei den **Ur- und Naturvölkern** waren die Welten von Erwachsenen und Kindern noch nicht getrennt. Archäologische Funde zeigen, dass Kinder mit kleinen Nachbildungen von Gegenständen der Erwachsenen gespielt haben. Hier ging es um Nachahmung und Vorbereitung der Erwachsenenwelt. Die ältesten überlieferten Spielmittel sind Ball, Puppe und Spieltiere. Die frühen Kulturvölker ab ca. 5000 v. Chr. in China, Indien, Persien, Ägypten und Griechenland reflektierten bereits über das Zusammenwirken von Erziehung und Spiel. Der holländische Historiker Johan Huizinga (1956/1971)⁵² sieht sogar den Ursprung menschlicher Kultur im Spiel. Er beschreibt das Phänomen des Spiels anhand folgender Merkmale:

- freies Handeln
- Distanz zum gewöhnlichen Leben
- unmittelbare Befriedigung von Notwendigkeiten
- Abgeschlossenheit und Begrenztheit in räumlicher und zeitlicher Hinsicht
- Spannungselemente
- Spielregeln

Im **antiken Griechenland** werden von Sokrates und später von Platon im Rahmen ihrer „padeia“ auch körperliche Spiele wie Gymnastik, sportliche Spiele sowie Wettkämpfe einbezogen. Aus dieser Zeit sind Spielzeuge wie Klappern, Tonfiguren, Reifen, Steckenpferde und Spielknochen bekannt. Auf Vasenbildern, Wandmalereien, Terrakotten u. a. m. finden sich zahlreiche Spiele wie Ringelreihen, Ballspiele, Jo-Jo, Köchelspiele, Huckepack, Nussspiele, Puppen- und Tierspiele. In Platons spielpädagogischen Reflexionen wird das Spiel als Bedürfnis sowie das Hineinwachsen in das Gemeinwesen (*polis*) beschrieben.

„Dann aber – für den seelischen Charakter eines Dreijährigen, Vierjährigen, Fünfjährigen und auch noch Sechsjährigen – werden Spiele zum Bedürfnis ...“⁵³ Die Römer übernehmen griechische Spiel- und Bildungsformen. Das lateinische Wort für Spiel, *ludus*, umfasst Kinderspiel, Erholung, Wettstreit, Liturgie, szenische Darstellung und Glücksspiel.

In **Mittelalter und Renaissance** bestimmt die Christianisierung weite Teile Europas. Die Kirche übt weitgehend auch politische Macht aus. Sie steht dem Spielen eher skeptisch bis verbietend gegenüber. Bildungseinrichtungen wie Latein- und Domschulen sind von Klerus und Klöstern geprägt. Die Schu-

⁵¹ Heimlich 2015, S. 89 ff.

⁵² Huizinga 1956/1971.

⁵³ Platon 1967b, S. 433 f., nach Heimlich 2015, S. 95.

Grundlagen des Spiels

len sind höhergestellten Schichten vorbehalten und werden nur von Jungen besucht. Diese absolvieren anschließend ab ca. zwölf Jahren eine handwerkliche Lehre. Mädchen werden im Haushalt unterwiesen und lernen eher selten Lesen und Schreiben. Die Darstellung von Spielen in der Kunst ist ab ca. dem 14. Jahrhundert zu finden. Dabei haben Kinder und Erwachsene oft die gleichen Spiele. Kinderkleidung ist lange Zeit eine Art Miniaturausgabe der Erwachsenenkleidung. Dies gilt auch für Spielzeuge, die ab dem 15./16. Jahrhundert vermehrt produziert werden, oft in den Produktionszentren Nürnberg, Oberammergau, Erzgebirge.⁵⁴

Das bekannte Bruegelbild der Kinderspiele (s. u.) zeigt 70 Straßenspiele und stellt damit eine Art Enzyklopädie der Spiele im Jahr 1560 dar. Im 16. Jahrhundert ist trotz kirchlicher Verbote das Spielen gesellschaftlich anerkannt und wird für Erziehungsziele genutzt.



Ausschnitt aus „Kinderspiele“ von Pieter Bruegel dem Älteren
Quelle: <https://www.meisterdrucke.de/kunstdrucke/Pieter-Bruegel-the-Elder/347735/Kinderspiele.html>, aufgerufen am 21.01.21

In der frühen Renaissance in Italien ist die „Fröhliche Schule“ – „Casa Giocosa“ von Vittorino da Feltre (1378–1446) ein Beispiel für eine Schulkonzeption, die Musik und Spiele miteinbezieht. Diese Art Mittelschule zeigt ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das Spiele, Leibeserziehung und Bewegung als wichtigen Bestandteil integriert. In Humanismus und Renaissance zeigen sich erste Vorläufer der Spielpädagogik.

⁵⁴ Heimlich 2015.

und Lauten. Im Explorationsspiel stehen Erforschung und Entdeckung im Mittelpunkt des Interesses. Das Neue und das Vertrautwerden spielen eine Rolle.⁹¹

Die Freude und die Neugier an den eigenen Körperteilen und -bewegungen sowie der Umgang mit Gegenständen kennzeichnen die ersten beiden Lebensjahre des Kindes. Der Umgang mit Gegenständen beginnt mit einem Einzelgegenstand (z. B. Rassel, 7–30 Mon.), entwickelt sich weiter zum komplexen, kulturell adäquaten Umgang (z. B. Tasse, Löffel, 9–13 Mon.) bis hin zum differenzierten Umgang mit komplizierten und mehreren Gegenständen (Knopf, Reißverschluss, Puppe und Kleider, Auto und Zubehör, 18–24 Monate).

Beispiel: Die zehn Monate alte Jessica hat gestern von der Oma eine orange Plastikrassel am Stiel bekommen. Heute Morgen direkt nach dem Frühstück hat sie diese gleich wieder geschnappt und probiert juchzend alles Mögliche an ihr aus. Als Erstes wird sie auf den Untergrund Couch und Couchtisch geschlagen – das erzeugt unterschiedliche lautere und leisere Geräusche. Als Nächstes wird der Stiel in den Mund genommen und eine Weile abgelutscht. Zwischendurch wird die Rassel immer wieder fallen gelassen, auch das ist deutlich hörbar. Das Wiederaufgreifen der Rassel klappt nicht immer gleich, aber nach mehreren Versuchen.

6.2 Symbol- oder Fiktionsspiel

Das Symbolspiel tritt bei Kindern ungefähr im zweiten Lebensjahr erstmals auf. Es steigert sich im Laufe der Vorschulzeit in seiner Häufigkeit und nimmt dann im beginnenden Schulalter wieder ab. Das Kind deutet einen Gegenstand und/oder Handlungsweisen nach eigenen Vorstellungen um. Meist werden Erfahrungen der unmittelbaren Umwelt ins Spiel einbezogen. Das Symbolspiel scheint dem Kind beträchtliche kognitive Leistungen abzuverlangen, da es sich über die visuelle Realität hinaus etwas vorstellt und auch nach dieser selbst konstruierten Vorstellung handelt.⁹²

Der Begriff des Symbolspiels wird auch von Piaget verwendet. Das Symbolspiel setzt voraus, dass sich das Kind Abwesendes und Irreales vorstellen kann. Aus dem Bauklotz wird ein Hammer, aus dem Reifen eine Kutsche, aus dem Schlägel ein Zauberstab. Durch diese Als-ob-Spiele wird nach Piaget die kognitive Repräsentation in Form von Symbolen aufgebaut. Es wird als eine Form des kindlichen Denkens eingeordnet.

„Nach Piaget ist das Wichtigste am Symbolspiel, dass es eine Brücke schlägt zwischen der sensomotorischen Intelligenz ohne innere Vorstellung und dem abstrakt-logischen Denken. Das Symbolspiel ist eine Form des Denkens, es vermittelt den Übergang vom sensomotorischen Niveau des repräsentativen Denkens.“⁹³

Beispiel: Zwei Mädchen im Alter von 2,5 und 3 Jahren, Sibylle und Aylin, haben sich im Kinderzimmer aus Stühlen und Sitzwürfeln einen Laden gebaut. Aylins Eltern betreiben ein Gemüsegeschäft in der übernächsten Straße und Sibylle war schon oft mit ihren Eltern dort einkaufen. Nun wird er mit „Waren“ gefüllt: Aus mehreren kleineren Bilderbüchern werden Zucchini, Melonen und Gurken u. a. Aylin kennt die Namen der Gemüse von zu Hause schon recht gut. Aylin und Sibylle kaufen selbst und verkaufen an nicht anwesende Personen im fließenden Wechsel. Zwischendurch wird im „Laden“ immer wieder „Gemüse“ umgelagert oder aufgeräumt.

Bei diesem Fiktionsspiel wird gleich eine große Anzahl von Gegenständen „umgedeutet“ bzw. „etikettiert“, wie Harris und Kavanaugh es in ihrem Versuch bezeichnen⁹⁴. Die Stühle werden zu Kassen

⁹¹ Oerter 2008.

⁹² Oerter 2008, S. 245.

⁹³ Einsiedler 1999, S. 77.

⁹⁴ Oerter 2008, S. 246.

(umetikettiert), die Bilderbücher zu Gemüse, die Kinder zu Erwachsenen. Diese Umdeutungen/Etikettierungen haben nur Gültigkeit in der fiktiven Welt des jeweiligen Spiels. Sobald dieser Spielrahmen verlassen wird, verschwindet auch das „Etikett“ am umgedeuteten Gegenstand.

6.3 Rollenspiel (auch soziodramatisches Spiel)

Das Rollenspiel ist eine Spielform, die typisch für das Alter ab vier Jahren ist. Bis zum Alter von fünf Jahren steigt die Häufigkeit dieser Spielform weiter an. Es beinhaltet das Zusammenspiel mehrerer Personen mit fiktiven Rollen und setzt eine höhere soziale und kognitive Kompetenz voraus. Es fordert über längere Zeit die Kontinuität gemeinsamen Handelns. Im Rollenspiel mischen sich zwei Komponenten, das imitierend-realistische Moment – das Kind handelt und spricht möglichst so wie die nachgeahmte Person – und das fiktive Moment, das die Wirklichkeit fantasievoll umgestaltet. Im soziodramatischen Spiel wird die Fähigkeit des vorangegangenen Symbol- und Fiktionsspiels erweitert und verbunden. Hier werden die beteiligten Personen umgedeutet und zu Handlungssträngen sowie ganzen Geschichten verknüpft.⁹⁵

Es müssen Vereinbarungen getroffen werden, d. h., eine Einigung auf Spielgegenstände, Spielrahmen und Spielthema muss abgesprochen werden.

Beispiel: Zwei Geschwisterkinder, Jakob (5,5) und Susanne (4,5), haben Besuch von zwei Nachbarskindern, Mariama (5,8) und Joel (3,10). Die Mütter trinken Kaffee in der Küche und die Kinder sind ins Kinderzimmer gegangen. Seit vier Monaten wird in der Straße ein neues Haus gebaut. Auf Mariamas Vorschlag, Baustelle zu spielen, gehen Susanne und Jakob sofort ein. Joel lässt sich erst nach Spielbeginn mit hineinziehen. Zuerst blättert er noch weiter in Susannes neuem Bilderbuch. Jakob setzt sich rittlings auf einen Stuhl und erklärt sich als Kranführer. Er beginnt die beiden „Maurer“-Mädchen anzuweisen, wie sie die Sitzmöbel im Kinderzimmer neu auf der „Baustelle“ anordnen sollen, und transportiert Gegenstände am langen Arm über die Stuhllehne hinweg. Die Mädchen wischen sich demonstrativ imaginären Schweiß von der Stirn. Der „Umriss“ des Hauses wird zuerst abgesteckt. Nun macht auch Joel mit, die „Mauern“ außen aufzubauen. Er soll als „Helfer“ den Mädchen die „Baumaterialien“ zureichen. Mariama möchte auch mal Kranführerin sein und ein längerer Streit entsteht.

Die längere alltägliche Beobachtung der Baustelle beim Vorbeigehen kann der Auslöser gewesen sein, diese Erfahrung im Spiel umzusetzen. Bei diesem Beispiel mischen sich Elemente aus dem Fiktionspiel mit dem des Rollenspiels.

Neben diesen drei am häufigsten genannten Spielformen erscheinen u. a. bei Heimlich⁹⁶ weitere Differenzierungen der Spielformen:

1. Konstruktionsspiel
2. Regelspiel

⁹⁵ Oerter 2008.

⁹⁶ Heimlich 2015, S. 34 ff.

6.4 Konstruktionsspiel

Als Erweiterung des Funktionsspiels ist das Konstruktionsspiel zu sehen. Es geht hier nicht nur um das Entdecken von Gegenständen und deren Möglichkeiten. Im Konstruktionsspiel werden die Kinder zu kleinen „Architekten“; sie bauen, errichten und basteln aus Bauklötzen, Lego, Knete u. a. m.⁹⁷ Einfache erste Spielformen tauchen schon ab dem zweiten Lebensjahr auf, werden aber mit zunehmendem Alter weiterentwickelt:

„Etwa ab 8 Jahren wirkt sich auch der gezielte Erwerb von handwerklichen und kreativen Techniken auf das Konstruktionsspiel aus. Kinder stellen jetzt Spielzeugmodelle her, basteln und nähen Kleidung für ihre Spielpuppen und betten diese wiederum in Spielszenen ein.“⁹⁸



Quelle: privat

Beispiel: Die beiden Mädchen oben im Bild – nennen wir sie Lotte und Heike – haben zu ihren letzten Geburtstagen Bauklötze geschenkt bekommen. Seitdem spielen sie täglich mit großer Ausdauer damit. Heute überlegen sie, ob sie einen Zoo bauen sollen. Das hohe Eingangsportal ist schon mal entstanden.

6.5 Regelspiel

Ab etwa dem vierten Lebensjahr beginnen Kinder, ihre Beziehungen im Spiel zu regulieren. In der Familie, dann im Kindergarten erfahren sie erste Regelspiele und Rituale und ahmen diese z. T. nach. Später können sie Regelspiele selbst initiieren und Regeln dafür aufstellen. Es kann auch das Thema des Wettkampfs entstehen und der Wunsch, sich darin zu messen. Das gemeinsame Spiel unter Kindern benötigt eine getragene Ordnung der sozialen Beziehungen. Sie entwickeln hier ein grundlegendes Vertrauen in ihre Umwelt.

⁹⁷ Heimlich 2015.

⁹⁸ Heimlich 2015, S. 39/40.

7 Spielförderung

Lernziele

Nach dem Studium des siebten Kapitels sollten Sie in der Lage sein,

- grundsätzliche Aspekte zur Spielförderung zu nennen,
- auf Fragen der Genderthematik im Kontext Spiel einzugehen,
- bei Aspekten der Raumgestaltung Prinzipien nach Pikler und Hengstenberg zu nennen,
- die aktuellen Aspekte zum Thema Konsum bei Kindern hinsichtlich Spielwaren und Medien kritisch zu beurteilen.

7.1 Prinzipielle Überlegungen

Unter dem Einfluss der Reformpädagogik herrschte in der Spielpädagogik lange Zeit zum einen ein Konzept des „Nichteingreifens“ vor, das von der Zweckfreiheit und der Spontaneität des Spiels geprägt war. Anfang des 20. Jahrhunderts beeinflusste das Wiener Institut für Psychologie die Spielpädagogik dahingehend, dass dem Reifungsprinzip Geltung verschafft wurde. Die kindliche Entwicklung war alleiniges Ergebnis der neurophysiologischen und hormonalen Reifung. Dieser Schwerpunkt auf dem Reifungsprinzip ließ soziokulturelle Einflüsse außen vor.¹⁰³

Aus heutiger Sichtweise haben die Spiele der frühen Kindheit eine biologische und psychologische Entwicklungsfunktion. Nach Elkonin und Oerter ist Spiel keine isolierte kindliche Tätigkeit, sondern „Handeln in einer sozial vorgeformten Welt“¹⁰⁴. Soziokulturelle Aspekte haben Eingang in die Spielpädagogik gefunden. Spiel hat für die Enkulturation von Kindern eine entscheidende Bedeutung. Die Spielförderung wird als „Einspielen“ in die Kultur gedeutet.¹⁰⁵

7.2 Möglichkeiten der Begleitung und Unterstützung von Spiel



Quelle: privat

¹⁰³ Einsiedler 1991, S. 144.

¹⁰⁴ Einsiedler 1991, S. 144.

¹⁰⁵ Einsiedler 1991, S. 145.

Grundlagen des Spiels

Spielförderung birgt mannigfaltige Möglichkeiten, z. B. die spielerischen Kompetenzen von Kindern zu steigern, Konflikte konstruktiv zu bewältigen und Entwicklungsdefizite zu kompensieren. Erwachsene sind für kindliche Spielräume und -möglichkeiten verantwortlich. Insbesondere aufgrund der gewandelten Lebenssituation von Kindern heute, s. o., besteht ein erhöhter Bedarf an begleitenden und unterstützenden Maßnahmen. Gleichzeitig muss vor einer zu starken „Pädagogisierung“ des Spiels gewarnt werden, die sich in einem Zuviel an Kontrolle und Aufsicht zeigen könnte. Bei einer Spielunterstützung geht es um Anregung und Ermutigung der Kinder, Spieltätigkeiten und -situationen selbst zu gestalten und Anregungen aufzunehmen. Die Begleitung und Unterstützung von Spiel kann auch vor dem Hintergrund stehen, negativen gesellschaftlichen Einflüssen wie z. B. mangelndem Bewegungsverhalten von Kindern entgegenzuwirken. Hier zielen spielpädagogische Initiativen auf die Abwehr negativer gesellschaftlicher Einflüsse.

Ein wesentlicher Bestandteil der Spielförderung sind Raum und Materialien:¹⁰⁶

- Auswahl von bestimmten Spielmitteln in Form einer immer präsenten Grundausrüstung, dabei Berücksichtigung z. B. von kooperativen Spielen statt Konkurrenz- oder Wettkampfspielen
- Zugänglichkeit der Spielmittel, offen oder im geschlossenen Schrank
- Platzierung des Mobiliars unter Berücksichtigung von Frei- und/oder Bewegungsflächen
- Raumnutzungsregeln mit z. B. offenen Spiel- und Lernräumen, Mitnutzung von Fluren, Eingangsbereichen als Erweiterung des Bewegungsradius
- Tagesablaufsplanung in größere oder kleinere Zeiteinheiten untergliedert, kann Freispielphasen ermöglichen oder behindern

Sind Erwachsene aktiv ins Spielgeschehen einbezogen, kann dies in Form von Mit- oder Vorspielen geschehen. Dabei ist es wichtig, dass SpielpädagogInnen sich als Spielpartner ins Spielgeschehen einfügt und die Offenheit des Spiels zulässt, ohne es zu verändern und zu steuern. Durch das Mitspielen ist ein unmittelbarer Zugang zum Spielgeschehen möglich, der sich der Beobachtung von außen nicht erschließt.

Es gibt zahlreiche Anlässe, bei denen die Initiative eines SpielpädagogInnen gefragt ist, so z. B. wenn Spiele zu scheitern drohen, einzelne Kinder nicht ausreichend einbezogen sind oder Konflikte entstehen. Manche Kinder sind bei zu viel Spielzeug oder einer zu großen Kindergruppe überfordert. In diesen Fällen können folgende Maßnahmen greifen:¹⁰⁷

- eine reduzierte Auswahl an Spielzeugen zur Entscheidungshilfe für das Kind
- Förderung in einer Kleingruppe mit einer überschaubaren Anzahl von Kindern
- ein separater Raum, der akustisch und visuell von der Großgruppe getrennt ist
- regelmäßige Zeiten, in denen Spielaktionen möglich sind und auf die sich ein Kind in dieser Regelmäßigkeit besser einstellen kann

Spielförderung kann auch gezielt als Entwicklungsförderung individuell eingesetzt werden. Die diversen Möglichkeiten finden sich bei Mogel:¹⁰⁸

- Förderung von Ausdauer, Aufmerksamkeit und Interesse beim Umgang mit bestimmten Gegenständen und Inhalten
- Förderung der sozialen und interaktionalen Kompetenz beim Umgang mit Spielpartnern, v. a. bei Rollen- und Regelspielen
- Förderung von Konfliktfähigkeit und Konfliktlösungsfähigkeit, Rollenspiel u. a. m.

¹⁰⁶ Heimlich 2015, S. 206.

¹⁰⁷ Heimlich 2015, S. 212.

¹⁰⁸ Mogel 2008, S. 176.



Quelle: privat

7.3 Spiel und Doing Gender

Die Auseinandersetzung um eine „gendersensible“ Pädagogik begann erst in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Der Forschungsstand zu geschlechtsbezogenen Themen in der Frühpädagogik ist allerdings heute noch als eher „dürftig“ zu bezeichnen.¹⁰⁹ Bis in die Nachkriegszeit hinein waren in der Gesellschaft klare Rollenverteilungen für männliches und weibliches Verhalten vorgegeben, die sich auch in der Pädagogik widerspiegelten bzw. von den PädagogInnen übernommen wurden.¹¹⁰ Man geht beim Menschen in der Mehrheit von einer biologisch bedingten Bisexualität männlich-weiblich aus, in wenigen Fällen gibt es Formen von Intersexualität, die oft erst in der Pubertät sichtbar werden.¹¹¹ Dabei wird die Geschlechtszugehörigkeit nicht nur als biologisches Phänomen verstanden, sondern als sozial und kulturell erworbene Verhaltensmuster. Durch Gewohnheiten und Lebensführung wird das Geschlecht „erworben“, daher „doing gender“.¹¹² Eine Gleichberechtigung der Geschlechter in der Pädagogik ist von einer Überwindung geschlechtsspezifischer Stereotype abhängig, die auch heute im 21. Jahrhundert noch im Alltag zu finden sind.

Erst in den neuen Bildungsplänen aus dem Jahr 2002 finden sich Aspekte, die eine Geschlechtergerechtigkeit als Erziehungsziel fordern. In jüngerer Zeit werden in diesem Zusammenhang die Problematik einer „Feminisierung“ des frühkindlichen Bereichs und die Forderung nach mehr männlichen Erziehern thematisiert.¹¹³

Auf das Spiel bezogen ergaben Forschungen, dass Mädchen weniger konkurrenzorientiert spielen, sich im Spiel kooperativer zeigen und sich selbst gesetzte Ziele stecken. Das Spiel der Jungen ist häufiger mit Wettkämpfen verbunden und sie bevorzugen von außen festgesetzte Ziele.¹¹⁴ Im schulischen Kontext zeigen sich immer noch Rollenklischees und beträchtliche Unterschiede, auch was das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und das Leistungsselbstbild betrifft.¹¹⁵

In der jüngeren Forschung wird einheitlich bestätigt, dass die Geschlechtsidentität ein Teil des frühen Entwicklungsprozesses beim Kind ist. Eine Geschlechtskonstanz wird i. d. R. erst mit dem sechsten Lebensjahr bzw. z. T. erst nach der Grundschulzeit erreicht.¹¹⁶ Der Prozess der Geschlechterdifferenzierung vollzieht sich hauptsächlich im Alter zwischen zwei und sieben Jahren. Kinder ab zwei Jahren können Erwachsene nach deren Geschlecht zuordnen. Durchaus können in diesem Prozess Phasen der Verleugnung und des Protestes stattfinden. So können dreijährige Jungen überzeugt sein, später einmal

¹⁰⁹ Rohrmann 2020, S. 8.

¹¹⁰ Fried 2013³, S. 230.

¹¹¹ Rohrmann 2020, S. 3.

¹¹² Gudjohns 2016, S. 381.

¹¹³ Fried 2013³, S. 231.

¹¹⁴ Ebd. S. 382.

¹¹⁵ Ebd. S. 383.

¹¹⁶ Schäfer 2016: Bildungsprozesse im Kindesalter, S. 182, Rohrmann 2020, S. 3.

Mutter werden zu können, oder dreijährige Mädchen behaupten, später einmal ein Mann zu werden. Ältere Kinder können solche Fantasien auch im Rollenspiel einsetzen, wissen aber i. d. R., dass dies nicht den realen Möglichkeiten entspricht.¹¹⁷

Ab dem Alter von drei Jahren wurde beobachtet, dass Kinder dazu neigen, bevorzugt gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen zu wählen. Zwischen drei und sechs Jahren spricht man von einem „dramatischen Anwachsen der Geschlechterkategorien“. Trautner (2002) stellt dieses kindliche Verhalten in den Zusammenhang, Dinge und Menschen nach „gleich“ und „verschieden“ zu gruppieren.¹¹⁸

Damit bieten sich im Vorschulalter gute Möglichkeiten, Gender-Stereotypen vorzubeugen, eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensformen anzubieten sowie Stereotype zu vermeiden. Das Spiel wird als die Haupthandlungsform der frühen Kindheit verstanden.

Die Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte, auch über das eigene Rollenverständnis, spielt an dieser Stelle eine wichtige Rolle. Veränderte Raum- und Materialangebote können Kindern beiden Geschlechts helfen, eine größere Bandbreite an Verhaltensformen zu erwerben. Die sprachlichen Interaktionen und Ko-Konstruktionen sind entscheidend, um Geschlechterrollen zu verengen oder zu erweitern. Hier gilt die professionelle Fähigkeit der „Reflexivität als Gendersensibilität“, auch um Kinder mehr als Individuen denn als Mädchen oder Jungen zu fördern.

„Untersuchungen aus dem deutschen Jugendinstitut konnten nachweisen, dass veränderte Raum- und Materialangebote tatsächlich größere Handlungsspielräume bei Kindern ermöglichten: Ein großes Bällchenbad, unzählige Würfel, Decken, Hängematten, attraktive Verkleidungsmaterialien, die auch Männer tragen, u.a.m. können dazu beitragen, dass Jungen wie Mädchen neue Spielanregungen bekommen und so auch zu neuen Spielinhalten und -formen finden können. Mädchen, die mit vier Jahren in ihrem Kindergarten lernen können, Fahrrad zu fahren, die dafür den Raum bekommen und das Rad dazu, muss man nicht lange zu großräumigeren Spielen motivieren. Sie fahren Rad, lernen, aufeinander zuzufahren, einander auszuweichen, immer wieder und mit großem Genuss. So, wie die Jungen auch“ (Dittrich u. a. 2001, S. 199)¹¹⁹

7.4 Spielräume

Allgemein werden für Kinder heute ein Bewegungsmangel und Einschränkungen im Bewegungsraum festgestellt. Diese verschlechterte Situation kann die kognitive Entwicklung beeinflussen. So wurde beispielsweise festgestellt, dass Kinder bestimmte Bewegungskompetenzen wie Rückwärtsgehen nicht mehr ausreichend erwerben und infolgedessen im Mathematikunterricht der Grundschule (bei Umkehroperationen) Schwierigkeiten hatten. Eine Hamburger Grundschule zog daraus die praktische Konsequenz, Mathematikunterricht mit psychomotorischen Übungen zu beginnen.¹²⁰

Vergleicht man Spielräume der ersten und der zweiten Nachkriegsgeneration mit denen heutiger Kinder, so stand für Erstere noch ein sog. „einheitlicher Lebensraum“ zur Verfügung. Dieser zog sich, als „Nach- und Streifraum“ bezeichnet, in mehreren konzentrischen Kreisen um die elterliche Wohnung. Den Nachkriegsgenerationen standen auch im städtischen Bereich im Vergleich mit heutigen Stadtkindern mehr naturnahe Spielräume zur Verfügung. Für heutige Kinder, besonders im städtischen Bereich, ist oft kein Bewegungsraum in unmittelbarer Wohnnähe mehr vorhanden. Oft müssen größere Distanzen überwunden werden, um speziell für Kinder eingerichtete Spielräume zu erreichen. Man spricht von einer „Verinselung des Lebensraumes“, die zu einer erhöhten Erwachsenenabhängigkeit führt, da Kinder Termin- und Transportprobleme nicht mehr eigenständig bewältigen können. Dies

¹¹⁷ Rohrmann 2020, S. 5/6.

¹¹⁸ Nach Rohrmann 2020, S. 6.

¹¹⁹ Fried 2013³, S. 233.

¹²⁰ Heimlich 2015, S. 164 ff.

führt umgekehrt auch zu einem höheren Organisations-, Zeit- und Transportaufwand für die Erwachsenen.¹²¹

Ein anderer Aspekt ist die sog. „Verhäuslichung“ von Kindheit. Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (1987) verglichen Kindheiten aus den Jahren 1900 und 1980 miteinander und stellten fest, dass die „Straßenkindheit“, verbunden mit Straßensozialisation und Straßenspielen, weit zurückgedrängt wurde. Heute werden Kinder immer mehr in Innenräume zurückgedrängt.

Beide o. g. Entwicklungen führen dazu, dass für Kinder keine/wenig Lebens- und Spielräume zur Verfügung stehen, die sie selbstständig und unabhängig von Erwachsenen gestalten und bespielen können. Ihnen bleiben wenig echte Rückzugsmöglichkeiten und Geheimnisse. Infolgedessen werden sie in eine gewisse Unselbstständigkeit und Passivität gedrängt, die ihrer Entwicklung nicht förderlich ist.

Nach Heimlich¹²² sind folgende Prinzipien für die spielpädagogische Raumgestaltung zu empfehlen:

1. **Gestaltbarkeit:** Kinder heute erleben sich oft nicht mehr selbst als Initiator von Veränderungen in ihrem räumlichen Umfeld. Materialien wie Stoffe, Pappen, Seile, Tücher bieten Möglichkeiten zu eigenständigen Veränderungen und Abgrenzungen.
2. **Multifunktionalität:** Unter dem Aspekt der ganzheitlichen und sinnlichen Erfahrung für Kinder empfehlen sich z. B. aufgrund ihrer Oberfläche vielseitige Wand- und Bodenmaterialien, die unterschiedliche Glatt- und Rauheitskomponenten sowie Farben bieten.
3. **Offenheit:** Statt festgelegter, traditioneller Nutzungsbereiche sollte das Prinzip der offenen Räume, z. B. die Einbeziehung von Bewegungsflächen im Eingangs- und Flurbereich, der Raumplanung zugrunde gelegt werden.
4. **Kooperation:** Auch die räumliche Gestaltung kann die Kooperation zwischen den Kindern fördern oder hemmen. So können für die gemeinsame Tätigkeit angelegte Teppiche, Spielbereiche u. a. m. die Spielkooperation untereinander fördern.
5. **Bewegungs- und Handlungsorientierung:** In der Raumplanung ist der Fokus auf Bewegungsmöglichkeiten überhaupt zu legen, z. B. ob und wo unverstellte Flächen noch möglich sind.
6. **Rückzugsmöglichkeiten:** Das natürliche menschliche Bedürfnis nach Rückzug sollte in der Raumplanung zur Geltung kommen, auch insofern, als sich mehrere Kinder gleichzeitig zurückziehen können.
7. **Altersmischung:** Der vorhandene, meist begrenzte Raum kann besser genutzt werden, wenn er für eine breitere Altersspanne von Kindern zugänglich und nutzbar ist. Beispielsweise können in Größe und Kombination variable Raum- und Spielelemente dem Prinzip der Altersmischung gerecht werden.

¹²¹ Heimlich 2015.

¹²² Heimlich 2015, S. 168.

7.4.1 Innen

Im Bewusstsein dieser o. g. Veränderungen kindlicher Bewegungswelten hat in Kindertageseinrichtungen und Schulen ein Umdenken bereits stattgefunden. Innenräume werden mit zweiten Ebenen versehen, Eingangs- und Flurbereiche in die Bewegungsplanung einbezogen u. a. m. Dabei sollte aber nicht nur für Kinder, sondern auch mit ihnen geplant werden. Kinder machen dann die wichtige Erfahrung, dass sie etwas in ihrer Umwelt verändern und bewirken können.

In Krippen und Kindergärten haben die bekannten Pikler- und Hengstenberg-Geräte Einzug gehalten, die durch variable Kombinationsmöglichkeiten eine Vielzahl von Bewegungsanregungen bieten. Die von *Emmi Pikler* (1902–1984) entwickelten Bewegungsgeräte eignen sich für Babys und Kleinkinder.



Quelle: privat



Quelle: privat

Bewährt haben sich auch die Hengstenberg-Geräte vor allem für das Vor- und Grundschulalter. *Elfriede Hengstenberg* (1892–1992) erlebte die Anfänge der Bewegungs- und Gymnastikbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie erhielt ihre Ausbildung in Hellerau bei Dalcroze und Bode und unterrichtete von 1928 bis 1933 an der Montessori-Schule in Berlin-Dahlem. Elfriede Hengstenberg lernte Emmi Pikler kennen und arbeitete mit ihr zusammen. Der pädagogische Ansatz von beiden zeigt deutliche Einflüsse aus der Reformbewegung.

Verkleidungen und Szenarien übernommen und weitergeführt. In beiden Fällen bewegen sich Kinder/Jugendliche in Fantasienspielen. Es können parallele Fantasiewelten des Fernsehens und des eigenen Spiels entstehen. Es kommt zu sog. „Parallelhandlungen“, bei denen Kinder ihre Mediennutzung mit Spieltätigkeiten begleiten.

Die KIM-Studie 2012 des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest dokumentiert eine hohe Ausstattung von Medien in den häuslichen Kinderzimmern und Wohnungen (vgl. Heimlich 2015, S. 150). Etwa ein Viertel der zwei- bis sechsjährigen Kinder besitzt einen Kassettenrekorder bzw. CD-Player. Etwa im Alter von vier bis fünf Jahren erweitert sich die Mediennutzung auf DVDs, Videos, Computerspiele und das Internet.

In der KIM-Studie 2016 werden erstmalig auch Kindergartenkinder im Alter von sechs Jahren einbezogen. Neu ist auch die Nutzung des Computers für die Schule in den Fragestellungen. Eine grundlegende Medienkompetenz wird inzwischen als Schlüsselqualifikation für den schulischen Alltag gesehen und insbesondere für die Grundschule fokussiert.¹⁴⁵

Auf der Liste der beliebtesten Computer-, Konsolen- oder Onlinespiele wird im Jahr 2016 an erster Stelle das Fußballspiel „FIFA“ genannt, das von Jungen (21 %) deutlich mehr benutzt wird als von Mädchen (11 %). An zweiter Stelle rangiert „Die Sims“, ein von Mädchen bevorzugtes Spiel, gefolgt von Minecraft, Super Mario und Mariokart.¹⁴⁶ Die Alterskennzeichnung der Spiele wird von $\frac{3}{4}$ der NutzerInnen wahrgenommen, aber nicht unbedingt berücksichtigt.¹⁴⁷

An Computerspielen beteiligen sich überwiegend die Sechs- bis Dreizehnjährigen. Der „Gameboy“ (1990 im Markt eingeführt) und Nintendo haben allerdings auch schon seit einiger Zeit im Kindergarten Einzug gehalten. Die technische Perfektionierung (3-D, HD) hinsichtlich Grafik und Sprachsteuerung nimmt immer weiter zu. Es gibt inzwischen Bewegungssensoren z. B. beim Angebot eines digitalen Tischtennispiels. Beim sog. Geocaching geht es um eine Form moderner digitaler Schatzsuche, bei der sich mithilfe von GPS-Geräten Verstecke finden lassen. Hier wären wieder Bewegungsmomente im Außenbereich gegeben.

Internetspiele sind vor allem bei Jugendlichen verbreitet. Der Zugang ist oft direkt möglich, die Entwicklung und Vervielfältigung sind rasant. Eine Kontrolle oder Auswahl findet bisher nicht konsequent statt und kann nur über den häuslichen Computer gefiltert werden. Bekannte Kindersendungen, z. B. auf dem Kinderkanal oder die Sendung mit der Maus, geben inzwischen Tipps zu Internetspielen heraus. Neue Möglichkeiten der Vernetzung von Spielpartnern bietet das Internet am Beispiel des inklusiven Projektes „Wir werden Helden! – Abenteuer für alle“.

„... soll unter Einbeziehung von Computer, Internet, Smartphone usw. ein Raum von Diamanten aufgeklärt werden. Das Vorbereitungsteam bereitet dazu nicht nur verschiedene Spielorte in der Stadt Kiel vor, sondern bietet auch Internetseiten, Videofilme, Fotos und Graphiken an (...). Auch die Barrierefreiheit wird mit bedacht, um für Spielende mit Behinderung ebenfalls die Teilhabe zu gewährleisten. Die per Internetforen, Flyer und Mund-zu-Mund-Propaganda gesuchten Mitspielenden teilen sich in Detektivgruppen auf und versuchen den Kriminalfall zu lösen. Als die Beweise sich verdichten, kommt es zum Show-down mit Entführung, Geldübergabe und Happy-End [sic]. Eine ausführliche Reflexionsrunde beschließt dieses Großprojekt.“¹⁴⁸

¹⁴⁵ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2016, S. 3.

¹⁴⁶ Ebd. S. 58.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Heimlich 2015, S. 156.

Grundlagen des Spiels

schöpferische Produkt wieder leistungsorientierter gesehen und damit seines Absolutheitsanspruchs entkleidet.“¹⁵⁶

In der allgemeinen Pädagogik findet sich ab Ende der 60er-Jahre immer häufiger der Terminus „Kreativität“ im Schrifttum wieder.

Dem Thema „Kreativität“ im Vorschulalter widmet sich u. a. *Gerda Zöller* und rezipiert Untersuchungen von Taylor, Lowenfeld und Guilford. Taylor unterscheidet fünf Ebenen der Kreativität:

- a) die expressive (Hauptcharakteristika sind Spontaneität und Freiheit)
- b) die produktive (Erwerb technischer Fähigkeiten)
- c) die erfinderische (neue Beziehungen zwischen den Komponenten werden geknüpft)
- d) die erneuernde (Erfassung grundsätzlicher Probleme)
- e) die emergentive (emergentiv als Adjektiv für ein Phänomen, das nicht vorausgesehen werden kann; auch als *geniale Ebene* bezeichnet)¹⁵⁷

Es wird die grundsätzliche Frage angesprochen, ob Kreativität überhaupt lehrbar ist.

„Lowenfeld ist der Ansicht, daß das Schöpferische nicht eigentlich lehrbar ist, der Pädagoge kann nur Anregungen setzen und mithelfen, in der Gruppe eine Atmosphäre zu schaffen, die die Entfaltung der schöpferischen Kräfte fördert.“ (Ebd.)

Bereits im 1. Arbeitsheft des Staatsinstitutes für Frühpädagogik¹⁵⁸ entwickelt Gerda Zöller ein offenes Konzept der Bewegungserziehung, das, pädagogische Ideale der 70er-Jahre (Kommunikationsfähigkeit, Kreativität) integrierend, einen Katalog von Grob- und Feinzielen darlegt.

Günther Noll bezieht in seine Betrachtungen auch die frühkindliche Phase ein und rezipiert, wie Zöller, die Untersuchungen Taylors.¹⁵⁹ Sein Plädoyer für „Kreativität“ mündet in drei Thesen:

- 1. Kreativität ist ein Potenzial der Gesamtpopulation, nicht nur auf wenige Menschen beschränkt.
- 2. Kreativität muss auf allen institutionellen Ebenen, der Laien- wie der Berufsausbildung, mittels didaktischer Ansätze und methodischer Verfahren entfaltet werden.
- 3. Intellektuelle und künstlerische Kreativität müssen in die Felder der Musik und ihrer Didaktik integriert werden, um eine kreative „Disposition“ bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erwirken.

Hinsichtlich der Spielförderung in der Praxis kann anhand der oben aufgeführten Kriterien von Kreativität gemessen und überprüft werden, wie kreativ sich eine geplante Spielförderung oder ein neues Spielmittel zeigt und welche größeren oder kleineren Anteile von Kreativität in Kinderspielen beobachtet werden können.



Quelle: privat

¹⁵⁶ Stiefel 1976, S. 59.

¹⁵⁷ Zöller 1977, S81/82.

¹⁵⁸ Zöller 1977.

¹⁵⁹ Noll 1972, S. 18.

Lösung der Übungsaufgaben

1. Das Spiel wird als „Urphänomen“ des Kindes und des Menschen gesehen, als anthropologische Grundgegebenheit aller Lebensstufen, Zeitalter und Völker und als Ursprung aller Kultur (Huizinga).
2. Der Genfer Entwicklungspsychologe Jean Piaget ordnet das kindliche Spiel in seine umfassende Theorie der geistigen Entwicklung des Kindes ein. Die sensomotorischen Koordinationsleistungen eines Kleinkindes werden als frühe Spielformen bezeichnet. Sein Begriff der Assimilation umschreibt die frühe geistige Tätigkeit beim Spielen.

Der russische Psychologe Lev Vygotskij sieht in der kindlichen Spieltätigkeit ein besonderes Verhältnis zwischen Sinn und Gegenstand. Gegenstände können völlig neuen Sinn innerhalb eines Spiels erhalten. Das Kind konstruiert im Spiel „fiktive Situationen“ und tätigt damit einen wichtigen Schritt hin zum abstrakten Denken.

3. Durch die Ausbildung komplexerer Hirnstrukturen entwickelten sich bei Säugetieren und damit auch beim Menschen neue Formen der elterlichen Fürsorge wie olfaktorische oder stimmliche Kontaktsignale. Dieses durch Hirnstrukturen möglich gemachte elterliche Fürsorgeverhalten ist die Voraussetzung für emotionale Reaktionen und die Bereitschaft zum Spielen von jungen Tieren sowie kleinen Kindern in unmittelbarer Nähe zum Elterntier/zu Eltern. Bei der tierischen und der menschlichen Spezies sind als treibende Kräfte des Spiels Verhaltensweisen wie Neugier, Eigenaktivität, Selbstwirksamkeit, Explorationsbedürfnis und Erkundungsdrang v. a. der unmittelbaren Umgebung gegenüber zu beobachten.
4. Säugetiere besitzen ein neuroplastisches, sehr flexibles Gehirn, das über sog. „Belohnungszentren“ verfügt. Spielen hat einen eigenen neuronalen Schaltkreis, der auf natürliche Weise aktiviert wird, wenn Kinder eine sichere Verbindung zu ihren Mitmenschen haben.
5. In den klassischen Spieltheorien werden dem Spiel psychohygienische, entspannende, erholende, ausgleichende und freiheitliche Funktionen zugeordnet. Im 19. Jahrhundert entstanden Überschusstheorien (Spencer), Erholungs-/Entspannungstheorien (Lazarus) und Vererbungstheorien (Groos, Hall) zum Spiel.

Die Psychologen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fokussierten die Freude und Lust am Spiel (Bühler), die Trieb- und Ersatzbefriedigung (Freud), Bewältigungsfunktionen (Adler) und die Grundbedürfnisse von Befreiung und Vereinigung (Bytendijk).

6. Neuigkeit oder Wechsel, hier ist das Neugiermotiv miteinbezogen. Es besteht eine Diskrepanz zwischen früheren und gegenwärtigen Erfahrungen.

Grundlagen des Spiels

15. Die Fantasie bildet das Verbindungselement von Innen- und Außenwelt. Das flexible Hin- und Herwechseln zwischen Innen und Außen, zwischen Realität und Irrealität scheint im Vorschulalter noch mit großer Leichtigkeit, Selbstverständlichkeit und Lust vollzogen zu werden und wesentlich häufiger als im Erwachsenenalter. Dieses Pendeln zwischen den Welten wird als dem Vorschulalter charakteristisch zugeordnet. Dieser häufige Wechsel kann helfen, Erlebnisse und Eindrücke aus der Realität zu verarbeiten und zu bewältigen sowie beide Welten mehr und mehr voneinander zu unterscheiden und zu trennen.
16. Es gibt viele praktische, situative Möglichkeiten, z. B.
 - das Ermuntern zu „ungewöhnlichen“ Spielzeugen und Verhaltensweisen,
 - das „Wildsein“ von Mädchen zulassen, das Weinen von Jungen.
 - Auf abschätzige Bemerkungen wie „Du bist ja gar kein richtiger Junge/kein richtiges Mädchen“ eingehen. Genderthemen offensiv in der Gruppe und bei Eltern besprechen u. v. m.
17. Die pädagogischen Ziele der Initiative „Spielzeugfrei“ von 1992 sind Lebenskompetenzen stärken, Suchtstrukturen vorbeugen sowie Raum für Partizipation, Kreativität und Fantasie geben.
18. Die Kompetenz der Medientechnik, Umgang mit Medien, didaktische und methodische Einschätzungen zum altersspezifischen Einsatz von Medien, kompensatorische Pädagogik hinsichtlich Primärerfahrungen und Bewegung u. a. m.

Grundlagen des Spiels

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter Spiele und Spielen; in: Die 0- bis 5-Jährigen, Einführung in die Probleme der frühen Kindheit; Beltz Weinheim, 1999, S. 161–170.
- Baacke, Dieter Die 6- bis 12-Jährigen, Einführung in die Probleme des Kindesalters, Beltz Weinheim, 1999 (6. Aufl.).
- BAG Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hg.) Suchtprävention im Kinder- und Jugendschutz 2001; Online unter <https://www.bag-jugendschutz.de/PDFPMDA%20download/MDA9.pdf>, aufgerufen am 7.1.2021.
- Berger, Ulrike u. a. Spiel und Klang; Die Musikalische Früherziehung mit dem Marmel; Lehrerband Gustav Bosse Verlag Kassel, 1998.
- Berzheim, Nora Kinder gestalten mit Sprache, Gestik, Musik und Tanz; Anregungen für Gruppenarbeiten in Kindergarten, Schule, Hort und Heim, Verlag Ludwig Auer Donauwörth, 1978.
- Bettelheim, Bruno „Ausruhen und Spiel“, in: Liebe allein genügt nicht; Klett-Cotta Stuttgart, 1991, S. 202 ff.
- Bilstein, J. / Winzen, M. / Wulf, C. (Hg.) Anthropologie und Pädagogik des Spiels, Beltz Verlag Weinheim/Basel, 2005.
- Blencke, Hans H. Vom Spielzeug und vom Spielen. Ratgeber für gutes Spielzeug; 20. Auflage, Ulm, 2012.
- Böhm, Winfried Theorie der frühkindlichen Erziehung; in: Fuchs, Britta, Harth-Peter, Waltraud (Hg.): Alternativen frühkindlicher Erziehung: Von Rousseau zu Montessori; Verlag Königshausen & Neumann Würzburg, 1992, S. 11–35.
- Braches-Chyrek, R. / Röhner, C. / Sünker, H. / Hopf, M. (Hg.) Handbuch Frühe Kindheit; Verlag Barbara Budrich, Opladen, 2019.
- Deuber-Mankowsky, A. / Göring, R. (Hg.) Denkweisen des Spiels – Medienphilosophische Annäherungen, Verlag Turia + Kant, Wien/Berlin 2017.
- Eder, S. / Roboom, S. Klicken, Knipsen, Tricksen – Medienerziehung im Kindergarten; in Tillmann, A. / Fleischer, S. / Hugger, K. (Hg.): Handbuch Kinder und Medien, Springer Verlag Wiesbaden, 2014; S. 503–516.
- Einsiedler, Wolfgang Das Spiel der Kinder; Kinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1991.
- Einsiedler, Wolfgang Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels; Kinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1999³.
- Endrei, Walter Spiele und Unterhaltung im alten Europa, Dausien Hanau, 1988,
- Fischer, Wilfried Entlastung und Orientierung. Zwei Aspekte der Anthropologie Arnold Gehlens aus musikpädagogischer Sicht; in: Rudolf-Dieter Kraemer, Mu-

Grundlagen des Spiels

- sikpädagogik, Unterricht, Forschung-Ausbildung, S. 179–187, Schott Mainz, 1991.
- Flitner, Andreas Spielen – Lernen; Praxis und Deutung des Kinderspiels, R. Piper & Co. Verlag, München, 1972.
- Flitner, Andreas Spielen – Lernen; Praxis und Deutung des Kinderspiels, Beltz Taschenbuch 109 Weinheim, 2002/2011.
- Flitner, Andreas (Hg.) Das Kinderspiel; Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 20; R. Piper & Co. Verlag München, 1973.
- Fried, L. / Roux, S. (Hg.) Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, Cornelsen Verlag 2013³.
- Fritz, Jürgen Das Spiel als die natürliche Selbstausbildung des Kindes; Kap. VII in: Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen; Verlag von Reuther & Reichard Berlin, 1908, S. 60–82.
- Fritz, Jürgen Theorie und Pädagogik des Spiels; Eine praxisorientierte Einführung; Juventa Verlag Weinheim/München, 1991.
- Fritz, Jürgen Das Spiel verstehen, Eine Einführung in Theorie und Bedeutung; Juventa Verlag Weinheim/München 2004.
- Gartinger, S. / Janssen, R. (Hg.) Erzieherinnen und Erzieher – Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld; Cornelsen Verlag 2018.
- Grassi, Ernesto Die Macht der Phantasie – Zur Geschichte abendländischen Denkens, Athenäums Taschenbuch Bd. 173, Verlag Anton Hain, Frankfurt am Main, 1992.
- Gudjons, H. / Traub, S. Pädagogisches Grundwissen, Verlag Julius Klinkhardt, 2016.
- Hartmann, Wolfgang Kreative Spielräume – Musik der Kinder; in: Niemann, Franz (Hg.): Elementare musikalische Bildung – Grundfragen, Praxisreflexionen, Unterrichtsbeispiele, Universal Edition Wien, 1997, S. 117–122.
- Hartmann, W. / Neugebauer, R. / Rieß, A. Spiel und Elementares Lernen; Österreichischer Bundesverlag Wien, 1988.
- Haselbach, Barbara u. a. Musik und Tanz für Kinder, Unterrichtswerk zur Früherziehung; Kinderhefte 1+4; Schott Mainz, 1985.
- Hebenstreit, Sigurd Maria Montessori; Eine Einführung in ihr Leben und Werk; Herder Freiburg, 1999.
- Heckmann, H. / Dette, G. (Hg.) Phantasie als Leistung, Voraussetzungen der Literatur und der Wissenschaft, Wallstein Verlag Göttingen, 1996.
- Heiland, Helmut Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels; in: Beiträge zur Fröbelforschung Bd. 5, Georg Olms Verlag, Hildesheim, 1998.
- Heiland, H. / Gebel, M. (Hg.) Friedrich Fröbel „Das Streben der Menschen“, Autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg, 2004.

Grundlagen des Spiels

- Heimlich, Ulrich Einführung in die Spielpädagogik; Eine Orientierungshilfe für Sozial-, schul-, und heilpädagogische Arbeitsfelder; Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn, 2001.
- Heimlich, Ulrich Einführung in die Spielpädagogik; Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn, 2015³.
- HeLP Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP): Spielen – Lernen in der Grundschule; in: Materialien zum Unterricht – Sport, Wiesbaden 1999.
- Heyge, Lorna Lutz Gemeinsam Musizieren – Musikgarten, Lehreranleitung, Hohner Verlag Mainz, 1993.
- Höltershinken, Dieter (Hg.) Praktische und theoretische Aspekte des Spiels in: Frühkindliche Erziehung und Kindergartenpädagogik; Eine Zwischenbilanz; Teil III, S. 147–194, Herderbücherei Bd. 9048, Freiburg, 1977.
- Hoenisch, N. / Niggemeyer, Vorschulkinder, Klett Verlag Stuttgart, 1973 (5. Aufl.).
E. / Zimmer, J.
- Hoerburger, Christian Kreativität, in: Kleinen, Günter (Hg.): Kind und Musik, Laaber Verlag Laaber, 2003, S. 102–119.
- Huizinga, Johan Homo Ludens, Vom Ursprung der Kultur im Spiel; Rowohlt Verlag Hamburg, 1956/2017.
- Hüther, G. /
Quarch, C. Rettet das Spiel, Weil Leben mehr als Funktionieren ist; Carl Hanser Verlag, 2016.
- Kazemi-Veisari, Erika Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion von Spielwaren in der Gegenwart – Eine Analyse ihres wesentlichen Beitrages zur Entfremdung in der Kindheit und zur Problematik in der Institution Kindergarten; Haag + Herchen Verlag Frankfurt/M., 1987.
- Kamper, Dietmar (Hg.) Macht und Ohnmacht der Phantasie, Luchterhand Darmstadt, 1986.
- Kestly, Theresa Interpersonelle Neurobiologie des Spielens, Arbor Verlag, Freiburg i. Br., 2017.
- Kirkham, Pat The Gendered Object, Manchester University Press, Manchester / New York 1996.
- Kleinen, Günter (Hg.) Musik und Kind, Laaber Verlag, 2003.
- Kowal-Summek, Ludger Arnold Gehlen: Mensch und Institution – Kulturanthropologisches zum Spiel und (musik)pädagogische Perspektiven; in: Schneider, Reinhard (Hg.): Musik im Diskurs Bd. 12, Musikpädagogik in der Diskussion; Bosse Kassel, 1996.
- Kossolapow, Line Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität, Ideologieggeschichte künstlerischer Selbstaktualisierung im Industriezeitalter, Dissertation Tübingen, 1975.
- Kunz, Hans Die anthropologische Bedeutung der Phantasie 1. und 2. Teil Verlag Huber Frauenfeld, 1945/2005.

DIPLOMA

Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences

DIPLOMA Hochschule

Studienservice

Herminenstraße 17f
31675 Bückeburg

Tel.: +49 (0)40 228 988 240
meinstudium@diploma.de
diploma.de



Leseprobe



Du möchtest mehr erfahren?

Unser aktuelles Studienangebot und weitere Informationen sowie unsere Angebote zur Studienberatung findest Du auf **www.diploma.de**