

Ist die Kita noch ein Ort zum Spielen?

Zum Verhältnis zwischen Spielen und Lernen

| Von Dörte Weltzien

Die Bedeutung des kindlichen Spiels für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung ist vollkommen unstrittig. Bereits die Pioniere der modernen Kindheitspädagogik wie Friedrich Fröbel und Maria Montessori stellten das Spiel als zentralen Bestandteil der Kindheit heraus. In der Reggio-Pädagogik und im Situationsansatz werden der pädagogischen Begleitung und Unterstützung des kindlichen Spiels breite Aufmerksamkeit gewidmet. In den Bildungsprogrammen der Länder wird das Spiel explizit oder implizit mit Lernen in Verbindung gebracht. In dem Gemeinsamen Rahmen der Jugend- und Kultusminister (2004) für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen findet der Begriff des Spiels in verschiedenen Kontexten Verwendung. Es werden „erkundende und spielerische Lernformen“ (ebd., S. 6) empfohlen, wobei der enge Bezug von Spielen und Lernen ausgedrückt wird. Unterschieden werden auch „moderierte Lernarrangements und Freispielphasen“ (ebd., S. 6), dabei wird auf die besonderen Aspekte des Spiels (Zweckfreiheit, Freude und Motivation) verwiesen.

In der Praxis wird das Spiel des Kindes häufig als eigensinnige Weltaneignung und zuweilen auch schwer zu deutende Lebensäußerung wahrgenommen. In dieser Beobachtung drückt sich die große Vielfalt des kindlichen Spiels aus, in dem alters- und entwicklungsbezogene Interessen und Kompetenzen, aber auch interkulturelle und interpersonale Heterogenitätsdimensionen, Geschlechterrollen, Gruppendynamiken sowie innerseelische Zustände als Verhaltensäußerungen hervortreten. Im pädagogischen Fachdiskurs stellt sich daher die Frage, in welcher Form das Spiel – besser die Vielfalt der Spiele – in den Blick genommen, als Lerngelegenheit verstanden und ressourcenorientiert begleitet und gefördert werden kann.

Wie sich das kindliche Spiel entwickelt – und welche Bedürfnisse damit erfüllt werden

Wie kann das Spiel vom Nicht-Spiel unterschieden werden? Ist alles, was ein Kind mit Beginn seiner Entwicklung und zunehmenden Entfaltung seiner Potentiale tut, als Spiel zu bezeichnen? Das Spiel ist ein äußerst komplexes, vielschichtiges Phänomen und schwerer begrifflich zu fassen, als es auf den ersten Blick erscheint. In der Entwicklungspsychologie und Spielforschung werden einige zentrale Merkmale genannt, die das kindliche Spiel charakterisieren: Johan Huizinga (1938/1994) beschreibt Spiel als „eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum freiwillig angenommen, 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‘“ (S. 37). Mogel (2008) bezeichnet das Spielen als ein „fundamentales Lebenssystem des Menschen“ (S. 6).

Folgende wesentliche Grundelemente können das kindliche Spiel charakterisieren (vgl. zusammenfassend Weltzien 2011):

Das Spiel als Selbst-Zweck bzw. die Zielbezogenheit des Spiels:

Jedes Spiel hat einen Sinn für das Kind, sonst würde es sich auf dieses Spiel, das sich als Erkunden, Ausprobieren, Konstruieren, Darstellen, Messen oder auch Konkurrieren (in Wettbewerbsspielen) entwickeln kann, nicht einlassen. Das Besondere ist jeweils der individuelle Sinn, die sinnstiftende Bedeutung für das Kind, die zuweilen für Außenstehende kaum erkannt oder verstanden werden kann. Jedes Spiel hat auch ein Ziel, wobei dieses nicht explizit (wie in Regelspielen) benannt werden muss, aber für die Mitspielenden vor oder während des Spiels gemeinsam hergestellt wird (z.B. der Bau eines großen Bauwerks aus Bausteinen).

Häufig kommt es dabei zu einer Veränderung der Ziele (Zielfluktuations) innerhalb von Spielhandlungen: Ziele können sich erweitern, verändern, umkehren oder ineinander verschränken. Die Spielhandlungen können dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen Vertrautem und Neuem stehen. Einerseits fließen bereits bestehende Erfahrungen und Theorien über die Welt in das Spiel ein, was ein Gefühl der Sicherheit, Vorhersehbarkeit



> Das Spiel ist ein äußerst komplexes,
vielschichtiges Phänomen. <

und Kompetenz vermittelt. Andererseits ist das Kind in seiner Neugierde stets auch auf der Suche nach neuen Entdeckungen. So erscheint es manchmal für Außenstehende als sinnlose Handlung, wenn halbfertige Bauwerke wieder zum Einsturz gebracht werden, während es für die Spielenden selbstverständlich dazu gehört (weil ein Abrissbagger eintraf, der das Haus abreißen musste), um kurz darauf wieder ein anderes Bauwerk zu errichten.

Die Freiwilligkeit bzw. die Selbst-Tätigkeit des Spiels: Ein zentrales Merkmal ist das selbst initiierte Spiel oder die freiwillige Teilnahme an bereits laufenden Spielen. Das Spiel ist intrinsisch motiviert, niemand kann zum Spiel gezwungen werden. Daher ist auch die Aufforderung, etwas „zu Ende zu spielen“ paradox. Das Spiel im engeren Sinne ist nicht denkbar ohne die Selbsttätigkeit, weil diese die Voraussetzung dafür ist, sich überhaupt auf das Spiel mit seiner Dynamik und seiner Wirklichkeit einlassen zu können. Im Spiel setzt sich das Kind in einem wechselseitigen Gestaltungs- und Veränderungsvorgang mit seiner Umwelt auseinander. Kind und Umwelt werden im Laufe der spielerischen Gestaltung zu einer Handlungseinheit, verschmelzen miteinander und beeinflussen sich. Dieser Prozess der Selbstentfaltung wird vom Kind als Kompetenz- und Autonomiegewinn positiv erlebt und spiegelt sich in engagierten und anhaltenden Spielhandlungen wider.

Die Handlungsbezogenheit bzw. Handlungsdynamik des Spiels: Ein wesentliches Merkmal von Spiel ist das Handeln. Spiele sind in aller Regel beobachtbar, weil sie durch eine mehr oder weniger große Dynamik, durch Handlungsverläufe und Handlungsebenen gekennzeichnet sind. Je nach Spielform können die Handlungen schnell und motorisch komplex („Fangen“) oder konzentriert („Mikado“) verlaufen. Auch im szenischen Spiel bzw. Rollenspiel zeigen sich vielfältige Formen von Handlungen, die mal lebhaft, dann wieder sehr ruhig verlaufen. Typisch sind auch Verknüpfungen zwischen verschiedenen Spielformen bzw. fließende Übergänge (z. B. Bewegungsspiele-Rollenspiele; Konstruktionsspiele-Explorationsspiele-Rollenspiele), so dass eine starre Trennung von Spielformen kaum möglich ist.

Die Wirklichkeit bzw. die Wirklichkeitsebenen im Spiel: Nicht nur bei Rollen- oder Phantasiespielen, sondern bei jeder Form des Spiels entsteht eine spezifische Spielwirklichkeit, die die damit verbundenen Ziele, Handlungen, Rollen und das subjektive Erleben bestimmen. Diese Spielwirklichkeiten sind für Außenstehende oftmals nur zu erahnen. Im Spiel entstehen also neue Bilder von Wirklichkeit und es werden neue Erkenntnisse gewonnen, indem innere und äußere Realitäten aufeinander treffen. Das Spiel ermöglicht es, Erlebtes zu re-inszenieren und damit zu bearbeiten, neue Erlebensräume zu schaffen, sich selbst in anderen Rollen und die Reaktionen seiner Umwelt darauf zu erleben.

Die Lust im Spiel bzw. das lustvolle Erleben: Ein wesentliches Kennzeichen ist auch die mit dem Spiel verbundene Lust, die sich in Spannung oder Entspannung, Wohlbefinden, Freude, Vorfreude, Aufregung, dem Erleben von Gemeinschaft und

Kooperation ebenso wie der Freude am gegenseitigen Messen, Wettbewerb oder auch Kampf („Ritterspiele“) äußern kann. Das (kindliche) Spiel ist lustbetont und dient dem eigenen Erleben von Wissen und Können, Kreativität und Stärke. Daher ist Spiel auch Ausdruck eines Zustands des inneren Wohlbefindens. Zwar sind Spielverläufe durchaus auch mit Formen des Ärgers, der Wut oder Trauer verknüpft, das Spiel findet aber stets ein Ende, wenn die Mitspielenden im wörtlichen Sinne „keine Lust mehr“ haben. Dann sind sie nicht mehr in der Lage, den Zustand lustvollen Erlebens zu erreichen (nach einer Niederlage) bzw. ziehen sich aus dem Spiel zurück, um das Gefühl von Unlust zu vermeiden.

Diese Grundelemente zeigen sich bereits ab dem frühesten Kindesalter, zunächst in Form erster Funktionsspiele, wenn immer wieder Gegenstände gegriffen und hinsichtlich ihrer Funktionen exploriert werden, Geräusche verursacht („Rassel schütteln“), später Spielobjekte umfunktioniert („Bauklotz zu Auto“), mit anderen Spielinteraktionen durchgeführt („Guck-Guck-Spiele“), oder mit Gleichaltrigen erste Parallel- oder Symbolspiele („Tierfamilie“) begonnen werden. Das Spiel ist jeweils das Ergebnis dessen, was ein Kind an Eindrücken aus seiner Umwelt ansammelt und subjektiv verarbeitet, es ist zugleich ein unermüdliches Ausprobieren und Experimentieren.

Von daher ist Spiel sowohl Voraussetzung als auch Quelle für die kindliche Entwicklung (Weber 2009). Mogel (2008) bezeichnet das Phänomen als etwas, bei dem sich das Kind „nirgendwo sonst als im Spiel (...) so eigenständig, aktiv und selbst gewählt überraschen [kann]“ (S. 13). Spiele entwickeln sich dabei typischerweise in einer bestimmten Reihenfolge, die auch im Kulturvergleich beobachtet wurde (Fein 1981; Inhelder et al. 1972; Oerter & Montada 2008). Aus dem sensumotorischen bzw. Funktionsspiel der ersten Monate entwickelt sich mit etwa einem Jahr das frühe Symbolspiel, das häufig als die „eigentliche Spielform“ der frühen Kindheit bezeichnet wird (Oerter & Montada 2008, S. 236). Dieses Symbolspiel wiederum entwickelt sich durch zunehmende Ausdifferenzierung sowie eine fortgesetzte Einbeziehung der verschiedenen Lebenswelten bis zu einem geplanten Rollenspiel (auch szenisches Spiel) im Vor- und Grundschulalter (McCune-Nicolich & Carroll 1981). Bewegungs-, Regel- und Wettbewerbsspiele entwickeln sich ebenfalls ab dem frühen Kindesalter und sind durch eine zunehmende Komplexität gekennzeichnet.

Die Frage, warum Kinder scheinbar unermüdlich zum Spiel bereit und in der Lage sind, wird dabei häufig mit dem sogenannten „Flow-Erlebnis“ (Csikszentmihalyi 1985) begründet. Mit Flow-Erlebnis wird ein positiver Gefühlszustand beschrieben, der entsteht, wenn man sich voll und ganz auf eine gegenwärtige Tätigkeit konzentriert, in dieser aufgeht und darüber das Zeitgefühl verliert. Ein solcher Gefühlszustand stellt sich ein, wenn es sich um Anforderungen handelt, die mit den eigenen Fähigkeiten übereinstimmen, eine neue Herausforderung darstellen, zugleich aber kontrolliert werden können. Der Anreiz entsteht intrinsisch aus dem eigenen Tun und wird nicht über das Handlungsergebnis bestimmt.

Eine weitere Begründung dafür, dass sich das Spiel als die bedeutendste Form der Weltaneignung und damit auch als Motor der kindlichen Entwicklung zeigt, ergibt sich aus den zentralen menschlichen Grundbedürfnissen, die die Wahrnehmung und das Handeln leiten (Grawe 1994): Dem Bedürfnis nach Bindung/Beziehung, dem Bedürfnis nach Orientierung/Kontrolle/Autonomie, dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung bzw. Selbstwertschutz und dem Bedürfnis nach Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung. Werden die Grundbedürfnisse, die unabhängig und gleichwertig nebeneinander stehen, in Spielhandlungen befriedigt, ergibt sich ein Gefühl der Konsistenz und des Wohlbefindens.

Die aufgezeigten Merkmale lassen vermuten, dass Spielen „leicht“ ist, dass also jedes Kind bereit und in der Lage ist, in das Spiel zu finden. Dies ist allerdings nicht der Fall, denn nur unter der Voraussetzung, dass sich das Kind sicher fühlt und keine Angst hat, kann es in ein Spiel finden. Geborgenheit und verlässliche Beziehungen sind damit eine grundlegende Voraussetzung dafür, damit sich das kindliche Spiel entwickeln kann. Aus der Bindungsforschung ist bekannt, dass ohne sichere Bindungen kein Explorationsverhalten und damit keine ersten Spielhandlungen möglich sind. Ainsworth (1964/2003) beschreibt den Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und Exploration als ein dynamisches Verhältnis. Nur wenn beide Systeme aufeinander abgestimmt und ausbalanciert sind, entstehen Situationen, in denen Kinder spielen können und möchten. Kinder, die verunsichert oder ängstlich sind und Mühe haben, sich in ihrer Umgebung zu orientieren, spielen ebenso wenig wie Kinder, die in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt oder krank sind. Spielsituationen entstehen also aus dem Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens heraus (Weltzien, Prinz & Fischer 2011).

Spielend lernen

Zum Verhältnis zwischen Spielen und Lernen

Spielhandlungen als Erfahrungsräume

Bereits im frühen Alter eignen sich Kinder aktiv Werterfahrungen an, erwerben vielerlei Kompetenzen und bilden zunehmend ein Bewusstsein für die eigene Identität aus. Das Spiel bietet vor diesem Hintergrund Erfahrungsräume, in denen sie mit Anforderungen umgehen, die sie in der Realität (noch) nicht bewältigen können. Die Realitätsbewältigung im Spiel kann nach Oerter (1998) in drei Formen geschehen: Das Nachspielen der Realität, die Trans-

formation der Realität und der Realitätswechsel. Im Vergleich zum Alltagshandeln gewährt das Spiel Kindern eine gewisse Schutzzone, einen Verhaltensspielraum, der die individuelle Selbstentfaltung ungestörter gewährleistet, als es sonst der Fall wäre (Mogel 2008). Auf der Wirklichkeitsebene des Spiels können Risiken eingegangen werden, ohne Folgen in der Realität befürchten zu müssen (z.B. die Rolle eines „Bösewichts“ einnehmen).

Auch können Fähigkeiten erprobt und weiterentwickelt werden, bei denen auch Fehler und Misserfolge „eingeplant“ werden (etwas zu zerstören oder „Fahrfehler“ machen), ohne dass wesentliche Grundbedürfnisse (Bindung, Kontrolle, Selbstwert, Lust) beeinträchtigt werden. Auch sind im Spiel Verstöße gegen Normen und Werte (in gewissen Grenzen) erlaubt und werden von den Mitspielenden akzeptiert, sofern sie Teil des Spiels sind (z.B. „ausrauben“, „schummeln“). Im Spiel ist also nicht nur das Erproben der vorhandenen, sondern auch das Erleben neuer, erweiterter Kompetenzen möglich, die jeweils Lernerfahrungen darstellen und zu dem Aufbau des Selbst beitragen. Kinder erleben sich im Spiel damit als kompetent und selbstwirksam, weil sie im Spiel ihre eigenen Erfahrungs- und Lernräume selbst bestimmen.

Zone der nächsten Entwicklung

Das Spiel des Kindes gehört nach Piaget (1975) zur zentralen Form der Weltaneignung, weil das Kind in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt Wissen konstruiert (konstruktivistische Theorie). Auch für Wygotski (1980) ist das Spiel des Kindes von überragender Bedeutung für Lernen und Entwicklung, dabei erfolgen Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit Anderen (sozialkonstruktivistische Entwicklungstheorie). Mit dem Spiel verbunden sind Prozesse des Denkens, Sprechens, Abstrahierens, Erinnerens und Planens. Rollenspiele haben eine wichtige Funktion im Skriptaufbau. So verdichten sich Handlungsabläufe im Alltag des Kindes nach und nach zu kleinen Drehbuch-Skripts, beispielsweise zu Mahlzeiten, zu Pflegesituationen oder täglichen Wegen und Erledigungen. Diese Skripts über Alltagsroutinen in Familie und Kita ermöglichen es dem Kind, sich zu orientieren und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit innerhalb dieser Routinen zu entwickeln.

Weil die Skripts ermöglichen zu wissen, was gleich geschehen wird, können Kinder aktiv zu diesen Handlungen beitragen („schon etwas holen“), oder auch eigene Ideen/Pläne einbauen,

wenn auch nicht immer erfolgreich. Im Spiel werden diese Skripts erprobt und erweitert, mit anderen Kindern und ihren Skripts „durchgespielt“ und ausgehandelt. Daraus ergeben sich erweiterte Wissensbestände über verschiedene Alltage in Familien und Kulturen. Nach Tomasello (1999) ist Spiel daher auch eine Form der Kulturaneignung.

Ein Meilenstein für die Spielentwicklung ist die geistige Repräsentationsfähigkeit (Bischof-Köhler 2011), also die Fähigkeit, sich Dinge vorstellen zu können, die physisch nicht vorhanden sind. Entwicklungspsychologisch steht diese in Verbindung mit Objektpermanenz (Piaget 1975), die wiederum Einfluss auf die Entwicklung von Bindungssicherheit als inneres Arbeitsmodell hat. Bezieht sich das Symbolspiel zunächst auf die eigene Person, werden im Laufe der Zeit auch andere Personen und Objekte in das Spiel einbezogen und Alltagsgegenstände umgedeutet. Das Symbolspiel im frühen Kindesalter ist daher Ausdruck der bereits vorhandenen komplexen kognitiven Fähigkeiten.

Theory of Mind und Prosoziales Verhalten

Im Spiel lernen die Kinder das Verhalten der anderen zu antizipieren und sie lernen, wie ihr eigenes Verhalten von anderen verstanden wird und wie es wirkt. Neben den kognitiven Erfahrungen, die in gemeinsamen Spielen gemacht werden („Wie groß kann ein Turm werden, bevor er umfällt?“), lernen die Kinder daher im Spiel viel über sich selbst und andere („Wann spielen andere mit mir? Wann ist ein Spiel beendet? Wie fühlt man sich im Streit?“). Gemeinsame Spiele mit anderen sind damit Interaktionskontexte, in denen eigene Fähigkeiten erprobt, die Reaktionen anderer erwartet und eingeschätzt werden und das eigene Verhalten darauf abgestimmt wird. Solche Interaktionen können Lachen, Hüpfen, Rennen oder von Gestik und Mimik begleitete verbale Äußerungen sein, die von anderen Kindern wahrgenommen und auf ihre Weise erwidert werden. Interaktionen können sich aber auch als Konflikte, beispielsweise um Spielobjekte gestalten. Bei solchen Auseinandersetzungen geht es häufig gar nicht so sehr um die Sache selbst, sondern um die Wahrnehmung des eigenen Selbst („ich“, „meins“).

Kinder verfügen bereits sehr früh über erstaunlich hohe soziale Kompetenzen und aktive Beziehungsstrategien. Bereits im zweiten Lebensjahr gibt es Anzeichen dafür, dass sie die Gefühle anderer Personen erkennen und Handlungen oder auch Absichten zu deuten versuchen (Theory of Mind, vgl. Premack & Woodruff 1978; Astington 2000; Silbereisen & Ahnert 2002). Dadurch wird es möglich, das Verhalten von Personen zu begreifen und bis zu einem gewissen Grade vorherzusagen. Ebenso gibt es die Möglichkeit, zu erkennen, dass andere Menschen eigene Wünsche, Absichten und Bedürfnisse haben, die vielleicht in Widerspruch zu den eigenen Wünschen (z. B. einen Gegenstand ganz für sich alleine haben zu wollen) stehen.

Über Kooperations- und Spielerfahrungen entwickelt sich zunehmend die Erkenntnis, mit dem eigenen Verhalten das Verhalten anderer beeinflussen zu können, zum Beispiel, indem ein Spielobjekt mit Mitspielern geteilt werden kann. Es werden zunehmend sozial kompetentere Strategien entwickelt, um andere für eigene Ideen zu gewinnen, Spiele zu verlängern oder zu späteren Zeitpunkten fortzusetzen. Hierfür werden prosoziale Verhaltensweisen als begünstigend, Streitigkeiten und Konflikte dagegen als hemmend erlebt. Möglichkeiten, in vertiefte Spielbeziehungen mit anderen Kindern zu gelangen, führen daher zu einem differenzierten Repertoire an sozialen Kompetenzen, wie sie auch in anderen Kooperations- und späteren Arbeitsbeziehungen förderlich sind.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des gemeinsamen Spiels mit anderen ist die Fähigkeit zur Selbststeuerung, die ein zumindest temporäres Zurückstellen eigener Interessen zugunsten anderer beinhaltet. Die Fähigkeit, abwarten zu können, wird in allen Spielformen beobachtet und zugleich als wichtige Voraussetzung gesehen, sich auf formale Lernprozesse einlassen zu können (vgl. compliance, zusammenfassend Glüer 2012).

Problemlösefähigkeiten, Dialogfähigkeit, Humor

Die Fähigkeit zum Spiel ist die Grundlage für die sprachlich-interaktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das Spiel wird bisweilen sogar als Kern der sozial-kognitiven Entwicklung bezeichnet (Kammermeyer 2006). Allerdings entwickeln sich diese Kompetenzen nicht ohne Rückschläge. Wenn andere nicht verstehen, was man möchte oder einfach nicht das tun, was sie tun sollen. Wenn sie einen nicht mitspielen lassen oder ärgern, führt das unweigerlich zu Wut, Trauer und Resignation. Je jünger die Kinder und deren Spielpartner sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse. Denn nicht nur das eine Kind muss lernen, die Gefühle und Absichten der anderen zu verstehen, sondern die anderen befinden sich ebenfalls mitten in einem verwirrenden Prozess voller Erkenntnisse und Deutungen über sich und andere.



> Geborgenheit und verlässliche Beziehungen sind eine Voraussetzung dafür, damit sich das kindliche Spiel entwickeln kann. <

> Kindertagesstätten sind ein idealer Ort, um das Spielen und Lernen der Kinder zu begleiten und zu fördern. <

Die Möglichkeit, eigene Gefühle zu kontrollieren und diplomatisch zu agieren, entwickelt sich erst langsam im Laufe der Jahre und kann weder vorausgesetzt noch erzwungen werden. Vielfältige Spiele sind daher Gelegenheiten, sich mit Problemen und Konflikten interaktiv auseinander zu setzen und Lösungen zu entwickeln.

Eine wesentliche Komponente im Spiel ist die sprachliche Auseinandersetzung im und über das Spiel (z.B. „Ich wär wohl“ als sogenannte Meta-Kommunikation). Mit Spielen sind nicht nur Möglichkeiten verbunden, unterschiedliche sprachliche Ebenen (je nach Spielform eher akademisch oder Alltagssprachlich) einzunehmen, sondern sich auch sprachlich mit anderen auseinander zu setzen. Streitigkeiten und Konflikte in Spielen können auch als Erproben dieser Kompetenzen gesehen werden („wer hat Recht, wer setzt sich durch, wer findet die beste Lösung?“); also als Lernfeld im positiven Sinne. So zeigt sich immer wieder, dass nicht Durchsetzungsstärke, sondern diplomatisches Geschick stärker dazu beiträgt, ob Kinder als attraktive Spielpartner gesehen werden.

Ein besonderes Lernfeld ist die Entwicklung von Humor, der sich im Spiel ausdrückt; so werden mit zunehmender Entwicklung humorvolle Inhalte in Spielsituationen erkannt oder selbst kreiert. Humor ist häufig mit der Freude an Inkongruenz verbunden, also beispielsweise etwas Unerwartetes zu tun oder zu erleben. Das Interesse an einem Erleben solcher Inkongruenzen kann zu immer neuen Formen von Spielen führen; auch stärkt eine Kultur des Humors den Zusammenhalt innerhalb von Spielgruppen. Das bedeutet, Spiele sind ideale Gelegenheiten, um innerhalb einer Schutzzone die Bedeutung von Humor kennenzulernen, zu erproben und weiter zu entwickeln. Auch den Einfluss von Humor (Wir-Gefühl, Stärkung des Selbstwerts) aber auch Grenzen von Humor (Verletzung, Ausgrenzung anderer) werden im Spiel erlebt.

Betrachtet man also Spielen und Lernen, werden enge Verbindungslinien deutlich. Diese können aus jeweils unterschiedlichen disziplinären Blickrichtungen aufgezeigt werden, z.B. aus der Entwicklungspsychologie, Neurobiologie oder pädagogischen Psychologie. Immer wieder wird darauf verwiesen, dass das Kind im und durch das Spiel lernt und das Gelernte im Spiel einbaut. Im entwicklungs- oder lernpsychologischen

Sinne wird damit Spielen ebenso wie Lernen als eine Änderung des Verhaltens sowie des Denkens, des Wissens und Könnens und auch der Emotionen verstanden. Die Veränderung ist dabei relativ stabil und anhaltend (Oerter & Montada 2008). Auch zeigt sich, dass sämtliche Lernfelder, die in den Bildungsplänen der Länder genannt werden, implizit oder explizit im Spiel des Kindes enthalten sind. So werden komplexe sprachlich-kognitive ebenso wie sozial-emotionale Kompetenzen im Spiel erworben.

Die Spiele der Kinder sind Ausdruck ihrer Lerndispositionen (u.a. Interesse, Engagiertheit, Verantwortungsübernahme); sie bestehen im Kern aus Kommunikation und Sprache(n), aus dem Erproben von Vorläuferkompetenzen, Problemlösefähigkeiten, lernmethodischen Kompetenzen, aus der Auseinandersetzung mit Werten, Normen, Regeln, Konventionen, Ritualen sowie aus dem Umgang mit Misserfolgen, Wut und Trauer. Durch das gemeinsame Spiel mit anderen werden Fertigkeiten erworben, sich in andere Menschen hineinzusetzen, sie in ihrer eigenen Lebenswelt zu deuten, Theorien über fremde Lebenswelten und Realitäten zu entwickeln und eigene Antworten darauf zu finden. Kurz: Das kindliche Spiel ist die Auseinandersetzung mit komplexen Herausforderungen und die Entwicklung von kreativen Lösungen dafür und trägt langfristig zu einer positiven Entwicklung und psychischen Stärke bei.

Die Kita als Spielort? *Wie kann das kindliche Spiel angemessen begleitet und unterstützt werden?*

Kindertagesstätten sind ein idealer Ort, um das Spielen und Lernen der Kinder zu begleiten und zu fördern. Durch die verlässlichen Beziehungen, Strukturen und Abläufe werden das Gefühl von Wohlbefinden, Sicherheit und Orientierung befördert, also wesentliche Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder auf das Spiel überhaupt einlassen können. Durch die Gruppenkontexte (unabhängig von der konkreten pädagogischen Konzeption) werden vielfältige und stabile Kooperations- und Spielbeziehungen zwischen Kindern gefördert. Raum- und Materialangebot werden entsprechend der Bedürfnisse nach Exploration und Selbsttätigkeit gestaltet bzw. zur Verfügung gestellt. Unter diesen Voraussetzungen ist zu erwarten, dass Kinder in der überwiegenden Mehrzahl intensive Spielbeziehungen aufnehmen werden und sich auf Spiele vertieft einlassen können.

Darüber hinaus können auch Formen einer Begleitung und Unterstützung im unmittelbaren Spiel der Kinder sinnvoll sein, dabei ist jeweils zu reflektieren, ob und in welcher Form ein Ein- und wieder Ausfädeln aus dem Spiel sinnvoll erscheint. Einige dieser Möglichkeiten werden im Folgenden vorgestellt (vgl. Weltzien 2014; Weltzien 2013).

Begleitung durch Empathie und Perspektivenübernahme

Eine einfühlsame Begleitung des kindlichen Spiels kann geschehen, indem die Fachkraft Impulse der Kinder aufnimmt und mit ihnen in eine Spiel- bzw. Kooperationsinteraktion eintritt. Das ist unabhängig von der Spielform, kann also in Bau- und Konstruktionsspielen, Explorationsspielen, Regel- und Wettbewerbsspielen ebenso wie in Rollenspielen der Fall sein. Sie erweitert die Aktivitäten und Äußerungen der Kinder durch Fragen, Gedanken, Pläne oder Ideen. Dabei richtet sie sich je nach thematischem Kontext an einzelne Kinder oder an die Gruppe der Kinder. In den Gesprächen und nonverbalen Äußerungen übernimmt die Fachkraft die Perspektive des beteiligten Kindes bzw. der Kinder. Dies signalisiert sie durch körperliche Nähe, gemeinsame gerichtete Aufmerksamkeit ebenso wie durch einen Austausch von Repräsentationen (gemeinsame Erlebnisse oder Erfahrungen, Deutungen, Ideen, Theorien, Pläne). Im szenischen Spiel kann auch eine doppelte Perspektivenübernahme erfolgen, indem die Perspektiven von inszenierten Tieren, Personen oder Phantasiegefährten mit ihren jeweiligen Rollen eingenommen wird.

Kontextangemessenheit und sensibles Antwortverhalten (Responsivität)

Auch ein feinfühliges, kontextangemessenes Antwortverhalten kann zu einer Verlängerung oder Vertiefung von Spielbeziehungen beitragen. Nach Ainsworth (1964/2003) beinhaltet das Feinfühligkeitskonzept eine niedrige Wahrnehmungsschwelle, die Perspektivenübernahme sowie eine prompte und angemessene Reaktion (Responsivität, vgl. auch Remsperger 2011; Gutknecht 2012). Ein förderliches Interaktionsverhalten innerhalb von Spielsituationen zeigt sich in einer hohen Engagiertheit und Aufmerksamkeit für das Geschehen und auch in Gesprächen im oder über das Spiel („Nebengespräche“).

Auch können über Gespräche emotionale Erregungszustände im Spiel (Abenteuer) sprachlich durch die Fachkraft begleitet werden. In dem Antwortverhalten der Fachkraft wird das jeweilige Kompetenzgefälle zu dem Kind bzw. den Kindern bzw. innerhalb der Kindergruppe reflektiert und die Interaktionen entsprechend gestaltet. So werden Impulse und Unterstützungsangebote gemacht, die die Kinder in ihre Aktivitäten und Äußerungen „einbauen“ und die das jeweilige Geschehen erweitern. Oder es werden Spielbeziehungen feinfühlig über die Gespräche mit der Fachkraft angebahnt bzw. Missverständnisse im Spiel durch die Fachkraft moderiert. Dabei versucht die Fachkraft, dem Erlebnisraum der Kinder zu folgen und stülpt ihnen nicht ihre Sicht der Dinge über.

Stärkung der Gruppenkohärenz („Wir-Gefühl“)

Durch die Beteiligung an Spielsituationen und ihre Verhaltensäußerungen macht die Fachkraft ihre Rolle als Teil der Gruppe deutlich. Formulierungen („Wir“) stärken die Gruppenkohärenz. Dabei ist ihr emotionales Ausdrucksverhalten weder dominant noch passiv, sondern orientiert sich an der Gruppenatmosphäre. Auch bei heterogenen Gruppen wird Gruppenkohärenz nonverbal (durch Nähe, Zuwendung, Aufmerksamkeit für das Gruppengeschehen und für das einzelne Kind) und verbal („wir“-Sätze, persönliches Ansprechen, Namen nennen, in wertschätzender Form rückmelden, an gemeinsame Erfahrungen erinnern, gemeinsame Ideen entwickeln) hergestellt. Mit dem Herstellen einer guten Gruppenatmosphäre schafft sie die Basis für vielfältige und selbstläufige Spielbeziehungen innerhalb der Gruppe.

Emotionale Co-Regulation: Begleitung Spannungsaufbau und -abbau

Spielinteraktionen entstehen aus einem gemeinsamen Interesse heraus, ein Ziel erreichen oder ein Spiel gewinnen zu wollen. Die Bereitschaft, sich intensiv auf ein Spiel einzulassen, wird durch das eigene, hohe Engagiertheitsniveau der Fachkraft befördert. Sie gestaltet die Spielinteraktionen in einer Weise, die vielfache Lernerfahrungen ermöglicht. So werden beispielsweise gemeinsame Ziele vereinbart, an denen sich die Aktivitäten ausrichten. Die Engagiertheit der Beteiligten entwickelt sich über den Prozess des gemeinsamen Handelns und der gemeinsam erzeugten Handlungswirklichkeiten im Spiel. Die Fachkraft unterstützt durch ihr Handeln ein Spannungserleben,

> Zu einer feinfühlgigen Begleitung im Spiel gehört auch, Tendenzen von Diskriminierung und Ausgrenzung offenzulegen und ihnen wirksam zu begegnen. <

indem sie das Erreichen eines gemeinsamen Ziels intensiv und ausdauernd begleitet, ohne es vorwegzunehmen. Sie gibt kontextbezogen und den Kompetenzen der Kinder angemessen Hinweise und Denkanstöße, um die Kinder in ihrem Vorhaben zu unterstützen. Dabei lässt sie sich in ihrem emotionalen Ausdrucksverhalten auf die Kinder und ihren Spannungszustand ein. Sie nimmt feinfühlig das Spannungsgefühl der Kinder wahr (z.B. Luft anhalten) und signalisiert, dass auch für sie die Situation spannend ist. Sie selbst befindet sich in einem Zustand hoher Engagiertheit und Aufmerksamkeit und begleitet damit das Flow-Erleben der Kinder.

Eingehen auf die Dynamiken von Interessen und Zielen der Kinder

Eine weitere Form der Unterstützung von Spielbeziehungen ist das Aufnehmen der Dynamik des Spiels. Dabei wird akzeptiert, dass sich die Ziele innerhalb eines Spiels verändern können (vgl. Zielfluktuatation als ein wesentliches Merkmal des kindlichen Spiels, Mogel 2008). Innerhalb dieser Dynamik wird den Kindern je nach Bedarf Unterstützung und Anregung, Nähe und Entspannung angeboten. Hierbei wird auch auf individuell unterschiedliche Bedürfnisse und Motive der Kinder jeweils angemessen eingegangen: Während sich das Interesse bei manchen Kinder eher darauf bezieht, ein Teil der Gruppe und in der Nähe der Fachkraft zu sein, sind andere Kinder stärker an den Spielobjekten oder -inhalten interessiert. Auch die unterschiedlichen Interessen und Ziele, die sich aus dem aktiven Handeln der Kinder heraus ergeben, werden in ihrer Dynamik und Vielfalt beobachtet und angemessen beantwortet. Damit wird den Kindern kein Spielverhalten „vorgegeben“, sondern sie werden in ihrem individuellen Verhalten wahrgenommen und wertgeschätzt. Sofern dieses in einem vertretbaren Rahmen bleibt, dürfen dabei auch Regeln hinterfragt bzw. ausgehandelt, Spielobjekte und -materialien verfremdet und „herausfordernde“ Rollen erprobt werden.

Hohe Interaktionsdichte und soziale Bezugnahme

Durch die Initiierung und Gestaltung vielfältiger Möglichkeiten zur Interaktion haben die beteiligten Kinder Gelegenheit, ihr Weltwissen zu explizieren, von dem Wissen und Können der anderen zu profitieren und in einen gedanklichen Austausch zu kommen („sustained shared thinking“, Siraj-Blatchford et al. 2002). Die Fachkraft selbst ist interessierte Zuhörer:in, die mit Nachfragen und Kommentaren die Erzählungen der Kinder unterstützt. Das gemeinsame Ziel schafft einen Rahmen für eine intensive Gesprächssituation und gegenseitige Bezugnahme, in denen auch die familiären und kulturellen (sprachlichen) Hintergründe

der Kinder und ihrer Familien Platz finden können. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder dabei, Schwierigkeiten zu überwinden und bei Herausforderungen (z.B. Misserfolgen im Spiel) standzuhalten. Neben den spielbezogenen Themen werden auch Gespräche über die Aufregung der Kinder, ihre Erwartungen oder Enttäuschungen initiiert bzw. aufgegriffen.

Ausgleich von Kompetenzunterschieden

Durch die wertschätzende Aufmerksamkeit für jedes Kind und die an seinen Interessen und Zielen orientierten Impulse werden die Kinder im Spiel darin unterstützt, sich mit dem eigenen Handeln auseinanderzusetzen und darüber in Austausch zu kommen. Differenzierte, an den Stärken der Kinder ansetzende Rückmeldungen unterstützen die Kinder in ihrem Kompetenzerleben. Auch werden sie darin unterstützt, sich mit den (möglichen) Wirkungen ihres Handelns auseinanderzusetzen. Die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen der Fachkräfte sind durch einen feinfühlgigen Ausgleich von Kompetenzunterschieden und Interessen zwischen den Kindern gekennzeichnet. Die Beteiligungs- und Bildungsbereitschaft wird durch die Fachkraft befördert, indem Aufgaben ausgehandelt oder Rollen vereinbart werden, die die beteiligten Kinder herausfordern ohne zu überfordern. Dabei stehen Freiwilligkeit und Offenheit des Spiels im Vordergrund. Jedem der beteiligten Kinder wird signalisiert, dass es gebraucht wird, um die gemeinsamen Ziele erreichen zu können. Jüngere bzw. weniger erfahrene Kinder werden darin unterstützt, mit den Zielen und Regeln des Spiels vertraut zu werden. Die Fachkraft begleitet sie feinfühlig und sorgt zugleich dafür, dass Kooperation und Fairness im Zentrum des Geschehens bleiben und niemand ausgegrenzt wird. Durch ihre eigene Spielfreude und die Gelassenheit, nicht immer erfolgreich sein zu müssen, bietet sie den Kindern Orientierung.

Eröffnung der sozialen Teilhabe

– Gegen Diskriminierung und Ausgrenzung

Eine besondere Feinfühligkeit ist im Umgang mit Kindern beobachtbar, die neu zu einer Spielgruppe hinzukommen, am Rande stehen oder mit anderen Interessen dazu stoßen (sogenannte „Zaungäste“, vgl. Weltzien 2014). Eine Gruppe übt eine hohe Anziehungskraft auf Kinder aus, die umso größer ist, je größer das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Anerkennung ist. Durch das feinfühlgige Angebot zur Teilnahme, die Stärkung der Selbstwahrnehmung der Kinder durch positive Aufmerksamkeit und wertschätzende Rückmeldungen werden diese Kinder zu einem Teil der Gruppe, ohne dass sie hierfür einen aktiven Beitrag „leisten“ müssen.

Starker Konformitätsdruck aber auch Konkurrenzsituationen unter den Kindern können ein gemeinsames „Spielfeld“ verhindern und auf das einzelne Kind bedrohlich wirken. Werden Tendenzen zur Exklusion eines oder mehrerer Kinder beobachtet, die über ein vertretbares Maß der Freundschafts- und Gruppenbildung hinausgehen, ist das professionelle Handeln der Fachkraft notwendig. Es ist ihre Aufgabe, Kinder vor schädlichen und demütigenden Einflüssen zu bewahren (Alsaker 2012; Siraj-Blatchford & Sylva 2004).

Eine professionelle Begleitung des kindlichen Spiels sollte sich daher an den Grundlagen einer Pädagogik der Vielfalt und Inklusion ausrichten (Sulzer 2013; Weltzien & Albers 2014). Die vielfältigen Kulturen in einer Kindergruppe sollten beachtet und geschätzt werden. Sprachdifferenzen sollten soweit überbrückt werden (z.B. durch Moderation, Dolmetschen, bilinguale Angebote, gezielte Sprachförderung), dass den Kindern gleiche Chancen zum Mitspielen ermöglicht werden. Kinder, die aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft benachteiligt oder von sozialer Teilhabe ausgeschlossen sind, sollten feinfühlig in ihrem Spielverhalten begleitet werden und ihnen sollten vielfältige Möglichkeiten auf Teilhabe am Gruppen- und Spielgeschehen angeboten werden (z.B. durch attraktive Rollen, Aufgaben, Funktionen).

Bei Kindern aus Minderheitengruppen besteht die Gefahr eines eher negativ geprägten Selbstkonzepts (z.B. durch frühe Erfahrungen von Stereotypisierung oder Ausgrenzung), was sich auch im Spielverhalten äußern kann. Ihnen muss daher das Gefühl vermittelt werden, dass sie anerkannt und wertgeschätzt werden. Ganz besonders große Aufmerksamkeit muss offenen und verdeckten Diskriminierungen im pädagogischen Alltag gegeben werden. Zu einer feinfühligem Begleitung und Förderung im Spiel gehört auch, Tendenzen von Diskriminierung und Ausgrenzung offenzulegen und ihnen wirksam zu begegnen.

Prof. Dr. Dörte Weltzien leitet den Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der Evangelischen Hochschule Freiburg und gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.

LITERATUR

- Ainsworth, M.D.S. (1964/2003): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S.102-111). Stuttgart.
- Alsaker, F. D. (2003): *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern.
- Astington, J. W. (2000): *Wie Kinder das Denken entdecken*. München.
- Bischof-Köhler, D. (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart.
- Csikszentmihalyi, M. (1985): *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart.
- Fein, G.G. (1981): *Pretend play in childhood: An integrative review*. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Glüer, M. (2012): *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden.
- Grawe, K. (1994): *Psychotherapie ohne Grenzen – von den Therapieschulen zur Allgemeinen Psychotherapie. Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 26 (3), 357-370.
- Gutknecht, D. (2012): *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart.
- Huizinga, J. (1991): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reimbeck.
- Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H. & Stambak, M. (1972): *Les debouts de la fonction symbolique*. *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (Abruf 19.5.2016).
- Kammermeyer, G. (2006): *Kognitive Förderung*. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.), *Weinheim. Pädagogik der frühen Kindheit*, S. 178-183.
- McCune-Nicolich, L. & Carroll, S. (1981): *Development of symbolic play. Implications for the language specialist*. *Topics in Language Disorders*.
- Mogel, H. (2008): *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. akt. u. erw. Auflage). Berlin.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel.
- Oerter, R. (1998): *Kindheit*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Weinheim. Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, S. 249-309.
- Piaget, J. (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978): *Does the chimpanzee have a theory of mind?* *Behavioral & Brain Sciences* 1978/1, 515-526.
- Remsperger, R. (2011): *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden.
- Silbereisen, R. & Ahnert, L. (2002): *Soziale Kognition – Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, S. 590-618.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004): *Researching pedagogy in English preschools*. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching effective pedagogy in the early years*. *DfES Research Report 356*. London.
- Sulzer, A. (2013): *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsformate für Fachkräfte*. München: DJI. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html>.
- Tomasello, M. (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA.
- Weber, C. (2009): *Spielzeit*. In: Weber, C. Weigl, I. Raschke, I. & Kempf, J. (Hrsg.), *Spielen und lernen mit 0 bis 3-Jährigen. Der entwicklungsorientierte Ansatz in der Krippe* (S. 68-87). Berlin.
- Weltzien, D. & Albers, T. (Hrsg.) (2014): *Vielfalt und Inklusion*. Freiburg.
- Weltzien, D. (Hrsg.) (2013): *Das Spiel des Kindes*. Freiburg.
- Weltzien, D. (2014): *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim und Basel.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Wünsche, M. (in Druck): *Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg*. Freiburg.
- Weltzien, D., Prinz, T. & Fischer, S. (2011): *Die Entwicklung des Spiels*. In: Weltzien, D. (Hrsg.), *Das Spiel des Kindes*. Freiburg, S. 5-17).
- Wygotski, L.S. (1980): *Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes*. In: Elkonin, D. (Hrsg.), *Psychologie des Spiels*, Berlin, S. 454-458.