

Kristina Avenstrup
Sine Hudecek

Komm, wir spielen!

Das Spiel als pädagogische Methode



Kristina Avenstrup
Sine Hudecek

Komm, wir spielen!

Das Spiel als pädagogische Methode



Komm, wir spielen!
Das Spiel als pädagogische Methode

Autorinnen
Kristina Avenstrup, Sine Hudecek

Übersetzung aus dem Dänischen
Katja Zöllner für Lund Languages, Köln

Gestaltung
Jeanette Frieberg, Buchgestaltung | Mediendesign, Leipzig

Lektorat
Verena Zansinger

Bildnachweis
Kristina Avenstrup, Sine Hudecek

Die dänische Originalausgabe erschien unter dem Titel
Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode
© 2016 Dafolo, Kristina Avenstrup & Sine Hudecek

Verlag
Bananenblau – Der Praxisverlag für Pädagogen
E-Mail: info@bananenblau.de
www.bananenblau.de

© Bananenblau 2019
ISBN 978-3-946829-39-3

Alle verwendeten Texte, Fotos und grafischen Gestaltungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen ohne Zustimmung des Urhebers bzw. Rechteinhabers außerhalb der urheberrechtlichen Schranken nicht von Dritten verwendet werden, insbesondere, jedoch nicht abschließend, weder vervielfältigt, bearbeitet, verbreitet, öffentlich vorgetragen, aufgeführt, vorgeführt oder zugänglich gemacht, gesendet oder sonst wie Dritten zugänglich gemacht werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Vorwort der Autorinnen	13
Einleitung	15
Gutes Spielen erfordert Input	16
Das Ideal des freien Spielens	17
Voraussetzungen für das Spiel	21
Spielkultur als pädagogischer Schwerpunkt	23
Gemeinsame Spielanleitungen	28
Die pädagogische Aufgabe	34
Hinweise für die Lektüre	36
Kapitel 1: Spielen und Lernen in der Theorie	39
Theoretische Grundlagen	40
Spieltheorien	41
Aspekte des Spielens	45
Soziokulturelles Lernen	47
Soziale Identität	54
Spielrollen und Spielpositionen	56
Zone für ermutigtes Handeln	60
Entwicklung im Spiel	64
Spiel und Kompetenzen	66
Kommunikative Fähigkeiten	75
Zusammenfassung	77
Kapitel 2: Spielanleitungen in der Praxis	79
Ein guter Start	80
Gemeinsame Spielanleitungen	82
Spielauswahl	92
Festlegung der Lernziele	97
Planung des Spielablaufs	99
Anwendung einer Planungsvorlage	101
Auswertung	107
Organisation und Umsetzung	109

Kapitel 3: Die Rolle und Positionierungen der Erzieher	113
Der Erwachsene im Fantasiespiel	114
Wahl der Spielposition	114
Zwischen Anleitung und Mitbestimmung	116
Professionelle Improvisation	118
Das Erschaffen von Zusammenhängen	123
Das Anleiten von Verhandlungen	124
Das Eröffnen von Partizipationsmöglichkeiten	126
Spielbeobachtungen	129
Abschluss	137
Kapitel 4: Spieleverzeichnis	139
Aufbau des Spieleverzeichnisses	140
Vom parallelen Spielen zu gemeinsamen Fantasiespielen	144
Guck-guck-Spiel	145
Bus	147
Tankstelle	150
Essen kochen	153
Bauernhof	155
Interaktion innerhalb eines klaren Rahmens	158
Bäckerei	158
Zirkus	161
Zoo	164
Ritterturnier	168
Alltagsthemen	171
Eltern und Baby	172
Arzt und Krankenhaus	176
Ausflug	178
Bob der Baumeister hat Geburtstag	182
Eisenbahn	184
Schule	186
Märchen und klassische Figuren	189
Der Wolf und die sieben Geißlein	190
Hänsel und Gretel 1	193
Hänsel und Gretel 2	196
Feuerwehrmann Sam	199
Dornröschen	201

Regel- und Dramaspiele	204
Backe, backe Kuchen	204
Das Gefolge des Königs und der Königin	205
Tanzkreis	206
Hexenspiel	206
Alle meine Küken	207
Könnt ihr erraten, wer wir sind?	208
Literatur	210
Über die Autorinnen	213

Vorwort

Ditte Winther-Lindqvist

Das vorliegende Buch habe ich mit großer Begeisterung gelesen. Meine Begeisterung ist in erster Linie auf die Tatsache zurückzuführen, dass das Buch von zwei fähigen Praktikerinnen verfasst wurde, die auch in der Theorie erfahren sind. Dadurch erschaffen die Autorinnen ein fantastisches Verbindungsglied zwischen Forschung und Praxis – als Vermittler zwischen beiden Teilen. Einerseits lassen sich hierdurch enge Verbindungen zwischen der Forschung zu Spielen, Entwicklung, Wohlbefinden und Aktivitäten der Kinder in der Kita schaffen. Andererseits wird die Beziehung zu den Pädagogen¹, Assistenten und Leitern, die sich der Aufgabe gegenübersehen, optimale Bedingungen für das Leben der Kinder in der Einrichtung zu gewährleisten, hergestellt. Pädagogen werden wissbegierig, sachkundig, neugierig, kritisch und realistisch zugleich die Spielanleitungen studieren und praxisnah in der Kita umsetzen. Kaum ein Gebiet ist stärker durch politische Erwartungen, internationale Vergleiche, Forderungen, Veränderungen, Zusammenlegungen, Kürzungen und Versuche externer Qualitätssicherung belastet als der Bereich der Pädagogik. Vor diesem Hintergrund ist es beeindruckend, dass so viele Pädagogen nach wie vor ihren Optimismus, ihre Freude an der Arbeit mit den Kindern und deren Familien sowie die Offenheit, etwas Neues auszuprobieren und dazuzulernen, bewahrt haben.

Mit diesem Buch und dieser Methode ist es den Autorinnen gelungen, ein theoretisches Angebot in ein konkretes pädagogisches Instrument zu verwandeln. Die Arbeit zur Erstellung gemeinsamer Spielanleitungen ist wichtig, um gute Bedingungen für das Spielen der Kinder in der Kita zu gewährleisten. Die Notwendigkeit das Spielen der Kinder zu unterstützen, wird fundiert dargestellt. Die Botschaft, die das vorliegende Buch vermitteln soll, besteht in der Achtsamkeit auf das Spielen der Kinder. Das Spielen sollte nicht für selbstverständlich gehalten werden. Ebenso sind gute Spielbedingungen in der Kita unabdingbar.

Das Spiel kommt nicht richtig in Gang

In den vergangenen Jahren habe ich von gestandenen Erziehern häufig folgende Aussage gehört: „Es scheint, als ob die Kinder keine richtigen Ideen haben, was sie machen könnten, und sie spielen nicht lange am Stück. Früher war das nicht so.“

¹ Um den Lesefluss nicht zu behindern, haben wir im Fließtext meistens die männliche Form gewählt. Es dürfen sich aber immer alle Geschlechter angesprochen fühlen.

Heutzutage gibt es viele Kinder, denen es schwerfällt, intensiv in ein Fantasiespiel einzutauchen. Die Spiele sind häufig kurz und nicht besonders intensiv – gleichzeitig scheinen die Spiele inhaltlich nicht so einfallsreich zu sein, wie wir es früher wahrgenommen haben. Vielleicht ist dies kein Trend, den alle wiedererkennen, sondern der nur vereinzelt wahrgenommen wird. Ich befürchte jedoch, dass einige Pädagogen tatsächlich erleben, dass es mehreren Kindern in ihrer Gruppe schwerfällt, gut zusammen zu spielen und ein Fantasiespiel über einen längeren Zeitraum auf eine vertiefte Art und Weise aufrechtzuerhalten.

Wie kann das sein? Wie kommt es, dass es den Kindern nicht mehr von sich aus gelingt, so vertieft, so vielfältig, so lange zu spielen, wie sie es früher getan haben? Als ich in den Jahren 2002 bis 2003 meine ersten Spielbeobachtungen machte, konnte ich sicher sein, dass die Kinder mittwochs Fantasiespiele mit Inspirationen aus der dänischen Fernsehsendung *LilleNørd* mit Jeppe und Marie spielten, die sie alle am Dienstagabend im Kinderprogramm gesehen hatten. Heute sehen die Kinder abends auch fern und spielen mit dem iPad, aber sie sehen sehr selten das Gleiche. Viele Einrichtungen werden heute auch von Kindern mit ganz unterschiedlichen Eltern und kulturellen Hintergründen besucht, was die gemeinsame Erfahrungswelt verkleinert. Möglicherweise sind die Kinder heutzutage auch die ganze Zeit durch iPad, Fernsehen usw. unterhalten, sodass sie selten die notwendige Ruhe haben, um in Spielstimmung zu kommen. Einige Kinder sind möglicherweise einfach nur ständig beschäftigt, durch zu viele Hobbys und Unternehmungen der Eltern, die sie ständig begleiten. Sehr viele Kinder leben auch in Familien mit Eltern, die viel arbeiten, und sind somit nicht so sehr in die täglichen Aktivitäten involviert.

Um in eine Stimmung zum Spielen, in der die Welt einen Als-ob-Charakter annimmt, zu kommen, sind Ruhe und Zeit unabdingbar – und wenn man dies gemeinsam tun soll, ist gemeinsames Wissen erforderlich. Ungeachtet der Ursachen stellen wir leider immer häufiger fest, dass Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren, die von ihrer Entwicklung und Erfahrung her in der Lage sein sollten, auf eigene Faust und aus eigener Initiative lange vertiefte und fantasievolle gemeinsame Spiele zu spielen, beim gemeinsamen Spielen ins Stocken geraten. Oder sie spielen in einer Weise, die sehr vereinfacht ist und nur ein begrenztes Handlungsrepertoire (das dann immer wieder wiederholt wird) beinhaltet. Wenn man noch nie in einer Bäckerei war, dann weiß man nicht, wie die Kuchen in der Bäckerei heißen oder wie man sich in einem Geschäft verhält. Dann wird es schwierig, ein Spiel zu spielen, bei dem man Bäcker, Angestellter und Kunde ist.

Was können wir spielen?

Im Jahr 2006 habe ich ein Buch mit dem Titel *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*² geschrieben. Heute hätte ich es so genannt: *Was können wir spielen?* Denn dies scheint ein neues Problem zu sein, auf das Kinder stoßen, wenn sie zusammen spielen wollen. Kürzlich habe ich in einem Praxisentwicklungsprojekt in einigen Einrichtungen in der Gemeinde Lyngby-Taarbæk Spielbeobachtungen von Erziehern in Kindergärten und Krippen analysiert. Hier kamen wir zu dem Ergebnis, dass es nicht ausreichend ist, den Kindern besseren physischen Raum zum Spielen bereitzustellen – auch wenn dies sicherlich eine positive Auswirkung auf das Spielen der Kinder hätte. Es reicht auch nicht aus, das Spielen der Kinder in den Tagesroutinen und -strukturen zu berücksichtigen (die Kinder spielen zu lassen, auch wenn es gerade Obst gibt usw.). Das grundlegende Problem, auf das Kinder stoßen, wenn sie anfangen zusammen zu spielen, ist vielmehr, dass ihnen das Wissen und die gemeinsamen Erfahrungen für ein gemeinsames Spiel fehlen. Hier ist es das Vater-Mutter-Kind-Spiel, auf das sie zurückgreifen, weil es allen am vertrautesten ist. Sie haben klare Bilder davon, was eine Rolle als Mutter (an Handlungen und Worten) im Spiel beinhalten kann und welche Rolle das Baby einnimmt. Jedoch wird man beim Lesen der Spielbeobachtungen nicht gerade von Ideenreichtum und Kreativität überwältigt. Ich will die Behauptung wagen, dass es sich um eine Entwicklung handelt, die in den letzten 10 bis 15 Jahren stattgefunden hat. Was ich sehe, sind eher wiederholte Versuche, ein gemeinsames Spieluniversum zu erschaffen, die nur teilweise erfolgreich sind. Ich bin mir sicher, dass die Motivation der Kinder, zusammen zu spielen, so stark ist wie zuvor und dass es vielmehr das gemeinsame Wissen und die gemeinsamen Erfahrungen sind, die den Kindern fehlen. Ich kann das Problem des mangelnden gemeinsamen Wissens und der fehlenden Inspiration anhand eines Beispiels aus den Beobachtungen veranschaulichen, bei dem deutlich wird, dass die Kinder sehr gerne zusammen spielen wollen, aber es nicht richtig schaffen herauszufinden, wie sie es bewerkstelligen sollen.

2 deutsch: „Sollen wir spielen? Spiel, Identität und Gemeinschaft im Kindergarten“

Eine Gruppe von drei Mädchen im Alter von vier Jahren beschäftigte sich seit einiger Zeit im Gemeinschaftsraum und probierte verschiedene Dinge aus. Sie bewegten sich zwischen den verschiedenen Spielumgebungen umher und nahmen probeweise verschiedene Dinge in die Hände. Sie machten mehrere Vorschläge für verschiedene Spiele und unternahmten einige Anläufe, um sich auf etwas Gemeinsames zu einigen: „Sollen wir so tun, als ob wir Prinzessinnen wären?“ ... Doch dann dauerte es nicht lange, bis ein neuer Vorschlag auftauchte und die vorherige Idee verwarf. Doch auch die neue Idee setzte sich nicht durch. „Sollen wir nicht so tun, als ob wir Pferde wären?“ Ja – und dann wurden die Blicke wieder leer ...

Die leeren Blicke besagten: Wie fangen wir ein Spiel an, in dem wir Pferde sind? Was kann man als Pferd eigentlich machen? Die Kinder können in diesem Fall nicht selbst erklären, womit sie Schwierigkeiten haben. Sie erleben auch keine große Frustration oder sehen ihre Freundschaft gefährdet. Doch ihre Interaktion ist geprägt von der Verhandlung darüber, was, wer und wo etwas geschehen soll, anstatt dass sie zu einem gemeinsamen versunkenen Fantasiespiel wird. Warum passiert das nicht mehr? In Anlehnung an die Spieltheorie von Ivy Schousboe, die mich selbst inspiriert und weiterentwickelt hat, betreten die Kinder nicht die fiktive Sphäre, in der das Spiel tatsächlich gespielt wird, sondern verbleiben in der Regiesphäre, in der sie das Thema und die Rollenverteilung des Spiels aushandeln. Ich glaube, ich werde noch häufiger auf diese Problematik stoßen, sowohl beim Beobachten von Kindern als auch, wenn ich mit Erziehern darüber spreche.

Spiele, Fantasie und Kreativität müssen erlernt werden

Fantasie und Kreativität sind keine angeborenen Fähigkeiten, sondern etwas, das durch persönliche und kulturelle Erfahrungen angeeignet und erworben wird. Das Gleiche gilt für das Spielen. Es sind die Erwachsenen, die dem Säugling das Spielen beibringen, indem sie in der Interaktion mit ihm spielerisch agieren. Auch Kleinkinder und ältere Kinder werden von erfahreneren Menschen (Erwachsene oder Kinder) inspiriert und angeleitet. Wenn es also einer Kindergruppe von etwa fünf Jahren gelingt, gemeinsam zu spielen, ist dies ein Ausdruck für einen vorausgehenden langen Erfahrungs- und Lernweg. Dies zeigt sich ganz deutlich, wenn man das Spielen von Krippenkindern und Kindergartenkindern vergleicht: Sie können nicht dasselbe, und ihre Entwicklung und Erfahrung (sowohl die persönliche als auch die kulturelle) geben den Rahmen dafür vor, wie sie spielen und

womit sie spielen. Wenn wir sagen, dass Kinder enorm einfallsreich sind, passt das eigentlich nicht. Teenager und Erwachsene sind viel fantasievoller, weil sie einen viel größeren Erfahrungsschatz haben, durch den sie einfallsreich sein können. Je mehr Erfahrungen man mit allen möglichen Dingen gesammelt hat, desto vielseitiger und kreativer kann man sie auf neue Weise zusammensetzen. Eine Analogie zum Komponieren von Musik kann dies veranschaulichen. Man muss zuerst sein Instrument beherrschen und lernen, bereits komponierte Melodien zu spielen, bevor man selbst neue Musik erschaffen kann. Dies bedeutet, dass man Erfahrungen mit seinem Instrument und mit den Regeln für das Spielen darauf haben muss. Krach kann jeder auf einem Instrument machen, aber das gemeinsame Spielen von Musik erfordert grundlegende Übung, Koordination, Konzentration und Reaktionsfähigkeit. Erst wenn man die Vorlage kennt, kann man damit beginnen, daraus auszubrechen, neue Formen zu erschaffen oder auf kreative Weise eine Gratwanderung zu unternehmen. Nach dieser Analogie ist es daher offensichtlich, dass Kleinkinder davon abhängig sind, dass ihre Erwachsenen sie einbeziehen, ihr Wissen mit ihnen teilen und sie in die Welt – auch in die Welt des Spielens – einführen. Und im Leben der Kita sind es gemeinsame Aktivitäten und Spielanleitungen, die die Wissensbasis bilden, auf deren Grundlage fantasievoll gespielt werden kann.

Das vorliegende Buch schlägt gute Angebote vor, wie die pädagogischen Fachkräfte den Kindern dabei helfen können, ein gemeinsames „Repertoire“ zu erlangen, auf dessen Grundlage sie zusammen spielen können. Der Gedanke ist nicht, dass die Kinder angewiesen werden sollen, auf eine ganz bestimmte Weise zu spielen, sondern ihnen soll eine gemeinsame Grundlage in Form von Vorlagen gegeben werden, mit denen und auf denen aufbauend sie selbst spielen können. Bereits in der Krippe kann damit begonnen werden, gemeinsam mit den Kindern an der Einführung von Spielanleitungen zu arbeiten, sodass sie Erfahrungen damit sammeln können, was verschiedene Spielthemen beinhalten, welche Rollen man im Spiel übernehmen kann und zu welchen Handlungen die einzelnen Rollen anregen können.

Das Spielen im Fokus

Es besteht eine lange Tradition, mit der Einbeziehung der Kinder zu arbeiten und die Interessen und Wünsche der Kinder in den Aktivitäten, die in den Einrichtungen angeboten werden, zu berücksichtigen. Das bedeutet auch, dass wir den Kindern Platz, Zeit und Raum zum Spielen geben, denn was Kinder am allerliebsten wollen, ist zu spielen. Auf die Frage „Was ist das Beste am Kindergarten?“ nennen die meisten Kinder das Spielen mit ihren Freunden. Wir betreiben eine Kitapraxis, die auf dem Spielen basiert und auf der Überzeugung beruht, dass genau der Altersbereich von 0 bis 6 Jahren mit Spielen, guten Freunden und guten Erziehern am wichtigsten

für die Entwicklung, das Lernen und das Wohl der Kinder ist. Diese spielbasierte Praxis müssen wir schützen. Dies tun wir am besten, indem wir in der Praxis ein gutes Spielumfeld für die Kinder sicherstellen und gezielt daran arbeiten, das Spielen zu fördern. Das vorliegende Buch ist ein willkommenes Angebot für eine pädagogische Methode, mit dem Spielen der Kinder auf eine Weise zu arbeiten, die klar und dennoch flexibel auf die spezifischen Interessen der Kinder und Erzieher abgestimmt ist. Wenn wir die Aufgabe vernachlässigen, den Kindern ein gutes Spielumfeld zu bieten, befürchte ich, dass die starken politischen Kräfte, die eigentlich wollen, dass die Kinder sich mit etwas Vernünftigerem als Spielen beschäftigen, so viel Rückenwind erhalten, dass die spielbasierte Kita allmählich verschwinden wird. Wir sind schon auf dem Weg! Als ich Kind war und in den Kindergarten ging, fragten mich meine Eltern immer, wenn sie mich abholten: Was hast du heute gespielt? Heute fragen die meisten Eltern ihre Kinder: Was hast du heute gemacht? Oft mit der Erwartung, dass ihren Kindern angeboten wurde, an einer Aktivität teilzunehmen, bei der sie etwas Wichtiges lernen. Ich unterstütze spannende und lehrreiche Aktivitäten, aber nicht, wenn dies auf Kosten der Zeit und Gelegenheit für die Kinder geschieht, zu spielen. Spielen ist wichtig! Sowohl, weil die Kinder selbst es für wichtig halten, als auch, weil das Spielen die Entwicklung der Kinder (in jeglicher Hinsicht: emotional, motorisch, kognitiv, sozial, sprachlich usw.) unterstützt und fördert. Die internationale Forschung auf diesem Gebiet zeigt, dass Kinder, die in einen Kindergarten gegangen sind, in dem sie spielen durften, in der Schule genauso gut und in mancher Hinsicht sogar besser zurechtkamen (auch fachlich) als Kinder, die bereits im Vorschulalter die „Schulbank gedrückt“ haben. Es ist also an der Zeit, dass das Kinderspiel (wieder) in den Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit im Altersbereich von 0 bis 6 Jahren rückt. Und dies vor dem Hintergrund der Herausforderungen des modernen Lebens – wo wir es nicht (mehr) als selbstverständlich betrachten können, dass die Kinder über die notwendige gemeinsame Erfahrung verfügen, auf deren Grundlage sie spielen können.

Vielleicht besteht in dieser Hinsicht auch eine Umerziehungsaufgabe der Eltern. Wenn die Kinder heute gut gespielt haben, dann ist heute etwas Wichtiges passiert. Und jeder, der einen Einblick in die erzieherische Aufgabe hat, weiß, dass es eine schwierige pädagogische Aufgabe ist, die Kinder dabei zu unterstützen, gut zusammen zu spielen. Das vorliegende Buch ist ein Ausgangspunkt mit Anregungen und konkreten Vorschlägen zur Stärkung des Spielumfelds in der Kita. Davon werden alle sehr profitieren!

Vielen Dank an die Autorinnen für die Entwicklung einer Methode, die jeder anwenden kann – und zwar so anwenden, dass sie genau zu ihnen und ihrer Kindergruppe passt.

Viel Spaß beim Start ins Spielen!



Ditte Winther-Lindqvist ist Dozentin für Entwicklungspsychologie am Dänischen Institut für Pädagogik und Ausbildung (DPU) der Universität Aarhus. Ihre Untersuchungen belegen die kindliche Entwicklung von Identität und Vorstellungskraft durch das Spielen in der Kita, mit dem Schwerpunkt auf dem sozialen, physischen und pädagogischen Spielumfeld.

Vorwort der Autorinnen

Komm, wir spielen! führt die neue pädagogische Methode der gemeinsamen Spielanleitungen ein, die die Spielgemeinschaft in der Kita fördert.

Das Buch ist ein praxisorientiertes Handbuch, das sich an Erzieher, Pädagogikstudenten, pädagogische Leiter und Berater sowie an andere Personen richtet, die sich für das Spielen von Kindern und die Qualität der Tagesbetreuung interessieren.

Dieses Werk ist in einer Zeit entstanden, in der die Kitapädagogik am Scheideweg stand. Die Schulreform von 2014 (Dänemark), in der mit einem neuen Ansatz für die pädagogischen und Unterrichtstraditionen experimentiert wird, steckt noch in den Kinderschuhen, und es wird diskutiert, ob auch die Notwendigkeit für eine Reform im Bereich der Kitas besteht. Einige der Themen, die Politiker derzeit im Zusammenhang mit dem zukünftigen Angebot an Kitas beschäftigen, sind Wohlbefinden, Lernen, Sprache und soziale Mobilität. Unter den führenden Theoretikern des Landes wird darüber diskutiert, in welchem Verhältnis Spielen und Lernen steht und welche Formen des Lernens den Kindern und der Gesellschaft langfristig am besten dienen werden. Diese Veränderungen und Umbrüche stellen höhere Anforderungen an die pädagogische Professionalität. In pädagogischen Fachkreisen wird u. a. über die Herausforderungen gesprochen, die besondere pädagogische Expertise zu dokumentieren und sichtbar zu machen, das vielseitige spielerische Lernen messbar zu machen und die (unterschiedlichen) Voraussetzungen und Initiativen der Kinder durch professionelle Improvisation anzunehmen. Dieses Buch wurde konzipiert, um diesen Herausforderungen zu begegnen.

Die Methode der gemeinsamen Spielanleitungen wurde auf Grundlage der aktuelleren Spielforschung entwickelt und vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen der Erzieher, die gezeigt haben, dass die guten Spiele nicht immer von selbst zustande kommen. Die Inspiration für die Entwicklung der Methode stammt hauptsächlich von Ditte Winther-Lindqvist, deren Forschung zum Kinderspiel wir sehr viel verdanken. Die Erzieher in den Kinderhäusern *Kokkedal* und die Erzieherin Bente Marianne Jacobsen im Kinderhaus *Ålsgårde* in der Gemeinde Helsingør haben dazu beigetragen, indem sie verschiedene Versionen der Methode ausprobiert und großzügigerweise ihre Erfahrungen dabei geteilt haben. Die Pädagogin Ulla Helweg Nissen hat auf Grundlage ihrer großen Praxiserfahrung einen Beitrag zur Entwicklung der gemeinsamen Spielanleitungen, die im Spieleverzeichnis des Buches vorgestellt werden, geleistet. Die einleitenden Überlegungen, allen Kindern in der Kita Wissen über einige gemeinsame Fantasienspiele zu vermitteln, entstanden unter dem Einfluss der integrierten Einrichtung *Ydre Nørrebro* in Kopen-

hagen, die sich damals unter der Leitung von May-Britt Andersen und Jacob Graack befand, die von Ditte Winther-Lindqvist besucht worden ist.

Wir hoffen, dass das Buch und die disziplinübergreifende Methode dazu beitragen, ein gemeinsames Verständnis von Spielen und Lernen als gegenseitige Voraussetzung zu entwickeln und das Interesse für Kinderspiel als Lebens- und Lernraum wieder stärker in den Blick zu rücken. Der Einstieg in das Spielen bedeutet für die Kinder, dass sie in die Gemeinschaft und in eine Welt voller Erfahrung- und Lernmöglichkeiten hineintreten. Professionell in das Spielen einzusteigen, heißt für die Erzieher, durch die Rückeroberung einer pädagogischen Trumpfkarte in den Kampf um die Existenzberechtigung des Erzieherberufs einzutreten. *Komm, wir spielen!* kann als Beitrag dazu gesehen werden, für die Umwelt sichtbar zu machen, auf wie vielen Saiten die pädagogische Fachtradition spielen kann!

Kristina Avenstrup und Sine Hudecek
August 2016

Einleitung

Das Schaffen guter Bedingungen für das gemeinsame Spielen von Kindern ist aus unserer Sicht das Kernstück der pädagogischen Arbeit. Wenn Kinder ein gemeinsames Spiel mit anderen Kindern beginnen, betreten sie dabei eine Welt voller Möglichkeiten. Beim Spielen agieren sie auf eine Art und Weise, die Teil ihrer anhaltenden Eroberung der Welt bildet. Mit diesem Buch wird das Spielen als pädagogischer Schwerpunktbereich in den Mittelpunkt gestellt. Es ist allgemein anerkannt, dass gemeinsame Fantasienspiele ein zentraler Lern- und Erlebnisraum der Kindheit sind. Die Interaktionsformen und -fähigkeiten, die Kinder im gemeinsamen Fantasienspiel anwenden, sind recht umfangreich. Die Spielkompetenzen sind in vielerlei Hinsicht eng mit dem allgemeinen Wohlbefinden, der Entwicklung und dem Lernen der Kinder verknüpft – sowohl in der Kita als auch in der Schule und im späteren Leben. Die Teilnahme am Spielen mit anderen Kindern trägt entscheidend zur Vorbereitung des Kindes auf das moderne Leben bei (Ellegaard 2014). Daher gibt es allen Grund, sich für eine Stärkung des Spielens einzusetzen.

In diesem Buch stellen wir die Methode der gemeinsamen Spielanleitungen vor, deren Ziel darin besteht, das gemeinsame Fantasienspiel der Kinder zu stärken. Die Methode wurde entwickelt, um die Möglichkeit eines jeden Kindes zu unterstützen, Erfahrungen als wichtiger Akteur im Fantasienspiel mit anderen Kindern zu sammeln. Wir konzentrieren uns in erster Linie auf die Arbeit mit den gemeinsamen Spielanleitungen in der Krippe und im Kindergarten. Wir empfehlen dringend, die Methode bereits in der Krippe anzuwenden. Je früher Kinder gute Voraussetzungen für und Erfahrungen mit der Teilnahme an gemeinsamen Fantasienspielen haben, desto größer ist der positive Effekt (Sommer 2015). Die Methode kann mit einfachen Anpassungen auch in Freizeiteinrichtungen und Schulen angewendet werden. Die Spielaktivitäten auf Grundlage der gemeinsamen Spielanleitungen können als intensive Aktivitäten mit kleineren Gruppen von Kindern und als offene Aktivitäten, z. B. auf dem Spielplatz während der Mittagsstunde oder am Nachmittag, wenn mehrere Gruppen zusammengelegt werden, organisiert werden.

Die Entwicklung der Methode ist insbesondere von der Forschung der Kindheitsforscherin Ditte Winther-Lindqvist zum Spielverhalten von Kindergartenkindern inspiriert. Winther-Lindqvist hat u. a. untersucht, was eine gezielte pädagogische Planung der Rahmenbedingungen für das Spielen bedeutet. Sie weist darauf hin, dass die Organisation, zusammen mit dem Eingreifen des Erziehers in das Spiel, sowohl kurz- als auch langfristig einen signifikanten positiven Einfluss auf die Teilnahmemöglichkeiten, das Wohlbefinden und die vielseitige Entwicklung der Kinder haben kann (Winther-Lindqvist 2006; 2010a). Ähnliche Ergebnisse, die

zeigen, dass eine „moderate Anleitung und Teilnahme durch Erwachsene, die auf dem Kind im Mittelpunkt basieren, von großer Bedeutung sind“, werden in der umfangreichen internationalen Forschung sichtbar (Sommer 2015, S. 68).

Gemeinsame Spielanleitungen basieren auf der pädagogischen Tradition des ganzheitlichen Denkens und eines soziokulturellen Lernverständnisses. Das bedeutet, Lernen wird sowohl in Hinsicht auf die Entwicklung als auch akademisch als Erwerb spezifischer Spielkompetenzen und als Identitätsbildung verstanden. Die Methode weist den Erwachsenen durch Aufmerksamkeit, das Setzen von Rahmenbedingungen, Einbeziehung und Beteiligung eine zentrale Funktion in Bezug auf die Schaffung der besten Bedingungen für das Spielen der Kinder zu. Zunächst erläutern wir die Hintergründe dafür, warum es wichtig war, eine Methode zur Stärkung des Spielens zu entwickeln.

Gutes Spielen erfordert Input

Unter Forschern besteht ein breiter Konsens darüber, dass gemeinsame gelungene Fantasiespiele der Kinder überaus wertvoll sind, sowohl in Bezug auf das Wohlbefinden als auch auf das Lernen. Es besteht jedoch Uneinigkeit darüber, wie zu definieren ist, was Spielen überhaupt ist. Spielen wird typischerweise durch innere Motivation, Ausrichtung auf den Prozess, Handlungsorientierung, das Tun-als-ob, das Fehlen äußerer Regeln und aktiv beteiligte Teilnehmer charakterisiert (Andersen und Kampmann 2002). Mit der Wahrnehmung des Spielens als eine primär positive Aktivitätsform riskiert man, die Komplexität zu übersehen, die das Spielen tatsächlich in sich birgt. Das Spielen bietet nicht automatisch gute Erfahrungen für die Kinder: „Kinder können sich durch das Spielen aneinander annähern und sich gegenseitig wegstoßen. Durch das gemeinsame Spielen der Kinder kann sich der soziale Kontext sowohl in eine Richtung entwickeln, die wünschenswert und erfreulich für die Kinder ist, als auch in eine Richtung, die problematisch ist.“ (Winther-Lindqvist 2013, S. 161). Es ist ein weit verbreitetes Missverständnis, dass die kindliche Fähigkeit zum Fantasieren und zum gemeinsamen Eintauchen in Fantasiewelten mit anderen Kindern von selbst entsteht. Nicht alle Kinder wissen, wie man spielt, und einige brauchen möglicherweise die Unterstützung von Erwachsenen, um es zu lernen (Lohmander und Samuelsson 2014; Winther-Lindqvist 2015). Für viele Kinder ist Fantasieren eine Fähigkeit, die durch Interaktion mit Erwachsenen oder erfahreneren Spielkameraden entwickelt und erlernt werden muss. Außerdem haben nicht alle Kinder die gleichen Möglichkeiten auszuwählen, mit wem sie spielen möchten, was sie spielen könnten, welchen Raum oder welche Rolle sie im gemeinsamen Spiel einnehmen können, wann sie sich an einem Spiel beteiligen können oder wie

sich das Spiel entwickelt (Winther-Lindqvist 2010a; 2007). Das Spielen kann zu schlechten Erfahrungen führen, es kann ausschließen, Machtpositionen einfrieren und Kinder von Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten abschneiden. Daher ist es eine falsche Annahme, dass das gute, lustige und freiwillige Spielen für den Menschen selbstverständlich ist. Diese romantische Annahme ist leider immer noch vorherrschend (Andersen und Kampmann 2002).

Das Spielen reflektiert die Beziehungen, die die Kinder bereits vorher untereinander hatten, und gleichzeitig setzt es die Rahmenbedingungen für diese Beziehungen. Das Spiel wirkt sich auf die Beziehungen aus, sowohl wenn die Kinder am Spiel teilnehmen, als auch dann, wenn sie nicht spielen und wenn sie vom Spiel ausgeschlossen sind. Das Spielen ist somit ein zentraler Bestandteil des Alltags der Kinder in der Kita. Es kann dazu beitragen, die Beziehungen der Kinder zueinander zu verschieben: „Das Spielen enthält besondere Potenziale als verändernde Kraft in der Gemeinschaft der Kindergruppe, weil die Kinder hier sowohl durch eine reale als auch eine symbolische Identität agieren.“ (Winther-Lindqvist 2013, S. 160). Die Spielmöglichkeiten bilden somit eine wesentliche Voraussetzung für das Wohlbefinden, die Entwicklung und das Lernen der Kindergruppe und des einzelnen Kindes. Der Status des Spielens als wichtige Tätigkeit wird durch die Tatsache unterstrichen, dass das Spielen in der UN-Kinderrechtskonvention als Recht aufgeführt wird. Kinder haben also ein Recht auf Spielen (UNICEF 2015).

Ein Spiel entsteht aus dem, womit die Kinder zu tun haben, z. B. verfügbare Spielmaterialien, Normen für soziale Interaktion und gemeinsame kulturelle Narrative. Das Spielen wird durch die Voraussetzungen, die dafür gegeben werden, geformt und geschaffen (Winther-Lindqvist in der Presse). Gleichzeitig trägt das Spielen dazu bei, die Kinder zu formen, unabhängig davon, ob sie am Spiel beteiligt sind oder nur zusehen. Wie alle anderen Formen der menschlichen Interaktion muss das Spielen gepflegt und kultiviert werden, um sich angemessen entfalten und entwickeln zu können. Der Schwerpunkt dieses Buches liegt auf der Arbeit zur Entwicklung der Spielkultur und zur Unterstützung der Spielkompetenzen von Kindern.

Das Ideal des freien Spielens

Studien zeigen, dass sich nur 43 Prozent der Erzieher und Assistenten in Kitas im Laufe eines Arbeitstages am Spielen der Kinder beteiligen. Dies ist u. a. auf die weit verbreitete Ansicht zurückzuführen, dass die Erwachsenen das Spielen der Kinder stören, wenn sie daran teilnehmen (Fahnøe 2014). In dänischen Kitas wird es weitgehend als Ideal angesehen, dass das Spielen frei von der Beobachtung und Intervention durch Erwachsene sein sollte (Broström 2002).

„Ein häusliches Dogma lobpreist [...] die Annahme, dass freies Spielen ohne die Beteiligung von Erwachsenen der Königsweg zum Lernen und zur Entwicklung ist. Doch hier zeigen Belege, dass eine moderate, auf das Kind bezogene Beteiligung von Erwachsenen (basierend auf ‚dem ganzen Kind‘ und ‚spielerischem Lernen‘) in größerem Maße zum nachhaltigen Lernen von Kleinkindern beiträgt.“ (Sommer 2015, S. 77).

Eine historische Erklärung dafür, wie die Vorstellung des freien, lustvollen Spielens entstanden ist, ist die Vorstellung von Spielen als das Gegenteil von Arbeit. Wo die Arbeit in den Industrieländern traditionell mit Zwang in Verbindung gebracht wurde, war das Spielen mit dem Gegenteil verbunden, nämlich mit Freiheit und Befreiung (Andersen und Kampmann 2002). Der Gedanke, dass das Spielen frei sein kann, wird auch durch ein Entwicklungsverständnis genährt, das das Individuum als alleinstehend und in seiner Grundsubstanz potenziell frei und Entwicklung als innere Kraft des Individuums betrachtet. Mit diesem Entwicklungsverständnis kann die Bedeutung des Kontextes für das Verhalten von Kindern leicht übersehen werden (Søndergaard 2006). Die psychoanalytische Theorie zum Spielen als die Art und Weise des Kindes, konfliktreiche Erlebnisse auszuleben, hat zu einer Auffassung des Spielens als heilig beigetragen. Dies hat zu einer passiven Rolle bei vielen Erziehern geführt, die sich jeglicher Form von Beteiligung verweigerten, aus Angst, das Spiel zu zerstören. Das Ideal des freien Spielens wurde auch mit einer Kritik an der „spieleingreifenden Pädagogik“ in ehemaligen sowjetischen und ostdeutschen Kindergärten in Verbindung gebracht, in denen man Kindern beibringen wollte, auf eine bestimmte Weise zu spielen (Åm 1984).

Doch das selbstorganisierte Spielen von Kindern findet nicht in einem freien Raum statt. Das Spielen ist immer abhängig von der Kultur, in der es sich entfaltet. Auch bei Abwesenheit der Erwachsenen beeinflussen die Normen und Rahmenbedingungen der Einrichtung das Spiel. Wie sich die soziale Interaktion der Kinder im Spiel entfaltet, hängt u. a. von den Möglichkeiten zum Spielen ab, die die Einrichtung bietet. Diese schließen die physischen Bedingungen und die Ansichten der Erwachsenen über das Spielen sowie die Frage, ob und wie die Erwachsenen am Spielen der Kinder teilnehmen, ein (Winther-Lindqvist in der Presse). Die Herausforderung besteht also darin, dass sehr alte Denkweisen die Erzieher daran hindern können, die Rolle der Erwachsenen weiterzuentwickeln, um die Anerkennung der Erwachsenen, die die sich am Spielen beteiligen, zu verbessern (Åm 1984).

Viele Kinder schaffen vieles aus eigenem Antrieb. Die Kinder wachsen an den Herausforderungen, denen sie sich stellen und für die es ihnen gelingt, Lösungen zu finden. Zu Recht hat daher das selbstorganisierte Spielen von Kindern als wichtiger Erlebnis- und Lernraum einen hohen Stellenwert. Wenn sich die Erwachsenen im Hintergrund halten, kann man manchmal beobachten, dass die

Kinder selbst kreative Lösungen für Herausforderungen oder Konflikte finden, auf die die Erwachsenen niemals gekommen wären. Dies verschafft (einigen) Kindern die Erfahrung, kompetent zu sein, und sie entwickeln Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und die der anderen Kinder. Spielen ohne die Beteiligung von Erwachsenen erfordert möglicherweise weitaus mehr Fähigkeiten als das Spielen zusammen mit Erwachsenen (Ellegaard 2014). Das Lernpotenzial vom Spielen ohne die Beteiligung von Erwachsenen unterscheidet sich daher vom Spielen zusammen mit Erwachsenen. Die Erwachsenen müssen daher Raum für die Selbstorganisation der Kinder schaffen, damit für die Kinder die Rahmenbedingungen für eine eigene Erfahrungsbildung geschaffen wird. Doch nicht alles, was Kinder alleine zusammen tun, ist gutes Spielen (Winther-Lindqvist 2015). Die Machtverhältnisse unter den Kindern führen dazu, dass einige Kinder in den Spielbeziehungen deutlich mehr Freiheit genießen als andere. Hinzu kommt, dass die Spiele in manchen Kindergruppen sehr einförmig sind. Dort werden möglicherweise nur ein paar wenige gemeinsame Spiele gespielt, von denen sehr viele durch Routinen geprägt sind und nach festen Regeln ablaufen. Daher können die Rollen und Spielpositionen, zu denen die Kinder beim Spielen Zugang haben, sehr eingeschränkt sein (Andersen und Kampmann 2002; Winther-Lindqvist 2007).³

Eine Pädagogik, die den Kindern in dem, was sie tun möchten, eine (zu) große Freiheit einräumt, kann von einigen Kindern so empfunden werden, als gäbe es niemanden, der sich für sie interessiert (Mehls 2013). Das Ideal des freien Spielens spielt u. a. eine Rolle, wenn die pädagogische Planung, z. B. zur Gruppenzusammensetzung, ausschließlich auf der Eigeninitiative der Kinder und den bestehenden Spielbeziehungen beruht (Olesen u. a. 2008). Dies kann dazu führen, dass die Tatsache übersehen wird, dass die Kinder davon profitieren könnten, andere Spielbeziehungen einzugehen als diejenigen, die sie selbst geschaffen haben. Pädagogische Qualität im Spiel wird daher nicht nur dadurch erreicht, dass Kinder frei von Interventionen der Erwachsenen sind oder dass Erzieher die eigenen Entscheidungen der Kinder berücksichtigen. Es sollte ein Gleichgewicht bestehen zwischen dem, was die Erwachsenen anbieten, und dem, was darüber hinausgeht und das erweitert, was sich die Kinder selbst ausdenken und auf die Beine stellen. Und es sollte auf einer fachlichen Einschätzung beruhen, wann, wie oft und wie die Erwachsenen in das Spielen eingreifen. Als Ausgangspunkt können wir sagen, dass von Erwachsenen angeleitete Spiele einen anderen Charakter haben als selbstorganisierte Spiele von Kindern. Spiele, die von Kindern selbst initiiert und gesteuert werden, haben keinen definierten Zweck und entwickeln sich

3 Die Begriffe *Spielrollen* und *Spielpositionen* werden in einem eigenen Abschnitt in Kapitel 1 erläutert.

daher unter ganz anderen Prämissen als Spiele mit der Beteiligung eines Erwachsenen. Von Erwachsenen angeleitete Spielaktivitäten können genutzt werden, um die Voraussetzungen der Kinder für den Einstieg in das selbstorganisierte Spielen zu stärken. Der Erwachsene kann inspirieren, anleiten und einfache und erkennbare Rahmenbedingungen schaffen, die den Kindern dabei helfen, ohne die Beteiligung von Erwachsenen selbstständig und selbstorganisiert gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen. Vor allem kann der Erzieher durch die Teilnahme am Spiel Exklusion in der sozialen Interaktion innerhalb der Kindergruppe entgegenwirken. Es ist wichtig, Raum für beide Formen des Spielens und des sozialen Umgangs miteinander zu schaffen, doch der Erzieher trägt immer die Verantwortung dafür, die richtigen Rahmenbedingungen für das Spielen zu schaffen, unabhängig davon, um welche Form des Spielens es sich handelt. Der Erwachsene hat die Aufgabe und die Verantwortung, sich in das Spiel einzubringen und es dadurch zu bereichern. Die pädagogische Frage lautet, auf welche Weise und in welchem Ausmaß man sich im jeweiligen Kontext einbringen soll – und nicht, ob man sich beteiligen sollte oder nicht. Es geht darum, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Kinder positive und bereichernde Spielerfahrungen miteinander machen. Deshalb schaffen wir das Ideal des freien Spielens ab und führen stattdessen das Ideal des Wechsels zwischen dem von Erwachsenen angeleiteten Spielen und dem selbstorganisierten Spielen der Kinder mit der Möglichkeit zur Unterstützung durch einen Erwachsenen ein.

Perlenladen

Eine Gruppe von Kindern und eine Erzieherin sitzen an einem Tisch und basteln mit Bügelperlen. Ein Kind, Anton, geht um den Tisch herum und versucht Kontakt mit den anderen Kindern aufzunehmen, indem es ihnen u. a. vorschreibt, wie viele Perlenplatten sie basteln dürfen. Die Kinder reagieren genervt und abweisend. Als Anton zwei Kindern sagt, dass ihnen noch viele Perlen fehlen, greift die Erzieherin ein: „Anton, ich könnte gut deine Hilfe gebrauchen, mir fehlen noch viele grüne Perlen.“ Anton kommt zu ihr und sammelt schnell die ein paar grüne Perlen zusammen. Die Erzieherin verstellt ihre Stimme und tut so, als sei sie eine feine Dame: „Ich würde gerne zehn rote Perlen kaufen – haben Sie welche in Ihrem Perlenladen?“ Anton lächelt und sagt: „Einen Moment!“ Kurz darauf reicht er der Erzieherin zehn rote Perlen, und die feine Dame sagt: „Vielen Dank, was kosten die Perlen?“ Einige der anderen Kinder folgen dem Spiel interessiert. Die Erzieherin verkündet: „Antons Perlenladen ist geöffnet – hier bekommen Sie alle Far-

ben, die Sie noch brauchen!“ Dann fragt sie ein Kind, das Anton skeptisch ansieht: „Möchtest du ein paar blaue Perlen kaufen, die brauchst du doch noch?“ Das Kind antwortet: „Ja, danke, ich zähle mal nach.“ Das Kind dreht sich zu Anton, der stolz darauf wartet, die erste Anfrage zu erhalten: „Ich hätte gerne zwölf blaue und neun weiße Perlen.“ Anton führt die Anfrage schnell aus und nimmt rasch die nächste Anfrage eines anderen Kunden entgegen. Kurze Zeit später fragen neue Kunden nach Perlen, und man hört Anton immer wieder laut sagen: „Der Nächste bitte!“⁴²

In diesem Buch geht es hauptsächlich darum, wie Erwachsene zusammen mit den Kindern Spielaktivitäten auf Grundlage der gemeinsamen Spielanleitungen planen, umsetzen und sich daran beteiligen können. In dem Beispiel mit dem Perlenladen nutzt die Erzieherin spontan eine Spielanleitung für ein Ladenspiel. Das funktioniert, weil alle Kinder die Spielanleitung kennen und annehmen. Durch die Anwendung gemeinsamer Spielanleitungen und der dazugehörigen pädagogischen Werkzeuge wird der Blick der Pädagogen dafür geschärft, was im Spiel vor sich geht und was für ein Erlebnis die Kinder dabei haben. Ein wichtiger Nebeneffekt dieser Methode ist daher, dass sie die Fähigkeit der Erzieher zu professioneller Improvisation und zur Unterstützung des selbstorganisierten Spielens der Kinder weiterentwickelt.

Voraussetzungen für das Spiel

Für manche Kinder scheinen sich die guten Spiele von selbst zu entwickeln. In anderen Zusammenhängen fällt es den Erziehern schwer, die Spielgemeinschaften zum Funktionieren zu bringen. Die Möglichkeiten der Kinder, am Spielen teilzunehmen, hängen u. a. vom Alter der Kinder, ihren Freundschaftsbeziehungen, ihrem Wissen, ihren Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen ab. Kinder haben außerdem je nach sozialer Zugehörigkeit unterschiedliche Voraussetzungen für den Zugang zum Spielen, z. B. in Bezug auf sozioökonomischen Status, Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, Aussehen und körperliche Leistungsfähigkeit. Ob das Spielen funktioniert, hängt auch stark davon ab, was für Möglichkeiten die Kinder haben, sich im Spiel zu begegnen und Gemeinsamkeiten zu

4 Das Beispiel wurde frei wiedergegeben nach Vogt und Ryel 2014, S. 41–42.