

Meyer, Ina

Die Bedeutung und der Stellenwert des Spiels für Kinder im Alter von drei bis
sechs Jahren hinsichtlich ihrer Entwicklung.

Eingereicht als
BACHELORARBEIT
an der
HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Fakultät Soziale Arbeit
Mittweida, 2021

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Patricia Kröber

Zweitprüfer: Dipl.Soz.arb./Soz.päd. (FH) Christine Winkler-Dudczig

Bibliographische Beschreibung

Meyer, Ina

Die Bedeutung und der Stellenwert des kindlichen Spiels für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren hinsichtlich ihrer Entwicklung.

The importance of playing for children at the age of 3-6 years and the value for their development.

38 Seiten, Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences,
Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2021

Referat

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem Prozess der kindlichen Entwicklung, sowie der Begriffsklärung des Spiels. Untersucht wird die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Kindergartenkindern. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer intensiven Literaturrecherche, um die Beziehung zwischen kindlicher Entwicklung und dem Spiel nachzuvollziehen und zu belegen. Weiterhin sollen die Folgen unzureichender Spieltätigkeit untersucht werden. Abschließend wird erarbeitet, welche Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte, Eltern und die Gesellschaft bestehen, um Kindern das Spiel zu ermöglichen.

Es handelt sich um eine Literaturanalyse ohne Anwendung empirischer Methoden, welche durch Beobachtungen der Autorin ergänzt werden.

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung	4
1 Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren	7
1.1 Kognitive Entwicklung nach Piaget	7
1.1.1 Periode der sensomotorischen Intelligenz	7
1.1.2 Periode des voroperationalen Denkens	8
1.2 Bedeutung der kognitiven Entwicklung	9
1.3 Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenz im Kindergartenalter	9
2 Das kindliche Spiel	11
2.1 Merkmale des kindlichen Spiels	11
2.2 Definition des kindlichen Spiels	12
2.3 Spielformen nach Piaget	13
2.4 Die Bedeutung des Spiels für das Kind	14
2.5 Unterschied zwischen Spielen und Lernen	15
3 Bedeutung und Zusammenhang des Spiels mit der kindlichen Entwicklung	16
3.1 Kindliche Entwicklung im Funktionsspiel	17
3.2 Kindliche Entwicklung im Konstruktionsspiel	18
3.3 Kindliche Entwicklung im Rollenspiel	19
3.4 Kindliche Entwicklung im Regelspiel	20
4 Folgen unzureichender Spieltätigkeit von Kindern	21
5 Begleitung und Unterstützung des kindlichen Spiels	26
5.1 Herausforderungen in der Sozialen Arbeit am Bsp. von Erzieher:innen	27
5.2 Sensibilisierung der Eltern	28
5.3 Das Spielzeug	30
5.4 Unterstützende Möglichkeiten der Gesellschaft	32
6 Schlussbetrachtung	34
Literaturverzeichnis	36

0. Einleitung

„Kinder finden immer eine Nische zum Spielen!“ Dies war der erste Gedanke, der mir bezüglich des Themas meiner Bachelorarbeit in den Sinn kam. Daran angelehnt habe ich über meine Beobachtungen des kindlichen Spiels nachgedacht und musste feststellen, dass Kindern oft kaum Zeit bleibt so eine Nische aufzusuchen. Ich erlebe es zunehmend beruflich als auch privat, dass der Raum zum Spielen immer kleiner wird. In meiner Tätigkeit als Erzieherin in einer Kindertagesstätte bemerke ich, dass der Alltag der Kinder überhäuft ist von pädagogischen Angeboten und Förderungen. Sei es die musikalische Früherziehung am Montag, das künstlerische Gestalten am Dienstag, das Sportangebot am Mittwoch, die Englischstunde am Donnerstag oder der Kochkurs am Freitag. Nicht zu vergessen, zwischendurch muss auch noch etwas für Mama und Papa gebastelt werden und die Projekte dürfen ebenso wenig ins Hintertreffen geraten. Der Nachmittag ist oft ähnlich vollgepackt. Montag zum Ballett, Dienstag Physiotherapie, Mittwoch folgt der Klavierunterricht, Donnerstag zur Leichtathletik und am Freitag wird zum Großeinkauf gefahren. Am Wochenende geht es in den Zoo und am Sonntag werden die Verwandten besucht. Derartige Angebote und Aktivitäten erfolgen meist auf spielerische Art und Weise, jedoch haben sie mit dem Grundverständnis des Spiels wenig gemeinsam. Damit soll keineswegs gesagt werden, dass all die aufgezählten Beispiele an Angeboten ohne Sinn oder nutzlos sind. Im Gegenteil, sie unterstützen die Entwicklung der Kinder in vielen Bereichen und bringen Abwechslung in den Alltag. Doch wo bleibt der Raum zum Spielen? Oder ist das gar nicht mehr wichtig für die Entwicklung von Kindern? Wenn ich Kinder beim Freispiel beobachte, stelle ich fest, dass viele von ihnen gar nicht wissen wie das Spielen funktioniert. Es kann beobachtet werden, dass sie sich nicht ausdauernd auf eine Spielsituation einlassen können oder häufig ihre Spielmaterialien wechseln. Oft brauchen sie Anreize und Anregungen um ins Spiel finden zu können oder für eine längere Zeit im Spielgeschehen zu bleiben. Ebenfalls ist festzustellen, dass es ihnen schwer fällt ihre eigenen Interessen und Wünsche im Spiel zu verbalisieren und Konflikte auszutragen. Schnell kommen sie zu den Erzieher:innen und bitten diese um Unterstützung.

„Wenn Kindern kaum noch Raum für das freie Spiel gegeben wird, muss man um ihre gesunde Entwicklung fürchten.“¹.

Ein klares Statement der Erziehungswissenschaftlerin und Psychotherapeutin Gabriele Pohl, welches in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht werden soll. Laut ihr ermöglicht das kindliche Spiel dem Kind alle notwendigen Entwicklungsschritte zu vollziehen, seine Probleme zum Ausdruck zu bringen und diese zu verarbeiten².

Ziel der vorliegenden Arbeit soll sein diese Aussage umfassend zu diskutieren. Ebenfalls soll untersucht werden, ob das Spiel für die Entwicklung von Kindern ausreichend ist.

Im ersten Kapitel werden die Entwicklungsschritte von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren untersucht, wobei genauer aufgezeigt werden soll in welcher Phase ihrer Entwicklung sie in diesem Alter stehen und was es braucht, damit sie heranwachsen können. Relevant ist die Zielgruppe der Drei- bis Sechsjährigen, da sich in diesem Alter insbesondere die sozialen und emotionalen Kompetenzen entwickeln und gleichzeitig wesentliche Meilensteine der kindlichen Entwicklung erreicht werden sollen. Weiterhin nimmt der Raum für das Spiel in dieser Phase der Entwicklung zunehmend ab. Mehr und mehr pädagogische Angebote stehen zur Verfügung, es werden neue Interessen entwickelt, Hobbies gefunden und kurz vor Eintritt in die Schule kommen weitere Lernangebote dazu, welche die Kinder auf diese vorbereiten sollen.

Da das kindliche Spiel im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, wird im darauffolgenden Kapitel der Begriff „kindliches Spiel“ geklärt. Welche Merkmale beschreiben das Spiel, wie ist es definiert und welche unterschiedlichen Formen des Spiels gibt es? Ebenfalls soll dargestellt werden, ob und wie das Spiel vom Lernen unterschieden werden kann. Dazu ist es notwendig auch kurz auf das Lernen selbst einzugehen.

Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt auf den Kapiteln drei und vier. In diesen Abschnitten wird darauf eingegangen in welchem Zusammenhang das Spiel mit der kindlichen Entwicklung einhergeht. Es soll ein klares Verständnis dafür geschaffen werden, welche Auswirkungen es hat und wie es Kinder beeinflusst.

¹ Pohl, 2014, S. 2

² Vgl. Pohl, 2014, S. 3

Zusammenhängend soll gegenübergestellt werden, was passiert, wenn Kindern ausreichend beziehungsweise zu wenig Zeit für das Spiel zur Verfügung steht. Das fünfte und letzte Kapitel zeigt Lösungsansätze auf und befasst sich mit den Herausforderungen in der Sozialen Arbeit im Zusammenhang mit dem Spiel. Wer sind die Akteure, die freies Spiel ermöglichen sollten und wer trägt welche Verantwortung in diesem Zusammenhang? Gibt es Möglichkeiten in denen die Gesellschaft unterstützend tätig sein kann oder liegt die Verantwortung ausschließlich in den sozialpädagogischen Einrichtungen? Weiterhin ist zu klären inwieweit Eltern aktiviert werden können und müssen, um ihre Kinder im Spiel zu begleiten und welcher Form der Aufklärung es bedarf, um sie ausreichend für dieses Thema zu sensibilisieren.

1 Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren

In diesem Abschnitt soll es um eine kurze Zusammenfassung der kognitiven Entwicklung bis zum sechsten Lebensjahr gehen. Diese soll dazu verhelfen sich einen Überblick über den Verlauf des kognitiven Prozesses machen zu können, um die Bedeutung des kindlichen Spiels für dieses Lebensalter besser einordnen zu können.

Hierbei werden die Perioden der konkreten (im Alter von sieben bis elf Jahren) sowie der formalen Operationen (ab elf Jahren) nicht berücksichtigt, da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren liegt. Ein Einbinden der ersten Phase, der sensomotorischen Intelligenz (im Alter von Null bis zwei Jahren), ist notwendig, da ihr die Periode des voroperationalen Denkens (im Alter von zwei bis sieben Jahren) folgt, welche in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung ist³.

Ebenso ist es notwendig auf die Bedeutung der kognitiven Entwicklung, sowie auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen im Kindergartenalter, einzugehen. Vorab ist zu sagen, dass die Altersangaben der einzelnen Stufen nicht bindend sind und die Entwicklungsstufen aufeinander aufbauen.

Die Perioden variieren in ihrem Auftreten und in der Dauer. Somit sind sie individuell zu betrachten, da jedes Kind, aufgrund verschiedener Faktoren, seine eigene Entwicklungsgeschwindigkeit aufweist⁴.

1.1 Kognitive Entwicklung nach Piaget

1.1.1 Periode der sensomotorischen Intelligenz

Die erste Periode ist die Phase der sensomotorischen Intelligenz, welche sich im Alter von null bis zwei Jahren vollzieht. Dieser Entwicklungsabschnitt ist dadurch gekennzeichnet, dass sich das Kind eine erste kognitive Orientierung und Umwelt aufbaut. Dies erfolgt durch den Umgang mit Dingen im äußeren realen Anschauungs- und Wirkungsraum. Hauptmerkmal dieser Periode sind Wahrnehmungsaktivitäten und motorische Aktivitäten, bezogen auf die konkret realen Dinge. Es stehen konkret-praktische Handlungen im Mittelpunkt, wie zum Beispiel das Ertasten oder Greifen eines Gegenstandes mit den Fingern oder das

³ Vgl. Piaget zit. n. Buggle, 1993, S. 49

⁴ Vgl. Piaget zit. n. Buggle, 1993, S. 49

Erfühlen und Schmecken mit dem Mund. In dieser Phase wird die Basis des späteren logischen Denkens gelegt. Die Symbolfunktion der folgenden Entwicklungsphase stellt sich hier als Vorform dar. Aus den angeborenen Reflexen entwickeln sich erste sensomotorische Schemata. Dies geschieht durch die ständig wiederholte Realisierung, welche sich mit einer stetigen Ausweitung auf immer mehr neue Gegenstände verbindet. Das Probieren wird ausschließlich in äußeren wahrnehmbaren motorischen Handlungen vollzogen, insbesondere durch Nachahmung. Somit wird die Nachahmung als bedeutende Rolle für den Übergang und der Vermittlung zwischen der sensomotorischen Intelligenz und dem symbolisch-voroperationalen Denken angesehen⁵.

1.1.2 Periode des voroperationalen Denkens

Die Entwicklung der Symbolfunktion und des sprachlichen, vorbegrifflichen und transduktiven Denkens, im Alter von zwei bis sieben Jahren, erfolgt in der Periode des voroperationalen Denkens. In dieser Periode werden die Neuerwerbungen der ersten Phase verfestigt. Das heißt, Dinge werden bezüglich ihres Sinnbildes verinnerlicht und in der neuen entsprechenden Symbolfunktion gleichzeitig unterschieden, sowie in Beziehung zueinander gebracht. Der Entwicklung der Sprache ist in dieser Phase ein besonders hoher Stellenwert beizumessen. Piaget sieht sie als soziokulturellen Motor der kindlichen Entwicklung an. Sprache fördert die symbolische Verdichtung des Denkens und wird zunehmend notwendig in einer adäquaten Entwicklung, je höher und komplexer sowie sozialgeprägter das Denken sich entfaltet⁶.

Eine weitere wichtige Funktion dieser Phase stellt das anschauliche Denken, im Alter von vier bis sieben Jahren, dar. In dieser entwickeln sich Denkstrukturen, welche mittig zwischen der starr zentrierten und irreversiblen Denkweise, der sensomotorischen Intelligenz, und der dezentrierten reversiblen Periode der konkreten Operationen, sowie der zu beobachtenden Regulierungen liegen. Die Phase ist gekennzeichnet durch die Konfiguration von Anschauungsstrukturen oder kognitiven Strukturen, die sich auf eine Mehrzahl von Elementen beziehen, welche durch eine Gesamtanordnung miteinander verbunden sind⁷.

⁵ Vgl. Piaget zit. n. Buggle, 1993, S. 51ff

⁶ Vgl. Piaget zit. n. Buggle, 1993, S. 65f

⁷ Vgl. Piaget, zit. n. Buggle, 1993, S. 65ff

1.2 Bedeutung der kognitiven Entwicklung

Zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr, dem Kindergartenalter, sind die synaptischen Verbindungen der Nervenzellen untereinander am vielfältigsten und entwicklungsfähigsten. Verbindungen, welche nicht gebraucht beziehungsweise nicht genutzt werden, lösen sich wieder auf. Die Möglichkeit neue Synapsen zu bilden und zu verknüpfen ist in der Kindheit und im Jugendalter am größten. Aus diesem Grund ist es in diesem Alter besonders wichtig, dass Kinder viele unterschiedliche Anregungen, durch sich wiederholende Tätigkeiten, welche sie nachahmen können, bekommen. Diese führen zur Stabilisierung der Synapsenverbindungen und Ausreifung der Gehirnstrukturen⁸.

Ebenfalls entwickeln sich besonders im Kindergarten- beziehungsweise Vorschulalter die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern⁹.

Das Spiel ist eine der wichtigsten Lernformen im Kindergartenalter beziehungsweise Vorschulalter. Hier sind besonders die Kindertagesstätten gefragt. Es wurden deutliche Unterschiede zwischen Kindern festgestellt, welche nur eine kurze Kindergartenzeit von ein bis fünf Monaten hatten und Kindern, welche mindestens sechs Monate Erfahrungen im Kindergarten machen konnten. Es konnte weiterhin festgestellt werden, dass Kinder mit einem längeren Aufenthalt in Kindertagesstätten eine erhöhte Spielfähigkeit aufweisen und dass sie häufiger sozial aktiv und seltener unbeschäftigt sind¹⁰.

1.3 Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenz im Kindergartenalter

Von besonderer Bedeutung für die psychische Entwicklung von Kindern ist das Verhalten in sozialen Situationen. Soziale Kompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, in sozialen Interaktionen seine eigenen Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen, sowie gleichzeitig die von anderen zu berücksichtigen. Diese zwei Dimensionen können als „selbst- versus fremdbezogene soziale Kompetenzen“ bezeichnet werden¹¹.

⁸ Vgl. Pohl, 2014, S. 23

⁹ Vgl. Malti; Perren, 2016, S. 157

¹⁰ Vgl. Hauser, 2016, S. 142f

¹¹ Vgl. Malti; Perren, 2016, S. 91

Sie umfassen eine Vielzahl an sozialen Fertigkeiten und Verhaltensweisen, welche sich auf eine erfolgreiche Interaktion im sozialen Umfeld beziehen. Hierbei bilden die kognitiven Fähigkeiten die Voraussetzung für ein sozial kompetentes Verhalten. Eng verbunden mit den sozialen Kompetenzen sind die emotionalen Kompetenzen. Hierunter wird die Fähigkeit verstanden mit den eigenen Emotionen und denen anderer angemessen umzugehen. Auch diese Kompetenzen bedürfen unterschiedlicher, entwicklungspsychologischer relevanter Fertigkeiten. Gelingt es Kindern soziale und emotionale Kompetenzen zu entwickeln, so fällt es ihnen einfacher positive Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern sowie zu Erwachsenen aufzubauen und es wird ihnen eine erfolgreiche Anpassung an ihre Umwelt ermöglicht¹².

¹² Vgl. Malti; Perren, 2016, S. 155f

2 Das kindliche Spiel

2.1 Merkmale des kindlichen Spiels

Der Begriff „Spielen“ wird für eine Vielzahl von Handlungen, Geschehnissen und Vorkommnissen benutzt. „Das Spiel mit dem Feuer.“, „Er spielt im Theater.“, „Sie spielt in einer Band.“, „Kinder spielen im Sand.“ und so weiter. Damit zeigt sich, dass der Begriff „Spiel“ eine hohe Komplexität aufweist, weswegen auch bei der Untersuchung des kindlichen Spiels mehrere Dimensionen aufzufinden sind. Um das kindliche Spiel einzugrenzen, müssen die Merkmale fokussiert werden.

Scheuerl, einer der bekanntesten Pioniere der Spielforschung, beschreibt fünf Wesensmerkmale, welche das Spiel kennzeichnen, die nachfolgend dargestellt werden. Er zeigt auf, dass das kindliche Spiel in seiner Erscheinung ungezwungen und frei auftreten muss. Die Spielenden sind frei von äußeren Zwängen und sekundären Zweckbestimmungen. Wenn das Spiel gelungen ist entsteht eine Faszination, welche sich den Ursachen gegenüber verselbständigt. Des Weiteren muss die spielerische Bewegung in sich geschlossen sein, zum Beispiel durch eine Spielfeldbegrenzung, durch Regeln oder durch materielle Eigenarten. Scheuerl illustriert dies am Beispiel eines Flippers. Das Spiel an sich ist frei in seiner Bewegung, doch wird es durch das Gehäuse eingegrenzt. Der spielende Bewegungslauf ist ambivalent. Das heißt es herrscht ein dauerndes Hin und Her, eine Spannung und ein unentschieden Sein. Dies erfordert, dass das Spiel so konzipiert werden muss, dass der Ausgang, so lange es sinnvoll ist, offen bleibt. Spiele dauern unendlich, haben einen sogenannten „Ewigkeitscharakter“. Nur durch äußere Einwirkungen, wie Hunger, Müdigkeit oder einen Dritten, der das Spiel abbricht, endet es. Somit könnte das kindliche Spiel ohne äußere Einflüsse ewig dauern. Spielen findet im Hier und Jetzt, also in der Gegenwart, statt und ist nicht auf die Zukunft bezogen, es ist demnach losgelöst von Raum und Zeit. Keine Phase determiniert die folgende schon eindeutig und jede Spielphase hält ihre eigenen Überraschungen parat¹³.

Dies könnte sich im Alltag von Kindern wie folgt zeigen. Ein Kind beschäftigt sich aus eigenem Antrieb heraus mit einer Holzisenbahn. Der Auf- und Abbau der Schienen, sowie die Verwendung von Zügen ist variabel und verfolgt kein bestimmtes Ziel. Das Spiel ist aufgrund der materiellen Eigenarten, hier die

¹³ Vgl. Scheurl zit. n. Fritz, 1993, S. 78f

Schienen und das Zubehör, in sich geschlossen. Während das Kind mit dem Zug spielt, kann es allerdings jederzeit die Bedingungen ändern. Sofern es das macht entsteht ein Gleichgewicht von Aufgeregtheit und Unentschiedenheit, so dass das Spiel für das Kind nun unendlich dauern könnte.

2.2 Definition des kindlichen Spiels

Es gibt in der Literatur mehrere unterschiedliche Ansätze, um den Begriff des kindlichen Spiels zu definieren. In Anbetracht der zuvor genannten Merkmale eignet sich die nachfolgende Definition von Huizinga sehr gut.

"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 mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung sich anders als die gewöhnliche Welt herausheben."¹⁴.

Das Zitat verdeutlicht die Multidimensionalität des Spiels und damit auch die Komplexität, wenn es darum geht das Spiel zu beschreiben.

Ebenfalls passend beschreibt Mogel, Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie an der Universität Passau, das kindliche Spiel. Laut ihm ist es eine Interaktion, die frei von äußeren Zwängen geschieht. Spielen orientiert sich am Neuigkeitsgehalt und sucht Spannung und Überraschungen. Kindliches Spielen bedeutet für ihn Freude, Spaß, Lust und Wohlbefinden zu erleben. Nebstdem beschreibt er, dass Spielen eine eigene Beziehung zu Raum und Zeit hat, dabei aber frei von Zeitdruck ist. Spielen bedeutet, sich phantasievoll und kreativ mit der Umwelt auseinanderzusetzen, heißt es weiter und es gibt einen Zielbezug, eine Zielrichtung, wobei die Ziele aber sehr variieren können. Laut Mogel bedeutet spielen Kommunikation und Interaktion mit dem Gegenüber, Gegenständen und Gedanken¹⁵.

¹⁴ Huizinga, 2019, S. 22

¹⁵ Vgl. Mogel, 1994, S. 7

2.3 Spielformen nach Piaget

Piaget, Biologe und Pionier der kognitiven Entwicklungspsychologie, welcher sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat, beschreibt drei Hauptformen des Spiels: das Übungsspiel, das Symbolspiel und das Regelspiel. Diese drei Spielarten korrelieren zugleich mit den Stadien der Intelligenzentwicklung, die aufeinanderfolgen, sich aber auch überschneiden können¹⁶.

Das Übungsspiel ist die erste Form und findet sich in der sensomotorischen Phase der Entwicklung wieder. Es hat die Funktion der Einübung von Verhaltensschemata und ist bei Kindern überwiegend auf funktionelles Ausprobieren, auf Spaß am Betätigen von erfundenen oder beobachteten Schemata, auf Nachübung einer vorher notwendigen Bewegung, auf begleitende Übung oder auch auf Vorübung gerichtet. Laut Piaget handelt es sich dabei um eine Wiederholung mit der inneren Tendenz zur Perfektion¹⁷.

Dem Übungsspiel folgt das Symbolspiel. Diese Kategorie kindlicher Spiele setzt die Vorstellung eines anwesenden Objektes voraus. Es arbeitet mit fiktiven Darstellungen und Handlungen an Gegenständen. Die vorgestellten Gegenstände oder Aktionen sind von der Realität losgelöst und damit der eigenen Verfügbarkeit stark unterworfen¹⁸.

Die dritte Kategorie stellen die Regelspiele dar. Laut Piaget werden bei Spielen nach Regeln notwendigerweise soziale oder inter-individuelle Beziehungen vorausgesetzt. Die Regel ist eine, von der Gruppe auferlegte, Regelmäßigkeit, bei der die Verletzung ein Fehlverhalten darstellt. Die Regel stellt eine objektivierbare soziale Vereinbarung dar und ist Teil der sozialen Außenwelt, welche direkt in das Verhalten eingreift und dieses kontrolliert¹⁹.

¹⁶ Vgl. Piaget zit. n. Flitner, 1972, S. 50f

¹⁷ Vgl. Piaget zit. n. Flitner, 1972, S. 50f

¹⁸ Vgl. Piaget zit. n. Flitner, 1972, S. 50f

¹⁹ Vgl. Piaget zit. n. Flitner, 1972, S. 50f

2.4 Die Bedeutung des Spiels für das Kind

Laut Mogel wollen Kinder sich im Spiel gestaltend mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Hierbei geht das Spielgeschehen mit einer zugleich stattfindenden Selbst- und Umweltveränderung einher. Somit gibt es nach Mogel einen Zusammenhang zwischen den inneren und äußeren Veränderungen, welche durch die spielerische Gestaltung zu einer Handlungseinheit werden. Weiter schreibt er, dass beide Seiten dieser Einheit durch die Spieltätigkeit des Kindes eine Weiterentwicklung erfahren, welcher die größte Bedeutung des Spiels für das Kind zukommt. Hierbei ist die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt wechselseitig. Damit soll gesagt werden, nicht nur das Kind beeinflusst die Umwelt, sondern Umweltveränderungen, die es spielend hervorgerufen hat, beeinflussen auch das Kind. Das heißt, durch das spielerische Tun des Kindes werden bestimmte Geschehnisse bei ihm selbst, als auch in seiner Umwelt, verändert. Aufgrund des spielerischen Umgangs mit den äußeren Dingen erzeugt das Kind nun immer wieder andere reizvolle Umwelten. Dies führt dazu, dass sich auch im Laufe des Spiels die Spielziele verändern können. Diese Dynamik des Spiels erzeugt ein durch Neugier und Spannung motiviertes Geschehen, welches für das Kind einen persönlichen Wert hat. Von immenser Bedeutung des Spielens ist laut Mogel der Überraschungsgehalt von noch Unbekanntem, erzeugt durch Experimentieren²⁰.

Dies sei an einem Beispiel der Autorin illustriert. Magnetsteine werden kurzerhand von den Kindern vom Spielbrett genommen und versucht an anderen Stellen im Raum anzubringen, mit dem positiven Erlebnis, dass sie auch an der magnetischen Tafel an der Wand haften bleiben. Von hier aus entwickelt sich das ursprüngliche Spiel nun weiter. Sämtliche Gegenstände werden auf Magnetismus untersucht, bis alle Möglichkeiten erschöpft sind. Die kindliche Aufregung wird durch den Überraschungseffekt zunehmend gesteigert und motiviert die Kinder ausdauernd zum Experimentieren. Das Spiel bietet einen Raum in dem sich das Kind eigenständig, aktiv und selbstgewählt überraschen kann.

²⁰ Vgl. Mogel, 1994, S. 12-16

Diese Überraschungen, so Mogel, erwirken ein emotional positives Empfinden, wobei hier nur mit geringfügigen oder gar keinen Konsequenzen zu rechnen ist. Er geht davon aus, dass ein Kind, welches es schafft diese Erlebnisse in seine bisherigen Erfahrungen einzuordnen und künftig nutzbar zu machen, es so unmittelbar den Wert seiner Spielhandlungen erlebt. Dies steigert sein Gefühl eigener Kompetenzen und fördert damit auch sein Selbstwertgefühl²¹.

2.5 Unterschied zwischen Spielen und Lernen

Vorab ist festzuhalten das Lernen kein Wesensmerkmal des Spielens ist. Kinder spielen nicht um zu lernen, sondern aus eigenem Interesse heraus und um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Das bedeutet aber gleichzeitig nicht, dass Kinder im Spiel nichts lernen, im Gegenteil. Lernen erfolgt, jedoch im Rahmen ihrer eigenen Lernkontexte und weniger in vorgegebenen Strukturen. Es gilt also die Unterschiede zwischen Lernen und Spiel zu betrachten.

Nach Fritz, der 30 Jahre an der technischen Hochschule Köln als Professor Spielpädagogik lehrte, lässt sich Lernen als Variante der Informationsverarbeitung beschreiben, wobei Spielen eher eine Informationsverwandlung innehat. Lernen bestätigt primär die Realität der Erwachsenen, währenddessen das Spiel diese Realität unter Maßgabe von Wünschen, Interessen und Handlungsmuster der Spieler:innen verwandelt. Lernprozesse verlaufen determiniert, wohingegen Spielprozesse in der Regel offen und spontan stattfinden²².

Kurz zusammengefasst beschreibt Lernen eine vorgegebene Struktur von außen, gekennzeichnet durch den Erwerb von erwünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie der Beachtung festgelegter Regeln. Im Gegensatz dazu verläuft das Spielen offen und spontan und die Regeln können durch den Einfluss der Spielenden variieren.

²¹ Vgl. Mogel, 1994, S. 12ff

²² Vgl. Fritz, 1993, S. 128f

3. Bedeutung und Zusammenhang des Spiels mit der kindlichen Entwicklung

Wie bereits erwähnt, bedeutet das kindliche Spiel auch immer lernen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kindern genügend Raum zum Spielen gegeben wird. Dabei kommt es nicht darauf an, ob sie allein oder mit anderen, ob sie mit oder ohne Spielzeug oder ob sie drinnen oder draußen spielen. Wichtig ist nur, dass ihnen genügend Zeit zur Verfügung steht und dass sie ihrem Spieltrieb ungehindert nachgehen können. Das Spiel hat einen hohen Stellenwert in der kindlichen Entwicklung und muss daher als Notwendigkeit betrachtet werden.

Fritz fasst die wichtigsten Bedeutungen für das kindliche Spiel wie folgt zusammen. Das Spiel bietet die Möglichkeit, dass sich Kinder auf die Realität einlassen können. Dadurch sind sie in der Lage die Innenwelt von der Außenwelt zu trennen und zugleich miteinander in Verbindung zu bringen. Durch das Rekonstruieren erfahrener Eindrücke können Kinder die Wirklichkeit für sich „wirklich“ werden lassen. Das Spiel ermöglicht die Anpassung an die Realität, sowie die Ausbildung von möglichen Handlungsweisen, welche Veränderung der Realität bewirken können. So entsteht ein Wechselbezug zwischen den Einflüssen der Umwelt und der spielerischen Umsetzung. Das heißt, die Umwelt wirkt auf den Spielprozess ein. Im Spiel werden die erfahrenen Erlebnisse in neue Zusammenhänge gebracht und wirken als mögliche Handlungsweisen auf die Umwelt ein. Sensorische Fähigkeiten werden ausgebildet und gleichzeitig können konflikthafte Situationen dargestellt und sukzessive assimiliert werden. Soziale Verhaltensweisen, wie Kooperation oder Empathie werden gefordert und gefördert und gesellschaftliche Konfliktmuster werden in Form von spielerischen Gestalten nachgestellt und „bearbeitet“. Spiel ermöglicht damit ein Verändern der Realität, ein Ausprobieren neuer Möglichkeiten und die Stabilisierung von Wahrnehmung und Wirklichkeitssicht. Des Weiteren wird geistige und emotionale Freiheit erschaffen. Kindern gelingt es mit der Entwicklung des Symbolspiels die Realität aus ihrem Kontext zu lösen. So können sie Begriffe mit neuen Inhalten füllen, sie für ihren Zweck dienstbar machen und mit ihren Gefühlen und Umwelteindrücken in Beziehung bringen. So wird zum Beispiel aus einem Baustein ein Auto oder aus einem Karton ein

Flugzeug. Damit gelingt es Kindern eine geistige und emotionale Distanz zu ihrer inneren und äußeren Welt aufzubauen²³.

Ab circa dem dritten Lebensjahr sind Kinder zunehmend in der Lage das Spiel für ihre Lebensbewältigung und Existenzsicherung zu nutzen. Jüngere Kinder orientieren sich weitestgehend an den Tätigkeiten der Erwachsenen und ahmen diese nach. Aus dem Spiel nebeneinander wird nun ein „miteinander spielen“. Hier bietet sich die Möglichkeit soziale Kompetenzen zu entwickeln. Mit fortgeschrittenem Alter wird das Spiel planvoller und das Kind entwickelt genauere Vorstellungen davon, was es spielen möchte²⁴.

Abschließend kann gesagt werden, dass das kindliche Spiel Kindern die Möglichkeit bietet sich auf die Realität einzulassen. Somit können sie ihre innere Welt von der äußeren Umwelt trennen und gleichzeitig in Verbindung miteinander bringen. Dadurch können neue Potentiale entstehen, welche ein Verändern, ein Ausprobieren und eine Stabilisierung von bereits Erlebten mit sich bringt. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, korrelieren die Entwicklungsstufen mit den verschiedenen Spielformen. Im folgendem wird anhand dieser die Bedeutung für die kindliche Entwicklung herausgearbeitet.

3.1 Kindliche Entwicklung im Funktionsspiel

Am Anfang der kindlichen Entwicklung steht das Funktionsspiel und trägt in dem frühen Entwicklungsverlauf eine bedeutende Rolle. Hier umfassen alle Tätigkeiten des Kindes entweder den eigenen Körper, Körperteile oder Gegenstände, welche greifbar, also in näherer Umgebung, sind. Dabei ist der kindliche Gegenstandsbezug noch nicht an den Besonderheiten des Gegenstands orientiert. Aufgrund der Variation und Wiederholung der Funktionsspiele werden Differenzierungen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen bewirkt, welche den Erwerb von unterschiedlichen Verhaltenskompetenzen fördern. Durch die vielfältigen sensomotorischen Koordinationsleistungen der Körper- und Gegenstandsbezüge, sowie der Kombination beider, entwickelt sich die simultane Kombination sensorischer und motorischer Fertigkeiten auf einem differenzierten und stabilen Niveau.

²³ Vgl. Fritz, 1993, S. 46f

²⁴ Vgl. Pohl, 2014 S. 28

Nebstdem kann das Kind unterschiedliche lebenswichtige Erfahrungen über die besonderen Qualitäten der Gegenstandswelt sammeln. Deutlich zu erkennen ist, dass Kinder durch Funktionsspiele grundlegende Erfahrungen der Gegenstandswelt machen und Kenntnisse über ihre Funktionen erhalten. Aufgrund des kombinierbaren Körper- und Gegenstandsbezuges zur Außenwelt bilden sie in der psychischen Entwicklung des Kinderspiels eine Grundlage für alle späteren Spielformen²⁵.

3.2 Kindliche Entwicklung im Konstruktionsspiel

Aus den Erfahrungsgrundlagen des Funktionsspiels entwickelt sich allmählich das Konstruktionsspiel. Das Funktionsspiel wird jedoch nicht abgelöst, sondern vielmehr integriert, so dass die aus ihm gewonnen Erfahrungen auf einem differenzierteren Entwicklungsniveau der psychischen Organisation des Kindes mit einfließen. Typisch für Konstruktionsspiele ist eine zielbezogene Handlungsstruktur, welche daraus motiviert ist, dass das Kind ein besonderes Gegenstandsgefüge herstellen möchte. Die Gegenstände werden dienstbar für die Konstruktion und der durch sie gestellten Anforderungen. Hier bilden sich sehr weitreichende Einflüsse auf die Differenzierung der psychischen Funktionen, die Handlungskompetenzen sowie die Erwartungen an den Handlungserfolg heraus. Durch das Konstruktionsspiel entwickeln sich lebensnotwendige Kompetenzen, welche ein Kind für das Leben in einer komplexen Gesellschaft benötigt. Das Kind wird gefordert Ziele zu formulieren, zu planen und zu überlegen wie es das Beabsichtigte erreichen kann. Somit muss es in die Zukunft denken, andere sonstige Bedürfnisse dem Handlungsziel unterordnen und die notwendige Ausdauer aufbringen seine Ziele zu erreichen. Das heißt die ganze Spielaktivität ist auf die Zukunft und das Ergebnis ausgerichtet. Diese Gestaltung kindlicher Wirklichkeit hat Einfluss auf die psychischen Funktionen. Planen, Strukturieren und Kalkulieren beeinflussen die kognitiven Funktionen und Anspannung, Ausdauer und Erwartung wirken auf die motivationalen Funktionen. Das Konstruktionsspiel kann sowohl gelingen als auch misslingen. Je nach Spielverlauf gehen die Spielerfahrungen mit positiven Empfindungen, wie Freude oder Glück, oder negativen Spielerfahrungen, wie

²⁵ Vgl. Mogel, 1994, S. 54ff

Wut oder Verärgerung, einher. Damit verbunden ist das kindliche Selbstwertgefühl, welches sich in Interaktion mit den Spielerfahrungen entwickelt. Das Konstruktionsspiel trägt bedeutend zur vielfachen Differenzierung und Festigung psychischer Prozesse des Organisierens, des Bewertens und der inneren Regulation des Handelns bei. Im Konstruktionsspiel kann das Kind sehr vielseitig lernen, wie zum Beispiel auf die Besonderheiten der Gegenstände zu achten. Darüber hinaus lernt es auch sich ausdauernd mit einem Inhalt zu beschäftigen, sowie kreativ und aus intrinsischer Motivation heraus etwas herzustellen. Es lernt Barrieren zu überwinden und dass Konstruktionen gelingen und misslingen können, sowie den Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Gerade das Misslingen konfrontiert Kinder schon frühzeitig mit unschönen Erfahrungen, was ihnen aber für ihre Persönlichkeitsentwicklung wichtige Chancen bietet, zu erkennen, dass auch Misserfolg zum Leben gehört. Des Weiteren wird das kindliche Motivationssystem differenziert und erweitert, was sich in der Entwicklung und Aktivierung von Bewältigungsstrategien manifestiert. Für die Bewältigung sind vor allem die eigenen Aktivitäten des Kindes gefordert. Nicht zuletzt kann es das Gelingen der Konstruktion auf sich selbst als Konstrukteur zurückführen. Die entwicklungsfördernden Qualitäten beziehen sich im Konstruktionsspiel auf die Interaktion des spielenden Kindes mit den Spielgegenständen, also auf den gesamten Verlauf. Somit unterscheidet es sich in seiner entwicklungspsychologischen Funktion von anderen Spielformen²⁶.

3.3 Kindliche Entwicklung im Rollenspiel

Das Rollenspiel beschreibt die Nachahmung oder Nachgestaltung typischer erwachsener Handlungen im kindlichen Spiel. Es spiegelt die eigene Realität des Erwachsenseins wieder, in welcher sich die Kinder alle Wünsche spielerisch erfüllen, die sonst möglicherweise unerreichbar sind. Die Wichtigkeit dieser Spielart ist an der kindlichen Exaktheit, dem Engagement und der Vehemenz des aktiven Rollenspiels in allen Erscheinungsformen erkennbar. Da Kinder die nachteilige Diskrepanz des Kindseins und die Vorteile der Erwachsenenwelt im Rollenspiel befriedigend auflösen können, ist diese enorm wichtig für die kindliche Entwicklung. Das liegt daran, dass das Kind durch das Spielen der Rolle

²⁶ Vgl. Mogel, 1994, S. 56ff

dem Erwachsenen gegenüber erlebnis- und verhaltensmäßig gleichgestellt ist, was den hohen Stellenwert des Rollenspiels unterstreicht. Hier lernt das Kind, dass durch die Rollen geregelte Verhaltensweisen festgelegt werden und sie bleiben diesen im Spielverlauf stets treu. Neben der fördernden Wirkung der kognitiven, emotionalen und motorischen Entwicklung, hat das Rollenspiel eine bedeutende Entwicklungsförderung im psychodynamischen Bereich. Hier eignen sich Kinder sozial verbindliche Verhaltensregeln wie Normen, Werte und Interaktionsregeln an, ohne das äußere Einwirken von Erwachsenen. Somit kann es den Kindern gelingen unverfänglich und eigenaktiv in eine Kultur oder eine Gesellschaft hineinzuwachsen²⁷.

3.4 Kindliche Entwicklung im Regelspiel

In den Regelspielen sind das Hauptkriterium die Regeln, also eine definierte Ordnung. Ohne sie ist das Spiel nicht möglich. Diese Spiele fördern in besonderem Maß die körperliche Elastizität und Flexibilität, zum Beispiel durch „Hasche“, Fußball oder Verstecken. Die kognitive Kombinationsfähigkeit und die strukturierte Planung der Handlungen fördert zudem die Denkleistung, wie zum Beispiel beim Schach oder bei Kartenspielen. Hier können Kinder positive als auch negative Emotionen erleben, sowie mit deren Bewältigung umgehen lernen. Ebenfalls lernen Kinder, dass soziale Situationen mit relativ festgelegten Interaktionen nur dann aufrecht erhalten bleiben, wenn man sich an die aufgestellten Regeln hält²⁸.

Bei der Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes und dem Wandel der Spiele ist zu sehen, dass diese miteinander einhergehen. Dabei lösen sich jedoch die einzelnen Spielformen nicht ab, sondern entwickeln sich weiter, indem sie komplizierter, umfangreicher oder auch abwechslungsreicher werden. Auf eine ähnliche Art geschieht auch die kindliche Entwicklung. Die verschiedenen Phasen lösen sich nicht gegenseitig ab, sondern bauen aufeinander auf und begleiten das Kind durch seine gesamte Entwicklung hindurch. Spätestens hier wird deutlich, dass das Spiel unmittelbar mit der kindlichen Entwicklung verbunden ist.

²⁷ Vgl. Mogel, 1994 S. 58f

²⁸ Vgl. Mogel, 1994, S. 59f

4. Folgen unzureichender Spieltätigkeit von Kindern

Laut Pohl hat das freie kindliche Spiel in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen. In den USA ging man 2014 nach den Schätzungen der „Alliance for Childhood“ von bereits mehr als 50% in den letzten 20 Jahren aus. Die Befürchtungen Pohls liegen darin, dass auf das kindliche Spiel nicht mehr genügend Augenmerk gerichtet ist und somit wichtige Chancen der Entwicklung und des Lernens verloren gehen²⁹.

Dr. Armin Krenz, Wissenschaftsdozent mit Zulassung zur heilkundlich, psychologisch-therapeutischen Tätigkeit, schreibt, dass das Spiel im entwicklungspädagogischen Rahmen immer mehr an Wert verloren hat. Nach seiner Beurteilung liegt es daran, dass viele Erwachsene dem kindlichen Spiel keine hohe Lernbedeutung zuschreiben. Laut ihm rückt die Frühförderung der Kinder mehr und mehr in den Fokus, wodurch das Spiel zunehmend verdrängt wird³⁰.

Hüther und Quarch bekräftigen die Aussagen von Pohl und Krenz. Laut ihnen kann kein selbst organisiertes, intrinsisch gesteuertes Lernen stattfinden, wenn Kindern die Zeit zum Spielen fehlt. Das bedeutet, dass kein Raum dafür bleibt um herauszufinden was im spielerischen Erkundungsprozess alles möglich ist und was nicht. Ebenfalls heißt es weiter, dass es ohne das spielerische Ausprobieren keine Kreativität mehr gäbe, da man sich so nur mit bereits Bekanntem beschäftigen würde und ein kreatives Ergänzen, Umbauen oder Verbessern nicht stattfinden könnte. Auch das Finden von tatsächlich neuen Lösungen würde weniger auftauchen³¹.

Die Beobachtungen von Pohl, Krenz, Hüther und Quarch können durch eigene Beobachtungen der Autorin in ihrer Praxis als Erzieherin in einer Kindertagesstätte bestätigt werden. Eltern fragen oft nach den Tätigkeiten der Kinder im Tageslauf. Wenn sie dann erfahren, dass ihre Kinder den ganzen Tag gespielt haben, werden oft Fragen, wie: „Was, heute wieder nur gespielt?“ oder „Was hast du denn sonst noch gemacht, außer zu spielen?“ gestellt.

²⁹ Vgl. Pohl, 2014, S. 2

³⁰ Vgl. Krenz, 2010, S. 1

³¹ Vgl. Hüther; Quarch, 2016, S. 11f

Hier wird deutlich, dass die Wichtigkeit des kindlichen Spiels nicht bewusst oder möglicherweise auch gar nicht bekannt ist, da ihm kein ausreichender Stellenwert beigemessen wird.

In diesem Kapitel soll untersucht werden, was passiert, wenn Kinder nicht ausreichend Gelegenheiten bekommen, sich ausgiebig mit dem Spiel zu beschäftigen und welchen Einfluss das auf ihre Entwicklung hat.

In der Einleitung wurde bereits erwähnt, dass sich Kinder laut Pohl nicht gesund entwickeln können, wenn ihnen nicht genügend Raum zum Spielen geschaffen wird. Im Sinne der Salutogenese wird von ihr aufgezeigt, dass die Gesundheit neben biologischen Faktoren insbesondere auch von geistig-seelischen Bedingungen abhängt. Damit ein Kind gesund und seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend heranwachsen kann, muss es Kohärenz entwickeln. Kohärenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Kind die Chance bekommen muss seine Welt bedeutungsvoll wahrzunehmen. Weiterhin braucht es das Gefühl, dass es Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann und damit alles auf seine eigene Art und Weise erleben und verstehen kann. Durch diese Kohärenzerfahrungen ist das Kind in der Lage Probleme zu bewältigen, es entwickelt Mut und somit Stabilität für das Leben. Das Kohärenzgefühl der Umwelt des Kindes hat dabei auch Einfluss auf sein eigenes Kohärenzgefühl. Das bedeutet, die Erwachsenen können das Kohärenzgefühl des Kindes beeinflussen und somit Einfluss auf dessen Entwicklung nehmen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder lernen Verantwortung zu übernehmen und sich Hilfe selbst zu holen, wenn dies erforderlich ist. Es muss ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Probleme selbst zu lösen, schwierige Situationen auszuhalten und eine positive soziale Orientierung zu entwickeln³².

Wenn Kinder die Möglichkeit haben im Spiel Freude am Tun und am Gelingen zu erfahren, dann entwickeln sie eine lebenslange Motivation Dinge auszuprobieren, den Mut Neues zu erleben und sich längerfristig auf etwas zu konzentrieren. Somit haben sie ständig den Anreiz neue Lösungen für verschiedene Sachverhalte zu finden, was sie dazu befähigt Handlungskompetenzen für künftige Aufgaben zu entwickeln³³.

³² Vgl. Pohl, 2014, S. 17f

³³ Vgl. Pohl, 2014, S. 24

Ist das nicht der Fall leiden Kinder „vielmehr unter einem Naturdefizitsyndrom, unter einem Sozialdefizitsyndrom, unter einem Spieldefizitsyndrom, anstatt unter dem bei nahezu jeder sogenannten Auffälligkeit bemühten ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung)“³⁴.

Laut Pohl sind 20-25% der Kindergartenkinder verhaltensauffällig. Selten sind dabei emotionale und soziale Störungen bei den Kindern genetisch bedingt. Vielmehr sind es die Reaktionen auf die Erfahrungen, welche Kinder mit ihrer Umwelt erleben, welche zu Verhaltensauffälligkeiten führen. Die Ursachen dafür begründen sich in verschiedenen Faktoren. Die Kinder spielen zu wenig, ob draußen oder drinnen und haben außerhalb der Institutionen zu wenig Kontakt mit anderen Kindern. Zu beobachten ist, dass es Eltern wichtiger ist ihre Kinder frühzeitig und effektiv auf die Schule oder auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Der Fokus liegt darauf, dass immer bessere Leistungen erbracht werden, anstatt Kindern die Zeit zu geben ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln. Aufgrund dieses immensen Leistungs- und Konkurrenzdrucks werden Kinder unglücklich, fühlen sich unsicher, sind unausgeglichen, vereinsamen oder werden adipös³⁵.

Im Spiel kann das Kind seine Erfahrungen mit der Umwelt einbauen. Seine sich allmählich entfaltenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wünsche und Bedürfnisse können erlebt werden. Als intermediärer Raum entwickelt sich im Spiel beim Kind die Vorstellung von der äußeren Realität. Das Spiel erhält, als Vermittlungsbereich zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, eine bedeutende Rolle. Somit hat das Kind die Möglichkeit sich mit der äußeren Realität auseinanderzusetzen und sich diese anzueignen. Wenn dem Kind nicht die Chance geboten wird die äußere Realität im Spiel nachzustellen und nachzuempfinden, kann es diese auch nicht erleben. Für ein Kind ist dies aber von enormer Wichtigkeit, da es sonst nicht in der Lage ist eine Trennung zwischen der inneren und äußeren Wirklichkeit herzustellen und gleichzeitig eine Verbindung beider Welten zu schaffen³⁶.

³⁴ Pohl, 2014, S. 32

³⁵ Vgl. Pohl, 2014, S. 32

³⁶ Vgl. Fritz, 1993, S. 35

Zeitumfassende und handlungsintensive Spielerfahrungen legen einen Grundstein für das spätere Lernen, besonders im schulischen Bereich. Dies zeichnet sich im emotionalen Bereich dadurch aus, dass sie ihre Grundgefühle tief erleben können, Enttäuschungen besser verarbeiten, ihre Frustrationstoleranz höher ausgeprägt ist und sie einen gesteigerten Optimismus besitzen. Sozial betrachtet fällt es spielfähigen Kinder einfacher in Gesprächen zuzuhören und weniger Vorurteile auszubilden. Weiterhin haben sie eine größere Vielfalt an Kompetenzen, um mit Konfliktsituationen umzugehen. Sie zeigen ein höheres Verantwortungsbewusstsein für sich und andere und sind eher hilfsbereit und weniger aggressiv. Auch der motorische Bereich wird im Spiel gefördert. Hier kann beobachtet werden, dass Kinder, denen ausreichend Zeit für das Spiel zu Verfügung steht, eine höhere Selbstaktivität, eine raschere Reaktionsfähigkeit, eine flüssigere und differenziertere Fein- und Grobmotorik und eine bewusster Kontrolle eigener Handlungstätigkeiten aufzeigen, als Kinder, die nur selten oder gar nicht die Möglichkeit haben dem Spiel nachzugehen. Kognitiv entwickelt sich ein besseres vernetztes Denken sowie eine höhere Konzentrationsfähigkeit. Das kausale Denken ist ausgeprägter als bei nicht spielenden Kindern. Ebenso verfügen sie über eine differenziertere Sprechfertigkeit und einen umfassenderen Wortschatz. Die durch Spielfähigkeit zu erwerbenden Kompetenzen im emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Bereich werden als Basis und Voraussetzung für eine Schulfähigkeit von Kindern verstanden. Daher wird anhaltend betont, dass sich Lernprozesse in kommunikativen Situationen vollziehen, welche nicht auf kognitive Lernziele ausgerichtet sind. Und genau eine solche Interaktionssituation stellt das Spiel im Alltag dar³⁷.

Wenn Kindern nicht genügend Raum für das Spiel zur Verfügung steht, führt dies dazu, dass ihnen nicht alle Möglichkeiten geboten werden ganzheitlich heranzuwachsen. Die im Spiel erfahrenen Konsequenzen ermöglichen ein Weiterentwickeln aller Bereiche, motorisch, kognitiv, sozial und emotional. Im Spiel lernen Kinder ganz unbewusst und somit am nachhaltigsten. Wenn sie sich mit etwas beschäftigen, was aus eigenem Antrieb heraus und mit Freude

³⁷Vgl. Krenz, 2010, S. 7

geschieht, hat dies einen positiven Einfluss auf ihre Entwicklung. Nur dann sind sie in der Lage sich ganz auf eine Tätigkeit einzulassen. Können Kinder diese Erfahrungen nicht machen, laufen sie Gefahr in ihrer Entwicklung eingeschränkt zu werden. Es fehlen Anreize ihre körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszuprobieren oder auszubauen. Wenn Kinder keine Neugier dafür entwickeln ihre Umwelt ausgiebig wahrzunehmen und kennenzulernen, wird es mühsam den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zu begreifen. Findet der Austausch im Spiel mit anderen Kindern, das Bewältigen von Problemen oder das Finden neuer Lösungen nicht statt, so hat das Kind später Schwierigkeiten konfliktbehaftete Situationen auszuhalten und zu verarbeiten. Auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, das Einhalten von Regeln und Normen, sind äußerst wichtig und müssen in der Kindheit erlernt werden. Die eigenen Gefühle zu kennen und die Gefühle anderer wahrzunehmen ist eine Kompetenz, welche von großer Bedeutung ist, um sich mitteilen und auf andere Menschen einlassen zu können. Es ist demzufolge von enormer Wichtigkeit, dass Kinder die Möglichkeit haben im Spiel alle notwendigen Entwicklungsschritte zu durchlaufen.

5. Begleitung und Unterstützung des kindlichen Spiels

Wenn im familiären Umfeld wenig miteinander unternommen wird, kaum gemeinsam gespielt wird und nur eine karge Kommunikation stattfindet, erhalten Kinder nicht die Chance aus diesen Situationen zu lernen. In der Interaktion mit anderen bleiben Widersprüche, Konflikte und Probleme oftmals nicht aus. Werden diese im Miteinander bewältigt tragen die Erfahrungen zur Weiterentwicklung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen bei. Ebenso ist es Kindern in diesen Situationen möglich zu erlernen sich in ihre Mitmenschen einzufühlen und wie wichtig es ist wertschätzend miteinander umzugehen. Wenn im Kindergarten kognitive Lernprozesse im Vordergrund stehen, so dass diese Aspekte auch hier außer Acht gelassen werden, werden grundlegende menschliche Fähigkeiten nicht ausreichend ausgebildet³⁸.

Pohl bringt hier deutlich zum Ausdruck, dass die Verantwortung, Kindern das Spielen zu ermöglichen, in den sozialpädagogischen Einrichtungen und im familiären Umfeld liegt. Es ist also sowohl die Aufgabe der Pädagog:innen als auch der Eltern Raum und Zeit für das kindliche Spiel zu schaffen. In diesem Abschnitt der Arbeit soll geklärt werden, welche pädagogischen Herausforderungen mit der Begleitung und Unterstützung des kindlichen Spiels einhergehen und wie Erzieher:innen im Kindergarten Bedingungen schaffen können, damit Kinder zum ungestörten Spiel motiviert werden. Ebenfalls soll darauf geschaut werden, welche Möglichkeiten Eltern haben ihren Kindern eine spielfördernde Umgebung zu schaffen. Es soll aufgezeigt werden wie im familiären Umfeld das kindliche Spiel aufgegriffen und gefördert werden kann. Nicht zuletzt wird die Verantwortung der Gesellschaft in den Blick genommen. Genauer soll dabei untersucht werden, welche Rahmenbedingungen es in der Gesellschaft für das kindliche Spiel gibt und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um es zu gewährleisten. Kinder können nur dann ins Spiel finden, wenn sie die zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen dafür geboten bekommen.

³⁸ Vgl. Pohl, 2014, S. 3f

5.1 Herausforderungen in der Sozialen Arbeit am Beispiel von Erzieher:innen

An die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten werden durch Eltern fast ausnahmslos hohe Ansprüche gestellt. Kinder sollen in ihrer Entwicklung schließlich optimal unterstützt und gefördert werden. Neben einer großen Bandbreite an unterschiedlichen pädagogischen Angeboten, welche die kognitive, emotionale, soziale und motorische Entwicklung der Kinder fördern, muss jedoch auch dem freien Spiel ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Um dieses zu ermöglichen ist es wichtig, dass Erzieher:innen, ebenso wie bei anderen Angeboten auch, den Raum dafür schaffen.

Die Spielideen selbst werden von den Kindern in ihren kindlichen Handlungen organisiert und mobilisieren dadurch auch deren individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel die Räumlichkeiten, das Spielmaterial oder die Spielpartner:innen beeinflussen das Spiel. Gibt es unzureichende Anreize, so kann das Interesse an der Spieltätigkeit verloren gehen und das Spiel erlischt. Damit dies nicht passiert ist eine pädagogische Begleitung des Spiels gefragt³⁹.

Man kann den Prozess des Spielablaufs in drei Phasen unterteilen. Die vorbereitende, die durchführende und die abschließende Phase. In der vorbereitenden Phase sollten Erzieher:innen, orientiert an den aktuellen Interessen und Themen der Kinder, dazu anregen zu überlegen, wie man bestimmte Kontexte spielen könnte oder welche Möglichkeiten es gibt bereits bestehende Spiele zu bereichern oder noch interessanter zu gestalten. Wichtig dabei ist, dass die Überlegungen der Kinder so geführt werden, dass sie ihre eigenen Ideen entwickeln. Die Kinder sollen angeregt werden sich ihre eigenen Spielideen auszudenken und neue Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Freude am Spiel wird für die Kinder erhöht, wenn sie ihre Spielziele erreichen. Hierbei können Erzieher:innen den Kindern ganz individuell und unmittelbar helfen. In der durchführenden Phase, wenn die Kinder eine konkrete Spielidee haben, liegt die Aufgabe der Erzieher:innen vor allem darin, die Kinder bei der Verwirklichung ihrer Idee zu unterstützen und sie zu einem erfüllten und schöpferischen Spiel zu begleiten. Es sollte darauf geachtet werden, dass das Spiel den Kindern

³⁹ Vgl. Christensen; Launer, 1979, S. 70

maximale Entwicklungsbedingungen bietet. Das heißt, es sollte ihnen Leistung abverlangen, sie dazu bringen Problemlösungen kreativ zu bewältigen und ihr Selbstvertrauen stärken. Die pädagogische Führung erfolgt dabei nicht nur durch unmittelbares Einwirken, sondern auch durch bewusste Zurückhaltung. Wichtig ist, dass die von den pädagogischen Fachkräften gewählte Methode der aktuellen Spielsituation, dem allgemeinen Entwicklungsstand der Gruppe und des einzelnen Kindes, sowie deren individuellen Besonderheiten angemessen sind. Von großer Bedeutung ist für die Kinder, dass ihnen das Gefühl gegeben wird, das sich die Erzieher:innen für die Spielinhalte, die Rahmenbedingungen, eventuell verwendetes Spielmaterial und ausgedachte Lösungen ernsthaft interessieren, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Beim Ausklang des Spiels, also in der abschließenden Phase, sollte eine freudige Atmosphäre herrschen und Ideen für künftige Spiele bereits integriert werden. Erzieher:innen sollten zudem am Spielende für sich eine Wertung des Spiels vornehmen und abwägen ob jedes Kind sein Spielziel erreicht hat. Erkenntnisse darüber können in folgenden Spielen genutzt werden, um eventuell gezielt neue oder ergänzende Anreize zu schaffen⁴⁰.

5.2 Sensibilisierung der Eltern

Nicht nur pädagogische Fachkräfte sind in der Lage das kindliche Spiel zu begleiten und zu fördern. Auch Eltern haben es in der Hand ihre Kinder im Spiel zu unterstützen, wenn sich die Kinder in ihrer Obhut befinden. Dabei geht es nicht darum, die neusten und teuersten Spielzeuge zu kaufen oder Fachbücher zu wälzen, in denen das Spiel und dessen Anleitung erklärt wird. Die Möglichkeiten, um optimale Spielbedingungen zu schaffen, sind viel naheliegender, als es vielen Erwachsenen bewusst ist.

Mogel schreibt, dass es die Aufgabe der Eltern ist, dass kindliche Spiel vor Abwertung oder dem Eingreifen Außenstehender zu schützen. Somit stellen sie sicher, dass die individuellen Entwicklungs- und Fähigkeitspotenziale der Kinder im Spiel ausgebaut werden können, wobei darauf zu achten ist, dass der Symbolgehalt des Gespielten für die Kinder selbst erlebnismäßig wertvoll und psychisch real ist. Ebenfalls ist es wichtig, dass sich Eltern in die

⁴⁰ Vgl. Christensen; Launer, 1979, S. 70ff

Symbolisierungen der Kinder einfühlen und diese ernst nehmen. So können sie das kindliche Spiel vor normativen Verzerrungen, vor Fehleinschätzungen und vor Störungen durch die Außenwelt schützen⁴¹.

Zu Beginn der Spielentwicklung ist es wichtig, dass Erwachsene beziehungsweise Eltern als aktive Spielpartner:innen auftreten. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie das Spiel anleiten sollen. Sie sollen vielmehr mit den Kindern spielen, da aufgrund dessen das Spiel für Kinder interessant gemacht und ihre Neugierde geweckt wird. Das Augenmerk sollte dabei auf der Freude, der Spannung und der Aufregung liegen und nicht auf einen bestimmten Förder- und Schulungsgedanken abzielen⁴².

Dies lässt sich an nachfolgendem Beispiel deutlich machen: Ein Mädchen verkleidet sich im Spiel als Ärztin, welche mit ihrem kranken Teddy die Mutter oder den Vater aufsucht, um dem kleinen Patienten zu helfen. Besonders ernst genommen fühlt sich das Mädchen, wenn sie in ihrer Rolle bestätigt wird, indem die Eltern zum Beispiel nachfragen was dem Teddy fehlt oder Anreize geben, wie das Kind dem Teddy helfen könnte. Vielleicht bieten sie sogar Utensilien an, welche das Mädchen im Spiel für die Heilung des Patienten nutzen kann. Das Kind macht dabei die Erfahrung der Selbstbestätigung und erfährt wie es sich anfühlt ernst genommen zu werden.

Mit dem Mittel der Selbstbehinderung gelingt es Eltern die Chancen des Kindes im Spiel zu erhöhen und somit seine Beteiligung zu erleichtern. Mutter oder Vater stellen sich dabei selbst als langsamer oder schwächer dar als sie es eigentlich sind, um das Kind zu motivieren am Spiel teilzunehmen und den Einstieg in selbiges zu erleichtern. Würden Eltern dies nicht tun, könnte das Interesse der Kinder am Spiel schnell verloren gehen, da sie gegenüber einem Erwachsenen stets als Verlierer aus der Spielsituation heraus gehen würden. Dieses Verhalten sollte jedoch stets an die Entwicklung der Kinder angepasst werden. Je weiter die Entwicklung der Kinder im Laufe der Zeit voranschreitet, umso weniger stark muss die Selbstbehinderung der Eltern ausgeprägt sein⁴³.

Pohl ermuntert Eltern das kindliche Spiel in seiner Funktion zuerkennen und ihnen vielfältige Angebote zu machen, wie beispielsweise

⁴¹ Vgl. Mogel, 1994, S. 67f

⁴² Vgl. Krenz, 2010, S. 4f

⁴³ Vgl. Hauser, 2016, S. 612

Bilderbuchbetrachtung, Naturerlebnisse oder auch Sport. Das Spiel soll nicht als Unordnung, Krach oder eine andere Art der Störung des Alltags wahrgenommen werden. Auch hebt Pohl noch einmal die Wichtigkeit des Mitspielens hervor. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass Eltern selbst etwas spielen sollen was ihnen möglicherweise auch unangenehm ist, wie zum Beispiel sich zu verkleiden oder Sandburgen zu bauen. Sie sollen vielmehr mit Aufmerksamkeit und Interesse auf den Spielinhalt der Kinder reagieren, damit sich das Kind von ihnen verstanden fühlt. Wenn ein Spiel ins Stocken gerät, sind sie gefragt Tipps oder Vorschläge zu machen, um das Spiel weiterhin aufrecht zu erhalten⁴⁴.

Es geht deutlich hervor, dass Eltern einen großen Anteil daran haben kindliches Spiel überhaupt zu ermöglichen. Aus diesem Grund ist es auch eine der Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte Eltern für dieses Thema zu sensibilisieren und sie bei Fragen dazu zu beraten. Eine erfolgreiche Methode stellen dafür zum Beispiel themenbezogene Elternabende in den Kindertageseinrichtungen dar. Hier können geschulte und erfahrene Erzieher:innen die Bedeutung und Wichtigkeit des kindlichen Spiels vermitteln und es können Ideen und Vorschläge unterbreitet werden, welche die Eltern im familiären Alltag unterstützen. Darüber hinaus haben Eltern in so einem Rahmen die Möglichkeit sich individuelle Anregungen bezüglich des kindlichen Spielzeugs zu holen, um die Entwicklung ihrer Kinder gezielt zu fördern.

5.3 Das Spielzeug

Spielzeug begleitet Kinder über ihre ganze Kindheit hinweg und ist ein fester Bestandteil in ihrem Leben. Mit Spielzeug sind dabei alle Gegenstände gemeint, die das Kind für sein Spiel verwenden kann. Die Bandbreite reicht dabei von Naturmaterialien, über Alltagsgegenstände bis hin zu industriell hergestellten Spielzeugen. Da das Spielzeug eine bedeutende Rolle für das Spiel der Kinder einnimmt, soll kurz darauf eingegangen werden, was zu beachten ist, damit Spielzeug zu einer Bereicherung für das kindliche Spiel wird und nicht zu einer Reizüberflutung führt.

Spielzeug sollte dafür geeignet sein, dass das Kind damit seine eigene Wirklichkeit und seine kreative von ihm selbst ausgehende Phantasie im Spiel

⁴⁴ Vgl. Pohl, 2014, S. 176f

vereinen kann. Somit belässt es dem Kind einen echten Handlungsspielraum für die eigene freie Gestaltung seiner Spielhandlungen. Spielzeug nimmt Einfluss darauf, was und wie gespielt wird und beeinflusst damit den kindlichen Bezug zur Wirklichkeit. Je nachdem welchen Bezug das Kind mit dem vorhandenen Spielzeug in seiner Wirklichkeit erleben kann, so ist der Erlebniswert seines Spiels. Fördert das Spielzeug die kreative Selbstgestaltung so kann es zu einer Erlebniserweiterung kommen. Je älter Kinder werden, um so differenzierter werden auch die Ansprüche an die Funktionalität des Spielzeugs. Durch die große Bandbreite an verschiedenen Spielzeugen ist es heutzutage jedoch nicht einfach das optimale Spielzeug auszuwählen. Umso wichtiger ist es sich auf den entwicklungspsychologischen Sinn des Kinderspiels rück zu besinnen. Somit sollte vor dem Kauf eines Spielzeugs bedacht werden, welche Vor- und Nachteile es für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung hat⁴⁵.

Spielzeug sollte stets am Entwicklungsstand der Kinder orientiert werden. Wenn möglich kann vorhandenes oder bewährtes Spielzeug ergänzt werden und es sollte auch auf Alltagsgegenstände und Naturmaterialien zurückgegriffen werden. Wichtig ist darauf zu achten, dass nicht zu viel Spielzeug zur Verfügung steht, ganz gleich ob im Kinderzimmer oder Kindergarten, denn zu viel Spielzeug hemmt das Spielverhalten von Kindern, weil sie mit der Vielzahl an Möglichkeiten für ein Spiel überfordert sind. Dies kann durch ein Beispiel aus der Praxis der Autorin belegt werden. Die Kinder der Täubchen-Gruppe nutzen das Früh- und Spätdienstzimmer als Gruppenraum, welcher aufgrund seiner Funktion eine Vielzahl an Spielzeugen für alle Altersgruppen der Kindertagesstätte bereit hielt. Den Kindern fiel es oft schwer sich für ein Spielzeug zu entscheiden und somit wechselten sie immer wieder die Materialien, was zur Folge hatte, dass sie ebenso oft nicht richtig oder nur schwer ins Spiel finden konnten. Schnell waren die Kinder von den übermäßigen Reizen gehemmt und somit nicht in der Lage sich einem Spielinhalt ausdauernd zu widmen. Diese Beobachtung und aus Neugierde herauszufinden, was passieren würde, wenn den Kindern weniger Spielmaterialien zur Verfügung stehen, war der Anlass das Spielzeug rigoros auszusortieren. Dabei wurde sich insbesondere am Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder aus der Täubchen-Gruppe orientiert, so dass auch

⁴⁵ Vgl. Mogel, 1994, S. 111ff

altersuntypische Spielzeuge aus dem Raum verbannt wurden. Doppelte und übermäßige Spielzeuge wurden reduziert und vor allem durch Alltagsgegenstände und Naturmaterialien ersetzt oder ergänzt.

Schon am Folgetag konnte beobachtet werden, dass es den Kindern nun möglich war sich anhaltend in einer Spielsituation aufzuhalten, das Spiel zu erweitern und es auch am Folgetag wieder aufzunehmen. Nur selten benötigten die Kinder Anregungen durch Erzieher:innen und ließen sie wenn überhaupt höchstens an neuen Spielerlebnissen teilhaben. Auffällig war in dem Zusammenhang auch, dass das Spiel der Kinder offensichtlich viel ruhiger und ausgeglichener stattfand.

5.4 Unterstützende Möglichkeiten der Gesellschaft

Da es sich bei dem Begriff Gesellschaft um ein sehr weites Feld handelt ist es notwendig den Begriff vorab einzugrenzen. Im Kontext der nachfolgenden Erläuterungen soll Gesellschaft daher ausschließlich das nähere Umfeld der Kinder und deren Familien bezeichnen und ist daher vielmehr als sozialer Raum zu verstehen.

Bewegen sich Kinder in einem sozialen Raum können sie sich überall und jederzeit auf das Spiel einlassen, wenn sie sich sicher und entspannt fühlen. Neben den Möglichkeiten im familiären Umfeld oder in Kindertagesstätten bieten sich auch im öffentlichen Raum zahlreiche Gelegenheiten zum Spielen. Hier sind vor allem die Städte und Gemeinden in der Verantwortung kinderfreundliche Umgebungen zu schaffen. Dazu gehören beispielsweise verkehrsberuhigte Wohnbezirke und Innenstadtbereiche oder die Bereitstellung und Pflege von Spielplätzen. Spielplätze und Spielgeräte sollten dabei so gestaltet sein, dass Kinder sowohl ihrem Bewegungsdrang nachgehen können als auch vor motorische Herausforderungen gestellt werden⁴⁶.

Spielplätze sind in der Praxis oftmals eingegrenzt und beengt, weswegen es wichtig ist, dass Kindern neben den Spielplätzen auch alltägliche Räume und Flächen zum Spielen zur Verfügung stehen. Das Spiel sollte im besten Fall auch nicht ausschließlich in gesonderten Räumen oder Flächen stattfinden, da diese nur begrenzte Entwicklungschancen bieten. Für Kinder ist der Spielraum gleichbedeutend mit dem Lebensraum und beides beeinflusst die Gestaltung der

⁴⁶ Vgl. Jaszus; Büchin-Wilhelm; Mäder-Berg u.a., 2008, S. 413f

Wirklichkeit des kindlichen Lebensvollzugs. Zu diesem Lebensraum gehören der Wald, die Felder und Wiesen, die Bäche, der Schuppen, der Hinterhof und vieles mehr. So sind das Hüttenbauen im Dickicht, die sorgsame Hingabe beim Pflegen der Puppenkinder oder auch das Putzen des Puppenhauses wertvolle Tätigkeiten, welche die Selbstentfaltung von Kindern fördern. Dabei werden im Alltag gemachte Erfahrungen im Spiel nachgeahmt, was deutlich macht, dass der Spielraum keineswegs vom Lebensraum getrennt ist⁴⁷.

Eine weitere Möglichkeit ist die Etablierung von Familien- und Elternzentren. Hier können sich Familien gegenseitig unterstützen, sich durch den kommunikativen Austausch anregen oder in schwierigen Situationen bestärken. Auch könnten dadurch neue Freiräume für Kinder geschaffen werden, in dem man dafür Gebiete in den Ortschaften abgrenzt, welche Kindern ein ungehindertes Spielen ermöglichen. Ideal wäre dabei ein Erwachsener, der in unmittelbarer Nähe für den Notfall zur Verfügung steht, sich ansonsten aber diskret zurückhält⁴⁸.

Festzuhalten ist, dass nicht die pädagogischen Fachkräfte, die Eltern oder die Gesellschaft allein dafür verantwortlich sind Kindern die Möglichkeit zum Spielen zu gewährleisten. Es ist vielmehr das Zusammenspiel aller drei Instanzen, um optimale Voraussetzungen für ein erfolgreiches Spiel und somit für eine altersgerechte Entwicklung zu bieten. Sofern alle Chancen genutzt werden entsteht dadurch ein großer Handlungsraum für das kindliche Spiel, um altersgerechte und interessenbezogene Kompetenzen auszubilden, Empathie und Selbstwertgefühl anwachsen zu lassen, Motorik und Körpergefühl zu trainieren und im Miteinander zu erlernen Freundschaften zu schließen oder Konflikte zu lösen.

⁴⁷ Vgl. Mogel, 1994, S. 118ff

⁴⁸ Vgl. Pohl, 2014, S. 140ff

6. Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Arbeit wurden die Bedeutung und der Stellenwert des kindlichen Spiels aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Das Ergebnis ist, dass das kindliche Spiel eine, wenn nicht sogar die wichtigste, Grundlage für die altersgerechte Entwicklung von Kindern darstellt.

Die verschiedenen genauer erläuterten Spielformen korrelieren dabei mit den Entwicklungsphasen von Kindern und können dadurch dienstbar für ein ganzheitliches Heranwachsen gemacht werden. Es wurde herausgearbeitet, dass die Verantwortungen dafür bei den pädagogischen Fachkräften, den Eltern und auch in der Gesellschaft liegen. Aus diesem Grund ist es von enormer Wichtigkeit diese drei Instanzen für das kindliche Spiel zu sensibilisieren. Da Erzieher:innen als Akteure in besonderem Maß an der kindlichen Entwicklung beteiligt sind, konzentriert sich dieses Fazit auf die Arbeit der Pädagog:innen, wie sie noch besser auf die Integration des Spiels in Ihre Arbeit vorbereitet werden können und darauf, in welchem Maß das Spiel sich in der täglichen Arbeit wiederfinden sollte.

Bedenkt man die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung der Kinder, ist der Anteil der pädagogischen Ausbildung, der sich mit dem Spiel befasst, in den Lernfeldern⁴⁹ eher gering ausgeprägt. Von insgesamt neun Lernfeldern befassen sich fünf unmittelbar mit der Arbeit am Kind, währenddessen sich die anderen vier Lernfelder vor allem mit den Rahmenbedingungen der Tätigkeit, so zum Beispiel mit der Arbeit im Team oder der Zusammenarbeit mit Bildungspartnern, befassen. Konkret wird das Spiel letztlich nur in einem der Lernfelder am Kind, im Lernfeld 5, im Hinblick auf die Entwicklung von kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten und Kreativität aufgegriffen. Der betreffende Absatz beschreibt, dass den Auszubildenden insbesondere die Themen Interaktion, Spielentwicklung und die Rolle des Spielleiters nahegebracht werden sollen. Diese Gesichtspunkte des Spiels zielen, entgegen dem was die Besonderheit des kindlichen Spiels für die Entwicklung von Kindern ausmacht, zumeist jedoch lediglich auf ein zielgerichtetes Eingreifen oder Anleiten im Spiel ab. Wie zuvor dargestellt bedarf es jedoch mehr Freiraum für das spontane und offene Spiel, dessen Voraussetzungen ebenfalls durch die Pädagog:innen zu schaffen sind.

⁴⁹ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2020

Dem freien Spiel sollte demnach im sächsischen Lehrplan ein entsprechender Stellenwert beigemessen werden, indem dieses hinreichend thematisiert und damit zum festen Bestandteil der Ausbildung von Erzieher:innen gemacht wird.

Auch im Sächsischen Bildungsplan⁵⁰, dem Leitfaden der pädagogischen Fachkräfte, wird das kindliche Spiel thematisiert. Der sächsische Bildungsplan ist in vier Kapitel, Grundlagen, Bildungsbereiche, Kontexte und religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklungen, unterteilt. Außer in den Grundlagen findet sich in allen Kapiteln des Leitfadens auch eine praktische Unterstützung in Form von Leitfragen und Beispielen wieder, die den Erzieher:innen helfen sollen die tägliche Arbeit gemäß der Richtlinien auszugestalten.

Das kindliche Spiel wird zunächst in den Grundlagen zusammen mit dem Themenfeld „Lernen“ aufgegriffen. Im Text wird vor allem die Bedeutung des Spiels, die positiven Aspekte sozialen und kommunikativen Lernens, aber auch die Gefahr von Überforderung der Kinder durch zu viel Spielzeug thematisiert. Als Leitfaden für die tägliche Arbeit ist das jedoch nicht ausreichend, da es sich um eine rein theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema handelt. Unter dem Kapitel „Soziale Bildung“ werden unter dem Abschnitt „Soziales Lernen“ daher weitere Informationen zu sozialen Lernprozessen und -regeln, sowie Rollenmustern vermittelt. Wünschenswert wäre hier, dass das Spiel auch Teil der Leitfragen am Ende eines jeden Abschnitts wird. Dadurch würden Pädagog:innen konkrete Fragestellungen an die Hand bekommen, mit denen sie in ihrer täglichen Arbeit die Wirkung des Spiels in ihrer Gruppe überprüfen können und dadurch das Thema letztlich auch einen noch höheren Stellenwert erhalten.

Wenn erreicht wird, dass pädagogische Fachkräfte die Wichtigkeit des kindlichen Spiels als Grundlage ausführlicher vermittelt bekommen und die Bedeutung des Themas in der täglichen Praxis hervorgehoben wird, kann damit der Grundstein für eine spielfördernde Arbeit in Kindertagesstätten gelegt werden.

⁵⁰ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2007

Literaturverzeichnis:

- Buggle, Franz (1993): Die Entwicklungspsychologie Jean Piaget. 2., überarb. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kollhammer GmbH Verlag.
- Christensen, Netti; Launer, Irmgard (1979): Über das Spiel der Vorschulkinder. 4. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Flitner, Andreas (1972): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München. R. Piper & Co. Verlag.
- Fritz, Jürgen (1993): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. 2., korr. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hauser, Bernhard (2016): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kollhammer GmbH Verlag.
- Huizinga, Johan (2019): Homo ludens. Vom Ursprung der Kulturen im Spiel. 26. Aufl. Reinbek bei Hamburg Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hütther, Gerald; Quarch, Christoph (2016): Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als funktionieren ist. München: Carl Hanser Verlag.
- Jaszus, Rainer; Büchin-Wilhelm, Irmgard; Mäder-Berg, Martina u.a. (2008): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen. 1. Aufl. Stuttgart: Holland+Josenhans.
- Krenz, Armin (2010): Das Spiel ist der Beruf des Kindes: das kindliche Spiel als Grundlage der Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Kindern im Kindergartenalter. (<https://www.win-future.de/downloads/das-spiel-ist-der-beruf-des-kindes.pdf>, verfügbar am 23.11.2021)

- Malti, Tina; Perren Sonja (Hg.) (2016): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2., überarb. und erweiterte Aufl. Stuttgart: W. Kollhammer GmbH Verlag.
- Mogel, Hans (1994): Psychologie des Kinderspiels. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer- Verlag.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2020): Lehrplan Fachschule, Fachbereich Sozialwesen „Fachrichtung Sozialpädagogik“. gültig ab 1. August 2020 (www.schule.sachsen.de/lpdb/, verfügbar am 24.11.2021)
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg.) (2007): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin: Verlag Das Netz

Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt wurde.

Trebsen, 13.12.2021

Unterschrift