

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